

## O ESPAÇO DA CULTURA<sup>1</sup>

### The space of culture

Daniel CASSANY, Doutor, Universitat Pompeu Fabra

Elena MERINO, Doutora, Universitat Pompeu Fabra

Tradução de Nylcéa Thereza de Siqueira PEDRA, Universidade Federal do Paraná

### APRESENTAÇÃO

*Daniel Cassany é professor de análise do discurso na Universitat Pompeu Fabra, de Barcelona. Licenciado em filologia catalã e doutor em linguística aplicada, publicou uma quantidade significativa de artigos e capítulos de livros sobre leitura, escrita e ensino de línguas. Elena Merino é professora de língua inglesa e de espanhol como língua estrangeira, também na Universitat Pompeu Fabra. Doutora em comunicação linguística e mediação multilíngue dedica parte dos seus estudos à publicação de materiais sobre o ensino de línguas para imigrantes e a interculturalidade. No presente artigo, os autores discutem o conceito de cultura e o seu lugar no ensino das línguas estrangeiras, entendendo que a competência intercultural é fundamental para que o sujeito possa se aproximar de uma maneira positiva e consciente não apenas da cultura do outro, mas também da sua própria.*

*Nylcéa Thereza de Siqueira PEDRA*

**RESUMO:** No presente artigo, exploramos o conceito de cultura e o seu tratamento nas aulas de língua estrangeira. Para tanto, apresentamos, primeiramente, uma visão panorâmica, acompanhada de algumas definições relevantes advindas da antropologia e da sociologia. Depois, analisamos a evolução no tratamento da cultura no campo do ensino de línguas. E, por último, descrevemos o conceito de competência comunicativa intercultural, oriunda dos novos objetivos comunicativos das sociedades modernas. Cria-se, então, a necessidade de se focar o ensino de línguas desde uma nova perspectiva que não só permita aos aprendizes alcançarem uma competência linguística, mas também intercultural, isto é, de consciência crítica da própria cultura e da cultura dos demais.

**PALAVRAS-CHAVE:** língua; cultura; interculturalidade; didática; aprendizagem.

**ABSTRACT:** In this paper we explore the concept of culture and the treatment it receives in the foreign language class. Bearing that in mind, we present, at first, a

---

<sup>1</sup> Artigo publicado em espanhol na revista *Miríada Hispánica*, vol. 6 (Abril, 2013). ISSN 2171-5718.

panorama, followed by some definitions provided by the fields of anthropology and sociology. Later, we analyze the evolution in the treatment of culture in the field of language didactics. Last but not least, we describe the concept of intercultural communicative communication, native from the communicative objectives in modern societies. The necessity of focusing on the teaching of languages based on a new perspective, which allows learners to reach not only linguistic but also intercultural competence, that is, the critical awareness about one's own culture as well as the other's culture, is created.

**KEY WORDS:** language; culture; interculturality; didactics; learning.

## **INTRODUÇÃO**

As aulas de língua se apresentam hoje como o espaço ideal para adquirir conhecimentos e habilidades que vão mais além do uso linguístico. Depois de uma longa e consolidada tradição no estudo sobre aquisição, aprendizagem e ensino de segundas línguas, a dimensão (socio)cultural - ao lado da dimensão linguística, pragmática e discursiva - é considerada essencial no programa dos cursos.

Antigamente, entendíamos a cultura como o saber aplicado às artes, à literatura, à filosofia, à ciência, que pertencia a uns poucos “privilegiados” e era usada para definir um status social. Na sala de aula, língua e cultura eram conteúdos separados, tanto nos livros didáticos, quanto no currículo. Dedicava-se a maior parte do tempo para a língua, enquanto a cultura ocupava o lugar de informação complementar que os alunos deveriam aprender – inclusive de cor – sobre instituições, pessoas, sistemas políticos e costumes de um dos países no qual se falava a língua estudada (BARRO et al., 1998; OLIVERAS, 2000; MARTÍN ROJO, 2003; MIQUEL e SANS, 2004; SOLER-ESPIAUBA, 2004; CORROS, 2005; GALINDO, 2006).

O recente aumento dos intercâmbios internacionais e o desenvolvimento tecnológico fomentaram o contato linguístico e cultural entre os estudantes de línguas e, a partir de então, começou a assumir-se de forma mais clara que a cultura perpassa as demais competências linguísticas. Muitos estudos comprovaram que o conhecimento cultural não é apenas um verniz do conhecimento linguístico, mas que, ao contrário, em muitos casos, é decisivo para o sucesso nas interações linguísticas com falantes nativos. No entanto, ainda encontramos algumas dissidências no tratamento desse aspecto tão relevante.

Nos itens seguintes, apresentamos o conceito de cultura, primeiramente na sua relação com a língua e, depois, no tratamento dado a ele em outras áreas do conhecimento, como a antropologia e a sociologia, das quais surge o que hoje conhecemos como cultura nas aulas de espanhol. Como veremos, o conceito ainda continua sendo problemático, vago e abstrato, mas, como afirmam Duranti (2000) e Rodrigo (2000b), é preciso se posicionar e escolher uma definição que melhor se adapte aos nossos objetivos, uma vez que, a partir dela, determinaremos a maneira como observamos e adquirimos a realidade e, definitivamente, a maneira como ensinamos e aprendemos. Mais adiante, examinamos o conceito de competência comunicativa intercultural, que surge dada a importância que o espaço da cultura assume na sala de aula. E terminamos com algumas linhas de pesquisa para o futuro.

## **LÍNGUA E CULTURA**

A linguagem, como sistema de signos convencionais, constrói-se em contextos situacionais concretos, dentro de uma sociedade e dentro de uma cultura determinadas. A usamos com nossos colegas, amigos, familiares, em cada um desses contextos, para resolver práticas sociais cotidianas (trabalhar, comprar, organizar). Os produtos culturais ou realidades extralinguísticas estão intrinsecamente associados à língua ou, em palavras de Duranti (2000), “ter cultura” significa contar com uma série de recursos linguísticos que permitem que o indivíduo se comunique com outras pessoas.

