

Atenuación e intensificación como estrategias lingüísticas en el aula de español para estudiantes brasileños

Attenuation and intensification as linguistic strategies in the Spanish classroom for Brazilian students

Warley Stefany Nunes¹

Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera por la Universitat de Barcelona, Barcelona - España.

<p><i>Recebido em:</i> <i>Aceito em:</i></p>	
	RESUMEN
	<p>La enseñanza del español va más allá de transmitir códigos y signos a los estudiantes, visto que ellos son sujetos entre “lenguas-culturas”, que transitan entre su lengua y la del Otro, materializado por la lengua extranjera. En ese proceso, se produce el discurso como acto de enseñanza-aprendizaje, una vez que se enseña lengua con la lengua. En ese caso, se busca encender la supervivencia y el renacimiento de las lenguas. Ese hilo de vida y de supervivencia incide en la deconstrucción como (re)lectura de la realidad a través de la inversión. Esa deconstrucción corresponde a la construcción del concepto de realidad, más real que la propia realidad, por medio de la crítica, del análisis y de la revisión de las palabras. Teniendo en vista eso, el discurso del aula de español puede tener tanto de hiperlectura como de hiperlenguaje, que revisan la soberanía de la Palabra y del Otro. Por esa razón, este artículo tiene como objetivo estudiar el uso de estrategias pragmáticas (atenuación e intensificación) de los estudiantes brasileños en el aula. Para examinar ese objeto, se desarrollaron los siguientes tópicos como marco teórico: discurso en el aula de español, competencia comunicativa, cortesía verbal, intensificación y atenuación. En relación con las herramientas metodológicas, nos basamos en el enfoque etnográfico, ya que esa herramienta metodológica presenta características de comprensión y descripción de realidades socialmente producidas por el grupo de estudiantes. Finalmente, se concluye que es muy importante el papel del profesor por dar muestras de la lengua para que los aprendientes construyan mentalmente a su interlocutor resultando, así, en las implicaturas de los enunciados y el juego de la cortesía verbal.</p>
	PALAVRAS-CHAVE:
	Pragmática 1. Atenuación 2. Intensificación 3. Aula de español 4.
ABSTRACT	

¹ E-mail: warley_stefany@hotmail.com | ORCID: 0000-0002-9386-2245

	<p>The Spanish teaching goes beyond transmitting codes and signs to students, since they are subject between "languages-cultures", which transits between your language and that of the Other, materialized by the foreign language. In this process, speech occurs as an act of teaching-learning, because the language is taught with the own language. In that case, we seek to ignite the survival and rebirth of languages. This thread of life and survival affects deconstruction as (re)reading reality through investment. This deconstruction corresponds to the construction of the concept of reality, more real than the own reality, through criticism, analysis and revision of words. With this in mind, the speech of the Spanish classroom can have both hyper threading and hyper language, which review the sovereignty of the Word and the Other. For this reason, this article aims to study the use of pragmatic strategies (attenuation and intensification) of Brazilian students in the classroom. To examine this object, the following topics were developed as a theoretical framework: speech in the Spanish classroom, communicative competence, verbal courtesy, intensification and attenuation. In relation to methodological tools, we rely on the ethnographic approach, since this methodological tool presents characteristics of understanding and description of realities socially produced by the group of students. Finally, it is concluded that the role of the teacher in showing the language is very important for the learners to mentally build their interlocutor thus resulting in the implications of the statements and the play of verbal courtesy.</p>
	<p>KEYWORDS:</p>
	<p>Pragmatic 1. Atenuation 2. Intensification 3. Spanish classrrom 4.</p>

1. Introducción

El aprendizaje del español no se resume a la transmisión de códigos y signos a los aprendientes, sino se forma a partir de los sujetos entre “lenguas-culturas” y que se constituye a partir del Otro, caracterizado por la lengua extranjera. Siendo así, se puede afirmar que “la identidad se construye en el imaginario, en las identificaciones imaginarias, que pueden o no convertirse en simbólicas, constituyen el Otro del inconsciente, los valores que, sin saber, orientan al individuo, sus elecciones, su rumbo” (CORACINI, 2007, p. 168, traducción nuestra). En este caso, se nota que hay una relación de reciprocidad entre sujeto-lengua, ya que las lenguas, como estructura, se relacionan con los sujetos. Es en esos sujetos que se forman los sentidos a través de la relación interpersonal. Como botón de muestra, se puede destacar la cortesía lingüística, que concierne los aspectos discursivos que regulan reglas a fin de preservar el carácter armonioso entre los individuos. Entre las características, se citan: a) tener el enfoque en el comportamiento verbal y en la elección de marcadores de cortesía; b) realizar la comunicación basada en la relación interpersonal; c) facilitar, compensar y canalizar la agresividad; d) marcar y reflejar las relaciones de la vida social por medio de los ejes de afecto, conocimiento mutuo, distancia/cercanía, poder/solidaridad); e) negociar con el interlocutor.

Como la cortesía es un elemento que hace parte de la sociedad y de la cultura, el profesor, por lo tanto, se convierte en modelo para los alumnos, visto que ellos podrán interiorizar la lengua objeto a partir de los discursos generados durante la clase, como modelo de actuación lingüística,

bien como *input* para el aprendizaje del español. Desde la instrucción hasta la corrección, se lleva a cabo el discurso como modelo de lengua para construir su conocimiento. Siendo así, los profesores deben trabajar, entre otros elementos, la cortesía verbal, visto que sus patrones se diferencian entre las culturas y, consecuentemente, es importante proponer las estrategias lingüísticas inherentes a las relaciones interpersonales y en la imagen que se desea transmitir al interlocutor, o atenuando o intensificando el mensaje a lo que quiere transmitir.

Por todo ello, este trabajo tiene como objetivo investigar las estrategias lingüísticas (atenuación e intensificación) en el aula de español para estudiantes brasileños de un curso libre de idiomas. Para examinar ese objeto de estudio, nos basamos en el paradigma cualitativo para describir el fenómeno, analizar la interacción de determinadas variables y buscar la comprensión. En seguida, elaboramos el marco teórico como sigue: a) Discurso en el aula de español; b) Competencia comunicativa; c) Cortesía verbal, d) Intensificación y e) Atenuación. Después de la observación etnográfica, analizamos *corpora* con base en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) para ver las tácticas y estrategias pragmáticas, es decir, la modalización (atenuación e intensificación).

