

## A HIPERCÍTICA: MAIS UMA VOLTA NO PARAFUSO IV

Alfredo Veiga-Neto\*

**Resumo:** Este artigo faz uma revisão e atualização do conceito de hiper crítica, proposto pelo autor há três décadas, no campo dos Estudos Foucaultianos. Como existem várias citações e referências a trabalhos anteriores, escritos pelo autor, é feita uma discussão acerca daquilo que muitos chamam de autoplágio. Argumenta-se que essa expressão é um oxímoro e, como tal, implica uma contradição insolúvel. Dada a sua impossibilidade lógica, não faz sentido falar-se em autoplágio. Sendo assim, não há problema da autocitação, desde que se informem as fontes originais. Explica-se que a hiper crítica é uma crítica radical que deve estar sempre disposta a se voltar sobre si mesma e criticar a si própria. Falar em radicalidade significa problematizar constantemente até a perspectiva em que ela se situa e as bases epistemológicas e teóricas sobre as quais se assenta. Nesse sentido, a hiper crítica se coloca na esteira do kantismo, mas assume uma perspectiva contingente e não-metafísica. São discutidas as possibilidades da hiper crítica no campo educacional, bem como sua efetividade e pertinência.

**Palavras-chave:** hiper crítica; crítica foucaultiana; Michel Foucault; autoplágio; Immanuel Kant.

### HYPERCRITIC: ANOTHER TURN IN SCREW IV

**Abstract:** This paper reviews and updates the concept of hypercritics, proposed by the author three decades ago in the field of Foucauldian Studies. As there are several quotes and references to previous works written by the author himself, a discussion is made about what many call self-plagiarism. It is argued that this expression is an oxymoron and as such implies an insoluble contradiction. Given its logical impossibility, it makes no sense to speak of self-plagiarism. Therefore, there is no problem with self-citation as long as the original sources are informed. It is explained that hypercriticism is a radical critique that must always be willing to turn on itself and criticize itself. Speaking of radicality means constantly problematizing even the perspective in which it is situated and the epistemological and theoretical foundations upon which it rests. In this sense, hypercritics stands in the wake of Kantism, but assumes a contingent and non-metaphysical perspective. The possibilities of hyper-criticism in the educational field, as well as its effectiveness and relevance are also discussed.

**Keywords:** hypercritic; Foucauldian criticism; Michel Foucault; self-plagiarism; Immanuel Kant.

Parafuso: acabamento em rosca de qualquer objeto.  
(Houaiss, 2009)

Este texto faz uma *recuperação, revisão, detalhamento e atualização* de uma caminhada iniciada há cerca de três décadas, quando, no campo dos Estudos Foucaultianos, chamei de *hiper crítica* ao exercício de uma crítica radical, que deve

---

\* Mestre em Genética, Doutor em Educação e Professor Convidado do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Brasil. Coordena o Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC). E-mail: [alfredoveiganeto@gmail.com](mailto:alfredoveiganeto@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000.0002.7148.3578>

estar sempre disposta a se voltar sobre si mesma e criticar-se a si própria. Falar em radicalidade significa problematizar, constantemente, até a perspectiva em que ela se situa e as bases epistemológicas e teóricas sobre as quais se assenta. (VEIGA-NETO, 1995)

Por se tratar de *recuperação, revisão, detalhamento e atualização*, o núcleo deste texto está repleto de autocitações, reiteraões, autorreferências e referências cruzadas. Para quem já está familiarizado com a minha “campanha pró-hipercrítica”, duas questões logo se apresentam. A primeira: há aqui uma boa dose de *déjà-vu*. A segunda questão: talvez haja, também, aquilo que se costuma chamar de “mais sobre o mesmo” ou, no limite, um excesso de autocitações.

Confesso que, à medida que eu ia avançando no planejamento e nesta escrita, fui me dando conta de que aquelas duas questões mereceriam alguns comentários ou, talvez, mais do que isso, exigiriam justificativas preliminares. Assim, dividi o que segue em três seções: 1) Justificativas preliminares; 2) O núcleo: a hipercrítica; 3) Últimas palavras. Vamos à primeira delas, então.

### **Justificativas preliminares**

Esta seção tem um tom um tanto defensivo. Tecerei alguns comentários sucintos sobre as duas questões referidas nos parágrafos acima, pois, enquanto eu escrevia, mais e mais elas me inquietavam. Afinal, na medida em que eu recorria às minhas publicações anteriores para tematizar e problematizar a hipercrítica, eu não estaria citando demasiadamente a mim mesmo? Com o *déjà-vu* e o “mais sobre o mesmo”, eu não estaria cometendo aquilo que muitos chamam de autoplágio?

Movido por tais inquietações – e sempre interessado pelos aspectos formais, editoriais, linguísticos, políticos e éticos, envolvidos com a escrita científica, no campo das Ciências Humanas e, em especial, da Educação –, logo fui percebendo que eu estava construindo, em paralelo e dentro deste “texto máster”, um segundo texto, focado naquelas duas questões. Eles corriam lado a lado, mas não se encontravam; mesmo sem se cruzarem, eles estavam mantendo relações de ressonância entre si e, até se reforçando mutuamente. Mas, no fundo, eram dois textos distintos, até então amalgamados num só.

Resultou daí que este *A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV* foi ficando desfocado e grande demais. A opção foi desdobrá-lo em dois textos menores: um deles é este aqui; o outro, desdobrou-se a partir deste aqui e deve ser logo publicado. Nesse outro, eu me concentrarei numa discussão ampliada e pormenorizada, acerca da *autorreferência*, da *autocitação*, do *plágio* e do (assim chamado) *autoplágio*.<sup>1</sup>

Vamos, então, a uma discussão, por enquanto simplificada, sobre o *déjà-vu* e o “mais sobre o mesmo” e sobre um seu desdobramento – o (assim chamado) *autoplágio*.

