





## O PULO DO GATO, OU, BREVE CONSIDERAÇÃO SOBRE A REVERSÃO DO PLATONISMO

Alice e Deleuze, um potencial pedagógico

*Luciano Gomes Brasil<sup>1</sup>*

 <https://orcid.org/0000-0002-8000-3724>

 <https://doi.org/10.33871/27639657.2023.3.2.7860>

**RESUMO:** Este é um texto concebido a partir de duas diferentes experiências. A primeira é a da leitura *A lógica do sentido* de Gilles Deleuze, e também do romance *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, livro este que é objeto de estudo do livro de Deleuze, e a segunda experiência, que remete à sala de aula e às disciplinas de filosofia da educação, que inerem certa bibliografia básica em torno deste assunto e por isto, um debate recorrente em torno do conceito de educação. Neste artigo, portanto, tento fazer o transporte das ideias presentes no início da *Lógica do sentido*, a da série dos paradoxos, principalmente aquele paradoxo maior/menor para o âmbito ou território escolar da educação.

**Palavras-chave:** Deleuze, filosofia da educação, pedagogia, sentido,

**ABSTRACT:** The present text is conceived from two different experiences. The first, from a reading of *The logic of sense*, from Gilles Deleuze, and also the reading of *Alice in the wonderland*, from Lewis Carroll, which is one of the subjects of Deleuze's book, and the second experience, that send us to the classroom and school disciplines of philosophy of education, which are inherent to a certain basic bibliography around this subject and, because of that, are inherent to a recurrent education concept. At this article, therefore, I suggest a transport of the ideas that we find at the beginning of the *Logic of sense*, about the paradoxes series, mainly that paradox bigger/smaller, to the scholarly scope.

**Keywords:** Deleuze, philosophy of education, pedagogy, sense,

Dear, dear! How queer everything is today! And yesterday things went on just as usual. I wonder if I've been changed in the night? Let me think: was I the same when I got up this morning? I almost think I can remember feeling a little different. But if I'm not the same, the next question is, who in the world am I? Ah, that's the great puzzle!"

---

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente faz estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Ouro Preto e é Professor do Curso de Filosofia da UNEB, *campus* Salvador. E-mail: [brazil.filosofia@gmail.com](mailto:brazil.filosofia@gmail.com)





- Alice in the wonderland

Le bom sens est l'affirmation que, em toutes choses, il y a um sens déterminable; mais le paradoxe est l'affirmation des deux sens à la fois.

- Deleuze, *Logique du sens*

## 1. ALICE E O PARADOXO

Com vistas à descrição do sentido, *A Lógica do Sentido* de Gilles Deleuze atribui ao paradoxo a “responsabilidade” de cumprir tal tarefa. E Deleuze nos explica bem o porquê - a sua natureza é de uma proximidade com o não sentido e com a não existência. O sentido é, mas não existe. Algo faz sentido, mas é ao mesmo tempo inexplicável e nonsense. A afirmação de dois pontos que se contradizem faz o paradoxo. Mas eles se contradizem porque são sempre uma confrontação de polos -, dirá Deleuze que o que reúne os polos é algo que sempre se furta, escapa do presente. Englobar dualidades é inerente a toda e qualquer relação, um termo sempre está ligado ao seu inverso, daí as dualidades platônico-metafísicas tradicionais: movimento e permanência; ser e não-ser, sim e não. Podemos afirmar que em sentido lógico e formal, todo termo abstrato contém seu inverso, convém que a cada termo dado se busque seu inverso e também seu paradoxo. Deleuze não limita, porém, a tarefa do sentido à pura lógica ou às leis de funcionamento desta, tais como o princípio da não contradição e do terceiro excluído. O paradoxo faz parte da *lógica do sentido*, uma lógica que está para além dos termos formais, que inscreve as relações históricas e tópicas nas confluências do devir, este que não se detém e sempre se furta, escapa das determinações, dos limites, das fronteiras. É importante salientar que falamos aqui em paradoxo e não em contradição, veremos a seguir a razão disto. É também importante salientar que a *Lógica do Sentido* expõe suas teses a partir de uma sequência de séries, a primeira, *Do puro devir*, a segunda *Dos efeitos de superfície*, a terceira, *Da proposição*, e assim por diante. Nelas, Deleuze, traz a obra de Lewis Carrol ao encontro de diversos autores e concepções propondo com isto uma filosofia que não se furte ao problema da



superfície e da profundidade. No artigo que se segue, traçaremos um recorte baseado na personagem *Alice* e algumas abordagens “platônicas”.

A primeira das séries de paradoxos apresentada por Deleuze, a “Do puro devir”, é a que dá conta de um plano geral dos paradoxos de sentido apresentado ao longo da obra. Nela o francês apresenta a partir da personagem *Alice*, de Lewis Carroll, os acontecimentos, uma “categoria de coisas muito especiais” (DELEUZE, 2009, p.1). O que são os acontecimentos? De que e/ou em que são constituídos? Tal pergunta acerca do que são os acontecimentos já se insere à ordem dos sentidos, se é que podemos afirmar que o sentido obedece a alguma ordem.

Alice, uma menina em plena infância, vive inúmeras aventuras e ocasos a desafia-la. Logo no início de *Alice no país das maravilhas*, Alice se põe a correr atrás de um curioso coelho, que tem pressa e a cada vez que consulta o relógio, a pressa aumenta. Perseguido este coelho, ela acaba caindo em um buraco, e após longo tempo caindo neste buraco, ela se depara com três portas as quais a única em que há uma chave para destrancar a maçaneta, é pequena demais para ela passar. Alice então descobre sobre uma mesa uma bebida escrita “beba-me”, ao que ela descobre que a bebida a deixou do tamanho para passar na porta. No entanto, pobre Alice, ela esqueceu a pequena chave lá em cima da mesa, agora grande demais para ela alcançar. Depois de chorar e de se aconselhar a parar de chorar, a pequena Alice encontra uma caixa debaixo da mesa e dentro desta caixa ela encontra um bolo bem pequeno e depois de comer ele todo, a pequena Alice alcança tamanho suficiente para alcançar a chave, mas grande demais para ultrapassar a porta, o que a deixa triste a chorar:

