



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS  
LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA

WEVERTON ROGÉRIO DOS SANTOS

**ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DAS CIDADES DO OUTRO NO LIVRO  
DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA: ONDE NÓS ESTAMOS?**

João Pessoa-PB  
2018

WEVERTON ROGÉRIO DOS SANTOS

**ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DAS CIDADES DO OUTRO NO LIVRO  
DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA: ONDE NÓS ESTAMOS?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Humanas Letras e Artes Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (Campus I), da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras Espanhol.

Orientadora: María Hortensia Blanco García Murga

João Pessoa-PB  
2018

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S237a Santos, Weverton Rogerio Dos.

Análise das representações das cidades do outro no livro didático de língua espanhola: onde nós estamos? / Weverton Rogerio Dos Santos. - João Pessoa, 2018.  
58 f. : il.

Orientação: María Hortensia Blanco García Murga.  
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Espanhol, Interculturalidade, Representações. I. Murga, María Hortensia Blanco García. II. Título.

UFPB/CCHLA

TERMO DE APROVAÇÃO  
WEVERTON ROGÉRIO DOS SANTOS

**ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DAS CIDADES DO OUTRO NO LIVRO  
DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA: ONDE NÓS ESTAMOS?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA) (Campus I), da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras Espanhol, sob a avaliação da banca:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. María Hortensia Blanco García Murga (UFPB)  
(Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Berenice Peres Martorelli (UFPB)  
(Examinadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Andrea Silva Ponte (UFPB)  
(Examinadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Ma. Carolina Gomes da Silva (UFPB)  
(Examinadora-suplente)

João Pessoa-PB  
25 de outubro de 2018

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me dado saúde e força para conseguir concluir esta graduação, e por ter me dado paciência, tranquilidade para terminar este trabalho.

Agradeço à minha mãe, que sempre me apoiou nas minhas decisões e que sempre me aconselhou a seguir estudando.

Agradeço ao meu pai aonde ele estiver, infelizmente ele não vai estar presente fisicamente para me ver fechar mais um ciclo na minha vida, mas sei que vai estar presente espiritualmente. Obrigado! Por ter me mostrado o valor da educação e dos estudos na vida de um ser humano.

Agradeço também aos meus irmãos, pelo apoio durante esses quatro anos de estudos. Agradeço a minha prima por estar sempre disposta a escutar o meu desabafo nos momentos de estresse. Obrigado pelo companheirismo de sempre.

Agradeço a minha professora, tutora na extensão e orientadora do TCC, María Hortensia. Obrigado! Obrigado por cada ensinamento relacionado com o espanhol, e com o ser professor e por cada risada nos momentos de descontração.

Agradeço também aos professores Andrea, Ana, Carolina, Maria Luiza e Juan pelo seu apoio, incentivo, seus ensinamentos relacionados com o espanhol e por estarem sempre à disposição para ajudar.

Agradeço, também, às minhas duas amigas, companheiras durante toda a graduação, Bruna e Débora, obrigado por cada momento compartilhado nesses quatro anos, momentos nos quais rimos, choramos, consolamos uns aos outros, momentos de frustrações, de saudades e na maioria das vezes de frutíferas discussões. Esses momentos vão estar para sempre guardados em minha memória.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que fizeram parte dessa etapa decisiva em minha vida.

## RESUMO

No âmbito da educação, o conceito de interculturalidade acontece através da interação e vem marcado pela dimensão da solidariedade, o respeito com relação à diversidade de culturas e o reconhecimento mútuo (GARCÍA MARTÍNEZ, 2007). Assim, dentro da sala de língua estrangeira, no momento que o aluno se aproxima do Outro e da sua realidade, ele passa a conhecer aspectos sociais, linguísticos e econômicos de outras regiões, os quais também podem e deveriam contribuir para uma apurada reflexão crítica sobre a sua própria realidade, cultura(s) e identidades. Sendo assim, o objeto de nossa pesquisa foi o livro didático *Aula Internacional 1. Curso de Español* (2014), que é o livro adotado pelo Curso de Extensão do DLEM-UEPB. Esta foi uma pesquisa qualitativa e de caráter documental, na qual foi analisada uma unidade do livro do aluno. Tendo como base o conceito de interculturalidade utilizado pelos autores do livro didático e as nossas leituras de estudos realizados pelos principais teóricos sobre esse conceito (BYRAM, 1997, 2009; ABDALLAH-PRETCEILLE, 2006; GARCÍA MARTÍNEZ, 2007), foram analisados na unidade 8 do livro alguns dos textos de leitura, atividades de expressão oral e escrita propostas, as imagens e os slogans, como também o próprio prólogo do livro. Feita nossa análise, podemos concluir que, no livro, a representação dessas cidades e bairros como lugares lindos e perfeitos, de estilo europeu, faz com que sejam omitidos aqueles aspectos que possam contrariar essa imagem perfeita de cidade. Assim, consideramos que essas representações poderiam condicionar a visão do aluno, de maneira que ao se espelhar nesse ideal europeu, ele não teria oportunidade para refletir sobre sua realidade nem a dos outros. Isto, por sua vez, poderia gerar no alunado um sentimento de desvalorização da sua própria cultura(s) local ou sua(s) identidade(s). Deste modo, este trabalho pode contribuir para uma reflexão crítica sobre o livro didático como mediador de diversas representações por trás das quais se encontra uma ideologia propagandística que prioriza certas culturas e realidades. Por fim, nosso estudo também pode contribuir para refletir sobre a necessidade de orientar nossa prática docente a partir de um conceito de interculturalidade muito mais abrangente que possibilite o diálogo entre as diversas realidades, identidades e culturas presentes nesse espaço da sala de aula de língua estrangeira.

**Palavras-chave:** Espanhol como língua estrangeira. Interculturalidade. Representações.

## RESUMEN

En el ámbito de la educación, el concepto de interculturalidad se da a través de la interacción y está marcado por la dimensión de la solidaridad, el respeto hacia la diversidad de culturas y el (re)conocimiento mutuo (GARCÍA MARTÍNEZ, 2007). De esta forma, en las clases de lengua extranjera, cuando el alumno se acerca a ese Otro y a su realidad, esto le permite conocer aspectos sociales, lingüísticos y económicos de otras regiones, que también pueden y deberían contribuir a hacer una aguda reflexión crítica sobre su propia realidad, cultura(s) e identidades. Así, nuestro objeto de estudio ha sido el libro didáctico *Aula Internacional 1. Curso de Español* (2014), que es el que se ha adoptado en el Curso de Extensión del DLEM-UFPB. Esta ha sido una investigación cualitativa y de carácter documental, en la que se ha analizado una unidad del libro del alumno. A partir del concepto de interculturalidad utilizado por los autores del libro didáctico y de nuestras lecturas de los estudios realizados por los principales teóricos sobre dicho concepto (BYRAM, 1997, 2009; ABDALLAH-PRETCEILLE, 2006; GARCÍA MARTÍNEZ, 2007), en la unidad 8 se analizaron algunos de los textos de lectura, actividades de expresión oral y escrita propuestas, las imágenes y los slogans, así como el prólogo del libro. Una vez terminada esta etapa de análisis, podemos concluir que la necesidad de representar esas ciudades y barrios como lugares lindos y perfectos, de estilo europeo, esto hace que se omitan determinados aspectos que pudieran contrariar esta imagen perfecta de ciudad. Así, consideramos que estas representaciones podrían condicionar la visión del alumno, de modo que al reflejarse en ese ideal europeo, no tendría oportunidad para reflexionar sobre su realidad ni tampoco sobre la de los Otros. Esto, a su vez, podría generarle un sentimiento de desvalorización de su propia cultura(s) local o de su(s) identidade(s). De esta manera, este trabajo puede contribuir a llevar a cabo una reflexión crítica sobre el libro didáctico como mediador de diversas representaciones, tras las cuales se encuentra una ideología propagandística que da prioridad a determinadas culturas y realidades. Por último, nuestro estudio también puede ayudarnos a reflexionar sobre la necesidad de orientar nuestra práctica docente a partir de un concepto de interculturalidad mucho más amplio que haga posible el diálogo entre las diversas realidades, identidades y culturas presentes en el espacio de la clase de lengua extranjera.

**Palabras clave:** Español como lengua extranjera. Interculturalidad. Representaciones

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|          |   |    |
|----------|---|----|
| Figura 1 | Componentes da competência intercultural.....   | 19 |
| Figura 2 | Unidade 8.....  | 29 |
| Figura 3 | Imagem do bairro de Puerto Madero, Buenos Aires.....  | 30 |
| Figura 4 | Atividade sobre cidades espanholas.....   | 32 |
| Figura 5 | Bairro de Miraflores, Lima.....   | 32 |
| Figura 6 | Tarefa de compreensão e expressão oral.....   | 33 |
| Figura 7 | Plano do bairro ideal.....  | 34 |
| Figura 8 | Atividade de compreensão leitora.....   | 35 |
| Quadro 1 | Representações das cidades e bairros no livro de <i>Aula internacional 1 Curso Español</i> . .... | 36 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

LD Livro Didático

LE Língua Estrangeira

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>                                      | <b>11</b> |
| 1.1 Objetivos .....   | 12        |
| 1.2 Metodologia .....   | 12        |
| <b>2. O CONCEITO DE INTERCULTURALIDADE .....</b>                | <b>14</b> |
| 2.1. Interculturalidade nos Documentos Oficiais .....           | 14        |
| 2.2 A Abordagem Comunicativa Intercultural .....                | 16        |
| 2.3 A Competência Comunicativa Intercultural .....              | 18        |
| <b>3. CULTURA(S) E INTERCULTURALIDADE .....</b>                 | <b>21</b> |
| 3.1. O Conceito De Representação .....                          | 22        |
| <b>4. O LIVRO DIDÁTICO COMO GÊNERO DISCURSIVO .....</b>         | <b>24</b> |
| 4.1 Ideologia No Livro Didático .....                           | 25        |
| <b>5. ANÁLISE DO LIVRO AULA-1 ESPANHOL. PRÓLOGO E UNIDADE 8</b> | <b>26</b> |
| <b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                            | <b>37</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>41</b> |
| <b>ANEXO A - PRÓLOGO DO LIVRO DIDÁTICO .....</b>                | <b>43</b> |
| <b>ANEXO B .....</b>  | <b>47</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasceu de uma curiosidade nossa com relação ao conceito de interculturalidade e como ele era abordado pelos documentos oficiais. Estes documentos orientam para um modelo de ensino que esteja voltado para a cidadania, de maneira que o aluno seja capaz não apenas de se comunicar interculturalmente, mas também que possa (re)conhecer e refletir sobre a sua própria cultura. No entanto, levando em conta a nossa realidade de ensino, muitas das vezes não há uma concretização desses princípios que orientam o ensino e aprendizagem da língua estrangeira (LE) em sala de aula. Assim, consideramos que uma das dificuldades que impedem de trabalhar a partir de uma perspectiva intercultural na aula de língua estrangeira é constituída pelas diversas representações que circulam tanto com relação a essa língua e suas variedades, quanto com relação às culturas, realidades e falantes dessa língua.

Neste sentido, quanto ao tema escolhido, pensamos que ele é relevante para o ensino da língua espanhola aqui no Brasil, porque essas representações, geradas a partir do discurso das diferentes vozes que contribuíram para a elaboração do livro didático (LD), podem orientar e manipular as atitudes e visões que nossos alunos têm sobre certas realidades. Por exemplo, poderiam levar o aluno a valorizar as culturas estrangeiras ou a cultura estrangeira predominante e desvalorizar as suas próprias, ocorrendo o caminho inverso do que é sugerido nos documentos oficiais no que diz respeito à abordagem intercultural.

