

A TEORIA DOS ATOS DE FALA¹ NA VERSÃO HABERMASIANA: UMA COMPREENSÃO PEDAGÓGICA

Jenerton Arlan Schütz²

Leandro Renner de Moura³

Resumo

O presente artigo está desenvolvido numa perspectiva qualitativa, de revisão bibliográfica, tendo como objetivo contribuir na busca por uma abordagem de educação, inspirada na Teoria da Ação Comunicativa do pensador alemão Jürgen Habermas. Quer-se compreender especialmente, como Habermas entende e teoriza os “atos de fala” e de que maneira sua reflexão suscita uma efetiva contribuição no plano das práticas pedagógicas. A reflexão habermasiana dos atos de fala sugere um novo/outro posicionamento da educação escolar, especialmente com relação ao modo pedagógico de compreender a linguagem e seus desdobramentos interativos. O primeiro passo para tal investida diz respeito ao lugar da comunicação no conjunto de prioridades pedagógicas e didáticas, tanto ao currículo como para a práxis. Infere-se que todo componente ou disciplina escolar, apesar de sempre partir de princípios epistemológicos de base científica, jamais poderá isentar-se do agir comunicativo, como *episteme* inaugural de todo processo de ensino e aprendizagem e como a referência essencialmente humana ao entendimento discursivo. No pensamento habermasiano não se alcança entendimento com interlocutores quando estes perdem suas condições reflexivas e comunicativas de estarem envolvidos, mas sim, como participantes ativos, numa relação recíproca e cooperada. Trata-se, portanto, da ampla abertura ao diálogo e ao consenso como metodologias fundamentais à formação do educando.

Palavras-chave: Teoria dos Atos de Fala. Pensamento Habermasiano. Compreensão pedagógica.

Abstract

The present article is developed in a qualitative perspective, aiming to contribute in the search for an approach of education, inspired by the Theory of Communicative Action of the German thinker Jürgen Habermas. We want to understand especially how Habermas understands and theorizes speech acts and how his reflection raises an effective contribution in the field of pedagogical practices.

Keywords: Theory of Speech Acts. Habermasian Thinking. Pedagogical comprehension.

¹ A Teoria dos Atos de Fala surgiu no interior da Filosofia da Linguagem, no início dos anos sessenta, tendo sido, posteriormente apropriada pela Pragmática. Filósofos da Escola Analítica de Oxford, tendo como pioneiro o inglês John Langshaw Austin (1911-1960), seguido por John Searle e outros, entendiam a linguagem como uma forma de ação (“todo dizer é um fazer”). Passaram, então, a refletir sobre os diversos tipos de ações humanas que se realizam através da linguagem: os “atos de fala” (SILVA, <filologia.org.br>.)

² Doutorando em Educação nas Ciências (UNIJUI), Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI).

³ Doutorando em Educação nas Ciências (Unijuí), Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí), Especialista em Língua Portuguesa (Unifra), Licenciado em Letras (Unicruz). E-mail: lmoura@unicruz.edu.br

Introdução

Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente (HABERMAS, 1993, p. 105) (Passado como futuro).

Não seria redundante afirmar que as práticas educativas mais recentes representam o puro resultado do entendimento entre as pessoas. Talvez poderíamos dizer, a grosso modo, que antes de educar pelo conhecimento, passamos pela experiência da convivência, pela empatia e pelas mais variadas reações com nossos colegas de espécie. Entendemos que “aceitação e entendimento” formam as premissas básicas para a realização das tarefas educacionais, em que ética, sinceridade, comunicação e cooperação formatam uma racionalidade do entendimento.

Na interface da questão, é preciso dizer que atitudes racionais não conferem uma qualidade ou estado permanente dos indivíduos socializados. É necessário sempre, uma orientação ou paradigma, que consiga interpretar um modo especial do operar da razão, neste caso, que apele ao mundo da vida simbólico, como modelo de racionalidade. Isso permite pensar, que os interesses particulares de um ser humano podem engatar-se nos interesses de outro, ou, como bem expõe Habermas (2002), que os planos de *álter*⁴ possam engatar nos de *ego*.