2. Discurso en el aula de español

En el aula de español, se lleva a cabo una serie de prácticas discursivas para conseguir el aprendizaje de la lengua meta desde la instrucción como la corrección. Por eso, se debe pensar como un evento comunicativo en que se construye la realidad para producir sentidos y de percibirse en el mundo diferente de aquellas relacionadas con la que la lengua nos presenta. Por ende, la enseñanza de lenguas extranjeras tiene una particularidad que otras áreas del conocimiento no tienen: es que enseñamos el objeto de aprendizaje con el propio objeto de aprendizaje, es decir, se enseña lengua con la lengua. Coupland y Javorski (1998) definen que el metalenguaje como el lenguaje [o lengua] usado para describir el propio lenguaje [o lengua]. Por eso, debemos pensar el discurso como un tejido que

manda, demanda ou comanda, estabelecendo a lei. E é a estrutura dessa demanda que aparece aqui a mais singular. Por onde ela passa? Em um texto literário – digamos mais rigorosamente nesse caso “poético” – ela não passa pelo dito, o enunciado, o comunicado, o conteúdo ou o tema. E quando, nesse contexto, Benjamin diz ainda “comunicação” ou “anunção” (*Mitteilung, Aussage*), não é do ato, mas do conteúdo que visivelmente ele fala (...) (DERRIDA, 2002, p. 35-36)²

² Manda, demanda o comanda, estableciendo la ley. Es la estructura de esa demanda que parece aquí la más singular. ¿Por dónde ella pasa? En un texto literario –digamos más rigurosamente en ese caso ‘poético’- ella no pasa por lo

En el aula de español, el discurso de los alumnos no puede ser marcado como inferior o secundario en relación con el discurso de un hablante nativo, visto que se manifiesta el *double bind*, es decir, un doble vínculo, posible e imposible, de relación entre las lenguas-culturas. Silvia (2008, p. 20) dice que

(...) entender a alteridade como um fator de diferença, é preciso romper com a ideia de origem, para então fazer funcionar o pensamento, que é impossível de ser “domesticado”, “colonizado”. Somos habitados por um quê incontrolável, uma alteridade que instiga o desejo, que o viola e que o reinscreve na memória de cada indivíduo (...) Essa alteridade (melhor seria dizer alteridades, no plural) é o que “traduz” a reflexão e a experiência das diversas organizações individuais; ela é sempre da ordem da violação, da loucura, posto que não oferece nenhum horizonte de espera. Ao invés disso, ela tem o poder de desestabilizar tudo o que se tinha como até então estável.³

Teniendo en cuenta el fragmento, se percibe que el *hôte* se caracteriza por la imposibilidad de una hospitalidad incondicional, visto que hay restricciones entre la lengua materna y la lengua extranjera. Por un lado, la hospitalidad se refiere a la apertura al Otro y, por otro lado, representa siempre como una resistencia de sentirse en casa a través de una lengua extranjera.

En ese caso, los alumnos van a aprender una lengua extranjera y, consecuentemente, van a aprender procedimientos interpretativos de construcción de sentidos, de percepciones diferenciadas del mundo, independientemente del grado de competencia logrado, generando, así, en el aula, un espacio de formación de subjetividades. Para Meneses (2013), esa deconstrucción es una operación activa del discurso, que se manifiesta en la reescritura del discurso *per se*, revisando, así, la soberanía de la Palabra y del Otro. Ella se presenta como *événement* (acontecimiento, traducción nuestra), necesario e inevitable, que posibilita la interacción con la alteridad, que resulta en la hospitalidad. Se manifiesta del Otro, que se encuentra frente a mí, que genera, así, las diferentes significaciones de un determinado discurso por medio de la descomposición de la estructura del lenguaje en la cual se inserta. Por esa razón, se nota que la deconstrucción vino a confrontar la categoría logocéntrica del discurso por criticar la concepción

dicho, el enunciado, lo comunicado, el contenido o el tema. Y cuando, en este contexto, Benjamín dice todavía ‘comunicación’ o ‘enunciación’ (*Mitteilung, Aussage*), no es del acto, sino del contenido que visiblemente él habla (...) (traducción nuestra)

³ la alteridad como un factor de diferencia, es necesario romper con la idea de origen, para entonces funcionar el pensamiento, que es imposible de ser “domesticado”, “colonizado”. Somos habitados por una gana incontrolable, una alteridad que instiga el deseo, que lo viola y que lo reinscribe en la memoria de cada individuo (...). Esa alteridad (mejor sería decir alteridades, en el plural) es lo que “traduce” la reflexión y la experiencia de las diversas organizaciones individuales; ella es siempre de la orden de la violación, la locura, puesto que no ofrece ningún horizonte de espera. Al revés de eso, ella tiene un poder de desestabilizar todo lo que se tenga como hasta entonces estable (traducción nuestra).

de la escritura como representación de la palabra, es decir, la concepción de “signo” como estructura reveladora de existencia (MENESES, 2013, p. 189). En ese sentido, la deconstrucción se divide en dos dimensiones: inversión y reinscripción. La primera corresponde al engrandecimiento de las fisuras metafísicas, mientras la segunda, a la fusión y a la dilución de la fragmentación dogmática para *différance*. En ese momento de aporía, la deconstrucción en su *différance* representa una promesa imposible de presencia, conjunto de rastros, juegos de posibilidades y fuerzas que no son meramente lingüísticas (SÍLVIA, 2008, p. 22).