Na análise do discurso, van Dijk (2008, 2011) afirma que na interação (oral ou escrita), o contexto e a ideologia são essenciais. O primeiro, por seu caráter cognitivo, indica a identidade subjetiva dos falantes e apresenta opiniões sobre um fato ou uma pessoa. Com o segundo, o autor afirma que os enunciados emitidos pelos falantes escondem ideologias, mas para que essas possam ganhar forma, adquirir força e servir aos interesses de uma comunidade linguística (como interpretar significados, participar da vida social e relacionar-se com outros grupos) é preciso que sejam compartilhadas por certo número de membros da sociedade. Como vemos, a língua determina o pertencimento a um grupo (cultural), ainda que existam outros fatores como classe social, idade, gênero, espaço geográfico, profissão, etc. Além de considerarmos que as relações sociais determinam os usos da linguagem, podemos dizer que um ato

comunicativo é um ato social. E, assim, não só língua e cultura se relacionam, mas também a sociedade se relaciona com elas. Nas palavras de Moreno et al. (2002, pp. 1-2):

O erro de partida é pensar que as línguas são, exclusivamente, meios de transmissão de informação. Elas são mais do que isso. São meios de identificação e de caracterização da personalidade e da idiossincrasia de uma comunidade ou coletividade, que compartilha determinados pressupostos, finalidades e determinadas pautas de comportamento. Além disso, as línguas possibilitam que um indivíduo se integre a uma comunidade ou grupo sem ter que renunciar às suas características individuais, a sua maneira de ser.

O vínculo entre língua e cultura também é indiscutível para professores e profissionais da língua: as produções linguísticas são o reflexo das práticas e concepções de mundo de cada cultura (KRAMSCH, 1998; OLIVERAS, 2000; GUILLÉN, 2002; MIQUEL Y SANS, 2004; AREIZAGA, 2006; IRIMIA, 2007). Além disso, Cordo-Villa e Muros (1998) consideram que a língua é utilizada em contextos concretos e, conseqüentemente, se constitui como variedade linguística social, geográfica e histórica, com um registro determinado e com formas de cortesia e gêneros discursivos concretos.

Mais uma vez, língua e cultura aparecem fortemente associadas à sociedade. Por isso, disciplinas como a sociolinguística e a pragmática se debruçaram no estudo sobre essa relação, além de considerar outros fatores extralinguísticos que dizem respeito aos participantes (idade, sexo, classe social), à relação entre eles, às suas identidades e ao evento comunicativo no qual se desenvolve a interação (KRAMSCH, 2003).

Nessa mesma linha, Miquel (1997) afirma que a cultura se manifesta nos elementos linguísticos e discursivos, por exemplo, no léxico, nos recursos funcionais e nas trocas regidas por ritos culturais. Kramsch (1998) acrescenta que a cultura é criada pela linguagem que, como sistema de signos convencional, lhe atribui significados que variam segundo as diferentes comunidades discursivas que compartilham uma maneira de usar a linguagem para comunicar seus objetivos (temas, estilos, marcas gramaticais, léxicas ou fonológicas). A cultura, além disso, se produz e se reproduz pela interação, como argumentaremos mais adiante. Desse modo, segundo Oliveras (2000), se observarmos como as pessoas se comunicam, poderemos compreender as formas de comportamento, as crenças e os valores de suas comunidades.

Em suma, tanto língua quanto cultura são veículos de comunicação, uma vez que as pessoas se relacionam mediante o uso verbal concreto (determinado pelo contexto e

pelo evento comunicativo). Por isso, é necessário que o aprendiz de línguas adquira não apenas o conhecimento linguístico do idioma, mas também o conhecimento do modo como seus usuários percebem e atuam no mundo através, principalmente, de seus comportamentos discursivos.

## **PERSPECTIVAS SOBRE A CULTURA**

A cultura tem sido estudada desde diversos âmbitos e disciplinas ao longo da história, motivo pelo qual existe uma enorme quantidade e diversidade de definições e aproximações a ela, o que nem sempre ajuda a esclarecer e delimitar o conceito. Com o objetivo de estudar a evolução desse conceito, faremos referência à origem antropológica e sociológica do termo, que é a base para muitas das definições utilizadas pela linguística aplicada, como veremos nos próximos itens.

Os primeiros trabalhos antropológicos relevantes do século XIX e começo do século XX descreviam os costumes dos povos observados exaustivamente por pesquisadores como Franz Boas, Bronislaw Malinowski e Edward B. Tylor. Em suas anotações, esses antropólogos registravam aspectos folclóricos e enfatizavam aqueles que eram alheios ou exóticos ao Ocidente (RODRÍGUEZ et al., 1996; GUBER, 2001). Esse modo de apresentar a realidade, afirmam Barro et al (1998), servia para justificar a exclusão e a diferença entre os povos. Seguindo essa mesma linha, Hofstede (1984) defendia que a cultura definia a identidade de um grupo e que os pesquisadores podiam usá-la para descrever e comparar sociedades inteiras, por meio dos seus padrões de conduta, que eram previsíveis e que seguiam o comportamento dos grupos majoritários.

Mais adiante, dentro desse campo de pesquisa, surgiram posturas mais críticas. Oberg (1960) afirmava que uma pessoa não nascia com uma cultura, mas com a capacidade de aprendê-la e utilizá-la. Para esse autor, os seres humanos adquirem uma série de atitudes durante a sua socialização em um grupo de pessoas. Para Marvin Harris (*apud*: GARCÉS et al., 1997, p.143), um dos antropólogos mais citados no campo da linguística aplicada, a cultura é:

o estilo de vida total, socialmente adquirido, de um grupo de pessoas que inclui as formas e maneiras de pensar, sentir e atuar... que compreende conhecimentos, crenças, arte, moral, direito, costumes e outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

Por tanto, esses e outros autores defendiam que a cultura se constitui pelos elementos aprendidos ao longo da história e do tempo e que, além disso, é utilizada para interpretar significados de forma automática, em todas as esferas do dia a dia e não apenas nas cerimônias tradicionais. No entanto, às vezes, o conceito de cultura na antropologia continua sendo usado como sinônimo de tradições e maneiras de atuar.