Desponta, assim, o sentido da intersubjetividade, em superação à subjetividade da filosofia da consciência, em torno da qual se desenvolvem elaborações teóricas para uma filosofia da linguagem. Tem-se na linguagem, visto deste prisma, um modo razoável de estabelecer o entendimento, em que os atos linguísticos, segundo Habermas (2002), são fundamentalmente abertos à crítica.

A proposta filosófica de Habermas, de recuperação dos conceitos de razão e racionalidade no interior das práticas sociais, tem sido essencial para compreender o mundo contemporâneo num todo, principalmente por não estar restringida a uma área do conhecimento em especial, com trânsito entre as Ciências Sociais e Humanas, a Comunicação, o Direito e a Filosofia. Logo, é preciso situar-se diante à complexidade do pensamento do escritor, de forma a direcionar as pretensões deste escrito.

⁴ Para Habermas, um falante só terá êxito em seu plano de ação por meio da interação com pelo menos um outro interlocutor ativo. A forma de *Álter* conectar seus planos e ações aos planos e ações de *Ego* resultará diferentes tipos de interações linguisticamente mediadas (Habermas, 2002).

Em primeiro lugar, nosso ângulo de análise está voltado à “guinada pragmática”, um movimento intelectual que carrega a versão habermasiana para a teoria dos atos de fala, momento em que se debruça nos estudos linguísticos com a intenção de elaborar as raízes de uma nova teoria no âmbito das ciências: a teoria da ação comunicação.

Influenciado por Austin⁵, Habermas publica estudos diferenciando, com exemplos práticos, proferimentos linguísticos dos não-linguísticos, observando as condições sociais, simbólicas e normativas do agir humano, assim como, o sucesso dessas realizações. A tentativa é detectar a ideia de racionalidade orientada para um fim e orientada para o entendimento (HABERMAS, 2002). Essa “ideia/noção” reitera, para nós, a importância de refletir a natureza ontológica das ações pedagógicas, as quais são efetivamente possíveis, nessas duas condições.

Neste recorte, levantamos uma questão: Sendo a prática educativa uma interação entre vários atores, de que forma os desdobramentos de Habermas em relação aos atos de fala contribuem para discutir o tema da coordenação de ações coletivas na prática pedagógica? O debate induz pensarmos a natureza das proposições pedagógicas, ora em forma de ações estratégicas orientadas ao cumprimento de metas, ora como ações comunicativas orientadas para o entendimento e integração social.

É nesse ambiente que embarcamos em uma discussão sabidamente complexa e amplamente debatida no meio acadêmico, reforçando nossa intenção, de somar contribuição aos estudos relativos ao pensamento de Habermas, na sua vinculação com as práticas educativas.

Fundamentos Teóricos

Situado nas circunstâncias de uma virada linguística⁶, Habermas estabelece em seus textos o que chama de abandono⁷ da filosofia da consciência e a adoção da filosofia da linguagem, pois como bem coloca Fensterseifer (2001, p.187),

⁵ Para Marques, Austin aprofunda o estudo dessa estrutura proposicional performativa. Segundo ele, toda expressão linguística comporta três aspectos: o ato locucionário, ou um dizer algo; um ato ilocucionário, ou um fazer algo, dizendo-o; e um ato perlocucionário, isto é, um causar algo mediante o que se faz ao dizê-lo (1993, p. 76)

⁶ A chamada virada linguística {linguistic turn}, momento em que o pensamento ocidental volta-se para o problema da linguagem, com transformações rápidas e importantes ocorrendo na linguística e na filosofia da linguagem. A partir de fins do século XVIII ocorre um corte epistemológico e a linguagem passa a ser um dos focos centrais do pensamento ocidental.

⁷ O termo abandono é figurativo. Conforme Marques (1993, p. 72) “procede, na verdade, Habermas a uma releitura hermenêutica das tradições filosóficas, na ótica de uma crítica generalizada contra a auto-compreensão da ciência e da técnica.

[...] não aceitando a saída irracionalista para a crise da modernidade, Habermas propõe o abandono do paradigma sujeito-objeto e a adoção, por outro lado, do paradigma da razão comunicativa, o qual tem seu pano de fundo nas relações cotidianas entre sujeitos, mediadas linguisticamente.

