

MESTRADO EM ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

Reconquistar o poder da escrita
Para uma fundamentação pedagógico-didática do
ensino da composição escrita nas aulas de Filosofia

Pedro Manuel Carvalho Ferreira

M

2023



Pedro Manuel Carvalho Ferreira

**Reconquistar o poder da escrita:
Para uma fundamentação pedagógico-
didática do ensino da composição escrita nas
aulas de Filosofia**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino
Secundário, orientado pela Professora Doutora Maria João Couto

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

Aos espíritos que teimam em não sossegar.

Sumário

Declaração de honra	5
Agradecimentos	6
Resumo	7
Abstract.....	8
Introdução.....	9
1.Sobre a origem da Filosofia e a especificidade do filosofar.....	12
1.1. A origem da Filosofia – do <i>mythos</i> ao <i>logos</i>	12
1.2. A reinvenção contemporânea do <i>logos</i> filosófico.....	21
2.Filosofia – Pensamento – Linguagem	25
2.1. Introdução ao problema da natureza do pensamento e da mente	26
2.2. Pensamento e linguagem – qual a relação?	28
2.2.1. Entre o determinismo linguístico e o universalismo chomskyano	28
2.3. Sobre a a origem misteriosa da linguagem humana	33
2.4. O pensamento através da linguagem: a escrita e a oralidade	40
3.Sobre a composição escrita e o seu ensino-aprendizagem	44
3.1. Modelos explicativos da composição escrita	44
3.1.1. Modelos orientados aos produto.....	45
3.1.2. Modelos (cognitivos) orientados ao processo	46
3.1.3. Modelos contextuais (ou ecológicos).....	57
3.2. O ensino-aprendizagem da composição escrita	60
3.2.1. Modelos didáticos para o ensino-aprendizagem da composição escrita	62
3.2.2. Desafios ao ensino-aprendizagem da composição escrita	68
4.Sobre o ensino da composição escrita nas aulas de Filosofia.....	74
4.1. Breves apontamentos sobre o ensino de Filosofia no contexto português	74
4.2. Para devolver a escrita à aula de Filosofia	80
4.3. Propostas pedagógico-didáticas para a promoção da escrita nas aulas de Filosofia	87
4.3.1. Oficina de escrita orientada	89
4.3.2. Tutoria professor-aluno	91
4.3.1. A leitura-escrita na produção do ensaio filosófico	94
Considerações Finais	97
Referências Bibliográficas	100

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 20 de junho de 2023

Pedro Manuel Carvalho Ferreira

Agradecimentos

A todos os que têm suportado, com paciência, os meus erros e as minhas ausências;
a todos os que, com coragem, me têm acompanhado e motivado para o caminho;
a todos os que, com amor, me têm interpelado e enriquecido a alma...

temo não ser capaz, de algum dia, retribuir-vos em igual medida tudo o que haveis feito por mim. Por tanto, a todos vós expresso, aqui, o meu profundo e sincero agradecimento, ainda que, sei bem, estas palavras não paguem justamente a vossa paciência, coragem e amor.

Uma palavra particular, todavia, aos familiares e amigos que estiveram sempre presentes, aos professores e professoras que tanto me ensinaram, e de um modo especial às professoras Maria João Couto, Lídia Pires e Blandina Lopes, aos jovens a quem, pela primeira vez, pude chamar alunos: a todos vós estou eternamente grato e espero ansiosamente pelo nosso reencontro, em breve.

Resumo

A iliteracia é um flagelo contemporâneo que ameaça colocar em risco de exclusão profissional e social uma parte significativa dos estudantes que, hoje, frequentam o ensino secundário em Portugal. Este relatório de estágio visa responder a esse desafio, nomeadamente, através da fundamentação pedagógico-didática de estratégias para o ensino-aprendizagem da composição escrita nas aulas de Filosofia, de modo que os estudantes possam futuramente exercer a sua cidadania de forma ativa e plena.

Nesse sentido, em primeiro lugar, quisemos demonstrar que a especificidade da Filosofia, em parte, se caracteriza pela sua relação com a linguagem, nomeadamente, a linguagem escrita. Com efeito, desde a sua origem, a reflexão filosófica tem se apresentado como um exercício de pensamento crítico e criativo, o qual, se não é constituído por linguagem, é pelo menos através dela que se exterioriza e materializa no mundo. Segue-se, então, uma reflexão acerca das particularidades inerentes à linguagem escrita e ao processo compositivo, nomeadamente, sobre os modelos didáticos para o seu ensino-aprendizagem e alguns dos principais desafios que enfrentam. Por fim, respondendo ao repto colocado por este mesmo relatório, e informados pela investigação acerca do ensino da composição escrita, procurámos delinear algumas estratégias pedagógico-didáticas que poderão ser utilizadas nas aulas de Filosofia, a fim de promover o desenvolvimento da competência compositiva dos estudantes.

Palavras-chave: Filosofia; Pensamento; Linguagem; Composição escrita; Ensino de Filosofia.

Abstract

Illiteracy is a contemporary scourge that threatens the professional and social inclusion of many students attending school in Portugal. This internship report aims to respond to this challenge through the pedagogical-didactic grounding of strategies for teaching written composition in Philosophy classes so that students can exercise their citizenship actively and fully in the future.

In this sense, in the first place, we wanted to demonstrate that the specificity of Philosophy, in part, is characterised by its relationship with language, namely, written language. In fact, since its origin, philosophical reflection has been presented as an exercise of critical and creative thinking, which, if it is not constituted by language, it is at least through it that it is externalised and materialised in the world. It follows a reflection on the particularities inherent to written language and the compositional process, namely, on the didactic models for its teaching and some of the main challenges they face. Finally, responding to the challenge posed by this report and informed by the research on the teaching of written composition, we sought to outline some pedagogical-didactic strategies that can be used in Philosophy classes to promote students' compositional competence.

Key-words: Philosophy; Thought; Language; Composition writing; Teaching Philosophy.

Introdução

«Writing is magical, mysterious, aggressive, dangerous, not to be trifled with. Although it takes many forms, it is always a technology of explosive force, a cultural artifact based not in nature (whose rules we did not create) but sprung from the human mind» (Powell, 2012, p. 11).

O presente relatório foi redigido no âmbito da iniciação à prática profissional (IPP), realizada no núcleo de estágio da Escola Secundária Aurélia de Sousa, no Porto, durante o ano letivo 2020/2021, sob a supervisão pedagógica das professoras da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Dr.^a Maria João Couto e Dr.^a Lídia Pires, e da orientadora cooperante, Dr.^a Blandina Lopes.

Durante esta prática de ensino supervisionada, foi notado, entre outros aspetos, que alguns estudantes manifestavam, tantas vezes, uma atitude negativa face à expressão escrita, bem como algumas dificuldades, de diversa índole, nas atividades de composição textual que lhes eram solicitadas. Estas observações concluem, aliás, com outros estudos desenvolvidos a partir de diferentes amostras de estudantes (Camacho, 2020; Ramos, 2020, Santos, 2019). Todavia, como é sabido, o domínio insuficiente desta ferramenta pode, futuramente, repercutir-se gravemente na vida social e profissional dos estudantes

De facto, este retrato sobre a competência dos estudantes no momento de produção textual deve ser posto não tanto como uma questão de alfabetização, mas de literacia, isto é, «[d]a capacidade de *usar* as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo» (Benavente, 1996, p. 4). Note-se que, por exemplo, em 2021, apenas 3,1% da população portuguesa era considerada analfabeta (PORDATA, 2023), ao passo que, de acordo com o *PISA 2018 – Portugal* (Lourenço, 2019), apenas 7% dos alunos portugueses, em 2018, tinham alcançado os dois níveis superiores da escala de proficiência em leitura. De resto, o problema da (falta de) literacia tem sido frequentemente associado à diminuição das capacidades de participação na vida social, em domínios tais como o exercício da cidadania, as possibilidades profissionais e o acesso à cultura (Benavente, 1996). Com efeito,

[n]um mundo em que a informação e o conhecimento estão a constituir-se em fatores decisivamente estruturantes da vida social, a todos os níveis, em que

variadíssimos problemas e inter-relacionamentos humanos tendem a estabelecer-se, de modos muito concretos e imediatos, à escala planetária, a capacidade de usar informação escrita, de forma generalizada, tornou-se – passe o paradoxo aparente da expressão – banalmente vital (Benavente, 1996, p. 397).

Posto isto, o relatório de estágio que, seguidamente, se apresenta visa, em primeiro lugar, lançar bases para uma fundamentação pedagógico-didática do ensino da composição escrita nas aulas de Filosofia, de modo que, pela redescoberta e reconquista do poder da escrita, as aulas de Filosofia possam contribuir, efetivamente, para a formação de estudantes bem-sucedidos e de cidadãos ativos na vida das suas comunidades. Afinal, a nosso ver, a promoção e o desenvolvimento desta competência devem ser um objetivo transversal aos professores de todas as áreas científicas, nomeadamente, aos professores de Filosofia.

Nesse sentido, o primeiro capítulo deste relatório versa, a partir de alguns apontamentos essencialmente históricos, sobre a natureza do filosofar, tal que se torne evidente a sua afinidade com duas operações mentais particulares: a racionalidade argumentativa e o pensamento criativo. Segue-se, então, uma discussão mais geral sobre a própria natureza da mente e da linguagem (humana), onde, embora se compreenda que talvez não se possa reduzir o pensamento à linguagem, ou tampouco a linguagem à sua finalidade comunicativa, propomos que se considerem tanto a linguagem oral como a linguagem escrita, a partir das suas especificidades, pelo menos como veículos para a exteriorização, partilha e materialização do pensamento (e da Filosofia). No terceiro capítulo, por sua vez, debruçamo-nos sobre diferentes aspetos relacionados com a natureza da composição escrita: primeiro, repassamos os diferentes modelos explicativos da composição escrita; e, por fim, apresentamos diferentes abordagens ao seu ensino-aprendizagem, bem como alguns dos desafios que lhe estão associados. Finalmente, no último capítulo, pretendemos argumentar que, para lá da natural relação que a Filosofia sempre manteve com a escrita, enquanto modalidade de exteriorização do pensamento, as aulas de Filosofia, por diversas razões, não se podem furtar à sua responsabilidade de promover o

desenvolvimento desta competência transversal. Assim, terminamos com a sugestão de diferentes sequências de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da composição escrita nas aulas de Filosofia, nomeadamente, as oficinas de escrita orientada, a tutoria professor-aluno e a articulação da leitura e da escrita na redação do ensaio filosófico.

1. Sobre a origem da Filosofia e a especificidade do filosofar

1.1. A origem da Filosofia – do *mythos* ao *logos*

É impossível falar sobre o nascimento da Filosofia sem admirar o caráter *sui generis* do génio grego e as condições da ascensão do mundo helénico, que foram o passo decisivo para o vanguardismo filosófico e científico do mundo ocidental. É nesse sentido, aliás, que McDonald e Thomas (1990), por exemplo, nos lembram que existe «[a] very long and strongly held assumption that the wonder and perfection of Classical Greek culture had no authentic forebears» (p. 468). Russell (2017), por sua vez, refere que os Gregos «[i]nventaram a matemática, a ciência e a filosofia, escreveram pela primeira vez história em contraposição com simples anais, especularam livremente sobre a natureza do mundo e os fins da vida, sem a prisão de qualquer ortodoxia herdada» (p. 27). E John Burnet (2007), naquela que ficou conhecida como a tese do “milagre grego”, chega mesmo a conceber a irrupção do pensamento filosófico como uma criação grega por excelência:

The word ‘philosophy’ is Greek and so is the thing it denotes. Unless we are to use the term in so wide a sense as to empty it of all special meaning, there is no evidence that philosophy has ever come into existence anywhere except under Greek influences (p. 58).

De facto, numa obra anterior, Burnet (1930) já havia tentado refutar aquela outra tese segundo a qual a filosofia dos Gregos se devia, de alguma forma, à influência das civilizações mais antigas do Egito e da Mesopotâmia. Aí, o autor sublinhava não só a insuspeita ausência de referências, nos textos dos filósofos gregos, a essas alegadas ascendências, bem como «the great antiquity of the Aegean civilisation» (p. 15). Afinal, hoje, sabemos que os Gregos¹ haviam chegado à Península Balcânica em 2000 a.C., que eram senhores de Cnossos, cidade importante para a civilização minoica, desde

¹Referimo-nos, aqui, à civilização micénica, a primeira sobre a qual se sabe que falava a língua grega. No entanto, alguns académicos argumentam que os Minoicos eram já eles gregos. Pereira (2012) reconhece essa possibilidade e resume, inclusive, algumas das posições contemporâneas na discussão sobre as origens da civilização minoica.

meados do século XV a. C., e que, pelo contacto com os Minoicos, aprenderam a pintura, ofícios relacionados com os metais preciosos e um sistema de escrita (o Linear A) que adaptaram à sua língua, criando o Linear B (Pereira, 2012).

Em todo o caso, as características que, normalmente, são invocadas para justificar a nacionalidade grega da Filosofia estão longe de se resumirem à antiguidade da civilização micénica. Note-se que, apesar de se caracterizarem como um povo essencialmente guerreiro e fisicamente forte (Alcock, 2002), a prosperidade e a influência das principais cidades micénicas até ao século XII a.C. apontam, também, no sentido de uma crescente sofisticação económica, política e social. Com efeito, à semelhança do que já acontecia em alguns reinos do Médio Oriente, alguns autores assinalam que, nas cidades micénicas, já se encontram sinais de «a continually tightening centralized control of labor and resources» (McDonald & Thomas, 1990, p. 436), nomeadamente, em torno da figura do palácio. O mesmo atesta a participação micénica na acesa atividade comercial que caracteriza a Idade do Bronze, durante a qual se constituíram como uma parte importante da cultura internacional da época – «Mycenaeans participated economically, culturally and militarily in this larger world» (McDonald & Thomas, 1990, p. 432).

O reconhecimento do papel da civilização micénica no contexto sociocultural da Idade do Bronze tardia tem, inclusive, levado alguns académicos a sugerir a existência de uma certa continuidade, na cultura grega, até à Antiguidade Clássica (VIII-IV a.C.). Nesse sentido, pese embora a escassez de informação sobre a chamada ‘Idade Obscura’ (finais do século XII-VIII a.C.)², diversos estudos e evidências arqueológicas

² Note-se que, segundo a tradição, a civilização micénica foi praticamente destruída pela invasão dos dórios (XIII/XII a.C.), a última das quatro tribos gregas originais. De acordo com Bertrand Russel (2017), «alguns dos invasores fixaram-se e fizeram-se agricultores, enquanto outros, impelidos primeiro para as ilhas da Ásia Menor, depois para a Sicília e Sul de Itália, fundaram cidades marítimas comerciais» (p. 31). Todavia, W. McDonald e C. Thomas (1990), em *Progress into the past: The rediscovery of Mycenaean civilization*, apresentam uma discussão mais aprofundada acerca das principais questões adjacentes à (alegada) invasão dórica e ao colapso da Idade do Bronze, analisando, inclusive, a principal teoria concorrente, a saber, a da ocorrência de um período de declínio interno na sociedade micénica. Em todo o caso, como refere Pereira (2012), «[s]egue-se uma época que só conhecemos vagamente através da cerâmica, e que por isso mesmo denominamos ‘Idade Obscura’, e que começa com a destruição das cidades micénicas, c. 1220-1100, e vai até c. 800 a. C.» (p. 42-43).

apontam a favor de um processo de desenvolvimento complexo, mas contínuo, até ao mundo grego clássico. McDonald e Thomas (1990), por exemplo, notam que

It may not be too far-fetched to see certain elements of the later *polis* in the village structure of the Mycenaean kingdoms. Their independence was, of course, curtailed by the centralized structure of the palaces; but when the centralization was removed, the local units could continue unimpeded (p. 471)³.

A Antiguidade Clássica assistiu, por outro lado, ao aparecimento (ou reforma?) de uma nova forma de organização política e social, a saber, a *pólis* [a cidade-estado]. De acordo com Pereira (2012), a *pólis* é, antes de mais, «[u]ma certa extensão territorial, nunca muito grande, [...] onde havia o lar com o fogo sagrado, os templos, as repartições dos magistrados principais, a ágora, onde se efetuavam as transações; e, habitualmente, a cidadela, na acrópole» (p. 173). Em bom rigor, a geografia da península balcânica era particularmente propícia à emergência deste regime de organização social e política⁴, e a fundação de cidades era uma prática muito antiga entre os gregos. É, também, provável que, face ao sentimento de insegurança provocado pela recente invasão dórica (séc. XII/XI a.C.), a qual parece ter posto termo à prosperidade da civilização micénica, os gregos tenham compreendido a necessidade de se agruparem, em pequenos territórios e comunidades autossuficientes, que lhes garantissem a sua defesa e sobrevivência.

³ No entanto, convém admitir que o contexto social e político da Antiguidade Clássica assombra, pela sua especificidade, a hipótese da continuidade. Pereira (2012) identifica, pelo menos, três acontecimentos que denunciam um movimento de renascimento cultural ocorrido a partir do século VIII a.C.: «a realização da que ficou a ser considerada a primeira Olimpíada, em 776 a. C., que marca a fixação do calendário; a valorização do oráculo de Delfos; e a introdução do alfabeto, que terá ocorrido na primeira metade do século VIII a. C.» (p. 45). Nightingale (2007), por sua vez, relaciona a ascensão grega com «the dramatically increased cultural interaction in Greece generated by trade, colonization, travel, and war» (p. 171), mas logo menciona, também, o desenvolvimento de códigos de leis [codes of law], a adoção da cunhagem de moeda, os festivais e os santuários pan-helénicos, e a descoberta e desenvolvimento de um sistema alfabético de escrita.

⁴ Como explica Russell (2017), «O continente grego é montanhoso e pouco fértil. Há, no entanto, vales férteis com fácil acesso ao mar, mas separados por montanhas que impedem a comunicação entre eles. Nesses vales foram crescendo pequenas comunidades agrícolas, tendo por centro uma cidade» (p. 31).

Contudo, mais do que o aspeto geográfico e administrativo de uma cidade, a *pólis* representa os primórdios daquilo que virá a ser a noção moderna de Estado e, ao mesmo tempo, constitui a criação que distinguiu os gregos de todos os demais, os bárbaros. Com efeito, o que melhor distingue as anteriores cidades micénicas das pólis gregas é, sem dúvida, o «universo espiritual»⁵ que se vive nestas últimas. Mais do que uma mera estratégia social e/ou política, a *pólis* era, para os Gregos, «um sistema de vida» (Pereira, 2012, p. 172), e o homem, «um ser vivo político em sentido pleno» (Aristóteles, 1998, p. 55), isto é, dotado de discurso [*lógos*]. É, igualmente, por essa razão que Pozzi e Wickersham (1991) apresentam a *pólis* como «[a] territory, of course, with the physical structures of a central town or city, a population (*politai*, ‘citizens’) and a civic constitution (*politeia*)» (p. 1.). Hansen (2006), na mesma linha, sublinha que, para os gregos, o conceito de *pólis* era utilizado em dois sentidos – «As settlement, a *pólis* was primarily a large nucleated settlement, i.e. a city; as community it was an institutionalised political community, i.e. a state» (p. 56)⁶.

Ademais, em meados do século VI a.C., a *pólis* seria mesmo o palco para o nascimento de um regime político (absolutamente) novo no mundo grego, a saber, a *demokratia*. A vigência da democracia significava, desde logo, que todas as decisões relativas à *pólis*

⁵ A expressão é de Jean-Pierre Vernant (1982).

⁶ Na verdade, a *pólis*, enquanto forma de organização política e social, não foi sempre uma opção consensual e pacífica. Como explica Winspear (1939), «the rise of trade and commerce, the increasing concentration of the best land in the hands of a small group of landholders and the growing discontent of the peasantry induced sharp social conflicts in the progressive Greek states and particularly in Attica» (p. 440). Também Pereira (2012) nota que a nova conjectura socioeconómica marcada pela superpopulação, e a consequente fundação de cidades ao longo da bacia do Mediterrâneo, a importação da moeda (c. séc. VII a.C.), o aumento da escravatura e a redução da procura de mão-de-obra livre, generalizaram o sentimento de insegurança social que, não raras vezes, abria caminho à formação de regimes tiranos. Nesse sentido, apesar de se encontrarem regimes tiranos ao longo de toda a história grega, o desequilíbrio da balança económica ocorrido durante a Época Arcaica poderá ter concorrido para a preponderância e generalização de regimes tiranos durante este período. Contudo, o sucesso da *pólis* também se encontra relacionado, precisamente, com a sua capacidade para reunir as condições que permitiram a superação destes regimes políticos. Nesse sentido, a generalização do descontentamento social pode até ser considerado um dos motores para o aumento significativo do envolvimento e participação dos cidadãos na discussão pública dos problemas relativos à governação da cidade. Dunn (1992), por exemplo, teoriza sobre como a disputa de poder e prestígio conduziu a uma progressiva abertura da arena política, marcada pelas reformas de Sólon (594 a.C.) e Clístenes (508/507 a.C.), e Stockton (1990), em *The classical Athenian democracy*, apresenta uma descrição detalhada do contributo de alguns dos principais atores na formação da democracia, e analisa as diferentes instituições democráticas e os seus pressupostos.

deveriam ser tomadas, em assembleia, a partir da discussão e da contagem dos votos de todos os cidadãos⁷. E, de facto, apesar das contingências históricas, económicas e sociais que acompanharam a emergência da democracia na Grécia Antiga⁸, o seu surgimento significou um aumento inédito da representação social e da participação ativa e efetiva nas decisões da comunidade. Desde logo, a democracia ateniense, que a tradição histórica considera a primeira (c. 508/507 a.C.)⁹, era constituída por

um órgão que abrangia a totalidade dos cidadãos, a *eclesia* ou assembleia. Um outro, que estava na essência do sistema, a *boulê* ou conselho, contava cinquenta representantes de cada tribo [subdivisões da *pólis*], o que perfazia um total de quinhentos membros [...]. O tribunal da Helieia, criado por Sólon, comportava seis mil juízes (seiscentos por tribo) (Pereira, 2012, p. 187).

Desta forma, todos os cidadãos possuíam o dever, mais do que o direito, de governar a cidade e de tomar lugar na discussão pública de todos os assuntos que diziam respeito à sua gestão e administração. Afinal, há que compreender que «[t]hose who made up the city, however different in origin, rank, and function, appeared somehow to be “like” one another» (Vernant, 1982, p. 60). Sabemos inclusive, nomeadamente através dos testemunhos de Tucídides, que os atenienses nutriam um orgulho particular pela sua forma democrática de vida e a igualdade que ela promovia entre os cidadãos.

Segundo Ferreira (1984), Atenas

⁷ Note-se que, em bom rigor, a questão da origem etimológica e da receção da democracia levanta algumas dúvidas. Cf. Pereira (2012)

⁸ Em bom rigor, é importante lembrar que nem todos os habitantes de Atenas eram considerados ‘cidadãos’, o que, conseqüentemente, lhes barrava a oportunidade de levarem uma vida política ativa e levanta algumas dúvidas sobre a democraticidade da cidade-estado. «The Athenian democracy was one of the most participatory of all time – if one focus on the powers and privileges of those who are included in its operations. But the total of those *excluded* was large. We have met most of them already: slaves, women, subject-allies in the two periods of naval hegemony, metics» (Dunn, 1992, p. 12). Destaque no original.

⁹ Note-se que, se Atenas tende a ser considerada a primeira democracia no sentido próprio da palavra, as raízes deste regime remontam, pelo menos à cidade de Esparta, onde «[a] constitutional document [...] stipulates that a Spartan popular assembly should meet at regular intervals» (Dunn, 1992, p. 1). Ao mesmo tempo, convém manter presente que a data mencionada pode ser meramente ilustrativa. Como refere Pereira (2012), a democracia ateniense «é resultante de um processo histórico, que em Atenas se afirma no começo do século VI a. C., e, mais concretamente, na ação de Sólon» (p. 188).

[gabava-se] de possuir a *isonomia*, a *isegoria* e a *isocracia*, ou seja, «a igualdade de direitos» ou perante a lei, a «igualdade no falar» — ou a franqueza no falar», como aparece designada em certas fontes, ou liberdade de expressão, como diríamos hoje— e a «igualdade no poder», respetivamente (p. 172).

No final, ainda que se reconheçam os devidos limites à democraticidade de Atenas e das restantes *póleis* gregas, parece claro que as instituições democráticas da *pólis* constituíram um passo decisivo na promoção da participação política ativa de todos os cidadãos. Vêmo-lo muito claramente na radical revisibilidade das constituições existentes nas *póleis* gregas, mas também no aumento substancial da representatividade política e na liberdade expressa nos princípios democráticos fundamentais, «that anything could be discussed, that any argument would be given a hearing, that every issue would be decided by democratic vote in the sovereign assembly» (Dunn, 1992, p. 53). Ora, será desta consciência da possibilidade de «a radical new understanding of the world, based not on traditional beliefs nor on what was commonly assumed or generally acceptable, but *on reason alone*» (Dunn, 1992, p. 53), que irá emanar a reflexão filosófica.

Na verdade, olhando para a origem etimológica da palavra *philosophia* e para a própria História da Filosofia, sabemos que a tradição tem atribuído o uso original do termo *philósophos* a Pitágoras de Samos, ainda na segunda metade do século VI a.C.¹⁰. Na *Metafísica*, por outro lado, Aristóteles reitera que «it is owing to wonder that men both now begin, and at first began, to philosophize» (Aristóteles, *Metaphysica*, I, 982b10-15). Burnet (2007), por sua vez, resumiu a Filosofia grega como «a serious endeavour to understand the world and man, having for its chief aim the discovery of the right way of life and the conversion of people to it» (p. 58). Todavia, quanto a nós, vale a pena sublinhar que, em última instância, é somente na intrincada tessitura da *pólis* grega que a Filosofia, finalmente, desabrocha: «the two sequences of phenomena

¹⁰ Pensa-se que o filósofo natural do Sul de Itália, terá rejeitado a epíteto de *sophós* [sábio] e ter-se-á modestamente chamado *philósophos* [amigo da sabedoria] – «[o] *sophós* atingira os cumes da perfeição espiritual, o *philósophos* apenas tentava essa ascensão» (Pereira, 2012, p. 245).

are so closely linked that the origin of rational thought must be seen as bound up with the social and mental structures peculiar to the Greek city» (Vernant, 1982, p. 130)¹¹.

De facto, ao abrirem-se ao escrutínio público os aspetos mais importantes da vida da *pólis*, inaugurava-se, simultaneamente, uma nova forma de distribuição do poder político, onde o discurso e a argumentação ganhavam proeminência entre todos os outros instrumentos de poder – «Speech became the political tool par excellence, the key to all authority in the state» (Vernant, 1982, p. 49). No entanto, esclarece Vernant, «[s]peech was no longer the ritual word, the precise formula, but open debate, discussion, argument» (Vernant, 1982, p. 50). O governo da cidade-estado exigia que a discussão política se tornasse pública e se aproximasse dos cânones da racionalidade argumentativa [*logos*], em detrimento das verdades dogmáticas do mito.

O crescimento da *polis*, a cidade-estado independente, fora das anteriores estruturas aristocráticas, juntamente com o desenvolvimento de contactos com o exterior e um sistema monetário, transform[ou] a visão hesiódica da sociedade e [fez] com que os velhos arquétipos, divinos e heroicos, parecessem obsoletos e irrelevantes, salvo quando eram diretamente protegidos pelo culto religioso (Kirk et al., 2010, p. 70)¹².

¹¹ Tem sido frequentemente notado, aliás, que muito do vocabulário utilizado pelos primeiros filósofos e cientistas gregos havia sido importado, precisamente, do domínio político. Dunn (1992), por exemplo, sublinha que, na Grécia Antiga, tanto a discussão política como a discussão intelectual apresentavam os mesmos «adversarial or agonistic traits» (p. 45), visíveis nas assembleias, onde cada orador procurava justificar a sua posição e refutar a do seu adversário, e nos debates científicos e filosóficos, onde se recorria frequentemente a uma crítica das teorias rivais. Dunn (1992), inclusive, nota que «[t]he claim made by those who wrote about, or taught, the art [a retórica] was that they could help to ensure success in persuasion» (p. 48), capacidade muito apreciada na arena política, mas também intelectual.

¹² Note-se que, em bom rigor, embora este processo de desmitologização da cultura grega tenha atingido o seu auge no Período Arcaico (séc. VIII-VI a.C.), nomeadamente, com o surgimento da *pólis*, da *demokratia* e, naturalmente, com o florescimento da Filosofia, ele pode mesmo ser anterior ao surgimento das primeiras cidades-estado, sem com isto desmerecermos o importante contributo destas para o pioneirismo filosófico e científico dos Grécia Antiga. Para Vernant (1982), por exemplo, «[t]he decline of myth dates from the day the first sages brought human order under discussion and sought to define it, to render it in formulas accessible to the intelligence, and to apply to it the standard of measure and number» (p. 131). Outros autores defendem que o abandono da ortodoxia, da tradição e do mito fora iniciado já com os poemas homéricos, os quais, por sua vez, ainda parecem referir-se à civilização micénica. Nesse sentido, notam que, apesar desta civilização caracterizar-se pelo seu espírito guerreiro e um profundo sentimento religioso, «[o]s poemas homéricos [...] representam o ponto de vista de uma aristocracia civilizada que ignora as várias superstições plebeias ainda vivas entre a

Contudo, tal não significa que a rutura com as ‘crenças tradicionais’ tenha sido um processo simples e linear, nem tampouco revela uma abolição total e definitiva do elemento mitológico. Pozzi e Wickersham (1991), citando Detienne, comentam, inclusive, que os Gregos «‘[...] have two heads’ – one, that is, for science and philosophy, and the other for ‘benighted’ mythmaking» (p. 1). Vernant (1982) anotava, por sua vez, que a tensão entre o mito e a racionalidade permeava, ainda, o pensamento de muitos dos primeiros filósofos: «[i]n its inspiration and its development it [a Filosofia] was related to both the initiations into the mysteries and the disputations of the *agora*; it wavered between the sense of secrecy peculiar to the cults and the public argument that characterized political activity» (p. 59)¹³.

