

DO PENSAMENTO DO ADULTO E DA SUA PROJEÇÃO NA UNIVERSIDADE E NO MUNDO

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto¹ (Professora Emérita UP-FLUP/CLUP)²

RESUMO

Considerando: 1) temas da sociedade contemporânea, sobretudo os relacionados com os três riscos globais (WORLD ECONOMIC FORUM, 2024) que ameaçarão o mundo com mais gravidade a curto prazo (a informação falsa e a desinformação, os eventos climáticos e a polarização societal); 2) as exigências da leitura e da escrita na Universidade; 3) a diferença entre interpretação e reprodução na escrita académica; 4) a não necessária coincidência nos artigos científicos entre as fases da criação e a estrutura da sua apresentação escrita; 5) os futuros da Educação (UNESCO, 2022); e 6) a distinção entre originalidade, criatividade e inovação na pesquisa científica, discute-se o desenvolvimento do pensamento em direção ao pensamento do adulto, dada a idade do público a que este periódico se destina, por se considerar que nos vários cenários traçados é reclamada a necessária transição de um modo de pensar absoluto e dual para um mais maduro que inclua, entre outros, a relatividade, a contradição e a síntese dialética.

Palavras-chave: Pensamento do adulto. Leitura e escrita. Futuros da Educação. Inovação científica. Riscos globais.

ABSTRACT

Taking into account: 1) topics of the contemporary society, especially those concerned with the three first global risks ranked by severity over the short term (2 years) (misinformation and disinformation, extreme weather events and societal polarization) (WORLD ECONOMIC FORUM, 2024); 2) the University reading and writing demands; 3) the difference between interpretation and reproduction in academic writing; 4) the non-necessary coincidence between the written form structure and the order of the steps of its underlying creation in scientific papers; 5) the futures of Education (UNESCO, 2022); and, finally, 6) the distinction between originality, creativity and innovation in scientific research, the development of thought towards the adult thought is discussed due to the age of the target public of this journal. This means that, in the different cited scenarios, a necessary transition from a dual and absolute thought to a more mature one, including, among others, relativity, contradiction and a dialectic synthesis is required.

Keywords: Adult thought. Reading and writing. Futures of Education. Scientific innovation. Global risks.

Nota de abertura

A Academia convida (ou incita?) a que se publique com frequência, dado o peso que tem a bibliometria na avaliação de desempenho docente, a que se adira aos programas de mobilidade no estrangeiro que incessantemente nos chegam pela intranet das instituições, a que se participe em conferências, encontros, congressos, oficinas, etc., de preferência fora do país,

¹ Endereço eletrónico: mgraca@letras.up.pt

² Esta publicação é financiada por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito do projeto UIDB/00022/2020.

isto tudo acrescido do trabalho de ensino e investigação obrigatório porque razão de ser do vencimento que se auferem ao fim do mês. E o dia tem 24 horas e nem só de academia vive o corpo docente que a ela pertence. Este frenesim foi alargado à população estudantil, que também precisa de publicar, de embarcar em programas de mobilidade e de participar em tantos outros eventos científicos, sem esquecer as vertentes ensino e investigação.

Para responder à necessidade de publicar e porque a massificação do ensino superior é uma realidade, gerou-se num ritmo similar um crescendo na criação de novos meios de publicação, alguns inclusive direcionados para o público estudantil, favorecidos pela possibilidade de serem eletrónicos, a coberto de assim se contribuir para a sustentabilidade do planeta.

Ingénuo ou perverso não será perguntar para que altura do dia ou da semana ou do mês ou do ano ou da vida se reserva algum tempo para pensar, para pensar em como se pensa, para desenvolver o modo de pensamento compatível com a qualidade de produção que deve ser apanágio da Universidade.

O texto que se segue destina-se a mostrar como o modo de pensamento é basilar e como o seu desenvolvimento no sentido de alcançar níveis cada vez mais elevados é primordial para responder a um leque de compromissos pessoais, académicos e sociais sem fim à vista.

Apresenta-se a matéria disposta em três Partes, dividida cada uma delas em secções destinadas a orientar a leitura.

Parte I

A receção da escrita

Aparentemente, saímos da era em que assumíamos que a qualidade de vida só poderia melhorar e de que o 'progresso' proliferaria e beneficiaria todos os cantos do globo. É tempo agora para reformular o significado do progresso, dos riscos envolvidos, e da forma como a humanidade enfrentará os desafios. A criatividade científica terá certamente um papel nesta nova era, embora seja difícil especificar quais deverão ou poderão ser essas novas contribuições.

Commons; Bresette; Ross (2008, p. 511)

Vivemos num tempo de profunda inconsistência em todos os planos, a realidade tornou-se inapreensível, mutável permanentemente e, por isso mesmo, conflituosa. É um momento de uma tal labilidade que não há tempo para alguma coisa permanecer, solidificar.

...

Não aprendemos essa coisa superior que é lidar com a opinião do outro, escutá-la sem irritação. É-nos muito difícil dialogar, criar consensos e alianças, a todos os níveis da sociedade.

Lídia Jorge (Entrevista SEMANÁRIO#2674 - 26/1/24, +E)

O confronto com a dúvida pode tornar-se uma marca de quem escreve textos académicos e tem o/a leitor/a sempre presente no seu pensamento. Releva a sorte de uma escrita do conhecimento e do poder de comunicação do/a seu/sua autor/a, é certo, mas não menos do que o público leitor dela respiga.

Tal como nas múltiplas situações da vida, na díade autor/escrita-leitor/leitura ou vice-versa tem de se gerar empatia para que a mensagem passe sem grandes atropelos e sobretudo, assim se espera, sem rejeições ou aceitações apriorísticas. A sua rejeição ou a sua não rejeição, contudo, não pode ser gratuita; deve, antes, assentar, sempre que importa contra-argumentar, numa fundamentação criteriosa e sólida, apoiada de preferência num pensamento relativista não radical a fim de que não se gerem imobilismos que só poderão ser superados com recurso a formas de conhecimento mais integradas, próprias já de um pensamento dialético (MARCHAND, 2001).

Na linha do teor das citações em epígrafe, respetivamente de cientistas e de uma escritora, dispostas por ordem cronológica, é de crer que na esfera da escrita emirja também a pouca previsibilidade do panorama da sua receção pelo público leitor estudantil motivada em grande parte pela diversidade de perfis individuais advenientes de variáveis que serão enunciadas ao longo deste texto.

Ainda a propósito das epígrafes, não resulta claro se os/as estudantes, porquanto pressionados/as pelo cariz efémero e pela celeridade contagiante dos seus hábitos quotidianos, nelas reparam quando selecionam, por alguma razão, a leitura de qualquer texto/artigo que as integre; caso tal aconteça, ignora-se: a) se as encaram como simples enfeites da página ao sabor de meros caprichos autorais; b) se lhes reconhecem alguma finalidade; c) se as chegam a ler; e d) se, quando as leem e em consequência da sua competência leitora, reconhecem ou não nelas, posto que precedem o artigo/texto que se dispõem a ler, verdadeiros lides (“leads”), tomando de empréstimo um termo do jornalismo. Tenha-se por seguro que o benefício provindo de qualquer leitura, neste caso a das epígrafes, é proporcional tanto ao conhecimento prévio de quem lê como à sua prática de leitura.

Por certo, uma pessoa que estiver habituada a ler textos/artigos com epígrafes não pensa que a leitura dessas peças introdutórias pode conflitar com a rapidez dos tempos que se vivem, a cuja cadência não escapa, por seu turno, a publicação dos estudos na sua área de especialização, que é obrigada a acompanhar se quiser estar ao corrente dos respectivos desenvolvimentos em curso. Ademais, dessa pessoa nem se questiona se dessas peças sabe ou não retirar, sem problema, o recado que contêm e detetar com precisão a sua projeção no corpo do texto que encabeçam, uma vez que as suas expectativas vão, é de supor, nesse sentido.

A criação escrita e a “criatura”

O enfoque tem estado na leitura ou não das epígrafes, mas desiluda-se quem pensa que os artigos, de qualquer área disciplinar, são lidos na íntegra. Os artigos com parte empírica, por exemplo, obedecem a uma estrutura IMRAD, ou seja: *Introduction* (Introdução), *Method* (Método), *Results* (Resultados), *And* (E), *Discussion* (Discussão) (MARTINS; PINTO, 2016; PINTO, 2017, 2021) que acaba por permitir uma melhor gestão do que mais interessa nos estudos publicados, rentabilizando assim o tempo disponível em abono da atualização, por princípio diária, dos progressos sistemáticos que se verificam nas diversas áreas de especialização. Integram, ainda, os artigos peças que constituem verdadeiros fanais norteadores do público leitor na seleção das produções que se lhe afigurem mais ou menos úteis e de leitura obrigatória ou não: o título, o resumo e as palavras-chave. Parece tudo estar idealizado para que a arquitetura do artigo atue como entidade reguladora da leitura.

Críticas não foram poupadas à estrutura IMRAD, ora por ser rígida, ora por ser simplista, muito à semelhança do que em geral acontece quando se operam mudanças no estabelecido e tido como confortável no plano dos hábitos.

O processo da criação que origina o artigo científico/a “criatura” e o seu desenho, por razões mais editoriais e de avaliação do que de outra ordem e decerto ditadas/recomendadas por editores, passaram a não andar a par; a moda da descrição dos estudos, quem sabe mais condizente com a construção da “criatura” (SOLLACI; PEREIRA, 2004), foi preterida e adotou-se, nos artigos com pendor empírico conforme aludido, uma estrutura que passa então a servir melhor quem lê, edita e avalia.

Aquando da escrita de um texto/artigo, quem o redige não se sente obrigado a obedecer a uma ordem que imponha que comece pelo título para seguidamente, numa sequência pré-definida – qual fórmula mental decretada pelos editores –, passar ao resumo, às palavras-chave, à introdução e aos demais elementos textuais e pós-textuais do artigo.

Isto posto, a estrutura IMRAD imposta pelas editoras aos académicos mais não é do que o alinhamento final que os artigos têm de apresentar em resultado de um exercício em que os signatários dispõem nas secções respetivas o material multimodo que elaboraram e de que dispõem.

Se a Academia não se sentisse tão pressionada pela famosa senha “publish or perish”, que já começa a ser repensada em alguns círculos que priorizam a criatividade em detrimento da produção em série (NÓVOA, 2023), talvez o *template* fosse bem diverso do atual. No fundo, o melhor será sacrificar o tempo em favor da criatividade que requer o trabalho que se realiza na Universidade, uma instituição diferente que vive o tempo distintamente das outras, como a define António Sampaio da Nóvoa na conferência proferida, no dia 22 de março de 2023, na Sessão Solene comemorativa do 112º Aniversário da Universidade do Porto³:

A nossa distinção e utilidade estão no tempo longo e lento da universidade. O nosso tempo é mais longo e lento; é diferente do tempo social e do tempo económico. E é nessa diferença que está a nossa distinção e utilidade. Somos o tempo da investigação, da criação, da originalidade e não da reprodução, da retoma do que já foi criado. O nosso trabalho é a longo prazo, sem produção/procura de resultados imediatos.