“Devia ter vergonha”, disse Alice, “uma menina grande como você” (bem que podia dizer isso), “chorando dessa maneira! Para já, já, estou mandando”. Mesmo assim continuou derramando galões de lágrimas, até que à sua volta se formou uma grande lagoa, com cerca de meio palmo de profundidade e se estendendo até a metade do salão. (CARROLL, 2013, p.17)

Para Alice o simples ato de crescer a lança em um desafio, e podemos, a partir do próprio acontecimento, do próprio ato de “crescer” traçar o que constitui os acontecimentos. O ato de crescer contém seu próprio inverso, ou seu paradoxo, pois ao crescer ela também diminui. Deleuze afirma: “Quando digo ‘Alice cresce’ quero dizer que ela



se torna maior do que era. Mas por isso mesmo ela também se torna menor do que é agora” (DELEUZE, 2009, p.1).

Alice ao se tornar maior também se torna menor, não de modo paralelo como se o maior e o menor estivessem separados, mas simultaneamente, naquilo que permanece de Alice e naquilo que escapa de Alice nela; ao se tornar grande, ela, naquilo que é contínuo ao que era ela, se torna também menor. Isto é, a menoridade e a maioridade se apresentam ao mesmo tempo e paradoxalmente no ato de crescer, pois “é ao mesmo tempo que ela se torna um e outro” (DELEUZE, 2009, p.1), e de tal modo que isto precisamente a desafia, pois ela tem que lidar com a imposição do constante vir a ser sobre ela, vir a ser que abre paradoxos, polos opostos. Então, Alice, em plena infância e crescendo, se depara com a paradoxal situação de ao mesmo tempo ser grande e ser pequena, isto é, de estar em devir.

Por isso são duas colocações precisas que Deleuze aponta referentes ao sentido, qual seja, primeiro a do devir e conseqüentemente a do paradoxo. Para se chegar ao paradoxo é preciso passar antes pelo devir, pois é este que lança o desafio da atribuição, é este que rouba daquilo que permanece uma constante imprecisão e entrega por isso o segundo termo, segundo polo, para formá-lo.

Não se está dizendo, contudo, que o sentido é exclusivamente paradoxal, o paradoxo forma a teoria dos sentidos apresentada nesta obra. Está implícito, a partir das referências a Platão, que há a possibilidade de se pensar o sentido de maneira unívoca, e isto que Deleuze apresenta como paradoxo é visto como contraditório. Nesta primeira série, que debatemos aqui, Deleuze não apresenta a univocidade platônica, demonstra apenas que o paradoxo e o dualismo já estão presentes em Platão. A tarefa platônica teria sido a de tentar dar conta de uma hierarquização, a de priorizar um dos polos em detrimento a outro. Esta hierarquização seria precisamente a tentativa de conter o que há de incontido no devir, para captá-lo em uma unidade inequívoca que o supere incondicionalmente. Talvez se possa afirmar, em outras palavras, que a tentativa platônica consista em determinar o maior e o menor não como relação, mas como termos absolutos.

## 2. DELEUZE E PLATÃO



As determinações platônicas a partir de uma hierarquização é o assunto que trata um ensaio contido no apêndice da obra, denominado *Platão e o Simulacro*. Nele, a primeira pergunta já sugere uma proposta: “Que significa ‘reversão do platonismo?’ (DELEUZE, 2009, p.259)

Parece-nos que a reversão do platonismo consiste em fazer das dualidades platônicas um jogo de desmanche, de inversão e reversão; no entanto isto ainda pode ser pensado de várias maneiras. Deleuze identifica em Nietzsche – que foi quem se colocou de modo direto no papel da reversão - uma vontade não apenas de fazer as dualidades sucumbirem, mas de flagrar, encurralar e denunciar algo no platonismo. Com isto, abre-se uma tarefa que encontramos no próprio texto de Deleuze. Encontramos na *Lógica do Sentido* não apenas uma tentativa de eliminar as dualidades, mas de perseguir nos textos platônicos o que se esconde, ou seja, a sua motivação.

Ainda na primeira série de paradoxos, lá no início do texto, Deleuze afirma: “Reconhecemos esta dualidade platônica” (DELEUZE, 2009, p.2). Trata-se, portanto, de reconhecer as esferas duais e abstratas tão típicas de Platão e fixá-las de modo a sucumbirem à hierarquia empregada por ele e deixarem aparecerem de forma pura, em paradoxos. No entanto, não é possível que a reversão do platonismo surja de modo tão fortuito, sem que não haja um enredo que provoque esta motivação. É justamente isto que nos levará de Lewis Carrol a Platão, como num súbito pulo de gato, para observarmos melhor os efeitos e as causas deste intuito, uma vez que Reverter o platonismo deve ser (...) tornar manifesta à luz do dia esta [sua] motivação, “encurrular” esta motivação – assim como Platão encurrula o sofista. (DELEUZE, 2009, p.2).

De tal modo que a motivação da reversão possui suas origens interiores ao próprio texto platônico, instado a trazer à luz no caminho da própria reversão a sua motivação, como que a anunciar ou denunciar algo manifesto nele, no que está sendo agora criticado.

Então devemos perguntar: de que modo é possível falar de reversão do platonismo? Qual a motivação platônica, afinal? Qual a relação entre os paradoxos apresentados a partir das aventuras de Alice e as dualidades platônicas?



Há, certamente, muito a ser pensado vinculado à motivação platônica e de maneira alguma responderemos totalmente tais perguntas aqui. Mas tentemos elaborar algum sinal de resposta a partir da leitura de Deleuze.