O mito continuou, de facto, a desempenhar um papel importante na constituição e transmissão da identidade cultural de cada cidade-estado – «The precise intricate interdependence between the material city and its vivifying myths determines the identity of each individual polis» (Pozzi & Wickersham, 1991, pp. 2-3). Por isso, mais do que uma substituição radical do elemento dionisíaco pelo apolíneo, ou que uma mudança puramente intelectual, a “rutura” com o *mythos* ocorrida na *pólis* arcaica

implic[ou], e [foi] o resultado de uma mudança política, social e religiosa, [...] e é dirigida a uma sociedade aberta, em que os valores do passado perdem uma

população» (Russell, 2017, pp. 32-33), assumindo-se Homero como «um expurgador, uma espécie de oitocentista racionalizador de mitos antigos, com o ideal de ilustração urbana de uma classe superior» (Russell, 2017, p. 33). Esta tendência racionalista teria sido continuada, posteriormente, por Hesíodo, no último quartel do século VIII a.C., cuja obra literária, apesar de se debruçar-se sobre as origens do mundo e dos deuses, e até sobre alguns mitos orientais, «[altera] a tradição, porque coloca a cosmogonia antes da teogonia, arranjo racionalista que prenuncia o futuro caminho do pensamento abstrato grego» (Pereira, 2012, p. 161). Deste modo, não será certamente descabido imaginar que a representação social apresentada por Homero, que sabemos foi muito influente nos séculos subsequentes, assim como a atitude crítica e reflexiva de Hesíodo, já renunciavam o declínio do *mythos* na sociedade grega e a urgência de uma explicação racional dos fenómenos – se não pelo convite à reflexão sobre o mundo que nos rodeia, pelo menos pela libertação do Homem face às obsoletas cosmogonias e outras explicações mitológicas.

¹³ Razões semelhantes são invocadas por Nightingale (2007) para justificar a sua tese de que só se pode falar em Filosofia a partir do século IV a. C.: «[...] the Archaic thinkers initially acted as ambitious individuals staking a claim to *sophia* rather than as members of a new and collective discipline» (p. 178). Todavia, por outro lado, Couloubaritsis (1998) e Cornford (1952), abordaram a persistência do mito na cidade e a sua relação com o *logos*, e, contra a famosa tese do ‘milagre grego’, sugeriram mesmo que o surgimento da Filosofia não implicou, de todo, a rutura com a herança mitológica.

relativa importância, e opiniões radicalmente recentes se podem formar tanto a respeito da comunidade em si, como do seu meio em expansão. (Kirk et al., 2010, p. 70).

Todavia, a verdade é que grande parte da tradição filosófica continua a apostar que este processo de desmitologização da cultura grega foi o principal rastilho para o nascimento da Filosofia, bem como aquele que cunhou a sua especificidade disciplinar. Nesse sentido, Dunn (1992) lembra que «if custom and tradition are open to radical challenge in the political domain, that has widespread repercussions elsewhere, indeed on every branch of knowledge» (Dunn, 1992, p. 54). Kirk et al. (2010), por sua vez, sublinham que «[m]uito do progresso em direção a algo próximo da filosofia é levado a cabo com a ultrapassagem deste tipo de visão do mundo [delimitada por um pano de fundo de deuses e mitos] e com a busca de uma outra visão mais direta, menos simbólica e menos antropomórfica» (p. 68). De facto, a constituição da *pólis* e a fundação das primeiras instituições democráticas destacaram-se não só por abrir a governação do espaço público à participação de todos os cidadãos, mas também, no espírito de Homero e Hesíodo, por deserdar o *mythos* do importante lugar que ocupava na cidade, introduzindo o diálogo e o discurso (*logos*) como vias para a descoberta da verdade.

Deste modo, quando despontam a Ciência e a Filosofia, nos finais do século VII a. C., ainda que não apresentem imediatamente as propriedades que, hoje, lhes reconhecemos, elas surgem, pois, como o culminar desta nova e complexa mundividência, onde se encontram e confrontam o *mythos* e o *logos*. Ciência e Filosofia surgem como tentativa de superação do mito, ou, nos termos de Parménides, como a via da Verdade, isto é, ‘o caminho do que é e não pode não ser’. Veja-se como, face à normatividade das narrativas mitológicas acerca da origem e natureza do mundo, os primeiros filósofos naturais [os *physikoi*, ou *physiologoi*] começaram, sobretudo, por discutir e especular livremente acerca do mundo à sua volta, o qual, até então, era explicado apenas por mitos e fábulas. Na verdade, «[t]hese early inquirers only wanted to know what the world was made of and how it worked, but the complete break with mythology and traditional views which they effected cleared

the way for everything that followed» (Burnet, 2007, p. 62)¹⁴. Daí que, a nosso ver, o florescimento da reflexão filosófica não possa ser compreendido à parte do advento da *pólis* e da proeminência conferida ao discurso e à racionalidade argumentativa, por oposição ao mito e ao dogma religioso.

1.2. A reinvenção contemporânea do *logos* filosófico

Nos séculos seguintes, citando Vernant (1982), a Filosofia «had little by little to invent a language, elaborate its concepts, erect a logic, construct its own rationality» (p. 132). A reflexão filosófica beneficiou, pois, de um aumento exponencial da sua influência e do seu reconhecimento no espaço público, bem como um aprimoramento das suas metodologias e da definição do(s) seu(s) objeto(s) de estudo, tal que hoje parece que nenhum objeto é menos digno da reflexão filosófica que qualquer outro. À Filosofia Natural dos primeiros filósofos pré-socráticos, somou-se, então, a Ética, a Filosofia Política, a Epistemologia, a Metafísica, entre outras¹⁵. Burnet (1930) explica que:

In due season, Logic was called into being to meet a fresh want. The pursuit of cosmological inquiry had brought to light a wide divergence between science and common sense [...] Later still, the prevailing interest in logical matters raised the question of the origin and validity of knowledge; while, about the same time, the break-down of traditional morality gave rise to Ethics. (Burnet, 1930, p. 1).

¹⁴ Talvez por isso seja tão frequente, durante esta fase inicial da História da Filosofia, uma certa confluência entre uma abordagem científica e uma abordagem filosófica do real, não se efetivando uma distinção rigorosa entre os objetos e métodos de uma e de outra. A fim de ilustrar esta indistinguibilidade entre Ciência e Filosofia, Burnet (2007), por exemplo, lembra que «[t]he Milesians [...] had formed the conception of an eternal matter out of which all things are produced and into which all things return, and the conception of Matter belongs to philosophy rather than to science» (p. 64). Pereira (2012), por sua vez, acrescenta que «a longa tradição científica iniciada pelos Milésios fora sempre criada e mantida à sombra da filosofia. Os cientistas eram também filósofos, sem que houvesse vislumbres de especialização» (p. 480).

¹⁵ Sócrates (c. 469-399 a.C.), Platão (427-347 a. C.) e Aristóteles (384-322 a. C.) foram alguns dos filósofos que, ainda na Grécia Antiga, mais contribuíram para a extensão da reflexão filosófica a outros objetos de estudo, bem como para uma melhor compreensão das diferentes especificidades da Ciência e da Filosofia.

As questões acerca da natureza, da especificidade e até da utilidade da Filosofia, contudo, por mais bizarro que possa parecer, representam, cada vez mais, uma tarefa hercúlea para os filósofos. Face à dramática complexidade e multiplicidade daquilo a que, hoje, chamamos Filosofia, Manuel Maria Carrilho (1994) chega, inclusive, a defini-la como «[a] cómoda mas ilusória designação comum que se dá a uma pluralidade de opções teóricas que não partilham nem os mesmos problemas nem idênticos métodos para o seu tratamento» (p. 11). Em 1998, por exemplo, foi pedido a sete filósofos que respondessem à questão 'Just what exactly is it that you do?' e, numa edição em que foram compilados os contributos dados por cada um desses autores numa conferência realizada em Yale, os editores observaram que existiam tantas respostas quanto filósofos convidados: «Each of the philosophers in this volume seeks to define this daunting question more exactly, and each arrives at a unique interpretation of the question» (Ragland & Heidt, 2001, p. 5).

Em ordem a encontrar alguma unidade e consenso no empreendimento filosófico, talvez possamos atender à natureza essencialmente argumentativa dos métodos filosóficos e ao carácter eminentemente conceptual dos problemas da Filosofias. Aliás, essa seria uma leitura próxima àquela que alguns filósofos contemporâneos, como Thomas Nagel, fazem da disciplina. Recorde-se, segundo Nagel (1997), «[a] preocupação fundamental da Filosofia consiste em questionarmos e compreendermos ideias muito comuns que usamos todos os dias sem pensarmos nelas» (p. 8). Mas isto implica, desde logo, que a Filosofia não se pode reduzir à História da Filosofia, ou seja, a Filosofia é mais do que um repositório enciclopédico de questões, doutrinas e pensamentos dos vários filósofos¹⁶. Em bom rigor, a Filosofia seria «uma atividade crítica, que procura resolver problemas de carácter conceptual (por oposição a problemas de carácter empírico, que só podem ser resolvidos pelas ciências empíricas como a história ou a física), apresentando teorias sustentadas por argumentos» (Murcho, 2002, pp. 21-22). Desta forma, acrescentamos,

¹⁶ Em última instância, esta conclusão poderá levar-nos até a questionar o próprio estatuto da História da Filosofia. Tendo em conta a extensão desta reflexão, bem como o contributo menor que a mesma aportaria para os objetivos deste relatório, preferimos não nos exceder no seu tratamento.

[a]inda que os problemas [filosóficos] sejam tão complexos que não podemos ter a expectativa de chegar a um acordo a seu respeito, devemos perguntar no que é mais razoável acreditar em vez de agarrarmos as ideias que nos pareçam mais atraentes, sejam elas quais forem. Como qualquer outra investigação humana responsável, a Filosofia é, do princípio ao fim, um exercício da razão. As ideias que devem prevalecer são aquelas que tiverem as melhores razões do seu lado (Rachels, 2009, pp. 11-12).

Ora, diante de tantas posições mais ou menos antagónicas, outras vezes complementares, importa-nos considerar, contudo, não apenas essa face crítica e racional da Filosofia, mas também o seu lado (cri)ativo. Note-se que, mesmo no ambiente pós-estruturalista do século XX, durante o qual se procedeu a uma desconstrução profunda da História da Filosofia, jamais se abdicou da relação original entre a Filosofia e o seu carácter (cri)ativo. Por exemplo, para Deleuze e Guattari (1994), a Filosofia é a arte de pensar e inventar o conceito:

philosophy is not a simple art of forming, inventing, or fabricating concepts, because concepts are not necessarily forms, discoveries, or products. More rigorously, philosophy is the discipline that involves *creating* concepts. [...] only philosophy creates concepts in the strict sense (Deleuze & Guattari, 1994, p. 5).

Neste quadro, Deleuze e Guattari (1994) afastam, pois, a hipótese de que a filosofia se deva ocupar, como defendia Platão, da mera descoberta e contemplação das Ideias: «Concepts are not waiting for us ready-made, like heavenly bodies. There is no heaven for concepts» (p. 5). Perante a caoticidade e infinitude da realidade, o objetivo da empresa filosófica não pode ser a procura de uma verdade objetiva e transcendente, que a História da Filosofia consolida sob a forma de grandes narrativas. A Filosofia deve, pelo contrário, construir estruturas (*frameworks*) ontológicas – os conceitos – que permitam compreender a infinita e complexa totalidade do real – «The problem of Philosophy is to acquire a consistency without losing the infinite» (Deleuze & Guattari, 1994, p. 42).

O conceito não é, portanto, um objeto simples ou uniforme, ele é «an intensive multiplicity» (Smith et al., 2022), ou «a fragmentary whole» (Deleuze & Guattari, 1994, p. 16), criada por uma *conceptual personae* (que não corresponde necessariamente a um indivíduo histórico), que nele relaciona a multiplicidade que estrutura um dado sistema. Note-se, ainda, que o conceito inscreve-se no plano da imanência, composto por «constellations of constitutive forces that can be abstracted from bodies and states of affairs» (Smith et al., 2022). Citando Deleuze & Guattari (1994), «[c]oncepts are like multiple waves, rising and falling, but the plane of immanence is the single wave that rolls them up and unrolls them» (p. 36). Assim, a criação de conceitos dá consistência a esse mesmo plano da imanência: «[p]hilosophy gives consistency to the virtual [the differential field of potential transformations of material systems], «mapping the forces composing a system as pure potentials, what the system is capable of» (Smith et al., 2022).

Na verdade, a compreensão da realidade, na sua infinitude e caoticidade, não é uma tarefa exclusiva da Filosofia: «Thought, in all its modes, struggles with chaos against opinion» (Smith et al., 2022). Por isso, também a arte e a ciência, enquanto «modos de pensamento», constituem diferentes vias para a compreensão do caos infinito que é a realidade, sem que exista entre elas qualquer organização hierárquica: «sciences, arts, and philosophies are all equally creative» (Deleuze & Guattari, 1994, p. 5). A especificidade da Filosofia, porém, advém da sua relação exclusiva com o conceito.

The exclusive right of concept creation secures a function for philosophy, but it does not it any preeminence or privilege since there are other ways of thinking and creating, other modes of ideation that, like scientific thought, do not have to pass through concepts (Deleuze & Guattari, 1994, p. 8)¹⁷.

¹⁷ Sobre as diferenças entre a Filosofia e a Ciência, Deleuze e Guattari (1994) esclarecem: «By retaining the infinite, philosophy gives consistency to the virtual through concepts; by relinquishing the infinite, science gives a reference to the virtual, which actualizes it through functions. Philosophy proceeds with a plane of immanence or consistency; science with a plane of reference» (p. 118). Deste modo, enquanto os conceitos desenham a multiplicidade de possibilidades de um determinado sistema, as funções estabelecem padrões e ajudam a prever o comportamento desse mesmo sistema. «Philosophy gives consistency to the virtual, mapping the forces composing a system as pure potentials, what the

A Filosofia distingue-se, então, por construir um mundo de intermináveis possibilidades e, na perspectiva dos autores, por assim responder às reivindicações do próprio pensamento¹⁸. No final, o quadro deleuziano retrata-nos a Filosofia, essencialmente, como pensamento em potência: ela não se cristaliza num pensamento inerte, antes se consoma no ato (criativo) de pensar o in-pensado; não nega o seu compromisso original e incontestável com a descoberta da verdade acerca do mundo, mas cumpre-o na criação de (mais) mundo. Eis, aí, toda a extensão do legado grego à civilização ocidental: a possibilidade de, através do pensamento, *criar* esquemas de inteligibilidade para compreender o mundo e o homem.

2. Filosofia – Pensamento – Linguagem

Se a Filosofia, desde as suas origens, se constituiu como a possibilidade de o Homem pensar crítica e criativamente sobre si, o outro e o mundo, não nos deve espantar que a História da Filosofia tenha, tantas vezes, coroado o próprio pensamento como a matriz da natureza humana, chegando até a afirmar que «the ‘nature’ of humans that is most worthy of philosophical interest is the one they possess not insofar as they are human, but insofar as they are rational» (Roughley, 2021). A Idade Moderna, sobretudo, presenteou-nos com as mais belas expressões filosóficas dessa emergência do sujeito e da sua emancipação intelectual face a Deus e à Natureza. René Descartes (1696-1650), por exemplo, quis fundar todo o edifício do conhecimento na crença do sujeito na sua própria existência enquanto *res cogitans* [‘coisa pensante’], após detetar a clareza e distinção daquela intuição racional – ‘Penso, logo existo’ (Descartes, 2005). Todavia, algo se esconde nas sombras deste mantra filosófico da Modernidade, cujo conhecimento pode desenevoar a própria natureza da disciplina filosófica enquanto ‘pensamento em potência’: afinal, como é que Descartes sabe que pensa? e o que é ser uma ‘coisa pensante’?

system is capable of. Meanwhile, science gives it reference, determining the conditions by which systems behave the way they actually do» (Smith et al., 2022).

¹⁸ «Thought demands ‘only’ movement that can be carried to infinity. What thought claims by right [...] is infinite movement or the movement of the infinite» (Deleuze & Guattari, 1994, p. 37).

2.1. Introdução ao problema da natureza do pensamento e da mente

Dentro do dualismo cartesiano, a resposta a tais questões surge quase ingenuamente. Nas *Meditações Metafísicas* (1641), Descartes conclui que o seu pensamento é a única substância sobre a qual não pode duvidar; ainda que exista um Génio Maligno, que empregue todo o seu poder e astúcia em enganá-lo, o filósofo avança: «[n]ão há dúvida, então, de que eu sou, se ele me engana; e que me engane o quanto quiser, jamais poderá fazer com que eu não seja nada, enquanto eu pensar ser alguma coisa» (Descartes, 2005, pp. 42-43). Quanto à segunda questão, a resposta não é menos ilusoriamente simples: uma coisa que pensa «[é] uma coisa que duvida, que concebe, que afirma, que nega, que quer, que não quer, que imagina também e que sente» (Descartes, 2005, pp. 47-48). O pensamento é, portanto, uma substância não física e distinta da matéria física, ainda que, de algum modo, possa interagir com a última. Em última instância, as meditações cartesianas levam-nos, antes de mais, a perceber uma estreita relação entre o problema da natureza do pensamento e o problema da mente/corpo, ou não tivesse Descartes descrito a substância pensante como o conjunto do que, hoje, chamamos processos (e estados) mentais conscientes¹⁹.

Todavia, o dualismo cartesiano está longe de ser uma resposta unânime a ambos os problemas. Contra 'o dogma do fantasma na máquina' (Ryle, 2000), as teorias da identidade-tipo e da identidade-espécime, por exemplo, defendem que os processos mentais são idênticos a processos físicos, nomeadamente, processos neuronais. Por outro lado, os psicólogos behaviouristas argumentaram que a atividade mental não pode ser descrita a não ser a partir do comportamento público dos indivíduos, a ponto de proporem que o pensamento apenas podia ser estudado enquanto fala subvocal [*talking to oneself*]²⁰. Com o desenvolvimento da teoria computacional, em meados do

¹⁹ Posto isto, daqui em diante, os termos 'pensamento' e 'atividade mental' serão utilizados como sinónimos, não se prevendo qualquer distinção teórica entre os mesmos. Assim, cairão sob o conceito de 'pensamento' operações tão distintas como a percepção, o raciocínio dedutivo e a compreensão linguística, ainda que a Filosofia diga respeito a um tipo particular de atividade mental.

²⁰ Note-se que, por exemplo, Howard Rachlin (2017) refuta esta interpretação de alguns textos behaviouristas, concluindo que, para o behaviourismo (teleológico), o pensamento não é apenas fala interna.

século XX, a discussão destes problemas filosóficos assistiu ainda a uma renovação do seu interesse, nomeadamente, na medida em que surgiu a hipótese de que os processos mentais se organizavam num sistema computacional similar ao de uma máquina de Turing²¹. Deste modo, «[w]e attain a abstract computational description that could be physically implemented in diverse ways» (Rescorla, 2020) e, por isso, as propriedades físicas do sistema não devem ser consideradas relevantes.

Naturalmente, a repercussão desta última hipótese estendeu-se desde as Ciências Cognitivas até à Filosofia da Mente, levando muitos filósofos a focarem a sua atenção no ‘suporte lógico do pensamento’²². Hillary Putnam (1967), por exemplo, adotou a teoria computacional sob a forma de um funcionalismo mecânico, segundo o qual

a system has a mind when the system has a suitable *functional organization*.

Mental states are states that play appropriate roles in the system’s functional organization. Each mental state is individuated by its interactions with sensory input, motor output and other mental states (Rescorla, 2020)²³.

Outros autores preferiram debruçar-se sobre o aspeto representacional (ou simbólico) envolvido nas computações mentais. Jerry Fodor, por exemplo, defende que o pensamento consiste em cadeias de operações computacionais que o cérebro realiza a partir de representações mentais (Fodor, 1989)²⁴. Estas representações mentais

²¹ Note-se que não se trata, aqui, de uma mera metáfora entre a mente e um sistema computacional; a mente é verdadeiramente um sistema computacional, tal como o é uma máquina de Turing. Assim, descrever o mental implica, antes de mais, que se atenda ao papel funcional dos estados mentais. Como explica Warburton (2007), «na prática, isto significa que se concentra nos dados de entrada (input), nos dados de saída (output) e na relação entre os estados internos» (p. 225).

²² A expressão é de Nigel Warburton (2007), aquando da comparação entre a mente e um computador e o seu programa: «Quando falamos de computadores é conveniente distinguir entre o suporte físico (*hardware*) e o suporte lógico (*software*). O suporte físico de um computador é aquilo de que ele é efetivamente feito: transístores, circuitos, integrados de silicone, monitor, teclado, etc. O suporte lógico pode geralmente ser adaptado para ser usado em vários sistemas diferentes. O suporte lógico é habitualmente um complicado sistema de instruções dadas ao suporte físico do computador, que pode ser executado de várias formas, atingindo sempre o mesmo resultado» (p. 226).

²³ Destaque no original.

²⁴ Fodor (1987) explica, inclusive, que as representações mentais constituem os objetos das atitudes proposicionais, que, por sua vez, constituem o domínio do pensamento. Assim, por exemplo, *X* acredita que *a* se, e só se, existe uma representação mental *a**, que significa *a*, e *X* apresenta a relação psicológica apropriada (a saber, acredita que) com a representação mental *a** (*a** é o objeto da atitude proposicional de *X*).

constituem a ‘linguagem do pensamento’, ou ‘Mentalês’, a qual é «innate, distinct from all natural languages, universal among all thinking beings, and physically realized in the brain» (Chapman & Routledge, 2009, p. 110)²⁵.

Porém, embora evitem a tradicional discussão entre fisicalismo e dualismo, tanto o funcionalismo clássico (ou mecânico) como a teoria representacional da mente (ou funcionalismo representacional) enfrentam sérias dificuldades, desde logo, na conciliação da teoria computacional com a descrição neurofisiológica dos estados mentais (Rescorla, 2020). John Searle (1980), por exemplo, naquele que ficou conhecido como o Argumento do Quarto Chinês, mostrou que a mera manipulação de símbolos a partir de um determinado conjunto de regras sintáticas não esgota aquilo que consideramos ser a efetiva compreensão do seu significado, o que refuta a descrição funcionalista da mente e da linguagem. No final, estas e outras dificuldades fazem-nos recordar que Alan Turing já havia classificado a questão sobre a possibilidade de pensamento em máquinas, promessa de alguns funcionalistas, como «too meaningless to deserve discussion» (Turing, 1950, p. 442). Em todo o caso, na verdade, J. Fodor não foi o primeiro a imaginar que a atividade mental estava relacionada com processos de natureza simbólica/representacional.

2.2. Pensamento e linguagem – qual a relação?

2.2.1. Entre o determinismo linguístico e o universalismo chomskyano

Na literatura, lembramo-nos certamente como, na obra *1984*, George Orwell nos descrevia uma sociedade distópica, na qual fora criada uma nova língua (designada de *newspeak*) a fim de restringir o pensamento livre e facilitar a propaganda das ideologias políticas do governo (Orwell, 2013). A ideia de que a linguagem, de algum

²⁵ Trata-se, pois, como explica Rescorla (2020), de «a system of mental representations, including both primitive representations and complex representations formed from primitive representations». De resto, alguns representacionistas defendem até uma conceção pluralista da linguagem do pensamento, incluindo aí quer representações proposicionais, quer imagens, mapas, diagramas, etc., o que permite à teoria representacional da mente oferecer não só uma descrição funcionalista das atitudes proposicionais [high-level human thought], mas também de muitos outros processos mentais que não são passíveis de ser apresentados sob a forma proposicional (por ex.: percepção, navegação, etc.) (Rescorla, 2020).

modo, pode condicionar o pensamento foi apresentada, quiçá pela primeira vez, na obra de G. Leibniz (1646-1716), para quem «language is not the vehicle of thought but its determining medium» (Steiner, 1972, p. 16). Consequentemente, «[t]hought is language internalized and we feel and think as our particular language impels and allows us to do» (Steiner, 1972, p. 16). Wilhelm von Humboldt (1767-1835), por sua vez, terá sido decisivo ao desenvolver as ideias de Leibniz, propondo que «a linguagem teria um papel constitutivo quer a nível do pensamento, quer a nível da realidade» (Silva, 2014, p. 1). Em última instância, von Humboldt atesta que a linguagem constitui a condição de possibilidade da percepção e, por isso, não será logicamente possível existir pensamento (cognição) independente da linguagem. Naquela que é considerada a principal tese do determinismo linguístico, diz-se, simplesmente, que a linguagem determina o pensamento e a relação do sujeito com a realidade²⁶.

Contemporaneamente, o problema acerca da relação entre o pensamento e a linguagem continua a dividir académicos e a receber aporções das mais variadas áreas científicas, desde a Filosofia à Psicologia, passando pelas Neurociências e as Ciências da Linguagem. As ideias humboldtianas, por exemplo, contribuiram para importantes teorias contemporâneas, tais como a influente Hipótese Sapir-Whorf. Apesar de defenderem que a linguagem é uma função socialmente adquirida, estes autores entendem que:

Nós dissecamos a natureza de acordo com linhas estabelecidas pela nossa língua materna. As categorias e os tipos que abstraímos do mundo dos fenómenos não são encontrados porque se impõem aos observadores; pelo contrário, o mundo é apresentado num fluxo caleidoscópico de impressões que tem de ser organizado pelas nossas mentes – e isto significa, em larga medida, pelo sistema linguístico das nossas mentes (Whorf, 1956, p. 213).

²⁶ Como explica Steiner, para o linguista alemão, «[l]anguage is the only verifiable and a priori framework of cognition. Our perceptions result from the imposition of that framework on the total, unorganized flux of sensations» (Steiner, 1972, p. 17).

Note-se que o que está em causa não é a mera constatação da diversidade léxico-semântica que verificamos sempre que falantes de línguas diferentes empregam corretamente os termos das suas línguas particulares para denotar um mesmo objeto, mas antes o impacto da linguagem na forma como o sujeito ‘disseca a natureza’, isto é, na forma como percebe e conceptualiza o mundo. Como resume Sofia Miguens, «[a] ideia fundamental é a de uma variabilidade ou relatividade ontológica associada à linguagem: as línguas determinam os falantes a ver o mundo de uma determinada maneira, e diferentes línguas fazem-nos ver o mundo de diferentes maneiras» (Miguens, 2012, p. 47). Assim, a realidade universal e objetiva não pode ser senão percebida e mediada pela linguagem, sem a qual permanece uma incógnita para o sujeito e, conseqüentemente, as diferentes línguas irão corresponder necessariamente diferentes visões de mundo (*Weltanschauungen*).

Atualmente, embora o determinismo linguístico tenda a ser descartado pelos académicos, muitos continuam a defender uma conceção fraca da versão original – o relativismo linguístico. Nesse sentido, apesar de rejeitarem a tese de que a linguagem *determina* o pensamento, admitem que ela o *condiciona e influencia*, isto é, que a estrutura e o léxico de uma dada língua refletem-se, de algum modo, na forma como o sujeito percebe e conceptualiza o mundo. Lera Boroditsky (2011), por exemplo, afirma que «the categories and distinctions that exist in particular languages are meddling in our mental lives very broadly» (p. 65). Ademais, embora não exclua a possibilidade de pensamento não-linguístico, a autora não se inibe de avançar que «there may not be a lot of adult human thinking where language does not play a role» (Boroditsky, 2011, p. 65).

Convém notar, porém, que a evidência científica está longe de suportar algum consenso relativamente a qualquer uma destas perspetivas e que a relação entre o pensamento e a linguagem é deveras complexa. De facto, uma análise mais detalhada e cuidada do relativismo linguístico levar-nos-ia, provavelmente, ao mesmo comentário que apresentaram Baghramian e Carter (2012):

In light of the vast literature on linguistic relativity hypotheses, one would expect that a good deal of careful experimental work had been done on the

topic. It hasn't. Often the only evidence cited in favor of such hypotheses is to point to a difference between two languages and assert that it adds up to a difference in modes of thought. But this simply assumes what needs to be shown, namely that such linguistic differences give rise to cognitive differences.