Portanto, na nossa pesquisa, partimos do conceito de livro didático como um gênero discursivo (SOUZA; VIANA, 2011), um objeto cultural e ético, que pode (ou não) contribuir para a formação cidadã do aluno, isto porque o livro também é um objeto de mercado sujeito a uma série de interesses e ideologias, que muitas das vezes entram em conflito com os princípios definidos pelos documentos que orientam o ensino de LE no país.

O livro analisado foi o *Aula Internacional 1, Curso de Español*, da editora espanhola *Difusión* (2014), adotado pelo Curso de Extensão do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), do CCHLA, na Universidade Federal

da Paraíba. O curso de Língua Espanhola existe há 24 anos, e tem como objetivos: a) oferecer aulas de espanhol para a comunidade acadêmica e geral; b) contribuir para a formação docente inicial, abrindo espaço tanto para reflexão quanto para o incentivo do diálogo entre a teoria e a prática docente. O curso é ministrado pelos estudantes bolsistas do curso de Licenciatura em Letras. Além disso, a participação da comunidade externa possibilita o diálogo entre a instituição universitária e a comunidade e, portanto, faz possível o trabalho dentro de sala de aula com o conceito de cidadania.

### **1.1 Objetivos**

O principal objetivo desta pesquisa é refletir em torno das representações sobre a cidade ideal dentro do livro adotado no Curso de Extensão do DLEM, *Aula Internacional 1, Curso de Español*.

Enquanto aos objetivos específicos, pretendemos:

1. Analisar o conceito de interculturalidade utilizado pelos autores do livro *Aula Internacional 1, Curso de Español*.
2. Identificar, analisar e refletir sobre as representações das cidades, seus bairros e seus habitantes no livro.
3. Refletir sobre como essas representações podem contribuir para a elaboração por parte do alunado de uma determinada visão do Outro e de si próprio.

### **1.2 Metodologia**

Nosso trabalho se enquadra dentro do tipo pesquisa qualitativa e de caráter documental. Foi analisada uma unidade do livro didático (o livro do aluno) *Aula Internacional 1. Curso de Español* (2014). Este livro foi escolhido porque ele é o adotado no curso de extensão do DLEM, do qual faço parte.

Tendo como base o conceito de interculturalidade utilizado pelos autores do livro e as nossas leituras de estudos feitos pelos principais teóricos sobre este conceito, foram analisados alguns dos textos de leitura, das

atividades de expressão oral e escrita propostas, as imagens e os slogans, como também o prólogo.

Quanto à organização do trabalho, na primeira parte, a fundamentação teórica, será feita uma reflexão sobre os documentos oficiais e como eles abordam o conceito de interculturalidade no âmbito do ensino de LE. No que se tange à abordagem e à competência intercultural e o conceito de interculturalidade, serão levados em conta os trabalhos de Abdallah-Preteuille (2006), García Martínez (2007), Vez (2010) e de Byram (1997, 2009). A seguir, será abordado o conceito de cultura levando em consideração os estudos de Kramsch (2017) e Risager (2014). Em seguida, será abordado o conceito de representação a partir dos estudos de Arnoux e del Valle (2010) e de Jodelet (2008). Por último, será tratado o conceito de livro didático como gênero discursivo, levando em conta o trabalho publicado por Souza e Viana (2011), como também a relação entre ideologia e LD (DOS ANJOS, 2017).

Na segunda parte do nosso trabalho, será feita a análise do prólogo do livro e da unidade 8 a partir dos conceitos abordados na nossa fundamentação teórica: interculturalidade, cultura(s), representações e ideologia no LD. Quanto à unidade 8, será feita a identificação e análise das representações das cidades através das imagens, slogans e atividades propostos, com o intuito de refletir de que maneira poderiam essas representações contribuir para uma reflexão sobre a própria realidade do aluno, como também poderiam influenciar esses alunos na sua elaboração de uma visão do alheio e de si próprio.

## 2. O CONCEITO DE INTERCULTURALIDADE

### 2.1. INTERCULTURALIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Quanto aos documentos oficiais, no que tange ao ensino de língua estrangeira, estas propostas orientam às reflexões e ações dos professores. No que se refere ao ensino da língua espanhola, podemos perceber como estes documentos se norteiam em pressupostos interculturais, destacando a importância do ensino da língua para a formação cidadã, de modo que o alunado possa se enxergar em um mundo pluricultural consciente dos seus direitos e deveres.

Podemos citar como exemplo o seguinte fragmento retirado dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) que ao descreverem sobre o valor da aprendizagem de uma língua estrangeira, deixam claro que a educação intercultural para o ensino de língua estrangeira, proporciona ao aluno uma reflexão sobre o outro e sobre ele mesmo:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (BRASIL, 1998, p. 15)

A inclusão desta dimensão intercultural no ensino-aprendizagem de uma (LE), está ainda mais presente nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, 2006), quando é mencionada a necessidade de compreendermos e darmos conta de diversos conflitos próprios deste processo de ensino e aprendizagem da LE: “os conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida a profissão de professor, ao aprendizado de Línguas Estrangeiras e à construção de visão de mundo, para podermos, talvez, melhor lidar com eles” (BRASIL, 2006, p. 129).

Sendo assim, essa reflexão contribuiria para a formação cidadã do aluno nas aulas de língua estrangeira, podendo até mudar algumas atitudes do aluno com relação a estereótipos e auto-estereótipos, preconceitos, e a sua visão de quem ele rotula como estrangeiro: “levar o estudante a ver-se e

constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006, p. 133).

Portanto, o contato com uma língua que não é a nossa, diferença, com outras culturas, realidades, identidades e valores possibilitaria ao aluno não apenas conhecer e reconhecer o “Outro”, sua língua e culturas, mas também abriria um espaço para ele fazer uma reflexão crítica de sua própria cultura. Desta maneira, estaríamos incentivando a aquisição de uma língua estrangeira e, também, desenvolvendo a consciência cidadã no discente.

A compreensão de valores, realidades, culturas “outras” é o primeiro passo para o aluno tomar consciência; é neste sentido que o documento fala de comunicação intercultural no âmbito do ensino de LE, uma perspectiva que vai além de uma abordagem comunicativa, já que o conceito de língua não é o da língua como e para a comunicação (visão instrumental) mas sim da língua como e para a interação, o qual destaca a subjetividade, a construção do aluno enquanto sujeito da LE. Desta forma, o ensino de LE é descrito “como um conjunto de valores e de relações interculturais” (BRASIL, 2006, p. 149).

Com isso, com relação ao ensino da língua espanhola, um dos objetivos principais é a reflexão em torno do conceito de estrangeiro e daquilo que eles categorizam como nacional e suas interrelações, de maneira que isso permita desenvolver competências cidadãs e transitar, portanto, entre o próprio e aquilo que é do “outro”. Entendemos que fazendo parte deste trabalho de reflexão, os autores destes documentos pretendem problematizar aquilo que o aluno categoriza como o “outro”, o estrangeiro, oposto ao nosso, nós, o nacional. No entanto, eles falam de multiculturalismo ao invés de interculturalismo, algo que vamos esclarecer mais à frente:

(...) a reflexão — consistente e profunda — em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilinguismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto, é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino (BRASIL, 2006, p. 149).

Assim, para que possamos falar de consciência intercultural, o professor vai ter que incentivar o desenvolvimento de diversas habilidades, destrezas e

competências, dentre elas, estaria a competência (inter)pluricultural. Desta forma, já não estamos falando de multiculturalismo, mas sim de interculturalismo, já que envolve a integração e interação entre os diferentes grupos dessa comunidade. No caso do multiculturalismo, diversos grupos compartilham o mesmo espaço, mas não haveria interação entre eles.

Neste sentido, no âmbito do ensino superior, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso de Graduação em Letras, no seu marco teórico se destaca a importância de “fazer da graduação em Letras um espaço crítico de reflexão permanente, de respeito à pluralidade de ideias” (2006, p. 8). Previamente, no *Parecer CNE/CES 492/2001* (2001, p. 30), o qual dá conta das *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Ensino Superior*, destaca que um dos objetivos do curso de Letras é a capacitação de “profissionais interculturalmente competentes”.

No entanto, apesar disto, estas intenções não se tornaram em ações, pois muitos dos professores recém-formados saem da Universidade tendo dificuldade em identificar este conceito de interculturalidade e de trabalhar em sala de aula a partir desta perspectiva.

## **2.2 A ABORDAGEM COMUNICATIVA INTERCULTURAL**

Para podermos entender o que é a abordagem comunicativa intercultural, temos que descrever os principais paradigmas de pesquisa em didática de Línguas Estrangeiras; dessa maneira, poderemos situar e, também, ter uma melhor compreensão do que essa perspectiva intercultural significa.

Veiz (2010) definiu três paradigmas dentro da didática de línguas estrangeiras. Dentro de cada paradigma, vamos encontrar as abordagens e, nelas, os diversos métodos. O primeiro desses paradigmas é o da língua, que tem como base os estudos da linguística, portanto, a visão de língua dentro dessa perspectiva é a de língua como um sistema, um código.

Mais tarde, a visão e o estudo a partir de disciplinas como a sociolinguística e a linguística textual, fez perceber que a língua não era somente um código, é então que o autor fala do paradigma dos usuários da língua. É aqui que se situa a abordagem comunicativa, que tem como base a

comunicação e cujo objetivo é o desenvolvimento da competência comunicativa. Hymes (1972, apud CENOZ, 2004), descreve essa competência como aquisição tanto do conhecimento da língua como a habilidade no seu uso; e ela é composta pela competência linguística e a sociolinguística. Vez (2010, p. 27) señala que *“el interés se centra en saber de qué hablan los usuarios y qué hacen o quieren decir cuando hablan, por tanto, el foco es el usuario de la lengua y los usos sociales”*.

Com o passar do tempo, surgem novos modelos de competência comunicativa, tendo como principais dimensões a social, cultural e a discursiva. Com isso, se abre uma janela de possibilidades, como a inserção da competência comunicativa intercultural.

Já no terceiro e último paradigma, o da cidadania e da coesão social, a língua é concebida como prática social, é para a interação no âmbito social, isto é, vai além da comunicação. O autor, então, destaca a necessidade da compreensão dos fenômenos sociais presentes na sociedade tendo como meio a própria língua, de despertar nos indivíduos uma consciência crítica no que diz respeito a sua cidadania. A língua pode ajudar na compreensão e reflexão sobre questões como a globalização, a migração, o contato com diferentes pessoas de diferentes culturas e as relações de poder. De acordo com Vez (2010), era preciso para compreender e se adaptar à complexidade de fenômenos sociais como a globalização, as migrações ou a convivência e encontro entre indivíduos de diferentes culturas.

Esta necessidade de compreensão mútua, de olhar para a diversidade linguística e cultural e para o desenvolvimento de uma consciência cidadã está presente nos documentos oficiais que orientam ensino público e privado do Brasil.

Portanto, o paradigma da cidadania e da coesão social veio para preencher as limitações do anterior paradigma. Estamos falando de falantes interculturais, isto é, falantes que saibam se comunicar em diferentes contextos, respeitar e mediar entre diversas culturas, e não um falante nativo.

Vez descreve a língua como uma forma de comportamento intercultural (2010). No que se refere ao aprendizado, as atividades desenvolvidas de maneira colaborativa (construção e negociação de

significados, produção de sentidos) em sala de aula devem contribuir para a aprendizagem reflexiva e significativa da língua, e para incentivar o aluno a pensar sobre o seu contexto e o do outro.