Segundo Pulido (2008), geralmente a cultura é associada a um estado (cultura espanhola), a um grupo étnico (cultura cigana), a uma religião (cultura muçulmana) ou a uma região (cultura galega). No entanto, observamos, nos últimos anos, uma pequena mudança no conceito de cultura: deixando de ser concebida como uma entidade fixa, começa a ser considerada como algo dinâmico, que se faz e se renova diariamente e, por estar em movimento, é difícil associá-la a um grupo fechado.

Esse dinamismo se dá não apenas pelas movimentações geográficas e pelo contato internacional entre as pessoas. Nos movemos com o que lemos, com as interações que temos (na rua, na Internet), com o que vemos no cinema ou na televisão, com o que escutamos, etc.

Recentemente, na sociologia, Mayoral e Tor (2009, p.39) defendem que a cultura é “a forma que adotam os valores, as normas e os conhecimentos nos quais se amparam as concepções religiosas, éticas ou ideológicas que regem a vida cotidiana de uma sociedade”. Assim, a cultura, ainda que convencional, faz parte dos seres humanos e possibilita a interação entre os membros que dela compartilham. As autoras ainda afirmam que a cultura não é única, nem universal, nem constante. Desse modo, outros sociólogos como Gil (2000) e Thije (2006) afirmam que a cultura, além de dinâmica, permite compreender os sistemas conceituais a partir dos quais são interpretados os fatos sociais. É o ser humano que constrói, usa, manipula e transforma a sua cultura e, por isso, ninguém pertence a uma cultura, mas a cultura pertence às pessoas.

Rodrigo (2000a, 2000b), dentro do âmbito da comunicação, subscreve essas ideias e concebe a cultura desde um ponto de vista interacionista. Como os anteriores, pensa que ser humano e cultura são indissociáveis e um se forma graças ao outro. Este novo modelo, que considera a cultura como uma entidade viva, já se distancia de modelos anteriores de manifestações etnocentristas ou essencialistas. E mais, a cultura é construída, transmitida, conservada e transformada graças à interação e ao contato entre a pluralidade de culturas.

Desde o ponto de vista da análise do discurso, o ser humano é um ser plural, uma vez que uma mesma pessoa contém várias identidades. Uma mulher, por exemplo, pode atuar de diferentes maneiras quando se apresenta como dona de casa, professora, aluna, feminista, mãe, amiga, etc. (VAN DIJK, 2011). Na verdade, a linha que separa os conceitos de identidade e cultura é muito tênue, especialmente se consideramos a cultura como um microelemento das pessoas. Por exemplo, existe uma cultura segundo a geração (cultura juvenil), segundo o sexo (cultura feminista), segundo a profissão (cultura acadêmica), etc. Nesse sentido, Gudykunst (1991) acredita que cada indivíduo apresenta vários tipos de cultura, ambientes sociais e comunidades geracionais ao mesmo tempo, sendo mais pertinente falar em *subculturas*.

A cultura é produto do homem, aprendida e transmitida na interação entre os povos e de geração em geração. Evolui através da história e, ainda que compartilhada entre membros de comunidades concretas, muda de pessoa para pessoa e é utilizada para interpretar e compreender a realidade. O que não se compartilha passa a ser considerado estranho e é repellido e as diferentes maneiras de reagir diante de um mesmo fato social são entendidas como diferenças culturais.

## **A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL DO ESPANHOL**

Um dos maiores problemas com o qual se enfrenta o ensino de um idioma é a pretensão de ensinar uma cultura *standard* ou hegemônica que oculta a diversidade linguística e cultural. Esse também é um problema no mundo do espanhol. Como língua internacional, não pode ser associado a um único estado ou nação uma vez que, como outras línguas no mundo, se compõe de um número infinito de variedades linguísticas (léxico, frases feitas, argot, entonação) e de costumes, tanto dentro da península ibérica quanto dentro da Hispano-américa e outros lugares onde o espanhol é língua de uso corrente. Mais do que isso, cada um dos países que compõe o espanhol no mundo conta com as suas próprias variedades dentro de suas fronteiras geográficas e, obviamente, fora delas.

Um exemplo claro é a diferença no sistema pronominal da segunda pessoa. Enquanto em algumas partes da península são usados de maneira mais frequente os pronomes *tú* e *vosotros* e somente em ocasiões formais se usa o *usted* ou o *ustedes*, em



outras partes dentro das mesmas fronteiras geográficas *usted* e *ustedes* são usados na linguagem cotidiana com o mesmo sentido de *tú* e *vosotros*. Mais ainda, na Hispano-américa o *vosotros* nem sequer existe e dependendo do país os pronomes usados para se referir à segunda pessoa são *tú*, *usted*, *ustedes* ou *vos* e os contextos em que são utilizados são muito diferentes em cada país. Por isso, o aprendiz de espanhol encontrará dificuldades para compreender essa variedade se conhece apenas uma única forma. Está claro que, muitas vezes, o tipo de espanhol que se apresenta em sala de aula depende da variante do professor, do livro didático e do currículo da escola.

Finalmente, outra perspectiva no que diz respeito à diversidade provém dos estudos da Análise Crítica do Discurso e do Currículo Oculto, que analisam o conteúdo dos livros didáticos para assinalar tudo o que é transmitido, exemplificado ou mostrado – ainda que de maneira oculta ou em segundo plano. São as imagens e os vídeos incluídos nos materiais didáticos, os falantes-modelo que aparecem neles (com o seu modo de vestir, os lugares onde estão, os papéis que assumem, etc.) ou as paisagens urbanas e rurais da realidade na que se usa a língua meta. Assim, muitos conteúdos transmitem uma série de valores culturais e sociais estereotipados, com crenças ou ideologias, que podem ser sexistas, racistas, classistas, que focalizam alguns aspectos da diversidade e que ocultam outras perspectivas culturais não hegemônicas de uma cultura (VAN DIJK, 2004). Além disso, os textos às vezes não refletem o necessário uso da língua para um grupo concreto de aprendizes e pode resultar irrelevante para as suas necessidades e objetivos como, por exemplo, um texto do século XIX para um aprendiz que somente precise da língua para falar sobre negócios.