Na sequência do aduzido sobre a relação entre criação científica e a sua conversão a escrito obedecendo à configuração IMRAD, lê-se, numa notícia acerca dessa estrutura publicada em 17 de julho de 2011 pela *Academy of Social Sciences and Humanities*, que, numa conversa radiofónica em 1964, o Prémio Nobel da Fisiologia e Medicina de 1960, Peter Medawar, criticava precisamente a estrutura IMRAD “por não dar uma representação realista dos processos de pensamento do cientista escritor” da seguinte forma: “[...] *o artigo científico pode ser uma fraude porque deturpa os processos de pensamento que acompanharam e originaram o trabalho que é descrito no artigo*”⁴. E, conforme consta do documento consultado (ver nota 4), a crítica de Medawar chegou a ser discutida, em 1965, na *XIXth General Assembly of the World Medical Association*.

E a estrutura IMRAD, que começou por ser usada nas Ciências nos anos 40 do século XX e conheceu um uso generalizado nos idos anos 80, passou a ser também recomendada, no caso da publicação de estudos empíricos nas Ciências Sociais e Humanas, na 6.^a edição do *Manual da American Psychological Association*.⁵

³ A transcrição do fragmento da conferência selecionado é da responsabilidade da autora deste texto.

⁴ Notícia disponível em <https://arjiptai.wordpress.com/2011/07/17/imrad/>, acesso a 7 de fev. de 2024. Tradução para português do original inglês: “[...] *the scientific paper may be a fraud because it misrepresents the processes of thought that accompanied and give [sic] rise to the work that is described in the paper*”.

⁵ Ver nota 4.

Quem estuda/pesquisa/publica conhece bem a estrutura dos escritos que dele/dela se espera consoante as revistas que escolhe para submeter os seus trabalhos. A título de exemplo, veja-se como nas diretrizes destinadas a autores/as da presente revista, que publica trabalhos na área da Linguística, da Língua Portuguesa, da Semiótica, da Literatura, da Linguística Aplicada, da Comunicação Social e da Educação, se faz menção à estrutura Introdução, Desenvolvimento, Conclusão, passíveis de ser subdivididas em secções. É de crer que a estrutura IMRAD também seja aceite no caso de trabalhos com componente empírica, cuja ocorrência não é de descartar designadamente em ramos da Linguística Aplicada.

Do ponto de vista da forma, não convém, porém, ter somente em atenção o desenho estrutural do artigo. O foco deve estar em simultâneo no modo como se desenrola a escrita no seio de cada uma das secções da estrutura.

A leitura direta ao sentido tem o poder de obnubilar o ponto de partida, de descentrar a atenção do *como* para a centrar unicamente no *o quê*, pese embora quer o *como* quer o *o quê* serem ambos relevantes para quem se propõe escrever artigos/textos. Afinal, forma e conteúdo são ambos objeto de avaliação quando se submetem trabalhos para publicação.

A leitura que toma como foco tanto a forma como o conteúdo é mais exigente, mas converte-se em terreno fértil para quem escreve ou se prepara para a escrita. E a cumplicidade entre escrita e leitura está bem patente no seguinte trecho constante da entrevista ao escritor Valério Romão conduzida por Susana Moreira Marques (MARQUES, 2015):

Mas o que é talvez mais interessante é a forma como a escrita contaminou o que lê e como lê. ‘Escrever tornou-me um leitor diferente’, diz. Como um engenheiro que atravessa uma ponte ou um cineasta espectador numa sala de cinema, quando lê não consegue deixar de pensar nos bastidores, em tudo o que está para além do visível resultado final [*sic*]. ‘Enquanto leio, uma parte de mim está a dizer: olha como o autor fez isto. É como a parte sóbria de nós quando estamos bêbados’. Tornou-se também, sem dúvida, um leitor mais exigente, mas também um leitor que tenta combater a perda da ingenuidade ou do prazer. ‘Acho que até tenho mais prazer, porque além de ver o conteúdo, vejo a arquitectura’.

Das palavras transcritas, resulta muito ilustrativa do que se passa com Romão Valério a imagem de um eu leitor que se divide para, por um lado, observar como o texto foi dito/feito/construído e para, por outro, não perder de vista o conteúdo. E esse desdobramento não o estorva, dá-lhe ao invés prazer.

Ainda sobre a forma de que se reveste a escrita literária, quantos comentários destacam a necessidade de fugir a clichés desgastados e a metáforas banais e desenxabidas elogiando outrossim as que manifestam um elevado nível de criatividade.

As exigências da escrita

A escrita é um ofício muito árduo. Seja ela literária ou científica, ela reclama sempre muita leitura (e, dependendo de cada pessoa, muita revisão/reescrita). Ainda na entrevista acima citada, lê-se a dado momento: “Um grande leitor pode não ser um escritor, mas normalmente um escritor é – ou foi – um grande leitor” (MARQUES, 2015).

Não será casual que Rainer Maria Rilke, numa das cartas dirigidas ao jovem poeta Franz Xaver Kappus, mais precisamente na Carta 2 enviada de *Viareggio* (Itália), a 5 de abril de 1903, recomende ao jovem aspirante a poeta que leia livros por ele considerados indispensáveis, a saber: a Bíblia e os livros do grande poeta dinamarquês Jens Peter Jacobsen. E aconselha-o ainda a viver na companhia desses livros por algum tempo e a deles retirar o que lhe pareça fazer sentido para a sua aprendizagem. A ligação de Rilke à leitura, aos livros, às obras que merecem ser lidas é tal que exorta Kappus a guardar amor aos livros porque ele lhe será retribuído em abundância (RILKE, 2009).

A referência feita por Rilke a um sentimento como o amor pode parecer curiosa num contexto em que lhe são solicitados por Kappus conselhos acerca da (sua) escrita, em suma da sua vocação. A curiosidade escoá-se quando se compreende que o autor das cartas mais do que ensinar a escrever ensina a viver, sublinhando como reside na dificuldade o interesse de sentimentos e estados de espírito como, por exemplo, a solidão, a tristeza, o amor, a melancolia, que tanto atravessam a vida como a poesia. O trecho abaixo extraído da Carta 7 dá nota do destaque que Rilke confere ao difícil:

As pessoas (com o auxílio de convenções) resolveram tudo da maneira mais fácil e pelo lado mais fácil da facilidade; contudo é evidente que precisamos nos aferrar ao que é difícil; tudo o que vive se aferra ao difícil [...] o fato de uma coisa ser difícil tem de ser mais um motivo para fazê-la (RILKE, 2009, 63-64).

A ideia do aferro ao difícil afastando o que se alcança com facilidade vai ao encontro do que aconselhava um professor da autora deste texto acerca das soluções que se encontram para os problemas. Quando fossem encontradas com rapidez e sem esforço deviam ser abandonadas porque a via conducente à melhor solução teria de ser necessariamente outra, teria de partir de uma análise mais profunda, mais morosa, logo de uma menos superficial e rápida. Perante o rápido e fácil, no exercício de qualquer ofício como na vida, há que manifestar perplexidade.

Uma questão que se pode levantar diz respeito à pertinência de partilhar com estudantes de pós-graduação que não se tenham inscrito numa especialização em Literatura os conselhos

dados por Rilke a um jovem poeta. Tranquilizem-se, entretanto, porque é fácil a explicação e será dada por uma outra personalidade do mundo literário: Virginia Woolf. Escreve então a autora: “Os livros têm uma maneira de se influenciarem mutuamente” (2021, p. 130). Continuando o pensamento de Woolf, independentemente das temáticas trabalhadas na escrita, desde as relacionadas com viagens, com a ciência, passando pelas relativas à pesquisa, à filosofia, ao ensino, à biografia, à crítica e à história, qualquer texto que se objetive escrever sairá sempre enriquecido quando tiver convivido com outros de demais áreas do saber. E assim se vai construindo o conhecimento prévio que muito concorre para a formação da competência leitora.

A advertência/recomendação contida no parágrafo anterior não se circunscreve, no entanto, à população estudantil da graduação ou da pós-graduação. Ela deve ser aproveitada por pessoas já diplomadas e que não mostrem nem propensão para ler livros que não sejam das suas especialidades, nem curiosidade em saber o que está por detrás de certas matérias com que estão mais familiarizadas, nem o hábito de no fim do que realizam fazerem perguntas como: “E agora?”, “E depois?”, traduções aproximadas da bem conhecida frase em língua inglesa “And so what?”.

Talvez falte a esse/as diplomado/as o amor aos livros, a que se referia Rainer Maria Rilke em *Cartas a um jovem poeta*, obra que revela, nas palavras de Pedro Sússekind (RILKE, 2009, p. 13), “a riqueza do seu pensamento e a beleza da sua prosa”. E assim se converteu esta obra numa verdadeira autoajuda, num *vade mecum* para quem quer escrever ou sente necessidade de escrever. Note-se, todavia, que este *vade mecum* contém sobretudo, e daí o seu interesse redobrado, uma filosofia de escrita que corre em paralelo ou se entrelaça com a filosofia da vida.⁶

A mútua influência dos livros aludida por Virginia Woolf deve ser tomada com precaução sobretudo pelos/as estudantes porque a adoção (usurpação?), rápida, arrojada e superficial de alguns conceitos/termos que só mesmo uma formação universitária robusta ajuda a consolidar poderá induzir em erro o/a leitor/a e conseqüentemente constituir uma involuntária informação falsa. O papel do/da professor/a universitário/a reside exatamente em refrear o impulso de alguns/algumas estudantes que avançam pelas suas escritas adentro cheios/as de ímpeto sem pensarem que as leituras que fizeram necessitam de ser mais aprofundadas a fim

⁶ A respeito de *Cartas a um jovem poeta*, de Rainer Maria Rilke, ouvir os escritores Afonso Reis Cabral, Dulce Maria Cardoso e Richard Zimler à conversa sobre a obra no *podcast* Biblioteca Pública, disponível em <https://podcasts.apple.com/pt/podcast/biblioteca-p%C3%BAblica/id1610761161>, acessado a 15 de fevereiro de 2024.

de não comporem mensagens que colidem com leituras rigorosas de teorias e de autores/as estudados/as ao de leve, por não deterem ainda conhecimentos que lhes permitam proceder diferentemente. Qualquer estudante deve ser cuidadoso/a e humilde quando depara com teorias que possam oferecer mais resistência a leituras fáceis ou com a escrita de autores/as mais herméticos/as que nela projetam interpretações muito elaboradas, alicerçadas já em leituras críticas de fontes menos inteligíveis para um/a leitor/a não suficientemente preparado/a. Os/as estudantes não devem, diante disso, proceder de modo incauto ou pretensioso porquanto só se enganam a eles/as próprios/as na medida em que nunca convencerão com as suas produções quem tenha alguma formação na área. Em suma: todo um trabalho de preparação universitária para a leitura e para a escrita que tem de ser levado a cabo por docentes e discentes num clima de empatia mútua.