Por outro lado, é necessário fazer uma breve definição do termo intercultural e multicultural, porque muitas vezes é usado um no lugar do outro. O contato multicultural é a presença no mesmo espaço geográfico de indivíduos com diferentes culturas, mas não interagem entre eles. No encontro intercultural, essa interação acontece. Como já foi mencionado anteriormente, a interculturalidade é ligada ao conceito de interação, o convívio passa pela interação entre essas pessoas de diferentes culturas. Portanto, esse tipo de contato favorece a reflexão sobre diversas realidades, identidades e culturas, contribuindo dessa forma para a desconstrução de estereótipos. Não se trata de atribuir características aos outros e a si, e sim provocar/estimular uma reflexão de si a partir do outro.

### **2.3 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL**

Segundo o modelo de Byram (1997), a competência comunicativa intercultural é formada por quatro competências que são: a linguística, a sociolinguística, a discursiva e a intercultural.

Por sua vez, a competência intercultural está formada por um conjunto de conhecimentos, habilidades e de atitudes. Podemos ver esses quatro aspectos mais detalhados no seguinte esquema elaborado por Salaberri (2007) abaixo.

|  |  |  |
|--|--|--|
| <b>Habilidades</b><br>Interpretar<br>Relacionar                                    |  |  |
| <b>Conhecimento</b><br>De si mesmo e do Outro.<br>Integração: individual e social. | <b>Educação</b><br>Educação política.<br>Consciência cultural crítica. | <b>Atitudes</b><br>Relativizar o próprio.<br>Valorizar o (do) Outro. |
|  | <b>Habilidades</b><br>Descobrir e interagir                            |  |

*Figura 1.* Componentes da competência intercultural. Fonte: adaptado de Salaberri, (2007, p. 70).

Byram (1997) descreve assim cada um desses componentes, os quais são chamados de saberes:

**Saber ser:** são as atitudes e valores que apontam para a necessidade do aluno desenvolver abertura e respeito com relação ao Outro. Faz com que o aluno consiga interagir, conhecer e falar com pessoas de outras culturas.

**Saberes:** são os conhecimentos sobre o funcionamento de outros grupos sociais ou do próprio grupo. Tem a ver com o conhecimento que possuímos do Outro e sobre nós mesmos, e, portanto, está relacionado com os estereótipos, com a maneira como julgamos às culturas do Outro, seu modo de agir ou de viver a partir dos nossos conceitos e preconceitos. Partindo disso, é feita uma reflexão sobre as outras culturas e sobre as nossas, contribuindo para uma melhor interação em sociedade com as mais diversas culturas.

**Saber compreender:** é a capacidade de interpretar um texto ou um acontecimento qualquer noutras culturas, explicar e relacionar isso com a nossa própria cultura. O objetivo é fazer que se entenda a cultura do Outro sem manifestar visões etnocêntricas; assim, é necessário trabalhar/estimular a mediação.

**Saber aprender:** é a capacidade para adquirir novos conhecimentos e poder fazer uso deles durante a nossa interação.

Saber fazer: faz referência à necessidade de saber adaptar nossa conduta a diferentes contextos culturais.

Consciência crítica cultural: é a capacidade de avaliação, partindo de um ponto de vista crítico, das diversas perspectivas, práticas ou produtos tanto da própria cultura, como das culturas do Outro.

### 3. CULTURA(S) E INTERCULTURALIDADE

Abdallah-Preteuille (2006) define este conceito como entidades de natureza mutável, dinâmica e instável que estão sujeitas a transformações. Por isso, quando falamos de cultura, sempre falamos em plural, devido ao fato de que uma cultura se constrói a partir da sua relação e interação com outras, seja na sua própria cidade, estado, país ou não. Portanto, este conceito de culturas em plural também está vinculado ao próprio conceito de interculturalidade, de interação entre pessoas de diversas culturas, que negociam e constroem sentidos. Portanto, o conceito de cultura é definido como um todo complexo, caracterizado por ter uma natureza mutável, que está sempre em construção.

Kramsch (2017) destaca a dimensão subjetiva da cultura e seu papel fundamental na hora do sujeito achar e dar um sentido àquilo que vive na sua realidade.

Por outro lado, Risager (2014) define este conceito de cultura como uma arena de conflitos e ideologias. Sendo assim, para esta autora, a aprendizagem intercultural consiste na capacidade do aluno para refletir sobre questões políticas e sociais referidas a uma sociedade; deste modo, essa reflexão poderia contribuir para o desenvolvimento da consciência cidadã, de uma habilidade para transitar entre diferentes perspectivas e colocar elas em relação com a própria experiência de vida.

Assim, se relacionarmos este conceito de cultura em plural com o conceito de interculturalidade, podemos considerar que esta perspectiva intercultural deveria contemplar uma aproximação das culturas e realidades dos “outros” e, assim, gerar um diálogo com as do alunado, fazendo com que seja elaborada uma reflexão sobre aquilo que é próprio.

Este conceito mais amplo de interculturalidade está já mencionado e destacado na obra de Byram (2009, p. 6), quem define a interculturalidade como a capacidade para experimentar e analisar a alteridade cultural, e também a capacidade para usar essa experiência e refletir sobre questões que

na própria cultura são consideradas como garantidas ou são aceitas como normais.

Nesse sentido, Abdallah-Pretceille também enfatiza que esta perspectiva não consiste em focar as principais características que definem os outros, mas sim em provocar uma autorreflexão, enquanto é feita uma reflexão sobre o Outro:

El enfoque intercultural, que con frecuencia se confunde con un enfoque cultural o multicultural, pone en cambio el acento sobre los procesos y las interacciones que unen y definen a los individuos y a los grupos en relación los unos con los otros. No se trata de detenerse sobre las características que se atribuyen a los otros o que los otros se atribuyen a sí mismos, sino de llevar a cabo, al mismo tiempo, un retorno sobre uno mismo. (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2006, p. 2)

Para García Martínez et al. (2007, p. 134) “a interculturalidade bem entendida começa por nós mesmos” através da desconstrução de preconceitos e de estereótipos, que muitas vezes criamos por não conhecer o Outro. Na seguinte citação podemos ver que, segundo esse autor, a interculturalidade exige muito empenho do professor para formar alunos cidadãos.

Interculturalidade significa (...) interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas... Por tanto, podemos entender que a interculturalidade, mais que uma ideologia (que também é) é percebida como um conjunto de princípios antirracistas, anti-segregadores e com um forte potencial de igualitarismo. A perspectiva intercultural defende que si conhecemos a maneira de viver e pensar de outras culturas, nos aproximamos mais a elas. (GARCÍA MARTÍNEZ ET AL., 2007,134)

### **3.1. O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO**

Na Sociolinguística, as representações se referem a “*los objetos lingüísticos (...) y que implican evaluaciones sociales de esos objetos y de los sujetos con los que son asociados*” (BOURDIEU, 1999, *apud* ARNOUX, DEL VALLE, 2010, p. 3).

Por outro lado, Jodelet (2008) concebe as representações como sistemas de significação, elaboradas tanto a partir das vivências do sujeito, quanto no diálogo. Elas são, portanto, de caráter discursivo, orientando as ações ou condutas, como também a percepção da realidade. Esta autora, destaca que as representações circulam no nosso espaço social e público, ou seja, elas são difundidas através da mídia, das mais diversas instituições e, portanto, vão além da interação, sendo “*asumidas por los sujetos bajo la forma de adhesión o de sumisión*” (2008, p. 54).

Então, as representações são espalhadas a partir de diferentes vias, sendo uma delas os livros didáticos utilizados para o ensino de uma língua estrangeira. Portanto, o livro pode contribuir para a formação de representações que o aluno tem sobre o Outro, determinando assim o tipo de relacionamento com esse objeto, essas pessoas, línguas, variedades etc.

Essas representações emergem no discurso através de estereótipos ou de opiniões a respeito desses outros (PENNYCOOK, 1998, *apud* BASABE, 2009, p.129).

Por outro lado, temos que ter muito presente que por trás dessas representações estão as ideologias. São as representações que revelam a ideologia que há por trás do discurso dos autores do livro. Isto vai de encontro com as nossas reflexões do ponto anterior nas quais era definido o conceito de cultura como essa arena de conflitos e de ideologias (RISAGER, 2014).

#### 4. O LIVRO DIDÁTICO COMO GÊNERO DISCURSIVO

Souza e Viana (2011) classificam o livro didático como um gênero discursivo complexo. As autoras se baseiam no trabalho de Bakhtin, que destaca que é por meio dos gêneros que nos comunicamos verbalmente. Assim, este autor estabelece uma divisão entre os gêneros discursivos primários (os quais estão integrados nos gêneros secundários) e os secundários: a) os primários são os textos do cotidiano, aqueles que “se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2003, *apud* SOUZA e VIANA, 2011, p.3). Estes gêneros primários no contexto do LD de língua estrangeira têm uma função discursiva diferente da função que esses textos teriam no nosso cotidiano, que é a de explicar conteúdo gramatical ou aprender a elaborar um texto no formato de uma propaganda. b) Os gêneros secundários são definidos como gêneros complexos: “Os gêneros discursivos secundários (...) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (...)” (BAKHTIN, 2003, *apud* SOUZA e VIANA, 2011, p.3).

Assim, segundo as autoras, o LD é um gênero discursivo complexo, caracterizado pela sua unidade discursiva e uma individualidade por causa desses outros gêneros que o integram. Assim sendo, ele possui “uma coesão discursiva” e, portanto, mais do que um suporte para os diversos gêneros textuais, ele é um objeto histórico, cultural: “se (re)modela conforme demandas externas e princípios epistemológicos para o ensino, preconizados em documentos oficiais e saberes da prática docente” (SOUZA e VIANA, 2011, p.2).

O LD também é um objeto ético, porque é um elemento da comunicação verbal, ato de fala sob a forma de livro, por isso está vinculado com a cidadania, pois influencia a visão do leitor/aluno no que se refere ao seu modo de ver o mundo e a diversidade cultural existente.

Desta forma, concordamos com as reflexões de Souza e Viana (2011, p. 4) em torno do livro didático de português nas quais destacam que o livro é “um objeto de mercado, que se sujeita a um processo de elaboração, produção e

comercialização” e, portanto, ele “vem atender a interesses bem específicos do setor educacional e, principalmente, aos interesses de ordem das políticas públicas (...)” neste caso do Brasil (SOUZA e VIANA, 2011, p.8)

#### 4.1 IDEOLOGIA NO LIVRO DIDÁTICO

O dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2011), define ideologia como um conjunto de ideias, crenças, tradições, princípios, mitos, sustentados por um indivíduo ou grupo social.

Dos Anjos (2017), no seu livro sobre ideologia nos livros didáticos de inglês, cita a Yaqoob, quem vincula a ideologia com as relações de poder, sendo o LD um meio mediante o qual a ideologia atua para assegurar essas relações de poder.

Deste modo, conforme Kumaravadivelu (2005, *apud* DOS ANJOS, 2017, p. 43), “os livros didáticos não são neutros, carregam uma carga cultural, crenças e atitudes”. Outros autores como Siqueira (2012) ou Rajagopalan (2012) destacaram em seus estudos que os livros didáticos de língua inglesa, tinham como principais objetivos fazer propaganda e tinham interesses mercantilistas, criando mundos que pouco se assemelham com os mundos dos alunos. Segundo a autora Leffa (2005, *apud* DOS ANJOS, 2017, p. 43), esses mundos são planejados como “uma ilha da fantasia, uma sociedade sem conflito e artificialmente feliz”. Scheyerl (2012, *apud* DOS ANJOS, 2017, p. 43) assinala que no LD de língua estrangeira a representação do mundo dessas culturas alvo aparece como ideal.