Por ello, no se puede pensar el aprendizaje de lenguas como un proceso neutro y transparente, visto que la lengua se constituye en el mundo, y no apenas lo nombra. Por ese motivo, se debe pensar en lengua y cultura, como elementos indisolubles, y no solo como una cuestión de ganas. De veras, son procedimientos interpretativos arbitrarios y socialmente constituidos y legitimados, independientes y mutuamente influenciadores. Arrojo (1992) relata que es imposible contemplar un nivel de aprehensión neutra de significados, visto que no se puede distinguir un sujeto que teorice fuera de un contexto socio-histórico-cultural y que pudiera desprenderse de sus creencias, emociones y deseos en el momento de su actividad teórica, de la misma manera que “também não podemos ler um texto sem que projetemos nessa leitura as circunstâncias e os padrões que nos constituem enquanto leitores e membros de uma determinada comunidade” (ARROJO, 1992, p. 19)⁴. En otras palabras, los alumnos, remodelados por el Otro (su lengua y cultura), se confrontan todo el tiempo con la alteridad “recorte del real” (REVUZ, 1998, p. 223), diferenciándose de la operación en lengua materna.

Como botón de muestra, se nota en el aula una gran circulación de tipos de discursos, que son muestras de la lengua resultante de textos, discursos producidos por los alumnos etc. En ese caso, se consideran su grado de control (espontáneos o premeditados) y su funcionalidad (transmitir información, desarrollar la capacidad y comprensión, corregir etc.). Con esos conceptos, Llobera (1995) desarrolla dos conceptos: el discurso aportado y el discurso generado. En relación con el discurso aportado, corresponde a todo discurso escrito y organizado en el período previo a las clases, como: textos de los manuales, los materiales de apoyo del profesor, el material seleccionado por el profesor etc. Dicho esto, ese discurso se refiere a las muestras de lengua que el docente considera lingüísticamente pertinente y relacionada con la realidad del uso de lengua para que los aprendices tengan contacto durante la clase. Además, se caracteriza por

⁴ Tampoco podemos leer un texto sin que proyectemos en esa lectura las circunstancias y los patrones que nos constituyen como lectores y miembros de una determinada comunidad (traducción nuestra).

tener alto control y ser auténtico. Ya en relación con el discurso generado, corresponde al discurso que aparece en el aula a partir de la interacción entre profesor y alumnos o de la interacción entre los alumnos. En ese caso, tiene como característica el bajo nivel de control, visto que surge de forma espontánea en la clase, como: instrucciones, explicaciones gramaticales, explicaciones relativas a vocablo etc.

A fin de diseñar un curso de LE, el docente debe considerar la relación entre los discursos y su aprendizaje. Para tal, es necesario saber distinguir entre los dos discursos, visto que no son opuestos, sino que son un proceso *continuum*. La línea de separación entre el discurso generado y el discurso aportado es tenue, principalmente cuando se trata de las muestras oriundas de la gestión de las actividades en el aula que, dependiendo de la situación, puede ser ora aportado ora generado. Por lo tanto, el discurso debe ser pensado en el aula como componente del currículo, como acción de docentes y estudiantes (modelo lingüístico) y como componente básico de interacción entre profesor-alumnos. Para Rodríguez (2020b, p. 12):

para que una actividad implique el desarrollo de una habilidad lingüística, los alumnos deben ser capaces de generar discurso, de proporcionar información nueva y genuina. En caso contrario, estaremos llevando al aula actividades prácticas, más o menos controladas, de un determinado elemento del sistema de la lengua, sea un elemento gramatical, léxico o funcional.

Para fomentar el desarrollo de las habilidades comunicativas, el profesor debe crear una atmósfera óptima, que estimule a los alumnos a producir discursos de diversos discursos, marcados por la información nueva y genuina y, finalmente, las que implican la atención a las necesidades emotivas e intelectuales.

3. Competencia comunicativa

A partir de la comprensión de la lengua y el lenguaje, la didáctica de lenguas extranjeras (LE) se ha revolucionado. Chomsky ha puesto en práctica el uso más creativo de la lengua, transformando completamente la comprensión lingüística durante el siglo XX a través de la gramática universal (GU) y dispositivo innato para el aprendizaje de la lengua materna. Él también distinguió la competencia y la actuación lingüísticas. Derivando de esos conceptos, Hymes (1966) introdujo la sociolingüística, visto que el hablante es competente si tiene capacidad de modelar su discurso a los múltiples contextos sociales. Dicho eso, es la capacidad que tienen los hablantes nativos de una lengua para operar y distinguir entre frases correctas e incorrectas si no también comprender infinitas combinaciones a partir de un conjunto de información. Rodríguez (2020a, p.

9) dice que el hablante se considera competente comunicativamente si elabora enunciados “lingüísticamente correctos, físicamente posibles, adecuados sociolingüísticamente y debe darse en realidad. Para ilustrar, él produjo un modelo de comunicación: *SPEAKING*.”

Setting	El espacio y la escena en que se promueven las actuaciones lingüísticas.
Participants	Los agentes comunicativos (locutor e interlocutor), bien como sus roles, sus géneros, sus relaciones etc.
Ends	La finalidad de la comunicación (persuadir, pedir y dar información, socializar etc.)
Acts	Los actos de comunicación, como: saludar, pedir disculpas, expresar sentimientos etc.
Keys	El registro de la actuación lingüística (comunicación formal o informal).
Instruments	Los canales de comunicación (teléfono, cara a cara, correo electrónico etc.).
Norms	Las normas de interpretación y de interacción.
Genres	El género textual.

Fuente: Hymes (1974)

Dando continuidad, destacamos la teoría de Canale ([1983] 1995, p. 64), que se basa en la naturaleza de la comunicación para definir la competencia comunicativa. Entre las características, se encuentran: a) interacción social; b) impredecibilidad y creatividad; c) contextos discursivos y socioculturales que exigen el uso adecuado; d) limitaciones psicológicas, e) propósito de la comunicación; f) lenguaje auténtico; y g) realización de la comunicación con éxito. De hecho, Rodríguez (2020a, p. 11) dice que “Canale entiende la comunicación no solo como una herramienta para la transmisión de información, sino también para el mantenimiento de las relaciones sociales: la base de la comunicación es la interacción social [...] a través de un proceso de negociación”. Por ello, se torna *sine qua non* distinguir entre la competencia comunicativa y la comunicación real. La primera corresponde a “los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación”, mientras la segunda es “la realización de tales conocimientos y habilidades (CANALE [1983] 1995, p. 65)”. Así, la competencia comunicativa se divide en cuatro grupos principales: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. En relación con la competencia gramatical, corresponde al dominio del código lingüístico (verbal y no verbal), incluyendo, así, el vocabulario,

la gramática, la pronunciación, la ortografía o la semántica. La competencia sociolingüística es inherente a cómo las expresiones se elaboran y se entienden adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos llevando en consideración los factores contextuales (la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción). La competencia discursiva se refiere a la capacidad de elaborar discursos coherentes, cohesionados y adecuados a la situación comunicativa en la que se elaboran. La competencia estratégica se ocupa de las estrategias verbales y no verbales de compensación de fallos en la comunicación o favorecimiento de la efectividad de la comunicación.

