

**PRISCILLA DOS REIS SIQUEIRA**

**O PAPEL DO DIÁLOGO, POR MEIO DE UMA  
ATITUDE FILOSÓFICA, COMO FONTE DE  
APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS, A PARTIR DO  
LEGADO DE MATTHEW LIPMAN.**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO SÃO LUÍS  
NÚCLEO DE APOIO DE SANTA CRUZ  
JABOTICABAL – SP  
2009**

**PRISCILLA DOS REIS SIQUEIRA**

**O PAPEL DO DIÁLOGO, POR MEIO DE UMA  
ATITUDE FILOSÓFICA, COMO FONTE DE  
APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS, A PARTIR DO  
LEGADO DE MATTHEW LIPMAN.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação São Luís, como exigência parcial para a conclusão do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Portuguesa, Compreensão e Produção de Textos.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Djenane Sichieri Wagner Cunha.

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO SÃO LUÍS  
NÚCLEO DE APOIO DE SANTA CRUZ  
JABOTICABAL – SP  
2009**

## **Dedicamos**

ao acaso que conduziu  
inadvertidamente você, leitor, às  
reflexões que seguem.

## **AGRADECIMENTOS**

À Profª Djenane Sichieri Wagner Cunha, por sua dedicação e orientação.

Ao Prof. Luiz Roberto Wagner, pelas suas intervenções em sala de aula sempre bem-humoradas.

Aos professores tutores, pela disponibilidade nos momentos de orientação e esclarecimentos de dúvidas.

As crianças deveriam adquirir a prática em discutir os conceitos que elas consideram importantes. Fazer com que discutam assuntos que lhes são indiferentes priva-as dos prazeres intrínsecos de se tornarem educadas e abastece a sociedade com futuros cidadãos que nem discutem o que lhes interessa nem se interessam pelo que discutem (LIPMAN, 1990, p. 31).

## RESUMO

Para verificar as contribuições do diálogo à aprendizagem de crianças, amparado numa educação filosófica, empreendemos esta pesquisa que tem no *Programa de Filosofia para Crianças*, de autoria de Matthew Lipman, sua principal linha de trabalho. Sua importância reside na tentativa de ampliar nossa compreensão em relação aos aspectos envolvidos no processo de aprendizagem infantil, com vistas a imprimir nas crianças, desde a mais tenra idade, o desejo pelo saber, pelo conhecer, pelo fazer diferente. Este trabalho de conclusão de curso é composto por dois capítulos: o capítulo inicial sobre habilidades de raciocínio, discorrendo acerca da teoria científica da apreensão do conhecimento de Piaget, em contraposição à abordagem filosófica de Matthew Lipman ao tema do desenvolvimento do raciocínio infantil; e o segundo capítulo sobre o papel do diálogo e da discussão filosófica na educação, abordando os conceitos de comunidade de investigação e de maiêutica, lastreadas por uma atitude filosófica que constitui a essência do programa educacional de Lipman, *Filosofia para Crianças*. A nossa pesquisa mostrou que as crianças, mesmo as mais novas, ficam intrigadas com as questões problemáticas sobre a verdade, as regras, a justiça, a realidade, a bondade, a amizade - típicas dos filósofos - e que necessitam, portanto, de uma educação filosófica para tratar destas questões e, simultaneamente, aprender os processos do raciocínio e do julgamento, por meio de uma prática dialogal, a qual se mostrou fundamental. Em Considerações Finais, temos que, por meio do diálogo, as crianças são transformadas pela própria prática dialogal e desenvolvem habilidades de pensamento, sustentadas pela Filosofia, que favorecem o aprendizado para além dos conteúdos programáticos escolares.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>1 HABILIDADES DE RACIOCÍNIO .....</b>	<b>12</b>
1.1 Piaget: da gênese cognitiva .....	13
1.2 Lipman: do desenvolvimento do raciocínio infantil .....	15
1.3 Piaget X Lipman: as especificidades de duas teorias .....	16
<b>2 O PAPEL DO DIÁLOGO E DA DISCUSSÃO FILOSÓFICA NA EDUCAÇÃO ....</b>	<b>18</b>
2.1 As contribuições do diálogo .....	18
2.2 Por que a Filosofia? .....	19
2.3 A grande ‘sacada’ de Lipman .....	21
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>23</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>26</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>27</b>
<b>ANEXO A .....</b>	<b>28</b>
<b>ANEXO B .....</b>	<b>30</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho busca compartilhar um pensar sobre a conexão fundadora e inseparável entre diálogo e aprendizagem de crianças na mais tenra idade, para ampliar nossa compreensão em relação aos aspectos envolvidos no processo da aprendizagem infantil.

Dado que as crianças não aprendem sozinhas - daí a Educação - pensamos no triste modelo educacional há anos em voga, assinalado pelo educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) como a “educação bancária”.

Objetivamos com este trabalho investigar as maneiras de encurtar a distância imposta nesse tipo de ação educacional, a qual retira da criança o desejo pelo saber, pelo conhecer, pelo fazer diferente.

Na visão "bancária" da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. “Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (FREIRE, 1983, p. 67).

Este modelo educacional se apresenta para privar a possibilidade da criança se aproximar de seu professor e estabelecer com ele a interação necessária ao seu processo educativo para a fluidez da sua aprendizagem.

Quando pensamos em interação entre criança e professor, pensamos na possibilidade de educação escolar cuja aprendizagem seja alicerçada no diálogo, compreendido por nós como elemento fundamental na conexão da criança não somente com o professor, mas também com seu desenvolvimento cognitivo.

O aprendizado, com suporte no diálogo, que permite à criança desenvolver sua capacidade de pensar de forma crítica, reflexiva e investigativa, pode ser feito

por intermédio da matéria que busca essencialmente os princípios que tornam possível o próprio saber, qual seja, a Filosofia.

Dentro dessa perspectiva parece legítimo investir-se numa educação para o 'pensar' ainda na infância. Foi isso o que fez o professor de Filosofia e Lógica do Montclair State College, nos Estados Unidos, Matthew Lipman, ao criar no final dos anos 60 o *Programa de Filosofia para Crianças*, o qual cultiva as habilidades de pensamento, por meio de uma prática dialogal.

Foi somente a partir dos anos 90 que a proposta lipmaniana começou a experimentar maior repercussão, abarcando o interesse de profissionais da educação e conquistando espaço, inclusive, na mídia americana. Em 1991, a teoria do filósofo americano tornou-se tema de um programa de televisão da BBC, o *Transformers*.