A língua e a cultura do espanhol são, portanto, diversas e, ainda que seja quase impossível ensinar todas as suas variedades, as aulas de espanhol são um lugar no qual essa diversidade é demonstrada por meio dos professores (pelas suas diferentes origens), dos tipos de atividades e meios (livros didáticos, novas tecnologias), dos estudantes (turmas pluriculturais) e dos lugares e países onde o espanhol é ensinado. Um aprendiz de espanhol precisa estar consciente dessa variedade linguística dentro e fora da sala de aula, porque ela supõe uma riqueza cultural, linguística e pessoal. Por isso, um professor não pode apegar-se unicamente à cultura do seu país, ou à cultura desse momento histórico, seja a *standard* ou a hegemônica.



## A DIMENSÃO CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUAS

O campo do ensino de línguas se adscrive a esta nova perspectiva da concepção de cultura (OLIVERA, 2000; MIQUEL e SANS, 2004; AREIZAGA, 2006). Candau (1994, p.10), outros docentes e pesquisadores associam a cultura à imagem de um iceberg. Para eles, a parte visível da cultura, somente 10% dela, se constitui por aquilo que até então recebeu a atenção dos professores e dos manuais: a arte, a literatura, a música, os jogos, a culinária e a vestimenta. Os 90% restantes são o conhecimento inconsciente e os elementos que conduzem às condutas dentro de um grupo social: o modo de compreender a modéstia, a beleza, os ideias sobre educação, as regras sobre as relações entre pais e filhos, as relações hierárquicas, o conceito de justiça, a organização do tempo, os modelos de conversa, as formas de resolver problemas, o ritmo de trabalho, etc.

Destacamos a definição de cultura apresentada por Miquel e Sans (2004, p.4), que é uma das mais citadas no campo do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). No seu artigo, propõem três tipos de cultura intrinsecamente relacionados:

- A Cultura com maiúscula: literatura, história, geografia, arte, etc.;
- A cultura (sem adjetivos): cultura para aprender, cultura para atuar (na Espanha, os ovos são comprados em dúzia ou meia dúzia) e a cultura para interagir comunicativamente (na Espanha, se diminui a importância quando se recebe um elogio), isto é, tudo o que é compartilhado pelos membros de uma cultura. Além disso, envolve o que foi dito, também o que não foi e o que foi suposto pelos falantes;
- A kultura com K: cultura subjacente para a atuação em diferentes contextos e registros socioculturais. Não é compartilhada por todos os falantes e se difere do *standard* cultural. É o tipo de cultura de um bairro ou de um determinado grupo.

Essas autoras consideram que um estudante de línguas deve conhecer mais do que a cultura geral (cultura com C maiúsculo) e a subjacente (cultura com K). Também precisa ter consciência da cultura de costumes (sem adjetivos), que é adquirida pela experiência e pela interação com a cultura meta. Desse modo, o modelo apresentado por Miquel e Sans é consonante com a concepção interacionista, plural e dinâmica da cultura defendida pelos autores que citamos.

Os três tipos de cultura propostos por Miquel e Sans (2004) são inseparáveis e servem não só para aumentar o nível cultural das pessoas (para compreender textos, ler jornais, conversar), mas também para que possam participar socialmente uma vez que, segundo essas autoras, a cultura não apenas condiciona nossa posição na sociedade, mas também nos permite distinguir entre o habitual e o diferente, entre o verdadeiro e o falso, segundo os parâmetros da comunidade à qual pertencemos. Mas, além disso, a cultura sem adjetivos demonstra que língua e cultura são instrumentos de comunicação, uma vez que transmitem comportamentos ou atitudes, valores e normas próprias de uma comunidade que determinam as condutas individuais e sociais.

Ao adotar-se essa concepção dinâmica e plural da cultura, se apresentam novos questionamentos sobre os fatores que facilitam ou dificultam a comunicação entre os falantes nativos e não nativos. Hoje em dia, muitos pesquisadores defendem que os problemas de comunicação acontecem não apenas em conversas entre pessoas de línguas diferentes, mas também são frequentes entre nativos de uma mesma língua. Com isso, evita-se fazer da cultura a responsável pelos conflitos comunicativos (HINNENKAMP, 2001; KRAMSCH, 2003; HARTOG, 2006; ROST-ROTH, 2006). Como defende Areizaga (2002, 2006), a apresentação da cultura em sala de aula desde a diferença alcança apenas um nível informativo (transmissão de informação para evitar conflitos), mas carece do nível formativo (que seria usado para despertar a consciência do aprendiz). A partir dessa perspectiva, os estudos da sociolinguística interacional e da pragmática intercultural destacam outros elementos que podem causar mal-entendidos e incompreensão, tais como a diferença na realização dos atos de fala (DÍAZ, 2003; TRAN, 2006; FÉLIX-BRASDEFER, 2010), a diferença na mecânica conversacional (CESTERO, 2007) ou a existência de assimetrias linguísticas entre os participantes (CODÓ, 2003; WODAK, 2006; BERTRÁN, 2009; VAN DIJK, 2011).

## **O ELEMENTO (INTER)CULTURAL NA ATUALIDADE**

As sociedades modernas se caracterizam por terem sofrido grandes mudanças que repercutem no contato interacional, devido às migrações, à globalização, ao desenvolvimento dos meios de transporte, ao intercâmbio de estudantes, entre outros. O desenvolvimento tecnológico e o uso das novas tecnologias foram um dos fatores mais

impactantes para conectar pessoas de diferentes pontos do planeta sincrônica e assincronicamente. Para Marí et al. (2010, p.144) “a sociedade digital será uma sociedade de multilinguismo digital na qual a tecnologia poderá abrir mais portas para a diversidade”. Por isso, criou-se uma nova necessidade de comunicação que vai além da transmissão de informação, isto é, que as línguas sirvam para desenvolver interações sociais e interpessoais, além de transações econômicas. Para Marí et al (2010), as sociedades que aceitarem mais abertamente a diversidade linguística encontrarão mais oportunidades no mundo dos negócios, uma vez que conhecer a língua e a cultura do país com o que estamos desenvolvendo uma transação comercial e, quem sabe, uma relação econômica futura é imprescindível para competir no mercado internacional.