### ***Duas questões: o déjà-vu e o mais sobre o mesmo***

Quanto à primeira questão, o *déjà-vu*, meu objetivo é fazer um reforço e trazer mais detalhes à noção de hipercrítica que propus no início da década de noventa do século passado. Em minha (digamos) defesa, lembro que “quod abundat non noscet” ou, na linguagem coloquial, “é melhor sobrar do que faltar”. Assim, o que segue pode ser lido como uma síntese de ideias dispersas aqui e ali, como uma revisitação, encadeamento, reiteração e ampliação de coisas já ditas, escritas, discutidas com terceiros e, às vezes, apenas pensadas por mim, todas elas girando em torno da hipercrítica.

Quanto à segunda questão, o “mais sobre o mesmo”, eu argumento que, a rigor, é esse “mais” que faz com que o “mesmo” nunca continue sendo o mesmo. Mais do que um mero jogo de palavras, é preciso compreender que, na medida em que existe um “mais”, há um suplemento, e é este que eu quero deixar aqui registrado. Afinal, se vale a conhecida formulação sintetizada por Michel Foucault, em sua aula inaugural no Collège de France “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de seu retorno” (FOUCAULT, 2010. p. 28)<sup>2</sup>, a cada retorno, o “mesmo” não é mais ele mesmo, isso é, o caráter acontecimental do retorno do dito desloca-o e o reconfigura, dissolvendo alguma pretensa identidade entre o dito-antes e o dito-depois. Eles podem ser muitíssimo semelhantes, mas não são idênticos. Assim, a cada novo acontecimento, aquilo que parecia ser o mesmo diferencia-se, na medida em que *acontece* numa outra ordem do discurso e num outro cenário e, ao mesmo tempo, *institui* uma outra ordem

<sup>1</sup> Agradeço à colega Kamila Lockmann pela oportuna sugestão de que fosse feito esse desdobramento.

<sup>2</sup> Em função da facilidade de acesso ou da qualidade da tradução, na bibliografia faço referência ora à versão original, ora à sua tradução para a língua portuguesa.

discursiva e um outro cenário. Como lembrou Deleuze (1988, p. 127), a partir de David Hume, “a repetição nada muda no objeto que se repete, mas muda alguma coisa no espírito que a contempla”.

Se quisermos uma analogia mecânica, pensemos num parafuso e nas voltas que ele dá. A cada volta, ele parece continuar sendo o mesmo parafuso de antes; mas, quanto à sua posição e à sua função em relação à(s) superfície(s) que ele atravessa, o *depois* é bem diferente do *antes*. Da hélice que o parafuso descreve no espaço, resulta uma nova configuração do mundo que o circunda e mesmo do mundo no seu todo. Em termos de Hume e de Deleuze, algo mudou, porque alterou o “espírito que o contempla”. Eis aí por que o parafuso aparece no título deste texto.<sup>3</sup>

Se quisermos uma analogia musical, podemos recorrer ao conceito de *ritornelo*, conforme utilizado por Lopes (2019). Seja como um acabamento rememorativo, como um reforço, como um antecanto, ou mesmo como um elemento de conexão ou encadeamento interfrasal. O fato é que, numa composição, cada ritornelo acontece sempre num novo cenário ou enquadramento musical, de modo a *participar deste e*, simultaneamente, *contribuir para* uma atmosfera que, portanto, não é mais a mesma que havia antes do seu retorno. O ritornelo até mesmo joga com a memória do ouvinte. Em outras palavras, por mais que, no plano da pura singularidade, o dito-depois pareça idêntico ao dito-antes, no plano do conjunto e no “espírito que o contempla”, eles têm funções e efeitos diferentes e, exatamente por isso, não há uma identidade comum aos dois. As relações entre ambos podem ser de semelhança, mas nunca de identidade.

Quanto mais eu pensava sobre essas duas questões – o *déjà-vu* e o “mais sobre o mesmo” –, mais claro foi ficando que surgia uma terceira, delas derivada: trata-se do (assim chamado) autoplágio, que será examinado a seguir.

### **Uma terceira questão: autoplágio?**

No ambiente acadêmico brasileiro, o (assim chamado) autoplágio é um assunto da moda. Em tempos de busca desenfreada pelo produtivismo, o risco de cometê-lo

---

<sup>3</sup> Em três publicações anteriores, recorri ao parafuso como metáfora mecânica similar à metáfora musical do ritornelo, de que tratarei no próximo parágrafo. Foi assim quando várias vezes tratei da disciplinaridade, da noção foucaultiana de conceito-ferramenta, da questão nietzschiana de pensar com o martelo, das Filosofias da Prática etc. Por isso, este texto leva, no título, o número IV.

atormenta uma boa parte da comunidade científica em nosso país. Muitas vezes, ele é entendido como simples autocitação, mesmo que feita(s) a(s) devida(s) referência(s) bibliográfica(s).

Então, ao me citar várias vezes, até que ponto estaria eu (auto)plagiando ideias por mim mesmo desenvolvidas e publicadas desde a década de 1990? Até que ponto estaria eu aqui cometendo o que muitos consideram ser um plágio de mim mesmo? Tais perguntas remetem a uma outra, mais ampla: a autocitação ou a autorreferência são autoplágios? E, como se não bastasse, na raiz de todas elas estão as perguntas: “existe mesmo o autoplágio?” e “faz sentido falar em autoplágio?”.

Minha resposta a essas duas últimas perguntas é um sonoro *não!* Consequentemente, serão também negativas as minhas respostas às outras perguntas acima; ou talvez melhor: extinguem-se as demais perguntas. Dito de outra maneira: se concluirmos que não existe autoplágio porque nele está implicada uma contradição insolúvel, desaparecem as perguntas e os eventuais impasses que se agregam em torno desse conceito. O problema, então, é mostrar que a noção do (assim chamado) autoplágio implica uma impossibilidade lógica e semântica e, assim, deve ser evitada. Mesmo que tenha um valor expressivo no texto literário e sobretudo poético, a impossibilidade lógica e semântica do oximoro mais atrapalha do que ajuda a compreensão.