A proposta, que chegou ao Brasil na década de 80, é atualmente aplicada em mais de 30 países do mundo.

Matthew Lipman criou o programa ao se defrontar com as dificuldades dos alunos da escola secundária quanto à leitura e à escrita, ou seja, à competência acadêmica mínima satisfatória e, também, seguindo sugestão de uma mãe que, durante uma reunião de pais e mestres, propôs que se criasse um método de estudos, a partir da filosofia, que ajudasse a melhorar o relacionamento das crianças com o ensino e com a escola, principalmente porque, segundo ela, os alunos questionavam pouco e estudavam apenas para as provas e, passados alguns meses, não se lembravam mais das lições.

Denominados novelas ou romances filosóficos, as histórias escritas por Lipman são acompanhadas de exercícios e planos de discussão. Com um suporte metodológico voltado para o desenvolvimento do pensar, os textos, que vêm em forma de narrativa, discorrem sobre as várias áreas da filosofia – lógica, ética, estética, metafísica, epistemologia, filosofia da ciência e linguagem – e se intencionam em cultivar a aquisição das habilidades cognitivas.

Os romances apresentam em todos os casos, personagens-modelo da mesma idade das crianças que os lêem. Cada romance apresenta uma espinha dorsal de habilidades cognitivas que se aplicam a inúmeros problemas filosóficos:

**Rebeca<sup>1</sup>** - Livro escrito por Ronald Reed, colaborador de Matthew Lipman, é utilizado para a iniciação filosófica com crianças da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. O texto é ilustrado e possui trinta e sete capítulos. O foco do programa de Rebeca é a pergunta como forma de iniciação na reflexão filosófica.

Propõe o desenvolvimento de habilidades como detectar semelhanças e diferenças, raciocínio hipotético, critérios de classificação, relação de causa e efeito, relação parte e todo, esclarecimento de conceitos. Ao longo da narrativa as crianças são convidadas a pensar sobre o próprio pensar e se envolver com problemas presentes na filosofia.

Alguns temas: percepção, identidade, imaginação, realidade, aparência, verdade, conhecimento, probabilidade e possibilidade, perguntas, pensamento, diferenças, medo, segredo, cor, felicidade.

**Issao e Guga maravilhando-se com o mundo** - Livro para os alunos com idade entre 8 e 9 anos. O texto completo de Issao e Guga possui introdução e dez capítulos. Este material tem conteúdos para dois anos, ou seja, para o 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

O foco do trabalho é a preocupação com a percepção e processos do conhecimento, propondo o desenvolvimento de habilidades básicas de pensamento para esta faixa etária. Aborda temáticas da filosofia da linguagem, teoria do conhecimento, ontologia, ética e estética.

Alguns temas: animais, realidade, natureza, água, ecologia, poluição, guerras, trabalhar, brincar, verdade, beleza, sentidos, amizade, pensar, etc.

**Pimpa: em busca de significado** - Novela escrita por Matthew Lipman, indicada para crianças de 9 a 10 anos. O texto possui 11 capítulos e é indicado para dois anos letivos de trabalho, geralmente utilizado no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

O foco do trabalho é a filosofia da linguagem, antropologia, ética e fenomenologia. É um programa de raciocínio, comunicação e expressão. Estimula a criança a escrever. Propõe o aperfeiçoamento de um conjunto de habilidades próprias para este nível de ensino. Alguns temas: identidade, corpos e mentes,

---

<sup>1</sup> Ver Anexo A.

partes e todo; idéias e coisas, justiça, direito, dever, necessidades, regras de conduta, história, espaço, tempo, família, relação, ambigüidades, analogias, etc.

***A Descoberta de Ari dos Telles - Investigação Filosófica*** - Livro indicado para adolescentes de 11 a 13 anos. O texto completo de *A Descoberta de Ari dos Telles* possui 17 capítulos. Material para ser trabalhado com os alunos durante dois anos, ou seja, indicado para os 6ª e 7ª anos do Ensino Fundamental.

O foco do programa *Ari* é aprender a pensar e a pensar sobre o pensar. Por isso, *Ari* propõe princípios e práticas que propiciam o raciocínio estruturado e busca oferecer aos alunos familiaridade com a sequência de idéias lógicas. Sua ênfase está na lógica formal, na lógica das boas razões e na lógica do agir. Esta novela nos apresenta uma introdução à investigação filosófica, problematizando temas de Ontologia, Antropologia, Teoria do Conhecimento, Ética, Estética, Fenomenologia, Política, Linguagem e Educação.

Alguns temas: pensar, investigar, estereótipos, conhecimento de si, indução, dedução, raciocínio hipotético, percepção, morte, mente, cultura, gêneros, símbolo, costumes, liberdade, razões, generalização, confiança, empatia, contradição, possibilidades, amizade, arte, sentimentos, hábito, hipóteses, incoerência, verdade.

***Luísa - Investigação Ética*** - Livro indicado para adolescentes de 13 a 15 anos. O texto completo de *Luísa* possui 11 capítulos, subdivididos em 29 episódios. O trabalho com este livro é previsto para dois anos, ou seja, indicado para o 8º e 9º anos. O foco do programa de *Luísa* é a Investigação dos problemas da ética e da moral, propondo a reflexão rigorosa sobre valores. Trabalha-se com a argumentação lógica e construção de critérios e conceitos fundamentais para o autoconhecimento e a tomada de decisões, contribuindo para a formação da autonomia moral e da convivência com as diferenças. Retoma alguns temas e problemas da Antropologia, Teoria do Conhecimento, Ética, Estética, Fenomenologia, Política, Linguagem e Educação.

O programa de *Luísa* propõe o desenvolvimento de habilidades como: considerar relações de parte/todo, meios e fins, regras e princípios, dar razões, contextualizar, abrangência, universalizar, projetar um ideal de mundo e pessoa, etc.

Alguns temas: ética e moral, direito e dever, hábitos, fatos e valores, coerência e consistência, indivíduo e identidade, o certo e o justo, perfeito e certo, livre arbítrio e determinismo, verdade, padrões e regras, leis, intenção e

conseqüência, consciência e decisão, entre outros.

Observamos em nossas pesquisas que a intenção de Lipman em implantar a Filosofia nos currículos escolares, visa, além do “pensar melhor”, um objetivo mais amplo, o qual aponta para a construção de uma sociedade onde as pessoas vivam melhor, de modo mais justo e responsável, pensando por si próprias. Por fim, uma sociedade onde as pessoas possam viver como cidadãs autônomas, constituindo uma democracia.