A preparação universitária para a leitura é apontada com um seu quê de inveja por Virginia Woolf (2021) quando compartilha a forma como um estudante com treino de pesquisa em Oxford, sentado a seu lado na biblioteca, tomava as suas notas de leitura. A descrição que a autora oferece é tão eloquente que merece a sua transcrição:

O estudante que estava ao meu lado, por exemplo, e transcrevia diligentemente passagens de um tratado científico, [sic] extraía indubitavelmente de dez em dez minutos, ou cerca disso, apenas o que era essencial. Tal o indicava [sic] os pequenos grunhidos de satisfação, que de vez em quando emitia (WOOLF, 2021, p. 44).

[...]

[...] e olhei com inveja para o meu vizinho leitor que tirava as suas notas com perfeita clareza e método, classificando-as frequentemente com um A, B, ou um C, ao passo que o meu bloco abundava em rabiscos ilegíveis e contraditórios (WOOLF, 2021, p. 47).

Fica no ar uma pergunta a que cada estudante-leitor/a procurará responder com a devida sinceridade. Reconhece o público estudantil que a sua formação universitária o iniciou à arte de ler os livros ou tratados que lhe foram recomendados ou que consulta por iniciativa própria?

Nem todos/as lerão da mesma maneira porque a leitura é uma construção, respaldada numa interação que muito tem a ver com o perfil de cada um/a. E nesse perfil reverberará o modo como pensa.

Tem cabimento dar agora nota de duas variáveis a que Virginia Woolf tem atribuído grande importância no que designadamente à escrita respeita, embora se reporte em particular à ficção e à poesia. Não obstante, a autora deste texto considera que essas variáveis são igualmente de relevância para a escrita em geral e mesmo para a leitura necessária à fundamentação de qualquer texto. E essas variáveis são dinheiro e espaço/“um quarto com uma fechadura” (p. 125) ou então “um quarto que seja seu”, título da obra de Woolf de que já foram

transcritas algumas passagens. Estas exigências poderão parecer prosaicas, mas não serão insignificantes. Quem tem como ofício um trabalho intelectual, acadêmico por exemplo, sabe bem como é indispensável dispor de um espaço que seja seu, de um quarto que tenha uma porta, de uma mesa de trabalho só para si, e de algum dinheiro para cumprir com as suas obrigações e adquirir os meios de leitura desejados.

Hoje mais do que antes, por força da massificação do ensino superior, se torna mais visível a reivindicação de bolsas de estudo e de lugares nas residências universitárias. Mais uma vez as variáveis indicadas por Virginia Woolf de modo tão veemente: dinheiro e espaço digno.

Dinheiro e espaço digno, mas e tempo? O tempo, esse terá de ser muito bem gerido em matéria de escrita consoante as disponibilidades individuais, posto que a escrita reivindica tempo, paciência. O seu compasso de laboração é pianíssimo, é lento, salvo em casos que, por qualquer motivo, fogem à regra, e Rilke convoca a lentidão, associada à quietude e à solidão, como algo de que reclama a escrita, mais concretamente a sua, mas não será apenas a de Rilke:

Recebi sua carta de 29 de agosto em Florença, e só agora – depois de dois meses – falo dela. Perdoe-me essa lentidão, mas não gosto de escrever cartas durante as viagens, porque para fazê-lo preciso de algo além dos apetrechos indispensáveis: um pouco de quietude e solidão e uma hora que não seja de completa estranheza (RILKE, 2009, p. 49).

O trabalho solitário não é apenas um requisito da criação literária. A criação científica e as maiores inovações na Ciência não prescindem da solidão dos pensamentos dos/das investigadores/as que se dedicam, no geral, longamente aos seus trabalhos (COMMONS; BRESSETTE; ROSS, 2008).

O tempo que demanda qualquer produção escrita, literária ou científica, não pode dissociar-se do tempo que impõem as leituras que a sustentam, nomeadamente as que se valem do pensamento crítico, visto que são autênticos pilares para a passagem da mera reprodução das fontes, usual no ensino secundário ou em ciclos anteriores, para a interpretação que delas é solicitada no ensino superior/universitário (MURRAY, 2012).

Parte II

O pensamento do adulto

Chegada a altura de submeter os trabalhos/artigos a avaliação em qualquer revista, nenhum/a autor/a deve achar surpreendente que a originalidade conste da lista de requisitos para publicação. Como convém quando se depara com conceitos, importa que se faça a distinção entre originalidade, criatividade e inovação (COMMONS; BRESSETTE; ROSS, 2008)

e que, talvez com uma certa ironia, se acrescente que afinal para publicação se prescreve a tarefa mais fácil de satisfazer. Pode então questionar-se se a pretensão dos editores se situa no terreno da generosidade para com o/a autor/a ou a experiência lhes mostra que este/a a custo transcenderá esse nível.

Operar a distinção entre originalidade, criatividade e inovação obriga a uma incursão no domínio do desenvolvimento intelectual a fim de que a atenção se foque, em especial, na cognição/pensamento do adulto, com o objetivo de entender melhor o desempenho do público que frequenta a Universidade e retirar desse entendimento ilações que abram a via ou vias para a elaboração de procedimentos conducentes à obtenção de resultados mais promissores nas tarefas características desse nível de ensino.

A referência a Jean Piaget é um imperativo quando está em foco o desenvolvimento intelectual em razão dos seus valiosos contributos nesse domínio desde o início dos anos 50 do século XX (INHELDER; PIAGET, 1955; PIAGET; INHELDER, 1975; GINSBURG; OPPER, 1979). Conquanto o olhar neste momento não esteja focado no desenvolvimento intelectual em fases iniciais da existência, tão explorado por Piaget e colaboradores, a sua obra seminal sobre o que se passa no plano da cognição nessa etapa da vida, mormente na adolescência, não deixa de interessar autores (ver, entre outros, ARLIN, 1975, COMMONS; BRESSETTE; ROSS, 2008, COMMONS; ROSS, 2008, KRAMER, 1983, KRAMER; WOODRUFF, 1986, MARCHAND, 2001, 2002, 2004, 2008, PINTO, 1994) que se dedicaram ao estudo da cognição/pensamento do adulto e cujos escritos servirão de fundamentação à escrita deste texto.

O desenvolvimento intelectual, em conformidade com a teoria de Piaget, divide-se em quatro grandes períodos: o sensório-motor, entre o nascimento e os dois anos, o pré-operatório, entre os dois anos e os sete anos, o operatório concreto, entre os sete anos e os onze anos, e o operatório formal, a partir dos onze anos (GINSBURG; OPPER, 1979). As idades mencionadas são, seguindo a fonte consultada, estimativas, uma vez que variam de indivíduo para indivíduo e de cultura para cultura.

Esta última nota não é de subestimar atendendo a que se revela um aviso mesmo para quem seleciona como tema de estudo a cognição/pensamento do adulto.

Os estudiosos do pensamento do adulto já listados, entre outros, não admitiram que o pensamento formal, o último desenhado por Piaget, correspondesse a uma forma terminal de desenvolvimento, a um nível de equilíbrio final, e, em consequência disso, bastasse para explicar a cognição do adulto. Isto porque, no seu entender, a cognição, apoiada na experiência de vida, social e advinda do exercício de competências outras, “continua a desenvolver-se

durante a vida adulta, assumindo formas mais complexas e menos directamente dependentes da lógica da verdade versus falsidade do que a cognição do adolescente” (MARCHAND, 2001, p. 103). Baseavam-se então no facto de o adolescente em Piaget ser descrito somente no que se reporta às estruturas de pensamento matemático e científico, o qual confere, segundo Labouvie-Vief (1992), *apud* Marchand (2001), uma visão não completa do pensamento próprio de uma etapa madura do desenvolvimento, que deve incorporar contradições e tensões. Acresce que as contradições seriam, para Riegel (1973, 1975, 1976, 1978), *apud* Marchand (2001), o motor dos progressos de um desenvolvimento contínuo e constante. O modelo lógico-matemático era visto, pois, como não ajustado nem ao pensamento do adolescente nem do adulto por ser, em simultâneo, complexo e limitado, como adianta Pinto (1994).

O pensamento lógico formal (KRAMER, 1983), mais centrado num absolutismo lógico, depende de um pensamento mais dual, de uma lógica bipolar, de uma lógica da verdade/falsidade, de um dualismo básico em conformidade com o qual os acontecimentos são vistos em termos bipolares, como “nós-verdade-bom”, “outros-falsidade-maus” (PERRY, 1970, p. 9, *apud* MARCHAND, 2001, p. 113), não permitindo, ainda seguindo Marchand (2001), que sejam tidos em consideração sistemas mutuamente incompatíveis.

No decurso do desenvolvimento/evolução da cognição do adulto, Perry (1970) *apud* Marchand (2001) destaca a sucessão de diferentes etapas que vão da enunciada bipolaridade absoluta “à compreensão e à aceitação de conhecimentos e valores contingentes e relativos” (MARCHAND, 2001, p. 112), passando por posições, de acordo com a fonte citada, que vão da incerteza temporária à legitimação das incertezas e da multiplicidade de opiniões, que atestam uma visão já não absoluta mas progressivamente relativizante da realidade.

Do “diálogo” gerado entre os/as vários/as autores/as/escritos acerca da cognição do adulto, brota o surgimento de uma nova fase de desenvolvimento chamada, por influência da terminologia Piagetiana, pós-formal. Fase essa associada por alguns/algumas ao quinto estágio (ver, por exemplo, ARLIN, 1975, KRAMER, 1983, MARCHAND, 2001), que daria continuidade ao quarto estágio correspondente ao pensamento formal de Piaget. Esta nomenclatura desenvolvimentista faseada daria azo a que se questionasse se, nesse quinto estágio, decorre uma mudança estrutural de nível superior à das operações formais “[o]u se mais não é do que um conjunto de competências de âmbito específico, de natureza prática e contextual” (MARCHAND, 2001, p. 135).