A primeira delas diz respeito à interpretação que se faz de Platão, e mais particularmente do método platônico. É o que Deleuze, em todo caso, trata de fazer: “o projeto platônico só aparece verdadeiramente quando nos reportamos ao método da divisão” (DELEUZE, 2009, p.2). Tal método, segundo o próprio Deleuze, aparece como tema central em três diálogos platônicos: *O Sofista*, *O Fedro* e *O Político*, muito embora, mais com relação ao *Fedro* que com relação aos outros dois diálogos a divisão diga respeito de modo fundamental a um motivo que parece englobar toda a obra platônica, qual seja, o tema do desejo, o *amor platônico*. Com isso, segundo Deleuze, a dialética platônica é a dialética da rivalidade, dos pretendentes. O motivo platônico é separar os verdadeiros pretendentes dos falsos. É nesta determinação que se instala a hierarquia operada a partir das dualidades acima mencionadas, pois o critério de filtragem, de separação e distinção feitas segue sempre em uma direção específica e tem por consequência o detrimento de um dos polos com relação ao outro. Já mencionamos acima qual dos dois polos seria este: o da permanência frente ao constante fluxo do movimento, do ser frente à insistente indeterminação do devir.

Há, no entanto, inúmeras controvérsias que sempre retomam o âmbito da discussão em torno dessas motivações platônicas. Deleuze, em todo caso, desloca o problema da dualidade *Aparência* e *Essência* para outro, que segundo ele está presente de modo mais arraigado às tramas entre os rivais. É o problema das cópias e dos simulacros. O mencionado método da divisão não consiste simplesmente em separar, como um “processo de especificação continuada”. Segundo Deleuze, a divisão é o aspecto superficial e “se tomássemos a sério este aspecto, a objeção de Aristóteles procederia plenamente: a divisão seria um mau silogismo, ilegítimo, pois que faltaria um termo médio (...)” (DELEUZE, 2009, p.259)

Se o método platônico não é o da simples divisão, qual o critério de seu procedimento? O que é latente à busca platônica pelo ser? A questão aqui diz respeito a uma



precedência, portanto a questão de linhagem, de origem legítima. A dialética platônica se manifesta como uma dialética da rivalidade. Os participantes dos diálogos rivalizam em relação ao que propriamente? Qual a natureza desta competição? Ela se dá em torno de um saber? Mas se ela diz respeito a uma linhagem, este saber manifestaria uma filiação? Senão vejamos o que diz Deleuze:

O objetivo real [do projeto platônico] deve ser buscado alhures. No *Político*, chegamos a uma primeira definição: o político é o pastor dos homens. Mas toda espécie de rivais surge, o médico, o comerciante, o trabalhador, para dizer: “o pastor dos homens sou eu”. No *Fedro* trata-se de definir o delírio e precisamente de distinguir o delírio bem fundado ou o verdadeiro amor. Aí também muitos pretendentes surgem para dizer: “O inspirado, o amante, sou eu”. O objetivo da divisão não é, pois, em absoluto, dividir um gênero em espécies, mas, mais profundamente, selecionar linhagens: distinguir os pretendentes, distinguir o puro e o impuro, o autêntico e o inautêntico. De onde a metáfora constante, que aproxima a divisão da prova de ouro. O platonismo é a *Odisseia* filosófica; a dialética platônica não é uma dialética da contradição nem da contrariedade, mas uma dialética da rivalidade (*amphisbetesis*), uma dialética dos rivais ou dos pretendentes. A essência da divisão não aparece em largura, na determinação das espécies de um gênero, mas em profundidade, na seleção da linhagem. Filtrar as pretensões, distinguir os verdadeiros pretendentes dos falsos. (DELEUZE, 2009, p.260)

Ora, mas o fundamento último para a determinação da linhagem, uma vez mostrando-se inatingível, ou renunciando-se a partir de determinado momento da dialética, encontra-se no mito. Deleuze atribui ironia a Platão por este recorrer ao mito. É que esta renúncia ou troca da dialética pelo mito “não interrompe nada; ele é, ao contrário, elemento integrante da própria divisão” (DELEUZE, 2009, p.260)

Esta presença do mito ali onde se julgava tê-lo superado nos faz lembrar as teorias de Walter Benjamin. Este autor, no ensaio de 1921 *Para uma crítica da violência*, assevera a violência das instituições de direito. A lei e o direito não se contaminam em algum momento pela violência, abrindo mão com isto da justificação, antes, pelo contrário, a lei e o direito já são desde sua fundação míticos porque a justificação é posterior à instauração e a manutenção do direito. A estrutura circular é mítica e o direito não abre mão do mito pois é este que garante a forma e a força da lei, não apenas na aplicação de uma punição, mas mesmo lá onde não há punição e via de regra apenas sujeitos obedientes. A violência mítica de que fala Benjamin faz lembrar a estrutura mítica alocada na dialética platônica pela sua circularidade, o mito não surge em algum momento do diálogo, ele já está na base, no



começo da exposição e da procura filosófica. Assim, se Platão segundo Deleuze, e as instituições de direito, seja o natural ou o positivo, segundo Benjamin, são míticas, é porque os dois questionam o *modus operandi* de certas racionalidades. Embora o conteúdo da crítica seja completamente diverso no que quer afirmar Deleuze acerca de Platão e Benjamin acerca do direito respectivamente, elas coincidem no modo de operar a crítica: é possível que o mito não seja algo que apenas extrinsecamente se anexe ao uso da razão, é sim a própria razão em seu exercício que já é mítica em seu fundamento ou na busca de fundamento. No caso da crítica benjaminiana, o uso da razão não está desgarrado de nenhuma prática, pois o direito é resultado de uma dominação política, e por isto seu texto esteja vinculado a um debate acerca do soberano e a premente necessidade de se colocar contra as concepções de Carl Schmitt. No caso da crítica de Deleuze a Platão, esta dimensão prática é bem mais difusa, e não seria aqui o caso de tentar mapear a tessitura do platonismo e de seus efeitos. Ao final deste artigo tentaremos retrazar a reversão proposta pelo autor parisiense sob uma dimensão pedagógica, isto se assumirmos que a lógica que opera em certas concepções pedagógicas tem base platônica.