Apesar de considerarmos a importância desse tipo de preocupação, no sentido de problematizar o ‘pensar’ para além da sala de aula, o estudo que realizamos adota outro caminho.

Buscamos desde o início uma minuciosa reflexão, não somente do conteúdo propriamente dito do programa proposto nos romances filosóficos por Lipman, mas também, dos pressupostos implícitos nas idéias do filósofo e que validam sua teoria.

Isto posto, iniciamos nosso primeiro capítulo verificando Piaget e sua teoria científica da apreensão do conhecimento. Em seguida, Matthew Lipman e sua abordagem filosófica ao tema do desenvolvimento do raciocínio infantil.

No segundo e último capítulo, tecemos relações entre as práticas dialogal e da filosofia na educação formal de crianças. Para tanto, no transcorrer do capítulo, trabalhamos os conceitos de comunidade de investigação e de maiêutica, lastreadas por uma atitude filosófica. Outrossim, recorreremos ao filósofo Platão e, por vezes, ao próprio Matthew Lipman por se tratar do autor por nós pesquisado. Ainda neste capítulo, explanamos nossas pesquisas acerca do programa educacional de Lipman, analisando os conceitos principais que constituem sua teoria a respeito da *Filosofia para Crianças*.

Apreciar a obra de Matthew Lipman sob o aspecto que exerce o diálogo na aprendizagem de crianças, nos indicou um adequado caminho para que constatássemos que a tríade “filósofo-diálogo-criança” apresenta elementos distintos e existentes por si, mas que estão ligados intrinsecamente quando adentram ao mundo da Educação.

## 1 HABILIDADES DE RACIOCÍNIO

Ao nos interessarmos em refletir acerca do papel do diálogo como fonte de aprendizagem de crianças, elegendo o trabalho de Matthew Lipman como alvo principal, exigiu que antes, porém, voltássemos o olhar a um aspecto importante na investigação das habilidades de raciocínio das crianças: seriam elas capazes de abstrair?

O diálogo por ser provocativo obrigaria as crianças, por vezes, a ver as coisas a partir da perspectiva do outro, tendo que realizar determinados atos mentais sobre os quais necessitariam domínio, tais como fazer inferências (ainda que não elaboradas), observar ao mesmo tempo um ou mais elementos de uma estrutura presente no diálogo, conseguindo dessa forma abstrair e, para tanto, valer-se de uma capacidade criativa.

Num diálogo, então, com vistas a preparar intelectualmente as crianças, problemas fictícios seriam apresentados e soluções desenvolvidas pelas próprias crianças, esperadas.

Não haveria, portanto, como falar em diálogo como fonte de aprendizagem de crianças sem questionarmos se o raciocínio crítico e criativo estaria presente já nas crianças mais novas, não se vinculado a faixas etárias específicas.

Ao encarregarmo-nos de tal tarefa, concentramos nossos esforços em expor primeiramente a teoria sobre o desenvolvimento cognitivo infantil de Piaget<sup>2</sup>, o qual foi pioneiro ao direcionar suas pesquisas para reflexões acerca da formação do conhecimento na criança.

---

<sup>2</sup> Jean Piaget (1896-1980) nasceu na Suíça. Foi doutor em Ciências Naturais e desde muito cedo se interessou pela forma como o ser humano chega ao raciocínio lógico-abstrato, o qual o diferencia dos outros animais. Apesar de ser uma questão tipicamente filosófica, esse pensador quis abordá-la cientificamente. Para tanto, construiu uma proposta teórica com base na biologia que possibilitasse as questões filosóficas se apoiarem na pesquisa empírica. Nasceu com Piaget, a Psicologia do Desenvolvimento.

Todavia, diante da preocupação de não extrapolarmos os limites do presente trabalho, num segundo e já último momento, trazemos a visão de Lipman acerca das habilidades de raciocínio das crianças a qual, veremos, contrapõe-se ao pensamento de Piaget.

### 1.1 Piaget: da gênese cognitiva

Piaget, segundo Antonio Battro<sup>3</sup>, distingue estágios de desenvolvimento para chegar ao pensamento conceitualizado. Cada estágio é uma estrutura de condutas novas que sucede de modo constante a estrutura anterior, por reconstrução de conjunto, e possui um equilíbrio provisório.

Três grandes etapas são consideradas desde o nascimento até o início da adolescência: a “sensório-motora”, a das “operações concretas” e a das “operações formais”.

Jean Piaget apura a concepção de estágios ao longo de sua obra e define finalmente seis níveis no desenvolvimento mental da criança:

- Inteligência sensório-motora (0 a 2 anos): a indiferenciação sujeito-objeto caracteriza a situação do lactente, cujo comportamento consiste num egocentrismo radical não consciente. As ações (sucção, preensão...) são independentes umas das outras, e é sua coordenação progressiva que constitui o primeiro desenvolvimento. Assim também, os esquemas (aspectos reproduzíveis e generalizáveis de uma ação) se coordenam (visão-preensão, por exemplo) e se diferenciam.

O objeto possui então permanência e existência próprias, fundamento do acesso à causalidade.

Observação sensorial, exploração e manipulação do ambiente são, basicamente, capacidades das crianças nesta faixa etária.

- Pensamento pré-operatório (2 a 7 anos): a linguagem e a simbolização permitem a interiorização, de início parcial, das ações. Estas, até então atuais e pontuais, vão ser representadas num início de conceitualização. Essas

---

<sup>3</sup> O médico argentino Antonio Battro, nascido em 1936 na cidade de Mar Del Plata, foi colaborador de Jean Piaget na Universidade de Genebra entre 1967 e 1969. Battro colaborou com Piaget na preparação do livro *Biología e Conhecimento* publicado por Piaget em 1973, e publicou, em 1969, o livro *El Pensamiento de Jean Piaget: Psicología y Epistemología*.

representações possibilitam um melhor posicionamento espaço-temporal do objeto e da ação, bem como o desenvolvimento da explicação causal, da inferência, da classificação.

Este é o estágio inicial do desenvolvimento da linguagem na criança, pela qual se representa uma coisa por outra (objeto por palavra).

- Pensamento pré-operatório (2 a 7 anos): elabora-se um descentramento, não mais referente ao objeto e ao movimento, mas às conceitualizações. A invenção de nexos e de relações essencialmente qualitativas redundam na constituição de uma lógica imperfeita. A criança consegue nomear os objetos, mas sem classificá-los e entendê-los logicamente.

O pensamento da criança nesta faixa de idade tem uma tendência lúdica, onde fantasia e realidade se misturam.