Em discussão estava então a existência ou não de linearidade no desenvolvimento cognitivo. Como alertava Kramer (1983), antes de se declarar a existência de um quinto estágio,

correspondente ao pensamento pós-formal, e de se concluir que o pensamento pós-formal transcende o formal, será necessário prosseguir com a investigação e evitar que se tirem conclusões prematuras. Até porque, conforme nota Kramer (1983), “a atenção devia ser dirigida no sentido de especificar a forma da sequência desenvolvimentista do formal em direção ao não-formal, já que o desenvolvimento pode não ser de natureza linear e podem ser possíveis vias alternativas rumo às operações não-formais” (p. 91)⁷. Afirma Kramer (1983) que “se acredita que os pensamentos relativista e dialético são de natureza mais pragmática, na medida em que se aceita a vida tal como ela é com todas as suas contradições” (p. 97)⁸, justificando porventura que “o pensamento relativista se tenha então desenvolvido fora do sistema operatório formal, talvez através de uma via alternativa” (p. 103)⁹. Já Kramer e Woodruff (1986, p. 288) consideram que

a consciência da relatividade ou foi um desenvolvimento prévio às operações formais, um desenvolvimento operatório mais precoce, ou não está de modo algum relacionada com a sequência de tipo Piagetiana. A evidência não sustenta a hipótese de a consciência da relatividade representar um desenvolvimento pós-formal.¹⁰

A discussão em torno do pensamento pós-formal, que afinal pode não corresponder a um pensamento que origine um desenvolvimento na complexidade formal, mas pelo contrário pode querer dizer que em alguns sujeitos se desenvolvem, a partir do pensamento formal e com base nele, ramificações de pensamento em domínios não formais (LABOUVIE-VIEF, 1992, *apud* MARCHAND, 2001), conduz também a conceptualizações em que é proposta uma abordagem mais integrativa do pensamento do adulto, por enfatizarem dimensões de cunho contextual, pragmático, auto-referente, metarreflexivo, e em que interagem, ainda na perspectiva de Labouvie-Vief (1992), *apud* Marchand (2001, p. 138), “o subjetivo e o objetivo, o individual e o coletivo, o eu e o outro, a razão e a emoção, o pensamento e o corpo”, o que acaba por sugerir que não está em causa a formação de “estádios além do formal, mas evoluções paralelas ao pensamento formal” (MARCHAND, 2001, p.138).

⁷ Tradução do original inglês: “Attention should be directed toward specifying the form of the developmental sequence from formal to post-formal operational thought, since development may be nonlinear in nature, and alternative paths toward post-formal operations may be possible” (KRAMER, 1983, p. 91).

⁸ Tradução do original inglês: “Relativistic and dialectical thought is believed to be more pragmatic in nature, as there is a greater acceptance of life as is, with all its contradictions” (KRAMER, 1983, p. 97).

⁹ Tradução do original inglês: “Relativistic thought, then, would have developed outside of a formal operational system, perhaps through an alternative path” (KRAMER, 1983, p. 103).

¹⁰ Tradução do original inglês: “Awareness of relativity was either a prior development to formal operations, an earlier formal operational development, or not at all related to a Piagetian-type sequence. The evidence did not support the hypothesis that awareness of relativity represents a postformal development” (KRAMER; WOODRUFF, 1986, p. 288).

Outros estudos, como anuncia Marchand (2001) com base na literatura compulsada, consagrados à investigação, em adolescentes, das relações entre o desenvolvimento cognitivo e os desenvolvimentos da personalidade, da criatividade e da capacidade reflexiva, para além da relação entre o pensamento formal e a formação de identidade, abonam o avançado no parágrafo anterior, ao terem mostrado que as dimensões destacadas se desenvolvem a par das operações formais.

O desenvolvimento do pensamento do adulto demonstra, por isso, características que se enquadram melhor num estágio menos sujeito a uma ordem invariante e universal, como se verificava em Piaget, e mais “condicionado por experiências particulares que decorrem de diferenças de personalidade, de educação, de classe social, de idade” (MARCHAND, 2001, p.139).

Na sequência do exposto, importa citar, de novo, Kramer a respeito do sintagma “pós-formal”, que tem subjacente por certo o sintagma “quinto estágio”: “Por conveniência, será usado o sintagma “operatório pós-formal”, mas não se deve entender com isso que já foi devidamente demonstrado o desenvolvimento estrutural para lá das operações formais” (KRAMER, 1983, p. 92).¹¹

O cuidado a ter em alegar a existência de um novo estágio e a necessidade de prosseguir com mais investigação para que se possa chegar a uma resposta satisfatória a este respeito volta a ser sublinhado por Kramer (1983) quando a autora, acerca dos modos/modelos de pensamento relativista e dialético – os que mais contribuíram para a teorização do pensamento pós-formal, ao incluírem a contradição, substituindo a lógica formal que não estaria ao mesmo nível (MARCHAND, 2001) –, considera, por um lado, a hipótese de, entre as habilidades necessárias ao seu desenvolvimento, se encontrarem as habilidades operatórias formais, sem que sejam convertidas, conforme assinala, num outro nível de organização, e, por outro lado, a possibilidade de os dois modos/modelos de pensamento indicados representarem habilidades formais de ocorrência mais tardia.

Ainda que Marchand acredite que tudo o que foi investido pelo “movimento pós-formal” (2001, p. 139) tenha tido o grande mérito de aprofundar o estudo da cognição do adulto, a variedade de teorizações em torno do pensamento para lá do formal e a situação crítica em que se encontra a sua pesquisa, impeditivas de uma razoável caracterização deste pensamento, levam-na a pensar que é melhor abdicar do sintagma “pensamento pós-formal”, substituindo-o

¹¹ Tradução do original inglês: “For the sake of convenience, the phrase ‘post-formal operational’ will be used, but this should not be taken to imply that structural development beyond formal operations has been adequately demonstrated” (KRAMER, 1983, p. 92).

por cognição ou pensamento do adulto (MARCHAND, 2001, 2002). Doravante, embora já tenha ocorrido antes, será a designação preferencialmente usada neste texto, na esperança de ter sido minimamente enriquecedora a abordagem feita ao epíteto “pós-formal”.

Enunciaram-se os períodos de desenvolvimento intelectual, segundo Piaget, associados a idades e acredita-se que, perante o que tem sido exposto, a atenção tenha sobretudo recaído sobre o período das operações formais e, porventura, também sobre o que foi posteriormente proposto pelo/as autores/as que consagraram os seus estudos à cognição/pensamento do adulto, ao período pós-formal. Assim sendo, cumpre à autora deste texto advertir que os pensamentos formais e pós-formais não são universais. Refere, por exemplo, Marchand em 2001, com base na literatura consultada, que: “na sociedade ocidental: (1) apenas 30% da população escolarizada dos 11 aos 18 anos atinge o nível das operações formais, e (2) só 50% dos estudantes universitários manifestam possuir as operações formais” (MARCHAND, 2001, p. 95). E a alusão à não universalidade do pensamento pós-formal é ainda adiantada por Marchand na mesma obra.

Em 2008, Commons e Ross escrevem que estimam que as operações formais “podem ser característica de cerca de 30 a 40 por cento da população adulta nos países desenvolvidos. [...] Nos países menos desenvolvidos, o desempenho em tarefas do estágio formal aparece em proporções muito mais reduzidas”. Já no atinente ao pensamento pós-formal, continuam os autores: “[...] é exercido por uma minoria de qualquer população, que estimamos em cerca de 20% nos países do G8” (COMMONS; ROSS, 2008, p. 322).

Reveste-se de legitimidade registar, adotando a opinião de Marchand (2001), que “[o] pensamento formal do adulto continua [...] a caracterizar a cognição no que ela tem de mais científico” (p. 100). Apoiada na literatura, a autora dá nota da não existência empírica de uma relação entre o pensamento formal e o desempenho académico, existindo, porém, estudos que revelam que tal ocorre em matemática e ciências. Tudo leva a levantar a hipótese de as matérias a lecionar requisitarem em diferentes graus esse pensamento ou serem motores para o seu desenvolvimento. Na verdade, sempre com base na fonte referida, o pensamento formal será menos dependente da idade cronológica do que da escolaridade, dos planos de estudo/cursos abraçados e de fatores ocupacionais e sociais. O desenvolvimento da cognição do adulto prossegue assim a sua evolução tomando formas mais complexas e menos subordinadas à lógica binária, em virtude de estar mais dependente dos efeitos benéficos da experiência social e do que dele reclama o exercício de novas competências.

Nos estudos sobre a cognição do adulto, retomando Marchand (2001), questiona-se se o pensamento formal define o pensamento do adulto, o que leva a desenvolver um pouco mais o que se entenderá por este último.

A respeito do pensamento do adulto, e em consonância com o que se tem vindo a transmitir, Kramer (1983) elenca três características que parecem ser mais consensuais e a que são conferidas mais destaque: “(1) uma compreensão da natureza relativista, não-absoluta do conhecimento; (2) uma aceitação da contradição como parte da realidade, e (3) uma abordagem integrativa do pensamento” (p. 91-92).¹² A característica (3) é descrita de modo mais completo em Kramer, 1989, *apud* Marchand (2008, p. 11): “*a integração da contradição em sistemas abrangentes, isto é, num todo dialético*”. A generalidade dos autores, para Marchand (2002), considera a aceitação e a integração da contradição como as características mais marcantes do pensamento do adulto. Quanto à contradição, acrescenta Kramer que esta não se resolve descartando um dos pontos de vista e retoma Riegel (1973) quando declarou a importância da dialética da contradição como sendo o núcleo central do pensamento do adulto (KRAMER, 1983). Será inclusive o pensamento dialético que permitirá a superação do imobilismo a que pode conduzir o pensamento relativista mais radical quando não facilita a escolha de soluções para os problemas (MARCHAND, 2001), posto que a contradição terá de ser integrada em sistemas mais globalizantes para que possa ser aceite a coexistência de fenómenos ou sistemas contraditórios ou incompatíveis, cujo “sentido advém de contextos, e de pontos de vista separados e não relacionados entre si” (MARCHAND, 2002, p. 195).

Modos de intervir para desenvolver o pensamento do adulto

É legítimo perguntar como se atua em meio académico para que nele se sedimente o pensamento adulto tal como especificado. Firmada na literatura estudada, Marchand (2008) sugere, por exemplo, que a aprendizagem seja mais autodirigida, que os/as estudantes transitem para o centro da comunidade de aprendizagem e sejam incentivado/as a pensar mais reflexiva, dialética e dialogicamente.