Teniendo en cuenta la importancia de la teoría elaborada por Canale, Bachman (1990) también reformuló una perspectiva para introducir la evaluación de los conocimientos lingüísticos adquiridos a lo largo del proceso de aprendizaje de lengua extranjera. Rodríguez (2020a, p. 13) afirma que “el objetivo [de Bachman] no estaba tanto en definir qué se entiende por competencia comunicativa, sino focalizar más la atención en lo que él denominó Habilidad Lingüística Comunicativa”. Para eso, hay tres subdivisiones: competencia lingüística, competencias estratégicas y mecanismos psicológicos. La competencia lingüística comprende la competencia organizativa (competencia gramatical y textual) y la competencia pragmática (conocimientos exigentes para los actos de habla y su interpretación adecuada). La competencia estratégica y mecanismos psicológicos es relativa a la capacidad mental para llevar a cabo el funcionamiento de la competencia lingüística.

Finalmente, se nota que esos conceptos contribuyen para evaluar sistemáticamente la habilidad de los aprendientes de LE por posibilitar dar un avance en el caso de las competencias comunicativas, visto que la lengua debe ser vista como instrumento de comunicación y como discurso durante el diseño de curso de LE, poniendo en juego sus estrategias para lograr la intención comunicativa.

4. Cortesía verbal

En el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCER), la competencia comunicativa engloba tres subcompetencias: las competencias lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas. Las competencias sociolingüísticas corresponden a las condiciones socioculturales del uso de la lengua (normas que ordenan relaciones entre generaciones, clases y grupos sociales). Las competencias pragmáticas se relacionan con el uso funcional de los recursos

lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) durante el proceso comunicativo.

Considerando esas subcompetencias, en este trabajo nos basamos en las competencias pragmáticas para analizar la habilidad por saber interpretar los enunciados de acuerdo con la fuerza ilocutiva en el aula de español, como: la cortesía lingüística.

Para MCER, las competencias pragmáticas corresponden a la capacidad del alumnado saber:

- a) Organizar, estructurar y ordenar (competencia discursiva);
- b) Realizar las funciones comunicativas (competencia funcional);
- c) Secuenciar de acuerdo con los esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa).

Siendo así, los hablantes deben realizar una contribución a la interacción de modo que cooperan con el interlocutor para llevar la conversación hacia la comprensión. En ese proceso, la información se traspa, buscando lograr la meta de que el interlocutor comprenda y, sobre todo, de que acepte lo que se le dice. En otras palabras, decodifica, interpreta y acepta la intención comunicativa. La aportación de Grice (1975), por un lado, se comprende como una actitud entre los interlocutores delante de la comunicación. El Principio de Cooperación posibilita construir la intencionalidad en la interacción, visto que ellos reaccionan de acuerdo con la intencionalidad que se pretende en la comunicación. La interpretación de las intenciones se fomenta en lo que Grice (1975) denomina implicaturas conversacionales, que son la cantidad de información compartida entre los hablantes que está implícita en el discurso, pero el Otro necesita interpretar, de acuerdo con su nivel de conocimiento sociolingüístico. Para comprender las implicaturas conversacionales y cumplir con el principio de cooperación, los participantes deben estar atentos a las Máximas Conversacionales: a) Máxima de cantidad: la aportación debe ser tan informativa como sea necesario; b) Máxima de calidad: la contribución debe ser considerada como verdadera; c) Máxima de relevancia: la contribución debe ser relevante para el tema; d) Máxima de manera: debe ser breve, clara y ordenada.

Como toda la sociedad tiene que controlar la agresividad de sus miembros y buscar canalizar por medio de instrumentos de control interno, Brown y Levinson (1987) desarrollan la teoría de la cortesía, en que presenta las características lingüísticas que el discurso expresa en virtud de la relación social que mantiene con su interlocutor. Entre sus propiedades básicas, podemos destacar: a) racionalidad: los individuos tienen pensamiento razonable que los

direcciona para lograr determinados fines; y b) imagen (en inglés, *face*): las personas buscan preservar o mantener la imagen pública.

Teniendo como base la teoría de *faces*, Brown y Levinson (1987) definen la imagen pública como un conjunto de deseos que corresponden a supuestos compartidos entre los miembros de una sociedad, que puede ser negativa o positiva. En relación con la imagen negativa, se refiere al deseo de la libertad de acción, de verse libre de imposiciones, de controlar su propio territorio. Ya en relación con la imagen positiva, corresponde al deseo de ser apreciado y aceptado por los demás, y de que otros miembros compartan sus deseos (narcisismo).

Por ello, los actos potencialmente amenazadores de la imagen se pueden distribuir en cuatro tipos:

- a) Actos que amenazan la imagen negativa del destinatario: implican actos directivos, impositivos o que invaden el territorio de otro, como: la orden, el consejo, la recomendación, la prohibición o las preguntas indiscretas etc.
- b) Actos que amenazan la imagen negativa del locutor: pueden ser potencialmente perjudiciales para el locutor por exponer los bienes propios o autolimitar la propia libertad de acción: oferta, compromiso, promesa etc.
- c) Actos que amenazan la imagen positiva del destinatario: pueden ser expresiones de crítica, de rechazo, de acusaciones etc.
- d) Actos que amenazan la imagen positiva del locutor: pueden ser auto degradantes: confesiones, autocrítica, autoinsulto etc.