- Operações concretas (7 a 11 anos): as conceitualizações mudam de natureza nos estágios das operações, definidas como ações reversíveis e interiorizáveis organizadas em estruturas de conjunto. A aquisição da reversibilidade operatória (coordenação da antecipação e da retroação) possibilita a composição de configurações. A criança já pode, agora, ver as coisas a partir da perspectiva de outros.

- Operações concretas (7 a 11 anos): organizam-se as operações infralógicas referentes à velocidade, tempo, espaço (perspectiva, horizontalidade, etc.) e a quantificação progride.

- Operações formais (11 anos em diante): este último período caracteriza-se pela liberação em relação ao concreto. O objeto real imediato não é mais o meio obrigatório para o desenvolvimento das operações, que podem ser destacadas da materialidade. Elas são então passíveis de aplicação a elementos quaisquer (proposições), inclusive a si mesmas (combinatória).

O conjunto do processo gira em torno do desenvolvimento lógico-matemático e da causalidade.

A partir dos 11 anos de idade, então, as capacidades de abstração e simbolização da criança são altamente sofisticadas. Há maior riqueza e flexibilidade de pensamento.

Quanto aos fatores explicativos de um desenvolvimento, Piaget notará que o primeiro elemento diz respeito à maturação neuro-endócrina (que baseia as capacidades perceptivas), condição necessária, mas de modo algum suficiente. O

papel da experiência física com os objetos e depois, conjuntamente, da experiência lógico-matemática é também essencial, bem como a interação social. Esses diversos fatores serão organizados por um processo de equilibração, concebido como auto-regulação ativa e construída.

Compreendemos que Piaget apreende a aquisição do conhecimento respaldado pela biologia, afirmando que para conhecer, a criança precisa estruturar a realidade por intermédio das relações estabelecidas com seus objetos de conhecimento. Para ele, essas relações são trocas, por meio das quais a criança se adapta ao meio onde está inserida, assimilando-o conforme suas estruturas internas, num processo constante de equilibrações. Sendo, portanto, em termos da equilibração, que a perspectiva piagetiana descreve a evolução cognitiva infantil.

Pelo exposto, denotamos que o pensamento de Piaget afirma que as crianças em idade mais tenra não conseguem abstrair do mundo senão as atualidades concretas e sensoriais, sendo incapazes de raciocinar criativa e criticamente.

## 1.2 Lipman: do desenvolvimento do raciocínio infantil

Para Lipman, a afirmação piagetiana de que um raciocínio crítico e criativo não estaria presente nas crianças mais novas, e que a capacidade de abstração delas - ainda incompleta - surgiria a partir dos 7 anos de idade, propiciou um reducionismo do processo educacional.

Nas palavras do próprio Lipman (1999, p. 22): “Eu não tinha dúvidas que as crianças pensavam tão naturalmente como falavam e respiravam. Mas como conseguir que pensassem bem?”.

A naturalidade do pensamento das crianças vai diminuindo gradualmente, justamente porque os conteúdos programáticos engessados das escolas anulam e destroem a espontaneidade das crianças.

A certeza de Lipman advém, supomos, de um fato freqüente em relação às crianças pequenas: considerando que os primeiros cinco anos das crianças são passados geralmente em casa, e que isto não prejudica suas energias intelectuais (apesar das adversidades da vida familiar), como seria possível explicar o porquê que quando elas iniciam sua educação formal no jardim da infância - ainda curiosas

e inquisitivas -, com o passar do tempo, vão perdendo toda a vivacidade intelectual que traziam consigo, mesmo nas circunstâncias presumivelmente mais adequadas de uma sala de aula?

O mais provável é que isto se deva à própria natureza da educação escolar a qual, a partir de Piaget, privou a criança mais nova de construir sua compreensão de mundo e sua própria identidade.

A contínua insistência numa ordem e numa disciplina educacional sempre dadas vem aniquilar o raciocínio crítico e criativo presente nas crianças mais novas.

Desta forma, para Lipman, não é possível afirmar que a criança não consegue realizar determinados atos mentais na mais tenra idade. Em sua visão, a capacidade de abstração não se vincularia a faixas etárias específicas e poderia se estruturar melhor com o exercício quotidiano, por meio de estímulos, dos quais o ato de dialogar seria primordial e fundamental como fonte de aprendizagem das crianças mais novas.

### 1.3 Piaget X Lipman: as especificidades de duas teorias

Conforme vimos acima Piaget construiu uma proposta teórica, com base na constituição natural e na biologia humanas, abordando cientificamente como o ser humano chega ao raciocínio lógico-abstrato, apontando a evolução do pensamento desde o nascimento da criança, relatando uma capacidade de raciocínio crítico e criativo a partir dos 7 anos de idade.

Já para Lipman, ignorar que as crianças mais novas, diante de uma situação-problema (não complexa), não consigam identificar as implicações, os motivos, ou as alternativas de solução, é o mesmo que dizer que elas não pensam.

Lipman (1998, p.25) acredita que a criança mais jovem é, na verdade, incompreendida pelos adultos, que lhes faltam percepção para com elas e explicita sua crítica:

Vendo-a como extravagante e caprichosa, em vez de experimental, como precipitada em vez de aventureira, como indecisa e vacilante, em vez de prudentemente hesitante, como ilógica em vez de sensível aos conflitos e ambigüidades, como irracional em vez de resoluta em proteger sua própria integridade.

Diante dessas duas abordagens antagônicas entre si preferimos ficar com a de Lipman, qual seja: de que é possível sim dialogar com as crianças desde a mais tenra idade porque elas possuem as habilidades necessárias para pensar, são capazes de abstrair e de raciocinar logicamente.

Isto porque, no nosso entender, Piaget não conseguiu enxergar as diferenças das crianças em suas semelhanças, ou seja, embasou sua teoria numa ciência exata e acreditou ter descoberto uma lei da natureza humana a qual imprimia, sem distinção, certas capacidades mentais ao ser humano à medida que este fazia aniversário. E já que todas as crianças são semelhantes, também porque fazem aniversários, acreditou que elas atingissem novos graus de pensamento à medida que iam ficando mais velhas. Essa sua teoria modelou a educação oficial, a qual acabou por privar a criança de construir sua compreensão de mundo com mais antecedência, pois protelou os estímulos necessários ao aprendizado de situações mais complexas - aguardando os tais “7 anos piagetianos” – ao enrijecer os currículos escolares.