Dentro do ensino de línguas, no passado se acreditava que adquirir um conhecimento puramente linguístico dotava os aprendizes com as ferramentas necessárias para a interação social. Anteriormente, argumenta Byram (1997), se pretendia que os aprendizes imitassem os falantes nativos (modelo de falante nativo) porque supostamente existia um único modelo de comportamento competente ou comunicativo. Para isso, o aprendiz tinha que deixar de lado a sua própria cultura para adotar uma nova identidade similar a dos nativos para assim se sentir aceito na sociedade meta. Para Kramsch (2001), o falante nativo já não é o modelo a ser seguido, senão um falante plurilíngue e intercultural.

### ***COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL***

Nos últimos vinte anos, a denominada *competência comunicativa intercultural* (CCI) se tornou o fim e o meio para o ensino e aprendizagem de línguas. Aqui a linguagem é entendida a partir de seu uso real em contextos determinados em que são compreendidas e transmitidas interações comunicativas. Além disso, são proporcionadas ao aprendiz as ferramentas necessárias para produzir e compreender os textos orais e escritos e para superar as dificuldades que possam aparecer (CORDOVILLA e MUROS, 1998; MIQUEL e SANS, 2004; AREIZAGA et al. 2005).

Segundo Ridao (2007), a CCI é um conceito multidimensional, que diz respeito à eficácia da comunicação, da adaptação, da integração social, da competência na língua

e do conhecimento da cultura acolhida. De sua parte, Byram (2000) considera que a CCI está composta por cinco elementos:

- *Atitudes*: curiosidade e interesse, desejo de evitar emitir juízos de valor sobre as culturas ou de exaltar a própria cultura;
- *Conhecimento*: dos grupos, da sua produção e aplicação na própria cultura e na cultura do interlocutor e das etapas comuns na interação social e pessoal;
- *Habilidade para interpretar e relacionar*: capacidade de entender um documento ou evento de outra cultura, falar dele e vinculá-lo a documentos de sua própria cultura;
- *Habilidade para descobrir e interagir*: capacidade de adquirir o conhecimento de uma cultura e as aplicações culturais para utilizar esse conhecimento, as atitudes e habilidades para a comunicação e a interação em um tempo real.
- *Consciência crítica cultural / educação política*: capacidade de avaliar criticamente e desde diferentes perspectivas, aplicações e produções a própria cultura e a de outros países.

Essa nova maneira de entender a aprendizagem de línguas repercutiu no seu principal objetivo: a comunicação. Por isso, os livros didáticos vêm mudando progressivamente e sugerindo atividades comunicativas ou do enfoque por tarefas. O desenvolvimento das aulas também tem deixado de centrar-se no professor para estar centrado no aprendiz (participação ativa, trabalho colaborativo em grupos ou em pares, etc.). Mas, sobretudo, tem-se mudado a concepção de língua como único meio de comunicação e começaram a ser incluídos como instrumentos de interação outros aspectos verbais, não verbais, culturais, pragmáticos, sociais e discursivos. Segundo o currículo escolar nacional de inglês, desenvolvido em Gales pelo Department of Education and Science, and the Welsh Office, em 1990 (BYRAM e FLEMING, 2001), uma aprendizagem de língua estrangeira (LE) não se realiza sem se considerar o componente cultural:

Um conhecimento progressivo das pessoas que falam o idioma estudado é intrínseco à aprendizagem. [...] sem a dimensão cultural, a comunicação eficaz frequentemente se vê dificultada: inclusive a compreensão de palavras e expressões básicas (por exemplo aquelas que fazem referência ao horário das refeições) pode ser parcial ou aproximada e pode ser que os falantes não consigam expressar-se adequadamente e chegarem, inclusive, a ofender o seu interlocutor. (Department of Education and Science, and the Welsh Office, 1990, p.37)

Segundo Chen e Storosta (1996), uma pessoa competente na comunicação intercultural é uma pessoa efetiva, isto é, uma pessoa que adquire uma habilidade que lhe permite controlar e lidar com situações para alcançar seus objetivos. Para isso, o indivíduo conhece e aplica seus objetivos, colabora com outros, se adapta às variações situacionais e mantém a imagem de seus interlocutores. Outros autores como Martín Rojo (2003) ou Iglesias (2010) afirmam que formar um aprendiz de línguas desde uma perspectiva intercultural tem duas vantagens fundamentais: fomenta o respeito por outras culturas ou comunidades e é um elemento motivador, uma vez que se relacionam os conhecimentos sobre uma outra língua com o conhecimento sobre outras pessoas. Nas palavras do linguista Poyatos (1994, p.25):

A cultura pode ser definida como uma série de hábitos compartilhados por membros de um grupo que vive em um espaço geográfico, aprendidos, mas condicionados biologicamente, tais como os meios de comunicação (dos quais a linguagem é a base), as relações sociais de diversos níveis, as diferentes atividades cotidianas, os produtos desse grupo e como são utilizados, as manifestações típicas das personalidades, tanto nacional quanto individual, e a suas ideias sobre a sua própria existência e a de outros membros.