Não nos deve espantar, portanto, que a diversidade léxico-semântica pós-Babel que, para uns, condiciona (possivelmente, determina) o pensamento, seja meramente superficial para outros. Afinal, como Julieta exclamou tão celebrenemente, «a rose by any other word would smell as sweet» (Shakespeare, 2011, 2.2.46-47). E, nesse sentido, alguns autores preferiram sublinhar que *todas* as gramáticas são geradas e determinadas pelas mesmas «[d]eep-seated structures and constraints» (Steiner, 1972, p. 15), pelo que, à partida, o pensamento não poderia ser determinado (exclusivamente) pela linguagem. Noam Chomsky (1928-), por exemplo, é um dos autores que, segundo Steiner (1972), considera que «[t]he surface aspects of all languages, however divergent they may seem from each other, obey the same ultimate constraints and transformational procedures» (p. 23). Daí a proposta chomskyana de uma Gramática Gerativa, isto é, «um sistema de regras que, de um modo interativo, podem gerar um número indefinidamente grande de estruturas [linguísticas]» (Chomsky, 1975, p. 84).

Ademais, posteriormente, a universalidade sintática da Gramática Gerativa deu até lugar a um outro conceito significativamente mais amplo, a saber, o de Gramática Universal, que relacionava o conhecimento de língua (por oposição a performance de língua), não apenas com o aspeto sintático, mas com um vasto conjunto de «propriedades da linguagem que são lógica ou conceptualmente necessárias, propriedades tais que, se não fossem encontradas em determinado sistema, este não seria uma linguagem» (Chomsky, 1981, p. 31)²⁷. Em alguns textos, Chomsky explica,

²⁷ A fim de defender a existência de uma tal Gramática Universal, Chomsky observa, primeiro, que as crianças, apesar de serem expostas a um número muito limitado de frases que ouvem e que lhes são ensinadas, são capazes de desenvolver uma competência linguística complexa e ilimitada. Ora, tendo presente a pobreza do *input* linguístico e a complexidade da competência adquirida, o autor segue em concluir que deve haver «something innate that constrains and guides the child in her construction of the grammar» (Baghramian & Carter, 2012).

por isso, que o objeto da teoria da Gramática Universal é, precisamente, o ‘estado inicial do sistema de linguagem’ [comumente abreviado por *I-language*, sendo que a letra *I* sugere o seu caráter interno, por oposição ao aspeto comunicativo e sociocultural da mesma], o qual «[constituiu] uma propriedade da espécie, [...] é compartilhado por todos os falantes, de todas as línguas, e deve permitir que qualquer língua seja passível de ser adquirida» (Severo, 2006, p. 107)²⁸. Desta forma, a pretensão relativista de que determinados conceitos podem estar mais presentes em umas comunidades linguísticas do que em outras resulta fortemente fragilizada.

Por outro lado, o argumento da pobreza do estímulo (ver nota de rodapé n.º 25) faz mais do que comprovar a existência e o alcance da Gramática Universal, ele permite a Chomsky defender o caráter inato daquilo a que chama a ‘faculdade da linguagem’, na medida em que mostra que todas as crianças são geneticamente dotadas deste ‘órgão mental’²⁹. Posto isto, «[u]m humano, neste caso a ‘parte’ do cérebro do humano que é a faculdade da linguagem, é uma máquina simbólica física que cumpre manipulações de símbolos especificadas por regras que constituem um programa» (Miguens, 2012, p. 56). Além disso, o autor retrata a faculdade da linguagem como um módulo mental distinto e isolado de todas as outras capacidades cognitivas, tais como a perceção ou a memória - «[t]he cognitive system of the language faculty is accessed by such systems, but is distinct from them» (Chomsky, 1995, p. 12)³⁰. Contudo, uma vez mais, note-se que esta abordagem representa uma rutura drástica com o relativismo linguístico, na medida em que o último pressupõe uma relação estreita entre a linguagem e os restantes processos cognitivos, que não é compatível com a modularidade atribuída por Chomsky à faculdade da linguagem.

²⁸ Repare-se que isto já não significa simplesmente que todas as línguas obedecem a uma mesma Gramática Generativa. O linguista reconhece, agora, que a aquisição da linguagem dá-se pela experiência e pela interação do sujeito com o meio, e que, independentemente da variabilidade léxico-semântica empiricamente verificada, todas as linguagens *possuem* um mínimo denominador comum mais vasto que o conjunto de regras sintáticas, o qual possibilita a aquisição de qualquer língua, a saber, a *I-language*.

²⁹ A expressão é de Sofia Miguens (2012).

³⁰ A ideia remonta a Fodor e, como esclarecem Baghramian e Carter (2012), significa que «other parts of the mind cannot influence its inner workings, though they can supply it with inputs and use its outputs». Além disso, esta hipótese tem sido suportada por diversos estudos sobre as afasias.

A discussão entre Chomsky e os relativistas linguísticos, no entanto, encontra-se obscurecida por algumas imprecisões que importa esclarecer. Com efeito, o principal objetivo de Edward Sapir, por exemplo, «was limited to the systematic structural features of particular languages and the psychological reality of linguistic units such as the phoneme, and the psychological effects of language and thought» (Scholz et al., 2022). Nos estudos chomskyanos, por outro lado, a (faculdade da) linguagem trata-se, pois, de «an internal component of the mind/brain (sometimes called ‘internal language’ or ‘I-language’)» (Hauser et al., 2002, p. 1570), geneticamente inscrita em todos os seres humanos. Chomsky utiliza o termo para se referir, sobretudo, a um “órgão” mental, universal, inato e distinto na arquitetura cognitiva dos humanos, que lhes permite adquirir línguas e desenvolver comportamentos linguísticos.

Por essa razão, não é fácil compreender se, para Chomsky, a linguagem (naquela aceção do termo utilizada pelos relativistas) tem algum impacto na constituição dos conteúdos do nosso mundo mental. De facto, se é verdade que o linguista está pronto a citar Joseph Priestley e, assim, a afirmar que «[t]hought in humans ‘is a property of the nervous system, or rather of the brain’» (Chomsky, 1995, p. 8)³¹, logo sublinha que, apesar do progresso, a ciência ainda não foi capaz de resolver os problemas relacionados com o pensamento e a linguagem: «The current situation is that we have good and improving theories of some aspects of language and mind, but only rudimentary ideas about the relation of any of this to the brain» (Chomsky, 1995, pp. 10-11). A natureza do pensamento e a especificidade da sua relação com a linguagem permanecem, portanto, questões obscuras e sobre as quais Chomsky acredita não se pode senão especular, uma vez que não parece haver evidência empírica de que o pensamento pode, de algum modo, ser constituído pela linguagem.

2.3. Sobre a a origem misteriosa da linguagem humana

Ora, se é verdade que Chomsky se havia inibido de conjeturar sobre a relação entre a linguagem e o pensamento, também o é o seu compromisso com a abordagem

³¹ Note-se que o mesmo, recordando o Argumento do Quarto Chinês, é perentório a dissociar esta afirmação das teorias funcionalistas.

naturalista da linguagem, isto é, «the study of the evolution and function of the language faculty» (Hauser et al., 2002, p. 1570). Foi, aliás, no âmbito desse projeto que Chomsky e os seus parceiros teóricos, Hauser e Fitch, distinguiram, em primeiro lugar, entre uma conceção alargada da faculdade da linguagem (FLB), a qual inclui um sistema computacional interno combinado com um sistema sensório-motor e um sistema conceptual-intencional, e uma conceção restrita da faculdade da linguagem (FLN), que se refere unicamente ao sistema computacional interno já mencionado, isto é, «a computational system (narrow syntax) that generates internal representations and maps them into the sensory-motor interface by the phonological system, and into the conceptual-intentional interface by the (formal) semantic system» (Hauser et al., 2002, p. 1571). Esta metodologia permitiu-lhes perceber, então, que embora a FLB seja baseada em mecanismos comuns a muitos outros animais, a FLN, por outro lado, não encontra comparação em animais não-humanos, nem em outros sistemas linguísticos:

[...] all peripheral components of FLB are shared with other animals, in more or less the same form as they exist in humans, with differences of quantity rather than kind. What is unique to our species is quite specific to FLN, and includes its internal operations as well as its interface with the other organism-internal systems of FLB (Hauser et al., 2002, p. 1573)³².

³² Sobre a especificidade da linguagem humana note-se que Sapir e Whorf, por exemplo, sublinharam que a linguagem estabelece as condições de possibilidade do próprio pensamento e que, por isso, não é apenas um meio para a expressão simples, direta e inocente do pensamento. Ainda assim, reiteraram: «There is no need to apologize for speech, the most human of all actions. The beasts may think, but they do not talk» (Whorf, 1956, p. 220). Steven Pinker (1995), por sua vez, ridicularizou um conjunto de empreendimentos científicos, cujo principal objetivo era ensinar linguagem humana a animais não-humanos. E Knight et al. (2000) comentaram: «Humans, on the other hand, effortlessly acquire language, use grammar in inventive ways and require no prodding or incentives. [...] Language use and linguistic diversity distinguish our species, which might more aptly be called *Homo sapiens loquens*» (p. 391).

Naturalmente, não queremos, com esta observação, desprezar ou simplificar a complexidade da linguagem em animais não-humanos e o quanto o conhecimento dessas linguagens contribui para o conhecimento da linguagem humana. Veja-se como alguns autores, por exemplo, têm procurado identificar os precursores da linguagem humana a partir do comportamento linguístico de animais não-humanos, o que suportaria a hipótese de que «human language could have developed, ultimately, from evolutionary earlier forms of primate communication» (p. 45). De resto, na obra *The Language Myth: Why Language Is Not an Instinct* (2014), Vyvyan Evans resume os principais estudos desenvolvidos nesse sentido.

De acordo com os autores citados, esta diferença surge na medida em que a FLN possui a propriedade da recursividade³³, e é somente em função desta propriedade que a FLN «is the only uniquely human component of the faculty of language» (Hauser et al., 2002, p. 1569)³⁴. Pese embora a definição rigorosa do conceito ser, ainda hoje, objeto de discussão entre teóricos de diversas áreas, Rattova (2019) descreve-a como «[a] capacidade de encaixar estruturas em outras, num processo recursivo, [que] dotou a nossa espécie com uma habilidade ilimitada de criar sentenças para expressar um conjunto igualmente ilimitado de possíveis significados»³⁵ (p. 29). Assim, Hauser et al. (2002) apontam que «FLN takes a finite set of elements and yields a potentially infinite array of discrete expressions» (p. 1571), o que, em última instância, explica o carácter criativo e produtivo da linguagem – a linguagem é um processo recursivo na medida em que, a partir de um conjunto finito de elementos e princípios linguísticos, é capaz de produzir uma infinidade de sentenças linguísticas.

O ponto que, no entanto, pode suscitar maior animosidade deve-se ao facto de, para Hauser et al. (2002), a recursividade não ter surgido como um mecanismo de *adaptação* humana para a comunicação, exigido pela seleção natural das espécies. De facto, os autores citados reconhecem que a FLN é especificamente humana e linguística, mas defendem que o seu desenvolvimento é a resposta a problemas estruturais pré-existentes entre os diferentes sistemas que compõem a FLB: «FLN may approximate a kind of ‘optimal solution’ to the problem of linking the sensory-motor and conceptual-intentional systems. In other words, the generative processes of language system may provide a near-optimal solution that satisfies the interface conditions to FLB» (Hauser et al., 2002, p. 1574). A hipótese chomskyna, aparentemente inocente, inaugura, por isso, uma linha de investigação surpreendente:

³³ Também conhecida como ‘infinidade discreta’.

³⁴ Todavia, note-se que este ponto é muito discutível. Pinker e Jackendoff (2005), por exemplo, argumentam que a hipótese «ignores the many aspects of grammar that are not recursive, such as phonology, morphology, case [caso], agreement [concordância], and many properties of words» (p. 201). Embora não se pretenda alimentar esta discussão aqui, vale a pena adiantar que alguns destes aspetos não estão relacionados com a *l-language*, que, de acordo com Chomsky, deve ser o objeto de uma investigação naturalista da faculdade da linguagem.

³⁵ A autora continua: «Considerando os limites da nossa memória e da nossa capacidade de processamento, podemos combinar frases para fazer sentenças *ad infinitum*» (p. 29).

«The question is whether particular components of the functioning of FLN are adaptations for language, specifically acted upon by natural selection – or, even more broadly, whether FLN evolved for reasons other than communication» (Hauser et al., 2002, p. 1574), tais como, a navegação, a quantificação, ou as relações sociais.

Face à teoria chomskyana de que a evolução da faculdade da linguagem se deveu a «um acidente de percurso»³⁶, não necessariamente relacionado com a comunicação, Jackendoff e Pinker (2005), pelo contrário, irão apostar que a evolução da linguagem é o resultado de um processo complexo de adaptação *para a* comunicação³⁷. Com efeito, apesar de todas as dificuldades inerentes a qualquer investigação sobre a origem da linguagem, Pinker (1995) sugere que a linguagem humana pode ser devida, antes de mais, ao desenvolvimento de um controlo voluntário do córtex cerebral sobre «a set of quasi-referential calls» (p. 352), o qual partilhamos com muitos outros animais³⁸. Esta evolução dos circuitos neuronais fez, então, surgir «the ability to dispatch an infinite number of precisely structured thoughts from head to head by modulating exhaled breath» (Pinker, 1995, p. 362), uma adaptação *para a* comunicação eficiente entre indivíduo que potenciou a reprodução e sobrevivência dos indivíduos linguisticamente desenvolvidos face aos seus competidores.

Todavia, note-se que Pinker (1995), à semelhança de Chomsky, também não hesita em afirmar que as operações mentais são independentes das línguas naturais dos sujeitos.

³⁶ A expressão é de S. Rattova (2019).

³⁷ Nesse sentido, propõem-se a descrever a evolução da linguagem à luz do darwinismo moderno, de acordo com o qual «complex biological systems arise by the gradual accumulation over generations of random genetic mutations that enhance reproductive success» (Pinker, 1995, p. 333). Antes, Pinker (1995) já havia atacado a hipótese de Chomsky de que a recursividade sintática era a única propriedade simultaneamente exclusiva da linguagem e dos humanos, comentando, inclusive, que «[a] language instinct unique to modern humans poses no more of a paradox than a trunk unique to modern elephants» (p. 342).

³⁸ De resto, a identificação, no cérebro de macacos, de *traços homólogos* às áreas de Wernicke e de Broca justifica que, de facto, «[l]anguage could have risen [...] by a revamping of primate brain circuits that originally had no role in vocal communication, and by addition of some new ones» (Pinker, 1995, p. 350). O conceito é inspirado na distinção, em Biologia, entre ‘análogo’ e ‘homólogo’: características análogas são aquelas que, apesar de hoje desempenharem a mesma função, não têm a mesma origem na história da evolução das espécies (por ex., as asas dos pássaros e as asas das abelhas); são consideradas homólogas aquelas características que, desempenhando ou não a mesma função, derivam de um antepassado comum.

O próprio lembra os exemplos de como os recém-nascidos efetuam operações mentais muito antes de aprenderem as primeiras palavras; ou de como os animais, apesar de não apresentarem comportamento linguístico relevante, têm uma vida mental ativa, nomeadamente, ao nível da perceção e da socialização; ou, ainda, de como todos já tivemos a experiência de nos apercebermos que não dissemos o que queríamos dizer. Ora, para que haja esse sentimento, é preciso haver um 'o que queríamos dizer' diferente do que dissemos. Estes fenómenos ocorrerão, pois, porque o pensamento recorre a um sistema inato de representações mentais³⁹ que, embora ele próprio seja «language-like» (Rescorla, 2019), isto é, consiste num conjunto de símbolos passíveis de serem combinados de acordo com as regras de uma sintaxe mental, é também independente e anterior à aquisição de qualquer língua⁴⁰.

Em todo o caso, ainda que se prefira admitir, como Chomsky, que a origem da linguagem não se encontra necessariamente relacionada com a comunicação, note-se que seria muito difícil argumentar contra a sua função comunicativa. Aliás, Silva (2014) sublinha que «[a] tradição filosófica, desde a filosofia grega até ao empirismo inglês, sempre tendeu a conceber o pensamento como algo de anterior à linguagem e esta última como um veículo ou meio de manifestação de pensamentos previamente formados» (p. 1). Assim, Wittgenstein (2015), por exemplo, argumentava que «a linguagem é ela própria o veículo do pensamento» (p. 371), e Ernani Terra (1997)

³⁹ Note-se que Pinker não oferece nenhuma evidência a favor de uma conceção pluralista da linguagem do pensamento, ou tampouco uma explicação de como o pensamento não-proposicional pode ser realizado em 'mentales'. Por conseguinte, tende-se a concluir que o autor adota uma definição restrita de pensamento, nomeadamente, enquanto conjunto de operações mentais com natureza proposicional.

⁴⁰ A proximidade a algumas das teses de Chomsky é evidente, mas, tal como explicam Chapman e Routledge (2009), vale a pena notar que «while Chomsky holds that a being needs a language acquisition device in order to learn a language – LOTH [Language of Thought Hypothesis] holds that a being needs a language in order to learn a language – and that language is mentalese» (Chapman & Routledge, 2009, p. 111). Consequentemente, embora ambos os autores duvidem da possibilidade de a linguagem, enquanto manifestação social e cultural adquirida, preceder e condicionar o pensamento (ou pelo menos parte dos processos mentais conscientes), Pinker, ao contrário de Chomsky, não se inibe de imaginar um sistema *language-like*, cuja função seria mediar as computações mentais (leia-se: o pensamento) realizadas por propriedades físicas no cérebro. Assim, observa Campos (2011), as divergências entre Chomsky e Pinker são, acima de tudo, metodológicas, isto é, estão relacionadas com a metodologia que cada autor emprega no estudo da linguagem – «o [desenho metodológico] chomskyano, dentro da visão mais formal de um sistema cognitivo-computacional como base; e o de Pinker, num ponto de vista psicobiológico em que a seleção natural é assumida como a teoria de opção mais genérica e de carácter mais explanatório» (p. 16).

definia a linguagem como um conjunto dos sinais empregues na comunicação. Ainda que, como concordam Chomsky e Pinker, o pensamento possa ser independente da linguagem; ainda que, na sua origem, a linguagem humana possa não ter surgido sequer para a comunicação: o pensamento ficaria eternamente aprisionado na mente do sujeito não fosse a linguagem permitir a sua expressão e materialização.

O principal valor da linguagem humana reside, precisamente, na sua função comunicativa, tanto quanto facilita e pontecia sobremaneira a comunicação entre os indivíduos da espécie humana: «language allows quick and effective expression, and provides a well-developed means of encoding and transmitting complex and subtle ideas» (Evans, 2014, p. 6). Note-se, até, que aquelas características que melhor distinguem a linguagem humana dos demais sistemas linguísticos tendem necessariamente para a sua dimensão comunicativa. Em primeiro lugar, por exemplo, diz-se que a linguagem humana se caracteriza pelo seu deslocamento [*displacement*] – a linguagem humana é a única que «allow us to talk about things that are removed in time and space from our immediate environment or mental or physical state» (Fromkin et al., 2014, p. 26). Por outro lado, a diferenciação dos seus elementos linguísticos [*discreteness*] também não passa despercebida: «Human languages consist of discrete units that combine according to the rules of the grammar of the language» (Fromkin et al., 2014, p. 26). Ora, estes elementos e a sua gramática constituem uma panóplia de símbolos suficientemente rica para possibilitar a codificação de qualquer pensamento do emissor, sob a forma de uma mensagem, que, posteriormente, poderá ser rigorosamente decodificada e interpretada pelo recetor do ato comunicativo⁴¹.

Para Evans (2014), a função comunicativa da linguagem deve, inclusive, ser articulada com a sua função interativa e social. Nesse sentido, exemplifica, «language can be used to perform *actions* which have consequences in the real world» (Evans, 2014, p.

⁴¹ Porém, esta função comunicativa somente é possível porque a linguagem humana é regada por um sistema combinatório diferenciado [*discrete*], designado ‘gramática’, que, segundo Fromkin et al. (2014), inclui «the sound system (the phonology), the structure and properties of words (the morphology and lexicon), how words may be combined into phrases and sentences (the syntax), and the ways in which sounds and meanings are related (the semantics)» (p. 25), e que deve ser dominado pelos participantes de um dado ato comunicativo.

8). Mais ainda, continua, o conhecimento de língua nos humanos implica o contexto do ato comunicativo, constituído por «the gestures which accompany our utterances, our facial expression, and cues relating to features of stress, intonation and pitch» (Evans, 2014, p. 12). Posto isto, a autora conclui que a linguagem humana é, afinal, o resultado de os humanos, ao contrário dos outros animais, serem naturalmente dotados de uma ‘inteligência cultural e interativa’, ou seja, a linguagem humana surge na medida em que a espécie desenvolve tanto «skills geared towards cooperation» (Evans, 2014, p. 231), como «a predisposition to engage in interaction with one another in communicative settings for specific ends» (Evans, 2014, p. 235).

Contudo, no final, estas considerações devem fazer-nos reequacionar as lições aprendidas com o *cogito* cartesiano. Ainda que possamos admitir, com Descartes, que a experiência do pensamento é suficiente para atestar a nossa existência enquanto ‘coisa pensante’, não imaginamos o que quer que se possa deduzir a partir daí. E se, num primeiro momento, não fomos capazes de decidir se poderia existir pensamento à margem da linguagem, compreendemos agora que, pelo menos, a materialização do primeiro depende da existência da segunda. Na ausência de um sistema, como a linguagem humana, que permita, através do tempo e do espaço, exteriorizar e transmitir o pensamento a outras mentes, entramos num cenário solipsista aterrador, no qual existem apenas mentes isoladas, ignorantes acerca da existência de mentes alheias, onde o pensamento é irrelevante. Portanto, se ousássemos retomar a reflexão de Descartes, talvez o nosso raciocínio devesse continuar como se segue: ‘Eu penso, logo existo. Mas a existência do meu pensamento *para o outro* depende da minha competência linguística’. No final,

[I]language is central to our lives, and is arguably the cultural tool that sets humans, us, apart from any other species. And on some accounts, language is the symbolic behaviour that allowed human singularities – art, religion and science – to occur (Evans, 2014, p. 1).

2.4. O pensamento através da linguagem: a escrita e a oralidade

Se o pensamento se dá a conhecer através da linguagem, convém lembrar que, hoje, conhecem-se cerca de 7000 línguas diferentes, às quais, muitas vezes, não corresponde qualquer correlato escrito. Na verdade, explica Cassany (1999, p. 23), «nadie duda que lo escrito es un hecho claramente cultural, un artefacto inventado por las personas para mejorar su organización social». Reed (1965) refere, inclusive, que esta foi uma das razões pelas quais muitos linguistas conferiram erroneamente primazia à oralidade [*speech*], em detrimento da escrita [*writing*]. Saussure (2011), por exemplo, é perentório em afirmar que «[l]anguage [*la langue*] and writing are two distinct systems of signs; the second exists for the sole purpose of representing the first» (p. 23). Bloomfield (1973), por sua vez, exclui explicitamente a escrita do domínio da linguagem: «Writing is not language, but merely a way of recording language by means of visible marks» (p. 21).

Retomando a interpretação mais caridosa de Reed (1965), este reconhece que, efetivamente, «speech generally enjoys a chronological primacy over writing» (Reed, 1965, p. 846), mas, continua, daí não se segue necessariamente que a escrita seja uma mera representação secundária da oralidade. Note-se, por exemplo, como nos casos de perda total de audição se espera que os indivíduos afetados aprendam a ler e a escrever antes mesmo de falar. De facto, «[n]o set of rules of phoneme-grapheme correspondence, however numerous or complicated, can tell us how to pronounce all graphic configurations or how to spell all spoken forms» (Reed, 1965, p. 846).

Portanto, deve pensar-se, antes, que tanto a oralidade como a escrita constituem sistemas de representação de formas linguísticas [*linguistic forms*] simultaneamente físicas e semânticas, na medida em que estas últimas estabelecem «a linking of a unit of meaning to a physical representation in terms of a conventional system such as speech or writing» (Reed, 1965, p. 849)⁴².

⁴² Powell (2012), por isso, considera até que ambos os sistemas simbólicos são já, eles próprios, linguagem.

Note-se, também, que desconstruir a primazia da oralidade não implica rejeitar a diferença de especificidade entre a escrita e a oralidade, a qual é conhecida pelo menos desde Aristóteles, para quem, *apud* Chafe e Tannen (1987), «each kind of rhetoric has its appropriate style. The style of written prose is not that of spoken oratory» (p. 384). Aliás, algumas dessas diferenças são, por demais, óbvias: veja-se, por exemplo, como a oralidade recorre ao aparelho fonador, ao passo que a escrita envolve um suporte físico e visual. As especificidades da escrita e da oralidade [*speech*] também são abordadas por Powell (2012), que salienta que «[w]riting is a technology with a material basis, while speech is never a technology and never material but an essentially human aptitude» (p. 18)⁴³. Por sua vez, Jones (1948), já não no âmbito político de outrora, nota que o discurso oral mantém uma relação estreita com o contexto [*context of situation*] e apresenta nuances de sentido [*shades of meaning*] que, dificilmente, podem ser traduzidas na linguagem escrita, ao passo que Chafe e Tannen (1987) observam que o discurso escrito é descontextualizado e autônomo. De resto, ainda que a identificação de uma propriedade ou dimensão única que distinga cabalmente os dois sistemas simbólicos se tenha revelado um problema difícil⁴⁴, estas investigações possuem um valor epistemológico significativo:

there is still much we can learn about the cognitive and social processes most typically associated with speaking on the one hand, or writing on the other; about the effects these processes are most likely to have on the language itself; and also about the ways in which less typical cognitive and social circumstances may blur or even sometimes eradicate the differences. (Chafe & Tannen, 1987, p. 391).

Com efeito, Ong (1987) sugere que muito do que consideramos ser-se humano deve-se, precisamente, à apropriação da escrita, ou não fosse a escrita «a technology that

⁴³ Adiante, o mesmo autor ainda acrescenta que muitos dos sinais materiais [*material signs*] [da escrita] não se referem, sequer, à oralidade (Powell, 2012).

⁴⁴ Chafe e Tanen (1987) resumem, de forma exímia, o contributo de vários autores para a discussão das diferenças estruturais entre a linguagem escrita e a linguagem oral. Ademais, reúnem esforços no sentido de estabelecer um *continuum* entre a conversação [*conversation*] e a escrita expositiva [*expository writing*], a fim de superar a tradicional dicotomia entre a escrita e a oralidade.

restructures thought and consciousness» (p. 375)⁴⁵. Tal acontece não só porque a escrita permite prescindir da natural economia de linguagem e pensamento exigidos pela oralidade (Ong, 1987), mas, sobretudo, porque os dois sistemas promovem diferentes processos mentais: «writing makes possible verbatim memory and abstract and sequentially logical thought, [...] whereas nonliterature culture is associated with constructive memory and concrete and rhapsodic thought» (Chafe & Tannen, 1987, pp. 391-392; Grigorenko et al., 2012). A conclusão de Cassany (1999,) é também reveladora do impacto cognitivo da aquisição da escrita (face à oralidade): «aprender a escribir transforma la mente del sujeto; el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, tales com el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje» (p. 47).

De facto, apesar de se saber pouco sobre a origem da escrita chinesa e mesoamericana, as descobertas arqueológicas mais recentes parecem indiciar que a origem da escrita cuneiforme suméria, que se desenvolveu na Mesopotâmia a partir de c. 4000 a.C., se encontra, na verdade, relacionada com um sistema de contabilidade pré-histórico (Grigorenko et al., 2012; Schmandt-Besserat, 1996)⁴⁶. Todavia, a progressiva complexificação social e económica pressionou o sistema para que continuasse a aumentar a sua capacidade e precisão na recolha e processamento de informação, o que culminará na primeira escrita propriamente pictográfica. De resto, o desenho de pictogramas para referir exclusivamente a quantidade de um determinado produto, ou seja, o ato de abstrair a quantidade face ao produto quantificado, os quais, anteriormente, se encontravam ambos fundidos num mesmo *token*, foi fulcral para a invenção da escrita: «Symbols formerly used for keeping accounts of goods could expand to communicate any subject of human endeavor» (Schmandt-Besserat,

⁴⁵ Isto o comprova, por exemplo, o maior índice de desenvolvimento social dos países alfabetizados em comparação com aqueles em que abunda a cultura oral (Ong, 1987).

⁴⁶ Especula-se, inclusive, que este sistema terá desempenhado um papel importante na consolidação da economia redistributiva que, desde o Paleolítico, vigorava em algumas sociedades (Grigorenko et al., 2012; Schmandt-Besserat, 1996), tese que é compatível com alguns dos fenómenos socioeconómicos característicos deste período, nomeadamente, a crescente importância do templo, o aumento da burocracia e a cobrança de impostos.

1996, p. 121). Assim, resume Schmandt-Besserat (1996), «they [os *tokens*] were employed for data manipulation, and they changed a mode of thought» (p. 126).

Os fundamentos da pictografia foram revisitados, depois, quando surgiu a necessidade administrativa de gravar os nomes das pessoas, dos lugares e dos bens envolvidos nas transações económicas (Grigorenko et al., 2012; Powell, 2012). Para satisfazer essa necessidade, os símbolos escritos deixaram, então, de invocar o objeto que efetivamente representavam, para passarem a ser interpretados foneticamente, isto é, eles passaram a representar «the sounds they brought to mind» (Schmandt-Besserat, 1996, p. 122), e não mais os bens/produtos representados pelo respetivo *token*⁴⁷. No fundo, cada um dos sistemas de escrita conhecidos encontra-se intimamente relacionado com as sucessivas reorganizações da estrutura social e económica e com fenómenos como a urbanização, a institucionalização da religião, a contribuição fiscal, a emergência do Estado e da economia redistributiva, as quais geravam novas necessidades na comunicação e no processamento de informação. A emergência e a evolução da escrita, portanto, surgiu como uma consequência paralela da satisfação destas necessidades, e só após este tardio processo de foneticização se pode constituir como tradução gráfica do oral.