A guinada pragmática, mais vinculada à crítica das teorias do significado, propaga outras formas de leitura e compreensão da realidade. Vem a ser fundamental, também, para determinar o lugar da linguagem e do sentido nas ciências do conhecimento, antes vinculados às noções dos jogos de linguagem de Wittgenstein⁸, também importante figura dos eventos filosóficos contemporâneos – porém dividido entre as suas duas perspectivas.

Do ângulo da pragmática linguística, que segundo Berticelli (2004, p. 235) “remonta a Frege, Russel [...] e os linguistas Saussure, Austin e Chomsky”, Habermas busca fundamentação na Teoria dos Atos de Fala, onde encontra pontualmente as aproximações dos conceitos de ação e comunicação.

Denomina “ações em sentido estrito, ou seja, atividades não-linguísticas “[...] como atividades orientadas para um fim [...] e os proferimentos linguísticos como atos através dos quais um falante gostaria de chegar a um entendimento” (HABERMAS, 2002, p. 65). Ilustra diferentes formas de descrição de ações do cotidiano e da vida social, ora por observação dos atos, ora por participação nos atos. Ações que visam um fim, as não-linguísticas, não geram proposição de entendimento, visto que no máximo atingem uma terceira pessoa, a qual produz uma suposição da intenção do ato. Por outro lado, as ações linguísticas precisam de uma segunda pessoa na posição de participante, como quem necessita interpretar um dito vindo em sua direção, reconhecendo o conteúdo semântico e gramatical das orações e produzindo uma resposta, de modo a cooperar com o emissor em busca de entendimento.

De certa maneira, a ação não linguística pode ser interpretada por aqueles que, por algum motivo, observam uma ação. Todo ato é de algum modo fruto de um “já feito”. Ações corporais, gestuais, causais, que tenham um fim, não poderiam surtir outros fins, tomando os exemplos de Habermas, como correr, entregar uma encomenda, pregar, apontar o dedo, etc. Tais intervenções não acontecem numa intenção tão somente subjetiva, pois as finalidades encontram-se na cultura e nos hábitos de uma sociedade.

Neste íterim, Habermas (2002, p. 67) expõe sua compreensão sobre as ações linguísticas:

⁸ [...] bem como num jogo, a linguagem possui regras de constituição, a saber, as regras da gramática. Essas regras gramaticais, diferentemente de regras de estratégia, não nos informam que lance – no caso do jogo, ou proferimento – no caso da linguagem, terá sucesso, e sim o que é correto ou faz sentido, definindo assim o jogo ou a linguagem (WITTGENSTEIN, 2000).

As ações linguísticas interpretam-se por si mesmas, uma vez que possuem uma estrutura auto-referencial (*sic*). O componente ilocucionário determina o sentido de aplicação do que é dito, através de uma espécie de comentário pragmático. A ideia (*sic*) de Austin, segundo a qual, nós ao dizermos algo, fazemos algo, implica a recíproca: ao realizarmos uma ação de fala dizemos também o que fazemos. Esse sentido performativo de uma ação de fala só é captado por um ouvinte potencial que assume o enfoque de uma segunda pessoa, abandonando a perspectiva do observador e adotando a do participante.

Na passagem, destaca a influência de Austin na sua compreensão dos atos de fala. É do britânico o pressuposto performativo de ação linguística, ou seja, que todo ato de fala revela também uma ação. Nessa perspectiva, a comunicação precisaria de fins locucionários, ilocucionários e perlocucionários.

O trabalho desenvolvido por Austin tem consequência direta com a reviravolta linguística promovida pelo método de análise de Wittgenstein. A Teoria dos Atos de Fala opõe-se às teorias do significado, esclarecendo que, ao falarmos, desempenhamos um papel em uma cena real localizada simbolicamente. Atuamos pronunciando palavras e, concomitantemente, praticando uma ação.