Desde as suas raízes etimológicas gregas<sup>4</sup>, *plágio* significa a apresentação lateral, enviesada ou oblíqua de um trabalho material ou intelectual que alguém faz *como se ele mesmo* o tivesse produzido, mas que foi produzido por outro. O dolo, patente pelo condicionante “como se ele mesmo”, é condição necessária para que aconteça o plágio. Isso é assim tanto na esfera jurídica quanto nas esferas da etimologia e da bibliologia<sup>5</sup>.

Detalhando, pode-se dizer que no plágio há três elementos inseparáveis: o *ato* – a ação de copiar –, a *alteridade* – manifesta na dupla identidade: quem copia e quem é copiado – e a *fraude* – a má-fé de quem copia, ao não fazer, dolosamente, referência ao original de onde copiou. Ora, se o (assim chamado) autoplágio é o “copiar de si mesmo”, este “de si mesmo” elimina a dupla identidade; consequentemente, o copiar de

---

<sup>4</sup> Do grego *πλάγια*: aquilo que está ao lado, de viés ou inclinado em relação a uma posição original.

<sup>5</sup> Aqui entendida no sentido de história e composição dos livros e materiais impressos e as normas que os regulam.

si mesmo não se trata de plágio e nem, menos ainda, do (assim chamado) autoplágio. O princípio da não-contradição coloca em campos opostos o antepositivo “auto-”<sup>6</sup> e o substantivo “plágio”; assim, a palavra autoplágio é um *nonsense*.

Haverá um problema ético se a cópia de si mesmo não fizer referência ao original a partir do qual ela foi feita; aí se poderá falar em fraude. Mas se for feita referência àquele original, extingue-se a fraude. Seja como for, mesmo com ou sem fraude, com ou sem dolo ou má-fé, não se trata de plágio nem, muito menos, do (assim chamado) autoplágio.

No texto que se originou deste aqui, abordo várias outras questões polêmicas acerca do (assim chamado) autoplágio. Discuto isso nas dimensões mais amplas da retórica e da lógica e na dimensão específica dos usos e abusos da prática da autocitação – nesse caso, é preciso considerar o que se pretende com a escrita de um texto e o caráter que podemos dar a ele. Como tais discussões transbordam meus objetivos aqui, farei agora apenas alguns últimos comentários sobre o (assim chamado) autoplágio.

Ainda que, numa perspectiva pragmática e um tanto nominalista, se possa dizer – como, de fato, muitos estão implícita ou explicitamente dizendo... – “está bem, mas chamarei de autoplágio qualquer autocitação e, assim nominado, ele passará a existir como tal”, é preciso estar atento para o fato de que tal operação carrega uma forte dose de arbitrariedade e violência linguística. Além disso, reduzindo-se a diferenciação no plano do *significado* da palavra, gera-se um empobrecimento dos *sentidos* dos discursos que dela se valem.<sup>7</sup> Não há dúvida de que, assim procedendo, mais se perde do que se ganha.

Note-se que, quando me refiro à palavra *autoplágio*, tomo o cuidado de anteceder-las pelas expressões “assim denominado” ou “assim chamado”, pois me recuso a assumir o conceito por ela nominado. Nunca é demais insistir: o termo se constitui num oxímoro e, enquanto tal, implica um paradoxo, que só serve para confundir e dificultar o bom entendimento. Em suma, estou apontando para sua impossibilidade lógica e, conseqüentemente, me colocando na contramão dos discursos que criticam a autocitação, como se ela se constituísse, *per se*, no (assim chamado) autoplágio. Não porque eu defenda *tout court* qualquer plágio, mas porque o paradoxo – em que pese o

<sup>6</sup> Do grego *αυτό* (o mesmo, eu mesmo... si mesmo).

<sup>7</sup> Em termos do Segundo Wittgenstein, respectivamente *Bedeutung* e *Sinn*.



seu eventual valor estético e estilístico – mais dificulta e obscurece o pensamento do que traz alguma vantagem para o discurso.

Antes de irmos adiante, um esclarecimento – talvez desnecessário para quem estiver familiarizado com as filosofias da linguagem. Ao recorrer a definições, denotações, conotações e etimologias, não estou querendo buscar supostas verdades que estariam contidas nas palavras *plágio* e *autoplágio*; e nem mesmo penso, certamente, que seria possível fixar seus sentidos. Minha preocupação é, para usar a conhecida imagem do Segundo Wittgenstein (1979), não deixar a linguagem sair de férias, mas trazê-la para trabalhar a nosso favor, ou seja, a favor a adequada, coerente, compartilhada e compreensível exposição das nossas ideias. Como sabemos, para o filósofo austríaco, buscar a maior clareza para aquilo que dizemos, em termos do significado (*Bedeutung*) das palavras e do sentido (*Sinn*) do discurso, faz parte de uma necessária terapêutica da linguagem, cujo objetivo é um maior refinamento no pensado e no dito e uma maior intercompreensão do discurso. Tal terapêutica jamais resolverá por completo as limitações, deslizamentos e ambiguidades da linguagem, mas pelo menos afina o foco da interpretação e diminui o fosso que existe entre, de um lado, o pensado e o dito por mim e, de outro lado, tanto o pensado e o dito pela comunidade linguística na qual me situo, quanto a materialidade à qual o pensado e o dito se referem. (DASCAL, 2006).

Vistas essas justificativas preliminares, passemos à segunda seção, na qual discuto os pontos centrais deste texto.

### **O núcleo: a hiper crítica**

Esta seção divide-se em três subseções: *As origens*, *Na esteira de Kant* e *A hiper crítica*. Vejamos o primeiro ponto.