The discovery of the phonetic principle in graphic representation in Sumer in the late fourth millennium BC did not, therefore, change writing's fundamental nature as "a system of graphic signs on a material substance with a conventional reference that communicates information," something very unlike speech, *but opened to writing the enormous, almost limitless opportunities for precision that symbols originating as speech can offer* (Powell, 2012, p. 36)⁴⁸.

Paradoxalmente, a foneticização da escrita também contribuiu para a consolidação do seu estatuto linguístico independente do discurso oral, ou não fosse a escrita, essencialmente, «[a] system of symbols that serves this innate faculty to communicate

⁴⁷ Uma interpretação ligeiramente diferente da escrita suméria é apresentada, contudo, por Barry Powell (2012), que salienta o carácter pioneiro da escrita cuneiforme suméria na superação da semasiografia e no início da lexigrafia, a partir da descoberta do princípio de rebus.

⁴⁸ Destaque do autor deste relatório.

through symbols» (Powell, 2012, p. 18). Schmandt-Besserat (1996) nota que «[s]peech, the universal way by which humans communicate and transmit experience, fades instantly: before a word is fully pronounced it has already vanished forever. Writing, the first technology to make the spoken word permanent, changed the human condition» (Schmandt-Besserat, 1996, p. 1). Para Miras (2000), a vantagem da escrita centra-se, sobretudo, na sua função epistémica: «las producciones escritas, y en especial los procesos que el escritor utiliza al componer un texto, hacen posible o facilitan el aprendizaje, el desarrollo del conocimiento sobre nosotros mismos y sobre la realidad» (Miras, 2000, p. 67)⁴⁹. No fundo, a escrita rompeu com os limites naturais da condição humana e a fragilidade da cultura oral, ao mesmo tempo que

allowed individuals to share information without meeting face to face. [...] made it possible to store information, creating a pool of knowledge well beyond the ability of any single human to master yet, at the same time, available to all [...] allows us to capture our ideas when they arise and, in time, to sort and scrutinize, revise, add, subtract, and rectify them to arrive at a rigor of logic and a depth of thought that would otherwise be impossible (Schmandt-Besserat, 1996, p. 1).

3. Sobre a composição escrita e o seu ensino-aprendizagem

3.1. Modelos explicativos da composição escrita

Ora, o que investigações mais recentes têm demonstrado é que a complexidade inerente à composição escrita deve ser combatida pelo seu ensino explícito, tendo vindo a desenvolver-se não só diferentes modelos explicativos da composição escrita, mas também, partindo daí, diferentes abordagens pedagógico-didáticas ao seu ensino-

⁴⁹ Nesse sentido, Miras (2000) reflete sobre a prática da escrita como instrumento de autorregulação intelectual e de desenvolvimento do próprio pensamento: «[...] en tanto que supone la capacidad de elaborar una representación de la situación de comunicación (y en especial del destinatario) con independencia de la situación material en que se produce el texto, así con la capacidad de planificar y llevar a cabo la producción de manera individual e interiorizada, el escrito implica un funcionamiento psíquico de mayor complejidad, entre otras cosas debido al grado de control voluntario y de conciencia que supone» (p. 69).

aprendizagem. Com efeito, Martín e Gallego (2001) explicam que, durante a segunda metade do século XX, a investigação acerca da composição escrita, bem como do seu ensino-aprendizagem, se desenvolvia em torno de três grandes modelos, a saber, os modelos de produto, os modelos de processo e os modelos contextuais ou ecológicos. No entanto, convém não perder de vista que, na verdade, a transição entre os diferentes modelos explicativos e didáticos se deveu, sobretudo, à constatação das insuficiências dos modelos anteriores⁵⁰, e não tanto à sua invalidez, pelo que, em bom rigor, todos os modelos mantêm a sua quota-parte de relevância para a compreensão e ensino-aprendizagem da composição escrita.

3.1.1. Modelos orientados aos produto

De facto, os primeiros modelos explicativos da composição escrita, associados sobretudo à escola formalista russa e ao movimento norte-americano *New Criticism*, procuraram explicar a natureza da composição escrita a partir da análise do próprio produto desta atividade humana – o texto. Nesse sentido, Salvador Mata (1997), *apud* Martín e Gallego (2001), distinguiu duas perspetivas de análise do texto: a análise microestrutural, que se debruça principalmente sobre os aspetos formais do texto⁵¹; e a análise macroestrutural, que diz respeito à «estructura textual desde la perspectiva de la cohesión, definida ésta como relación de significados en un texto⁵²» (Martín &

⁵⁰ «Las insuficiencias explicativas de los enfoques centrados en el producto originaron que las investigaciones se orientaran paulatinamente al estudio de los procesos, [...] que culminaron con el desarrollo de modelos de orientación fundamentalmente cognitiva, con importantes aportaciones en la profundización y comprensión del proceso de escritura y su regulación mediante la enseñanza. Por su parte, la aparición de los modelos ecológicos constituyó un complemento a los enfoques cognitivos al integrar la actividad de escritura del sujeto dentro de un contexto, es decir, al analizar la tarea del escritor en el propio contexto en el que ésta se desarrolla, por considerar que dicho contexto está influyendo en la propia forma que tomará la producción escrita» (Martín & Gallego, 2001, pp. 53-54).

⁵¹ Almeida (2011, p. 79) explica que, a este nível, o texto era avaliado em função da «aplicação de regras gramaticais e ortográficas mais do que a ampliação do léxico».

⁵² De resto, esta segunda perspetiva de análise contribuiria, a partir da década de 70, para o desenvolvimento da investigação sobre as tipologias textuais (Martín & Gallego, 2001), cujo papel na comunicação humana é, hoje, sobejamente conhecido. Aliás, Cassany (1999) escreve: «Los textos que produce un hablante no son ni homogéneos ni singulares, porque se insertan en la tradición discursiva que ha desarrollado su comunidad lingüística a lo largo de su existencia. La acumulación histórica de textos, elaborados por distintos hablantes en los mismos contextos y con las mismas intenciones, ha favorecido el desarrollo de rituales, estereotipos, fórmulas, clichés, citas y ecos textuales de todo tipo, que garantizan la eficacia de la comunicación al ser reconocidos por los hablantes» (p. 33).

Gallego, 2001, p. 55). Desta forma, estes primeiros modelos procuraram enfatizar, sobretudo, a correção linguística e a interdependência dos diferentes elementos que compõem o texto, sendo que este último era reduzido à unidade global daí resultante.

Todavia, na opinião de Martín e Gallego (2001), a ampla aceitação científica destes modelos deveu-se, sobretudo, ao facto de, pela primeira vez (ao contrário do que já acontecia com a oralidade), ter-se desenvolvido um estudo sistemático da linguagem escrita e, ao mesmo tempo, oferecido diferentes métodos de avaliação formal do texto escrito. Com efeito, Martín e Gallego (2001), inclusive, acusam esta perspetiva de ser 'puramente linguística', uma vez que «no se han considerado propiamente explicativos de la actividad escrita, sino más bien descriptivos de las características formales y estructurales del texto producido» (p. 55). Camps (2005), na mesma linha, lembra que, de acordo com estes modelos, tanto o processo compositivo como o contexto em que ele ocorre são considerados irrelevantes para a explicação da composição escrita, pelo que apresentam uma conceção muito redutora da complexa realidade que é a construção de significado: «o autor é perspectivado como aquele que transmite um significado através do texto, cabendo ao leitor, recetor desse significado, a tarefa da sua decodificação» (p. 12). Em todo o caso, como veremos adiante, este foi um modelo que, até à segunda metade do século XX, orientou muitas das práticas didáticas de ensino-aprendizagem da composição escrita.

3.1.2. Modelos (cognitivos) orientados ao processo

Os modelos de processo, por sua vez, resultaram não só da «perceção de uma situação de crise na competência de escrita dos estudantes» (Camps, 2005, p. 14) e, por conseguinte, da ineficácia das anteriores práticas de ensino-aprendizagem da composição escrita, mas também do crescente interesse pelo papel do sujeito na composição escrita. Com efeito, também fruto do desenvolvimento da Psicologia Cognitiva ao longo de toda a segunda metade do século XX, o foco da investigação acerca da composição escrita «deslocou-se do nível do processo observável a partir dos produtos da atividade de escrita (planos, rascunhos, texto definitivo), para o das

operações mentais implicadas no referido processo» (Camps, 2005, p. 14)⁵³, e a composição escrita foi, então, definida como

um processo cognitivo, constituído por diversos subprocessos, organizados de forma hierárquica. Os processos estão interrelacionados, situando-se a diferentes níveis no contexto global do ato de escrita do texto, e têm um carácter interativo, de forma a integrar a informação que vai sendo gerada, tanto no mesmo nível de processamento, como entre os diferentes níveis» (Almeida, 2011, p. 84)⁵⁴.

3.1.2.1. O modelo cognitivo de Flower e Hayes (1980; 1981)⁵⁵

Ora, dentro do quadro sumariamente apresentado, o modelo cognitivo de Flower e Hayes (1980) (ou Flower e Hayes (1981), numa versão posterior) tem sido celebrado por muitos (nomeadamente, Bereiter e Scardamalia (1987)) como um marco na investigação sobre a composição escrita e uma «referência obrigatória para quantos reflitam sobre o ensino dos processos redaccionais» (Camps, 2005, p. 14). Com efeito, quando, em 1980, Flower e Hayes se propuseram a identificar, através da metodologia

⁵³ Note-se que, em boa verdade, este é, ainda, o *locus* de investigação dominante. Assim, Cassany (1999), por exemplo, mantém que a escrita é «una tarea compleja, en la que el autor debe desplegar varios procesos de análisis de la audiencia, generación y organización de ideas, revisión de borradores, control de la actividad, etc.» (p. 17). Sedita (2022), por sua vez, defende que a escrita fluente [*skilled writing*] exige a coordenação de cinco componentes (de forma análoga ao modo como uma corda é composta por cinco fios) – pensamento crítico, sintaxe, estrutura textual, *writing craft* e *transcription* –, sendo que os quatro primeiros se referem, sobretudo, aos conteúdos e objetivos do texto, e não tanto à competência motora de transcrever/codificar as ideias do seu autor.

⁵⁴ Martín e Gallego (2001) identificam, ainda, dois outros tipos de modelos orientados para o processo da composição escrita: os modelos de redação e os modelos de etapas. Os primeiros, *grosso modo*, entendiam a escrita como um processo inverso ao da leitura, isto é, como um processo de tradução gráfica da expressão oral; os segundos compreendiam a composição escrita como um processo linear e unidirecional (pré-escrita, escrita e reescrita).

Almeida (2011), por sua vez, identifica, pelo menos, quatro sentidos diferentes em que se pode analisar o processo subjacente à composição escrita, a saber, expressivo, cognitivo, neo-retórico e sociocultural. As quatro correntes, no entanto, não são mutuamente exclusivas, encontrando-se modelos que articulam mais do que uma dimensão do processo da escrita.

Todavia, por motivos de extensão deste relatório, e porque os modelos cognitivos são os que colheram maior aceitação entre a comunidade científica e académica, iremos focar-nos, sobretudo, nos modelos referidos.

⁵⁵ Note-se que este modelo foi, por diversas vezes, revisto e acrescentado pelos seus autores. Embora aqui não se faça uma explanação exaustiva de todas essas revisões, algumas serão abordadas adiante.

de análise de protocolos⁵⁶, os processos cognitivos que intervinham na composição escrita, o empreendimento cognitivista ainda estava nos seus inícios. Ademais, os autores reclamavam que a metodologia utilizada lhes permitiu propor um modelo que não só identificava os subprocessos do processo compositivo e a sua organização [*organization*], como possibilitava a explicação das diferenças individuais a partir de pequenas variações na sua estrutura de controlo (Hayes & Flower, 1980).

Em boa verdade, de acordo com os próprios autores, o dito modelo visa descrever apenas uma das componentes do mundo do escritor, a saber, o processo de escrita [*the writing process*]. Todavia, de acordo com o modelo proposto, o contexto em que o escritor opera inclui, ainda, duas outras partes importantes: o contexto da tarefa [*the task environment*] e a memória a longo prazo do escritor. Nesse sentido, o contexto da tarefa «incluye todos los aspectos externos al escritor [...] que inciden en la propia actividad de composición» (Martín & Gallego, 2001, p. 62), desde o assunto do texto, ao objetivo (ou motivação) do escrevente, mas também o destinatário/audiência da tarefa de escrita, ou até o resultado imediato do próprio processo de escrita, isto é, o texto produzido até ao momento.

Este último, por exemplo, constitui o contexto intratextual e, como explicam Flower e Hayes (1981), coloca sérios problemas ao escritor durante o processo compositivo, na medida em que «each word in the growing text determines and limits the choices of what can come next» (p. 371). Por outro lado, será em função dos primeiros aspetos enumerados (ou contexto extratextual) que o escritor irá desenhar uma representação da tarefa de escrita (ou «problema retórico» [*rhetoric problem*]⁵⁷, ou «situação retórica»⁵⁸), a qual, ao longo de todo o processo compositivo, «condiciona a seleção e a organização dos conteúdos, existindo entre estas e aquela uma estreita relação» (Camps, 2005, p. 14)⁵⁹. Por isso é que, sublinha Carvalho (2001a), escrever «é [...]

⁵⁶ De acordo com Flower e Hayes (1980), um protocolo «is a description of the activities, ordered in time, which a subject engages in while performing a task» (p. 4).

⁵⁷ O termo é de Flower e Hayes (1981).

⁵⁸ O termo é de Camps (2005).

⁵⁹ Note-se que diferenças na representação da tarefa podem até justificar as diferenças detetadas no desempenho da mesma, pelo que o contexto da tarefa não deve ser, de modo algum, desmerecido.

entendido como um ato retórico e não como a construção de um mero artefacto» (p. 144). A produção (ilusoriamente simples) de um texto acarreta sempre, da parte do sujeito, uma resposta à representação da tarefa de escrita por ele construída e na qual tenta considerar e equilibrar todos os aspetos do seu contexto.

A memória de longo prazo, por sua vez, remete-nos para o conhecimento que o escritor possui, interna ou externamente, sobre a matéria da tarefa, o destinatário e os esquemas que irão guiar a produção do texto⁶⁰. Ela é «a relatively stable entity and has its own internal organization of information» (Flower & Hayes, 1981, p. 371), e funciona como um depósito de informação a partir da qual o escritor, ao longo de todo o processo de escrita, seleciona e transforma a informação pertinente à resolução do problema. Deste modo, sublinha Almeida (2011), «[a] qualidade final do texto está diretamente relacionada com o conhecimento dos conteúdos e o conhecimento do discurso revelados pelo escritor» (pp. 96-97), mais do que, surpreendentemente, com o uso correto da língua, como pressupunham os modelos tradicionais.

Assim, note-se que a composição escrita implica mais do que um processo de tradução gráfica da oralidade (Cassany, 1999). Para Barbeiro e Pereira (2007), a competência compositiva implica: «ativar conteúdos; decidir sobre a sua integração ou não; em caso afirmativo, articulá-los com os outros elementos do texto; dar-lhes uma expressão linguística para figurarem no texto, respeitando as exigências de coesão e de coerência» (pp. 15-16). Daí que, segundo o modelo de Flower e Hayes, o processo de escrita (propriamente dito) compreenda três processos distintos, a saber, a planificação [*planning*], a tradução [*translating*] (ou redação, ou textualização) e a revisão [*reviewing*] (ou leitura), que interagem continuamente com os restantes elementos do modelo⁶¹.

⁶⁰ De acordo com Martín e Gallego (2001), estes esquemas podem ainda ser de três tipologias: esquema executivo, esquema de género e esquema de conteúdo. Brevemente: o primeiro refere-se ao conhecimento da planificação global da tarefa; o segundo diz respeito ao conhecimento dos mecanismos de coesão textual e das estruturas textuais; e o terceiro, por fim, tem a ver com o conhecimento do tipo de informação necessário ao cumprimento da tarefa.

⁶¹ Note-se que, como sublinha Cassany (1999), «[a]unque estas denominaciones remitan inevitablemente a la concepción secuencial de preescritura, escritura y reescritura, el modelo se

A planificação, em primeiro lugar, de acordo com Hayes e Flower (1980), tem a função de «to take information from the task environment and from long-term memory and to use it to set goals and to establish a writing plan to guide the production of a text that will meet those goals» (p. 13). Nesse sentido, a planificação requer, pelo menos, mais três subprocessos, entre os quais se conta, primeiramente, a geração de ideias, a qual diz respeito à seleção dos procedimentos e dos conteúdos pertinentes à resolução da tarefa de escrita a partir da memória de longo-prazo, ou de outras fontes de informação externas. Todavia, porque as ideias geradas nem sempre se encontram estruturadas adequadamente à tarefa de escrita, a planificação inclui um segundo subprocesso – a organização de ideias –, o qual é dedicado à seleção e hierarquização das ideias que irão ser transpostas para o produto textual. Nas palavras de Hayes e Flower (1980), «[t]he function of the organizing process is to select the most useful of the material retrieved by the generating process and to organize them into a writing plan» (p. 14)⁶². De resto, o último subprocesso da planificação – o estabelecimento de objetivos – visa a identificação, entre as ideias geradas, daquelas que são, essencialmente, objetivos e critérios para a avaliação do texto. Afinal, o estabelecimento de objetivos e linhas orientadoras não só permite ao escrevente tomar decisões informadas acerca do processo de escrita, como também, esclarecem Martín e Gallego (2001), «controlar el carácter recursivo entre unas actividades y otras, estableciendo metas o propósitos que sirvan de criterio para evaluar y controlar su trabajo» (p. 64).

Regressando ao processo de escrita propriamente dito, ele integra, pelo menos, mais dois subprocessos cognitivos, entre os quais se encontra a tradução, cuja função consiste em «to take material from memory under the guidance of the writing plan and to transform it into acceptable written English sentences» (Hayes & Flower, 1980, p. 15). Nesse sentido, Barbeiro e Pereira (2007) observam que este subprocesso

presenta como recursivo y no-lineal, de manera que el orden de los procesos y su interacción es rico, variado e indeterminado» (pp. 57-58).

⁶² Em outro artigo, curiosamente, os autores até se referem a este subprocesso como forma de “fazer sentido”: «the sub-process of organizing takes on the job of helping the writer make meaning, that is, give a meaningful structure to his or her ideas (Flower & Hayes, 1981, p. 372).

implica quer a explicitação do conteúdo ainda incipiente no plano de escrita, quer a sua formulação e articulação linguística. O mesmo referem Martín e Gallego (2001), quando lembram que «[e]sta transformación implica conocer y dominar las exigencias y convenciones propias del lenguaje escrito [...], así como desarrollar, clasificar y revisar la información que el escritor está construyendo, haciéndole retroceder frecuentemente al proceso de planificación inicial» (p. 65). No entanto, note-se que este processo não deve ser encarado como uma mera transcrição espontânea das ideias do escrevente. A verdade é que, para Flower e Hayes (1981), «[t]he information generated in planning may be represented in a variety of symbol systems other than language, such as imagery or kinetic sensations» (p. 373), pelo que o processo de tradução implica, sobretudo, a difícil conversão linguística de uma representação mental – o plano de escrita – cuja natureza não é necessariamente linguística⁶³.

Por fim, o processo de escrita termina com a revisão do texto produzido, processo este que visa, essencialmente, «to improve the quality of the written text [...] by detecting and correcting weaknesses in the text with respect to language conventions and accuracy of meaning, and by evaluating the extent to which the text accomplishes the writer's goals» (Hayes & Flower, 1980, p. 12). Assim, em primeiro lugar, o escritor deve proceder à releitura [*reading*] (ou avaliação) do texto escrito e refletir acerca do cumprimento das diferentes convenções da linguagem escrita, bem como da adequação do texto ao auditório, aos objetivos delineados e ao plano de escrita. O segundo subprocesso que incorpora a revisão, a saber, a edição [*editing*] (ou reformulação), por sua vez, é despoletado quando, no subprocesso anterior, são detetados erros ou a possibilidade de melhorar algum aspeto do texto, quer ao nível da correção linguística, quer no que se refere à sua adequação ao problema retórico inicial⁶⁴. Aqui, o escrevente trata de editar o (ou partes do) texto, reestruturar os seus

⁶³ Em outro artigo anterior, Hayes e Flower (1980) argumentam que «material in memory is stored as propositions but not necessarily as language. By a proposition, we understand a structure [...] where concepts, relations, and attributes are memory structures, perhaps complex networks of images, for which the writer may or may not have names» (p. 15).

⁶⁴ Note-se que em Flower e Hayes (1981), os termos *reading* e *editing* são substituídos por *evaluating* e *revising*, respetivamente.

conteúdos de acordo com o plano de escrita, embora possa também reformular os seus objetivos e a própria planificação. Com efeito adverte Almeida (2011), «[a] revisão do texto inclui, não apenas as ideias e as frases que se escreveram, mas também a planificação e os objetivos que se elaboraram mentalmente» (p. 101).

Note-se, contudo, que, ao contrário da lógica linear e sequencial defendida por alguns modelos anteriores, em que cada subprocesso aparenta estar rigidamente ordenado e isolado dos demais, o modelo cognitivo aqui sumariamente apresentado revela uma dinâmica manifestamente diferente:

[...] in a stage model the major units of analysis are *stages* of completion which reflect the growth of a written product, and these stages are organized in a *linear* sequence or structure. In a process model, the major units of analysis are elementary mental *processes*, such as the process of generating ideas. And these processes have a *hierarchical* structure such that idea generation, for example, is a subprocess of planning. Furthermore, each of these mental acts may occur at any time in the composing process (Flower & Hayes, 1981, p. 367)⁶⁵.

De facto, ainda no artigo de 1980, Hayes e Flower já assinalavam que alguns processos, nomeadamente, a edição e a geração de ideias, poderiam interromper outros processos. Ademais, pense-se que, embora os objetivos constituam uma preparação prévia para a escrita, isto não significa que os mesmos não possam ser revistos ou reajustados posteriormente, ao longo da tarefa de escrita. O desenvolvimento das ideias pela redação, por exemplo, pode despoletar o surgimento de outras ideias e, até, novos objetivos para a tarefa de escrita. Do mesmo modo, lembra Almeida (2011), «[n]o processo de redação, o escritor vai tentar produzir um texto, conseqüente com um plano previamente estabelecido, mas este facto não invalida que volte à operação de planificação, enquanto transforma as suas ideias em texto escrito, ao mesmo tempo que revê e comprova se atingiu os objetivos propostos» (p. 100). Ora, para

⁶⁵ Destaques no original.

Flower e Hayes (1981), tal acontece porque o processo de composição escrita é um sistema hierárquico, isto é, um sistema onde determinados processos integram (sub)processos menos inclusivos, e por conseguinte, citámos, «[a] given process may be called upon at any time and embedded within another process or even within another instance of himself» (Flower & Hayes, 1981, p. 375).

Posto isto, compreende-se claramente que, ao contrário das dimensões gráfica e ortográfica, que tendem a ser facilmente automatizadas, a composição escrita constitui «um campo aberto para a tomada de decisões, ao longo de todo o processo de escrita» (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 16). Nesse sentido, Carvalho (2001a) esclarece que a natureza recursiva de cada uma das componentes do processo deve ser controlada pelo escritor, «através da definição e redefinição constante de objetivos de natureza mais geral e concreta» (p. 144). Martín e Gallego (2001), por sua vez, concluem que a caracterização cognitivista da escrita acabou por evidenciar que

[...] el proceso de composición no sólo exige la puesta en práctica de unas operaciones cognitivas, sino también de actividades o estrategias metacognitivas a partir de las cuales el escritor pueda determinar con claridad la meta a conseguir, seleccionar, planificar, organizar, evaluar conocimientos y procedimientos y controlar la actividad cognitiva durante el proceso (p. 65).

Com efeito, dada a complexidade e a recursividade associadas ao processo de escrita, os autores do modelo verificaram a necessidade de introduzir um mecanismo de controlo – o monitor: «As writers compose, they also monitor their current process and progress. The monitor functions as a writing strategist which determines when the writer moves from one process to the next» (Flower & Hayes, 1981, p. 374). De resto, para os autores citados, a atividade do monitor era orientada, sobretudo, em função dos seus hábitos e estilos individuais de escrita, mas também dos objetivos definidos ao longo de todo o processo. Trata-se, pois, de reconhecer o controlo consciente do escrevente perante todo o processo de escrita e, assim, explicar o que lhe permite «não só controlar o seu processo de escrita, mas também regular a intervenção de todos os processos e subprocessos» (Almeida, 2011, p. 103), isto é, cronometrar e

ordenar a atividade de cada subprocesso, e dispô-los em função daquilo que se espera que seja o produto final⁶⁶.

3.1.2.2. Os modelos de Bereiter e Scardamalia (1987)

Os modelos propostos por Bereiter e Scardamalia (1987), por sua vez, surgiram a fim de explicar as consideráveis diferenças detetadas na performance compositiva dos indivíduos, sobre a qual o modelo anterior se pronunciava muito parcamente. De facto, as diferenças de qualidade que se encontram entre os textos de escritores principiantes e escritores experientes, de acordo com os autores citados, não derivam apenas da competência dos escritores para a composição escrita, mas, sobretudo, do uso de dois modelos diferentes da composição escrita, sendo que, como testemunham Rebelo et al. (2013) «os escritores experientes usam processos mais complexos e mais eficazes na composição escrita do que os escritores principiantes» (p. 34).

Na verdade, partindo da metodologia e do modelo cognitivo de Flower e Hayes, Bereiter e Scardamalia (1987) sugeriram que as diferenças na performance compositiva representam, desde logo, a existência de dois modelos compositivos diferentes:

One model [‘dizer o conhecimento’ [*knowledge telling*]] makes writing a fairly natural task. The task has its difficulties, but the model handles these in ways that make maximum use of already existing cognitive structures and that minimize the extent of novel problems that must be solved. The other model [‘transformar o conhecimento [*knowledge transforming*]] makes writing a task that keeps growing in complexity to match the expanding competence of the writer. Thus, as skill increases, old difficulties tend to be replaced by new ones of a higher order (p. 5).

⁶⁶ Hoje, esta dimensão da autorregulação encontra-se amplamente desenvolvida, sendo que, para alguns ela é fulcral para o sucesso da composição escrita: «os bons escritores gerem o processo de composição escrita mobilizando e empregando um conjunto de estratégias de autorregulação, nomeadamente, cognitivas, metacognitivas, motivacionais e comportamentais» (Simão et al., 2016, p. 373). Contudo, para que se mantenha a brevidade esperada, não se irá desenvolver com o merecido pormenor a discussão contemporânea em torno destas estratégias de

De facto, os escritores principiantes limitam-se a recuperar imediatamente informação que esteja relacionada com os seus conhecimentos prévios⁶⁷, abstendo-se de qualquer reorganização significativa da informação recolhida, ou até da definição de objetivos específicos para a tarefa de escrita; «the retrieval is assumed to take place automatically through *the spread of activation*, without the writer's having to monitor or plan for coherence» (Bereiter & Scardamalia, 1987, p. 8). Martín e Gallego (2001) avançam que este modo de seleção de informação «favorece la identificación y recuperación de la información más adecuada al tópico y al género, por lo que el sujeto no precisaría de un plan de escritura para componer un texto coherente» (p. 66)⁶⁸. Daí que os textos de escritores principiantes, onde «as frases apenas têm relação com o tema, não sendo evidente inter-relação entre as ideias» (Almeida, 2011, p. 106), se norteiem pela transcrição espontânea dos seus conhecimentos tal como se encontram na memória, ou em alguma outra fonte de informação exterior. Escrever significa tão-somente explicitar o conhecimento, e a composição escrita

resume-se à expressão de tudo o que um sujeito sabe sobre determinado assunto, [um] fluir automático e linear da memória a partir de uma ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional imposto, sem qualquer movimento recursivo e sem consideração por aquilo que o destinatário sabe ou não sabe e precisa de saber (Carvalho, 2001, p. 77)⁶⁹.

Em contrapartida, os escritores experientes distinguem-se, antes de mais, porque «they are used to considering whether the text they have written says what they want

⁶⁷ Bereiter e Scardamalia (1987) identificam, inclusive, três pistas [*cues*] para a recuperação de conteúdo a partir da memória: o tema [*topic*], o género literário [*discourse schema*] e o texto já produzido.

⁶⁸ Carvalho (2001), por sua vez, lembra que «[a] planificação do texto escrito ocorre, sobretudo, num plano mental, o que implica operações de carácter abstrato, que levantam, naturalmente, alguns problemas relacionados com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos» (p. 74). O processo de planificação exige, inclusive, que alguns dos subprocessos que compõem a escrita já se realizem automaticamente, pelo que a falta dessa automatização certamente pode prejudicar a tarefa de planificação em escreventes em desenvolvimento (Carvalho, 2001). Por outro lado, como lembra, ainda, o mesmo autor, a planificação é uma tarefa complexa e difícil: «Planificar o texto implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um recetor, com os problemas que são inerentes a cada um deles» (Carvalho, 2001, p. 74).