Pretende-se formar cidadãos ativos e participativos e a língua, por si só, não é suficiente para isso. Desse modo, a competência linguística (gramática) deve sempre estar acompanhada da competência cultural. O objetivo de uma aula de língua, por tanto, afirmam Byram e Fleming (2001), é formar pessoas capazes de desenvolver uma atitude crítica sobre o que estudam (a língua) e – como argumentava o sociólogo Bourdieu, em 1985 – sobre seu capital cultural<sup>2</sup>, suas gentes (os falantes) e as situações em que atuam (os contextos). Hoje em dia, se espera que as pessoas participem e atuem dentro de uma sociedade, mas que, ao mesmo tempo, tenham atitudes positivas em relação aos falantes de outras línguas, através da observação e da comparação entre as culturas envolvidas. Definitivamente, se pretende formar o que Byram e Fleming (2001, p.15-16) denominam o *falante intercultural*, isto é, uma pessoa “capaz de estabelecer laços entre a sua própria cultura e outras, de mediar e de explicar a diferença e, fundamentalmente, de aceitar a diferença e vislumbrar a humanidade subjacente que a compõe”. Portanto, o aprendiz de línguas é um agente social e falante intercultural consciente das marcas associadas a uma língua e a uma cultura, às vezes estereotipadas,

---

<sup>2</sup> Para Bourdieu (1995) a língua é um capital simbólico, valorizada em maior ou menor grau no mercado linguístico, dependendo do poder que tenha o grupo ao qual pertence. Por isso, a comunicação é um intercâmbio no qual existe relação de poder e de desigualdade.

e capaz de desenvolver uma série de ações e decisões para alcançar o seu objetivo comunicativo.

Por isso, a sala de aula de espanhol como língua estrangeira é um espaço ideal para formar novos membros de uma sociedade que se afaste de pensamentos hegemônicos e etnocentristas da língua e da cultura. Para Iglesias (2010, p.28), é o contexto ideal para criar lugares que proporcionem o “encontro, o contraste, o intercâmbio e a negociação”. Byram (1997), por sua vez, acredita que a aprendizagem de uma língua e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma consciência intercultural, pode ou não ser adquirido dentro da sala de aula. Acreditamos, no entanto, que a sala de aula de língua é um lugar primordial para desenvolver o horizonte cultural (enciclopédia e conhecimento cultural) e para adquirir as ferramentas que impulsionem os aprendizes para uma integração social (participação fora da sala de aula).

## **A CCI NAS SOCIEDADES MODERNAS**

A partir dos primeiros estudos realizados nos anos 60 e dos mais recentes do final do século XX e começo do século XXI, os pesquisadores e profissionais da educação ampliaram seu campo de investigação e, conseqüentemente, seus destinatários. Nos referimos à necessidade de ampliar certos aspectos metodológicos segundo o novo tipo de usuários das línguas, surgidos devido à atual composição das sociedades modernas.

O perfil do aprendiz de língua está mudando graças ao contato intercultural e plurilíngue, seja por motivos econômicos (migrações, transações entre países), acadêmicos (programas como o Erasmus, na Europa, e intercâmbios), políticos, etc. Na Espanha, por exemplo, o número de cursos de espanhol para imigrantes teve um crescimento repentino, devido às migrações dos últimos anos. Na Catalunha, aconteceram fortes migrações dentro do país nos anos 60 e 70, mas foi a chegada, nos últimos dez anos, de pessoas de outros países que causou um grande impacto demográfico. Tal contexto gerou a necessidade de se desenvolver uma série de ações linguísticas e sociais. Por isso, há vinte anos existe uma organização, o Consorci per a Normalització Lingüística, dedicada a oferecer cursos de catalão para os recém-chegados. Em Barcelona, concretamente, o aumento no número de estrangeiros fez com

que outras instituições (ONGs, comunidades, etc.) dedicassem parte das suas atividades ao ensino de línguas. No entanto, a rapidez com que se criaram esse tipo de cursos, supôs um retrocesso metodológico, principalmente para o ensino de espanhol como língua estrangeira. As principais razões são quatro:

1) Os centros se viram diante da necessidade de elaborar novos materiais adaptados a um tipo de usuário de diferente realidade social, mas esses materiais carecem do trabalho e da tradição dos atuais livros didáticos de espanhol como língua estrangeira (GARCÍA PAREJO, 2004; ANDIÓN, 2006; VILLALBA e HERNÁNDEZ, 2008);

2) por ser cursos quase gratuitos, o grupo de professores é formado por voluntários que geralmente não têm uma formação no ensino de línguas (GARCÍA PAREJO, 2003);

3) os centros geralmente oferecem cursos básicos, de caráter assistencial e compensatório (VILLALBA e HERNÁNDEZ, 2010) e;

4) muitas vezes os alunos deixam de acompanhar os cursos porque encontram trabalho, migram para outras cidades ou voltam para seus países (HERNÁNDEZ, 2003; MASSÓ e ALCANÍZ, 2003). No caso das mulheres que são mães, não têm tempo por terem que cuidar das crianças, da casa, etc. (MELERO, 2003).

No caso dos cursos para imigrantes é preciso ainda mais promover uma consciência intercultural que permita a essas pessoas se adaptarem ao seu novo entorno e atuarem ativamente em uma sociedade composta por uma série de elementos, não só linguísticos. A consciência intercultural é necessária não apenas para que o indivíduo não se sinta discriminado por sua “condição” de estrangeiro ou imigrante, mas para que se sinta parte do “normal” (segundo os parâmetros da sociedade). Em definitiva, que possa vir a ser membro dessa sociedade.

Assim, os trabalhos desenvolvidos na sociolinguística interacional, principalmente os de Gumperz (1992, 1995 e trabalhos anteriores), Codó (2003) e Bertrán (2009), se centram no estudo da interação entre imigrantes e nativos, com o objetivo de tornar visíveis as desigualdades linguísticas e sociais que impedem o estrangeiro de participar ativamente da sociedade. No entanto, não podemos pensar que os aprendizes de espanhol que não estejam em contexto de imersão não precisam fazer esse tipo de aprendizagem, sobretudo porque, como argumentamos anteriormente, na



atualidade a movimentação de pessoas (tanto física, quanto virtualmente) é constante e frequente, e essas pessoas precisam se desenvolver adequadamente em diferentes contextos.

## **CONCLUSÃO: PERSPECTIVAS PARA O FUTURO**

Nesse artigo pretendíamos apresentar a sala de aula de espanhol como um lugar de reflexão onde se adquirem conhecimentos e habilidades que permitem que o aprendiz atue e se comunique adequadamente nas sociedades hispano-falantes.