Sendo assim, muitos desses livros didáticos (neste caso da língua inglesa), vendem para seus leitores um reino encantado (SIQUEIRA, 2012, *apud* DOS ANJOS, 2017, p. 48), sem pobres ou sem marcas de desigualdade social. Nele não são retratados os aprendizes das classes mais pobres ou outros cidadãos, aqueles com “deficiências”, isto porque eles não são suficientemente interessantes ou “rentáveis” aos olhos dos editores e autores.

## 5. ANÁLISE DO LIVRO AULA-1 ESPANHOL. PRÓLOGO E UNIDADE 8

A nossa análise foi feita a partir do livro didático (o livro do aluno) *Aula Internacional 1. Curso de Español*, da editora espanhola *Difusión*, localizada na cidade de Barcelona. Os autores também são espanhóis: Jaime Corpas, Eva García e Agustín Garmendia, com a coordenação de Neus Sans.

Ele contém um CD, de áudio MP3 para usar nas atividades de compreensão auditiva. O livro possui 09 (nove) unidades, dois apêndices intitulados “Mais exercícios” e “Mais gramática”. Em cada unidade, são trabalhadas três competências/recursos comunicativos, gramaticais e léxicos. Nas unidades 01 à 05 são trabalhados os seguintes conteúdos comunicativos (I) saudações e despedidas (II) dar e pedir dados pessoais; (III) expressar intenções; (IV) falar o que sabemos em outros idiomas; (V) descrever lugares; (VI) expressar existência e localização; (VII) falar sobre o clima; (VIII) expressar necessidade; (IX) comprar em lojas pedir, preços, perguntar sobre produtos etc. (X) falar de experiências; (XI) aspecto e caráter.

Como conteúdo léxico (I) os números; (II) nacionalidades; (III) profissões; (IV) alfabeto; (V) o tempo; (VI) lugares turísticos; (VII) cores; (VIII) roupas; (IX) objetos de uso cotidiano; (X) família; (XI) adjetivos de caráter; (XII) música.

Nas unidades 06 à 09, são trabalhados os seguintes conteúdos comunicativos: (I) falar de hábitos; (II) expressar frequência; (III) perguntar e informar as horas; (IV) diálogos em bares e restaurantes; (V) pedir e dar informações sobre comida; (VI) hábitos gastronômicos, comidas saudáveis e não saudáveis; (VII) descrever bairros e cidades; (VIII) pedir e dar informações para chegar a um lugar; (IX) expressar gostos e ressaltar um aspecto; (X) experiências passadas; (XI) habilidades; (XII) qualidades e defeitos de uma pessoa.

Léxicos, (I) os dias da semana; (II) partes do dia; (III) atividades diárias; (IV) comidas do dia; (V) alimentos; (VI) pratos habituais na Espanha e nos países hispanos; (VII) serviços e lugares da cidade; (VIII) adjetivos para

descrever um bairro; (IX) expressões de frequência; (X) adjetivos de caráter, (XII) contraste de gostos e interesses.

São trabalhados, também, vários gêneros textuais como: tirinhas, blogs, folhetos, chats, receitas, e-mail, anúncios etc.

Seu objetivo (pretendido) é ensinar espanhol para a comunidade desde uma perspectiva intercultural, conforme os princípios que norteiam o livro e que aparecem no seu prólogo. Nele, os autores propõem e se baseiam no ensino mediante a abordagem comunicativa: a página 02, na seção “*Cómo es aula internacional nueva edición*”, aparece a proposta da realização de micro tarefas comunicativas baseadas em suas experiências, nas suas observações, e percepções do seu entorno e contexto. Dessa maneira, de acordo com os autores, este seria um material de reflexão intercultural e se tornaria um estímulo para a interação em sala de aula; podemos encontrar isso na página 04 na seção “*Practicar y comunicar*”.

Na página 4, no item “viajar”, temos a última seção das unidades, que contem materiais como: um vídeo e uma atividade de autoavaliação para o aluno fazer uma reflexão sobre seu aprendizado. Com o objetivo de ajudá-lo a compreender melhor a realidade cotidiana e cultural dos países hispano-falantes.

Durante nossa breve análise das primeiras unidades do livro, e com o intuito de confirmar o que estava sendo colocado no prólogo pelos autores desse material, podemos constatar que estes manejam um conceito de ensino intercultural desde uma perspectiva muito simples, a partir da qual a interculturalidade consiste em citar algumas características muito gerais e edulcoradas de outras culturas, realidades e sociedades que têm o espanhol como idioma oficial sem olhar para realidades “outras”, nem promover uma reflexão sobre as culturas ou a realidade de nosso aluno.

Essa proposta de uma reflexão intercultural, concebida como (re)conhecimento da cultura dos países hispanos falantes, fica muito limitada pelo fato de tais atividades não incentivarem a reflexão e o auto reconhecimento das culturas do aluno. Fala-se, então, de uma aprendizagem reflexiva a partir da cultura do Outro, levando o alunado a conhecer vários aspectos de outros países, sem levar em conta o cotidiano dos nossos alunos.

Dessa maneira, não há um estímulo para o desenvolvimento das competências cidadãs, indo contra o que é proposto no seguinte fragmento retirado dos documentos oficiais, no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Nele, é destacada a necessidade de um ensino da língua estrangeira voltado para uma abordagem intercultural, fazendo com que o aluno pense em sua cultura a partir das culturas dos outros e perceba, assim, a semelhança social existente entre as diversas culturas.

Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (BRASIL, 1998, p. 15)

Quanto ao conceito de cultura, apesar de constar no prólogo que o LD aborda a cultura hispana, o que na verdade seria uma incoerência, porque são culturas, no plural, estas quase nunca são mostradas, prevalecendo assim a espanhola, sua realidade e sua cultura, também em singular, ignorando a pluralidade de contextos, culturas etc. Os textos e imagens mostram um país como se tudo fosse igual. As atividades propostas não têm, dentre seus objetivos, trabalhar com conteúdos culturais, mas sim ensinar o aluno diversas estruturas gramaticais.

Neste sentido, esta seria uma abordagem metodológica funcionalista, pois o aluno deve trabalhar a partir de uma longa lista de funções e noções, que são pré-definidas na própria tarefa. Portanto, a abordagem comunicativa que o LD (seus autores) declara trabalhar não aparece nas atividades, elas se resumem em repetir o que foi escutado ou, como é no caso da unidade 8, em descrever o bairro dos alunos a partir de uma série de construções previamente fixadas, o que não contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do alunado e não possibilita o uso real da língua.

Feita essa breve análise, vamos para análise da unidade oito que tem como título “*EL BARRIO IDEAL*”.



Figura 2. Unidade 8. Fonte: *Aula Internacional 1. Curso de Español*, (2014, p. 94).

O objetivo principal dessa pesquisa é identificar quais (são as) representações que aparecem das cidades e, portanto, do “Outro” neste livro e, em um segundo momento, refletir em que medida essas representações podem contribuir para uma reflexão por parte do aluno sobre outras realidades e sobre o que está conhecendo e sobre a sua própria realidade, possibilitando assim uma ampliação da sua visão de mundo. Para isso, vamos analisar os slogans, as imagens e algumas das atividades de expressão escrita e oral propostas nessa unidade com o objetivo de respondermos às seguintes questões:

- ✓ Como aparecem representadas as realidades do “Outro” através da temática das cidades e como isso poderia influenciar na visão ou construção de representações que o aluno tem dessa realidade, desse Outro e, também, da sua própria realidade.
- ✓ Há um diálogo entre a realidade mostrada no livro e a realidade do aluno? Essas imagens, atividades propostas e os slogans permitiriam ao aluno refletir sobre sua própria realidade?

Já nas primeiras páginas 94 e 95 da unidade, vemos que o primeiro slogan nos chama a atenção para o significado do adjetivo ideal. A partir daqui, caberia nos perguntar acerca do sentido desse adjetivo? Está ele de acordo com a realidade de muitos dos nossos alunos ou mesmo com a realidade de uma parte dos cidadãos espanhóis, argentinos e peruanos cujas cidades

aparecem retratadas nessa unidade do livro? Assim, nas primeiras páginas da unidade, 94 e 95, aparece uma imagem do bairro de Puerto Madero como um lugar cheio de iates e de edifícios luxuosos e que estaria associada a esse conceito de ideal.



Figura 3. Imagem do bairro de Puerto Madero, Buenos Aires. Fonte: *Aula Internacional 1. Curso de Español*, (2014, p. 94).

Em seguida, nas páginas 97, 98, 103 e 104 há vários slogans, como por exemplo: *CIUDADES PREFERIDAS, ME ENCANTA MI CIUDAD, MI BARRIO, UN BARRIO IDEAL, UNA BUENA CIUDAD PARA VIVIR*. Todos eles teriam o propósito de mostrar ao aluno uma visão ideal de um lugar, aquilo seria, conforme os autores do livro, a melhor forma para se viver. Na página 98, identificamos uma atividade para falar e descrever o bairro do aluno, porém as fotos que são retratadas na unidade são apenas fotos de determinados bairros de algumas cidades, as quais são representadas como ideais e que são completamente diferentes das cidades e lugares em que reside boa parte dos nossos alunos.

No que tange às imagens, estas mostram edifícios, praças, parques, ruas e avenidas famosas da Espanha, praias, portos, cidades como *Sevilla, Zaragoza* ou *Pontevedra* (páginas 94, 95, 97, 98, 102 e 105). No entanto, o objetivo das atividades propostas a partir dessas imagens seria em primeiro

lugar, influenciar o aluno e fazer com que ele escolha uma dessas cidades como lugar no qual ele gostaria de viver: *¿En cuál de esas ciudades te gustaría vivir? ¿Por qué?*

Por outro lado, a outra finalidade dessa atividade é a de ensinar uma construção, expressão de desejos, e também, vocabulário relacionado com localizações dessas cidades.

Na unidade, apenas há uma tarefa na qual os autores se dirigem ao aluno e perguntam em que bairro ele vive. Porém, o tipo de pergunta faz com que o estudante dê como resposta o nome de seu bairro e isso não propiciaria uma interação para abordar algum assunto relacionado com seu bairro: os problemas que ele enfrenta, o que há para melhorar na sua vida cotidiana, o que há de bom no seu bairro etc. Dessa forma, minimizaria muito as possibilidades de reflexão do aluno sobre seu entorno.

Na seção *“Practicar y comunicar”*, na página 102, são propostas algumas atividades de compreensão leitora e de compreensão oral sobre três bairros de Madrid. Esses bairros são representados como perfeitos, lugares nos quais não há problemas sociais ou de convivência, quando na verdade (basta só uma pesquisa na internet), estes também são bairros que lidam com diferentes desafios diários: como a “integração” social dos imigrantes, o desemprego, as drogas, a delinquência etc.

Esta crítica podemos estendê-la ao resto das cidades que aparecem na unidade: Lima, no Peru, ou as cidades espanholas de Sevilla, Zaragoza ou Pontevedra, por exemplo, que é uma cidade que tem uma fábrica de celulose na entrada da cidade, que contamina todo ar das redondezas. Então, os autores estão silenciando essa outra realidade que não se ajusta a esse conceito de bairro ou cidade ideal. Nas suas representações dessas cidades e bairros como lindos lugares com várias possibilidades para o turismo, são omitidos aqueles aspectos que possam contrariar essa imagem perfeita de cidade.