En esos casos, el emisor o el locutor, aunque no muestren claramente su intención, trata de preservar o mantener su imagen pública por medio de la modalización discursiva. En otras palabras, ellos usan estrategias lingüísticas dentro de variedades diafásicas del español para comunicarse, negociando, así, acciones e intenciones con los interlocutores a fin de lograr un objetivo. Siendo así, entran en juego tres factores en el nivel de cortesía: a) Poder relativo (P) entre los partícipes; b) Distancia Social (D) entre los interlocutores; c) Grado de imposición (G) frente a la imagen pública. Para facilitar su intención social, los individuos pueden desarrollar estrategias de intensificación o de atenuación.

5. Intensificación

Como estrategia discursiva, la intensificación configura un fenómeno socio-pragmático,

contextual y de negociación de conflictos interpersonales, que dan pistas hacia la interpretación, permitiendo, así, lograr ciertos objetivos comunicativos y apoyar la argumentación. Para Briz (1996, p. 53), la intensificación es una “estrategia conversacional retórica para dar a entender más de lo que realmente se dice, de manipular realzando los enunciados con finalidades diferentes”. Eso quiere decir que se caracteriza por dotar e imprimir más fuerza a sus actos e intenciones con mayor expresividad de acuerdo con su intención comunicativa de modo vehemente y directo. Según Albelda Marco (2005), la intensificación puede manifestarse gramaticalmente en todos los niveles de la lengua, visto que se encuentra inserto en la pragmática. Complementando, ella clasifica los intensificadores con base en su naturaleza: a) intensificación en el enunciado: niveles de análisis lingüísticos (morfológico, sintáctico, léxico-semántico y suprasegmental) y b) intensificación en la enunciación: modalidad (oracional, lógica y apreciativa). Para analizar nuestros *corpora*, esta investigación se centrará en las estrategias del tipo lingüístico-pragmático que se dan en el enunciado.

6. Atenuación

A fin de mitigar un mensaje, el hablante usa estrategia de atenuación en el ámbito lingüístico o pragmático. Para eso, él reduce su propia imagen negativa o la de su interlocutor y, así, utiliza de herramientas que intentan suavizar sus intenciones comunicativas. Para Albelda Marco (2005), existe una dificultad para identificar los recursos atenuantes de una conversación, por esa razón es importante considerar el contexto para emplearlos. Por ende, los clasificamos según el nivel lingüístico.

En líneas generales, la atenuación opera como una medida preventiva para suavizar, mitigar, reducir y debilitar los efectos nocivos de ciertos actos de habla. Para Briz (1998), la atenuación es la estrategia que más se usa en la cortesía, visto que son movimientos tácticos para lograr la intención en el juego conversacional, preservando, así, las *faces*.

7. Análisis y discusión de datos

Para desarrollar la competencia comunicativa, los estudiantes deben ser capaces de utilizar la lengua y realizar acciones comunicativas tal y como los hablantes de un determinado grupo lo hacen. Por eso, en el aula debe circular una serie de prácticas discursivas para conseguir este logro, generando, así, discursos con información nueva y genuina. En ese caso, el profesor se convierte en un guía para facilitar el aprendizaje, visto que gestiona el acto de enseñanza-

aprendizaje (instrucción, corrección, explicación etc.), es decir, el discurso docente es, a veces, única fuente del material auténtico a los aprendientes. Por esa razón, este artículo tiene como objetivo general investigar las estrategias de intensificación y atenuación en el aula de español como lengua extranjera, visto que la comunicación va más allá de lo estrictamente dicho y que sigue unos ciertos patrones que son identificables por sus hablantes. Teniendo en vista esta idea clave, nos basamos en el enfoque etnográfico, ya que esa herramienta metodológica presenta características de comprensión y descripción de realidades socialmente producidas dentro de ciertos grupos. Para Oliveira y Daolio (2007, p. 139-141):

A etnografia deve inserir-se no horizonte de compreensões das dinâmicas culturais de grupos sociais. A mera descrição cultural não garante o acesso ao universo complexo de significados e representações destes grupos, no máximo, ajuda-nos a conhecer certas particularidades, que não amplamente contextualizadas (sociedade como um todo), correm o risco de se constituir num relato de campo. [...] Sem a profundidade teórica que a concepção etnográfica exige, as pesquisas podem descambar para o terreno das descrições minuciosas de um grupo específico, sem levar a um cotejamento com outros grupos ou com outras realidades, nem com outras subjetividades. [...] Aventurar-se pelo estudo etnográfico significa penetrar num determinado universo sócio-cultural na busca de decifrar “estranhos” códigos, ler entrelinhas, perceber comportamentos, “pescar” discursos e falas, interpretar significados, enfim, filtrar o dito e o não-dito pelos atores sociais no que se refere à problemática de algum estudo (OLIVEIRA; DAOLIO, 2007, pp. 139-141)⁵.

Para ponerlo en práctica, el procedimiento metodológico consiste en una investigación-acción para identificar las necesidades y las dificultades de los alumnos y promover la producción oral, visto que, muchas veces, el lenguaje oral entra en el aula no como un objeto a ser aprendido, sino como un medio de apoyo para construcción de la norma culta, de la competencia para escribir y de la reflexión gramatical. A continuación, se presenta el cuadro resumen con la caracterización del objeto de estudio con el propósito de mostrar el *corpus* de datos:

Corpus de datos

⁵ La etnografía se debe insertar en el horizonte de comprensiones de las dinámicas culturales de grupos sociales. La mera descripción cultural no garantiza el acceso al universo complejo de significados y representaciones de estos grupos, como máximo, nos ayuda a conocer ciertas particularidades, que no ampliamente contextualizadas (sociedad como un todo), tienen el riesgo de constituirse en un relato de campo. [...] Sin la profundidad teórica que la concepción etnográfica exige, las investigaciones pueden desarrollar para el terreno de las descripciones minuciosas de un grupo específico, sin llevar a una colación con otros grupos o con otras realidades, ni con otras subjetividades. [...] Aventurarse por el estudio etnográfico significa penetrar en un determinado universo sociocultural en la búsqueda de descifrar “extraño” códigos, leer entre líneas, percibir comportamientos, “pescar” discursos y hablas, interpretar significados, en fin, filtrar lo dicho y lo no dicho por los actores sociales no que se refiere a la problemática de algún estudio (traducción nuestra).