#### *As origens*

A partir de algumas comunicações orais e discussões que eu vinha mantendo desde os finais da década de oitenta do século passado, resolvi formalizar, em 1995 e em sintonia com as minhas leituras de Nietzsche e Foucault, o conceito de *hiper crítica*. Tal formalização aconteceu no livro por mim organizado, no qual reuni nove artigos

monautorais inéditos, escritos por mim e mais oito colegas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; naquela época, estimulados por Tomaz Tadeu da Silva, todos estudávamos o pós-estruturalismo em suas relações com a Educação. Publicado pela Editora Sulina em 1995 – sob o título *Crítica Pós-Estruturalista e Educação* (VEIGA-NETO, 1995) –, dois anos depois o livro foi traduzido para o espanhol e publicado sob o mesmo título, pela Editora Laertes, de Barcelona. (VEIGA-NETO, 1997). Pelo ineditismo e esforço investido naquela publicação, vale registrar os nomes das pessoas que, além de mim, dela participaram: Gelsa Knijnik, Guacira Louro, Marisa Vorraber Costa, Mauro Grün, Norma Marzola, Sandra Corazza, Sonia Ogiba e Tomaz Tadeu da Silva.

No capítulo intitulado *Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol?* (VEIGA-NETO, 1995a) fiz o que se pode chamar de uma aproximação detalhada ao pensamento de Foucault e tracei várias articulações entre ele e a Educação. Explorei a produtividade e a positividade dos conceitos-ferramenta que o filósofo colocou à nossa disposição. Nas trilhas abertas por John Rajchman (1987, p. 89) – para quem Foucault foi “um kantiano sumamente paradoxal” –, dei destaque à sua postura crítica, presente desde a *História da Loucura* até os últimos escritos e entrevistas, em 1984.

Naquela época, a literatura foucaultiana ainda era bastante modesta no Brasil; vivíamos os tempos áureos da Teoria Crítica. No tocante às relações entre o filósofo e a Educação, o pouco que havia por aqui estava praticamente restrito às discussões sobre as práticas escolares, analisadas a partir de *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1989). Principalmente então, ele era um autor ainda tido como “alternativo”, *outsider* e de pouca serventia para a pesquisa educacional. Por isso, tive o cuidado de destacar o apego do filósofo ao *éthos* crítico, bem como o seu esforço no sentido de fazer da atividade filosófica uma prática, um “trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento” (FOUCAULT, 1994, p. 13), e não uma busca sistemática da verdade, dos universais, das fundamentações últimas etc.<sup>8</sup>

Por que esse meu cuidado?

Ora, como sabemos, tal entendimento foucaultiano sobre a Filosofia ainda hoje não é uma questão tranquilamente aceita nos meios filosóficos mais ortodoxos e, muito

---

<sup>8</sup> É bem conhecida a sua frase: “Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento?” (Foucault, 1994, p. 13).



especialmente, nos meios educacionais. Afinal, com suas raízes profundas fincadas no casamento entre o neoplatonismo, o judaísmo e o cristianismo primitivo, a Pedagogia moderna manteve implícitos os *topoi* metafísicos clássicos – com destaque para a transcendência, o dualismo platônico, o catastrofismo, o salvacionismo, o prometeísmo, o messianismo etc. –; e, logo em seguida, a Pedagogia incorporou também o humanismo renascentista, a representação, o realismo e, finalmente, o metodologismo.<sup>9</sup> A Pedagogia vive num mundo necessitarista, no qual a contingência não é mais do que a manifestação, neste mundo, de uma transcendência que paira “lá fora” e acima deste mundo. Para usar a conhecida metáfora proposta por Richard Rorty (1988), pode-se dizer que sem “ganchos no céu” e sem âncoras na Terra, a Pedagogia – do modo como foi pensada e tematizada por Ratke, Comenius e muitos outros seus fundadores, bem como pelo *Ratio Studiorum* – fica profundamente abalada.

Assim, era e ainda é preciso marcar as diferenças entre, de um lado, uma perspectiva não-metafísica como a de Foucault, e, de outro lado, as variadas teorizações pedagógicas atualmente em voga. Dentre tais diferenças, além das registradas no parágrafo anterior, situam-se também as questões relativas ao descentramento do sujeito e à centralidade das práticas.

É aí nesse segundo ponto que se evidenciam várias aproximações entre o pensamento de Foucault e alguns pragmatistas quando concordam, todos eles, com o privilegiamento da prática, assumindo, assim, como único pressuposto, o *a priori* histórico, com destaque para o acontecimento. Um detalhe importante: com o Neopragmatismo, a prática assume relevância não tanto como experiência concreta ou materialmente manifesta, mas como experiência que acolhe, em si, a linguagem que, por sua vez, institui os sentidos atribuídos à própria prática que a acolhe. (RORTY, 1985). Mas apesar dessas concordâncias, note-se uma diferença importante. Como explica Todd May (2011, p. 54), “o pragmatismo de Foucault não se ocupa do que funciona; ao invés disso, utiliza o conceito de práticas como uma unidade de análise e, então, pergunta como elas funcionam. Isso reintroduz um elemento político que às vezes está ausente do pensamento pragmatista”.

O notável destaque que Foucault dá à prática está bem evidenciado por Edgardo

---

<sup>9</sup> Para mais detalhes, vide Jaeger (2016) e, especialmente no caso da Pedagogia, vide Veiga-Neto (2004).

Castro (2009, p. 336-337): “o domínio de análise de Foucault são as práticas [... um domínio que] se estende da ordem do saber à ordem do poder” e que, finalmente, acabaria “incluindo também o estudo das relações consigo mesmo”.

Tudo isso nos interessa para destacar as relações entre a crítica, na Modernidade, – tal como ela foi tematizada sobretudo por Kant – e a hipercrítica, conforme detalharei um pouco mais na próxima subseção.