Nesta senda, Nóvoa (2023) adianta que os estudantes aprendem muito uns com os outros, num ambiente de cooperação entre pessoas da mesma geração, à volta de um trabalho em equipa, que se distingue dos clássicos modelos de ensino, ainda que os complete. Já, na

¹² Tradução do original inglês: “(1)an understanding of the relativistic, non-absolute nature of knowledge; (2) an acceptance of contradiction as part of reality, and (3) an integrative approach to thinking” (KRAMER, 1983, p. 91-92).

década de 70 do século passado, a autora deste texto, numa aula da Professora Hermina Sinclair da Universidade de Genebra, ouvia algo de semelhante sobre as crianças dos jardins de infância: aprendem mais umas com as outras do que com as educadoras.

É assim de todo o interesse ter-se presente que a atmosfera que se cria, em qualquer público, deve ajustar-se ao desenvolvimento do que se ambiciona.

Sem reçar as palavras, desde que usadas com um conhecimento conceptual criterioso e preciso, estas devem empregar-se caso se sinta oportuno que traduzem com exatidão o que se pretende transmitir. Neste momento, está em causa a palavra “sabedoria”, não no significado das definições históricas (BIRREN; FISHER, 1990), mas no sentido do que tem sido advogado em matéria do desenvolvimento do pensamento/cognição do adulto. Para o efeito, selecionaram-se duas definições ambas citadas por Birren e Fisher (1990, p. 325): uma dada por Kitchener e Brenner, para quem “[a] sabedoria é a capacidade intelectual de estar ciente das limitações do conhecimento e de que forma impacta na solução de problemas mal definidos e na formulação de juízos, características do *juízo reflexivo*”¹³, e outra dada por Sternberg, para quem “a sabedoria é um *estilo metacognitivo* mais sagacidade, sabendo que ninguém sabe tudo e só procura a verdade na medida em que é cognoscível”¹⁴.

Pode então avançar-se sem grandes rodeios que a atmosfera compaginável com o desenvolvimento do pensamento/cognição do adulto que se defende para o meio académico é, recorrendo ao sintagma de Meacham (1990), uma atmosfera de sabedoria. Nesse ambiente de sabedoria, dúvidas e incertezas encontram terreno fértil para a sua partilha e gera-se também espaço para questionar “afirmações de carácter absolutista quanto a assuntos de natureza pessoal, profissional, científica, política e social [...] assim como a natureza do conhecimento, o valor do sucesso, do poder e da autoridade” (MARCHAND, 2004, p. 99). Que esta atmosfera, que visa cultivar o pensamento do adulto – o pensamento pós-formal –, pleno de potencialidades no âmbito de benefícios quer intelectuais quer sociais e interpessoais e mesmo académicos (COMMONS; ROSS, 2008), sirva de modelo ao que se anseia que seja um ambiente de Escola, dado que para que a população estudantil/académica usufrua de um pensamento reflexivo e crítico, no sentido de criterioso nas suas fundamentações, o ambiente em que se ativam essas atitudes terá de ser condizente.

¹³ Tradução do original inglês: “Wisdom is an intellectual ability to be aware of the limitations of knowing and how it impacts solving ill-defined problems and making judgments, characteristics of *reflective judgment*” (BIRREN; FISHER, 1990, p. 325).

¹⁴ Tradução do original inglês: “Wisdom is a metacognitive style plus sagacity, knowing that one does not know everything, seeking the truth to the extent that is knowable” (BIRREN; FISHER, 1990, p. 325).

As implicações cognitivas em matéria de pensamento da leitura crítica e da interpretação

Por vir a propósito no que concerne à leitura crítica e à interpretação defendidas no ensino superior, assinala-se o que se deve entender por pensamento/pensador reflexivo. Parafraseando Dewey, referido por Marchand (2004), quem usa de reflexividade, ou seja, o pensador reflexivo, recorre a processos de pensamento da ordem da meta-análise, distinguindo-se assim de quem pensa que a realidade, os factos e as evidências não são questionados ou questionáveis. O pensamento reflexivo, para Dewey, é, então, “marcado pela aceitação ou rejeição de algo enquanto razoavelmente provável ou improvável” (MARCHAND, 2004, p. 92). De posse da conceptualização partilhada, deve fazer todo o sentido para quem tem de interpretar ao invés de reproduzir a seguinte citação, que ajuda a entender tanto os comportamentos que se observam também em estudantes universitário/as, como a natureza e pressupostos dos seus conhecimentos, uma vez que elenca o que identifica a tendência para a reprodução: “a aceitação persistentemente dogmática de certa ou certas teorias, a incapacidade (ou grande dificuldade) em comparar criticamente duas abordagens de um mesmo fenómeno, ou ainda, [...] a busca, em situações de incerteza, de respostas lineares e directas” (MARCHAND, 2004, p. 93). Em suma, tomando por base a aludida referência, vale assinalar que seria bom que, de um modo geral, os adultos, estudantes ou outros, reconhecessem a existência de situações problemáticas e tivessem a capacidade de efetuar análises críticas para resolver os problemas.

A leitura crítica e a interpretação esperadas no ensino superior, por exigência deste nível académico, obrigam a um investimento notório por parte dos/das estudantes, competindo, de acordo com Marchand (2004), aos/às professores/as acompanhá-los/las na impreterível, significativa e gradual caminhada desde o objetivismo até ao relativismo crítico. Processa-se assim uma caminhada que começa na convicção de que: 1) o conhecimento é absoluto; 2) as ideias das autoridades são verdadeiras; 3) a realidade é tida como certa; 4) outros pontos de vista que não os próprios não são admissíveis; e 5) o desconhecimento de que as suas perspectivas podem conflitar com as de outros, com rumo: 1) à instalação do sentimento de incerteza; 2) à capacidade de pôr em confronto argumentos baseados em diferentes pontos de vista; 3) à formação de juízos sobre problemas que, porque mal estruturados, demandam a aceitação de óticas diferentes e, por vezes, conflituosas; e 4) à consideração do conhecimento como resultado “de um complexo processo de síntese dos resultados e das opiniões, cujo valor é constantemente avaliado e reavaliado criticamente” (MARCHAND, 2004, p. 95).

A caminhada desenhada, uma dura conquista do arcabouço imprescindível às exigências do corrente século (COMMONS; ROSS, 2008, COMMONS; BRESSETTE; ROSS, 2008), não passa incólume a conflitos cognitivos, reclamando, por esse motivo, que quem supervisiona esse palmilhar esteja ciente e atento ao desequilíbrio emocional passível de ocorrer quando os/as estudantes deparam com o seu frágil e deficitário nível de conhecimento e de pensamento reflexivo e crítico. Sentimentos de conflito cognitivo, bem como de decepção, de desilusão, em relação às próprias limitações e às do/as que tinham por arauto/as da certeza, da não-dúvida, da verdade, designadamente professore/as e cientistas, terão de ser acompanhados de modo muito humano, visto que não se limitam à esfera intelectual ao atingirem a dos afetos.

Parte III

Benefícios do pensamento do adulto

Na Escola como na vida, não bastará que se raciocine com base unicamente na lógica básica, muito em particular no século XXI que requer que uma parte da população detenha um pensamento mais elaborado. Conforme dão nota Commons e Ross (2008), o planeta abriga diferentes populações e comunidades que exercem atividades com exigências distintas no plano do pensamento/cognição; não obstante, algumas tarefas só podem ser realizadas com sucesso quando existem pessoas devidamente qualificadas para tal no ramo das ciências, tecnologias, gestão e humanidades, recrutadas em especial pelo setor terciário superior. Justifica-se observar nesta oportunidade que, paralelamente ao esforço que os Estados põem na formação de pessoas altamente qualificadas, é imperioso que tenham ou criem condições para as empregar. Quando tal não acontece, a emigração para países que careçam de trabalhadores qualificados pode tornar-se uma realidade, desperdiçando-se assim o tanto que foi investido nessa formação.

Deve lembrar-se, neste enquadramento, que paralelamente ao pensamento formal se desenvolvem frações de pensamento em domínios não formais, tais como o desenvolvimento da personalidade, da criatividade, da capacidade reflexiva, condicionadas por vivências decorrentes da educação, das ocupações, da motivação, da classe social e da idade (MARCHAND, 2001). Isto posto, o que se passa em paralelo ao pensamento formal, que se caracteriza por estar ligado ao contexto, a aspetos pragmáticos da vida e por ser de ordem metacognitiva, não pode ser subestimado por se revelar um pilar crucial para o desenvolvimento do que tem vindo a ser chamado pensamento/cognição do adulto.

Os benefícios interpessoais, societais e acadêmicos, advinentes do nível de pensamento designado pelos autores Commons e Ross (2008) por pós-formal e no presente texto por pensamento do adulto, são agora retomados para ressaltar o que esse pensamento traduz de distanciamento, de descentração, de atitudes-meta, de capacidade de abstração e de amplitude de perspectivas/de pontos de vista (adotando outros pontos de vista e não um único), aspetos responsáveis pelo abandono de atitudes da ordem de “nós vs eles” (COMMONS; ROSS, 2008; ROSS, 2006) – da ordem do “combativ[o]”, no dizer de Ross (2006, p. 102) – que prevaleciam em fases anteriores, por falta de uma visão integrativa, distanciada e descentrada do pensamento.

A importância de se investir no pensamento do adulto e no seu desenvolvimento, também salientada por Commons e Ross (2008), em virtude de a evolução desse pensamento permitir a instalação de uma atmosfera que promova benefícios interpessoais e societais e pretira o recurso nos discursos a metáforas bélicas como as que apontam Commons e Ross (2008, p. 327): “war on terrorism” [guerra ao terrorismo], “fight climate change” [combater as alterações climáticas], “overcome poverty” [superar a pobreza]” ainda se justifica mais no mundo atual ameaçado por múltiplos riscos (WORLD ECONOMIC FORUM, 2024). A partir do momento em que se atinja um estágio de pensamento em que o grau de consciencialização seja expressivo, em que se reconheça a causalidade de sistemas múltiplos e uma interdependência mais funcional na qual sejam considerados parte normal das interações os contributos para as necessidades e preferências de terceiros, geram-se implicações, interligadas com os mencionados benefícios interpessoais e societais, como as que, a título de exemplo, são descritas por Commons e Ross (2008, p. 327 e p. 328):

As pessoas são tratadas como sujeitos ou soberanos da sua própria experiência e não como planos estratégicos dos/de objetos. Nota-se isso, no atinente às mudanças organizacionais e públicas, na forma como a liderança é compreendida e implementada [...] Os conflitos são abordados dentro de estruturas de diálogo mais amplas e despersionalizadas com vista à construção de soluções executáveis. [...] a situação das pessoas desfavorecidas, dos imigrantes e dos refugiados deverá melhorar devido à implementação gradual de uma educação de qualidade distribuída de forma mais equitativa e de políticas e práticas sociais e económicas mais justas.¹⁵

¹⁵ Tradução do original inglês: “People are treated as subjects or sovereigns of their own experience, rather than the objects’ strategic plans. This shows up in organizational and public changes in how leadership is understood and enacted [...] Conflicts are addressed within larger, de-personalized frameworks of dialogs to construct workable solutions. [...] the plight of disadvantaged persons, immigrants, and refugees should improve due to gradual implementation of more equally distributed quality education and more just social and economic policies and practices” (COMMONS; ROSS, 2008, p. 327, p. 328).