Acreditamos que lidar com educação é pisar em terreno movediço, e que não há fórmulas mágicas ou definitivas para trabalhar com ela. É preciso uma percepção refinada da individualidade da criança porque cada uma delas é um mundo que precisa ser desvendado. Não há duas iguais – ainda que tenham nascido no mesmo dia, no mesmo ano, na mesma hora -, apenas assemelham-se fisicamente, procedem de forma parecida, mas na semelhança encontram-se psiques tão distintas como se fossem feitas de substâncias diferentes.

Nas palavras de Lipman (1998, p. 210):

Cada criança é um indivíduo e, ao mesmo tempo, faz parte da comunidade. Esses dois fatos são indissociáveis. Como indivíduo, a criança é única e pode desenvolver suas capacidades específicas de acordo com o papel que desempenha no grupo. Sua especialidade individual se revelará na diferença que faz no grupo, e cada diferença deve fazer uma diferença.

## 2 O PAPEL DO DIÁLOGO E DA DISCUSSÃO FILOSÓFICA NA EDUCAÇÃO

### 2.1 As contribuições do diálogo

O *Programa de Filosofia para Crianças*, de Matthew Lipman, é eminentemente educacional e cultiva as habilidades de pensamento, por meio de uma prática dialógica.

O diálogo, no âmbito da Filosofia, consiste na forma de investigação da verdade por meio de uma discussão entre o mestre e seus discípulos, cabendo ao mestre levá-los a descobrir um saber que trazem em si mesmos, mas que ignoram, renovando-os para a vida.

Uma das primeiras demonstrações do diálogo como modificador aparece nos *Diálogos*, do filósofo grego Platão. Ali é impossível supor que, após uma abordagem com o filósofo Sócrates, o interlocutor saísse como entrou. Nem mesmo Sócrates teria sido capaz de, ao término do diálogo, pensar da mesma maneira, pois, era justamente no confronto que as novas faces do problema eram investigadas.

O diálogo como ferramenta de ensino, no programa de Lipman, tem papel primordial na educação das crianças, como veremos.

A solução para uma Educação que insiste em despejar sobre as crianças conteúdos programáticos previamente estabelecidos - como se elas fossem receptáculos passivos - está na descoberta de procedimentos que estimulem tanto a organização quanto a criatividade, ou seja, que transmitam um sentido de ordem por um lado e de outro permitam à criança a liberdade plena de expressar sua capacidade de raciocínio: eis a prática dialógica se apresentando como solução.

Em outras palavras, o processo educativo na sala de aula deve tomar como modelo o processo da investigação científica, que chega às respostas por meio de métodos fundados na lógica do raciocínio. Pode-se, então, falar em converter a sala de aula numa comunidade de investigação, onde as crianças desenvolvem questões a partir das idéias dos outros e das suas próprias, dividindo as opiniões entre si, por meio, senão, do diálogo.

Na prática dialogal dentro da comunidade de investigação, o ato de se manifestar de um é sempre considerado pelos outros como provocação para a busca da significação das coisas.

A Educação, portanto, está onde surge o significado. O fortalecimento do pensar na criança deveria ser a principal atividade das escolas, pois se a matriz comportamental do pensamento é a fala, a do pensamento organizado é a fala organizada.

O objetivo de um programa que cultiva as habilidades de pensamento, como o *Programa de Filosofia para Crianças* de Lipman, não é transformar as crianças em tomadoras de decisão, mas ajudá-las a serem indivíduos mais reflexivos por meio da prática do diálogo.

## 2.2 Por que a Filosofia?

O currículo do *Programa de Filosofia para Crianças* de Lipman envolve as habilidades de raciocínio inseridas dentro de seis áreas da Filosofia: Lógica, Teoria do Conhecimento, Política, Estética, Ética e Linguagem.

Arriscamos afirmar que Lipman apostou na Filosofia como uma espécie de pedagogia científica para fundar seu programa de habilidades de pensamento para crianças, com vistas a imprimir no programa o caráter mais geral, mais abstrato, mais reflexivo - próprio da Filosofia - no sentido de buscar os princípios que tornam possível o próprio saber.

Lipman, em *A Filosofia vai à escola*, salienta que os melhores professores não estão unicamente preocupados com que seus alunos saibam de suas disciplinas, mas que aprendam o movimento do pensamento inerente a elas, sua dinâmica interna e sua produção. Isso transcende à pura mecânica do aprendizado

de conteúdos. Não se trata somente de aprender a resultante do processo investigativo, mas de dominar seu procedimento: trata-se, pois, de se tornar investigador.

Desta forma, se concordarmos que tanto a Filosofia quanto a Educação têm a razão investigativa como elemento comum de busca seria redundante afirmar que ao se fazer Educação estar-se-ia fazendo Filosofia, e que toda educação há que ser necessariamente filosófica.

A discussão filosófica, ou o processo investigativo, ou ainda o fazer da educação, tem, portanto, as seguintes características básicas, segundo Fernandes (2001, p. 12):

a) é cumulativa ao invés de superficial e linear, pois necessariamente trabalha com a articulação entre os conhecimentos adquiridos, rompendo a sobreposição de informações;

b) é participativa: falar, ouvir, reconsiderar e refletir, como elementos fundamentais para a valorização daquilo que se aprende e para realizar a aferição daquilo que já se tem por sabido;

c) é não-autoritária e não-doutrinária, já que se caracteriza pelo procedimento da busca e pelo diálogo;

d) preza os valores da investigação e raciocínio, extrapolando o ritual da apreensão sensível, conferindo-lhe significação;

e) permite aos participantes aprenderem uns com os outros, fortalecendo a compreensão de que todo aprendizado e todo conhecimento é construção eminentemente coletiva;

f) promove o raciocínio ao invés de meramente suscitar opiniões, garantindo ao processo de aprendizagem um salto qualitativo sobre o saber comum, além de conferir solidez ao pensamento.

Pelo exposto, a Filosofia, por apresentar todas essas características, foi a ferramenta escolhida por Lipman para embasar todo seu programa educacional.

### 2.3 A grande 'sacada' de Lipman

Em nosso estudo, verificamos que O *Programa de Filosofia para Crianças* de Lipman segue o modelo pedagógico conhecido como “socrático”, inspirando-se na maiêutica como forma de ensinar os indivíduos a descobrirem as coisas por eles mesmos.

A maiêutica consiste em um procedimento dialético no qual Sócrates, partindo das opiniões que seu interlocutor tem sobre algo, procura fazê-lo cair em contradição ao defender seus pontos de vista, vindo assim a reconhecer sua ignorância acerca daquilo que julgava saber. A partir do reconhecimento da ignorância, trata-se então de descobrir, pela razão, a verdade que temos em nós.