### *Na esteira de Kant*

Muito explicitamente, Michel Foucault atribuiu sua formação filosófica a Martin Heidegger e Friedrich Nietzsche, com destaque para esse último.<sup>10</sup> Mas, ao lado desses, não há dúvida de que também Immanuel Kant exerceu profunda e constante influência no pensamento do filósofo francês. Segundo Eduardo Mendieta (2018, p. 156), “pode-se dizer que Kant foi um dos filósofos com quem Foucault mais lidou ao longo de sua carreira”. Isso foi assim desde a sua tradução da *Antropologia de um ponto de vista pragmático* do filósofo alemão, até o último curso ministrado no Collège de France – *A coragem da verdade* (FOUCAULT, 2011) –, passando por várias outras obras – especialmente em *As palavras e as coisas* (FOUCAULT, 1992) e *A arqueologia do saber*. (FOUCAULT, 1987). Em todos esses momentos, está presente seu apego à razão, entendida, para ele, não como o resultado de um processo de “caráter global e unitário, mas como uma análise das diferentes formas de racionalidade que organizam a ordem das práticas”. (CASTRO, 2009, p. 374).

No verbete “Foucault” do *Dictionnaire des philosophes* (HUISMAN, 1984, p. 942), François Ewald escreve: “se Foucault se inscreve na tradição filosófica, o faz na tradição crítica de Kant”.<sup>11</sup> Em vários momentos, o próprio filósofo declara sua filiação a Kant: quando trata da arqueologia, no seu constante interesse pela crítica, nos seus esforços a favor do diagnóstico do presente etc. Uma diferença: Foucault se declara interessado não pela crítica como uma analítica da verdade; mas, sim, pela crítica como uma analítica do presente, como uma ontologia do presente e, no limite, uma ontologia de nós mesmos.

---

<sup>10</sup> “Todo o meu devir filosófico foi determinado pela minha leitura de Heidegger. Mas reconheço que foi Nietzsche quem venceu...”. (Foucault, 1984, *apud* Deleuze, 1991, p. 121).

<sup>11</sup> O verbete completo está em Foucault (2001, p. 1450-1455).

Assim, Foucault se afasta da filosofia crítica como busca da verdade e opta por uma filosofia crítica como busca das condições *a partir das quais, nas quais e pelas quais* algo se torna verdadeiro. Para ele, então, importa examinar os regimes de veridicção, os jogos e regimes de verdade. Assim procedendo, ao mesmo tempo ele se afasta da Fenomenologia e do marxismo, pois não pressupõe nem um sujeito fundador e dono da razão, nem uma matriz de racionalidade que estaria, agora, sendo extinta ou eclipsada em consequência das variadas forças econômicas e políticas que nos oprimem.

Já me desculpando pelo quase-oximoro, arrisco-me a dizer, então, que, no plano da crítica, trata-se de uma “continuação descontinuada” ou uma “continuidade descontínua”, aquilo que Foucault faz a partir do pensamento de Kant.<sup>12</sup> Seja como for, nos interessa aqui sublinhar a sua dupla herança kantiana: o apego à razão e a ênfase na crítica.

### *A hipercrítica*

Marcando, no âmbito da crítica, tais semelhanças e dessemelhanças entre os dois filósofos, chamei de hipercrítica a crítica foucaultiana quando ela se volta sobre si mesma, se volta sobre os fundamentos em que ela mesma se apoia para funcionar como crítica (VEIGA-NETO, 1995). Para usar uma expressão popular, pode-se dizer que ela está sempre disposta a se “curvar sob si mesma”, a “puxar o tapete sobre o qual ela mesma se coloca”. Por isso, a hipercrítica é sempre provisória, transitória, nômade, inacabada e incompleta.

Dois anos depois, usei essa palavra no âmbito das minhas pesquisas no campo dos Estudos de Currículo; expliquei que a hipercrítica é “uma crítica desancorada de qualquer entidade subjetiva *a priori* – chamemo-la Espírito, Deus, Razão, Uno, Ideia, Consciência etc.” (Veiga-Neto, 1997, p. 78).

Incompletude e nomadismo, torsão e desancoragem se constituem em exercícios incomuns na crítica tradicional. Exigem constante desconfiança, muita energia e uma boa dose de humildade, atitudes bem expressas nas palavras de Foucault: “fazer a crítica é

---

<sup>12</sup> Por que “quase-oximoro”? Note-se que a ambiguidade que criei não é, a rigor, um oximoro, pois a expressão “continuação descontinuada” – ou “continuidade descontínua” – aponta para duas vias simultâneas, porém diferentes: em termos gerais ou genéricos da crítica, há uma continuidade; mas, em termos particulares ou específicos do tipo ou escopo da crítica que se faz, há uma descontinuidade. Em termos gramaticais, pode-se dizer que o substantivo é o mesmo, é um só; mas os adjetivos são dois.

tornar difíceis os gestos fáceis demais” (Foucault, 2006, p. 180). São exercícios que, alimentados pela inquietação, insatisfação e vontade de saber, combinam o *éthos* kantiano com o “pensar a marteladas” nietzschiano. Assim, também para a hipercrítica valem as palavras que Mustafa Kiziltan et alii (1993, p. 219) usaram para caracterizar o kantismo como “a insatisfação da atitude filosófica e cotidiana que precisa de permanente reativação”. Mas na hipercrítica não se trata nem de trilhar um caminho mais digno para o Homem e nem de construir ou alcançar uma suposta maioridade humana.