Com isto, voltemos a *Platão e os simulacros*. O filósofo ateniense, segundo Deleuze, pensa por imagens, e as imagens para Platão são de três tipos, o original, a cópia e os simulacros. Diante do original, a cópia manifesta-se de melhor tipo que os simulacros. A cópia no melhor dos casos é o filósofo, pretendente ao saber, amigo do conceito; o simulacro é o sofista. Ao colocar todo o problema da motivação platônica no critério de seleção dos pretendentes, Deleuze demonstra que o que se segue a este critério é bem mais uma avaliação de linhagem, ao mito da linhagem: aquele que pretende quer demonstrar a virtude de seu querer ao querido, mas o faz sob o preço de uma troca muito comum em Atenas, o da palavra. As relações em torno do âmbito da filosofia e a disputa pelo saber circulam nas trocas entre os cidadãos da *Polis* grega naquilo que ela possui de mais incisivo, qual seja, a sua pedagogia (Jaeger, 2001), que é igualmente a de uma prática de vínculos afetivos. E é por conta disto que desponta dos textos de Platão um entorno ao saber a partir do qual Deleuze elabora as noções de pretensão, pretendentes e pretendidos. Esta dimensão da pretensão é tão cara aos diálogos socrático-platônicos, e, até mesmo por conta





de uma bibliografia nietzschiana, admitimos contemporaneamente que a atuação de Sócrates como filósofo em Atenas resultou em uma quebra de paradigma, um deslocamento temático daquela cultura grega. Os diálogos platônicos, em sua maioria, tematizam a tensão entre um modo vigente de relacionamento e uma prática que a contrarie de modo petulante! Sócrates é o agente desta petulância, com o qual deixou em cheque as práticas políticas e pedagógicas da *Polis*, e que ousou questionar a importância dos mitos e da poesia.

Em sua interpretação, Deleuze vincula a motivação platônica à pretensão: “o que deve ser fundado é uma pretensão”. Nesta instalam-se a relação de pretendente, de pretendido e por sobre esta dualidade, ainda um terceiro elemento, que, digamos, reúne a dualidade, como que legitimando ou selecionando os bons pretendentes dos maus pretendentes: trata-se do fundamento da ordem. É interessante notar que diante do que deve ser fundado há um fundamento a partir do qual o critério viabilizado é o da veracidade. Por isso falou-se em cópias e simulacros. Há um critério, não de certeza ou quaisquer outros métodos epistêmicos, mas o de veracidade. Avalia-se o pretendente pela distância com que diante do objeto de pretensão ele se coloca.

Nos três diálogos da divisão, - já mencionamos acima e eles são *O Sofista*, *Fedro* e *O Político* -, esta operação em busca da legitimidade dos pretendentes ocorre de maneira análoga, porém cada qual segue sua peculiaridade. Em particular no caso do diálogo *O Sofista*, Deleuze nota algo que se destaca com certa ironia, e de não somenos importância. Neste diálogo, em que Sócrates debate com um sofista, a relação se inverte: busca-se o não ser, ainda que o critério seja em função do Ser. O texto platônico parece se deixar levar pela busca da identidade do sofista - quem, afinal, é o sofista? – No diálogo *O Sofista* quer-se encontrar a natureza não do pretendente, mas sim a do falso pretendente, a natureza do sofista. Deleuze vê neste ponto uma particularidade que não pode deixar passar, qual seja, o interessante fato de o próprio Platão experimentar os opostos, os reversos de sua pretensa doutrina:

(...) é possível que o fim do Sofista contenha a mais extraordinária aventura do platonismo: à força de buscar do lado do simulacro e de se debruçar sobre seu abismo, Platão, no clarão de um instante, descobre que não é simplesmente uma falsa cópia, mas que põe em questão as próprias noções de cópia... e de modelo



(...). Não seria necessário (...) que tivesse sido Platão a indicar esta reversão do próprio platonismo? (DELEUZE, 2009, p.259-260)

Platão experimentar os opostos de sua doutrina revela a potência da filosofia. Decerto que a crítica deleuziana se atenta em quebrar a ordem da busca platônica pela veracidade, que é a geradora da univocidade dos polos. Mas temos que reconhecer a possibilidade de se compreender, - em vistas do que até mesmo Deleuze estivesse disposto a deixar claro - a complexidade de um problema e suas implicações.

### 3. O BANQUETE

Um diálogo de Platão em que as indicações de reversões estão bem ilustradas é o diálogo *Symposion*, também conhecido como *O Banquete*. Seu enredo versa sobre o tema mais caro ao filósofo ateniense, o tema do amor/desejo. O tema do amor é central em Platão e no platonismo porque na prática filosófica, e na concepção do que é filosofia, está presente o desejo. Como diz o próprio Deleuze (1992), o filósofo é o amigo do conceito, o filósofo é o conceito em potência. Certamente baseado nesta concepção a interpretação deleuziana utiliza a imagem dos pretendentes para denominar a prática geral que ocorre interiormente à questão da filosofia nos tempos de Platão.

Não trataremos deste assunto com detalhes aqui, mas é preciso lembrar que também a noção de desejo é revertida na filosofia deleuziana. Sendo Platão, pela boca de Sócrates, quem definiu o desejo como falta (*O Banquete*, 202d), como aquilo de que carece a alma ou o corpo, “o Amor, tu reconheceste que, por carência do que é bom e do que é belo, deseja isso mesmo de que é carente”; esta noção que serve de base para a noção freudiana de desejo é combatida por Deleuze e Guattari em *O anti Édipo* (2010). Toda a noção é bastante complexa, mas ela tem início com a determinação do desejo como falta:

De certa maneira, a lógica do desejo não acerta seu objeto desde o primeiro passo, aquele da divisão platônica que nos faz escolher entre *produção* e *aquisição*. Assim que colocamos o desejo do lado da aquisição, fazemos dele uma concepção idealista (dialética, niilista) que o determina, em primeiro lugar, como falta, falta de objeto, falta do objeto real. (DELEUZE, 2010, p.41)