Fecha	6 de octubre de 2021
Profesor	1
Alumnos	5
Edad	13 a 24 años
Nivel	B1
Contexto	Contexto de no inmersión
Local	Franquicia de Curso de Idiomas (no regulada)
Modalidad	Clase en línea
Número de horas grabadas	1h 10min
Sesión de clase	1

Tabla 1: corpus de datos

Por medio de una clase de conversación para estudiantes brasileños de curso libre, buscamos identificar muestras reales de los discursos generados por los aprendientes y analizar el desarrollo de la competencia comunicativa. Por lo tanto, nos basamos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes para examinar las estrategias de modalización (atenuación e intensificación) producidas en el aula. El PCIC tiene como objetivo situar a la lengua española en sus niveles de referencia teniendo como vista las recomendaciones del MCER, bien como trabajar los objetivos y los contenidos necesarios para que los estudiantes logren la competencia comunicativa.

Para poner en funcionamiento la conversación, la lección inicial de *¡Avanza!*, tercer libro del curso de español de YES! Idiomas, trabaja los siguientes ítems.

Funciones comunicativas	Gramática	Léxico	Cultura/ Curiosidades
Organizar un viaje	Adj. Gentilicios Uso de los pretéritos	Elementos indispensables del viajero	El apóstol Tiago

Fuente: Ribeiro, F. L. V. *¡Avanza!*. Rio de Janeiro: Yielding English School Ltda., 2016

En la sección *Charlando*, se aprovechó para trabajar la producción oral (expresión e interacción oral), la comprensión auditiva y la mediación oral, bien como el conocimiento cultural “Camino de Santiago de Compostela”. Para eso, nos basamos en el sistema de transcripción

elaborado por Emmanuel Schegloff⁶.

[]	Solapamiento o habla simultánea.
=	Inicio de un turno se realiza inmediatamente después que la finalización del anterior.
(0.5)	Silencio, representado en décimas de segundo.
(.)	Micropausa.
.	Entonación descendiente
?	Entonación ascendente.
,	Entonación continuada
¿	Entonación menos ascendente que la marcada por el otro signo de interrogación, pero más ascendente que la marcada por la coma.
::	Prolongación del sonido precedente. A cuanto más prolongado sea el sonido, más signos aparecerán.
-	Corte de la palabra o autointerrupción.
◦	Signo de grado indicará que el habla posterior es tranquila o suave.
◦ ◦	Dos signos de grado indicarán que el habla entre ellos se pronuncia de manera tranquila o suave.
↑	Tono ascendente. Puede indicar un completo cambio en la entonación.
↓	Tono descendente. Puede indicar un completo cambio en la entonación.
> <	Habla comprimida o que se habla deprisa, con tono bajo.
< >	Habla es lento o extenso.
<	El símbolo “menos que” indica que el habla inmediatamente siguiente arranca de golpe.
hh	La aspiración que se escucha se marca con la letra ‘h’. A más aspiración, más ‘h’ aparecerán. Este símbolo puede representar la respiración, risas etc.
(h)	Respiración, risas etc. cuando ocurre dentro de los límites de una palabra.
(())	El doble paréntesis se utiliza para la descripción de eventos por parte del transcriptor: ((suena un teléfono)), ((pasos)), ((olfatea)) etc.
(word)	Incertidumbre en la transcripción, pero representa una posibilidad.
()	Inaudible

Fuente: Schegloff, Emmanuel. *Transcripts symbols* [Consulta: 6-5-2021]

En la primera pregunta, se indagó cuál es la diferencia entre turista y viajero.

⁶ Véase <https://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/schegloff/TranscriptionProject/page4.html> [Consulta: 6-5-2021]

Alumno J: No. Nunca (0.5). Nunca pensé en algo del tipo.

Alumna L: =Me parece que el turista es la persona que eligió viajar para algún lugar (.) de vacaciones o algo así. El viajero es la persona que siempre está viajando,- ↑ pero el turista también puede ser un viajero.

Alumno J: Pero turista tiene que estar en otro país para ser turista, no?

Alumna JA: =Viajero no es un mochilero, no?

De inicio, los alumnos tuvieron dificultad para distinguir entre los dos términos (viajero y turista), creando, así, una inseguridad al expresarse. En relación con el alumno J, él usa negación seguida por un atenuador de opiniones o afirmaciones para decir que no los consigue definir. En relación con la alumna L, ella usa verbo performativo para atenuar opiniones, creencias y afirmaciones al construir la siguiente frase: “me parece que..”. Eso quiere decir que mitigar su mensaje adoptando una estrategia de atenuación para suavizar su imagen negativa por no conseguir definir las palabras. Ya la alumna JA utiliza la negación con refuerzo para “¿Viajero **no** es un mochilero, **no**?” para presentar que tiene una opinión, pero no está segura. Para eso, ella intensifica por medio de mecanismo de repetición.

Para llevar a cabo el proceso de comunicación, el profesor usa recursos y estrategias para hacerse entender y para colaborar con la ausencia de recursos lingüísticos. Por esa razón, él trabaja con estrategia de andamiaje, es decir, da pistas contextuales para que los alumnos creen sus propias hipótesis. En sentido, el docente dice que, entre los términos, uno tiene papel más activo y el otro más pasivo.

Alumna JA: =Un turista tiene el papel más activo, porque está siempre haciendo actividades.

Docente: Un turista o no?

Alumna JA: =Un turista, no?

Docente: =Creo que es al revés, no?

Alumno J: =Creo que (.) el viajero es más activo.

Docente: =Por qué?

Alumno J: =Porque (0.5) generalmente un turista tiene un itinerario al paso de la (sic) [el] viaje.

Docente: =Este es el camino.

Alumno J: =Viajero tiene que crear todos los días.

Docente: =Ahora voy a dar más una pista. En general un turista viaja para conocer los puntos principales con una guía. Viajero no. En general puede ser solo y puede ser ciudades que no son tan conocidas. Están de acuerdo o no?

Alumna JA: [] Entonces viajero exploran más los sitios en que está y conoce más sobre la cultura, las personas, la real cultura y no solamente los puntos turísticos del local?