Figura 4. Atividade sobre cidades espanholas. Fonte: *Aula Internacional 1. Curso de Español*, (2014, p. 97).

Quanto aos bairros, as suas representações não estão de acordo com a diversidade e diferentes realidades dos bairros existentes nas regiões mencionadas na unidade, já que aparecem exclusivamente bairros de classe alta e média. Por outro lado, caberia destacar que os autores do livro colocam junto das imagens os nomes das cidades, porém, no caso do bairro de Miraflores, na cidade de Lima, não aparece seu nome citado. Portanto, poderíamos interpretar como uma visão muito etnocêntrica por parte dos autores desse material com relação a sua realidade.



Figura 5. Bairro de Miraflores, Lima. ----. Fonte: *Aula Internacional 1. Curso de Español*, (2014, p. 98).

Na página 102, na atividade 8 observamos como o ponto de partida é a realidade do aluno, no entanto fala de lugares com ofertas de lazer cultural que muitos dos bairros dos alunos não oferecem. Assim, consideramos que essa proposta, poderia acabar produzindo um sentimento de frustração, fazendo com que o aluno não se sinta representado, pois muito do que é retratado nessa atividade não faz parte do contexto social no qual esse aluno está inserido. Além disso, a atividade proposta tem como objetivo o de ensinar vocabulário a partir das características do bairro retratado nessa unidade e levando em conta uma série de construções gramaticais previamente determinadas.

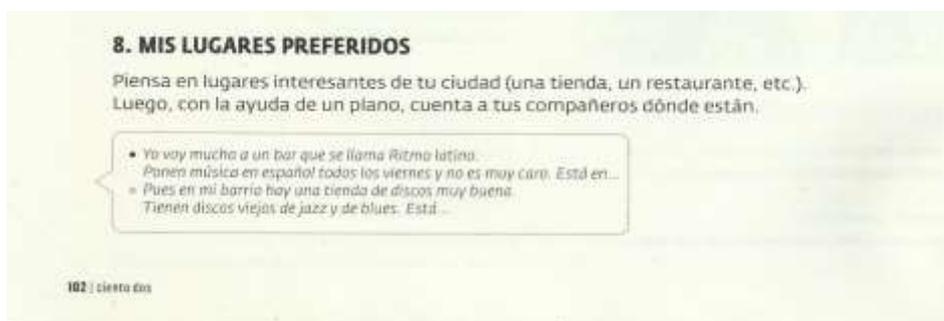


Figura 6. Tarefa de compreensão e expressão oral. Fonte: *Aula Internacional 1. Curso de Español*, (2014, p. 102).

A seguir, há uma atividade que estimula a criação de um bairro ideal, dentro do conceito de ideal imposto pelo LD, a imagem é a de um típico bairro de pescadores que poderíamos encontrar em alguma região espanhola: com praças, parque, orla, paisagem verde, tudo muito bem organizado. É esse reino encantado (DOS ANJOS, 2017) no qual tudo está bem limpo, planejado, sem pobreza, cheio de harmonia... Caso contrário, fica difícil vender esse produto.

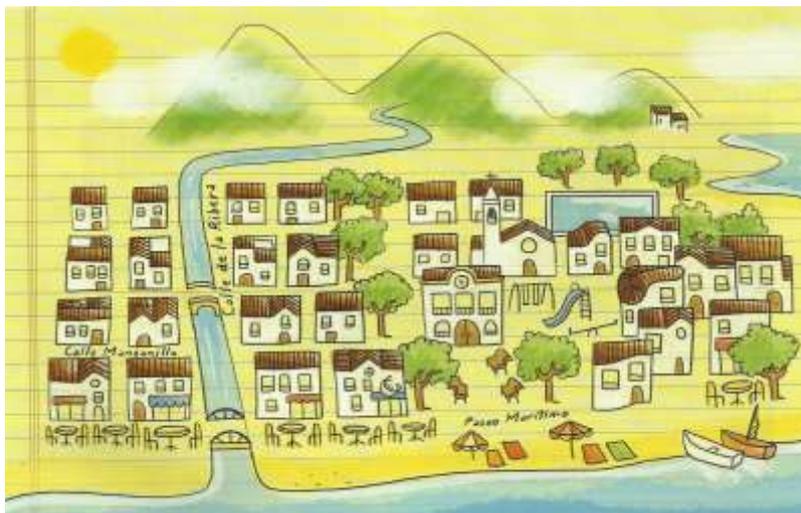


Figura 7. Plano do bairro ideal. Fonte: *Aula Internacional 1. Curso de Español*, (2014, p. 103).

Assim, é na fala dos autores do livro que se encontram a ideologia e as representações. Essas representações idealizadas e amputadas propositalmente dessas cidades, bairros e dos seus habitantes estão se manifestando sob a forma de opiniões, de uma visão etnocêntrica que aparece por trás de cada uma dessas imagens, atividades e slogans e que são uma prova da não neutralidade do LD (DOS ANJOS, 2017).

Como exemplo desse etnocentrismo, podemos assinalar o uso do determinante possessivo *-nuestro barrio se llama Los Marineros-*, que está no exemplo da atividade 9-B da página: 103. A atividade propõe ao aluno imaginar o seu bairro ideal tendo como principal referência o bairro que aparece nessa página do livro, ele é induzido a elaborar um plano e descrevê-lo, tendo como espelho um bairro que nada tem a ver com a sua realidade, gerando uma necessidade de se adequar a essa representação.

Esta mesma reflexão também podemos aplicá-la com relação à variedade da língua espanhola presente no livro, a peninsular (da região norte): como destaca Ponte (2010, p. 162) “o poder econômico, aliado à tradicional representação de que “o que vem da Europa é melhor”.

Portanto, essas representações são uma amostra de uma ideologia que poderia fazer com que o aluno manifestasse uma atitude negativa com relação ao próprio e um desejo de ser e de viver de acordo com essa representação do

mundo que aparece como ideal desde as páginas desse livro. O LD (como objeto ético) ajuda a criar um mundo idealizado com relação a essa realidade, mas também poderia estimular o aluno a desejar ajustar sua própria realidade a essa idealização, influenciando na sua visão de mundo.

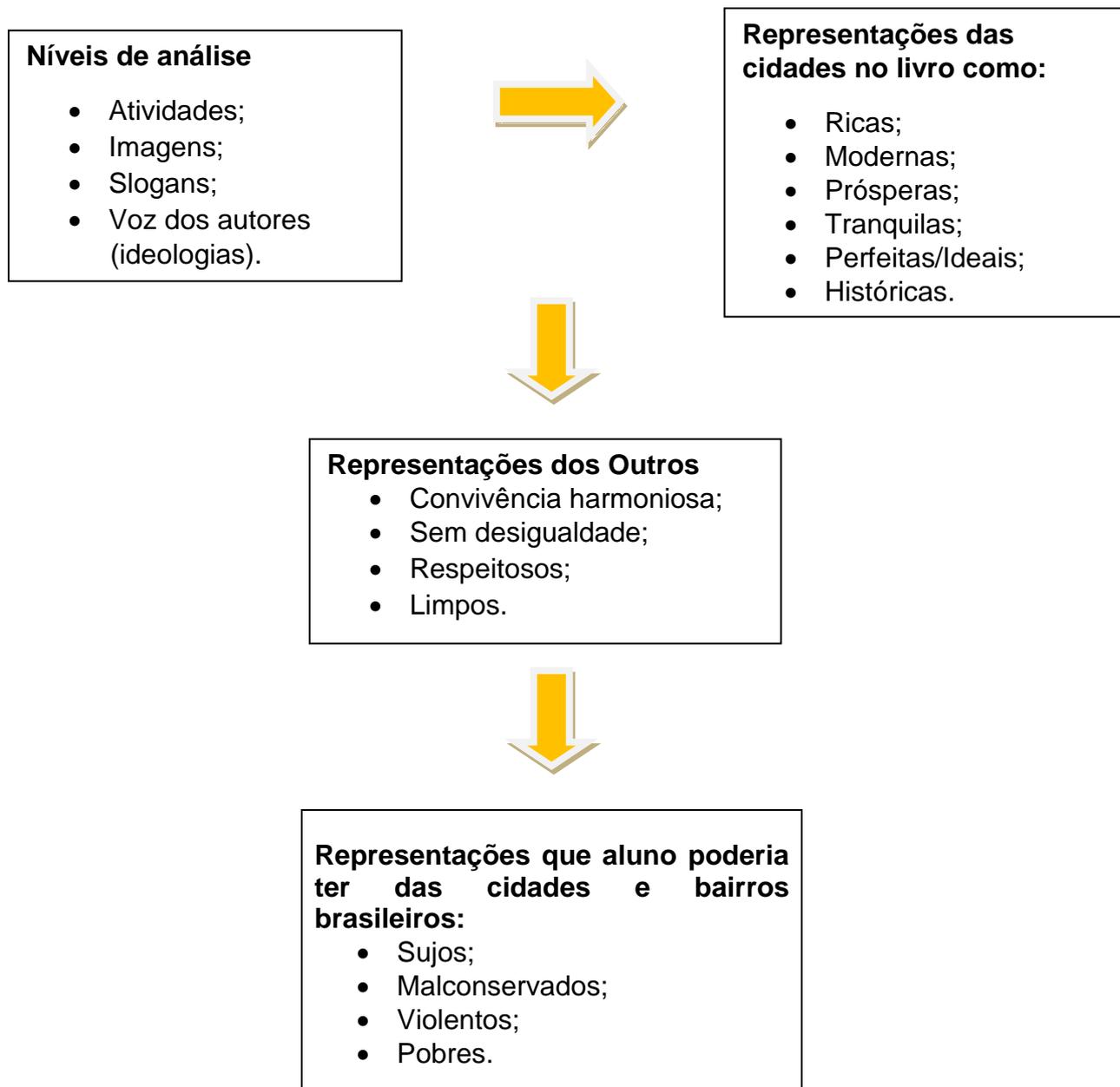
Sendo assim, como o bairro de uma boa parte de nossos alunos não se ajusta a esse ideal, acreditamos que diante de tal proposta o aluno iria relatar apenas uma parte da sua realidade, mencionando apenas o lado bom e bonito de seus bairros. Poderia até causar neles uma certa frustração, pois a atividade (e o próprio título) contribui para formar representações desse tipo de bairro como ideal e, para isso, ele tem que ter parques, orla, restaurantes, montanhas, suas ruas têm que estar bem planejadas etc.

Na última atividade proposta, sobre a cidade de Pamplona, intitulada “*Una buena ciudad para vivir*”, nas páginas 104 e 105, se for analisada desde o ponto de vista da nossa realidade brasileira, a tabela de porcentagens da valorização de diversas cidades espanholas, pode ter uma interpretação diferente. Nesse caso, a tarefa proposta permite abordar essas diferenças em sala de aula, como foi feito durante nossa prática, levando o aluno a refletir sobre os diversos aspectos que definem a qualidade de vida nesse país (segurança, infraestrutura, transporte público, moradia, saúde etc.) e compará-los com a nossa realidade local. Dessa maneira, possibilita questionar e refletir sobre o próprio cotidiano a partir de uma prévia reflexão sobre a outras realidades do Outro.



Figura 8. Atividade de compreensão leitora. Fonte: *Aula Internacional 1. Curso de Español*, (2014, p. 104).