Encenado em uma cerimônia festiva, o *Banquete* ocorre em um ambiente adequado para a inversão. Os convidados encontram-se sob efeito do álcool quando decidem debater



sobre o conceito de *Eros*. Alcoolizados, estes cidadãos atenienses querem debater sobre quem é o amor (*Eros*), que na atribuição grega pode também ter o sentido de desejo. São várias as inversões que podem ser encontradas ao longo do diálogo, alguns relativos aos costumes, e a principal das inversões, a grande inversão, a troca que ocorre na imagem do amor: ao contrário dos discursos das outras personagens do diálogo, Sócrates coloca o amor ao lado do amante e não do amado. É, pois, incoerente que o amor em sendo causa pudesse ser repleto em seu ser. Ao longo do diálogo, nos discursos antes de Sócrates até Agatão, o amor era visto por seus resultados, suas práticas. Em Agatão temos uma procura focada em distinguir a natureza deste deus distinta de seus efeitos. E é justamente este o ponto que irá Sócrates questionar. Pois Agatão, estabelecendo o amor como divindade, confere-lhe os maiores elogios, o amor é plenitude de qualidade, adereço de virtudes. A pergunta capital que retira do amor as suas maiores qualidades, inclusive a de divindade – a fará Sócrates -, é a que o coloca enquanto desejo. Sócrates situa o amor às relações: todo amor é amor de alguma coisa. Como então esperar que possa o amor ao belo p.ex. ele também ser repleto de beleza? Aquilo que deseja o belo não pode ser senão outra coisa que não o belo. Entra então outra distinção das duas principais distinções feitas por Sócrates acerca do amor, mas esta segunda já dentro da narrativa feita por Diotima. É que Sócrates em seu discurso sobre *Eros* reproduzirá o que ele aprendeu sobre o amor, e o que ele aprendeu foi a partir desta personagem, Diotima – aqui duas inversões sobrepostas: Sócrates tomado como discípulo, em vez de mestre; e tendo como mestre não uma figura masculina – e sim uma mulher, Diotima. Dupla inversão que joga com questões relativas às mencionadas práticas pedagógicas, e também com a imagem de Sócrates – este que sempre está enredado por paradoxos e inversões, que sabe apenas que não sabe; que apesar de sua feiura física conquistou a admiração dos jovens atenienses, é agora, a partir de seu próprio relato, o aprendiz, o jovem.

Qual a segunda distinção feita por Diotima? A que coloca o meio termo entre os polos. Se é o amor desejo pelo que não possui, ele não pode estar, entretanto, aquém daquilo que deseja; é preciso que algo o aproxime de seu objeto de desejo: se ele não é o belo repleto em sua beleza também não é possível que a beleza *não* lhe apareça de algum



modo para que ele a deseje, é preciso que resguarde algo de belo naquilo que deseja para que possa ele querer mais beleza, ou em outro exemplo menos fortuito, é preciso que haja algum saber naquele que deseja a sabedoria, pois a total ignorância não desejaria qualquer saber. O desejo está, então, colocado a meio caminho entre beleza e feiura, sabedoria e ignorância, não sendo nem totalmente vazio de uma nem repleto de outra – e, pensado a partir da aquisição, este amor/desejo platônico se constitui fundamentalmente como falta.

Se do ponto de vista da razão é preciso reintroduzir a lógica do sentido, reintroduzindo assim o devir e os paradoxos, do ponto de vista do afeto é preciso que se conceba o desejo não mais como falta de, e sim inversamente, como potência. Reversão da lógica do desejo, assim como a lógica do sentido pretende uma reversão da lógica platônica:

Trata-se do falso como potência, *Pseudos*, no sentido em que Nietzsche diz: a mais alta potência do falso. Subindo à superfície, o simulacro faz cair sob a potência do falso (fantasma) [...] o modelo e a cópia. (DELEUZE, 2009, p.268)

Fazer cair a hierarquia para deixar a dualidade manifestar-se em formas de paradoxo, é nisto que opera a proposta de Deleuze. Como vimos, é da própria filosofia de Platão, talvez pela sua natureza dialética, fazer os caminhos opostos se encontrarem e se distanciarem. Resta então fazer uma pergunta capciosa: terá sido Platão quem nos ensinou a reverter seu próprio caminho? A operação deleuziana o faz em favor de uma afirmação, não mais do verdadeiro, nem mesmo o de uma dicotomia e uma subsequente hierarquia dos polos opostos. Entra em questão o que é que motiva, ou torna necessária esta operação. Será que superar a vontade de verdade não é, em vistas ao que a filosofia em sua tarefa incessante, recolhe daquilo que ela mesma tenha feito?

#### **4. DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO QUE FORA ACIMA DEBATIDO**

Toda filosofia que seja herdeira direta ou indiretamente do platonismo realizou o trabalho de ampliar o domínio da representação (DELEUZE, 2009, p.264-265). Diz-se da representação aquilo que dissemos da contenção do devir, torna-la acessível através de uma distribuição de nomes e cadeias genéricas e linguísticas. Segundo a proposta deleuziana,



caberia aos filósofos de nosso tempo fazer sucumbir o domínio da representação e igualmente o domínio da dialética do mesmo e do outro.

Deleuze em *O que é filosofia* (1992) nos diz que é trabalho da filosofia criar conceitos, ela se realiza a partir da desterritorialização do filósofo. A filosofia, assim diz Deleuze, se reterritorializa no conceito. Ela, a filosofia, precisa dos filósofos para vir ao mundo, e ela se comunica por meio de personagens conceituais. O filósofo entende de conceitos assim como o marceneiro entende de madeira. “Não há um céu para os conceitos”, por isso eles devem ser criados e é por isso que é preciso também traçar um plano de imanência: “Platão dizia que é necessário contemplar as ideias, mas tinha sido necessário, antes, que ele criasse o conceito de Ideia” (DELEUZE, p.14, 1992). Criar conceitos e traçar um plano, eis o trabalho do filósofo. Mas aqui já quase perdemos de vista onde foi que começamos.