⁶⁹ Ainda assim, o conhecimento do escritor sobre, por exemplo, o tópico e o género literário podem contribuir para diferenças significativas nos textos produzidos.

it to say and whether they themselves believe what the text says. In the process, they are likely to consider not only changes in the text but also changes in what they want to say» (Bereiter & Scardamalia, 1987, p. 11), o que, por consequência, pode produzir transformações profundas na organização dos conteúdos e, possivelmente, nos próprios conteúdos⁷⁰. Com efeito, de acordo com este segundo modelo, para lá da estrutura comum ao modelo anterior, o processo de composição escrita integra, ainda, dois tipos diferentes de espaços-problema [*problem spaces*] que interagem entre si: «In the content space, problems of belief and knowledge are worked out. In the rhetorical space, problems of achieving goals of the composition are dealt with» (Bereiter & Scardamalia, 1987, p. 11).

O escritor experiente não se limita, então, a traduzir linguisticamente a informação que possui sobre um dado tópico; a composição escrita aparece-lhe como um processo de resolução de problemas, no qual ele «parte de um problema retórico, considerando o objetivo e o destinatário do discurso» (Carvalho, 2001, p. 75) e, assim, combina e transforma diferentes fontes de informação e conhecimentos. Nas palavras de Martín e Gallego (2001), o escritor experiente procura «resolver la tensión dialéctica entre lo que pretende expresar y el modo más adecuado de hacerlo en función del contexto de comunicación» (p. 69)⁷¹. De resto, essa atenção ao leitor e à finalidade comunicativa do texto tende a refletir-se no próprio produto da composição escrita:

[o]s produtos resultantes de um processo de escrita centrado no emissor são naturalmente diferentes dos que resultam de um processo de escrita centrado no leitor. Os primeiros refletem, a nível de conteúdo e de estrutura, a dependência do fluir do pensamento de quem escreve, com a inerente fragmentação. [...] Os textos [centrados no leitor] possuem uma organização própria, refletindo um objetivo, e por eles é criado um contexto comum a quem

⁷⁰ Esta ênfase na função epistémica da escrita é característica do modelo de Scardamalia e Bereiter (1987), sendo praticamente inexistente em Flower e Hayes (1980; 1981).

⁷¹ Daí que, como refere Carvalho (2001), os escreventes adultos produzam mais conhecimento do que aquele que incluem no texto.

escreve e a quem lê, que os autonomiza, tornando-os independentes de um contexto exterior (Carvalho, 2001, p. 79).

Note-se que isto não significa que os dois modelos sejam concorrentes, ou tampouco que estejam associados, respetivamente, a textos de boa ou má qualidade. Em boa verdade, o modelo de transformação do conhecimento incorpora, como subprocesso, o modelo de explicitação do conhecimento, e, como lembra Cassany (1999), «[u]n mismo autor puede usar uno o otro según la situación de escritura que se le plantee» (p. 58). A justificação da diferença entre os dois modelos encontra-se, efetivamente, «en la manera en que el conocimiento [es] introducido en el proceso de composición y en lo que posteriormente le [sucede] a este conocimiento» (Martín & Gallego, 2001, p. 66). Assim, para Bereiter e Scardamalia (1987), «[w]hat distinguishes the more studied abilities is that they involve deliberate, strategic control over parts of the process that are unattended to in the more naturally developed ability» (p. 6). Em última instância, o modelo de transformação do conhecimento revela, por isso, a importância da adoção de estratégias heurísticas para a resolução dos problemas colocados pelo próprio processo de composição escrita, enquanto, no modelo de explicitação do conhecimento, essa capacidade de autorregulação se encontra, ainda, subdesenvolvida.

3.1.3. Modelos contextuais (ou ecológicos)

Os modelos contextuais (ou ecológicos), por fim, surgiram a par de um crescente interesse, nas mais variadas áreas científicas, pelos aspetos socioculturais da origem e do uso da língua. Assim, por exemplo, para Vygotsky (2007), a origem da língua era essencialmente social, e a sua transmissão e desenvolvimento dependia, sobretudo, da socialização linguística⁷². Ora, estas conclusões levaram a que as investigações sobre a

⁷² Vale a pena recordar, ainda, que a evolução dos sistemas de escrita foi, desde sempre, alimentada por profundas transformações socioculturais, tais como a sofisticação administrativa das cidades e a emergência do Estado. Ademais, a aprendizagem de qualquer sistema de escrita continua a dar-se por força da socialização linguística da criança, isto é, em função da imersão do indivíduo numa dada cultura linguística.

composição escrita se voltassem, precisamente, para a influência do contexto na própria atividade compositiva.

Note-se que, de facto, todo o ato de escrita depende, desde logo, da interpretação que o escrevente faz do contexto da tarefa, a qual, por sua vez, já é condicionada por «fatores culturais (diferenças culturais do meio familiar e do meio escolar), sociais (uso da língua no meio familiar e escolar) e pessoais (relação com a língua escrita, êxitos ou fracassos no processo de ensino-aprendizagem)» (Almeida, 2011, p. 88). Ademais, o sucesso da comunicação escrita depende muito do conhecimento e atenção que o escritor dedicar ao leitor, às suas necessidades de informação, etc., pelo que, como afirma Camps (2005), «[...] os textos não são independentes do contexto, mas dele emergem, ao mesmo tempo que o enquadram» (p. 17). Portanto, em bom rigor, «[c]ada uso lingüístico, cada actividad de composición, es un acto contextualizado que tiene lugar en unas circunstancias temporales y espaciales y con unos interlocutores concretos, que comparten un código común y que pertenecen probablemente a una misma comunidad lingüística» (Cassany, 1999, p. 27)⁷³.

Paralelamente, escrever e aprender a escrever é, também, uma atividade social e cultural, não só pela sua relação com a interação oral, mas sobretudo por força da sua própria natureza interativa (ou dialógica) (Camps, 1997). Como qualquer outro uso da língua, a composição escrita estabelece necessariamente um espaço de comunicação entre o escritor, o leitor, e os outros autores com quem o escritor dialoga ao longo do seu texto, e o seu significado não pode senão ser construído nesse diálogo.

⁷³ Camps (2005), no entanto, adverte que o conceito de contexto é «muito diverso e complexo» e, inclusive, distingue três conceções do mesmo: «1. O contexto como *situação*, entendida como realidade objetiva que condiciona a produção textual e que inclui a situação em que se realiza a tarefa e as características do destinatário. 2. O contexto como *comunidade discursiva* [...] assenta na ideia de que os contextos de uso da linguagem escrita, as diversas comunidades discursivas, são contextos partilhados que tornam possível dar sentido e interpretar os textos. [...] 3. O contexto como *esfera da atividade humana* em que os textos são resultado e, ao mesmo tempo, instrumento de mediação na construção do diálogo como processo cultural. Nesta perspetiva, a diversidade de elementos contextuais (escritor, tarefa, texto, situação, interação) podem considerar-se variáveis que contribuem para a construção da realidade humana através da palavra, e não etiquetas que se excluem» (p. 17).

El uso lingüístico – y también el acto de composición – es un proceso dinámico y abierto de construcción de significado. El mensaje no está almacenado en el texto, sino que se elabora a partir de la interacción entre los conocimientos previos de los interlocutores y los signos escritos. Los usuarios no pretenden conseguir textos coherentes o gramaticales, sino comunicar sus intenciones y informaciones a otros. [...] El significado no es un mensaje completo ni inmutable, físicamente encerrado en las letras, que se ofrezca a los lectores para que lo descodifiquen como quien abre un paquete. Al contrario, sólo existe en las mentes del autor y del lector y se construye durante los actos de composición y lectura, a partir de la interacción entre el conocimiento previo y lo enunciado por el texto (Cassany, 1999, pp. 29-30).

De resto, alguns autores rejeitam até que estes modelos se ofereçam em oposição aos modelos cognitivos anteriores (Martín & Gallego, 2001). De facto, alguns destes modelos surgiram, sobretudo, como um complemento, ou uma tentativa de reconceptualização de ideias que já estavam presentes nos modelos-processo, tais como a ideia de contexto que, agora, passa a ocupar um lugar central no modelo (Camps, 1997)⁷⁴. Nesse sentido, a integração das perspetivas cognitiva e sociocultural representa, sobretudo, uma evolução conceptual da compreensão sobre o processo de

⁷⁴ Esta ideia é corroborada, entretantes, pelo caso da revisão apresentada por Hayes (1996) ao modelo cognitivo formulado com a sua par teórica, Linda Flower. De facto, embora o autor não se tenha debruçado profundamente sobre os aspetos sociais do modelo – o autor explica essa opção teórica pelo facto de a sua formação ser em Psicologia, invés de Sociologia ou História Cultural –, prontamente reconheceu a importância desta dimensão para a composição escrita: «writing depends on an appropriate combination of cognitive, affective, social, and physical conditions if it is to happen at all. Writing is a communicative act that requires a social context and a medium» (Hayes, 1996, p. 5). Note-se que, para o autor, o carácter social da escrita não se resume ao seu propósito comunicativo, mas também ao contexto e ao meio no qual e pelo qual a escrita acontece – a escrita é uma atividade social, também, porque «it is a social artifact and is carried out in a social setting» (Hayes, 1996, p. 5). Por essa razão, o modelo integra agora dois grandes componentes – o contexto da tarefa [*the task environment*] e o indivíduo [*the individual*]: «The task environment consists of a social component, which includes the audience, the social environment, and other texts that the writer may read while writing, and a physical component, which includes the text that the writer has produced so far and a writing medium such as a word processor. The individual incorporates motivation and affect, cognitive processes, working memory, and long-term memory» (Hayes, 1996, p. 4).

Mais evidente é, ainda, o caso da revisão efetuada por Flower (1994) que, segundo Carvalho (2001a), procura «descrever o ato de escrita como o resultado da interação entre a dimensão cognitiva e a social com vista à construção de um significado negociado» (p. 145).

composição escrita e o seu ensino-aprendizagem. Em todo o caso, o surgimento destes modelos marca, definitivamente, o ponto em que a composição escrita é caracterizada «no solamente como un proceso individual de resolución de problemas, sino también como un proceso comunicativo y social que adquiere pleno significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla» (Martín & Gallego, 2001, p. 61).

3.2. O ensino-aprendizagem da composição escrita

Não existem, pois, quaisquer dúvidas em relação à importância histórica e social da escrita, cuja invenção, ainda que quase-acidental, revolucionou a própria condição humana. Todavia, a aparente naturalidade com que a escrita tocou todos os domínios da vida humana não nos deve distrair de que, ainda assim, ela é uma tecnologia complexa e multifacetada e que, apesar de a aquisição da linguagem oral ser significativamente espontânea, a aquisição da sua contraparte escrita exige um processo de ensino-aprendizagem que se inicia ainda na infância e se prolonga ao longo de toda a vida - «Children learn to speak naturally through exposure to language without formal teaching. To become literate – to learn to read and write – one must make a conscious effort and receive instruction» (Fromkin et al., 2014, p. 527).

De facto, inicialmente, as crianças não efetuam qualquer diferenciação entre a escrita e o desenho; só pelo contacto com o impresso, «encetam uma procura ativa das marcas ou critérios que lhes permitem diferenciar desenho de escrita e se vão apercebendo das diferenças entre estas duas formas de representação (desenhar e escrever)» (Baptista et al., 2011, pp. 26-27). Segue-se aquela que, para Ferreiro e Teberosky (1985), se denomina de fase silábica⁷⁵, durante a qual as crianças percebem que a escrita se relaciona não com os objetos, mas com a oralidade e, pelo menos inicialmente, começam a associar um sinal (letra ou pseudo-letra) a cada sílaba que constitui uma dada palavra. Por fim, sobretudo na escola, as crianças são iniciadas à

⁷⁵ Note-se que a categorização de Ferreiro e Teberosky (1985), apesar de muito influente, tem recebido críticas significativas quer às suas categorizações, quer aos seus pressupostos. Para uma leitura mais aprofundada dessa discussão, pode consultar-se Moreira (2007).

escrita alfabética⁷⁶, isto é, é-lhes ensinado que, no sistema de escrita atual, os grafemas representam fonemas (salvo algumas exceções), e não sílabas. De resto, porque a correspondência entre o sistema gráfico da escrita e o sistema fonológico da oralidade é complexa, e porque existe uma forma ortográfica única, o domínio de qualquer sistema de escrita exige, ainda, que as crianças aprendam a caligrafia⁷⁷ e desenvolvam a competência ortográfica (Baptista et al., 2011).

Por outro lado, a produção textual que se espera de um escritor experiente requer que ele já domine não só a dimensão gráfica e ortográfica da escrita, mas também a sua dimensão compositiva, ou seja, que demonstre «a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar» (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 15)⁷⁸. Com um passo mais, Harris et al. (2008) destacam que «[w]hile negotiating the rules and mechanics of writing, the writer must maintain a focus on factors such as organization, form and features, purposes and goals, audience needs and perspectives, and evaluation of the communication between author and reader» (p. 395), e Cassany (1999) aponta:

[c]omponer un escrito no sólo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura y la comprensión y expresión oral. [...] leemos los borradores

⁷⁶ Antes, é possível ainda identificar-se uma fase de representação híbrida, durante a qual as crianças utilizam as letras e/ou pseudo-letras para representar sílabas e/ou fonemas (Baptista et al., 2011; Ferreiro e Teberosky, 1985). Com efeito, Baptista et al. (2011, p. 30) explicam que, ainda antes de lhes ser introduzida a escrita alfabética, algumas crianças já demonstram perceber que «as letras, afinal, remetem para sons que encontram nas sílabas». Nesse sentido, embora ainda utilizem um carácter para cada sílaba, o carácter selecionado refere-se a um dos fonemas que compõe a sílaba em questão, produzindo assim uma «escrita alfabética com fonetização». Ademais, continuam os mesmos autores, esta pode ainda desenvolver-se para uma escrita silábica-alfabética, na qual «algumas letras representam ainda sílabas inteiras e outras representam unidades menores (fonemas ou unidades intrassilábicas)» (Baptista et al., 2011, p. 30).

⁷⁷ Note-se que a caligrafia não compreende apenas o desenho das letras, mas também «as convenções básicas [tipográficas] acerca do arranjo gráfico da página a que os textos devem ser sujeitos» (Baptista et al., 2011, p. 35), tais como, «nitidez do desenho das letras, disposição das palavras, das frases e dos parágrafos, coesão gráfica dos textos, destaques dos títulos, alinhamentos à esquerda, proporcionalidade gráfica e outros elementos» (Baptista et al., 2011, p. 35).

⁷⁸ Bereiter e Scardamalia (1987) também observam que as dificuldades associadas à expressão escrita se estendem para lá da geração da linguagem escrita e, inclusive, apontam a geração de conteúdo como um dos principais obstáculos ao processo compositivo.

que vamos elaborando para verificar que expresen lo que deseamos (a veces incluso los oralizamos para ‘escuchar’ el sonido de la prosa), y dialogamos con coautores y lectores intermedios sobre el texto, para planificarlo o revisarlo (p. 39).

3.2.1. Modelos didáticos para o ensino-aprendizagem da composição escrita

Ora, como já antecipámos na secção anterior, a investigação acerca da composição escrita, para lá de oferecer modelos explicativos acerca do seu funcionamento, informou e fundamentou muitas das práticas pedagógico-didáticas que foram utilizadas no seu ensino-aprendizagem. Assim, se atendermos, por exemplo, aos tradicionais modelos orientados para o produto, percebe-se, prontamente, as razões que justificaram a escassa atenção dada ao ensino-aprendizagem desta competência até à segunda metade do século XX. Com efeito, se a composição escrita era analisada, sobretudo, a partir da correção formal do texto, isto refletiu-se, a nível didático, na redução do ensino-aprendizagem da escrita a dois focos de ensino: o ensino da gramática e das tipologias textuais (Martín & Gallego, 2001). Ora, o primeiro foco, citando Martín e Gallego (2001, p. 71), «situaba a la gramática en el centro de la enseñanza de la lengua escrita, al considerar que el dominio de la sintaxis, el léxico, la morfología o la ortografía, como conjunto de conocimientos gramaticales, era lo único que necesitaba el alumno para componer un texto». Por sua vez, o ensino da composição escrita baseado nas funções do texto deveu-se, também, à conceção funcionalista da linguagem desenvolvida a partir da década de 80, e refletiu-se numa reorganização do currículo em torno da função comunicativa da linguagem através do ensino das diferentes tipologias textuais, caracterizadas como «unidades naturales de realización de los usos lingüísticos» (Martín & Gallego, 2001, p. 73).

Todavía, ambas as abordagens se revelaram insuficientes para o desenvolvimento desta competência entre os estudantes e, por isso, receberam fortes críticas. Note-se, por exemplo, que o domínio dos conteúdos gramaticais à margem do contexto linguístico em que se integram não corresponde, necessariamente, a uma efetiva

aprendizagem da composição escrita⁷⁹. Pela mesma razão, quando o professor realiza a correção formal dos textos produzidos pelos alunos, essa pode ser uma ação inconsequente para o desenvolvimento desta competência. Por outro lado, uma vez que a dimensão comunicativa da linguagem não pode ser reduzida ao âmbito das tipologias textuais, ou não fosse o uso da linguagem muito mais diversificado que os géneros textuais conhecidos, o ensino destas tipologias não obteve melhores resultados. De facto, embora esta segunda prática não apresente a mesma aridez que aquela que se focava apenas na correção gramatical do texto, ela mantém uma perspetiva eminentemente linguística que, em última instância, conduziu «a la creación de actividades *artificiales* de escritura en el aula, en donde los alumnos no perciben un fin comunicativo concreto ni una significatividad en su aprendizaje» (Martín & Gallego, 2001, p. 56).

De resto, a constatação da ineficácia destas práticas pedagógico-didáticas, associada à «necessidade de que o ensino da escrita se desenvolva nas aulas de forma a que o professor possa intervir durante o processo como guia que proporciona o suporte de que os aprendentes necessitam para resolver os múltiplos problemas que as tarefas de composição apresentam» (Camps, 2005, p. 16), contribuiu para o surgimento de uma nova abordagem à composição escrita, voltada para a arquitetura cognitiva e os processos mentais empregues pelo sujeito no ato compositivo. Nesse sentido,

[n]a perspetiva do processo, o ato de escrever é entendido como uma tarefa de resolução de problemas em que o recurso a estratégias com carácter sistemático não se apresenta como o mais adequado, na medida em que os problemas que a tarefa coloca não podem ser prévia e totalmente definidos. Portanto, a sua resolução não pode ser baseada numa solução pré-determinada, mas sim num

⁷⁹ Naturalmente, isto não significa que a aprendizagem dos aspetos formais do texto não seja importante para o desenvolvimento linguístico dos alunos. Todavia, fazendo eco do comentário de Martín e Gallego (2001, p. 72), «[s]i bien enseñar gramática es importante para el desarrollo de la lengua y del pensamiento, no se justifica, sin embargo, que el alumno deba aprender solamente, y de forma descontextualizada, contenidos gramaticales para el desarrollo y mejora de la expresión escrita, porque éstos sólo constituyen una dimensión de las que conforman ésta».

trabalho heurístico de geração de soluções múltiplas a serem testadas a cada momento (Carvalho, 2001a, p. 143).

Os modelos-processo, de facto, precipitaram uma autêntica revolução da didática da escrita, durante a qual se transformaram quer as conceções, quer os métodos e técnicas de ensino, nomeadamente, porque sublinharam que «lo importante no es sólo enseñar cómo debe ser un producto escrito, sino mostrar y desarrollar todos los pasos intermedios y las estrategias que se ponen en marcha durante el proceso de composición» (Martín & Gallego, 2001, p. 77). Assim, para Camps (1997), estes modelos possibilitaram não só «concebir situaciones de enseñanza y aprendizaje que permiten incidir en dicho proceso de construcción del discurso escrito» (p.31), mas também que o ensino-aprendizagem da composição escrita se voltasse, refere a autora noutro artigo, para «[o] ensino de estratégias de resolução de problemas de composição e na capacitação dos aprendentes para levar a cabo um controlo adequado do processo de produção textual» (Camps, 2005, p. 15).

Posto isto, ao professor, cabe agora envolver os alunos no próprio processo da escrita e promover entre eles a construção de estratégias cognitivas e metacognitivas que lhes permitam desenvolver os processos implicados na escrita e, deste modo, ultrapassar os problemas com que se deparam ao escrever.

O professor perspectiva-se como auxiliar do desenvolvimento das capacidades de escrita dos alunos, proporciona audiências diversificadas, e o processo de aperfeiçoamento e correção dos textos exerce-se de uma forma continuada, ao longo da construção dos mesmos. [...] Deste modo, o estudante pode desfrutar de um tempo de escrita contínua e acompanhada, que lhe permitirá uma prática de reflexão e de escrita, com vista ao aperfeiçoamento dos textos que escreve (Almeida, 2011, p. 74).

Por sua vez, ao enfatizar a funcionalidade comunicativa da escrita e o seu carácter proeminentemente sociocultural, os modelos contextuais sublinharam a importância de as práticas pedagógico-didáticas para o ensino da composição escrita atenderem a uma situação comunicativa concreta: «Aprender a escribir es también aprender a usar

la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto, y esta capacidad no puede desarrollarse con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en los contextos reales de producción» (Camps, 1997, p. 31). Para Martín e Gallego (2001), estes modelos tratam-se

de una perspectiva de análisis que se desarrolla en el núcleo de las situaciones educativas concretas, motivada por la necesidad de profundizar en la dimensión social y comunicativa de la escritura, una vez que los procesos personales han quedado más o menos establecidos por los enfoques cognitivos, y plantear modelos alternativos de enseñanza acordes con esta dimensión en los que se ponga el acento en establecer un ambiente de apoyo, de colaboración y de negociación de significados compartidos entre los alumnos, y entre éstos y el profesor, durante la tarea de escribir (p. 61)⁸⁰.

De facto, para além do desenvolvimento dos subprocessos cognitivos inerentes à composição escrita, o professor deve sensibilizar para a finalidade comunicativa da escrita, nomeadamente, através da criação de «espaços reais de escrita em que os alunos devem atender às características dos destinatários para ajustar os textos escritos às necessidades que a comunicação exige» (Camps, 2005, p. 18). Foi nessa linha que, segundo Camps (2005), se desenvolveu, por exemplo, o movimento '*writing across the curriculum*', que promove o envolvimento dos estudantes na produção de textos no âmbito das diferentes áreas curriculares, de modo a que os estudantes sejam encorajados a «to improve basic writing skills as well as their ability to write with clarity and precision about technical subjects» (Fallahi, 2012, p. 211)⁸¹.

⁸⁰ Martín e Gallego (2001) comentam inclusive que, atualmente, os modelos didáticos orientados para o processo também já têm com consideração estas aportações, pelo que «en estos enfoques más recientes se integran plenamente la enseñanza orientada al proceso de escritura y la enseñanza de los géneros discursivos, en los cuales esos procesos asumen pleno significado» (p. 77).

⁸¹ Entre outros exemplos, Camps (2005) refere, ainda, que «[a] ênfase na escola como espaço comunicativo deu lugar a numerosas experiências e investigações centradas no desenvolvimento de espaços de comunicação em que os alunos utilizam a linguagem escrita como meio de exploração e do conhecimento de si mesmos, da sua própria realidade e da realidade à sua volta, e como instrumento de exploração do mundo. Projetos deste tipo não estão em geral relacionados com os conteúdos curriculares, mas têm como objeto o conhecimento da realidade social e cultural em que os alunos vivem e na qual se constroem como pessoas» (p. 21).

Por fim, note-se, ainda, que os programas didáticos⁸² que, hoje, apresentam os resultados mais promissores no sentido de contribuir para o desenvolvimento da composição escrita emergem, precisamente, a partir do corpo teórico destes modelos cognitivos e contextuais. Com efeito, a importância dada por estes modelos a determinados aspetos da composição escrita (i.e., os processos e o contexto) refletiu-se no desenvolvimento de múltiplos e diferentes programas voltados para o ensino-aprendizagem de todo o tipo de estratégias, ainda que apresentem algumas características comuns entre si, tais como:

o ensino explícito [da composição escrita], o desenvolvimento altamente estruturado da escrita e de estratégias de autorregulação e, também, a retirada gradual do apoio, à medida que os alunos desenvolvem uma apropriação efetiva das estratégias de escrita e de autorregulação, ou seja, se tornam autónomos no processo da escrita, sendo este o principal objetivo deste tipo de instrução (Ferreira, 2020, p. 62).

Assim, o *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD), por exemplo, que surgiu ainda na década de 80⁸³, apresentava-se com os principais objetivos de:

(a) to assist students in developing knowledge about writing and powerful skills and strategies involved in the writing process, including planning, writing, revising, and editing; (b) to support students in the ongoing development of the abilities needed to monitor and manage their own writing; (c) to promote children's development of positive attitudes about writing and themselves as writers (Harris et al., 2008, p. 397).

O programa *grosso modo* consiste num percurso dividido por seis fases (Desenvolver e ativar os conhecimentos prévios; Discutir; Modelar; Memorizar; Apoiar; e Desempenho autónomo), as quais podem ser «reordenadas, modificadas, repetidas ou

⁸² Aí se incluem, por exemplo, o *Cognitive Self Regulation Instruction* (CSRI), o *Cognitive Strategy Instruction in Writing* (CSIW), o *Strategy Content Learning* (CSL) e o *Self-Regulated Development* (SRSD), sobre o qual nos debruçaremos mais alongadamente.

⁸³ Apesar de só ter adotado esta designação em 1992, aquando da orientação dos seus autores para as estratégias de autorregulação.

eliminadas, de acordo com as necessidades e ambições dos alunos e professores» (Rebello et al., 2013, p. 40)⁸⁴. Durante este percurso, através da interiorização de mnemónicas bem definidas, procura-se, pois, desenvolver explicitamente determinadas estratégias de escrita, permitindo que o indivíduo, de um controlo e apoio externo, transite gradualmente para um autocontrolo interno e eficiente do processo compositivo (Ferreira, 2020). Por conseguinte, continuam Harris et al. (1998), «[i]n tandem with composition strategies, children develop self-regulation strategies and abilities crucial to orchestrating the writing process-including goal setting, self-instructions, self-monitoring and self-assessment, and self-reinforcement»⁸⁵.

A eficácia deste modelo, de resto, tem sido atestada por diversos estudos científicos⁸⁶, que apontam o seu contributo para o desenvolvimento da competência textual (e até de outras competências complexas), nomeadamente, «na inclusão de elementos de tipologias textuais; na qualidade da escrita; no conhecimento sobre a escrita; na abordagem à escrita; e na própria autoeficácia demonstrada nesta tarefa» (Ferreira, 2020, p. 71). Consequentemente, e tendo em conta, também, a possibilidade da sua aplicação nos três níveis do Modelo de Resposta à Intervenção (RTI)⁸⁷, muitos professores e investigadores têm procurado adaptar o referido programa aos seus próprios contextos⁸⁸, embora este seja apenas um dos muitos exemplos de programas para o desenvolvimento da competência textual.

⁸⁴ Para efeitos de brevidade, não iremos exemplificar detalhadamente cada etapa do programa.

⁸⁵ Atente-se, em primeiro lugar, que a importância destes mecanismos de autorregulação para o processo de composição escrita vem sendo reconhecido desde Flower e Hayes (1980) e, sobretudo, Bereiter e Scardamalia (1987). Todavia, o SRSD (e outros modelos vocacionados para o desenvolvimento de estratégias de autorregulação) reclama, sobretudo, que as estratégias de autorregulação devem ser objeto de ensino explícito. Ademais, contemporaneamente, entende-se que a autorregulação abrange domínios tão diferentes como o cognitivo, social, motivacional, etc.

⁸⁶ Harris et al. (1998), por exemplo, reportam a existência de mais de 20 estudos sobre o uso de SRSD.

⁸⁷ O RTI (*Response-to-intervention*) é um modelo utilizado na identificação preventiva de estudantes com necessidade de apoio à aprendizagem, de acordo com o qual existem três níveis de intervenção pedagógico-didática: o grupo-turma, pequenos grupos e individualmente.

⁸⁸ Rebello et al. (2013), por exemplo, fazem parte de um grupo de investigadores da Universidade de Coimbra que tem procurado traduzir e adaptar o programa ao contexto português.

3.2.2. Desafios ao ensino-aprendizagem da composição escrita

Apesar de todo o conhecimento presente sobre o processo de composição escrita, certo é que, para muitos estudantes, desde o primeiro ciclo do ensino básico até ao ensino superior, a aquisição e desenvolvimento desta competência levanta sérias complicações⁸⁹. Carvalho (2001b), por exemplo, reconhece que a maioria dos estudantes que frequentam a escola, bem como dos que dela já saíram, apresenta uma expressão escrita deficiente. Rebelo et al. (2013), por sua vez, dão conta de que, tanto a nível nacional como internacional, os estudos e os resultados de provas de avaliação «têm mostrado a ocorrência de níveis deficitários, da parte de muitos estudantes de todos os graus de ensino, no domínio dessa competência, os quais contribuem enormemente para altas taxas de insucesso escolar» (p. 32). De facto, embora a aquisição da linguagem oral seja relativamente espontânea e natural, a aquisição da linguagem escrita não goza das mesmas facilidades.

Ademais, repare-se que, com esta constatação, não nos referimos apenas aos erros de índole gramatical (pontuação, ortografia, acentuação, sintaxe, etc.). De facto, esses podem ser vistos como problemas secundários, uma vez que, riposta Câmara (2001), «surgem dos caracteres estéticos da língua escrita» (p. 59) e, embora dependam da solução prévias dos problemas essenciais, podem ser resolvidos pelo «ensino partido do professor, ou de um livro didático» (p. 59). Todavia, vale a pena repetir, «nenhum professor e nenhuma gramática conseguirão fazer escrever esteticamente bem a uma pessoa que ainda não sabe pensar em termos de língua escrita» (Câmara, 2001, p. 60).