Exemplificando, no *Teeteto*<sup>4</sup>, Platão mostra Sócrates definindo sua tarefa filosófica por analogia à de uma parteira, sendo que, ao invés de dar à luz crianças, o filósofo dá à luz idéias. O filósofo deveria, portanto, segundo Sócrates, provocar nos indivíduos o desenvolvimento de seu pensamento de modo que estes viessem a superar sua própria ignorância, através da descoberta, por si próprios, com o auxílio do “parteiro”, da verdade que trazem em si.

Eis aqui o sentido do ‘dialogar’ de que vimos falando desde o início deste trabalho. Não se trata, portanto, de uma mera conversa ou bate-papo despretensiosos, porque todo diálogo, nos termos acima expostos, é modificador da estrutura interna dos interlocutores.

E, havendo mudanças tanto no falante quanto no ouvinte, num ambiente escolar, por exemplo, não pode haver hierarquia de contribuições ao diálogo, sendo que os que participam dele não devem jamais se posicionar como superiores (professores) ou inferiores (alunos), como mais importantes (professores) ou como meros espectadores (alunos), porque o encontro das consciências se assenta numa relação de confronto entre iguais, nunca como relação de submissão (professor X aluno).

A grande ‘sacada’ de Lipman, em nossa opinião, consistiu em lançar mão de um modelo pedagógico oriundo da Filosofia - o “socrático”, como vimos acima - ,

---

<sup>4</sup> Ver Anexo B.

justificando um procedimento dialético para fundamentar a aprendizagem não de qualquer indivíduo, e sim de crianças desde a mais tenra idade, porque para ele haveria algo em comum entre as crianças e os filósofos: a capacidade de se maravilhar com o mundo.

Os filósofos levam esta capacidade de maravilhamento às últimas conseqüências, descobrindo e investigando os problemas da experiência humana.

Tais problemas giram em torno de conceitos centrais, comuns e controversos em nossa experiência. Desta forma, os filósofos conseguem criar e reconstruir conceitos e buscar formas de explicação mais abrangentes para os problemas da vida.

E, as crianças, sobretudo as mais novas, ficam intrigadas com os mesmos conceitos problemáticos, ou seja, colocam-se questões sobre a verdade, as regras, a justiça, a realidade, a bondade, a amizade, etc.

Necessitam, portanto, de uma educação filosófica para tratar destas questões e, simultaneamente, aprender os processos do raciocínio e do julgamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo chegado ao final desta exposição, propomos uma breve retomada das etapas anteriores, a fim de que possamos melhor avaliar o cumprimento da tarefa proposta e a possível contribuição do diálogo à aprendizagem de crianças, amparado numa educação filosófica.

Procuramos inicialmente elucidar se um raciocínio crítico e criativo estaria presente já nas crianças mais novas, não se vinculado a faixas etárias específicas.

Analisamos, assim, dois possíveis interlocutores: Jean Piaget e Matthew Lipman.

Piaget defende que as crianças em idade mais tenra não conseguem abstrair do mundo senão as atualidades concretas e sensoriais, sendo incapazes de raciocinar criativa e criticamente porque, até pelo menos os 7 anos de idade, não possuiriam constituição natural compatível para tanto.

Lipman sustenta que uma capacidade de raciocinar criativa e criticamente não se vincularia a faixas etárias específicas e poderia se estruturar melhor com o exercício cotidiano, por meio de estímulos, dos quais o ato de dialogar seria primordial e fundamental como fonte de aprendizagem das crianças na mais tenra idade.

Dessas perspectivas, reconhecemos que a teoria de Lipman parece apresentar um conteúdo de verdade, isto porque, em relação às crianças pequenas, quando essas iniciam sua educação formal no jardim da infância são ativas, curiosas, imaginativas e inquisitivas.

Com o amadurecimento biológico, na medida em que a criança experimenta o mundo a sua volta, bem como as condições oferecidas por ele, ela assimila um círculo mais amplo de fenômenos e de relações humanas e no decorrer do seu

desenvolvimento, ela percebe que o meio onde estende suas relações não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo, superando seu modo de vida.

Ao longo desse processo, a reorganização de sua atividade, no sentido de superar os obstáculos encontrados, garante à criança o avanço de sua vida psíquica e o surgimento de possibilidades mais complexas, dando início a um novo ciclo de buscas e conquistas a que denominamos aprendizagens.

E, curiosamente, Lipman enxergou nessa potencialidade das crianças algo em comum entre elas e os filósofos: a capacidade de se maravilhar com o mundo.

Matthew Lipman associou esta capacidade das crianças aos temas de que tradicionalmente se ocupa a Filosofia (Lógica, Teoria do Conhecimento, Política, Estética, Ética e Linguagem), e criou o *Programa de Filosofia para Crianças*, o qual cultiva as habilidades de pensamento através do diálogo.

Na seqüência da nossa pesquisa, identificamos de que tipo de diálogo Lipman se ocupava. A prática dialogal da qual fazia uso não se tratava, definitivamente, de uma mera conversa ou bate-papo em linguagem infantil.

Apontamos, então, a “maiêutica socrática” presente no modelo pedagógico seguido por Lipman, que consiste num método de ensino no qual o professor se utiliza de perguntas que se multiplicam para levar o aluno a responder às próprias questões. É uma técnica de ensino fantástica, que atinge resultados excelentes. Tem a vantagem de funcionar como verdadeiro exercício mental para o aluno, que, utilizando seus próprios conhecimentos, desenvolve a capacidade associativa, otimizando recursos na estruturação de mecanismos de raciocínio lógico.

Por todo o exposto, pudemos constatar o quão audacioso é o programa educacional desenvolvido por Lipman, pois ele pretende lançar as bases para o amadurecimento intelectual que o ensino oficial perdeu ao longo dos anos.

Pretende, dessa forma, ultrapassar a apresentação de conteúdos da escola, preocupada em transmitir informações e cumprir programas.

Visto que, “o objetivo não é dar às crianças teorias éticas acabadas pelas quais devam se conduzir, mas sim, equipá-las com as ferramentas da reflexão dentro de um contexto de investigação – isto é, de um contexto cuja metodologia é de autocrítica e autocorreção contínuas” (LIPMAN, 1990, p. 67), ao apresentar seu *Programa de Filosofia para Crianças*, Lipman tem o desejo legítimo de recobrar a reflexão, o necessário e estreito caminho da educação, compreendida não a partir

das necessidades do mundo da produção econômica, mas, a partir da necessária produção do homem.