Lá no início falávamos da personagem de Lewis Carroll, *Alice*, que está em devir e deu-se conta de estar maior. Mas ao mesmo tempo por isso ela pode notar que antes era menor. Maior e menor surgem para Alice ao mesmo tempo. Junto com este estado de coisas também, ela pode então notar um antes e um depois. A lógica do sentido não se oferece em favor deste antes e depois, ela favorece este instante em que as coisas surgem paradoxais, este *ao mesmo tempo em que*.

Com isto voltamos à Alice, como eu havia dito – num pulo de gato, para deixar que os paradoxos apresentados falem por si só, para que sejam os protagonistas dessa operação da filosofia deleuziana. Afirmar o devir é possibilitar que o paradoxo apareça. Alice é então a encarnação do devir, uma personagem conceitual: as inversões – do mais e do menos, do crescer e do diminuir, da véspera e do amanhã, são contestações da identidade de Alice (DELEUZE, 2009, p.3). A lógica do sentido é, portanto, menos a afirmação de algum ser, “o ser” de Alice, do que afirmação do devir, “Alice está a crescer”, portanto há devir em vez de identidades fixas. O problema do devir seria a sua loucura, a sua aparente impossibilidade de determinação, a sua aporia, por isto, no fundo, todo devir é louco, “furtando-se ao presente, fazendo coincidir o futuro e o passado, o mais e o menos, o demasiado e o insuficiente na simultaneidade de uma matéria indócil” (DELEUZE, 2009, p.1-2). Mas a lógica do sentido é justamente a afirmação da simultaneidade, a afirmação do paradoxo.



E é por isso que gostaríamos aqui de afirmar um potencial pedagógico na filosofia de Deleuze e encerraremos esta digressão por este caminho. Do ponto de vista de uma filosofia da educação, os paradoxos apresentados por Alice possuem um potencial pedagógico na medida em que podem rearticular certas fundamentações sedimentadas.

Por exemplo, a noção iluminista de maioridade, propagada por Kant em 1784: “Esclarecimento é a saída (*Ausgang*) do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (1985). Ao suspender esta forma demasiado racionalista de pensar, esta forma “ou, ou”, que exclui ou seleciona antes mesmo de colocar a questão, em que se tenha de priorizar uma etapa em detrimento da outra, no caso da infância vista como etapa inferior à vida adulta e que, portanto, deva ser negada, encontramos o caminho para reintroduzir outras formas que são exoneradas da prática educativa voltada para a preparação para a vida adulta. Formas de valorizar a infância ou o ato de crescer, sem necessariamente ter de dar preferências qualitativas entre um ou outro.

Mas, ao reintroduzir a noção de infância positivamente valorizada às formas de educação, introduz-se o jogo e a brincadeira, o elemento lúdico, exonerado das sociedades modernas. Seria estranho pensar que este presente texto começasse com a reversão do platonismo e terminasse com a reversão da seriedade nas sociedades modernas. É um tema mais concernente a Johan Huizinga (2000), que procura estabelecer o conceito de jogo e assinalá-lo na vida em geral e não apenas na vida e cultura humana. É a partir desta noção que ele estabelece uma crítica à modernidade, mais especificamente os séculos XVIII e sobretudo o XIX, pelo fato dela ter exonerado da vida cultural este elemento, fazendo com que prevaleça a ciência e a economia, isto é, a seriedade destas como fatores determinantes e centrais da vida moderna. No entanto, é o próprio conceito do lúdico que nos interessa aqui:

(...) o latim cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: *ludus*, de *ludere*, de onde deriva diretamente *lusus*. Convém salientar que *jocus*, *jocari*, no sentido especial de fazer humor, de dizer piadas, não significa exatamente jogo em latim clássico. Embora *ludere* possa ser usado para designar os saltos dos peixes, o esvoaçar dos pássaros e o borbulhar das águas, sua etimologia não parece residir na esfera do movimento rápido, e sim na da não-seriedade, e particularmente na da “ilusão” e da “simulação”. *Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar. Na



expressão *lares ludentes*, significa "dançar". Parece estar no primeiro plano a ideia de "simular" ou de "tomar o aspecto de". (HUIZINGA, 2000, p.29)

Reverter o platonismo para Deleuze diz respeito a afirmar o devir e o paradoxo. Alice, personagem de Lewis Carroll cresce, ela encontra-se em devir, mas por isto mesmo é ao mesmo tempo que ela é menor e também maior. A maioria de Alice não é em detrimento da minoridade. Afirmar o devir e o paradoxo incide em não priorizar nem a maioria nem a minoridade. É evidente que maioria tem uma ambiguidade, e quando falávamos há pouco de Kant, a maioria a que ele se refere é a maioria moral, cognitiva, e a maioria da Alice é tão somente física. Mas não seria este o caso em que a ambiguidade é propícia à lógica do sentido? O potencial pedagógico do pensamento da lógica do sentido incide nas reversões possíveis que poder-se-ia retirar das formulações pedagógicas, tais como a ideia de maioria pensada pelo iluminismo. A lógica do sentido, não sendo uma lógica do maior ou do menor e sim da lógica das experiências que tornam possíveis noções abstratas como o maior e o menor, termina por ser um tipo de pensamento propício para a filosofia da educação.