Apesar dos grandes e valiosos avanços que já foram feitos na apresentação dos conteúdos na sala de aula, o espaço dedicado à cultura ainda é deficitário, principalmente quando são incluídos aspectos socioculturais desde uma perspectiva folclórica, cheia de lugares-comuns e preconceituosos. Além disso, carecemos de estudos empíricos que descrevam e analisem a situação da aprendizagem, das motivações, das dificuldades e das oportunidades de uso da língua em grupos de estudantes específicos no contexto atual.

Professores e profissionais da linguagem, centros e pesquisadores precisam trabalhar em colaboração para criar programas que incluam aspectos da sociolinguística, história, dialetologia, literatura, pragmática e discurso. Além disso, hoje em dia, contamos com uma grande quantidade de recursos didáticos para colocar à disposição dos aprendizes e motivar a sua curiosidade e sensibilidade (inter)cultural: filmes, vídeos na rede, textos variados, músicas, chats, redes sociais, etc. Portanto, precisamos nos perguntar quem são nossos usuários e para que usam a língua. Assim, o objetivo central do curso, mais do que a aquisição de conhecimentos, deve ser o de formar pessoas críticas (conhecimentos de outros pontos de vista) e analíticas (selecionar modelos de cultura que sejam enriquecedores).

Para entender a cultura em um sentido amplo, tanto na vida cotidiana quanto em sala de aula, uma série de ações são necessárias e podem ser desenvolvidas em sala (e o aluno poderá dar continuidade fora dela). Por isso, propomos que sejam realizadas atividades desde uma perspectiva etnográfica, em que os alunos analisem a interação das pessoas que compõem a sociedade, com o objetivo de despertar uma consciência crítica que fomente a autoestima pela própria cultura e o respeito às demais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDIÓN, M. A. “La inmigración no hablante de español en España: situación y características”, **Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas** 1, 2006, pp. 7-24.
- AREIZAGA, E. “El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y evaluación del material didáctico”, **Cultura y Educación** 14/2, 2002, pp. 161-175.
- \_\_\_\_\_. “Enseñanza de lenguas e interculturalidad: ¿estamos hablando todos de lo mismo?” **II Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, 2006. Burgos: Universidad de Burgos.
- AREIZAGA, E.; GÓMEZ, I; IBARRA, E. “El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación”, **Revista de Psicodidáctica** 10/ 2, 2005, pp. 27-46.
- BARRO, A.; JORDAN, S.; ROBERTS, C. “Cultural practice in everyday life: The language learner as ethnographer”. **Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography**, eds. Michael Byram e Michael Fleming. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, pp. 76-79.
- BERTRÁN, C. “Cooperación y juegos de poder en las relaciones de servicio”, **Discurso & Sociedad** 3, 2009, pp.1-43.
- BOURDIEU, P. **¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos**. Madrid: Akal, 1985.
- BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 1997.
- \_\_\_\_\_. “Assessing intercultural competence in language teaching”, **Sprogforum** 18, 2000, pp. 8-13.
- BYRAM, M.; FLEMING, M. **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CANDAU, V. “Educación y culturas”. **Interculturalidad y cambio educativo**, ed. María Rosa Elosúa. Madrid: Narcea Ediciones, 1994, pp. 7-19.
- CESTERO, A. M. “Cooperación en la conversación: estrategias estructurales características de las mujeres”, **Linred** 5, 2007.
- CHEN, G M.; STAROSTA, W. “Intercultural communication competence: A synthesis”. **Communication yearbook**, 19, ed. Brant R. Burleson. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1996, pp. 353-383.
- CODÓ, E. The struggle for meaning: Immigration and multilingual talk in an institutional setting (Tese de doutoramento na Universitat Autònoma de Barcelona, 2003).
- CORDOVILLA, A.; MUROS, J. M. “El componente sociocultural en la enseñanza de la lengua extranjera”, **Revista Educación Universitaria Granada** 11, 1998, pp. 117-131.
- CORROS, F. J. “Aspectos pragmáticos, sociolingüísticos e interferencias culturales en la enseñanza de ELE en Estados Unidos”. **XVI Congreso de ASELE, La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera**, 2005, pp. 213-221.
- DÍAZ, F. J. La cortesía verbal en inglés y en español. Actos de habla y pragmática intercultural. Jaén: Universidad de Jaén, 2003.
- DURANTI, A. **Antropología lingüística**. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

- FÉLIX-BRASDEFER, C. "Data collection methods in speech act performance: DCTs, role plays, and verbal reports". *Speech Act Performance: Theoretical, empirical, and methodological issues*, eds. Alicia Martínez-Flor y Esther Usó-Juan. Amsterdam: John Benjamins, 2010, pp. 41-56.
- GALINDO, M. "La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas", *Interlingüística* 16, 2006, pp.1-11.
- GARCÉS, J. "La información como potenciador de la convivencia intercultural". *Lenguaje y emigración*, eds. Carlos Hernández Sacristán e Ricard Morant Marco. Valencia: Departament de Teoria dels Llenguatges, Universitat de València, 1997, pp. 139-161.
- GARCÍA PAREJO, I. "Los cursos de 'español para inmigrantes' en el contexto de la educación de personas adultas", *Carabela* 53, 2003, pp. 45-64.
- \_\_\_\_\_. "La enseñanza de español a inmigrantes adultos". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)*, eds. Aquilino Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid: SGEL, 2004, pp.1259-1277.
- GIL, P. "El inmigrante y la sociedad receptora". En *Propuestas Interculturales, actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM*. Madrid: Edinumen, 2000, pp.: 101-104.
- GUBER, R. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001.
- GUILLÉN, C. "La dimensión cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras". *Lenguas para abrir camino*, ed. Carmen Guillén. Madrid: Ministerio de Educación, 2002, pp. 193-226.
- GUMPERZ, J. "Contextualization and understanding". *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*, eds. Alessandro Duranti e Charles Goodwin. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, pp. 229-252.
- \_\_\_\_\_. "Mutual inferencing in conversation". *Mutualities in dialogue*, eds. Ivana Marková, Carl Graumann e Klaus Foppa. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, pp. 101-123.
- HARTOG, J. "Beyond 'misunderstandings' and 'cultural stereotypes': Analysing intercultural communication". *Beyond misunderstanding*, eds. Kristin Bührig e Jan D. ten Thije. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2006, pp. 175-188.
- HERNÁNDEZ, M. "La enseñanza de español a inmigrantes ¿Una metodología específica?" *XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Barcelona. International House y Difusión, 2003.
- HINNENKAMP, V. "Constructing misunderstanding as a cultural event". *Culture in communication. Analysis of intercultural situations*, eds. Aldo Di Luzio, susanne Günter e Franca Orletti. Amsterdam: John Benjamins, 2001, pp. 211-243.
- HOFSTEDE, G. *Culture's consequences*. International differences in work-related values. Thousand Oaks, CA: sAGE, 1984.
- IGLESIAS, I. "El reto de la interculturalidad en el aula de LE: encuentros, desencuentros y aprendizajes". *1er Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*, 2010, pp. 1-30.
- IRIMIA, E. "Cultural patterns reflected in language". *Studia Universitatis Babes-Bolyai - Philologia* 4, 2007, pp.159-170.
- KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