Não esquecem os autores as vantagens acadêmicas deste nível de pensamento no avanço da ciência, das matemáticas e das humanidades, evocando como o pensamento em pauta se encontra vinculado a uma maior inovação.

A referência à inovação a fechar o parágrafo anterior remete-nos para o momento deste texto em que foi aludida a necessidade de distinguir a originalidade, da criatividade e da inovação em ciências exatas ou sociais e humanas e nas artes.

Os conceitos de originalidade, criatividade e inovação

A operação exigida para diferenciar os três conceitos demanda que se retomem as características do pensamento pós-formal, do pensamento do adulto, por serem cruciais para que se proceda à respetiva especificação concetual e conseqüentemente se possa transitar da originalidade para a criatividade. Do pensamento indicado, destacam-se, tomando por base, em especial, Commons e Ross (2008), Commons, Bresette e Ross (2008), Kramer (1983), Kramer e Woodruff (1986) e Marchand (2001), entre outras características, a atribuição de um cunho relativo ao conhecimento, a aceitação da contradição, a integração da contradição num todo mais englobante através de uma síntese dialética, a validação dos problemas deficientemente estruturados para os quais existem mais do que uma solução, a atribuição de um valor especial ao contexto, basilar para a interpretação da realidade, a progressiva descentração, o questionamento, a assunção da legitimidade da incerteza como parte intrínseca do conhecimento, a capacidade de jogar com elementos que se convertem, pela sua transformação/síntese, em elementos mais abstratos à medida que se posicionam progressivamente em estádios de maior complexidade hierárquica, mediante operações metacognitivas acionadas em cada estágio dessa complexidade tirando partido da análise, da comparação, do contraste, da transformação, da síntese.

Objetivando mostrar como o pensamento do adulto tal como foi apresentado é uma condição para que exista uma verdadeira criatividade, é imprescindível seguir as definições de originalidade, criatividade e inovação dadas por Commons, Bresette e Ross (2008) e ter bem presentes as transformações que resultam em sínteses, na sequência de operações de análise, comparação e contraste, a que se submetem os elementos de qualquer conjunto enquanto parte integrante de um todo hierarquicamente complexo. O índice de criatividade corre em paralelo com a capacidade de abstração, de descentração, de pensamento reflexivo, crítico e meta-analítico/cognitivo de quem cria, levando desde já a pensar que quanto mais elevado for esse

índice mais reduzido será o número de pessoas que o consegue alcançar e mais provável a ocorrência de produções originais em desfavor das criativas e inovadoras.

A originalidade, se bem que possa significar produção de algo de novo, resume-se a uma novidade que se restringe a quem a originou e pode ser efêmera nos seus fins. O seu escopo é restrito porque, se é novidade para quem lhe deu origem, pode não ser para outros que até a podem considerar obsoleta; mais: o seu interesse pode ser societalmente pouco significativo. A criatividade, por seu turno, sempre na senda de Commons, Bresette e Ross (2008), embora diga respeito ao ato de produzir ideias, abordagens e ações novas, deve antes entender-se como uma novidade que transcende a originalidade e que tem expressivas repercussões na sociedade. Essa transcendência radica em agarrar porções de conhecimento e trabalhá-las, agregá-las, para produzir novas sínteses, de maneira que delas resulte um conhecimento novo por meio da integração de conhecimentos previamente existentes, em suma: a matéria-prima em causa, no processo de criação. A inovação, em contrapartida, para os autores citados, consiste na aplicação das ideias geradas pela criatividade em determinados contextos. Quando as inovações, nomeadamente as científicas, são apreciáveis, podem converter-se, como adiantam os autores, em novas tecnologias com implicações em matéria de benefícios sociais. Cabe dizer que algumas das novas tecnologias, fruto do processo de inovar com base em novas ideias criativas, também podem concorrer para o avanço da ciência em geral porquanto contribuirão para que a criatividade prossiga socorrendo-se desses avanços.

Compreende-se agora porventura melhor a razão de as diretrizes de periódicos e de outras publicações académicas incluírem, no leque das características que devem apresentar os textos destinados a publicação, a originalidade e não a criatividade. De resto, a autora deste texto comentou a este respeito que essa reivindicação por parte dos editores não devia ser interpretada como um gesto de generosidade, mas sim como convicção destes de que são em percentagem reduzida os/as autores/as que atingem a criatividade, tal como definida com base em Commons, Bresette e Ross (2008), em razão de a criatividade requerer graus mais elevados de descentração e de abstração, além de uma abordagem multi(meta)cognitiva intelectualmente mais árdua e exigente.

A abordagem multicognitiva e o seu potencial

A menção a abordagem multicognitiva traz à memória Odisho (2007), que introduziu essa abordagem, intelectualmente trabalhosa, ao ensino da pronúncia aplicado a línguas

segundas, seguramente com o intuito de tornar esse ensino mais eficaz por reivindicar muito mais empenho pessoal.

O potencial desta abordagem é de sublinhar na medida em que joga com propriedades do pensamento do adulto que o habilitam a ter desempenhos compatíveis com as mais variadas situações do quotidiano. Quando, no âmbito desta abordagem, se analisa, se compara, se contrasta e se sintetiza o que quer que se tome por objeto, abre-se o caminho para não tomar nenhum ponto de partida como verdade definitiva, como voz da autoridade, como ponto de vista irrevogável, como certeza inquestionável, concitando quem a pratica a alterar concepções que tenha levemente adotado e a aprender a interpretar.

A adaptação desta abordagem, que tanto tem de pensamento do adulto, à leitura crítica de textos académicos como fase propedêutica da escrita científica (PINTO, 2018) revela-se um exercício psicolinguístico tanto profícuo, como promissor. É um labor penoso, sim. No entanto, nada tem a ver com retomas do dito/escrito sem qualquer pensamento crítico e reflexivo, que ainda se vão verificando na escrita praticada no ensino superior. Resta perguntar se essa escrita “fracionada” não é resultado de um pensamento absoluto e dual, também aplicado à leitura dos materiais que a sustentam.

Nos trabalhos académicos não deve ocorrer, por exemplo, a justaposição sistemática de passagens de textos dos diferentes autores consultados, entre aspas e com fonte explícita, na ideia de que esses artificios possam vir a constituir contra-argumentos válidos aos comentários tecidos por quem tiver de avaliar tais trabalhos. Essas transcrições identificam-se mais com notas de leitura tomadas sem recurso à filtragem interpretativa devida e, nessa aceção, correspondentes a materiais selecionados previamente ao trabalho de escrita e destinados a serem postos lado a lado e, depois, submetidos a uma abordagem multi(meta)cognitiva coadjuvada pelo pensamento reflexivo e pelo pensamento crítico fundado criteriosamente no conhecimento até aí acumulado. Tais materiais, reveladores de teorias convergentes ou divergentes, devem ser sujeitos a operações de comparação e contraste, decorrentes da análise dos respetivos conteúdos, para que se possa concluir que teoria/autor/a exhibe o melhor tratamento conceptual, interpreta da forma mais rigorosa os resultados e apresenta a conclusão mais adequada. Cumprida esta abordagem rigorosa, quem a protagonizou estará mais preparado para escrever um texto revelador da forma como conseguiu realizar a síntese pessoal esperada, com base na leitura criteriosa do material bibliográfico respeitante ao tema em pauta.

Criar uma situação de aprendizagem que encoraje os/as estudantes a laborarem mentalmente respeitando os passos anunciados parece constituir a chave para o

desenvolvimento do pensamento do adulto ou para a exercitação desse nível de pensamento e consequente preservação, caso já tenha sido atingido. Importa, por isso, que sejam acionadas intervenções, junto da população estudantil do ensino superior, que ativem o seu desenvolvimento intelectual no sentido de que este transite de posições de índole tendencialmente absolutista – ainda não caracterizadas por um pensamento mais complexo e integrado –, mais centradas no individualismo na certeza, na verdade, para um individualismo assente na dúvida, no reconhecimento da incerteza (MARCHAND, 2001, 2008): um individualismo aberto, que aceita terceiros, o outro, que respeita diferenças, pontos de vista diversos, que está disponível para o diálogo e troca de perspetivas; em suma, integrador por refutar visões “nós contra eles” (“us vs them”) (COMMONS; ROSS, 2008; ROSS, 2006).

O tempo da transição de pensamento, de mentalidades, de sistemas educativos, da inovação na Ciência e da Universidade

Exclua-se, porém, a ideia de que os/as estudantes passam, de supetão, de um pensamento de nível menos elevado, do individualismo na certeza, para um pensamento mais elevado, o do individualismo na dúvida. Não, o processo é “lento, difícil e penoso” (MARCHAND, 2004, p. 97).

A passagem traçada entre níveis de pensamento é naturalmente morosa, porque fruto de uma conquista levada a cabo com grande empenho e esforço pessoal, não conseguida automaticamente; por conseguinte, longe de uma aplicação acionável num tempo próximo daquele em que se apanha um vírus. A aceitação de perspetivas distintas, entre outras, poderá então ser lenta, mas é bem-vinda em todas as frentes: na leitura crítica e na escrita exigente, na educação em geral – com um enfoque especial na universitária –, na sociedade e no mundo.

A lentidão da transição em causa é da ordem da que se verifica nomeadamente na mudança de mentalidades, na alteração de sistemas educativos, em ciência inovadora. Não será inclusive de pôr de parte que essa cadência seja ditada pelo tempo que leva a passar para um nível de pensamento designado quer por pós-formal quer por pensamento do adulto.

O que se passa no plano individual em matéria de modo de pensamento e de morosidade de transição para níveis mais elevados ecoa sem surpresa a níveis supraindividuais, em diferentes vertentes. Disso dá conta a diretora-geral da UNESCO, Stefania Giannini (2023), numa entrevista dada ao jornal Diário de Notícias, a respeito do relatório da UNESCO (2022) “Reimaginar juntos os nossos futuros: um novo contrato social da educação”, cuja versão original em língua inglesa data de 2021.