Com relação aos cidadãos dessas cidades espanholas, no livro são representados como muito abertos, receptivos, e muito felizes, todos eles desfrutam de uma boa qualidade de vida. Já a representação dos hispano-americanos, não há menção alguma, ela se resume só em uma imagem do bairro de Puerto Madero, logo poderíamos imaginar que todos os argentinos vivam em bairros luxuosos.



Quadro 1: Representações das cidades e bairros no livro *Aula internacional 1 Curso Español*.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, podemos dizer que as atividades, imagens, slogans e a própria voz dos autores podem todas elas contribuir para a geração de uma série de representações sobre diversas cidades, as quais também incentivariam simultaneamente a formação de diversas representações sobre seus cidadãos, modos de viver, culturas e realidades (sociais, linguísticas etc). Essas representações poderiam levar o aluno a ter uma visão distorcida dessa realidade e fazem com que também deseje ajustar sua própria realidade a essa outra, aparentemente perfeita. Por outro lado, o aluno poderia formar uma representação de seu bairro, sua cidade, como cidade insegura, suja, pobre etc.

Portanto, podemos concluir que as imagens, os textos e os slogans que nos são apresentados pelo livro poderiam condicionar a visão do aluno, de maneira que ao se espelhar nesse ideal europeu, ele não teria oportunidade para refletir sobre sua realidade nem a dos outros. Essas imagens e slogans (discursos) poderiam contribuir para que o aluno adotasse uma visão determinada e idealizada de determinados lugares e pessoas e não abriria espaço para ele confrontar essa idealização com a sua realidade. Isto, por sua vez, poderia gerar no alunado um sentimento de desvalorização da sua própria cultura(s) local ou sua própria identidade(s). Assim, poderíamos dizer que este sistema de representações poderia acabar gerando no aluno um sentimento de inferioridade, pois as realidades dos outros são diferentes e bem melhores das suas próprias realidades. Em segundo lugar, essas representações poderiam levar ele a tomar uma atitude, a de se adaptar ou se ajustar a um ideal, assim, não haveria margem para o alunado refletir sobre suas próprias culturas, muito pelo contrário. Por fim, haveria uma atitude de rejeição da sua própria cultura, já que o aluno passaria a “achar” melhor tudo que vem de fora.

Cabe destacar que não é que estejamos diante de idealizações de diversas cidades, elas existem, mas acontece que o aluno pode acabar achando que a cidade e seus habitantes, o país inteiro, seus cidadãos, são assim, quando, na verdade, se trata apenas de uma parte dessas cidades

européias ou latino-americanas. Os autores estariam nos vendendo uma determinada e única imagem do país (uma única variedade linguística, também) dentre as várias existentes no mesmo.

Em consequência, o livro torna-se, ao nosso ver, num catálogo turístico através do qual os alunos estrangeiros não apenas aprenderiam - muito limitadamente - sobre uma variedade da língua e adquiririam um conhecimento escasso e recortado de algumas poucas culturas, mas também seriam levados a gerar uma associação entre a aprendizagem da língua espanhola e um ambiente caracterizado pelo seu modernismo ou europeísmo e com muito respeito com as tradições e sua história.

Poderíamos, então, afirmar que o livro didático tem a mesma função que um folheto turístico, o qual apresenta diversas propagandas de bairros de algumas cidades espanholas, argentinas e peruanas, sendo o aluno seu cliente potencial, a quem é dirigido esse material propagandístico, através do qual é incentivado o desejo de aprender essa língua -moderna, histórica e europeia-, ao mesmo tempo, de visitar esses lugares.

Assim, os resultados obtidos evidenciam a relevância deste estudo sobre as representações no livro didático de espanhol e que revelou a importância de levar em conta o livro didático como um objeto cultural que não apenas pretende nos vender uma variedade linguística ideal, mas que também nos vende a “cultura” da Espanha como a ideal e cria a necessidade de ser mais parecido com esse outro, europeu, moderno etc.

No que se refere ao conceito intercultural abordado, ele se resume apenas à apresentação de uma série de tópicos e temáticas, o qual não contribui para o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre o próprio nem sobre o que é do Outro. Desse modo, não há um diálogo entre a realidade do aluno e a representada no livro, porque o que interessa é vender uma imagem ideal do lugar retratado, do país nesse caso, fazendo com que o aluno adapte sua visão da própria realidade à outra.

Assim, poderíamos concluir que o livro, como mediador destas representações, não está voltado para o desenvolvimento de competências cidadãs, de fato, não é de seu interesse, porque o objetivo é outro.

Kramersch (1996) fala que o LD de língua estrangeira acaba privilegiando os nativos, pois os autores desses materiais querem a todo momento fazer com que os alunos estrangeiros vejam o quão ideal é o mundo retratado no livro. Como possíveis alternativas a essa ausência do mundo e da realidade local do aluno consumidor desse material, autores como Kramersch e Sullivan (1996, *apud* DOS ANJOS, 2017, p. 42) sugerem uma pedagogia voltada para as condições locais, que trabalhem com materiais que favoreçam o contexto em que está sendo ensinada essa língua estrangeira, e não utilizar materiais que focam na figura do nativo e giram exclusivamente em torno da sua cultura.

Quando um LD não leva em conta essas outras realidades e opta por mostrar mundos criados a partir da visão do ideal dos autores, ele se assemelha à ideologia colonialista, que tem como um dos seus principais objetivos tirar os diversos povos de suas culturas, línguas e história, com a consequente perda da identidade.

Tendo em vista tudo o anteriormente relatado, se no livro usado em sala de aula não há um incentivo para trabalhar sobre a realidade de nossos alunos, isso poderia prejudicar o desenvolvimento da sua competência comunicativa intercultural e, portanto, a sua formação como cidadão crítico. Então, consideramos que caberia ao professor despertar essa consciência em seus alunos. Neste sentido, Oliveira (2015) menciona um fato muito importante referente ao LD produzido em outros país: “ele traz questões culturais que precisam ser compreendidas”, através de debates em sala de aula, para poder elaborar uma desconstrução da ideologia por trás dessas do discurso do LD. Neste caso, o professor entra como mediador do conhecimento, o seu papel agora é problematizar essa única visão e evitar que o aluno não se sinta menosprezado e confundido com as culturas do outro e as suas fazendo ligações com as culturas e identidades (locais) do aluno, para que ele possa se sentir representado em sala de aula.

Como exemplo, gostaríamos de descrever uma breve proposta didática que foi elaborada e aplicada em sala de aula já no final do nosso trabalho de TCC e que, portanto, por causa da falta de tempo, não pôde ser abordada neste trabalho de conclusão de curso.

Primeiro, através de um debate em sala de aula foi desconstruída a ideia que os slogans da unidade 8 nos passavam. Assim, foi trabalhado o conceito de ideal, por meio de questões como as seguintes: o que vocês entendem por ideal? Qual é ou são os sentidos que essa palavra evoca em vocês? Vocês acham que só existem no mundo (Espanha e países vizinhos do Brasil) bairros iguais a esses? A seguir, os alunos assistiram um vídeo destinado ao turismo interno brasileiro e produzido pelo governo do estado da Paraíba, cujo principal objetivo era mostrar o que há de melhor em João Pessoa e no qual era retratada uma cidade quase que perfeita. Em seguida, foi feita uma reflexão (por meio de uma atividade de interação oral) sobre o que havia em comum entre as imagens destacadas no livro e nesse vídeo.

Depois, foram distribuídas entre vários grupos dentro de sala de aula algumas notícias das “*páginas de sucesos*” de jornais espanhóis. Neles falavam das cidades que foram descritas no livro e sobre as quais os autores do LD tinham omitido informação a respeito das dificuldades e problemas que os cidadãos desses locais sofriam. Foram feitas atividades de leitura, compreensão, reflexão oral e escrita com o objetivo de elaborar uma manchete, na qual tinham que ser destacados alguns dos problemas que existem nessas cidades. Por último, voltamos para a realidade do nosso alunado. Assim, foi elaborado um álbum no qual foi retratada a realidade local desses estudantes. O álbum foi intitulado: *Nuestros barrios reales*, e nele foram incluídas diversas fotografias tiradas pelos próprios alunos dos diferentes bairros que fazem parte da nossa cidade (grande parte desses bairros estão situados na periferia de João Pessoa). Estas fotografias foram acompanhadas por textos escritos pelos alunos, nos quais descreviam cada um dos bairros que eles moram.



## REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. Lo intercultural como paradigma para pensar lo diverso. En: **Actas Congreso INTER**. Madrid: Servicio de publicaciones de la UNED, 2006.

ARNOUX, Elvira; DEL VALLE, José. Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. **Spanish in Context**, 7(1), 1-24, 2010.

BASABÉ, Enrique Alejandro. Representaciones ‘econo-culturales’ en la adaptación de libros de texto. (2009) El caso de Go! (1996) y sus versiones de Argentina (2000) y Chile (2003). **Educación, Lenguaje y Sociedad**, 6(6), 127-148. Disponível em: <[http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a07\\_basabe.pdf](http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a07_basabe.pdf)> Acesso em: 22 agosto de 2018.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Estrangeira – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998;

BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001, del 3 de abril, **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Ensino Superior**, DOU del 9 de julio de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2018>. Acesso em: 18 julho de 2018.

BRASIL. MEC/SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC, 2006;

BRASIL. Universidade Federal da Paraíba. Resolução n. 07/2002. Estatuto. **Diário oficial da União**. 12 Dez. 2002. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/sods/secretaria/Estatuto.htm>>. Acesso em: 4 jul. 2018.

BRASIL. Universidade Federal da Paraíba. PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL. João Pessoa –Paraíba Agosto 2005. Disponível em:<[http://www.ufpb.br/avalies/PPI\\_2005\\_2008.pdf](http://www.ufpb.br/avalies/PPI_2005_2008.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon, UK: Multicultural Matters. 1997.

\_\_\_\_\_. Evaluation and/or Assessment of Intercultural Competence. In: **Intercultural Competence and Foreign Language Learning. Models, Empiricism and Assessment** (pp. 215-234). Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2009.

CENOZ, Jasone. El concepto de competência comunicativa. In: **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera**. Madrid: SGEL, pp. 449 – 465, 2004. Disponível em: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/cenoz02.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz02.htm)>. Acesso em: 26 jul.2018.

CORPAS, Jaime; GARMENDIA, Agustin. **Aula internacional 1 curso de español**. Nueva edición. España: Difusión, 2014.

DOS ANJOS, Flávius. **Ideologia e omissão nos livros didáticos de língua inglesa**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2017. Disponível em: <<https://www1.ufrb.edu.br/editora/component/phocadownload/category/2-e-books?download=88:ideologia-e-omissao-nos-livros-didaticos-de-lingua-inglesa>>. Acesso em: 1 setembro de 2018.

JODELET, Denise. El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. **Revista electrónica de ciencias sociales**, n. 5, set. 2008: Disponível em:< [http://www.culturayrs.org.mx/revista/\\_num5/jODELEt.html](http://www.culturayrs.org.mx/revista/_num5/jODELEt.html)>. Acesso em: 16 jul. 2018.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana**. São Paulo, 12 (3): 134-152, Set./Dez. 2017. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/bak/v12n3/2176-4573-bak-12-03-0134.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

RISAGER, Karen. Analysing culture in learning materials. In: **Sprogforum** 59, 2014, 78-86. Disponível em:<[https://unipress.dk/media/3583814/sprogforum\\_59\\_risager.pdf](https://unipress.dk/media/3583814/sprogforum_59_risager.pdf)>. Acesso em: 22 jul.2018.