- \_\_\_\_\_. “El privilegio del hablante intercultural”. **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía**, eds. Michael Byram e Michael Fleming. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, pp. 23-37.
- \_\_\_\_\_. “Identity, role and voice in cross-cultural (mis)communication”. **Misunderstanding in social life. Discourse approaches to problematic talk**, eds. Juliane House, Gabriele Kasper e Tteven Ross. Londres: Pearson Education, 2003, pp. 129-153.
- MARÍ, I.; FULLANA, A. M. e MARTÍNEZ, M. R. “Llengua i economia: del hán-dicap a l’oportunitat de negoci”, **Paradigmes: Economía Productiva i Coneixement** 5, 2010, pp. 143-48.
- MARTÍN ROJO, L. “Dimensiones principales de la comunidad intercultural”, **Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias educativas** 8, 2003, pp. 81-90.
- MASSÓ, A.; ALCANIZ, M. “¿Cómo preparar una entrevista de trabajo y ser seleccionado/a?: Una propuesta metodológica para personas adultas inmigrantes”. **Encuentro «La enseñanza del español a inmigrantes»**, Instituto Cervantes, Madrid, 2003.
- MAYORAL, D.; TOR, M. **Cultures en interacció**. La vida quotidiana. Barcelona: Edicions 62, 2009.
- MELERO, P. “Mamá aprende español”, **Notas: Educación de Personas Adultas** 15, 2003, pp.48-52.
- MIQUEL, L. “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: Algunos ejemplos aplicados al español”, **Frecuencia L** 5, 1997, pp.3-14.
- MIQUEL, L. ; SANS, N. “El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua”. *RedELE* 0 (2004).
- MORENO, J.C. **Llengua i immigració. Diversitat lingüística i aprenentatge de llengües**. Girona: Universitat de Girona, Grup de Lèxic i Gramàtica, 2002.
- OBERG, K. “Culture shock: Adjustment to a new cultural environment”, **Practical Anthropology** 7, 1960, pp. 177-182.
- OLIVERAS, A. **Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos**. Madrid: Edinumen, 2000.
- PEIRCE, B. N. “Social identity, investment, and language learning”, **TESOL Quaterly** 29, 1995, pp. 9-31.
- POYATOS, F. **La comunicación no verbal**. Madrid: Istmo, 1994.
- PULIDO, R. “‘Había una vez un inmigrante, un turista y un antropólogo’. Notas etno-gráficas sobre las relaciones entre lengua y cultura”. **Manual sobre comunicación e inmigración**, eds. Antonio Bañón e Javier Fornieles. Donosti: Tercera Prensa, 2008, pp.515-526.
- RIDAO, S. **Análisis pragmlingüístico de resoluciones de conflictos: las mediaciones laborales** (Tese de doutoramento, Universidad de Almería, 2007).
- RODRIGO, M. **Identitats i comunicació intercultural**. Barcelona: Edicions 3 i 4, 2000a.
- \_\_\_\_\_. **La comunicación intercultural. Aula Abierta. Lecciones básicas**, 2000b.
- Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García. *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª edición) .Málaga: Aljibe, 1996.

- ROST-ROTH, M. "Intercultural communication in institutional counselling sessions". **Beyond misunderstanding**, eds. Kristin Bührig e Jan D. ten Thije. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2006, pp. 189-216.
- SOLER-ESPIAUBA, D. "La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante". **RedELE 0**, 2004.
- THIJE, J.D. "Notions of perspective and perspectivising in intercultural communication research". **Beyond misunderstanding**, eds. Kristin Bührig e Jan D. ten Thije. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2006, pp. 175-188.
- TRAN, G. Q. "The naturalized role-play: An innovative methodology in cross-cultural and interlanguage pragmatics research", **Reflections on English Language Teaching 5**, 2006, pp. 1-24.
- VAN DIJK, T. A. "Racism, discourse and textbooks. The coverage of immigration in Spanish textbooks". **Symposium on Human Rights in Textbooks**. History Foundation, Istanbul, 2004.
- \_\_\_\_\_. A. **Discourse and context: A sociocognitive approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- \_\_\_\_\_. "Discourse and ideology". **Discourse studies** ed. Teun A. Van Dijk. Londres: SAGE, 2011, p p.379-407.
- VILLALBA, F. ; HERNÁNDEZ, M. "Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes". **I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante**, Bilbao (2008).
- \_\_\_\_\_. "Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes", *MarcoELE 10*, 2010, pp.163-184.
- WODAK, R. "What critical discourse analysis is about-history, important concepts and its developments". **Methods of Critical Discourse Analysis**, eds. Ruth Wodak e Michael Meyer. Londres: SAGE, 2006, pp. 1-14.