Com efeito, se a linguagem oral se caracteriza por uma maior liberdade sintática, possibilitada pela presença de marcadores conversacionais e de elementos contextualizadores do discurso, bem como pela proximidade entre o emissor e o

⁸⁹ Convém sublinhar que, com isto, não nos referimos a alunos com necessidades educativas especiais (NEE), ou a alunos com dificuldades de aprendizagem [*learning disabilities*], isto é, alunos que apresentam «a retardation, disorder, or delayed development in one or more of the processes of speech, language, reading, writing, arithmetic, or other school subjects *resulting from a psychological handicap caused by a possible cerebral dysfunction and/or emotional or behavioral disturbances*. [And] not the result of mental retardation, sensory deprivation, or cultural or instructional factors» (Kirk & Bateman, 1962, p. 73). Destaque do autor deste relatório.

recetor, que permite a constante reformulação e adaptação dos discurso, a escrita, por outro lado, permite uma seleção lexical mais cuidada e um melhor encadeamento lógica das ideias, mas exige a introdução de mecanismos que, face ao distanciamento espaço-temporal entre o emissor e o recetor, garantam a transmissão eficaz do significado pretendido. Nesse sentido, conclui Câmara (2001), «os problemas essenciais são dois: a) a composição, isto é, o plano de redação; b) a técnica de uma formulação verbal que dispense os elementos extralinguísticos e os elocucionais, só participantes da exposição oral» (p. 59).

Ora, como refere Amor (1993) *apud* Carvalho (2001b), certamente que algumas das causas para a crise da escrita são de natureza extraescolar, mas, continua, também é verdade que o sistema escolar tem tido um papel importante naquilo a que chama a 'desertificação do território da escrita'. Com efeito, os professores que se dedicam ao ensino da composição escrita enfrentam múltiplas e diferentes dificuldades, a começar, desde logo, por todo um conjunto de «condicionalismos impostos por um elevado número de alunos [que se confrontam, individualmente, com problemas distintos], por um número relativamente reduzido de aulas semanais, pela imposição do cumprimento dos programas» (Carvalho, 2001b, p. 81). Consequentemente, tendo em conta estes condicionalismos, muitas vezes, preferem-se tarefas compositivas mais breves e circunscritas que, na verdade, afrouxam o desenvolvimento da composição escrita, ora porque «el aprendiz se acostumbra a limitar sus procesos de planificación y revisión» (Cassany, 1999, p. 136), ora porque «los textos breves exigen menos esfuerzo cognitivo y lingüístico» (Cassany, 1999, p. 136)⁹⁰.

⁹⁰ De facto, de acordo com o testemunho de Cassany (1999), muitas investigações inglesas e norte-americanas sobre o ensino-aprendizagem da composição escrita denunciam categoricamente a desadequação das práticas pedagógico-didáticas utilizadas nos centros escolares. Referindo-se ao contexto educativo espanhol, o próprio autor observa que, embora a produção textual dos alunos seja imensa, sendo considerada inclusive como um dos elementos centrais no processo avaliativo, o ensino da composição escrita assenta em práticas «escasas, breves y disciplinarias de Lengua. El alumnado dedica poco tiempo a escribir, carece de modelos reales y orientaciones procesuales de lo que debe hacer (cómo debe planificar, cómo debe revisar) y recibe escasas correcciones» (Cassany, 1999, p. 128). Também Fallahi (2012), por exemplo, afirma que, entre as causas para a crise da escrita, se podem contar as práticas dos próprios professores, que tendem a focar-se, exclusivamente, no ensino dos conteúdos das suas áreas curriculares e que, frequentemente, negligenciam a correção dos erros gramaticais e estilísticos, bem como o ensino explícito da composição escrita. Note-se, ainda, que as

Assim, mesmo quando existem enraizadas práticas de ensino-aprendizagem da composição escrita, elas são frequentemente ineficazes na promoção dessa competência, ou até no aproveitamento da composição escrita para o ensino-aprendizagem de outras áreas do currículo. Daí que, referindo-se às atuais práticas de ensino, Carvalho (2001b) tenha criticado «o artificialismo e a escassez das situações de escrita, o vazio da orientação quer quanto às características do produto, quer quanto ao processo da sua construção [e] a ambiguidade e a imprecisão da sua avaliação» (p. 81). Afinal, o desenvolvimento da composição escrita requer a prática repetida da escrita (Fallahi, 2012), mas exige, sobretudo, uma reflexão e consciencialização sobre as operações que integram o processo compositivo, bem como a promoção de situações de escrita que sensibilizem para a importância das características dos textos e do contexto de comunicação (Carvalho, 2001b). Para Cassany (1999) importa, pois,

considerar la composición como un instrumento esencial del progreso académico del alumnado, que debe desarrollarse en todas las materias del currículum y sobre los mismo géneros o tipos textuales académicos que genera el aprendiz, además de enfocarse de modo epistémico y cooperativo entre autor, docente y compañeros (p. 131).

Ora, um outro aspeto que merece atenção prende-se com «o carácter interior do processo de produção de um texto escrito» (Carvalho, 2001, p. 81). De facto, em bom rigor, dificilmente o professor pode conhecer o processo compositivo do aluno a não ser através do produto dele resultante, o qual, como nota Cassany (1999), «no permite conocer los procesos cognitivos que utilizó para producirlo, las decisiones lingüísticas que tomó o las correcciones y reformulaciones que hizo en borradores que tampoco podemos ver» (p. 133). Deste ponto de vista, continua o mesmo autor, o texto final é

práticas existentes de ensino da composição escrita tendem a promover a produção individual de géneros textuais que, na verdade, não respondem às necessidades, essencialmente académicas, dos alunos, não fazem jus ao potencial epistémico e comunicativo da composição escrita e, por fim, não atendem à natureza social e tecnológica que é inerente à linguagem escrita. «La mayor parte de las producciones escritas que genera el aprendiz tiene función registrativa (toma de apuntes, trabajos) y organizativa (certificativa: exámenes). La práctica reiterada de esas funciones transfiere al alumnado la idea de que la composición es una tarea mecánica, memorística y poco creativa» (Cassany, 1999, p. 129).

como «una caja negra que esconde los datos de la composición» (Cassany, 1999, p. 133). Além disso, o mesmo se repete aquando da receção unidirecional da avaliação/comentário do professor pelo aluno, ou não se repetisse também a impossibilidade de verificar, uma vez mais, as consequências reais do *feedback* oferecido pelo professor. Esta opacidade do processo de escrita, no entanto, não só impede uma avaliação fidedigna do processo compositivo, como compromete o efetivo desenvolvimento da composição escrita.

Para lá do contexto escolar, convém notar, também, que a composição escrita tampouco se assemelha a um processo simples e intuitivo. Para Harris et al. (2008), «[s]kilful writing is a flexible, goal-directed activity that is scaffolded by a rich knowledge of cognitive processes and strategies for planning, text production, and revision. Skilled writers engage in purposeful and active self-monitoring and self-direction of these processes and strategies» (p. 396). Jimeno (2004), por sua vez, lembra que quem quer que se entregue à tarefa de compor um texto

debe tener en cuenta exigencias de muy variada índole: reglas ortográficas, gramaticales y léxicas, debe puntuar, construir frases e párrafos, utilizar los conectores precisos, mantener el referente, evitar que el texto no sea pesado, controlar la información nueva, tener en cuenta los saberes del destinatario, la situación, el papel social que asume, su intención... (p. 14).

Com efeito, como já o haviam posto Bereiter e Scardamalia (1987) e Harris et al. (2008), os escritores inexperientes manifestam frequentemente dificuldades a ir além da capacidade comum de escrever as suas ideias e conhecimentos e, através de um controlo consciente e reflexivo de toda a atividade compositiva, adaptar o processo e o texto produzido aos objetivos definidos para a tarefa. Estudos recentes, de facto, continuam a demonstrar que os alunos não reconhecem a variedade e o valor funcional das estratégias de autorregulação (Simão et al., 2016) e que, nas suas produções textuais, privilegiam o modelo de explicitação do conhecimento, onde «any somewhat-appropriate information is retrieved from memory and written down, with little attention directed at choice of topic, the needs of the audience, the constraints

imposed by the topic and the audience, the organization of the text, or the development and evaluation of goals» (Harris et al., 1998).

A este problema, acrescenta-se, ainda, a falta de conhecimento sobre o próprio processo de composição escrita e a parca automatização dos processos cognitivos aí implicados, tais como a planificação, a tradução e a revisão, o que, em última instância prejudica gravemente a qualidade do produto textual. Com efeito, os escritores principiantes, por exemplo, «iniciam, normalmente, a tarefa da redação muito mais rapidamente» (Carvalho, 2001, p. 77) e tendem a dedicar-lhe a maior parte da sua atenção. Tal acontece, nomeadamente, porque os mecanismos da ortografia e da motricidade fina, enquanto não estão automatizados, «têm de ser consciencializados, o que impede a libertação da sua capacidade de processamento de informação para aspetos mais profundos do texto» (Carvalho, 2001, pp. 75-76). Além disso, a redação implica, também, o uso de certos «mecanismos linguísticos» (Carvalho, 2001, p. 76)⁹¹, que, apesar de irrelevantes no plano mental, são fundamentais para organizar a informação num texto coeso, cuja aplicação exige alguma mestria aos escreventes⁹². Por outro lado, compara Carvalho (2001), o tempo para a planificação, no caso dos escritores experientes, «é utilizado para uma análise dos objetivos da tarefa e dos problemas que têm de ser antecipadamente resolvidos e é muito variável dada a multiplicidade de aspetos envolvidos» (p. 78)⁹³. Deste modo, ao contrário do que acontece para os escritores principiantes, o texto de um escritor experiente transparece já uma análise e reflexão profunda sobre a informação recolhida, bem como a integração e organização de múltiplas e diversificadas fontes de informação. Os dois tipos de escritores distinguem-se, ainda, no domínio da revisão do texto, com os escritores principiantes a focarem-se, sobretudo, na correção ortográfica e sintática do texto, enquanto os escritores experientes tendem a efetuar uma revisão «mais

⁹¹ Carvalho (2001, p. 76) dá o exemplo dos «pronomes e determinantes com valor anafórico ou deíctico, tempos verbais reguladores dos momentos de enunciação, conectores, pontuação, etc.».

⁹² «A realização dessa tarefa passa pela capacidade de detetar, num plano mental, elementos comuns a duas ou mais proposições e pela posse de mecanismo linguísticos que tornem possível a sua expressão de forma linear» (Carvalho, 2001, p. 76).

⁹³ Destaque no original.

global» (Carvalho, 2001, p. 76), focada na coerência e no encadeamento lógico das ideias. Aquela revisão superficial (e rara) do texto efetuada pelos primeiros pode ser explicada, uma vez mais, pela «natureza predominantemente mental [abstrata]» (Carvalho, 2001, p. 76) do processo de revisão, pela falta de automatização dos subprocessos envolvidos na composição escrita e pelo subdesenvolvimento cognitivo dos escreventes, que precisam de se concentrar nas «atividade de produção de texto, canalizando para elas todos os recursos cognitivos disponíveis, e porque não dispõem dos conhecimentos de carácter retórico e da capacidade mental exigida pelas tarefas inerente à revisão» (Carvalho, 2001, pp. 76-77)⁹⁴. Já os escritores experientes, para além dessa correção linguística, refletem, ainda, sobre a consistência lógica das ideias apresentadas e até sobre a sua adequação ao problema retórico inicial.

Para além da dimensão cognitiva, Harris et al. (1998) reparam que as dificuldades no desempenho da composição escrita podem, também, ser causadas por fatores afetivos e/ou comportamentais. Nesse sentido, Camacho et al. (2020), por exemplo, num estudo com alunos do 5º e 8º ano de escolaridade, concluíram que as atitudes face à escrita dos alunos se refletiram «de forma significativa e única» na qualidade dos textos narrativos e de opinião que produziram. Com efeito, explicam os mesmos autores, o modo como os alunos se sentem em relação à escrita⁹⁵ pode ser associado «à adoção de estratégias autorregulatórias, à flexibilidade na resolução de problemas e a resultados positivos» (Camacho et al., 2020, p. 146).

Outras dificuldades podem surgir, inclusive, em virtude do contexto social em que os estudantes/escretores se inserem. De facto, embora a linguagem escrita não possa ser entendida como a mera representação gráfica do discurso oral, é comum a conceção de que a competência escrita é amadurecida quando, pela entrada na escola, «o saber linguístico biogenético, ativado nos primeiros anos de vida, passa a dialogar com uma

⁹⁴ Todavia, note-se que a parca revisão efetuada pelos escreventes em desenvolvimento não impossibilita a redação de um texto formalmente correto e coerente.

⁹⁵ Aqui, importa distinguir o conceito de 'atitudes face à escrita' do conceito de 'autoeficácia', isto é, da crença do aluno em relação à sua capacidade para executar uma dada tarefa, embora também este possa constituir uma via para o estudo das dificuldades dos estudantes na composição escrita.

nova modalidade de linguagem que é a forma escrita» (Perini-Santos, 2005). Sendo assim, a imersão linguística do indivíduo contribui não apenas para o desenvolvimento da oralidade, mas também para a construção e a aprendizagem da linguagem escrita. Num estudo desenvolvido em escolas do Brasil, Perini-Santos (2005), por exemplo, constatou que «uma pessoa que participa de ambientes de uso linguístico oral ou escrito mais ou menos sofisticados poderá desenvolver linguagem de forma mais ou menos sofisticada», o que acarreta diferentes ritmos e dificuldades para os indivíduos no desenvolvimento da composição escrita.

No final, apesar de este não constituir um levantamento exaustivo de todas as dificuldades ou investigações acerca dos obstáculos ao desenvolvimento da composição escrita, os pontos aqui elencados parecem não deixar dúvidas sobre as demandas inerentes a este processo. De facto, como temos visto, a composição escrita requer que o sujeito atenda não só a questões do domínio cognitivo, mas também afetivo, comportamental e, até, social. Por outro lado, embora se possa falar de algumas tendências de simplificação e degradação da especificidade da linguagem escrita (Perini-Santos, 2005), certo é que ela continua a ser o meio preferencial para muitas das atividades académicas, profissionais e sociais. Importa, por isso, que, face a estas e outras dificuldades, se proponham práticas-pedagógicas que promovam, efetivamente, a aquisição e desenvolvimento desta competência, sob a pena de, atualmente, estarmos a oferecer uma formação académica insuficiente, e a compactuar com a exclusão académica, profissional e social de muitos estudantes.

4. Sobre o ensino da composição escrita nas aulas de Filosofia

4.1. Breves apontamentos sobre o ensino de Filosofia no contexto português

Ora, a Filosofia teve, desde cedo, uma relação de profunda proximidade e cumplicidade com o seu ensino. Para Murcho (2002), por exemplo, «a melhor definição de filosofia é a definição implícita que o estudante irá adquirir ao longo do ano, ao estudar os problemas da filosofia, as suas teorias e os seus argumentos» (p.

21)⁹⁶. Também nesse sentido que se pode ler a célebre Alegoria da Caverna, na qual, para Burnet (2007), se nota

an equal stress is laid on the duty of philosopher to descend into the Cave in turn and to rescue as many of their former fellow-prisoners as may be, even against their will, by turning them to the light and dragging them up into the world of truth and reality (pp. 83-84).

De facto, por tudo aquilo que a Filosofia significa, não somos capazes de conceber como o filósofo pode, refugiado na sua sabedoria, abster-se de promover a Filosofia e a atitude filosófica. Para citar apenas Tassin (1986), o ensino-aprendizagem de Filosofia

desenvolve capacidades de análise, de leitura, de abstração; [...] ele induz o sentido do questionamento e do problemático; [...] ele alarga as técnicas de argumentação e conduz ao desenvolvimento do raciocínio; [...] ele abre para uma interrogação conceptual e uma reflexão racional; [...] ele instaura uma distância crítica e convida a um regresso reflexivo sobre si e sobre as condições de possibilidade de um pensamento; [...] ele tem a tarefa de elucidação da nossa relação ao mundo.

Não nos deve surpreender, portanto, o facto de que, como nota Manso (2014), «[a] Filosofia nasce na rua pelo exercício livre do pensamento, mas depressa se encerra na escola, de onde nunca mais se há de libertar» (p. 729). Vemo-lo claramente se nos lembrarmos que, para Sócrates, o seu ensino era voltado para «o culto da virtude, a *eukrateia* ou domínio de si mesmo, o raciocínio indutivo e a definição de conceitos» (Pereira, 2012, p. 465), mas logo surgem, também, a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles, em Atenas⁹⁷. Por sua vez, como sabemos, a fundação das primeiras

⁹⁶ Note-se que alguns autores defendem, inclusive, que a melhor didática para o ensino de Filosofia se encontra já na própria História da Filosofia. Joaquim Neves Vicente (1994), pelo contrário, atribui a inexistência de projetos para a constituição de uma didática da Filosofia àqueles que defenderam que «o ensino da filosofia não tem nada a pedir de empréstimo às ciências da educação, porque a filosofia contém em si mesma os fundamentos do seu exercício comunicativo» (p. 397).

⁹⁷ Manso (2014) refere-se à fundação da Academia e do Liceu como os principais momentos da burocratização do ensino de Filosofia.

universidades, a partir do século XIII, agudizou a institucionalização do ensino, desencadeada por Platão e Aristóteles, mas jamais abdicou da educação filosófica⁹⁸. Em Portugal, fora da esfera do ensino superior, sabemos que já os Estudos Menores, promulgados pelas Reformas Pombalinas (1759 e 1772), previam aulas de Filosofia⁹⁹. Aí, o ensino de Filosofia era orientado explicitamente «segundo a linha do ecletismo setecentista, numa perspetiva que se pode considerar em sincronia com o movimento científico europeu do seu tempo e em frontal e violenta recusa do ensino filosófico, aristotélico-escolástico, ministrado anteriormente» (Nogueira, 2008, p. 129). O sentimento iluminista e, depois, o positivista ainda pairaram sobre o ensino de Filosofia, em Portugal, até à segunda década do século XX, mas tal ameaça nunca foi consumada¹⁰⁰. Curiosamente, nem o regime político ditatorial que se instalou nas décadas seguintes aboliu o seu ensino. Aliás, a disciplina de Filosofia gozou, até, de uma privilegiada estabilidade no plano de estudos durante o período do Estado Novo:

Embora numa situação programática instável, os textos legislativos deste período que se referem à disciplina de Filosofia, reconhecem a sua importância e o seu papel no que se refere ao estabelecimento da unidade do saber, bem como o seu papel sob o ponto de vista da formação intelectual e moral dos

⁹⁸ Na Universidade de Coimbra, por exemplo, «foi elaborado por diversos mestres da Companhia de Jesus, já no século XVI, o famoso Curso Conimbricense, que se tornou o principal instrumento do ensino de Filosofia em toda a Europa até finais do século XVII» (Manso, 2014, p. 729).

⁹⁹ Ainda que, na verdade, só se possa falar propriamente da existência de uma disciplina escolar de Filosofia a partir da criação dos liceus, em 1836, e da organização de um currículo de estudos, em 1880 (Nogueira, 2008).

¹⁰⁰ Cf. Manso (2018): «Convém realçar que por esta altura o estudo da filosofia só era obrigatório nos cursos de letras, passando o seu ensino, em 1917, a ser também obrigatório nos cursos de ciências, tendo, no ano seguinte, 1918, o seu programa de forte orientação positivista sido alterado, relevando agora o ensino da Lógica, Psicologia, Moral, ao mesmo tempo que se excluía o ensino da Gnosiologia e da Metafísica e no ano imediatamente a seguir, em 1919, sofreu novos ajustes, expurgando-o da forte vertente positivista, passando o seu ensino a uma carga horária de três horas semanais» (p. 171). A discussão sobre a continuidade do ensino de Filosofia, ou a sua substituição pelo ensino de uma disciplina designada *História das Ideias e da Cultura*, reacender-se-ia, sem sucesso, aquando da discussão da reforma curricular de 1988. Artur Manso (2014) explica que «Portugal tentava que as suas escolas fossem eficazes na preparação dos jovens para as atividades futuras e nesse campo, a Filosofia, tal como os estudos humanísticos em geral, já há muito que tinham sido destronados pelo pragmatismo científico e a eficácia dos conhecimentos positivistas» (p. 730).

alunos, permitindo antever uma situação curricular mais conforme ao reconhecimento desse estatuto (Nogueira, 2008, p. 119).

Em certa medida, poder-se-á dizer que tal reconhecimento se inicia com a Reforma de 1947/1948, do ministro Pires de Lima (1906-1970), na qual, apesar de continuar a ser uma disciplina comum aos Cursos Complementares de Letras e de Ciências, viu alargado, desde logo, o seu programa e a sua carga horária no plano curricular (4 horas/semana). É certo que se permitiu que o ensino de Filosofia «continuasse embrenhado num classicismo enfadonho, pouco ou nada preocupado com a reflexão em torno de um pensamento mais atual, local e nacional» (Manso, 2018, p. 171), mas convém notar que, ao reservar o ensino de Filosofia para os últimos anos do ensino liceal, subentendia-se também que a disciplina representava o “coroamento de estudos” imediatamente anterior ao ingresso no ensino superior (Nogueira, 2008)¹⁰¹.

De resto, a atual situação curricular e programática do ensino de Filosofia tem-se mantido, *grosso modo*, pelo menos desde as alterações promovidas em 1979/80. Com efeito, atualmente, a matriz curricular-base estipula que, no ensino secundário, a disciplina de Filosofia é obrigatória para todos os cursos científico-humanísticos e artísticos especializados, ao longo do 10.º e 11.º anos¹⁰², com uma carga horária mínima de 2,5 horas semanais (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). A recente reorganização programática da disciplina¹⁰³, por sua vez, foi pensada tendo em conta, sobretudo, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, «documento de referência para a organização de todo o sistema educativo» (Direção-Geral da Educação, 2017), isto é, para a articulação e atualização dos diferentes documentos

¹⁰¹ «O acesso à aprendizagem da disciplina de Filosofia representará uma ascensão no percurso académico, que é já sinal de uma diferença que o futuro académico acentuará. Ao mesmo tempo, o seu carácter exclusivamente teórico associa-se à posse de um saber ‘puro’ e desinteressado, desligado das necessidades práticas ou utilitárias do dia-a-dia» (Nogueira, 2008, p. 234).

¹⁰² No 12.º ano, a Filosofia continua a ser uma das disciplinas opcionais que podem ser oferecidas pelas escolas.

¹⁰³ Cf. Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais: Filosofia 10.º ano*. Ministério da Educação.; Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais: Filosofia 11.º ano*. Ministério da Educação.

curriculares já existentes, a fim de promover «uma efetiva flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes» (Despacho n.º 8476-A/2018)¹⁰⁴.

Curiosamente, pese embora a frequência obrigatória de dois anos à disciplina de Filosofia, Artur Manso (2014) destaca que em países como a Alemanha e a França, onde é reservada uma menor carga horária para o efeito, a formação filosófica tende a ser mais «relevante», isto é, tem um maior impacto na «formação de consciências capazes de discernir o valor da abertura e da integração na vida democrática» (p. 731). Percebe-se, pois, que, em Portugal, desde a Revolução de 1974, ainda que se tente preservar a formação humanística ao nível político e da decisão escolar – demonstra-o, por exemplo, o *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória* (2017) –, tal contrasta com uma aposta significativamente maior nos saberes científicos, quer em termos de carga horária das respetivas disciplinas, quer em termos de financiamento para a investigação e desenvolvimento¹⁰⁵.

Paradoxalmente, contesta Manso (2019), «em face do mundo que se revela desconhecido e misterioso e perante tal mistério e tamanha amplitude seria errado considerar apenas os saberes lógico-rationais como suportes exclusivos das respostas que buscamos» (p. 143). Esta tem sido também a posição da UNESCO, que, de acordo com o testemunho de Manso (2014), vê na Filosofia «o motor de aperfeiçoamento quotidiano da democracia, evitando que se criem, de novo, as condições de

¹⁰⁴ No Despacho n.º 6605-A/2021, explica-se que o documento «[d]efine o sentido de missão de todo o sistema educativo, apresentando um caminho curricular através do qual todos os alunos devem, ao longo dos seus 12 anos de escolaridade, desenvolver uma cultura científica e artística de base humanista, alicerçada em múltiplas literacias, no raciocínio e na resolução de problemas, no pensamento crítico e criativo, entre outras dimensões».

¹⁰⁵ Para Manso (2014, 2018, 2019), este «aumento do sentimento antifilosófico» em alguns sistemas educativos contemporâneos, inspirado no positivismo, parece alimentar-se da ideia de que a Filosofia, enquanto saber especulativo e, por isso, inconsequente a nível económico e social, é inútil. A este preconceito contra a Filosofia, acresce ainda a sua conhecida obsessão com alguns dos enigmas indecifráveis do mundo, como, por exemplo, a questão do sentido da existência, ou até a sua relação com o tempo de ócio, na medida em que, tradicionalmente, «o fazer era um ato impróprio e por isso indigno de quem se dedicasse ao exercício do pensamento» (Manso, 2019, p. 138). O mesmo autor acrescenta adiante: «É por isso que se torna difícil perceber a utilidade da filosofia. Numa sociedade que escolheu caminhar para o utilitarismo, para o cultivo do imediato e do rentável, aparece-nos um saber que se dirige para um saber universal, que tenta pensar o visível e o invisível, o individual e o social, não enquanto dimensões radicalmente diferentes, mas como faces imprescindíveis para atingir o lugar de si mesmo no seio da humanidade com tudo aquilo que lhe é significativo» (Manso, 2019, p. 144).

desenvolvimento de sociedades totalitárias que até há bem pouco tempo constituíam uma boa parte da Europa e do mundo» (p. 731). A UNESCO, aliás, tem procurado reabilitar o ensino de Filosofia nas escolas, recomendando a sua obrigatoriedade¹⁰⁶, em linha com os objetivos delineados para a educação filosófica, ainda em 1946.

Todavia, em boa verdade, a discussão sobre o papel e o impacto do ensino de Filosofia extravasa a questão da sua obrigatoriedade. Afinal, «[é] melhor haver o estudo obrigatório da Filosofia na escola do que não haver, mas só por si essa formação não é garante de que os indivíduos se tornem cidadãos mais ativos, críticos e participativos na sociedade democrática» (Manso, 2014, p. 732). Portanto, é louvável, desde logo, que as *Aprendizagens Essenciais: Filosofia* tenham destacado o contributo da disciplina para «o desenvolvimento de competências consideradas imprescindíveis à construção de uma cidadania ativa, proporcionando aos alunos instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão e desenvolvendo o raciocínio e as capacidades de reflexão e da curiosidade científica» (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 2). Bem sabemos como as competências especificamente filosóficas de problematização, conceptualização e argumentação são determinantes na consecução desses objetivos, através da mobilização, seleção e articulação de saberes e experiências.

Não obstante, convém igualmente não perder de vista o aspeto criativo e ativo do pensamento filosófico e, quiçá, voltar à aquela conceção de Filosofia como «atividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal» (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2001, p. 5). Assim, há que reconhecer, primeiro, que os problemas filosóficos, porque dizem respeito a questões que dificilmente deixarão de espantar e maravilhar as mentes de homens e mulheres, não deixarão nunca de ser colocados, e «a Filosofia, pelo seu carácter abrangente e interdisciplinar, tem um papel único no auxílio a cada indivíduo que procura as respostas adequadas aos problemas que se constituem como motivo da sua reflexão» (Manso, 2014, p. 731). E depois compreender que se a Filosofia se voltar exclusivamente para o conhecimento objetivo dos fenómenos, abandonando o reino do discurso argumentativo, deixa de ser

¹⁰⁶ Cf. Delors (1996); Droit, R.-P. (1995).

propriamente filosófica. Ainda que em necessário diálogo com outras áreas disciplinares, a Filosofia terá sempre a sua primeira justificação naquela atitude originalmente descoberta pelos gregos e que é tão maravilhosamente humana, isto é, como possibilidade de experiência e construção (conceptual) de mundo.

4.2. Para devolver a escrita à aula de Filosofia

A escrita, contudo, nos últimos anos, tem visto o seu lugar na aula de Filosofia ter sido tomado de assalto pela emergência das novas tecnologias, pelo que deve, agora, reposicionar-se como via para este projeto de educação filosófica. De facto, desde a sua origem, o labor filosófico manteve uma relação próxima com a escrita. Se nos recordarmos, por exemplo, do testemunho de Russell (2017), sabemos que a aquisição da escrita alfabética «apressou a marcha da civilização grega» (p. 32)¹⁰⁷.

Borrowed from the Phoenicians and modified to permit more precise transcription of Greek sounds, [alphabetic] writing was able to fulfill this function of communication because it had become almost as widely known and used among citizens as the spoken language. [...] Along with recitation from memory of texts by Homer and Hesiod – which remained traditional – writing constituted the basic element of Greek *paideia* (Vernant, 1982, p. 52).