Em contrapartida a esta interpretação, Habermas volta sua preocupação para a ideia de coordenação dos atos de fala, pela integração social, subdividindo-os em ações orientadas para um fim e orientadas para o entendimento. Apesar de ser a ação e a comunicação o miolo da sua teoria, não dispensa detalhes para tratar dos resultados a que cada tipo de ato pode alcançar. Vai ficando transparente no decorrer das explicações seu posicionamento em relação aos fins ilocucionários da comunicação.

Os fins ilocucionários não podem ser definidos independentemente dos meios linguísticos do entendimento. Isso significa que os proferimentos gramaticais são instrumentos do entendimento. [...] O falante não pode visar o fim do entendimento como algo a ser produzido de modo causal, porque o sucesso ilocucionário (que ultrapassa a simples compreensão do que é dito) depende do assentimento racional do ouvinte. Para que possa haver na coisa é preciso que um ouvinte o sele, de certo modo, voluntariamente, através do reconhecimento de uma pretensão de validade criticável (validade= validade situada). [...] Um falante não pode atribuir a si mesmo um efeito ilocucionário como se fosse o agente que situa a atividade na linha de um fim [...] (HABERMAS, 2002, p. 68).

Para Berticelli (2004), ao utilizar os princípios de fins ilocucionários para a comunicação, Habermas avança nos pressupostos de uma pragmática tão somente linguística para uma pragmática da comunicação. Segundo ele, Austin e Searle foram fundamentais nessa proposta, pois aproximam a pragmática linguística da teoria dos atos de fala. “Os atos ilocucionários são aqueles que fazem alguma coisa [...]. Desta teoria parte Habermas para a

fundamentação da sua própria teoria da competência comunicativa” (BERTICELLI, 2004, p. 245).

É possível observar, também, na teoria habermasiana dos atos de fala, a ideia de aquisição da linguagem à luz do modelo gerativista, de competência cognitiva, recuperando o estudo chomskyniano⁹. Todavia, Habermas não tem suas preocupações voltadas às competências gramaticais, como domínio inato de uma língua materna, tal como prevê o norte-americano, mas com a competência cognitivo-comunicativa, desenvolvida na trama das relações sociais, pelo enfoque filosófico de racionalidade das ações.

Contudo, na proposta de competência comunicativa, Berticelli (2004) acredita que Habermas buscou maior referência nas concepções de Searle, o qual aposta nos atos de fala como base na comunicação de verdades proposicionais no viés do entendimento; neste ponto retomando o princípio perlocucionário e performativo da ação linguística. Em síntese, a força do dizer, o ato ilocucionário, produzirá uma ação em um segundo participante da interação, o que resultaria em um efeito perlocucionário.

Desponta destas ideias as noções de agir estratégico e agir comunicativo. Para Habermas, as ações “não-linguísticas” resultam de uma intenção individual pela qual o ator não divide com os outros os fins do seu agir e que para um observador distante, ou uma terceira pessoa, resta-lhe “supor” a intenção da ação, o que desencadeia a noção de agir estratégico.

Das “ações linguísticas”, resgata características para fundamentar a noção de agir comunicativo. Apesar da aparente simplicidade dessas relações, Habermas não economiza exemplos para discutir o aspecto proposicional de cada ação. Especialmente neste recorte podemos associar o modo como descreve a intenção e os resultados de ações estratégicas e comunicativas, com as práticas educativas.

Os tipos de interação distinguem-se, em primeiro lugar, de acordo com o mecanismo de coordenação da ação; é preciso saber, antes de mais nada, se a linguagem natural é utilizada apenas como meio para a transmissão de informações ou também como fonte de integração social. No primeiro caso trata-se, no meu entender, de agir estratégico; no segundo, de agir comunicativo. No segundo caso, a força consensual

⁹ O modelo cognitivista proposto por Noam Chomsky, desenvolvido pela teoria gerativa transformacional, embora se posicionando contrariamente ao pensamento behaviorista, que serviu de inspiração ao estruturalismo norte-americano, reafirma a dicotomia entre determinismos internos e externos ao efetuar a distinção entre competência (o conhecimento da língua por parte do falante-ouvinte) e desempenho (o uso da língua em situações concretas). De acordo com Chomsky (1994, p. 15), embora os nossos sistemas cognitivos reflitam, de algum modo, a nossa experiência no mundo, uma análise cuidadosa das propriedades desses sistemas, por um lado, e da experiência que leva à sua formação, por outro, mostra que “existe entre ambos uma lacuna considerável – na realidade, um abismo”.

do entendimento linguístico, isto é, as energias de ligação da própria linguagem, tornam-se efetivas para a coordenação de ações, ao passo que no primeiro caso o efeito de coordenação depende da influência dos atores uns sobre os outros e sobre a situação da ação, a qual é veiculada através de atividades não-linguísticas (HABERMAS, 2002, p. 71).