A filosofia da educação é aquela disciplina responsável por questionar e avaliar o conceito de educação e as práticas educativas. Seria ela uma das responsáveis em apresentar um fundamento possível para a educação. Ao se questionar certos procedimentos lógicos, apresentando em seu lugar a afirmação do devir e do paradoxo, algo tem a chance de aparecer e questionar organizações e procedimentos no âmbito de concepções pedagógicas. Certamente é por responsabilidade da filosofia ou ao menos por responsabilidade de algumas filosofias que a noção de maioria exerce ou ao menos exerceu um paradigma. Cabe então à filosofia apresentar fundamentos alternativos a esta noção. Há uma bibliografia vasta que faz mostrar como a infância foi vista de maneira negativa por diversos filósofos e correntes filosóficas, mas é importante também não esquecermos que a própria infância exerce, ao mesmo tempo em que ela é "inventada", a função de um mito (CAMBI, 1995, p.392). É que são duas posições que irão conflitar desde o momento em que a infância ganha uma centralidade relativa à educação. De um lado, uma posição cartesiana e outra, uma posição rousseauiana (GHIRALDELLI, 2006, p.78-80). É a



partir das visões de Descartes e Rousseau que podemos construir um antagonismo em torno da infância. O primeiro valoriza negativamente a infância, pois para ele é preciso superar a imaginação e o reino dos sentidos em favor do uso do intelecto para atingirmos maioridade. A infância para Descartes é um obstáculo para o uso da razão e ela precisa, por isso, ser superada. Como afirma Ghiraldelli: “para Descartes, não seria pela história (pelo tempo e pelas circunstâncias) que o homem abandonaria sua condição infantil, chegando à idade adulta, mas sim pela filosofia” (GHIRALDELLI, 2006, p.79). Rousseau, ao contrário, acredita que o adulto moralmente bom é aquele que tem os aspectos infantis valorizados, com Rousseau, a infância

(...) se torna condição essencial para o desenvolvimento da filosofia como tarefa de busca da verdade. A intimidade, pensada como algo ligado à natureza, e mais bem constituída em seu estágio original - quando ainda não corrompida pelas convenções sociais, pelas máscaras e pelo teatro social —, era a instância pura da infância, o santuário da verdade e, portanto, terreno privilegiado para a filosofia (GHIRALDELLI, 2006, p.80).

No entanto, em ambos, a infância é valorizada tendo em vista a vida adulta. Uma vez jogando com noções já dadas, os filósofos se veem no desafio de escolher qual valor denotar às fases da vida individual. Descartes, com a finalidade de conhecimento objetivo estabelecido pelo seu método, vê a infância como obstáculo para se chegar à ciência; Rousseau, com a finalidade política e moral de atingir a igualdade entre os homens, vê a infância como momento em que a natureza ainda não está contaminada pela imoralidade humana, isto é, pela imoralidade dos adultos. Aqui a lógica do sentido pode auxiliar-nos e trazer algo, como mencionamos acima. Por que não conceber a educação como momento de acompanhamento daquele instante em que o paradoxo se apresenta? Por que em vez de escolher entre um ou outro, maioridade/menoridade, não tratar esta dicotomia como dada e proceder a pedagogia como trabalho de valorização, não do menor ou do maior, mas sim dos momentos propícios em que esta diferença se apresenta, ou seja, deste tão mencionado por nós paradoxo? Em outras palavras, por que não levar a lógica do sentido suficientemente a “sério” e pensar uma concepção do conceito de educação, dos processos formativos, das práticas e até mesmo dos conteúdos (e dos currículos) a partir desta articulação? Parece haver sempre uma decisão prévia, uma eleição, tal como uma





preferência por uma entidade ou identidade fixa, em função da qual as diversas correntes se tornam apologéticas. Não quero com isto subestimar as filosofias da educação naquilo que elas se propõem. O crítico-reprodutivismo tinha ou tem a virtude de identificar na educação escolar algo que então muitos talvez se recusassem a ver, qual seja, a de que a escola não emancipa os indivíduos, mas sim de que ela apenas reproduz as desigualdades sociais. Por outro lado, haveria, segundo um debate que se deu posteriormente, um pressuposto equivocado no crítico reprodutivismo, qual seja, a de que a dialética fora concebida mecanicamente, minimizando, com isto, justamente a vocação pedagógica dos educadores, minimizando também a dialética e a possibilidade interior à sociedade capitalista de, a partir de suas contradições, surgir uma nova sociedade (SAVIANI, 2011, p.79). A questão, a partir disto, colocada por Saviani é esta: como compreender a educação nesse movimento histórico?

Esta é uma pergunta heterogênea demais para o tema que estávamos abordando e ela não pode aqui ser respondida. Mas nem por isto precisamos restar em aporia se levarmos em conta que, a despeito de uma educação que tenha por vocação transformar a sociedade (LUCKESI, 1994, p.50), a introdução de uma lógica do sentido na formação e educação escolar requereria uma completa e profunda alteração do próprio sistema escolar e conseqüentemente do perfil do egresso, não necessariamente do “adulto”, e a partir dele teríamos algo como uma transformação, sem subestimar este termo. Mas não seria isto o que se propõem os próprios autores de filosofia da educação aqui citados? Toda a questão seria que tipo de perfil discente ou do egresso escolar compõe uma transformação. Uma filosofia e uma educação *esquizo* não contribuiriam para produzir uma diferença na sociedade e com isto uma transformação, alguma transformação? Acredito que esta pergunta possui uma tendência, devido a sua abrangência, a encher-se de muitas implicações. Primeiro porque o texto deleuziano tem um ponto de partida teórico e com a educação nos remetemos a uma dimensão prática, embora estejamos nos referindo a sua fundamentação. Segundo que há inúmeras implicações no processo de educação que sequer foram tematizados aqui, ficamos apenas com o pressuposto de que a educação tem algo a ver com devires e esses devires podem fazer com que indivíduos percebam o paradoxo da