Lamenta Stefania Giannini que os atuais modelos de educação estejam firmados numa mentalidade de “nós contra eles”, conducente à competição, ao invés de se praticarem políticas de educação abertas a terceiros que insistam na cooperação, por ela tida como palavra-chave deste século. Quanto ao trabalho em equipa, à criatividade e à empatia, essas são para Stefania Giannini competências que ajudarão a melhorar o amanhã. De resto, a cooperação, insiste, deve começar a ser praticada desde cedo nos infantários. Não se pode esquecer que primitivos do espírito de negociação, tão reclamado atualmente, podem encontrar-se nas conversas mantidas pelas crianças quando se preparam para o jogo sociodramático (McCUNE-NICOLICH; CARROLL, 1981), razão pela qual brincar é uma atividade crucial para a formação do ser humano e para a instalação do que dele se espera no plano de um convívio saudável e harmonioso.

Na linha da necessidade de se insistir na solidariedade, no relatório citado (UNESCO, 2022), quando se redefinem os propósitos da educação, são postos em paralelo o que era incutido pelos sistemas educativos e o que eles devem incutir:

Os sistemas educacionais [...] enfatizaram valores de sucesso individual, competição nacional e desenvolvimento económico, em detrimento da solidariedade, da compreensão de nossas interdependências e do cuidado uns com os outros e com o planeta (p. 9).

A propósito do que significa a passagem de modelos educativos mais competitivos para mais colaborativos, Stefania Giannini (2023), consciente de que a transição entre sistemas não é nem empresa fácil, nem rápida, à semelhança do que já se deixou dito neste texto acerca do que significa a mudança para níveis mais elevados de pensamento, prossegue a sua entrevista animada pelo que visa o contrato social para a educação constante do Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (UNESCO, 2022):

Tal não será fácil. Os sistemas educativos evoluem lentamente. Mas há uma linha inspiradora no relatório que afirma que um novo contrato social para a educação será construído através de milhões de atos individuais e coletivos – atos de coragem, liderança, criatividade e cuidado. Aprender a cuidar é a mensagem poderosa que deriva do relatório.

A diretora geral da UNESCO lembra, na mesma entrevista, que parte da solução para que se operem as mudanças necessárias nas sociedades, nas comunidades, nos estados, está na educação, que deve ser devidamente acarinhada pelos governos, responsáveis pelo seu financiamento, e pelas instituições educativas. Apela ainda a que os esforços se centrem nos mais desfavorecidos, posto que a “educação é um bem comum global, e é nossa responsabilidade partilhada garantir o direito à educação para todos” (GIANNINI, 2023).

Depois de referir as várias prioridades de inclusão por parte da UNESCO e o seu empenho no debate sobre o impacto da Inteligência Artificial (IA) na educação e na investigação¹⁶, Stefania Giannini profere umas palavras dignas de serem transcritas pelo que ecoam do muito que foi escrito neste texto sobre as implicações, em variados prismas, da capacidade de tirar partido de um pensamento que transcenda o absoluto, o dual e a lógica básica:

A UNESCO também desempenha um papel de liderança na priorização da educação sobre as alterações climáticas no quadro mais amplo da educação para o desenvolvimento sustentável. Acreditamos que nenhuma ação climática irá combater eficazmente as alterações climáticas e proteger a biodiversidade sem uma mudança de mentalidade e de comportamentos a nível individual (GIANNINI, 2023).

Ousa a autora deste texto acrescentar que grande parte do que é preciso fazer em várias frentes, facilmente enumeradas com base nos riscos globais que ameaçam o mundo (ver o relatório publicado pelo World Economic Forum [2024]), se circunscreve ao que deve ser feito em prol do desenvolvimento intelectual de qualquer indivíduo, através de uma educação continuada de qualidade que lhe permita chegar, com abrangências e em ritmos distintos, ao que foi designado por pensamento do adulto.

Forçoso é recordar que nem todos atingem um grau idêntico de pensamento, bem como nem todos se sentem vocacionados para exercer as mesmas ocupações. Sem embargo, a posse de um pensamento crítico, reflexivo, meta-analítico, assente numa aplicação criteriosa dos conhecimentos de várias origens acumulados, não colide com o nível de exigência de qualquer ocupação. Para que se concretize esse desígnio, não se deve abdicar de uma educação de qualidade, a que se deve adicionar uma multiliteracia mais dependente, em contrapartida, da curiosidade e do empenho pessoais. E, aos poucos, num compasso próprio, lá se vai alterando o modo como cada indivíduo pensa e por acréscimo a(s) mentalidade(s). O processo é longo e lento, mas merece que seja iniciado.

Persiste, ainda, a necessidade de se atentar seriamente, através de um juízo crítico e integrador, na fórmula “nós vs eles” passível de existir, também por razões sociais, desde o início da escolaridade (RAABE; ROI; PLENTY, 2024). A conversão dessa fórmula num “nós”, sem divisórias, visto como um sistema resultante do sentimento de respeito pelos diferentes

¹⁶ Sobre as vantagens e riscos, bem como sobre a origem humana, da IA, aconselha-se a leitura da entrevista dada, no âmbito dos “Futuros da Educação UNESCO”, pelo neurobiólogo António Damásio ao jornal *Diário de Notícias*, conduzida por Rui Oliveira, datada de 24 de fevereiro de 2024 e disponível em <https://www.dn.pt/7465215308/antonio-damasio-ha-a-substituicao-da-educacao-do-tempo-pessoal-e-de-reflexao-pela-diversao-e-entretenimento/>

pontos de vista (ROSS, 2006) e pelo potencial da sua troca no desenvolvimento de um espírito colaborativo no seio das variadas comunidades, tem de ser deveras incentivada.

Os efeitos da transição de pensamentos e de mentalidades nos riscos globais

Deste “nós”, assim moldado, muito se augura num mundo em que os riscos globais são uma realidade. Veja-se, sobre o efeito da ausência de um ambiente colaborativo/cooperativo, ou seja, pela falta de um “nós” tal como desenhado, para o que alerta Saadia Zahidi, na página 4 do prefácio ao relatório “The global risks, 19th edition” (WORLD ECONOMIC FORUM, 2024): “O relatório considera as implicações deste mundo fragmentado, em que a preparação para os riscos globais é cada vez mais crítica, além de dificultada pela falta de consenso e cooperação”.¹⁷ E, porque dela o/a leitor/a necessita, a definição de risco global aparece imediatamente a seguir no citado documento:

‘Risco global’ é definido como a possibilidade de ocorrência de um evento ou condição que, a ocorrer, teria um impacto negativo numa proporção significativa do PIB global, da população e dos recursos naturais (WORLD ECONOMIC FORUM, 2024, p. 5).¹⁸

O relatório do World Economic Forum (2024) revela, através de um Estudo de Percepção dos Riscos Globais (*Global Risks Perception Survey*), o que os/as informantes desse estudo com características sociodemográficas diversas entendiam ser os riscos globais que ocorreriam de forma mais severa a curto prazo, dentro de dois anos, e, a longo prazo, numa década.

Para efeitos da escrita deste texto, serão somente considerados os três riscos globais que aparecem à cabeça de uma lista de dez elencados por gravidade a curto prazo (dois anos), a saber: 1. A informação falsa e a desinformação; 2. Eventos climáticos extremos; 3. Polarização societal (WORLD ECONOMIC FORUM, 2024, p. 14).

Lê-se ainda no relatório em discussão, que, segundo os/as informantes do estudo realizado, o primeiro e o terceiro riscos globais transcritos são os que se revelam mais interligados.

¹⁷ Tradução do original inglês: “The report considers the implications of this fragmented world, where preparedness for global risks is ever more critical but is hindered by lack of consensus and cooperation” (WORLD ECONOMIC FORUM, 2024, p. 4).

¹⁸ Tradução do original inglês: “‘Global risk’ is defined as the possibility of the occurrence of an event or condition which, if it occurs, would negatively impact a significant proportion of global GDP, population or natural resources” (WORLD ECONOMIC FORUM, 2024, p. 5).

Significa essa forte conexão que a sociedade facilmente se pode ver dividida ao sofrer o efeito da forma como a informação não verdadeira, mormente a respeitante a temáticas mais nevrálgicas, é intencionalmente ou não veiculada.

No mundo académico, ensina-se a respeitar os direitos autorais, a não tomar por seu o que é propriedade intelectual de terceiros e adverte-se que nenhum/a leitor/a levaria a sério uma escrita tanto de conteúdo teoricamente demasiado elaborado, como de estilo demasiado sofisticado, redigida por estudantes, até de pós-graduação. Uma assinatura indevida de um texto não inteiramente próprio pode, à primeira vista, ser enquadrada no que se chama falsa informação, por se pressupor que não se tratou de um ato deliberado. Seja como for, quem está habituado a ler textos de estudantes apercebe-se com rapidez de que algo de estranho se passa e ainda mais facilmente se a intenção não foi a mais louvável.

Pois bem, qualquer pessoa mais preparada academicamente, mais cultivada, mais aberta ao que se passa à sua volta, com hábitos de leitura e em particular da ficcional, com uma forte exposição ao material impresso, com um grau literário interessante e conseqüentemente, assim se augura, com pensamento crítico, reflexivo e meta-analítico, deixa-se influenciar com menos facilidade por informações que deliberadamente ou não visam a manipulação porquanto será mais sensível às incongruências presentes no material informativo que circula. A necessidade de estar atento ao material informativo, incluindo o que tem como origem a Inteligência Artificial (IA), não pode ser escamoteada. A atenção terá, pois, de ser acautelada. Os incautos existem e são as presas mais fáceis.

Vislumbra-se, desde já, como a circulação de desinformação (abstraindo do meio escolhido) pode concorrer para a instabilidade social, para a polarização societal, em comunidades que, porque carentes de formação suficiente e de uma atmosfera/ambiente colaborativo, reajam a quente e agressivamente. E assim se gera uma conexão estreita entre o primeiro risco global e o terceiro. Como destaca a autora do prefácio ao relatório sobre os riscos globais, a ausência de consenso e cooperação fragiliza a preparação para os riscos globais.

Quanto ao segundo risco global, o das alterações climáticas, a esse é dada prioridade pela UNESCO no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável, de acordo com Stefania Giannini (2023). Na educação é posta muita esperança por se ver nela uma parte da solução para riscos/problemas/situações indesejados que possam surgir, conquanto possa vir a ser vítima dessas vicissitudes.

Podem parecer que ao longo deste texto está a ocorrer com alguma sistematicidade um tema que se tem revelado um verdadeiro “leitmotiv”. Se tal acontece, talvez não seja casual.