Como bem resumiu Fernandes (2001, p. 11), segundo o programa educacional de Lipman, a criança tem a necessidade de construir o significado, em particular o significado narrativo, numa abordagem socializada, sendo capaz de criar a história. E isso ajuda a entender sua própria experiência, dando-lhe ordenação compreensível e familiar. A construção do significado narrativo ajuda a esclarecer situações que envolvem seus pensamentos, crenças e valores, além de contribuir para selecionar as perspectivas do mundo que são significativas. Assim, as vivências das crianças deixam de acontecer por “mágica”, pois se descortinam as razões que as fundamentam, tornando compreensível o sentido das coisas. O mundo deixa de ser mágico, de ser regido por regras inatingíveis e pouco claras, e passa a ser humano. Os diversos acontecimentos constantes nas histórias do *Programa* têm como objetivo evidenciar situações dos personagens muito próximas à realidade do leitor, em seu processo de desvelar o mundo, estimulando o diálogo acerca dos conceitos veiculados nos textos em outras situações. O comportamento dos personagens se torna modelo de busca. O debate em torno da história lida, ou daquilo que ela inspira, gerado pela comunidade de investigação, fomenta a busca dos significados e desconstrução, obrigando os alunos a usarem os procedimentos da razão para identificar as evidências, construir hipóteses, verificar compatibilidades, enfim, submeter o mundo à reflexão e à compreensão, fugindo da forma dogmática e autoritária que a sociedade nos impõe, e que a escola em muitas situações reproduz.

## REFERÊNCIAS

- BATTRO, A. M. **El pensamiento de Jean Piaget: psicología y epistemología**. Buenos Aires: Ernecé, 1969.
- FERNANDES, J. N. L. **A educação como investigação**, in *Revista Plural*, v. 4, nº 1. São Paulo: USJT, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.
- GUSDORF, G. **Professores para quê?** São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- HUISMAN, D. **Dicionário dos filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.
- LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LIPMAN, M., SHARP, A. M. & OSCANYAN, F.S. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.
- NUNES, C.A. **Diálogos de Platão: Teeteto – Crátilo**. Belém: Edufpa, 2001.

**ANEXO**

## **ANEXO A**

### **EXCERTO DA NOVELA REBECA - PÁGINA 1**

A novela se inicia com a apresentação que Rebeca faz de si mesma:

"Meu nome é Rebeca.

Eu tenho seis anos.

Meu cabelo é preto.

Meu cabelo é como o seu

(se é que você tem cabelo).

Moro numa árvore no quintal.

Meu quintal é perto do quintal do Beto.

O Beto é meu amigo."

Já a partir da apresentação feita por Rebeca, podemos problematizar temas como: dados pessoais, semelhanças e diferenças, moradia, relações entre perto e longe, amizade.

Podem ser feitos exercícios e atividades para se iniciar, com os alunos, uma investigação dialógica sobre temas presentes em cada episódio.

Exemplo:

### Morar

Rebeca diz que mora numa árvore no quintal. Esta idéia, apesar de parecer improvável, não é impossível. Explorar a possibilidade é mais importante e interessante do que simplesmente dizer que a idéia é improvável. Para morar numa árvore é preciso ter uma casa na árvore? Ou será que a Rebeca dorme sobre o tronco? Ou será que seu cantinho é escavado dentro do tronco da árvore?

Atividade: Como a Rebeca mora?

Cada criança faz um desenho mostrando como acha que a Rebeca mora. Depois os desenhos são mostrados a todos os colegas na roda. Quem quiser pode comentar o desenho de um colega ou o seu próprio.

### **Plano de Discussão: Morar**

1. A casa de uma pessoa pode não ser sobre o chão? (Pode ser na água?)
2. Quantos aposentos uma casa precisa ter?
3. Uma casa precisa ter teto, porta e janela?
4. Uma casa precisa ter torneira?
5. A casa de uma pessoa pode ser a rua?
6. Se uma pessoa passa o dia trabalhando numa loja e só volta para casa para dormir, ela mora em casa ou na loja?
7. Um marinheiro mora no navio em que trabalha? O navio é a casa dele?
8. O que é morar?

## ANEXO B

### EXCERTO DO DIÁLOGO DE PLATÃO *TEETETO* - PÁGINAS 44/49

*Sócrates* — Sendo assim, readquire a confiança em ti próprio e não desfaças no testemunho de Teodoro, esforçando-te quanto puderes para encontrar a explicação das coisas, principalmente do que venha a ser conhecimento.

*Teeteto* — Quanto a esforçar-me, Sócrates, podes ficar tranqüilo.

*Sócrates* — Então, vamos. E já que indicaste o caminho, toma como modelo o que tu mesmo disseste a respeito das potências, e assim como reduziste a uma única forma aquela multiplicidade, designa agora por um só termo todos esses conhecimentos.

*Teeteto* — Convém saberes, Sócrates, que já por várias vezes procurei resolver essa questão, por ter ouvido falar no que costumam perguntar sobre isso. Porém não posso convencer-me de que cheguei a uma conclusão satisfatória, como nunca ouvi de ninguém uma explicação como desejas. Apesar de tudo, não consigo afastar da idéia essa questão.

*Sócrates* — São dores de parto, meu caro Teeteto. Não estás vazio; algo em tua alma deseja vir à luz.

*Teeteto* — Isso não sei, Sócrates; só disse o que sinto.

*Sócrates* — E nunca ouviste falar, meu gracejador, que eu sou filho de uma parteira famosa e imponente, Fanerete?

*Teeteto* — Sim, já ouvi.

*Sócrates* — Então, já te contaram também que eu exerço essa mesma arte?

*Teeteto* — Isso, nunca.

*Sócrates* — Pois fica sabendo que é verdade; porém não me traias; ninguém sabe que eu conheço semelhante arte, e por não o saberem, em suas referências à minha pessoa não aludem a esse ponto; dizem apenas que eu sou o homem mais esquisito, do mundo e que lanço confusão no espírito dos outros. A esse respeito já ouviste dizerem alguma coisa?

*Teeteto* — Ouvi.

*Sócrates* — Queres que te aponte a razão disso?

*Teeteto* — Por que não?

*Sócrates* — Basta refletires no que se passa com as parteiras, para apanhares facilmente o que desejo assinalar. Como muito bem sabes, não servem para exercer o ofício de parteira as mulheres que ainda concebem e dão à luz, mas apenas as que se tornaram incapazes de procriar.

*Teeteto* — Perfeitamente.