Na radicalidade da hipercrítica, não há um tribunal epistemológico, teórico e metodológico *a priori*, estável e desde sempre aí, ao qual se possa recorrer para praticá-la. Não há um “lá fora” como modelo a nos fornecer alguma certeza ou nos servir de âncora para nossos pensamentos. Enquanto “radical radicalização da crítica radical”, a hipercrítica vai além do kantismo e busca “no mundo concreto – das práticas discursivas e não discursivas – as origens dessas mesmas práticas e analisa as transformações que elas sofrem” (Veiga-Neto, 2003, p. 30). Eis aí a conexão entre a hipercrítica e a genealogia como (digamos) metodologia para a pesquisa histórica<sup>13</sup>. Em outras palavras: praticar a hipercrítica implica, necessariamente, envolver-se com a história genealógica.

No registro no qual se movimenta a hipercrítica, a “busca no mundo concreto” não pressupõe que aquilo que chamamos de realidade seja, ao fim e ao cabo, esse tal “mundo concreto”. Naquele registro, se assume “o caráter intrinsecamente discursivo e representacional dos sentidos que conferimos àquilo que consideramos ser os problemas do mundo e até mesmo a realidade do mundo”. (VEIGA-NETO, 2006, p. 3). O que chamamos de realidade é o resultado de uma relação complexa entre uma materialidade – que está “lá fora” e que capturamos graças às suas propriedades organolépticas – e os significados e sentidos que aprendemos a dar a ela (no interior de uma comunidade linguística) e que retemos na memória. A materialidade, por si mesma, não faz sentido para nós enquanto “pura materialidade”; para que ela “se apresente” para nós, é preciso que se atribua um sentido para ela, graças a um intrincado processo que envolve a linguagem e a memória.

Sendo assim, é preciso reconhecer “a impossibilidade de existir uma perspectiva privilegiada – uma metaperspectiva, uma perspectiva das perspectivas – para descrever

---

<sup>13</sup> Estou usando “metodologia” no sentido amplo e não propriamente cartesiano; trata-se de algo como um “caminho para atingir determinados fins”.

e compreender o que chamamos de realidade do mundo” e reconhecer “também, um abrandamento – ou até dissolução – de um dos pressupostos basilares do pensamento moderno, a saber, a distinção entre sujeito e objeto” (*idem*).

Desse modo, no campo da Educação a hipercrítica coloca-se na contramão das teorizações críticas do currículo, importantes e hegemônicas há várias décadas nos meios acadêmicos do mundo inteiro. Na sua quase totalidade ancoradas na Escola de Frankfurt, as teorias curriculares críticas só podem ver com desconfiança ou simples negação um pensamento assim instável, sem ganchos no céu e sem âncoras na terra. É compreensível que isso seja assim, pois tirar o necessitarismo e a transcendência das teorizações e práticas educacionais parece ferir de morte a sua própria tradição, a sua própria razão de ser. Esse é um ponto que deve ser aqui destacado. Profundamente comprometido com os ideais platônicos, judaico-cristãos e modernos os quais já comentei, o pensamento pedagógico não pode dar lugar à pura contingência, à incompletude, às incertezas e desancoragens da hipercrítica. Nos confins de um horizonte ainda mais amplo, fica a pergunta: é possível viver num mundo sendo submetido, permanentemente, à prática da hipercrítica? Mais adiante, voltarei a essa questão.

Passado algum tempo, a hipercrítica parece ter despertado o interesse entre colegas portugueses, a ponto de me convidarem para discutir o assunto em um dos colóquios luso-brasileiros sobre questões curriculares que acontecem periodicamente no Brasil e em Portugal. Na publicação resultante daquela participação, assim expliquei o significado que tenho atribuído a esse neologismo:

Tenho utilizado a palavra *hipercrítica* para designar um tipo de crítica que, não se

[...] ancorando em qualquer suposta transcendência, apoia-se no próprio acontecimento. A hipercrítica não faz, de uma suposta verdade, nem o ponto de partida nem o de chegada; incansável e desconfiada até de si mesma, ela está sempre perguntando sobre as práticas (discursivas e não-discursivas) e suas condições de possibilidade, ao mesmo tempo que se considera, a si mesma, como prática. (VEIGA-NETO, 2007, p. 179)

Mais tarde, eu e Maura Lopes entramos em detalhes, explicando que pela hipercrítica se pode “entender uma base, fundamento ou raiz que permite conhecer práticas que, emaranhadas, possibilitam a emergência daquilo que se observa, interprete ou analisa. Por crítica radical, então, compreende-se a busca, na raiz dos acontecimentos, das distintas condições de possibilidade daquilo mesmo que os



determinam” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 124). A discussão em que se situava essa passagem tratava da inclusão (social e escolar); para que as pessoas menos familiarizadas com a hipercrítica não a entendessem como uma negação ou rejeição à inclusão, assim terminamos a explicação: “proceder a uma crítica radical à inclusão em geral e à inclusão educacional [não significa negá-la, mas...] significa conhecer, analisar e problematizar as condições para a sua própria emergência.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 125). Mais uma vez, aí está implícita a genealogia como metodologia histórica.

Talvez tenha sido no meu livro *Foucault e a Educação* (VEIGA-NETO, 2003) onde eu expliquei com mais detalhes como se pode entender a hipercrítica. De modo a reforçar e ampliar o já dito até aqui, transcrevo algumas passagens do Capítulo 1:

A crítica foucaultiana é uma *crítica da crítica*, que está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade. Nesse sentido, é uma crítica cética e incômoda: ela mais pergunta – inclusive sobre si mesma – do que explica. Ela torce e se retorce sobre ela mesma, revisando-se e desconstruindo-se permanentemente. Em outras palavras, “ao invés de tomar a forma de uma explicação de por que motivos devemos recusar os limites de nosso presente, essa crítica é uma análise dos nossos próprios limites” (SIMONS, 1995, p. 23). Por isso, costumo chamá-la de *hipercrítica*. (VEIGA-NETO, 2003, p. 28-29)

No que tange ao entendimento do mundo social, esclareci que, para a hipercrítica, ele “não é tomado como um cenário onde acontece a história e se dão os processos epistemológicos” (*idem*, p. 29) que o precederiam e o transcenderiam. Assim, não se trata de um cenário no qual os “sujeitos constroem e articulam conhecimentos graças a uma racionalidade intrínseca, fruto de uma capacidade genética inata e colocada em ação a partir de um interacionismo inscrito numa suposta condição humana e humanizante” (VEIGA-NETO, 2003, p. 29).