SOUZA, Ester Maria; VIANA, Layane. **Livro didático como gênero do discurso complexo**. Anais do SILEL. v. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em:<<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/1991.pdf>>. Acesso em: 30 agosto. 2018.

SALABERRI, María Sagrario. Competência comunicativa intercultural. **Opiniones**, 61-76. 2007. Disponível em: < <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abacoportlet/content/c2b277de-963f-49cc-9c12-21a553f80247>>. Acesso em: 30 julho. 2018.

VEZ, José Manuel. Paradigmas en la enseñanza de Lenguas Extranjeras. In: **Ponencia especial**. *Actas XLV (AEPE)* (pp. 25-47). 2010. Disponível em: < [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_45/congreso\\_45\\_05.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_45/congreso_45_05.pdf)>. Acesso em: 2 jul, 2018.

## ANEXO A - PRÓLOGO DO LIVRO DIDÁTICO

# CÓMO ES AULA INTERNACIONAL NUEVA EDICIÓN

**Aula internacional** nació con la ilusión de ofrecer una herramienta moderna, eficaz y manejable con la que llevar al aula de español los enfoques comunicativos más avanzados. La respuesta fue muy favorable: miles de profesores han confiado en este manual y muchos cientos de miles de alumnos lo han usado en todo el mundo. **Aula internacional Nueva edición** es una rigurosa actualización de esa propuesta: un manual que mantiene el espíritu inicial, pero que recoge las sugerencias de los usuarios, que renueva su lenguaje gráfico y que incorpora las nuevas tecnologías de la información. Gracias por seguir confiando en nosotros.

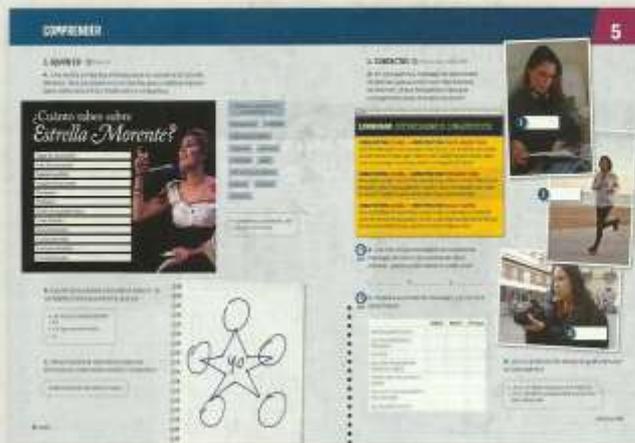
The screenshot shows a social media profile page with a dark blue header. The main title is '5 TUS AMIGOS SON MIS AMIGOS'. Below the title, there are several sections: 'EMPEZAR' (Start), 'MIS FOTOS' (My photos), and a grid of six photos. The 'EMPEZAR' section contains a task titled '1. LAS FOTOS DE MARCELO' with instructions to look at photos of Marcelo and identify people. The 'MIS FOTOS' section shows a grid of six photos with captions: 'Con mis amigos en la playa', 'Con mis amigos en el campo', 'Con mis amigos en la ciudad', 'Con mis amigos en el campo', 'Con mis amigos en la ciudad', and 'Con mis amigos en el campo'.

### EMPEZAR

En esta primera doble página de la unidad se explica qué tarea van a realizar los estudiantes y qué recursos comunicativos, gramaticales y léxicos van a incorporar. Los alumnos entran en la temática de la unidad con una actividad que les ayuda a activar sus conocimientos previos y les permite tomar contacto con el léxico de la unidad.

### COMPRENDER

En esta doble página se presentan textos y documentos muy variados (páginas web, correos electrónicos, artículos periodísticos, folletos, tests, anuncios, etc.) que contextualizan los contenidos lingüísticos y comunicativos básicos de la unidad. Frente a ellos, los estudiantes desarrollan fundamentalmente actividades de comprensión.



Este icono indica en qué actividades hay un **documento auditivo**.

Esta referencia indica qué ejercicios de la sección. Más ejercicios están más relacionados con cada actividad.



Este icono indica en qué actividades el estudiante puede usar **internet**.

### EXPLORAR Y REFLEXIONAR

En estas cuatro páginas los estudiantes realizan un trabajo activo de observación de la lengua –a partir de muestras o de pequeños corpus– y practican de forma guiada lo aprendido.

Los estudiantes descubren así el funcionamiento de la lengua en sus diferentes niveles (morfológico, léxico, funcional, discursivo, etc.) y refuerzan su conocimiento explícito de la gramática.

En la última página de esta sección se presentan esquemas gramaticales y funcionales a modo de consulta. Con ellos se persigue la claridad, sin renunciar a una aproximación comunicativa y de uso a la gramática.



**PRACTICAR Y COMUNICAR** 5

**A. TENDRIAMOS...**

1. ¿Podrías ir al concierto de la banda de rock que te gusta? ¿Por qué? ¿Por qué no?

2. ¿Podrías ir al concierto de la banda de rock que te gusta? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**B. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**C. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**D. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**E. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**F. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**G. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**H. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**I. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**J. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**K. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**L. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**M. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**N. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**O. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**P. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**Q. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**R. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**S. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**T. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**U. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**V. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**W. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**X. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**Y. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**Z. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

Este ícono indica algunas actividades que podrían ser incorporadas al **portfolio** del estudiante.



**PRACTICAR Y COMUNICAR**

Esta sección está dedicada a la práctica lingüística y comunicativa, e incluye propuestas de trabajo muy variadas.

El objetivo es que los estudiantes experimenten el funcionamiento de la lengua a través de microtareas comunicativas en las que se practican los contenidos presentados en la unidad. Muchas de las actividades están basadas en la experiencia del alumno: sus observaciones y su percepción del entorno se convierten en material de reflexión intercultural y en un potente estímulo para la interacción comunicativa en el aula. Al final de esta sección, se proponen una o varias tareas que implican diversas destrezas y que se concretan en un producto final escrito u oral que el estudiante puede incorporar al Portfolio.

**Actividad de video.** Cada unidad cuenta con un video, de formatos diversos, concebido para desarrollar la comprensión audiovisual de los estudiantes.



**VIAJAR**

La última sección de cada unidad incluye materiales que ayudan al alumno a comprender mejor la realidad cotidiana y cultural de los países de habla hispana.

**VIAJAR** 5

**A. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**B. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**C. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**D. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**E. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**F. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**G. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**H. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**I. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**J. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**K. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**L. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**M. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**N. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**O. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**P. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**Q. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**R. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**S. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**T. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**U. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**V. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**W. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**X. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**Y. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**Z. ¿CÓMO PASARÍA ESTO SI FUERAS TÚ?**

1. ¿Cómo pasaría esto si fueras tú? ¿Por qué? ¿Por qué no?

**En construcción.** Actividad final de reflexión en la que el estudiante recoge lo más importante de la unidad.



El libro se completa con las siguientes secciones:

### MÁS EJERCICIOS

Seis páginas de ejercicios por unidad. En este apartado se proponen nuevas actividades de práctica formal que estimulan la fijación de los aspectos lingüísticos de la unidad. Los ejercicios están diseñados de modo que los alumnos los puedan realizar de forma autónoma, aunque también se pueden utilizar en la clase para ejercitar aspectos gramaticales y léxicos de la secuencia.

"**Léxico**", un apartado con ejercicios para practicar el léxico de la unidad.

MÁS EJERCICIOS

**LÉXICO**

Identifica a los personajes de la unidad y escribe el nombre de cada uno de ellos.

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100. 101. 102. 103. 104. 105. 106. 107. 108. 109. 110. 111. 112. 113. 114. 115. 116. 117. 118. 119. 120. 121. 122. 123. 124. 125. 126. 127. 128. 129. 130. 131. 132. 133. 134. 135. 136. 137. 138. 139. 140. 141. 142. 143. 144. 145. 146. 147. 148. 149. 150. 151. 152. 153. 154. 155. 156. 157. 158. 159. 160. 161. 162. 163. 164. 165. 166. 167. 168. 169. 170. 171. 172. 173. 174. 175. 176. 177. 178. 179. 180. 181. 182. 183. 184. 185. 186. 187. 188. 189. 190. 191. 192. 193. 194. 195. 196. 197. 198. 199. 200. 201. 202. 203. 204. 205. 206. 207. 208. 209. 210. 211. 212. 213. 214. 215. 216. 217. 218. 219. 220. 221. 222. 223. 224. 225. 226. 227. 228. 229. 230. 231. 232. 233. 234. 235. 236. 237. 238. 239. 240. 241. 242. 243. 244. 245. 246. 247. 248. 249. 250. 251. 252. 253. 254. 255. 256. 257. 258. 259. 260. 261. 262. 263. 264. 265. 266. 267. 268. 269. 270. 271. 272. 273. 274. 275. 276. 277. 278. 279. 280. 281. 282. 283. 284. 285. 286. 287. 288. 289. 290. 291. 292. 293. 294. 295. 296. 297. 298. 299. 300. 301. 302. 303. 304. 305. 306. 307. 308. 309. 310. 311. 312. 313. 314. 315. 316. 317. 318. 319. 320. 321. 322. 323. 324. 325. 326. 327. 328. 329. 330. 331. 332. 333. 334. 335. 336. 337. 338. 339. 340. 341. 342. 343. 344. 345. 346. 347. 348. 349. 350. 351. 352. 353. 354. 355. 356. 357. 358. 359. 360. 361. 362. 363. 364. 365. 366. 367. 368. 369. 370. 371. 372. 373. 374. 375. 376. 377. 378. 379. 380. 381. 382. 383. 384. 385. 386. 387. 388. 389. 390. 391. 392. 393. 394. 395. 396. 397. 398. 399. 400. 401. 402. 403. 404. 405. 406. 407. 408. 409. 410. 411. 412. 413. 414. 415. 416. 417. 418. 419. 420. 421. 422. 423. 424. 425. 426. 427. 428. 429. 430. 431. 432. 433. 434. 435. 436. 437. 438. 439. 440. 441. 442. 443. 444. 445. 446. 447. 448. 449. 450. 451. 452. 453. 454. 455. 456. 457. 458. 459. 460. 461. 462. 463. 464. 465. 466. 467. 468. 469. 470. 471. 472. 473. 474. 475. 476. 477. 478. 479. 480. 481. 482. 483. 484. 485. 486. 487. 488. 489. 490. 491. 492. 493. 494. 495. 496. 497. 498. 499. 500. 501. 502. 503. 504. 505. 506. 507. 508. 509. 510. 511. 512. 513. 514. 515. 516. 517. 518. 519. 520. 521. 522. 523. 524. 525. 526. 527. 528. 529. 530. 531. 532. 533. 534. 535. 536. 537. 538. 539. 540. 541. 542. 543. 544. 545. 546. 547. 548. 549. 550. 551. 552. 553. 554. 555. 556. 557. 558. 559. 560. 561. 562. 563. 564. 565. 566. 567. 568. 569. 570. 571. 572. 573. 574. 575. 576. 577. 578. 579. 580. 581. 582. 583. 584. 585. 586. 587. 588. 589. 590. 591. 592. 593. 594. 595. 596. 597. 598. 599. 600. 601. 602. 603. 604. 605. 606. 607. 608. 609. 610. 611. 612. 613. 614. 615. 616. 617. 618. 619. 620. 621. 622. 623. 624. 625. 626. 627. 628. 629. 630. 631. 632. 633. 634. 635. 636. 637. 638. 639. 640. 641. 642. 643. 644. 645. 646. 647. 648. 649. 650. 651. 652. 653. 654. 655. 656. 657. 658. 659. 660. 661. 662. 663. 664. 665. 666. 667. 668. 669. 670. 671. 672. 673. 674. 675. 676. 677. 678. 679. 680. 681. 682. 683. 684. 685. 686. 687. 688. 689. 690.