*Sócrates* — Dizem que a causadora disso é Ártemis: por nunca haver dado à luz, recebeu a missão de presidir aos partos. As estéreis de todo, ela não concede a faculdade de partejar, por ser fraca em demasia a natureza humana para adquirir uma arte de que não tenha experiência. As que já passaram de idade foi que ela concedeu esse dom, para honrar nelas sua imagem.

*Teeteto* — Compreende-se.

*Sócrates* — E não é também compreensível e até mesmo necessário, que as parteiras conheçam melhor do que as outras quando uma mulher está grávida?

*Teeteto* — Perfeitamente.

*Sócrates* — Sim, por meio de drogas e encantamentos, elas conseguem aumentar as dores ou acalmá-las, como queiram, levar a bom termo partos difíceis ou expulsar o produto da concepção quando ainda não se acha muito desenvolvido.

*Teeteto* — Isso mesmo. *Sócrates* — E não observastes, outrossim, que são casamenteiras muito hábeis, por conhecerem a fundo qual é a mulher mais indicada para este ou aquele varão, porque possam ter filhos perfeitos?

*Teeteto* — Disso nunca ouvi falar.

*Sócrates* — Pois fica sabendo que elas se envaidecem mais desse conhecimento do que de saber cortar o cordão. Basta refletires És de parecer que compete à mesma arte cultivar e colher os frutos e também conhecer que planta ou semente irá melhor neste ou naquele terreno? Ou será diferente?

*Teeteto* — Não; é a mesma.

*Sócrates* — E para a mulher amigo, és de opinião que uma arte ensinará isso, e outra a colher os frutos?

*Teeteto* — É pouco provável.

*Sócrates* — Não; o certo seria dizer: nada provável. Mas por causa do comércio desonesto e sem arte de acasalar varão com mulher, denominado lenocínio, abstêm-se da atividade de casamenteiras as parteiras sensatas, de medo de no exercício de sua arte incorrerem na suspeita de exercerem aquelas práticas. Nada obstante, só às verdadeiras parteiras é que compete promover as uniões acertadas.

*Teeteto* — Parece.

*Sócrates* — Eis aí a função das parteiras; muito inferior à minha, Em verdade, não acontece às mulheres parirem algumas vezes falsos filhos e outras vezes verdadeiros, de difícil distinção. Se fosse o caso, o mais importante e belo trabalho das parteiras consistiria em decidir entre o verdadeiro e o falso, não te parece?

*Teeteto* — Sem dúvida.

*Sócrates* — A minha arte obstétrica tem atribuições iguais às das parteiras, com a diferença de eu não partejar mulher, porém homens, e de acompanhar as almas, não os corpos, em seu trabalho de parto. Porém a grande superioridade da minha arte consiste na faculdade de conhecer de pronto se o que a alma dos jovens está na iminência de conceber é alguma quimera e falsidade ou fruto legítimo e verdadeiro. Neste particular, sou igualzinho às parteiras: estéril em matéria de sabedoria, tendo grande fundo de verdade a censura que muitos me assacam, de só interrogar os outros, sem nunca apresentar opinião pessoal sobre nenhum assunto, por carecer, justamente, de sabedoria. E a razão é a seguinte: a divindade me incita a partejar os outros, porém me impede de conceber. Por isso mesmo, não sou sábio não havendo um só pensamento que eu possa apresentar como tendo sido invenção de minha alma e por ela dado à luz. Porém os que tratam comigo, suposto que alguns, no começo pareçam de todo ignorantes, com a continuação de nossa convivência, quantos a divindade favorece progridem admiravelmente, tanto no seu próprio julgamento como no de estranhos. O que é fora de dúvida é que nunca aprenderam nada comigo; neles mesmos é que descobrem as coisas belas que põem no mundo, servindo, nisso tudo, eu e a divindade como parteira. E a prova é a seguinte: Muitos desconhecedores desse fato e que tudo atribuem a si próprios, ou por me desprezarem ou por injunções de terceiros, afastam-se de mim cedo demais. O resultado é alguns expelirem antes do tempo, em virtude das más companhias, os

germes por mim semeados, e estragarem outros, por falta da alimentação adequada, os que eu ajudara a pôr no mundo, por darem mais importância aos produtos falsos e enganosos do que aos verdadeiros, com o que acabam por parecerem ignorantes aos seus próprios olhos e aos de estranhos. Foi o que aconteceu com Aristides, filho de Lisímaco, e a outros mais. Quando voltam a implorar instantemente minha companhia, com demonstrações de arrependimento, nalguns casos meu demônio familiar me proíbe reatar relações; noutros o permite, voltando estes, então, a progredir como antes. Neste ponto, os que convivem comigo se parecem com as parturientes: sofrem dores lancinantes e andam dia e noite desorientados, num trabalho muito mais penoso do que o delas. Essas dores é que minha arte sabe despertar ou acalmar. É o que se dá com todos. Todavia, Teeteto, os que não me parecem fecundos, quando eu chego à conclusão de que não necessitam de mim, com a maior boa vontade assumo o papel de casamenteiro e, graças a Deus, sempre os tenho aproximado de quem lhes possa ser de mais utilidade. Muitos desses já encaminhei para Pródico, e outros mais para varões sábios e inspirados. Se te expus tudo isso, meu caro Teeteto, com tantas minúcias, foi por suspeitar que algo em tua alma está no ponto de vir à luz, como tu mesmo desconfias. Entrega-te, pois, a mim, como o filho de uma parteira que também é parteiro, e quando eu te formular alguma questão, procura responder a ela do melhor modo possível. E se no exame de alguma coisa que disseres, depois de eu verificar que não se trata de um produto legítimo mas de algum fantasma sem consistência, que logo arrancarei e jogarei fora, não te aborreças como o fazem as mulheres com seu primeiro filho. Alguns, meu caro, a tal extremo se zangaram comigo, que chegaram a morder-me por os haver livrado de um que outro pensamento extravagante. Não compreendiam que eu só fazia aquilo por bondade. Estão longe de admitir que de jeito nenhum os deuses podem querer mal aos homens e que eu, do meu lado, nada faço por malquerença pois não me é permitido em absoluto pactuar com a mentira nem ocultar a verdade.

Volta, pois, para o começo, Teeteto, e procura explicar o que é conhecimento. Não me digas que não podes; querendo Deus e dando-te coragem, poderás.

*Teeteto* — Realmente, Sócrates, exortando-me como o fazes, fora vergonhoso não me esforçar para dizer com franqueza o que penso. Parece-me, pois, que quem sabe alguma coisa sente o que sabe. Assim, o que se me afigura neste momento é que conhecimento não é mais do que sensação.