No que tange às relações entre a Pedagogia e a crítica foucaultiana – aí incluída a hipercrítica – argumentei que, para essa, não há lugar para o messianismo. Não cabe afirmar “isso está errado e eu tenho a solução; quem me seguir fará a coisa certa” (*idem*, p. 30), pois estamos diante de uma analítica que nem deve acusar nem deve lastimar. Acusar e lastimar significaria pressupor, de antemão, uma verdade, um mundo melhor ao qual deveríamos aspirar. Se quisermos um mundo melhor, teremos de inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando na sua busca, ele vai



mudando de lugar. “À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho.” (*idem*, p. 31).

No que tange aos alcances da hipercrítica, já devo ter deixado claro que tudo pode ser colocado sob seu escrutínio. “Esse ‘tudo’ (que é pensado e dito) inclui até mesmo o *substratum mentis* onde se agita a própria crítica daquele que critica” (VEIGA-NETO, 2012, p. 275). E, ao se exercer assim reflexivamente, “a hipercrítica é difícil e incômoda, mas sempre aberta e provisória; conseqüentemente, é uma crítica humilde, pois não arroga a si o estatuto de melhor, verdadeira, definitiva e mais correta” (*idem*, p. 276).

Inclui-se, nesses alcances da hipercrítica, a possível – e quase sempre desejável... – transformação de nós mesmos. Como explica Edgardo Castro (2011, p. 186), ela pode funcionar como “um trabalho de nós sobre nós mesmos enquanto seres livres, uma prova histórica dos limites que podemos superar”. Isso nada tem a ver com uma suposta promessa de criar um novo Homem. Não tem a ver, também, com a busca de uma transformação global, final e revolucionária. Como eu e Maura Lopes escrevemos em outro lugar, “o máximo que se pode almejar são transformações parciais, modestas e talvez decepcionantes para quem está acostumado com as metanarrativas modernas que [...] prometem um ‘final finalmente’ feliz para a história.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2017, p. 737). Foucault muitas vezes mostrou-se cético com relação às possibilidades de uma grande revolução, vendo nas pequenas revoltas diárias uma fonte mais segura e efetiva, “seja contra aquilo que nos constrange, seja contra os constrangimentos que nós impomos a nós mesmos” (*idem*).

No que tange às práticas políticas coletivas, esse superalcance da hipercrítica nos afasta da militância. Na medida em que a hipercrítica recusa a obediência a quaisquer fundamentalismos ou metanarrativas estáveis que funcionem como bandeira máxima para explicar o mundo e justificar as nossas ações, não há lugar para a obediência nem para uma hierarquia estável, ambas condições necessárias para a *actio militaris*. Como tenho argumentado em outros lugares, na prática da hipercrítica o que interessa é exercermos o *ativismo*, aqui entendido como uma prática de manter-se ativo, sempre em atividade. Lembremos que *ativo* significa, entre outras coisas, aquele que “exerce ação”, “atua de modo rápido e dinâmico”, “influencia”, “possui a faculdade de

agir livremente; não sujeito ao arbítrio de força estranha ou externa” (HOUAISS, 2009, verbete “ativo”). O que interessa, então, é a prática permanente de um ativismo que seja “produtivo, por mais limitado e modesto que seja” (VEIGA-NETO, 2012, p. 276).

## Últimas palavras

Para encerrar este texto, vamos a algumas considerações finais. Vou centrá-las em dois focos: a *efetividade* e a *pertinência*.

### A efetividade

Espero já ter deixado claro que a hipercrítica pode funcionar como uma ferramenta poderosa para compreendermos o mundo e até nós mesmos. Além desse papel de compreender o que se considera ser a realidade, quero sublinhar o possível papel transformador da hipercrítica. Digo “possível”, porque a vontade de transformar pode ser desejável, mas não é condição necessária para a prática da hipercrítica.

Se, como escreveu Foucault (2006, p. 180), fazer a crítica “consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si”. Então, quanto mais radical for a crítica, mais efetiva ela será e, conseqüentemente, mais mudanças – no mundo e em nós mesmos – poderemos promover, apoiados nela e por ela energizados.

Mas, a efetividade de tal procedimento nunca está garantida. Ela sempre dependerá das condições históricas do momento e dos cuidados que tomarmos para fazer a (digamos) genealogia do que queremos examinar. Seja pelos caminhos da arqueologia, da genealogia ou da combinação entre as duas, o fato é que, tendo apenas o *a priori* histórico à nossa disposição e sem protocolos prévios, nos quais possamos nos basear, cada operação crítica será sempre uma caminhada, por uma estrada que estará sendo construída na própria caminhada. As condições históricas do momento têm sempre de ser levadas em conta e tornam nossa caminhada mais tortuosa e complicada. Imersos num mundo cada vez mais *liquefeito* – lembremos Zygmunt Bauman (2001) – e numa temporalidade cada vez mais *acelerada* – lembremos Hartmut Rosa (2019) –, fica cada vez mais difícil fazer aquilo que Foucault chamava de *história do presente*.

Dentre os cuidados, é preciso constante atenção à tríade: coerência, pertinência, racionalidade<sup>14</sup>. Como expliquei em outro lugar, essa tríade tem de atravessar o que é pensado e dito, “seja em termos de suas relações com o que se estabeleceu como fundamentos ou pontos de partida, seja em termos da lógica interna do pensado e do dito”. (VEIGA-NETO, 2012, p. 274).