maioridade/menoridade. Este é o ponto central e mais rico do debate, pois, uma vez compreendido este ponto, seria possível repensar os processos (os devires) sem ter de referir eles a pressupostos ou finalidades de maioridade ou menoridade, de eleição entre qual fase do indivíduo se deve valorizar. A consequência maior seria a emancipação da noção de educação não apenas dos capacitismos, ou dos treinamentos para o mundo do trabalho, mas os próprios processos poderiam ser concebidos de outra forma, tornando-se, acredito, mais ricos, ou na linguagem deleuziana, mais potentes. Talvez tenhamos de admitir um sutil deslocamento quando assumimos um potencial pedagógico da lógica do sentido, ou melhor, da própria filosofia de Deleuze. Se esta pedagogia, que ainda não existe, propusesse alguma finalidade, ela teria de ser admitida como a concebera Foucault na introdução ao anti-Édipo, a pedagogia da vida não fascista (FOUCAULT, sem data). Foucault a escreveu tendo em vista o livro de Deleuze e Guattari, querendo dizer que a teoria do desejo ali presente se prestava a combater o fascismo, mas não só “(...) o fascismo histórico de Hitler e Mussolini — que soube tão bem mobilizar e utilizar o desejo das massas —, *mas também o fascismo que está em todos nós, que ronda nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz gostar do poder, desejar essa coisa mesma que nos domina e explora.* (FOUCAULT, 2023, s/p, grifo meu).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é um artigo que tende ao fracasso. Ele tende ao fracasso porque tenta reunir temas demasiadamente heterogêneos. No entanto, ele é concernente à lógica do sentido. Ele começa com *Alice* e o estupor de se pensar o devir e o paradoxo e a descoberta de que há momentos em que é possível afirmar, no interior do devir, a simultaneidade daquilo que costumeiramente colocamos de maneira tradicional. É uma lógica que se coloca em favor dos acontecimentos, antes que se favoreça a uma identidade e com isto, uma prioridade em relação a um dos polos do paradoxo. Com relação às experiências do tempo, costumamos lidar cronologicamente; com relação à quantidade, logicamente; com relação aos efeitos, a partir de uma prévia noção de causa e efeito. Os paradoxos revertem estes dados:



Inversão do crescer e do diminuir: "em que sentido, em que sentido?" pergunta Alice, pressentindo que é sempre nos dois sentidos ao mesmo tempo, de tal forma que desta vez ela permanece igual, graças a um efeito de ótica. Inversão da véspera e do amanhã, o presente sendo sempre esquivado: "geleia na véspera e no dia seguinte, nunca hoje". Inversão do mais e do menos: cinco noites são cinco vezes mais quentes do que uma só, "mas deveriam ser também cinco vezes mais frias pela mesma razão". Do ativo e do passivo: "será que os gatos comem os morcegos?" é o mesmo que "será que os morcegos comem os gatos?". Da causa e do efeito: ser punido antes de ter cometido a falta, gritar antes de se machucar, servir antes de repartir. (DELEUZE, 2009, p.3)

Precisamente por isto, visitamos os anexos do texto deleuziano, trazendo para o nosso artigo a questão da reversão do platonismo. Um dos principais efeitos desta reversão ocorre na dimensão dos personagens dos diálogos, a reversão coloca em dúvida a divisão entre filósofos e sofistas, entre os verdadeiros pretendentes e os falsos pretendentes. Deleuze nota que no fundo desta pretensão platônica, há um mito que motiva e funda a sua filosofia, qual seja, a de encontrar a legítima filiação, a legítima descendência.

Do outro lado, pensamos em um possível uso desta lógica no conceito de educação. Inicialmente nos pareceu interessante seguir este caminho, uma vez que vinculada à educação, encontramos pressupostos de maioria inerentes a ela, ou seja, a educação como um processo, como uma condução à maioria. Este pressuposto é derrubado com a lógica do sentido e a partir da aporia destes dados, pensamos a possibilidade de uma pedagogia da lógica do sentido. Mas reconhecemos tais dificuldades, senão pela heterogeneidade dos temas, mas também pela abrangência que encerra uma pergunta pela educação. Como conciliar as conclusões retiradas da lógica do sentido com a conceituação da educação? Como conciliar a pergunta anterior que envolve a dimensão conceitual, com as questões eminentemente práticas da vida pedagógica? Tudo isto faz parecer que, com uma imensa bagagem nas mãos, tentamos subir em um bonde andando, ao mesmo tempo em que textualmente realizamos um pulo de gato entre um tema e outro. Reconhecemos as dificuldades e as muitas implicações deste salto, no entanto, nada nos impede de colocarmos no começo de um pensar. Por que furtarmos-nos de transpor a lógica do sentido na prática pedagógica? A percepção é a de que tudo parece estar em caminhos iniciáticos, mas isto não nos impede de colocar a questão. Para a lógica do sentido vale, lançados no devir, o instante em que os paradoxos surgem.



## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. *Para a crítica da violência* in: *Escritos sobre Mito e Linguagem (1915-1921)*. Organização, apresentação e notas de J.M. Gagnebin. Tradução de Suzana Kampf Lages. São Paulo: Duas Cidades, ed.34, 2013
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação da editora da UNESP, 1999
- CARROL, Lewis. *Alice's Adventures in Wonderland*. London; Penguin Groups, 1994
- \_\_\_\_\_. *Alice: aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do espelho*. Ilustrações originais John Tenniel; introdução e notas Martin Gardner; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: editora Zahar, 2013
- DELEUZE, Gilles. *A Lógica do Sentido*. Trad. Luís Roberto Salinas Fortes. 5ª edição. São Paulo; Perspectiva, 2009.
- DELEUZE, G; GUATTARI, Felix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992 (Coleção Trans)
- \_\_\_\_\_; GUATTARI, Félix. *O anti Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: editora 34, 2010
- FOUCAULT, Michel. *O anti-Édipo: uma introdução à vida não-fascista*. Tradução de José Fagundes Ribeiro. Disponível em << <https://letraefilosofia.com.br/wp-content/uploads/2015/03/foucault-prefacio-a-vida-nao-facista.pdf?x70961>>> Acesso em 27 abril 2023
- JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: editora Perspectiva, 2000
- KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta 'o que é esclarecimento?'* in *Textos seletos*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: editora Vozes, 1985
- PLATÃO. *O Banquete* IN *Diálogos: O Banquete, Fédon, Sofista, Político*. Tradução, de José Cavalcante de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1972 (Coleção Os Pensadores)



*O pulo do gato, ou, breve consideração sobre a reversão  
do platonismo: Alice e Deleuze, um potencial  
pedagógico*

GOMES BRASIL, L.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores associados, 2011 (Coleção educação contemporânea)

---

*Recebido: 06/09/2023*

*Aprovado: 29/10/2023*