A ampla difusão da escrita alfabética proporcionou, efetivamente, a estabilização e a livre comunicação de um conjunto de leis e saberes, cujo conhecimento, no tempo dos micénicos, se encontrava reservado a uma classe minoritária da sociedade grega, isto é, às famílias da soberania e aos escrivas que dominavam o Linear B. Com efeito, como explica Vernant (1982), quando os gregos decidiram publicar, por via da escrita, o seu conhecimento, «they wished to make it the common property of the city» (pp. 53-54), e a escrita alfabética, assim, tornou-se «the medium of a common culture and

¹⁰⁷ Note-se que, embora pouco ou nada se saiba sobre o(s) autor(es) e a data de introdução do alfabeto grego, Cagliari (2009), por exemplo, situa a consolidação do alfabeto grego no século IV a.C. – «Somente no século IV a.C. foram uniformizados os diferentes usos das letras num alfabeto de 24 letras, com uma ortografia estabelecida, formando a escrita do grego clássico» (p. 4). Todavia, sabemos que os Micénicos já se serviam de um silabário (o Linear B) nos seus registos, e supõe-se até que os Poemas Homéricos tenham sido as primeiras obras a ser escritas com o (novo) alfabeto grego (Pereira, 2012).

permitted the complete dissemination of knowledge previously restricted or forbidden» (Vernant, 1982, p. 52). Em última instância,

[t]he purpose of writing was no longer the production of archives for the king's private use within the palace. Now it served a public purpose: it allowed the various aspects of social and political life to be disclosed to the gaze of all people equally (Vernant, 1982, p. 37).

É certo que, como adverte Pereira (2012), «a tradição do ensino oral, praticado ainda, ao que parece, pelo mais antigo filósofo, Tales de Mileto, perdura noutros grandes nomes, como Pitágoras e Sócrates, e Platão proclama a superioridade deste sobre o escrito¹⁰⁸» (p. 19). Todavia, de modo algum esta observação descarta a valia que a escrita e, sobretudo, o alfabeto representaram para o florescimento intelectual e cultural dos gregos, tal como o comprova o crescimento exponencial e a própria evolução das produções escritas a partir do século VI a.C.. Afinal, o desenvolvimento da escrita alfabética alimentou a desmitologização da *pólis* grega, democratizou o conhecimento e, assim, criou condições para a emancipação intelectual da Grécia.

Ora, como vimos anteriormente, a irrupção da atitude filosófica só é concebível no âmbito deste entusiasmo intelectual e cultural experienciado pelos gregos a partir dos finais do século VIII a.C.¹⁰⁹, no qual a escrita, nomeadamente, na sua forma alfabética, desempenhou um papel preponderante. Com efeito, é difícil imaginar que a História da Filosofia fosse a mesma sem a ação democratizadora e racionalizadora da escrita alfabética que, então, surgia. Se é verdade que a Filosofia nasce na *ágora*, na qual o *mythos* dá lugar ao *logos*, ela bem pode agradecer à escrita, que tanto contribuiu para a construção de uma *pólis* democrática e para a superação, pelo diálogo, das narrativas mitológicas sobre o mundo e o homem. A escrita não é uma humilde serva da história da humanidade; a escrita é a história da humanidade!

¹⁰⁸ Cf. Platão (2009).

¹⁰⁹ Note-se que, de acordo com vários testemunhos, nomeadamente, Aristóteles (1969), Tales de Mileto é considerado o primeiro filósofo e a sua vida e obra situam-se, precisamente, no final do século VIII a.C.

Aliás, ainda que se possa preferir atender à especificidade da Filosofia enquanto exercício de puro pensamento, também já vimos que tampouco se deve descurar a sua relação íntima com a linguagem, nomeadamente, a linguagem escrita. Veja-se como Silva (2012), na tentativa de definir o conceito de pensamento, já tinha advertido que o mesmo «é impenetrável [...] oculta[-se] na intimidade indevassável do cérebro ou da mente» (p. 1025). Por isso, concluía: «Na manifestação ou na expressão é que os pensamentos se *revelam* [...] E essa manifestação é feita pela palavra escrita ou oral, ou, mesmo, por imagens» (p. 1025). Sem a reciprocidade entre o pensamento e a linguagem, as teorias filosóficas nunca seriam mais do que construções racionais aprisionadas na mente dos filósofos, pensamentos privados e inúteis para a vida. Não admira, portanto, que o texto filosófico esteja, hoje, no centro das preocupações pedagógicas do ensino de Filosofia e que a História da Filosofia, desde cedo, tenha visto aí o meio preferencial para a promoção e divulgação das suas discussões.

Deleuze (2006), por sua vez, despreza essa ação mediadora, ou representacionista, que a escrita desempenha entre o pensamento e o mundo, mas não deixa de sublinhar que o exercício filosófico do pensamento recorre à literatura como seu intercessor não-filosófico (Deleuze & Guattari, 1994)¹¹⁰. Na conceção deleuziana da Filosofia enquanto atividade criativa (de conceitos), a literatura é o (ou um dos¹¹¹) rastilho(s) que coloca(m) o pensamento em movimento, «considerando que o ato criativo inerente ao exercício filosófico não é algo natural ou inato, mas surge sempre de um encontro violento com certos signos que nos colocam a pensar» (Vinci, 2022, p. 54).

¹¹⁰ «Philosophy needs a nonphilosophy that comprehends it: it needs a nonphilosophical comprehension just as art needs nonart and science needs nonscience. [...] concepts, sensations and functions become undecidable, at the same time as philosophy, art, and science become indiscernible, as if they shared the same shadow that extends itself across their different nature and constantly accompanies them» (Deleuze & Guattari, 1994, p. 218). Por conseguinte, apesar de a Filosofia e a Não-Filosofia serem unificadas no ato de criação que lhes é comum, a última destaca-se pela capacidade de produzir «um deslocamento [...] quer no modo como a filosofia opera com os conceitos, quer na maneira como pensa a lógica de nossas experiências ordinárias» (Vinci, 2022, p. 58)

¹¹¹ Vinci (2022) dá conta de alguns intérpretes de Deleuze que conferem à literatura um estatuto especial entre os demais intercessores não-filosóficos, porquanto é «importante não apenas por impulsionar ou coagir o pensamento filosófico do autor para outros rincões de pensamento, [...] mas também por modular o modo como Deleuze escrevia filosofia» (p. 56). Todavia, esta interpretação continua a suscitar muita discussão e, na verdade, não é menos provável que, para Deleuze, a escrita não possuísse um estatuto especial entre os demais intercessores não-filosóficos.

Ora, isto significa que, para a Filosofia, a literatura não é apenas um exemplo ou metáfora das suas discussões conceptuais, mas antes «uma companhia de pensamento, o *lastro afetivo* do problema que movimenta o filósofo em suas criações» (Vinci, 2022, p. 61)¹¹².

De resto, ainda que a literatura seja «o ventre» que deu origem à Filosofia, o aparente divórcio entre elas será, sobretudo, o resultado da necessidade de um afastamento entre a Filosofia e vocabulário informal tantas vezes empregue na literatura (Gonçalves, 1997). Sabemos, pois, que o entusiasmo moderno com os resultados do progresso científico, o qual prometia depurar a linguagem natural das suas imprecisões e revelar ao Homem, em bandeja dourada, todos os segredos do mundo, cedo se alastrou ao trabalho filosófico, que procurou mais policiar a linguagem do que desenvolvê-la. Aliás, o mesmo sucedeu com as ciências sociais e humanas que se viram numa encruzilhada de difícil resolução, onde se jogava o seu prestígio e estatuto científico. Todavia, a denúncia posterior das limitações e contradições da tecnociência tem reivindicado uma mudança epistemológica que cultive uma verdadeira unidade na diversidade do saber, nomeadamente, através de uma re-significação da linguagem natural e das humanidades. Nesse sentido, é imperativo cultivar a re-aproximação da Filosofia à literatura e ao texto, e reconhecer que «[...] o discurso da filosofia, ao efetuar-se na linguagem natural, através do processo de metaforização, não pede ao filósofo somente que analise o rigor lógico do discurso já disponível, mas também e sobretudo a fidelidade às potencialidades infinitas do ser» (Gonçalves, 2015, p. 7).

Em suma, convém reconhecer que o filosofar é, antes de mais, uma produção de discursos e esquemas de inteligibilidade que, no mundo das coisas, podem tomar

¹¹² Naturalmente, não queremos dizer, com isto, que a Filosofia é redutível à literatura. Apesar de serem semelhantes nos seus temas (o Homem e o mundo) e meios (a linguagem), cada uma delas constitui-se como um modo específico de apropriação do real. Assim, «a filosofia é busca de sentido tendo como exigência primeira uma linha de fundamentação racional. Mesmo quando opta pela linguagem poética há um fio lógico, visível no seu desenrolar» (Ferreira, 1995, p. 130). A literatura, por outro lado, «é um discurso mais solto em que a sugestão, a ficção e a narratividade predominam. [...] A sedução é uma constante e o elemento mitificador ou mesmo mistificador é-lhe co-natural» (Ferreira, 1995, p. 131). Esta aproximação entre a Filosofia e a literatura não implica, por isso, qualquer permutabilidade entre elas, mas antes um enriquecimento (necessário) da compreensão humana do mundo e do ser-se Homem.

diferentes formas literárias (e, quiçá, não-literárias). Aliás, num tempo em que tanto se fala na dimensão praxiológica da Filosofia e da importância da articulação entre a ação e o discurso, vale a pena sublinhar que a escrita (bem como a oralidade) é já uma ação, um momento de irrupção da subjetividade, na qual o sujeito não se limita a transmitir o que tão filosoficamente pensa, mas intervém e fabrica mundo. Deleuze defende até que o ato de escrever é tão natural quanto qualquer outra função vital do corpo e que (só!) a escrita possui *per se* uma conotação necessária com o devir (Deleuze, 2007)¹¹³.

Por isso, ainda que os textos filosóficos, ou não-filosóficos, já se constituam como um dos recursos didáticos preferenciais do professor de Filosofia, não devemos escamotear a importância de, na aula de Filosofia, os próprios alunos serem incentivados a pensar e a expor o que pensam escrevendo, o que extravasa largamente a utilidade avaliativa da escrita (Amor, 1997). É certo que, como destaca o *Programa de Filosofia: 10.º e 11.º Anos*, «[a]s produções escritas [...] possibilitarão avaliar a capacidade de escuta e compreensão oral, a qualidade de leitura compreensiva e a sua expressão escrita, a capacidade de (se) questionar (sobre) matérias controversas» (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2001, p. 23). Contudo, mais importante, o exercício da escrita, como vimos, é já um exercício filosófico, no qual o aluno diz de si, daquilo que pensa sobre os problemas filosóficos e porque o pensa.

Às considerações feitas anteriormente sobre o caráter filosófico da escrita, devemos somar ainda o lugar desta modalidade de expressão enquanto competência transversal a todos os saberes¹¹⁴. Daí que a escrita seja considerada, também, uma das

¹¹³ Tal acontece porque, como explica Vinci (2022), ao escrever, colocamo-nos numa posição privilegiada para apreender «a forma como certas forças domesticaram a potência criadora da vida e impuseram maneiras de agir e de pensar aos sujeitos individuados» (p. 63). Ora, ao fazer este diagnóstico, tornamo-nos «clínicos do mundo» e recuperamos para a nossa experiência aquelas forças capazes de produzir o devir (Vinci, 2022). A potência literária, portanto, emerge do caráter clínico da literatura e da sua indissociabilidade do devir; e a escrita (filosófica ou não-filosófica) pode ser já, não esqueçamos, um filosofar.

¹¹⁴ Como explica Costa (2003), «[u]ma competência transversal é um saber, um comportamento, uma atitude ou uma aptidão que não está vinculada a uma determinada disciplina escolar ou a um determinado contexto de aprendizagem, antes sendo requerida em várias disciplinas, em vários momentos de aprendizagem e mesmo para além da vida escolar do aluno» (p. 79).

competências «decisivas para a iniciação ao trabalho filosófico» (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2001, p. 19). Em bom rigor, esta consciência já permeava o *Programa de Filosofia: 10.º e 11.º Anos* (2001), que se refere à expressão escrita (e oral) como uma das «competências básicas de discurso, informação, interpretação e comunicação» (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2001, p. 10). E o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), por sua vez, também a identifica como uma das competências na área de Linguagens e Textos, que remete para «a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar em várias áreas do saber» (Direção-Geral da Educação, 2017, p. 21).

Certamente a expressão escrita, pese embora a sua transversalidade e, por conseguinte, a sua requisição para a atividade filosófica, não é uma competência *especificamente* filosófica¹¹⁵. E, por essa razão, poder-se-ia julgar até que não deveria incumbir à Filosofia o seu desenvolvimento, não fosse a aquisição de outras competências mais complexas, nas quais se incluem as especificamente filosóficas, dela serem dependentes. Como explica Riaño (2004), as dificuldades na aquisição da escrita representam uma entrave a todo o processo de aprendizagem, cujas consequências se estendem desde a capacidade comunicativa, à criatividade e autoestima. Assim, pese embora o facto indisputável de a expressão escrita representar uma competência transversal não-filosófica (Costa, 2003), certo é também que este problema deve ser encarado como um desafio transversal a todos os níveis de ensino e da responsabilidade do professor de qualquer área científica¹¹⁶.

¹¹⁵ São exemplos de competências transversais especificamente filosóficas, a conceptualização, a argumentação e a problematização. Afinal, qualquer uma destas competências poderia ser (e é-o efetivamente) exercida em diversos momentos do quotidiano, ou mesmo em outras disciplinas escolares, mas são desenvolvidas (apenas) através da atividade filosófica e, inclusive, «justificam a inclusão da filosofia nos currículos oficiais [e] concedem um valor intrínseco à atividade filosófica» (Costa, 2003, pp. 82-83). Nas palavras de Tozzi (2012), cada uma destas competências contribui para desenvolver «un 'savoir philosopher', c'est-à-dire 'penser par soi-même' (ce qui ne veut pas dire être absolument original, mais prendre en main sa pensée, devenir intellectuellement autonome, développer sa réflexivité sur les questions posées à la (sa) condition humaine)».

¹¹⁶ Aqui, discordamos fortemente da posição de António Paulo Costa (2003), que defende que as competências transversais não-filosóficas não devem ser objeto de ensino e avaliação nas aulas de Filosofia, uma vez que «o seu domínio não assegura a proficiência filosófica» (p. 82). De facto, apesar de

É o que sugere Jimeno (2004), quando afirma que «la competencia en la comunicación escrita es tan importante, tiene un carácter tan claramente supradepartamental, que requiere sin duda un tratamiento de centro, una toma de decisiones y una asunción de compromisos acordes con el interés de la cuestión» (p. 20). Mais ainda, o mesmo autor sublinha, adiante, que todos os professores têm, também, o dever de contribuir para o desenvolvimento desta competência, pelo que devem refletir sobre a pertinência e clareza das suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento da escrita (Jimeno, 2004). E Vicente (1994), por sua vez, termina:

[n]ão estando adquiridas [aquelas competências transversais não-filosóficas], uma didática da filosofia adequada aos nossos jovens tem de re-equacionar o *que fazer* da e com a filosofia. [...] Por estas razões, cremos que está acometida à disciplina de *introdução à Filosofia* [que, no contexto atual, se equipara à disciplina de *Filosofia* no ensino secundário], a par do próprio ensino-aprendizagem da filosofia e do filosofar e por seu intermédio, o desenvolvimento das competências atrás referidas como condições de possibilidade do próprio ensino-aprendizagem da filosofia e até de outras matérias que exigem maior maturidade intelectual (p. 411).

Ora, isto não diminui a importância da História da Filosofia ou da especificidade dos problemas filosóficos na aula de Filosofia. Em última instância, a produção de textos, na medida em que implica processos de mobilização, seleção e articulação de saberes e experiências, pode mesmo coadjuvar o desenvolvimento das competências especificamente filosóficas, a saber, a problematização, a conceptualização e a argumentação, bem como a respetiva avaliação. Nesse sentido, as *Aprendizagens Essenciais 10.º e 11.º anos* (2018), por exemplo, têm sugerido a produção de textos escritos (nomeadamente, um ensaio filosófico) como estratégia pedagógico-didática para o exercício das diferentes competências filosóficas (Direção-Geral da Educação,

esta observação ser indisputável, não é menos verdade que o desenvolvimento destas competências é condição *sine qua non* da competência filosófica e, por isso, apesar de não serem da exclusiva responsabilidade do professor de Filosofia, como condição para a reflexão filosófica, devem também elas ser objeto da sua atenção.

2018a, 2018b)¹¹⁷. O que, contudo, nos parece importante sublinhar é que, apesar de não constituir uma competência especificamente filosófica, porque é uma competência transversal, a expressão escrita deve fazer parte das preocupações pedagógicas dos professores de todas as áreas científicas (inclusive, a Filosofia).

4.3. Propostas pedagógico-didáticas para a promoção da escrita nas aulas de Filosofia

Ora, se é razoavelmente consensual que a escrita, dada a sua função epistémica, pode ser um recurso adequado para o ensino-aprendizagem de Filosofia, esperamos que, chegados aqui, também tenhamos persuadido o leitor de que o ensino explícito da composição escrita não é uma tarefa reservada exclusivamente aos professores de Línguas. Quer pela natureza e especificidade eminentemente linguísticas da reflexão filosófica, quer pela transversalidade da competência textual, os professores de Filosofia não podem, definitivamente, escusar-se a esta responsabilidade de a promover e orientar o desenvolvimento da composição escrita, e não podemos deixar de nos surpreender com qualquer tentativa de diminuir a sua importância nas aulas de Filosofia.

Será tendo isso em conta que, nesta última seção do presente Relatório de Estágio, iremos propor, finalmente, diferentes sequências (ou estratégias) de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da composição escrita nas aulas de Filosofia. Nesse sentido, vale a pena recordar que, para Barbeiro e Pereira (2007), «[o] desenvolvimento da escrita deve combinar a aquisição de competências específicas, a aplicar pelo aluno no momento da produção textual, com o acesso às funções desempenhadas pela diversidade de textos, no seio de uma comunidade» (p. 7). Assim, o professor que se dedique ao ensino explícito da composição escrita, não pode

¹¹⁷ Curiosamente, a mesma consciência é visível no *Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário* (2014), onde o ensino da escrita já não se destina apenas à aprendizagem e treino da escrita, tem como objetivo levar os alunos a aprenderem a pensar: «Começa-se pela capacidade de sintetizar textos, essencial na aquisição de conhecimentos; passa-se, seguidamente, para o aprofundamento da capacidade de expor temas de forma planificada e coerente; finalmente, elegem-se a apreciação crítica e o texto de opinião como géneros que representam, neste nível, o coroar do desenvolvimento da expressão escrita» (Buescu et al., 2014, p. 9).

atuar como um mero avaliador do texto produzido pelo aluno, mas orientá-lo ao longo de todo o processo compositivo, coparticipando na consciencialização dos estudantes acerca dos diferentes aspetos aí implicados e na adoção de estratégias de composição e autorregulação.

Para Barbeiro e Pereira (2007), este processo de ensino-aprendizagem pode dividir-se em duas vias de intervenção pedagógico-didática: a ação sobre o processo de escrita e a ação sobre o contexto dos escritos. Numa tradição que remonta a Bereiter e Scardamalia (1987), a ação sobre o processo de escrita passa por identificar e ativar os subprocessos da composição escrita, a fim de promover o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação, isto é, «subrotinas que se conjugam para a realização de uma tarefa» (Carvalho, 2001a, p. 146). Deste modo, conclui Carvalho (2001a):

Ao promovermos o recurso aos mecanismos autorreguladores, poderemos não só facilitar a realização de tarefas que o escrevente não realiza com dificuldade, mas também promover o seu desenvolvimento cognitivo traduzido em alterações de comportamento em resultado da mudança no funcionamento do próprio sistema cognitivo devido à automatização e incorporação de novos procedimentos (p. 146).

Por sua vez, a ação sobre o contexto dos escritos tem como principal função «facultar o contacto com textos social e culturalmente relevantes e o acesso às suas múltiplas funções» (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7). Com efeito, desde o surgimento daqueles modelos contextuais (ou ecológicos), tende-se a considerar que o ensino-aprendizagem da escrita não se dá alheado do contexto em que os textos surgem e das intenções comunicativas que os orientam. Nessa linha, comenta Camps (2005),

[a] ênfase na escola como espaço comunicativo deu lugar a numerosas experiências e investigações centradas no desenvolvimento de espaços de comunicação em que os alunos utilizam a linguagem escrita como meio de exploração e do conhecimento de si mesmos, da sua própria realidade e da realidade à sua volta, e como instrumento de exploração do mundo (p. 22).

4.3.1. Oficina de escrita orientada

Ora, a primeira sequência de ensino-aprendizagem da composição escrita que propomos para as aulas de Filosofia tem como objetivo, através de uma estratégia de facilitação processual, sensibilizar para o conhecimento e domínio dos diferentes subprocessos da composição escrita, nomeadamente, a planificação. Citando Barbeiro e Pereira (2007), o principal objetivo da facilitação processual «é o de desencadear e apoiar a realização de tarefas ligadas às componentes de planificação, textualização e revisão» (p. 10). De resto, a facilitação processual já era apontada (a par da concretização de objetivos) como uma das principais estratégias para o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação por Bereiter e Scardamalia (1987), e, desde aí, são já várias as investigações que verificaram a sua eficácia¹¹⁸.

Do ponto de vista didático, a facilitação processual consiste na introdução de um mecanismo regulador extraordinário que, por um processo de rotinização, é incorporado no processo compositivo habitual dos indivíduos. Todavia, como denuncia Carvalho (2001a) a introdução deste mecanismo pode provocar um bloqueio cognitivo, «quer porque é necessário deslocar a atenção para o novo mecanismo, quer porque o seu uso implica gastar recursos cognitivos necessários à realização de outras tarefas» (p. 147), pelo que, segundo Bereiter e Scardamalia (1987), ela deve ser reforçada pelo recurso a pistas exteriores à tarefa. Nesse sentido, uma estratégia de facilitação processual «[i]ncia-se com a identificação de um mecanismo de autorregulação, que seja utilizado por uma pessoa que tenha desenvolvido plenamente a capacidade de expressão escrita, a que um indivíduo em desenvolvimento não recorra, ou a ele recorra de forma muito rudimentar» (Carvalho, 2001a, p. 147). De seguida, após a descrição do mecanismo identificado, procede-se à criação de meios exteriores que

¹¹⁸ Note-se que, em bom rigor, para Bereiter e Scardamalia (1987), a facilitação processual começa por se apresentar como meio de recolha de informação sobre o processo de escrita, e só depois como estratégia para o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação. Além disso, observam os mesmos autores, porque esta estratégia *per se* é insuficiente para incentivar o uso do modelo de transformação do conhecimento, ela deve ser coadjuvada por uma segunda estratégia a que já nos referimos brevemente, a saber, a concretização de objetivos. Todavia, investigações mais recentes revelam que a facilitação processual pode mesmo promover hábitos positivos entre escritores principiantes, tais como a planificação (Carvalho, 2001a; Rebelo et al., 2013)

contribuam para «rotinizar o recurso a esse mecanismo no que diz respeito à sua introdução e ao seu abandono com o mínimo de custos ao nível dos mecanismos de processamento de informação» (Carvalho, 2001a, p. 147).

Tendo isto em conta, esta primeira estratégia que aqui propomos tem em vista, sobretudo, o desenvolvimento da capacidade de planificação do texto, nomeadamente, no que diz respeito à geração e organização das ideias. De facto, como vimos anteriormente, a planificação, entre outras funções, desempenha um papel preponderante na orientação de todo o processo compositivo, uma vez que permite identificar os conteúdos e objetivos pertinentes para a resolução da tarefa de escrita (Flower & Hayes, 1981). Os subprocessos de geração e organização de ideias, em particular, permitem ao escritor selecionar e ordenar as ideias num texto coeso e coerente com os objetivos definidos (Flower & Hayes, 1981). Importa, portanto, desenvolver estratégias que facilitem estes subprocessos de planificação, a fim de que os alunos, pela prática repetida, consciente e intencional destes mecanismos, desenvolvam a capacidade para a planificação autónoma dos seus textos, sem que daí resulte uma maior sobrecarga cognitiva.

Nas aulas de Filosofia, propomos que esta estratégia seja desenvolvida através de oficinas de escrita orientada. Durante estas oficinas, o professor de Filosofia apresenta ao grupo-turma uma dada tarefa de escrita e, antes da sua resolução individual por parte dos alunos, procede, em discussão aberta com o grupo-turma, ao levantamento, seleção e organização sequencial dos conteúdos que se julguem pertinentes para a resposta à questão colocada¹¹⁹. Note-se que

[p]ara um bom plano de exposição escrita não é suficiente conhecer bem um assunto, que é sempre coisa muito ampla e suscetível de ser considerada de vários pontos de vista.

É preciso fixarmo-nos num determinado aspeto e trazer todos os outros, de que também queremos tratar, para o feixe luminoso assim formado. Do

¹¹⁹ As vantagens da cooperação entre os estudantes para a geração de ideias são reconhecidas por diversos autores, nomeadamente, Cassany (1999).

contrário, faltará unidade e organicidade ao nosso trabalho; faremos uma espécie de dicionário enciclopédico, com verbetes desarticulados entre si, e cuja finalidade estrita fica obumbrada. Tem-se, preliminarmente, de focalizar o assunto, examinando-o por um determinado ângulo. Com isso tomamos uma orientação e temos uma linha diretriz diante de nós (Câmara, 2001, p. 60).

De resto, o registo dos conteúdos, bem como a sua ordenação hierárquica poderá ser realizado em qualquer suporte (quadro, cartaz, projetor, etc.) e qualquer formato (mapa de conteúdos, lista de conteúdos, etc.), desde que: 1) o registo seja *contruído com os estudantes*; 2) o registo esteja organizado de forma clara e sintética; 3) o registo esteja disponível para a consulta de todos os estudantes durante todo o tempo reservado para a redação da resposta. Importa, contudo, realçar que este registo constitui tão-somente um modelo de resposta, ou, se quisermos, um percurso possível para a resolução da tarefa, pelo que, nas suas redações individuais, os estudantes devem privilegiar sempre o seu estilo pessoal e o seu posicionamento crítico face aos conteúdos (nos casos em que tal se justifique).

Deste modo, o registo dos conteúdos selecionados e a sua organização apresentam-se, essencialmente, como um rascunho do texto que será produzido pelos estudantes. Ainda que, para Cassany (1999), estas produções intermédias tenham, também, a capacidade de fomentar, entre os estudantes, atitudes positivas sobre a composição escrita, nomeadamente, porque o rascunho «pone énfasis en el proceso, descarga el valor excesivo y a veces tremendo que llegan a tener las versiones finales, anima a la lectura y a la autorrevisión» (p. 154). Quanto a nós, espera-se, sobretudo, que pela prática repetida, consciente e intencional destas oficinas de escrita e, por conseguinte, pelo hábito de selecionar e ordenar previamente os conhecimentos relevantes para a resolução de uma dada tarefa, os estudantes desenvolvam a capacidade de planificar autonomamente os seus textos.

4.3.2. Tutoria professor-aluno

A segunda estratégia que propomos neste relatório – a tutoria – enquadra-se, ainda, na vertente da ação sobre o processo, nomeadamente, através da reflexão sobre a

escrita, e destina-se, essencialmente, a estudantes que apresentem dificuldades mais persistentes ao nível da revisão do texto e que, por isso, careçam de uma atenção individualizada. É importante que o estudante não escreva o texto apenas para ser corrigido pelo professor, mas também que a sua correção contribua, de alguma forma, para o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação (e autocorreção) pelo aluno. Nesse sentido, como referem Barbeiro e Pereira (2007), a reflexão sobre a escrita, ao mobilizar a capacidade de explicitação do próprio processo compositivo, «constitui um instrumento de consciencialização em relação às características dos textos produzidos e em relação a alternativas possíveis. Constitui, por conseguinte, um instrumento de aprendizagem da própria escrita» (p. 11).

Ora, a tutoria, esclarece Cassany (1999), «incluye una interacción genuina entre un aprendiz y un experto, que ofrece ‘andamiajes’ adecuados para que el primero desarrolle la conducta experta que el segundo le muestra, primero de manera interactiva y después autónoma». Contudo, o mesmo autor também adverte que, para que esta estratégia seja eficaz, não basta que se adote uma conceção tradicional da tutoria, na qual o professor dirige ativamente todo o encontro e o aprendiz se limita a ouvir os comentários, a responder às questões e a realizar as atividades solicitadas pelo tutor. Para Cassany (1999), é imperativo que se adote uma conceção humanista desta estratégia, isto é, que a tutoria seja

un espacio donde el aprendiz puede profundizar en sus puntos de vista, explicando sus opiniones, dudas y dificultades a un profesional preparado, que sabe escucharle, darle réplicas acertadas (preguntas, comentarios) y, finalmente, orientarle en los pasos futuros. La actividad fundamental de la tutoría es una conversación auténtica e irrepetible entre experto y aprendiz, con la que el segundo verbaliza sus puntos de vista primerizos y los contrasta con los del primero (pp. 232-233)¹²⁰.

¹²⁰ De resto, para uma leitura sobre as condutas do tutor que influenciam positivamente o aprendiz, pode consultar-se Cassany (1999).