Emerge, sim, da abordagem feita a diferentes tópicos a necessidade de uma aposta muito séria por parte dos governos, dos/das que têm a seu cargo as decisões políticas, dos/das que ensinam, dos/das que educam e evidentemente de cada cidadão/cidadã numa educação de qualidade, na obtenção de qualificações superiores, no desenvolvimento de um modo de pensar assente na descentração, na imprevisibilidade, na dúvida, na incerteza, e já não na verdade individual e na renúncia à efemeridade da certeza, que conduza a um abraçar sintetizador de diferentes pontos de vista passível de culminar em criatividade e a ver nessa atitude benefícios tanto interpessoais como sociais.

Vai-se edificando assim paulatinamente o pensamento do adulto, aquele a que foi já chamado pós-formal, que trará com ele as condições reclamadas: 1) pelo consenso e pela cooperação, vistas como contributos para lidar com os riscos globais (WORLD ECONOMIC FORUM, 2024); 2) pelos futuros da educação (UNESCO, 2022); 3) pela leitura crítica e interpretativa; 4) pela criação em vez de reprodução na Ciência e na escrita-composição; 5) pela aproximação sem receio da múltipla oferta em matéria de informação (falsa e desinformação) e do que é produzido pela IA, que se deve aprender a usar sem que se seja usado; e 6) pela mudança de mentalidade.

Torna-se legítimo perguntar se é preciso ser “sábio” para saber viver os problemas do século XXI. A resposta não está longe do sim, se esta afirmativa corresponder a uma interpretação de “sábio” compaginável com a leitura não histórica de sabedoria – um conceito muito complexo e abrangente que constitui matéria de interesse para a psicologia desde os anos 80 do século passado –, ou seja, numa aceção na trilha do pensamento pós-formal, do pensamento que se desenvolve ao longo da vida. Na sua essência, parafraseando Meacham (1990), a sabedoria será um misto de conhecer e de duvidar: um conhecimento que é falível. Mercê de uma postura metacognitiva, citando Sternberg (1990, p. 157), “[o]s sábios sabem o que sabem e o que não sabem, assim como os limites do que pode ser conhecido e do que não pode”.¹⁹

Talvez seja esta a postura que se deva adotar – à guisa de escudo de defesa resultante da integração dialética do afeto, da cognição e das experiências de vida (PASCUAL-LEONE, 1990) – num mundo pejado de problemas de vária índole, boa parte dos quais mal estruturados e sem resposta direta, que aguardam que a humanidade se empenhe em encontrar as soluções adequadas através de um pensamento maduro.

¹⁹ Tradução do original inglês: “Wise people know what they know and what they do not know as well as the limits of what can be known and what cannot be” (STERNBERG, 1990, p. 157).

Nota de fecho

De qualquer leitor/a que tenha tido a coragem de ler o presente texto até este momento, sabendo qualquer autor/a que são poucos/as os/as que leem os textos na íntegra, augura-se que não se sinta desalentado/a, mas sim animado/a para poder passar a olhar sob outro ou outros prismas os problemas de toda a ordem que são, afinal, parte integrante da vida.

Deve ressaltar de tudo o que foi redigido a ideia de que a posse de um pensamento integrador, de um pensamento muti(meta)cognitivo, descentrado e, na sua essência, crítico e reflexivo, constitui a chave para responder às exigências deste milénio. Mais: porque de pensamento se trata, há que lembrar como as Humanidades – área a que pertencerá grande parte do público supostamente leitor habitual do periódico *Verbum – Cadernos de Pós-graduação* da PUC-SP –, são a área das ciências que privilegia a cultura dessa atividade cognitiva, do pensamento, e, dado que de tal se trata, espera-se de quem a elas pertence uma dinâmica de ação que desperte em quem pertence a outras áreas, como as das Tecnologias ou das Ciências, o interesse pelas Humanidades, dado o contributo que darão a fundamentações teóricas sempre necessárias. O interesse pelas Tecnologias e pelas Ciências terá de estar igualmente presente nos/nas que frequentam cursos na área das Humanidades, legitimando esta comunhão de áreas a existência de planos de estudo que incluam unidades curriculares pertencentes aos vários domínios do saber, ainda que comportem um núcleo forte da área científica que foi selecionada em primeiro lugar aquando da entrada no ensino superior.

A fechar mesmo, sugere-se que nunca esqueçam nem pretiram, a reboque de que já o tempo destinado à atualização dos conhecimentos na respetiva área de estudo é escasso, a leitura literária de qualidade. Ela serve para abrir horizontes, para nutrir a imaginação, para sentir o pulsar de pontos de vista, para uma aproximação a culturas e visões do mundo distintas, para acumular conhecimentos que venham a servir de lastro às leituras críticas sempre necessárias e à escrita requerida na Universidade, em resumo: para conferir maturidade a um pensamento pronto a responder, mas, sobretudo, a perguntar.

Referências

- ARLIN, Patricia Kennedy. Cognitive development in adulthood: a fifth stage? **Developmental Psychology**, 11, p. 602-606, 1975.
- BIRREN, James E.; FISHER, Laurel M. The elements of wisdom: overview and integration. In: STERNBERG, Robert J. (ed.). **Wisdom**. Its nature, origins, and development. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 317-332,

COMMONS, Michael Lamport; BRESETTE, Linda Marie; ROSS, Sara Nora. The connection between postformal thought and major scientific innovations. **World Futures**, 64, p. 503-512, 2008.

COMMONS, Michael Lamport; ROSS, Sara Nora. What postformal thought is, and why it matters. **World Futures**, 64, p. 321-329, 2008.

GIANNINI, Stefania. **70% das crianças nos países mais pobres são incapazes de ler um texto simples aos dez anos**. *Diário de Notícias*. 15 dez. 2023. Entrevista concedida a Jorge de Andrade. Disponível em: <https://www.dn.pt/i/17504125.html/>. Acesso em: 26 fev. 2024.

GINSBURG, Herbert; OPFER, Sylvia. **Piaget's theory of intellectual development**. 2. ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1979.

INHELDER, Bärbel; PIAGET, Jean. **De la logique de l' enfant à la logique de l' adolescent**. Paris: Presses Universitaires de France, 1955.

KRAMER, Deirdre A. Post-formal operations? A need for further conceptualization. **Human Development**, 26, p. 91-105, 1983.

KRAMER, Deirdre A.; WOODRUFF, Diana S. Relativistic and dialectical thought in three adult age group. **Human Development**, 29, p. 280-290, 1986.

MARCHAND, Helena. Desenvolvimento intelectual e ético em estudantes do ensino superior – implicações pedagógicas. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 7, set./dez., p. 9-18, 2008.

MARCHAND, Helena. O desenvolvimento da reflexividade na vida adulta: teoria, dados e implicações na formação. **Revista da Educação**, v. XII, n. 1, p. 91-101, 2004.

MARCHAND, Helena. Em torno do pensamento pós-formal. **Análise Psicológica**, v. 20, n. 2, p. 191-202, 2002.

MARCHAND, Helena. **Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso**. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.

MARQUES, Susana Moreira. **Valério Romão: ler, uma parte da solução**. 3 maio 2015. Entrevista concedida a Susana Moreira Marques. Disponível em: <https://www.publico.pt/2015/05/03/culturaipsilon/noticia/valerio-romao-uma-parte-da-solucao-1694347>. Acesso em: 14 jan. 2024.

MARTINS, Fernanda; PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. Procedimentos de pesquisa: alguns conselhos práticos para o estudo também psicolinguístico de realidades concretas – parte II. **Linguarum Arena**, v. 7, p. 65-80, 2016.

MCCUNE-NICOLICH, Lorraine; CARROLL, Shelley. Development of symbolic play: implications for the language specialist. **Topics in Language Disorders**, v. 2, issue 1, p. 1 -16, 1981.

MEACHAM, John A. The loss of wisdom. In: STERNBERG, Robert J. (ed.). **Wisdom**. Its nature, origins, and development. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 181-211.

MURRAY, Neil. **Writing essays in English language and Linguistics**. Principles, tips and strategies for undergraduates. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

NÓVOA, António Sampaio da. **Conferência proferida na Sessão Solene Comemorativa do 112º Aniversário da Universidade do Porto**. 22 mar. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=I4_BZIZ1rwc. Acesso em: 24 jan. 2024.

ODISHO, Edward Y. A multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation. **Linguística** – Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, v. 2, p. 3-28, 2007.

PASCUAL-LEONE, Juan. 1990. An essay on wisdom: toward organismic processes that make it possible. In: STERNBERG, Robert, J. (ed.). **Wisdom**. Its nature, origins, and development. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 244-278.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **La psychologie de l'enfant**. 6. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1975. (Collection Que sais-je?, n. 369)

PINTO, Alexandra Marques. O “pensamento pós-formal” como paradigma do desenvolvimento cognitivo no adulto. **Revista Portuguesa de Psicologia**, n. 30, p. 7- 25, 1994.

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. Da revisão da escrita pelo próprio autor à revisão profissional: a (dis)semelhança entre atuar sobre um texto em curso ou sobre a sua versão final. In: TEIXEIRA, Madalena *et al.* (org.). In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA – DA UNIÃO À DIVERSIDADE, 6., Santarém. **Anais [...]**. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém. 2021. p. 748-767. Tomo 2.

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. Os meandros da escrita académica. Alguns recados aos estudantes universitários, **Linha D'Água** (online), v. 31, n. 1, p. 9-27, jan./abr., 2018.

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. Da revisão na escrita: uma gestão exigente requerida pela relação entre leitor, autor e texto escrito. **Revista Observatório**, Palmas, v. 3, n. 4, p. 488-517, jul./set., 2017.

RAABE, Isabel, J.; ROI, Chaïm la; PLENTY, Stephanie. Down and out? The role of household income in students' friendship formation in school-classes. **Social Networks**, 78, p. 109-118, 2024.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Tradução de Pedro Süssekind. Porto Alegre: L&PM, 2009. Disponível em <https://doceru.com/doc/ss5nvs>. Acesso em: 8 fev. 2024.

ROSS, Sara. More perspectives, new politics, new life: how a small group used the integral process for working on complex issues. **Integral Review**, 2, p. 90-112, 2006.

SOLLACI, Luciana B., PEREIRA, Maurício G. The introduction, methods, results, and discussion (IMRAD) structure: a fifty-year survey. **J. Med. Libr. Assoc.**, v. 92, n. 3, p. 364-371, 2004.

STERNBERG, Robert, J. Wisdom and its relations to intelligence and creativity: In: STERNBERG, Robert J. (ed.). **Wisdom**. Its nature, origins, and development. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 142-159.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília, DF: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

WOOLF, Virginia. **Um quarto que seja seu**. 4. ed. Tradução de Maria Emília Ferros Moura. Pontinha: Nova Vega, 2021.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The global risks report**. Insight report. 19. ed. Geneva, Switzerland, 2024. (In partnership with Marsh McLennan and Zürich Insurance Group)