### *A pertinência*

Assim como não existe uma teoria das teorias nem existe um método dos métodos, a hipercrítica não é uma crítica das críticas, de todas as críticas. Ela pode fazer a crítica da crítica, mas ela não paira acima de todas as críticas. Isso é importante para que não se pense que ela pode servir para tudo, que pode ser pau para toda obra. Assim, é preciso estar sempre atento à sua pertinência.

É a partir dessa atenção que se aceitam as limitações da hipercrítica. De certo modo, isso coloca as dissonâncias entre a hipercrítica e as teorias e práticas pedagógicas numa situação mais tranquila. Como já comentei na seção anterior, o necessitarismo que está na “alma” da Pedagogia moderna nada tem a ver com a hipercrítica. Mas, isso não significa que não seja possível estabelecer pertinências entre ambas.

É claro que se pode submeter a Educação – em termos de suas práticas e teorias – à hipercrítica. E, conhecendo como se engendrou aquilo com o que não concordamos, até se pode propor mudanças naquelas práticas e teorias. Mas nada disso é seguro; e, principalmente, tais mudanças não se originaram propriamente da hipercrítica. Ela serviu apenas para conhecermos o que pode ser mudado, o que existe de arbitrário, o que tem importância ou o que não tem, o que vale mais ou menos. Cuidado: esse “apenas” não significa pouco ou insignificante, mas “tão somente”...

Tal situação vale, também, para qualquer outro campo do pensamento e da prática social. Sendo assim, a hipercrítica não deve nos paralisar. Mesmo que a coloquemos permanentemente em marcha – e, com isso, tenhamos mais ciência dos constrangimentos que a todo tempo se abatem sobre nós e, certamente, maior possibilidade de minorá-los –, a vida tem de ir adiante. Numa atualidade global, cada

---

<sup>14</sup> Mesmo reconhecendo as dificuldades para conceituar *racionalidade*, estou aqui usando essa palavra no sentido de qualidade ou capacidade de “dar razões para” (o que é pensado e dito), de um modo compreensível para uma comunidade linguística.

vez mais sombria e num país tão surpreendente como o Brasil, a hipercrítica tem uma função difícil de superestimar. Mas entrar nela e, imobilizado, nela permanecer, nunca será a melhor conduta.

## Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CASTRO, Edgardo. **Diccionario Foucault: temas, conceptos, autores**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, UNIPE, 2011.
- DASCAL, Marcelo. **Interpretação e compreensão**. Porto Alegre: Unisinos, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- FERREIRA, Arthur; BEZERRA Jr., Benilton; TEDESCO, Sílvia. Introdução. In: ARRUDA, Arthur; BEZERRA Jr., Benilton; TEDESCO, Sílvia (org.) **Pragmatismos, pragmáticas e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. p. 7-27.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits II**. Paris: Quarto-Gallimard, 2001.
- FOUCAULT, Michel. Est-il donc important de penser? In: \_\_\_\_\_. **Dits et écrits IV** (1980-1988). Paris: Gallimard, 2006. p. 178-182.
- FOUCAULT, Michel. L'ordre du discours. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits I** (1954-1975). Paris: Gallimard, Le Foucault Électronique (version 2010), 2010. p. 28.
- FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade** (O governo de si e dos outros II). São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- HOUAISS, Antônio. **Houaiss Eletrônico 3.0**. São Paulo: Objetiva, 2009.
- HUISMAN, Denis. **Dictionnaire des philosophes**. Paris: PUF, 1984.
- JAEGER, Werner. **Cristianismo primitivo y paideia grega**. México: Fondo de Cultura Económica, 2016.
- KIZILTAN, Mustafa; BAIN, William; CAÑIZARES, Anita. Condições pós-modernas: repensando a educação pública. In: SILVA, Tomaz (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 205-232.

LOPES, Maura Corcini. Ritorno e circuito formativo pedagógico. In: LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall (org.). **Inclusão e subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas**. Curitiba: Appris, 2019. p. 19-40.

MENDIETA, Eduardo. A prática da liberdade. In: TAYLOR, Dianna (ed.). **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 145-161.

RAJCHMAN, John. **Foucault: a liberdade da Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

RORTY, Richard. Comments on Sleeper and Edel. **Transactions of the Charles S. Peirce Society**, v. 21, n. 1, p. 39-48. 1985.

RORTY, Richard. **A Filosofia e o espelho da Natureza**. Lisboa: D.Quixote, 1988.

ROSA, Hartmut. **Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade**. São Paulo: UNESP, 2019.

SIMONS, Jon. **Foucault and the political**. London: Routledge, 1995.

TAYLOR, Dianna. Práticas de si. In: TAYLOR, Dianna (ed.). **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 221-237.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol?. In: \_\_\_\_\_. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995a. p. 9-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica pos-estructuralista y educación**. Barcelona: Laertes, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flavio (Org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997, p. 59-102.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D. & POLENZ, Tamara (org.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Ed. ULBRA, 2004. p. 65-83.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas**. Rio de Janeiro: Educação on line (PUC-Rio), ano 2, n.2, 2006. Disponível em:

<<http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/EducacaoePosModernidadeVeigaNeto.pdf>>

VEIGA-NETO, Alfredo. Globalização, (des)igualdade e conhecimento escolar: as armadilhas para a inclusão. In: PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.). **Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos**. Porto: Porto Editora, 2007. p.175-186.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, v. 17, n. 50, mai-ago 2012. p. 267-282.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**. São Paulo: PUCSP, n. 20, out. 2011. p. 121-134.



VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Education and Pedagogy: A foucauldian perspective. **Educational Philosophy and Theory**, v. 49, n. 7, 2017. p. 734-741.

Disponível em:

<<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2016.1204739>>

WITTGENSTEIN, L. Investigações Filosóficas. In: **Os Pensadores: Wittgenstein**. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979.

Submissão – 29/11/2019

Aceite – 19/12/2019