Nesse sentido, convém salientar que esta estratégia é, em muito, diferente da mera correção formal dos textos, ou da sua avaliação sumativa. O foco da tutoria deve ser, antes, a correção do próprio processo compositivo. Com efeito, «[l]a corrección del texto o su valoración (calificaciones, juicios de valor) sólo cobran sentido si orientan al autor a incrementar conocimientos y desarrollar habilidades» (Cassany, 1999, p. 234). O espaço da tutoria, portanto, deve servir não (apenas) para a reparação dos erros formais do produto escrito, mas antes para a discussão reflexiva, entre professor e aluno, de outras possibilidades e estratégias que concorram para a revisão do conteúdo do texto, da sua forma e, sobretudo, do processo de escrita. Ao professor-tutor cabe, pois, através das suas capacidades de observação e análise, criar condições que permitam ao estudante perceber os aspetos do texto e do processo em que ainda pode melhorar. Só assim a tutoria se constituirá como um espaço onde o estudante desenvolve os mecanismos de autorregulação necessários a uma escrita positiva.

Na aula de Filosofia, a estratégia que aqui propomos desenrola-se de acordo com uma lógica semelhante ao modelo de tutoria apresentado por Cassany (1999). Dito isto, é conveniente que, ainda antes da tutoria, o estudante já tenha redigido, individualmente, uma primeira resposta à tarefa de escrita apresentada pelo professor¹²¹. De resto, a primeira fase de intervenção tutorial inicia-se com a aferição dos conhecimentos prévios do estudante em relação à tarefa a que já respondeu. Durante esta fase, é importante que o tutor questione o estudante sobre o tipo de tarefa que lhe foi apresentado, as características do texto pretendido e do público ao qual se dirige, os objetivos por si definidos e as técnicas usadas na composição escrita, etc. Segue-se, depois, um período de reflexão e discussão conjunta sobre o texto produzido. Note-se que, aqui, como já alertava Cassany (1999), «el docente debe implicarse como interlocutor real en la interacción, aportando su experiencia ‘experta’ de autor y lector» (p. 234). Por essa razão, apesar de ser possível que seja o próprio

¹²¹ Cassany (1999) é claro quando afirma que «el diálogo se debe centrar en situaciones concretas y reales de composición, puesto que el aprendizaje surge del uso contextualizado del lenguaje» (p. 234).

aprendiz a ler o texto que produziu¹²², importa que, durante esta fase, tutor e aprendiz participem ativamente na identificação das melhores e das piores passagens do texto, bem como questões de estrutura textual, coerência e coesão, organização sequencial dos conteúdos, rigor científico, adequação ao contexto e aos objetivos definidos, etc. Por fim, a tutoria conclui-se com a preparação da atividade pós-tutorial, nomeadamente, com a sugestão de bibliografia relevante para a tarefa de escrita e, sobretudo, com indicações sobre os hábitos de escrita do estudante, a partir das quais o próprio pode repensar o seu processo compositivo.

4.3.1. A leitura-escrita na produção do ensaio filosófico

Finalmente, a produção do ensaio filosófico prevista pelas *Aprendizagens Essenciais: 10º ano* tende ser utilizada como uma forma de rentabilização da escrita para a aprendizagem da Filosofia. Aliás, essa é a interpretação que se encontra patente no dito documento, quando o mesmo refere que se espera que «o aluno desenvolva competências de problematização, conceptualização e argumentação, culminando na produção do ensaio filosófico» (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 3). No entanto, não desmerecendo a importância das competências especificamente filosóficas, gostaríamos de propor que a produção do ensaio filosófico fosse canalizada, também, para o desenvolvimento da própria composição escrita.

Com efeito, no âmbito das ações estratégicas sobre o contexto da composição escrita, Barbeiro e Pereira (2007) observam que «aprender a escrever é também aprender a usar a escrita para a realização de funções» (p.12). É certo que, por força do contexto em que é produzido, dos objetivos a que responde, etc., cada texto possui um carácter singular; todavia, também é verdade, como explica Cassany (1999), que cada esfera comunicativa (ou, como também lhe chama, contexto social) «dispone de su propia tradición discursiva, que contiene convenciones aceptadas por la comunidad de hablantes, más o menos explícitas y conscientes, que afectan al contenido (temas,

¹²² Cassany (1999) aponta algumas vantagens para o caso. Com efeito, se é o próprio estudante a ler o texto por si produzido, é possível, por exemplo, que o estudante enfatize aquilo que queria que o texto significasse e, assim, identifique mais facilmente os pontos que carecem de revisão.

estructura) y a la forma (registro, tono, fraseología) de los discursos» (p. 33). O ensaio filosófico, por exemplo, enquanto «marcha evolutiva e intérmina de um pensamento que acorda, se desentorpece, estende 'as pernas e os braços' e se projeta para a frente, para o espaço vazio, num arranco de autonomia» (Lima, 1994, p. 143), distingue-se das demais tipologias textuais, entre outros aspetos, pela possibilidade que oferece ao autor de esclarecer os problemas e os conceitos filosóficos, mas também de se posicionar criticamente face aos mesmos.

No entanto, para que os estudantes possam desenvolver a sua competência nesta tipologia textual e, assim, apropriar-se do potencial epistémico do ensaio filosófico, não basta que lhes seja solicitada, sem mais, a sua redação. É, pois, nesse sentido que, a partir de Graham et al. (2016), sugerimos uma terceira estratégia para o desenvolvimento da competência escrita, a saber, a integração da leitura e da escrita na produção do ensaio filosófico. A redação individual dos ensaios filosóficos por parte dos estudantes deve ser precedida, então, de um (ou vários) exercício(s) de leitura e análise de textos que constituam bons exemplares das principais características de um ensaio filosófico. «Exemplar texts, whether published or created by teachers or peers, can clearly illustrate specific features of effective writing» (Graham et al., 2016, p. 38).

De facto, de acordo com Graham et al. (2016), a combinação da leitura com a escrita pode ajudar a desenvolver pelo menos quatro tipos de processos cognitivos e conhecimentos que são comuns a ambas as atividades, a saber:

1. Meta-knowledge, which involves understanding the reading and writing processes in relation to goals and purposes. [...]
2. Domain knowledge, which is about the substance and content that is revealed from reading and writing.
3. Important text features, which include text format, organization, and genre, as well as spelling and syntactical combinations that are accepted in a particular language or culture.
4. Procedural knowledge, which includes integrating complex processes to write compositions and using strategies for accessing information when reading text (p. 32).

De forma a coadjuvar essa articulação entre a leitura e a escrita, o professor pode recorrer ainda a uma ficha de trabalho, onde se solicite ao estudante que, a partir do texto lido, identifique trechos de informação que, normalmente, se encontram associados à estrutura de um bom ensaio filosófico, tais como, o problema filosófico, a tese do autor, os argumentos, os contra-argumentos e a conclusão. Num plano mais geral e abstrato, pode também questionar-se os estudantes sobre qual o propósito e o público a que se dirige o texto lido, de modo a sensibilizar não só para a estrutura formal do ensaio filosófico, mas também para a sua pertinência e legitimidade enquanto texto científico. De resto, atualmente, já existem diversos estudos e propostas pedagógico-didáticas que, à semelhança desta, permitem orientar a redação do ensaio filosófico, e que, por conseguinte, podem também ser adaptadas no sentido de promover a competência compositiva dos estudantes¹²³.

¹²³ A título de exemplo, pode consultar-se Almeida (2020).

Considerações Finais

Como bem sabemos, o desenvolvimento da composição escrita não é um dos objetivos específicos delineados para o ensino-aprendizagem de Filosofia, da mesma forma que não se encontra entre as competências especificamente filosóficas que devem ser promovidas nas aulas de Filosofia. Por essa razão, talvez, a Didática de Filosofia não tem dado muita atenção ao problema, remetendo o ensino explícito da composição escrita exclusivamente para os professores de outras áreas curriculares. Todavia, ao longo deste relatório, procuramos argumentar que o trabalho filosófico, pela sua natureza e especificidade, não se pode furtar à sua relação original e metodológica com a linguagem e, sobretudo, com a linguagem escrita.

É certo que a Filosofia constitui, por excelência, um exercício do pensamento argumentativo e criativo, mas não podemos ignorar que essa atividade mental ficaria para sempre aprisionada na mente privada dos indivíduos, não fosse a mediação da linguagem. Na verdade, como vimos anteriormente, embora seja discutível a tese de que o pensamento é já ele próprio constituído por linguagem – ainda que alguns assim o defendam –, essas dúvidas não parecem transpor-se sequer para a discussão sobre o incontornável papel da linguagem na comunicação e materialização do pensamento. Com efeito, ainda que a linguagem humana possa ser o produto de um simples acidente na evolução da espécie, não se pode negar que ela proporcionou um aumento significativo da eficácia da comunicação entre os indivíduos, permitindo-lhes exprimir publicamente, com um grau razoável de precisão, o que o seu pensamento concebe, quiçá através de formas linguísticas.

Contudo, convém reconhecer que as modalidades oral e escrita da linguagem humana desenrolam-se de acordo com lógicas muito distintas e, por isso, acarretam diferentes exigências para os indivíduos. Assim, se o desenvolvimento da oralidade se dá “quase” espontaneamente, através do contacto com outros indivíduos linguisticamente desenvolvidos, a escrita demanda um processo de ensino-aprendizagem que, para alguns, pode revelar-se deveras difícil. De facto, como se mostrou acima, a escrita, até nas suas origens, é mais do que a mera transposição gráfica do discurso oral. Assim, se

é verdade que esta constatação nos abre a todo um mundo novo de possibilidades para a investigação científica, também se deve ter presente que, por essa razão, a escrita implica a mobilização de um conjunto muito mais extenso e complexo de operações mentais que importa desenvolver.

Ao longo das últimas décadas, estas considerações concretizaram-se em diferentes modelos explicativos da composição escrita e, conseqüentemente, em diversos modelos pedagógico-didáticos para o seu ensino-aprendizagem, que ora privilegiam o produto escrito, ora atendem ao próprio processo e ao contexto em que se dá o ato compositivo. Logo, embora se possa considerar que a abordagem cognitivista ao processo da composição escrita ganhou alguma predominância na literatura recente, compreendemos que os demais modelos não devem deixar de informar as propostas pedagógico-didáticas para o ensino-aprendizagem da composição escrita acerca da complexidade que lhe é inerente e das múltiplas variáveis que se encontram em jogo.

Ademais, neste relatório, quisemos responder afirmativamente ao repto que dirigíamos a todos os professores de Filosofia e, portanto, delineámos, ainda que de modo sumário, algumas atividades pedagógico-didáticas que podem ser promovidas no âmbito das aulas de Filosofia, tendo em vista o desenvolvimento da composição escrita. Naturalmente, não queremos sugerir que as oficinas de escrita orientada e as tutorias professor-aluno constituem o cerne da formação filosófica, ou tampouco que são as únicas alternativas possíveis para fazer face ao problema que dá o mote a este relatório. Na verdade, esperamos que elas ofereçam, sobretudo, um ponto de partida para que os professores de Filosofia reconheçam a problemática e se sintam inspirados para se corresponsabilizarem na sua resolução. Caber-lhes-á sempre, no entanto, adaptar estas propostas, ou pensar outras alternativas que melhor satisfaçam as necessidades de cada uma das suas turmas e das dificuldades que aí encontrar.

Por fim, convém reconhecer ainda que este trabalho não deve ser lido como um estudo conclusivo e definitivo sobre o problema em causa, ou sobre as respostas que lhe devem ser dadas. As limitações deste estudo prendem-se, naturalmente, com a experiência científica do seu autor e a bibliografia consultada, mas também com outros aspetos relacionados com o estágio a que o mesmo se refere, tais como, o curto

período temporal estabelecido para a prática de ensino supervisionada e outras condicionantes relativas à amostra de estudantes. Ademais, vale a pena notar que o contexto sociopolítico em que este estágio se desenvolveu – referimo-nos, sobretudo, às consequências da pandemia de COVID-19 – teve graves repercussões não só nas aprendizagens dos estudantes, mas também na organização escolar das atividades letivas. Com efeito, o processo de recuperação e consolidação das aprendizagens orientado pelo Ministério da Educação (2020) acabou por adensar a atividade letiva de tal forma que, naquilo que aqui nos compete, limitou consideravelmente o tempo que, normalmente, disporíamos para a avaliação do problema por nós identificado e, sobretudo, para a experimentação das vias de ação pedagógico-didática aqui sugeridas. Ainda assim, mantemos que o presente relatório, apesar das suas limitações, responde positivamente aos objetivos a que nos propusemos e, quiçá, oferece um ponto de partida útil a posteriores considerações e investigações.

Referências Bibliográficas

- Alcock, A. (2002). *A short history of Europe: From the greeks and romans to the present day*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230597426_1
- Almeida, M. (2011). *Desafios ao desenvolvimento profissional: Do trabalho colaborativo ao nível da escola a um grupo sobre a escrita* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/6035>
- Almeida, V. (2020). *Ensaio filosófico como forma crítica e práxis filosófica* [Relatório de Estágio]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/132554>
- Amor, E. (1997). *Didáctica do Português: Fundamentos e metodologia*. Texto Editora.
- Aristóteles. (1969). *Metafísica* (V. Cocco, Trad.). Atlântida.
- Aristóteles. (1998). *Política* (C. Carvalho & A. Amaral, Trad.). Vega.
- Baghrmian, M., & Carter, J. A. (2012). Relativism. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/relativism/>
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da escrita: A dimensão textual*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Benavente, A. (Coord.) (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian, Conselho Nacional de Educação.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum.
- Bloomfield, L. (1973). *Language*. George Allen & Unwin Ltd.

- Boroditsky, L. (2011). How language shapes thought. *Scientific American*, 304(2), 62-65.
- Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G., & Rocha, M. R. (2014). *Programa e metas curriculares de Português: Ensino secundário*. Ministério da Educação e Ciência.
- Burnet, J. (1930). *Early greek philosophy*. A & C Black Ltd.
- Burnet, J. (2007). Philosophy. In R. W. Livingstone (Ed.), *The legacy of Greece* (pp. 57-96). Clarendon Press.
- Cagliari, L. C. (2009). *A origem do alfabeto*. Paulistana.
- Camacho, A., Silva, M., Santos, S., Jacques, T., & Alves, R. (2020). Atitudes face à escrita em adolescentes portuguesas. *Indagatio Didactica*, 12(2), 143-158.
- Câmara, J. M. (2001). Manual de expressão oral e escrita. Vozes.
- Campos, J. (2011). Chomsky vs Pinker: na interface entre Linguística e Psicologia Evolucionária. *Letras de Hoje*, 46(3), 12-17.
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9739>
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Teoría y práctica de la educación*, 20, 24-39.
- Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva, & J. Pimenta (Eds.), *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios* (pp. 11-26). Instituto de Educação e Psicologia.
- Carrilho, M. M. (1994). *Filosofia*. Difusão Cultural.
- Carvalho, J. A. B. (2001a). O ensino – aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências. In B. Silva & L. Almeida (Eds.), *Actas do VI Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (pp. 143-150). CIEd/IEP/UM.
- Carvalho, J. A. B. (2001b). O ensino da escrita. In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho, & Á. Gomes (Eds.), *Ensinar a escrever: teoria e prática: actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita, Braga, 1999* (pp. 73-92). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Chafe, W., & Tannen, D. (1987). The Relation between written and spoken language. *Annual Review of Anthropology*, 16, 383-407. <http://www.jstor.org/stable/2155877>
- Chapman, S., & Routledge, C. (Eds.). (2009). *Key Ideas in Linguistics and the Philosophy of Language*. Edinburgh University Press.
- Chomsky, N. (1975). *Aspectos da teoria da sintaxe*. Armênio Amado.
- Chomsky, N. (1981). Regras e representações: A inteligência humana e o seu produto. Zahar Editores.
- Chomsky, N. (1995). Language and nature. *Mind*, 104(413), 1-61. <http://www.jstor.org/stable/2254605>
- Cornford, F. M. (1952). *Principium Sapientiae: The origins of greek philosophical thought*. Cambridge University Press.
- Costa, A. P. (2003). A avaliação em Filosofia. In D. Murcho (Ed.), *Renovar o ensino da filosofia*. Gradiva.
- Couloubaritsis, L. (1998). *Histoire de la philosophie ancienne et médiévale: Figures illustrées*. Grasset.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Deleuze, G. (2006). *Conversações* (P. P. Pelbart, Trad.). Editora 34.
- Deleuze, G. (2007). *Crítica e clínica* (P. P. Pelbart, Trad.). Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is Philosophy?*. Columbia University Press.
- Descartes, R. (2005). *Meditações metafísicas* (F. Castilho, Trad.). Martins Fontes.
- Despacho n.º 6605-A/2021 (2021). Diário da República n.º 129/2021, 1º Suplemento, Série II de 2021-07-06. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6605-a-2021-166512681>

Despacho n.º 8476-A/2018 (2018). Diário da República n.º 168/2018, 2º Suplemento, Série II de 2018-08.31. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/8476-a-2018-116279697>

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais: Filosofia 10º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais: Filosofia 11º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2001). *Programa de Filosofia: 10º e 11º Anos*. Ministério da Educação.

Diringer, D. (1968). *The Alphabet: A key to the history of mankind*. Hutchinson.

Dunn, J. (Ed.). (1992). *Democracy: the unfinished journey, 508 BC to AD 1993*. Oxford University Press.

Evans, V. (2014). *The language myth: Why language is not an instinct*. Cambridge University Press.

Fallahi, C. R. (2012). Improving the writing skills of college students. In E. L. Grigorenko, E. Mambrino, & D. D. Preiss (Eds.), *Writing: A mosaic of new perspectives* (pp. 209-219). Psychology Press.

Ferreira, J. R. (1998). Atenas, uma democracia? *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas*, 6, 171-187.

Ferreira, M. L. R. (1995). O Texto literário como propedêutica do texto filosófico: Considerações a Propósito de um Projeto de Trabalho. *Philosophica: International Journal for the History of Philosophy*, 3(6), 125-131.

Ferreira, S. S. J. (2020). O ensino da escrita de textos através do self-regulated strategy development (SRSD): Um estudo quase experimental com alunos do 8º ano de

escolaridade [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da UC. <http://hdl.handle.net/10316/99261>

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *A psicogênese da língua escrita* (D. M. Lichstenstein, L. D. Marco, & M. Corso, Trad.). Artes Médicas.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Fodor, J. (1989). *Psychosemantics: The problem of meaning in the philosophy of mind*. Harvard University Press.

Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2014). *An introduction to language*. Wadsworth.

Gelb, I. J. (1993). *Teoria generale e storia della scrittura: Fondamenti della grammaticologia*. E.G.E.A.

Gonçalves, J. C. (1997). Editorial. *Philosophica: International Journal for the History of Philosophy*, 5(9), 3-5.

Gonçalves, J. C. (2015). *Filosofia e Literatura: Em demanda da unidade do saber*. Academia das Ciências de Lisboa.

Graham, S., Bruch, J., Fitzgerald, J., Friedrich, L., Furgeson, J., Greene, K., Kim, J., Lyskawa, J., Olson, C. B., & Smither Wulsin, C. (2016). *Teaching secondary students to write effectively*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Grigorenko, E. L., Mambrino, E., & Preiss, D. D. (Eds.). (2012). *Writing: A mosaic of new perspectives*. Psychology Press.

Hansen, M. H. (2006). *Polis: An introduction to the Ancient Greek City-State*. Oxford University Press.

Harris, K., Schmidt, T., & Graham, S. (1998). Every child can write: Strategies for composition and self-regulation in the writing Process. In K. R. Harris, T. Schmidt, & S.

Graham (Eds.), *Advances in teaching and learning* (Vol. 2, pp. 131-167). Brookline Books.

Harris, K. R., Santangelo, T., & Graham, S. (2008). Self-regulated strategy development in writing: Going beyond NLEs to a more balanced approach. *Instructional Science*, 36, 395-408. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9062-9>

Hauser, M. D., Chomsky, N., & Fitch, W. T. (2002). The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve? *Science*, 298, 1569-1579. <https://doi.org/10.1126/science.298.5598.1569>

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. (pp. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organisation of writing process. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Erlbaum.

Jackendoff, R., & Pinker, S. (2005). The nature of the language faculty and its implications for evolution of language (Reply to Fitch, Hauser, and Chomsky). *Cognition*, 97(2), 211-225.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.04.006>

Jimeno, P. (2004). *La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas*. Gobierno de Navarra - Departamento de Educación.

Jones, D. (1948). Differences between spoken and written language. *Le Maître Phonétique*, 26(63), 1-8. <http://www.jstor.org/stable/44705274>

Kirk, G., Raven, J. E., & Schofield, M. (2010). *Os Filósofos pré-socráticos: História crítica com seleção de textos*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Kirk, S. A., & Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29(2), 73-78. <https://doi.org/10.1177/001440296202900204>

Klein, R. G. (2009). *The human career: Human biological and cultural origins*. University of Chicago Press.

Knight, C., Studdert-Kennedy, M., & Hurford, J. R. (Eds.). (2000). *The evolutionary emergence of language: Social function and the origins of linguistic form*. Cambridge University Press.

Lima, S. (1994). *Ensaio sobre a essência do ensaio*. Arménio Amado.

Lourenço, V. (Coord.) (2019). *PISA 2018 – Portugal. Relatório Nacional*. Instituto de Avaliação Educativa, I. P..

Manso, A. (2014). A disciplina da Filosofia no atual contexto curricular do ensino secundário em Portugal. In A. F. Moreira & e. al. (Eds.), *Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais: Atas do Atas do XI Colóquio sobre questões curriculares, VII Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares, I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre questões curriculares* (pp. 728-732). Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/32501>

Manso, A. (2018). O lugar da Filosofia nos currículos do ensino secundário em Portugal. *Nova Águia*, (21), 169-175.

Manso, A. (2019). Da utilidade do inútil, ou porque se deve ensinar filosofia no ensino secundário. *Nova Águia - Revista de Cultura para o Século XXI*, (23), 138-144.

Martín, A., & Gallego, A. (2001). *Comprensión y composición escrita: Estrategias de aprendizaje*. Editorial Síntesis.

McDonald, W. A., & Thomas, C. G. (1990). *Progress into the past: The rediscovery of Mycenaean civilization*. Indiana University Press.

Miguens, S. (2012). *Filosofia da Linguagem - uma introdução*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ministério da Educação (2020). *Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021*. Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Journal for the Study of Education and Development*, 23(89), 65-80.
<https://doi.org/10.1174/021037000760088099>

- Moreira, C. M. (2007). Uma revisão dos níveis de aquisição da escrita à luz da Lingüística aplicada. Congresso de Leitura do Brasil, Campinas.
- Murcho, D. (2002). A natureza da filosofia e o seu ensino. Plátano.
- Nagel, T. (1997). Que quer dizer tudo isto? Uma iniciação à filosofia. Gradiva.
- Nightingale, A. W. (2007). The philosophers in Archaic Greek Culture. In H. A. Saphiro (Ed.), *The Cambridge Companion to Archaic Greece* (pp. 169-198). Cambridge University Press.
- Nogueira, L. M. d. M. F. (2008). *A Filosofia no espaço escolar* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10451/2012>
- Ong, W. J. (1987). Orality-literacy studies and the unity of the human race. *Oral Tradition*, 2(1), 371-382.
- Orwell, G. (2013). 1984. HarperCollins.
- Pagel, M. (2017). Q&A: What is human language, when did it evolve and why should we care? *BMC Biology*, 15(1), 64. <https://doi.org/10.1186/s12915-017-0405-3>
- Pereira, M. H. d. R. (2012). *Estudos de História da Cultura Clássica* (11th ed., Vol. 1). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perini-Santos, P. (2005). Por que as pessoas têm dificuldade em escrever? - reflexões sobre a limitação repertorial e cognitiva da sociedade contemporânea. *Revista Investigações*, 18(2). <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1480/1153>
- Pinker, S. (1995). *The language instinct: The new science of language and mind*. Penguin Books.
- Platão. (2009). *Fedro*. Edições 70.
- Platão. (2014). *A República*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- PORDATA (2023). *Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo*.
<https://www.pordata.pt/portugal/taxa+de+analfabetismo+segundo+os+censos+total+e+por+sexo-2517>

- Powell, B. B. (2012). *Writing: Theory and History of the technology of civilization*. Wiley-Blackwell.
- Pozzi, D. C., & Wickersham, J. M. (Eds.). (1991). *Myth and the Polis*. Cornell University Press.
- Putnam, H. (1967). The mental life of some machines. In H.-N. Castaneda (Ed.), *Intentionality, Minds and Perception*. Wayne State University Press.
- Rachels, J. (2009). *Problemas da Filosofia*. Gradiva.
- Rachlin, H. (2018). Is talking to yourself thinking? *J Exp Anal Behav*, 109(1), 48-55.
<https://doi.org/10.1002/jeab.273>
- Ragland, C. P., & Heidt, S. (Eds.). (2001). *What is Philosophy?* Yale University Press.
- Ramos, L. (2020). Avaliação da motivação para a escrita: adaptação portuguesa de um questionário multifatorial. *Psicologia em Pesquisa*, 14(2), 69-90.
<https://dx.doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.27468>
- Rattova, S. S. (2019). A recursividade como propriedade única e universal da faculdade da linguagem. *Revista Linguagem em Foco*, 6(1), 27 - 36.
<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1928>
- Rebelo, J. A. d. S., Sousa, C. S. G. d., Inácio, M. d. C., Vaz, J. L. P., Festas, M. I. F., & Oliveira, A. L. d. (2013). O Programa de Escrita SRSD e a sua Adaptação para um Estudo em Escolas de Coimbra. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47, 31-51.
- Reed, D. W. (1965). A Theory of Language, Speech, and Writing. *Elementary English*, 42(8), 845-851. <http://www.jstor.org/stable/41385907>
- Rescorla, M. (2019). The Language of Thought Hypothesis. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
<https://plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/language-thought/>
- Rescorla, M. (2020). The Computational Theory of Mind. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
<https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/computational-mind/>

- Riaño, B. (2004). El desafío de la escritura: En busca de la grafomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (16), 6-15.
- Roughley, N. (2021). Human Nature. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/human-nature/>
- Russell, B. (2017). *História da Filosofia Ocidental* (V. d. Alemida, Trad.). Relógio D'Água.
- Ryle, G. (2000). *The concept of mind*. Penguin Books.
- Santos, S. (2019). Atitudes face à escrita em alunos do 5º ao 8º ano de escolaridade: diferenças de escolaridade, de género e a sua relação com a qualidade da escrita [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/121037>
- Saussure, F. d. (2011). *Course in general linguistics*. Columbia University Press.
- Schmandt-Besserat, D. (1996). *How writing came about*. University of Texas Press.
- Scholz, B. C., Pelletier, F. J., Pullum, G. K., & Nefdt, R. (2022). Philosophy of Linguistics. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/linguistics/>
- Sedita, J. (2022). The writing rope: A framework for explicit writing instructions in all subjects. Brookes Publishing.
- Searle, J. (1980). Minds, Brains and Programs. *Behavioral and Brain Sciences*, 3, 417-457.
- Severo, C. G. (2006). Sobre o lugar do pensamento na teoria chomskiana: um mistério? *Entretextos*, (6), 106-112. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/14093>
- Shakespeare, W. (2011). *Romeo and Juliet* (B. A. Mowat & P. Werstine, Eds.). Simon & Schuster.
- Simão, A. V., Chambel, C., Malpique, A., & Frison, L. (2016). Composição escrita do texto argumentativo: Conhecimento metacognitivo e dificuldades na escrita de alunos do nono ano. *Hispania*, 99(3), 372-391.

- Silva, D. P. e. (2012). *Vocabulário Jurídico*. Forense.
- Silva, R. (2014). Pensamento e linguagem. In J. Branquinho & R. Santos (Eds.), *Compêndio em Linha de Problemas de Filosofia Analítica*. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/18341>
- Sinclair, A. J. (2008). *What is Philosophy?: An introduction*. Dunedin Academic Press Ltd.
- Smith, D., Protevi, J., & Voss, D. (2022). Gilles Deleuze. In E. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
<https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/deleuze/>
- Steiner, G. (1972). Whorf, Chomsky and the Student of Literature. *New Literary History*, 4(1), 15-34. <https://doi.org/10.2307/468489>
- Tassin, E. (1986). La valeur formatrice de la philosophie. In *La grève des philosophes* (pp. 144-154). Osiris.
- Terra, E. (1997). *Linguagem, Língua e Fala*. Scipione.
- Tozzi, M. (2012). Une approche par compétences en philosophie ? *Rue Descartes*, 73(1), 22-51. <https://doi.org/10.3917/rdes.073.0022>
- Turing, A. M. (1950). Computing Machinery and Intelligence. *Mind*, 59(236), 433-460.
<https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>
- Vernant, J.-P. (1982). *The origins of Greek thought*. Cornell University Press.
- Vicente, J. N. (1994). Subsídios para uma Didática da Filosofia. *Revista Filosófica de Coimbra*, (6), 397-412.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Relógio D'Água.
- Vinci, C. F. R. G. (2022). Deleuze e a escrita: entre a filosofia e a literatura. *Trans/Form/Ação*, 45(2), 53-72. <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2022.v45n2.p53>
- Warburton, N. (2007). *Elementos Básicos de Filosofia* (D. Murcho & A. Almeida, Trad.). Gradiva.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought, and Reality*. The MIT Press.

Winspear, A. D. (1939). The Birth of Western Philosophy. *Science & Society*, 3(4), 433-442. <http://www.istor.org/stable/40399591>

Wittgenstein, L. (2015). *Tratado Lógico-Filosófico; Investigações Filosóficas*. Fundação Calouste Gulbenkian.