En ese apartado, el profesor propicia la participación de los alumnos, la moldea y la gestiona a fin de que ellos creen sus conceptos. La alumna JA intenta decir sus creencias reparando con mecanismo atenuador de justificación “Un turista tiene el papel más activo, **porque** está siempre haciendo actividades.”. Para ayudarlos, el profesor continúa dando más pistas. Luego, el alumno J hace una elección lexical para suavizar la opinión “**Creo que** el viajero es más activo.” En seguida, le pidió para justificar su creencia. Para eso, él dice que “**Porque** generalmente un turista tiene un itinerario al paso de la (sic) viaje.” y complementa “Viajero tiene que crear todos los días”. En otras palabras, se puede inferir a partir del habla del alumno que el primero tiene una situación más controlada, mientras el segundo tiene libertad de diseñar su itinerario. Ya la alumna JA contribuye con sus creencias y opiniones por medio de preguntas a fin de preservar su imagen.

En la próxima, el docente lanza la pregunta “¿Estás de acuerdo que la felicidad es un billete de avión en tu nombre?”

Alumna G: Puedes repetir otra vez?

Docente hace la pregunta otra vez.

Alumna G: (0.5)

Docente: =No comprendiste?

Alumna G: =Disculpa. No comprendí.

Docente vuelve a repetir la pregunta.

Alumna G: =Tener un billete con mi nombre es un sueño.

Docente: Estás de acuerdo que la felicidad es un billete de avión en tu nombre?

Alumna G: [] Sí.

Se nota que la alumna tiene dificultad de comprensión de la pregunta, así ella utiliza una atenuación del acto amenazador por medio de “**Disculpa**. No comprendí.”

Para dar prosequimiento en la conversación, el profesor hace la siguiente pregunta: ¿Viajar es un lujo o una necesidad?

Alumna L: =Depende mucho, porque a veces una persona puede tener necesidad de viajar para trabajar, por ejemplo, estudiar y algo así. O visitar sus abuelos. No sé. Pero también conocer Paris, por ejemplo, puede ser un lujo. No una necesidad.

Docente: =Alguien está de acuerdo o no?

Alumno J: =Sí, sí. Yo veo un canal de Youtube de un viajero. Ello (sic) [él] habla que un viaje para ello (sic) [él] es una necesidad.

En el caso de la alumna L, se nota que hace una atenuación dialógica, es decir, expresa un acuerdo parcial “Depende mucho, porque a veces una persona puede tener necesidad de viajar para trabajar, por ejemplo, estudiar y algo así. O visitar sus abuelos. No sé. **Pero** también conocer Paris, por ejemplo, puede ser un lujo”. Ya el alumno J se utiliza del recurso gramatical de repetición para mostrar acuerdo “Sí, sí”.

En la próxima pregunta, el docente indaga “¿Cuándo viajes, recuerda que un país extranjero no está diseñado para acomodarte, sino para acomodar su gente?”

Alumna A: Sí. =Totalmente

Alumno J: Sí. =Es verdad.

Alumna JA: =La cultura del país es para acomodar su gente. Por ejemplo, nosotros brasileños, cuando fuimos a otros lugares del mundo, siempre quedamos a pensar que las

personas son arrogantes, porque el *polvo* (sic) [pueblo] brasileño es (.) muy caluroso. Me olvidé la expresión.

Docente: =Caluroso.

Alumno JA: =Ellos no son arrogantes. Son diferentes. Las personas son diferentes.

Docente: Sí. =Es verdad. ¿Está de acuerdo o no?

Alumna L: =Sí, como por ejemplo, ocurre en caso cuando viajas a Arabia. Algún país de esta región. Donde las mujeres llevan. No me recuerdo del nombre. Cubre todo el cuerpo. (.) Cuando una mujer brasileña, argentina y en fin va allá, creo que tiene que, por las fotos que he visto, llevar también estas prendas. Entonces tenemos que adaptarnos (.) a la realidad del local.

Alumna JA; =Yo veo un canal de una ex comisaria de bordo de (.) Dubai. Emirates. Ella estaba hablando que en Dubai *estaba* [llevaba] con una camiseta y fue a una tienda para comprar algo y el hombre no la dejó entrar porque *estaba* (sic) de camiseta. No se :: quedó revoltada (sic).

Docente: = Revuelta.

Alumna JA: = Revuelta. Porque es la cultura del pueblo.

En esta sección, se percibe que la alumna L mitiga su habla al usar “(...) **creo que** tiene que, por las fotos que he visto, llevar también estas prendas. Tenemos que adaptarnos a la realidad del local”. Después, la alumna JA hace un alargamiento fónico “No se **quedóóó** *revoltada* [revuelta] (sic)” para dar apoyo para pensar lo que se dice, ya que es una palabra desconocida por la aprendiente.

Luego, el profesor prosigue preguntándole como a seguir: “¿Creen que la persona emplea demasiado tiempo en viajar se convierte en un extranjero en su propio país?”

Alumno J: (0.5) Sí, sí.

Docente: =Por qué?

Alumno J: =Porque esta persona se queda mucho tiempo fuera de casa.

Docente: (.) Perfecto. ¿Entonces estar al punto de considerar un extranjero?

Alumna G: [] Creo que no. En su propio país, *mismo que* (sic) [aunque] tenga (sic) [haya] quedado años y años fuera, creo que la persona continúa siendo brasileña o argentina. [inaudible] (.) no?

Alumna L: =Creo que tiene dos puntos de vista, porque, por ejemplo, encontré una chica en Instagram un día de esos, que es brasileña, pero vive en... No recuerdo el país, pero es un país de religión islámica. Ella se convirtió en el islamismo y es novia de un chico que nació allá. Entonces *asistí* (sic) [vi] un video de ella hablando que no se siente más brasileña, porque aquí ella se siente diferente de todos, por cuenta de las prendas y de la cultura. Se siente más en casa donde ella no nació. Creo que hay las dos cosas.

Docente: =Además agrego más una opción, porque la persona no se siente en casa nunca. Ni aquí ni allá. Porque allá ella no es nativa, aquí ella no vive más acá. Entonces ella se encuentra siempre en un ambiente de resistencia.