Não obstante, uma vez que o agir comunicativo depende do uso da linguagem dirigida ao entendimento,

[...] ele deve preencher condições mais rigorosas. Os atores participantes tentam definir cooperativamente seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de um mundo da vida compartilhado e na base de interpretações comuns da situação. [...] O agir linguístico distingue-se, pois, do estratégico, uma vez que a coordenação bem sucedida da ação não está apoiada na racionalidade teleológica dos planos individuais de ação, mas na força racionalmente motivadora de atos de entendimento, portanto, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente (HABERMAS, 2002, p. 72).

Nessa direção, Martinazzo (2005, p. 201) entende que: “A pedagogia do entendimento intersubjetivo a que postulamos é concebida, forjada e construída na relação intersubjetiva, pressupondo portanto, a pluralidade das razões entre sujeitos com competência comunicativa”. A educação orientada pela razão comunicativa começa a introduzir na educação escolar o caráter intersubjetivo de entendimento, viabilizando os conhecimentos coletivamente.

Nossa compreensão pedagógica vê a linguagem como um mecanismo integrador e razoável na busca por entendimento em situações múltiplas da sociabilidade. A nova postura comunicativa da educação resulta em uma aprendizagem ativa e participativa. O conhecimento é produzido de maneira dialógica, isto é, os alunos passam a refletir sobre o mundo em que vivem. Não se trata, univocamente, da reprodução hereditária do conhecimento, mas de um processo constante de experiência, participação e construção de possibilidades.

Para encerrar, uma síntese de Marques quanto às cercanias/aproximações teóricas que destacamos:

Na proposta da neomodernidade, a educação assume papel ativo de aprendizagem coletiva e da potenciação do desenvolvimento coletivo, prático, moral e expressivo-estético, em que se assegurem o domínio das sempre outras situações a enfrentar no mundo da tradição cultural continuada, no espaço social do convívio em grupos e no respeito e afirmação das identidades pessoais. A educação é o alargamento do horizonte cultural, relacional e expressivo, na dinâmica das experiências vividas e na totalidade da aprendizagem da humanidade pelos homens (MARQUES, 1993, p.108).

Desse modo, a escola, amparada pela ação comunicativa, contribui no desenvolvimento das capacidades de questionamento e reflexão, como horizonte compreensivo da realidade histórica. A função da escola é a de convidar os estudantes para entender a realidade social que estão inseridos como exercício crítico, buscando o aprimoramento das competências necessárias ao convívio com os outros e, primordialmente, emancipa-los e torna-los maiores pela via do conhecimento.

Nessa direção, a reflexão habermasiana dos atos de fala sugere um novo/outro posicionamento da educação escolar, especialmente com relação ao modo pedagógico de compreender a linguagem e seus desdobramentos interativos. Suas elaborações nos permitem lançar novas compreensões e, porque não, pensar numa efetiva instauração metodológica de base linguístico-comunicativa às práticas de ensino.

Indubitavelmente, o primeiro passo para tal investida diz respeito ao lugar da comunicação no conjunto de prioridades pedagógicas e didáticas, tanto ao currículo como para a *práxis*. Conforme a epígrafe de abertura do artigo, torna-se possível afirmar que todo componente ou disciplina escolar, apesar de sempre partir de princípios epistemológicos de base científica, jamais poderá isentar-se do agir comunicativo, como *episteme* inaugural de toda proposta de ensino e aprendizagem e como a referência essencialmente humana ao entendimento discursivo.