Alumna JA: [] *Tiene* (sic) [hay] los casos de las personas que son hijos de inmigrantes. Por ejemplo, nacieron en Francia, pero son hijos de árabes. No se siente ni en Francia ni... Creo que *tiene* (sic) [hay] esos casos también.

Para comenzar a analizar esa sección, se nota que el alumno J hace una intensificación por medio de repetición “sí, sí”. Además, se identifica el uso de marcadores atenuantes como “creo que...” para expresar opiniones, afirmaciones o creencias.

Por último, se percibe que los estudiantes saben y ponen en prácticas estrategias para mantener las buenas relaciones con los demás, bien como con un conjunto de normas sociales. Para eso, ellos, a fin de preservar su imagen social, ponían en juegos intensificadores y atenuadores, alineando su imagen personal a cómo se creen que las personas deben recibir el mensaje. En ese caso, se nota que los aprendientes dan preferencia por atenuar, suavizar y mitigar el mensaje en el ámbito lingüístico o pragmático, reduciendo, así, su propia imagen negativa delante de su interlocutor.

Consideraciones finales

En ese proceso de interacción entre profesor y alumno, el discurso es elaborado como acto de enseñanza-aprendizaje. Tal y como integrante de la sociedad, el profesor debe posibilitar que los aprendices interioricen y practiquen formas lingüísticas a fin de establecer relaciones interpersonales que mantienen los hablantes. En ese caso, se debe pensar, como, por ejemplo, en cortesía como actos comunicativos, puesto que los patrones de cortesía pueden diferenciar de acuerdo con la cultura. Para eso, los aprendientes deben usar un conjunto de estrategias para mantener las relaciones sociales para adecuación a lo que el individuo debe mostrar frente a otra

persona. Por eso, se percibió que los aprendientes del curso de español del libro *¡Avanza!*, al expresar opiniones, creencias y afirmaciones, usaron más atenuadores que intensificadores, principalmente con verbos performativos (creo que..., me parece que...).

Por esa razón, el profesor debe proponer cuestiones lingüísticas relacionadas con las relaciones interpersonales y la imagen que se presenta a los interlocutores, pues, en este caso, las diferencias culturales buscan romper cristalizaciones, estereotipos, malentendidos etc. para profundizar la cultura meta y, también, la cultura propia. El profesor de lenguas extranjeras debe poner en práctica técnicas y llevar los contenidos a clase de forma explícita en contextos, tareas o en momentos de reflexión y toma de conciencia. Para ilustrar, el docente debe permitir la promoción de diferentes matices para que los estudiantes elijan una u otra, propiciando, así, una visión distinta de lengua, bien como enfoque en el objetivo del aprendizaje.

Finalmente, se concluye que es muy importante el papel del profesor por dar muestras de la lengua para que los aprendientes construyan mentalmente a su interlocutor resultando, así, en las implicaturas de los enunciados y juego de la cortesía verbal.

Referencias bibliográficas

ALBELDA MARCO, Marta. *La intensificación en el español coloquial*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia, 2005.

ARROJO, Rosemary. *Comprender x interpretar e a questão da tradução*. In: ARROJO, R. (Ed.) *O signo desconstruído*. Campinas: Pontes, 1992.

BATTLE RODRÍGUEZ, Jaume. *Conceptos lingüísticos subyacentes al enfoque comunicativo en la didáctica de lenguas extranjeras*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2020 a.

BATTLE RODRÍGUEZ, Jaume. *El aula de lenguas extranjeras como espacio discursivo*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2020 b.

BRIZ, Antonio. *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco/Libros, 1996.

BRIZ, Antonio. *El español coloquial en la conversación*. Esbozo de pragmatogramática. Barcelona: Ariel, 1998.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen. C. *Politeness some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CANALE, M. (1983). *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*. En Richards J.C. y R. Smith (Eds.) *Language and Communication*. Londres: Longman, páginas 2-27. [Versión en español: Canale, M. (1995) "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En M. Llobera et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, páginas 63-82

CORACINI, Maria José. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e*

estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

COUPLAND, Nikolas.; GALASINSKI, Dariusz. (Ed.). *Metalanguage: Social and ideological perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004.

DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*; Tradução de Júnia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

GRICE, Paul. *Logic and conversation*. In: COLE, P.; MORGAN, J.L. (Eds). *Syntax and semantics 3: Speech acts*, p. 41-58. New York: Seminar Press, 1975.

HYMES, D. (1966). *On Communicative Competence*. Ponencia presentada en Research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Children. Nueva York: Yeshiva University. Publicada en D. Hymes (1971) "On communicative Competence", *Pride & Holmes* (1972). [Versión en español en M. Llobera et al. (1995) *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, páginas 27-46.

HYMES, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics*. An Ethnographic approach. Filadelfia: University of Philadelphia Press.

INSTITUTO CERVANTES. *La enseñanza del español como lengua extranjera Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares, 1994.

LLOBERA, Miguel. *Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras*, en Siguan, M. (comp.): *La enseñanza de la lengua por tareas*. XVIII seminario sobre lenguas y educación. Barcelona: Horsori: 17-37, 1995.

MENESES, Ramiro Délio Borges. *A desconstrução em Jacques Derrida: o que é e o que não é pela estratégia*. *Universitas Philosophica* 60, Bogotá, ano 30, p. 177-204, janeiro-julho, 2013.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. *Pesquisa etnográfica em Educação Física: uma (re) leitura possível*. *Revista brasileira Ciência e Movimento*, v.15 n.1, p.137-143, 2007

RIBEIRO, Fabiana Lúcia Viana. *¡Avanza!*. Rio de Janeiro: Yielding English School Ltda., 2016.

SCHEGLOFF, Emmanuel. *Transcripts symbols*. Disponible en:

<https://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/schegloff/TranscriptionProject/page4.html> [Consulta: 6-5-2021]

REVUZ, Authier. *língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*. In SIGNORINI, I. (org) *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVIA, Ianize Barros. *Uma Experiência Metalinguística De Tradução Em O Monolingüismo Do Outro (1996) De Jacques Derrida*. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas, Estudos Literários Neolatinos – Opção: Literatura Francesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.