Outrossim, de acordo com a fundamentação apresentada, é preciso salientar que entendimento não significa estratégia ou êxito. A grosso modo, significaria pensar que não se alcança entendimento com interlocutores quando estes perdem as condições reflexivas e comunicativas de estarem envolvidos, mas sim, como participantes ativos, numa relação recíproca e cooperada. Trata-se da ampla abertura ao diálogo e ao consenso como metodologias fundamentais à formação do educando.

Em verdade, falamos de um “comportamento de entendimento” nas práticas educativas, haja vista sua caracterização permeada de fenômenos das mais variadas ordens. Um espaço simbólico de relações dependentes da alteridade e dos consensos. Um lugar especialmente para o comportamento humano. E, se o verso – bastante citado – do poeta Octavio Paz revela que “conversar é humano”, diríamos que é tarefa hermenêutica necessária entender-se no mundo educação através da Intersubjetividade, promovida pelo traço instintivo da espécie: a comunicação.

Assim, defendemos que, antes mesmo de educar pela via do conhecimento, passamos pela experiência da convivência, da empatia e das mais variadas reações singulares. Com

Habermas, nesse sentido, entendemos que “aceitação e entendimento” formam as premissas básicas para a realização das tarefas educacionais, em que ética, sinceridade e cooperação formatam uma racionalidade do entendimento e apontam as condições metodológicas adequadas à construção do conhecimento, pela livre conversação e pela interlocução dos saberes especializados.

Considerações Finais

A tarefa de ver na teoria o reflexo de uma realidade é difícil e requer tempo para que se consiga fazer analogias cabíveis, sem cair numa escolarização ou fidelidade teórica. De qualquer forma, os pressupostos desenvolvidos por Habermas já possuem nível de interpretação avançado; razões que nos autorizam a continuar pensando e pesquisando possibilidades de associação com o campo da educação escolar, tanto no plano de uma racionalidade pedagógica quanto nas dimensões éticas e políticas da educação.

A perspectiva que atravessa as interpretações deste artigo está inspirada no mote interrogativo de Habermas, presente na obra “*Pensamento Pós-metafísico*”, a saber: “[...] como coordenar entre si os planos de ação de vários atores, de tal modo que ações de Alter possam ser engatadas nas de Ego?” (HABERMAS, 2002, pp. 70-71). É como se pensássemos no processo de coordenação dos atos pedagógicos. Associação necessária, uma vez que a educação não se realiza sem plano de ação/programação e, sobretudo, sem coordenação (integração).

É por essa razão que nos colocamos a pensar os mecanismos de coordenação em situações de livre conversação. Foi possível deduzir, temporariamente, que a perspectiva habermasiana dos atos de fala orienta a observação daquilo que efetivamente lidamos no mundo da vida cotidiana. Contribui para interpretar que as interações comunicativas não impedem planos de ação individuais, mas realça as pretensões dos falantes, fazendo com que elas passem, necessariamente, pela crítica daqueles se colocam a cooperar no entendimento mútuo.

Aos compromissos da educação, as interpretações de Habermas sugerem mudanças. Obviamente, convivemos de um outro jeito, em outro formato. Apesar de estarmos comprometidos com a linguagem, não vemos nela, ainda, um meio de reflexão da realidade escolar. Atos de fala, comunicação e entendimento são conceitos que permanecem abstratos aos planos da ciência; instrumentalizados nos planos pedagógicos. A grande mudança, portanto, está no enfoque, e na busca por novas referências, num exercício hermenêutico de

compreensão sobre as práticas educativas, em conformidade aos avanços do tempo e aos modos contemporâneos de produzir conhecimento.

Referências

BERTICELLI, Ireno Antônio. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ed. Unijuí, 2004.

CHOMSKY, N. O conhecimento da língua. Sua natureza, origem e uso. Lisboa: Caminho. Coleção universitária - Série Lingüística, 1994.

FENSTERSEIFER, P. E. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1993.

_____. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos** / Jürgen Habermas. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1993.

MARTINAZZO, Celso José. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

SILVA, Gustavo Adolfo da. Filologia, **Teoria dos atos de fala**. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br>>. Acesso em: 13 de Ago. 2017.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2000.