## ANEXO B

## UNIDADE 8 DO LIVRO DIDÁTICO

## 8

EL BARRIO  
IDEAL

## → EMPEZAR

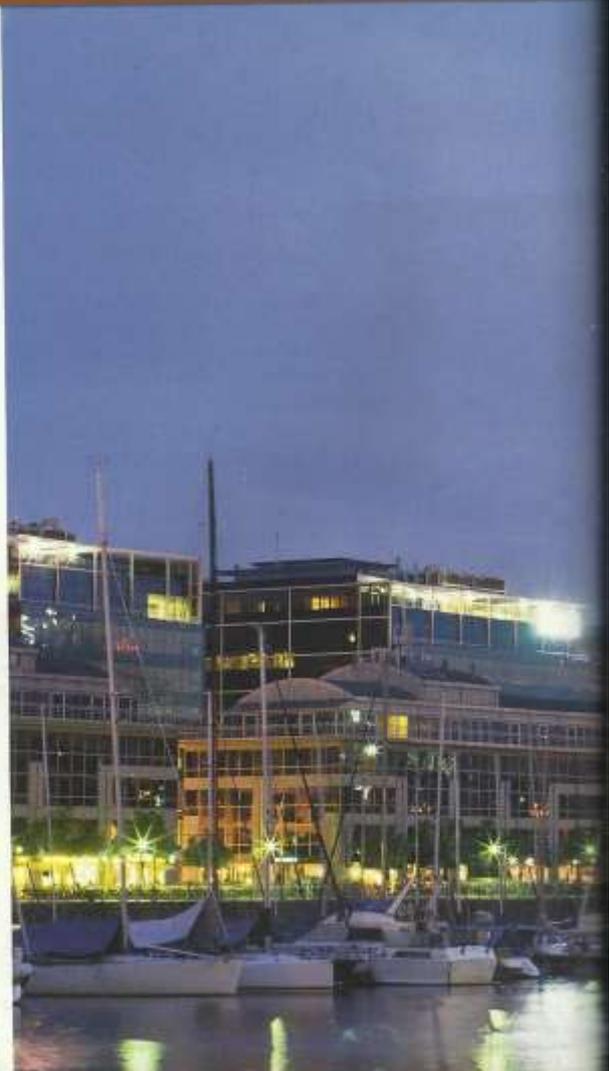
## 1. PUERTO MADERO

A. Mira la foto del barrio de Puerto Madero, en Buenos Aires (Argentina).  
¿Cómo te parece que es?

- |                   |                        |
|-------------------|------------------------|
| ■ bonito          | ■ tranquilo            |
| ■ feo             | ■ ruidoso              |
| ■ histórico       | ■ con muchos servicios |
| ■ moderno         | ■ con pocos servicios  |
| ■ bien comunicado | ■ agradable            |
| ■ mal comunicado  | ■ con mucha vida       |

• Parece un barrio tranquilo, ¿no?

B. ¿Qué cosas reconoces en la imagen?



EN ESTA UNIDAD VAMOS A  
**IMAGINAR Y  
DESCRIBIR UN  
BARRIO IDEAL**

**RECURSOS  
COMUNICATIVOS**

- describir pueblos, barrios y ciudades
- hablar de lo que más nos gusta de un lugar
- pedir y dar información para llegar a un sitio
- expresar gustos y resaltar un aspecto

**RECURSOS  
GRAMATICALES**

- cuantificadores (**algún, ningún, muchos...**)
- preposiciones y adverbios de lugar (**a, en, al lado de, lejos, cerca...**)

**RECURSOS  
LEXICOS**

- servicios y lugares de las ciudades
- adjetivos para describir un barrio

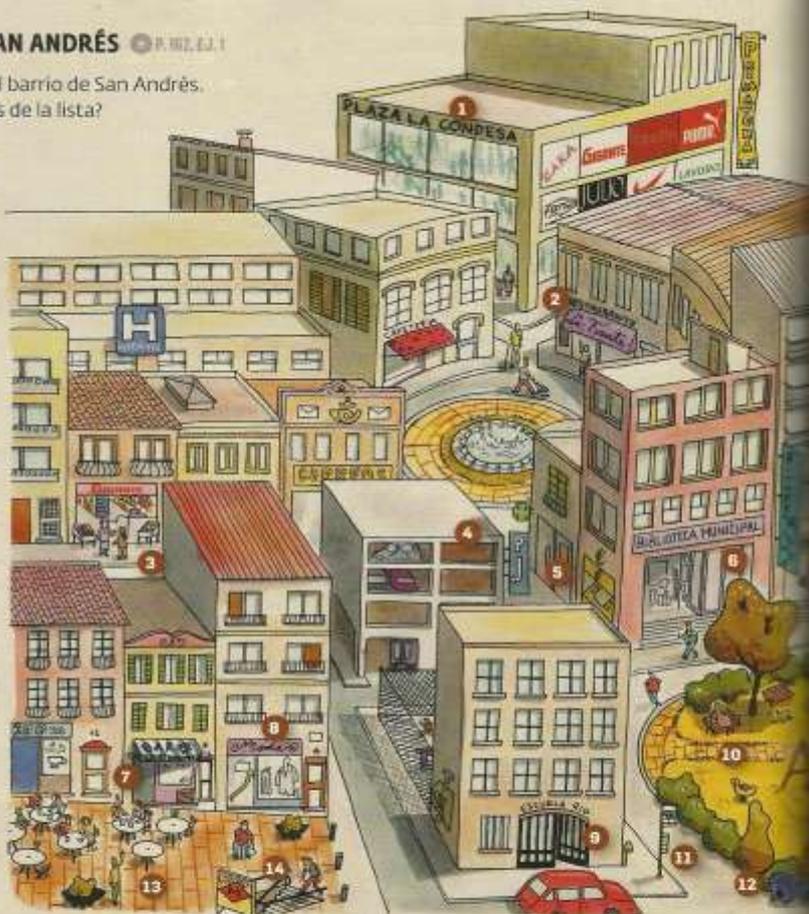


## COMPRENDER

### 2. EL BARRIO DE SAN ANDRÉS P. 102, E2.1

A. Este es el centro del barrio de San Andrés.  
¿Dónde están las cosas de la lista?

- una zona peatonal
- un restaurante
- un parque
- contenedores de basura
- un cajero automático
- un centro comercial
- una tienda de ropa
- bares
- una estación de metro
- un parking
- una escuela
- una biblioteca
- un supermercado
- una parada de autobús



B. Ahora completa la lista con otros servicios o establecimientos que veas en el dibujo.

C. ¿Te gustaría vivir en este barrio? Coméntalo con tu compañero.

- A mí no, en este barrio no hay cines.
- Pues a mí sí. Hay muchos servicios.

D. ¿Y tú, en qué barrio vives? ¿Y tu compañero? Haced preguntas.

- ¿Dónde vives?
- En el centro, en la plaza de la Catedral.

### 3. CIUDADES PREFERIDAS P. 102, E.2.7

A. En la revista de una compañía aérea tres personas nos hablan de su ciudad. En grupos de tres, ¿las podéis situar en el mapa?

## ME ENCANTA MI CIUDAD



### SEVILLA

Aquí se vive muy bien. Sevilla es una ciudad muy alegre y muy bonita. Además, los sevillanos en general somos muy abiertos. Hay muchísimos monumentos y sitios bonitos, como la Torre del Oro, la catedral, la Giralda, el barrio de Santa Cruz... Y, lo más importante: hay muchos lugares para comer bien y salir. Aquí se come muy bien. Además, el clima es muy bueno, siempre hace sol, aunque en verano hace demasiado calor.

**Mis recomendaciones:** un paseo por la ribera del río Guadalquivir; es muy agradable, sobre todo en verano.

**JULIÁN CABALLERO**



### ZARAGOZA

Zaragoza está muy bien situada; está entre Barcelona y Madrid, y ahora está conectada con esas dos ciudades con el tren de alta velocidad. Además, también está cerca de los Pirineos y bastante cerca del mar. Una de las cosas que más me gusta de Zaragoza es que hay tres ríos. El más impresionante es el Ebro. También hay edificios muy bonitos, como la basílica del Pilar, la Seo o el museo Pablo Gargallo.

**Mis recomendaciones:** hay que venir a Zaragoza durante las fiestas del Pilar, el 12 de octubre.

**ESTHER RUIZ**



### PONTEVEDRA

Pontevedra es una ciudad preciosa. Tiene un casco antiguo muy bonito, con las típicas casas de piedra; hay muchas plazas y muchos bares con terraza. También hay muchos restaurantes donde se come muy bien. Es una ciudad pequeña, y se puede ir a pie a casi todos los sitios. Pontevedra no tiene playa, pero hay muchas y muy bonitas que están muy cerca.

**Mis recomendaciones:** las fiestas de la Virgen de la Peregrina, en agosto.

Durante esa semana hay muchos conciertos y mucha vida en las calles.

**NICOLÁS IGLESIAS**

**B.** Vas a escuchar una conversación entre dos amigos. ¿De cuál de las tres ciudades hablan? ¿Qué más dicen sobre ella?

**C.** ¿En cuál de esas ciudades te gustaría vivir? ¿Por qué?

• Me gustaría vivir en... porque para mí es importante.

**D.** Busca en internet más información (población, dónde está, etc.) sobre una de las tres ciudades y expónsela a tus compañeros.



## EXPLORAR Y REFLEXIONAR

### 4. MI BARRIO P. 102, E.J. 3; P. 103, E.J. 4

A. ¿Cómo es tu barrio? Marca con una cruz la información que sea verdad.

- Mi barrio es muy bonito.
- En mi barrio hay muchos bares y restaurantes.
- Mi barrio es bastante feo.
- En mi barrio las calles son estrechas.
- Mi barrio es muy tranquilo.
- En mi barrio hay pocas zonas verdes.
- Mi barrio está lejos del centro.
- En mi barrio no hay ninguna iglesia.
- Mi barrio es bastante sucio.
- Mi barrio es muy céntrico.
- En mi barrio hay poco ambiente.
- En mi barrio hay grandes avenidas.
- En mi barrio hay bastantes tiendas.
- Mi barrio es muy ruidoso.
- En mi barrio hay algunas plazas.



B. Prepara cinco frases más describiendo tu barrio.

Mi barrio es .....

En mi barrio hay .....

En mi barrio no hay ningún / ninguna .....

Lo que más me gusta de mi barrio es / son .....

Lo que menos me gusta de mi barrio es / son .....

C. Ahora describe tu barrio al resto de la clase. Entre todos, decidid cuál es el mejor barrio.

- Yo vivo en el casco antiguo. Es un barrio antiguo y con mucho ambiente. Es un poco ruidoso, pero a mí me encanta. Lo que más me gusta es que está en el centro y lo que menos me gusta es que no hay ningún parque.

### 5. PERDONE, ¿SABE SI HAY...? P. 163, E.J. 5-B

A. En estos diálogos, cuatro personas preguntan cómo llegar a diferentes sitios. Relaciona las indicaciones que les dan con los planos.

1

- Perdona, ¿sabe si hay alguna farmacia por aquí?
- Sí, a ver, la primera... no, la segunda **a la derecha**. Está **justo en la esquina**.

2

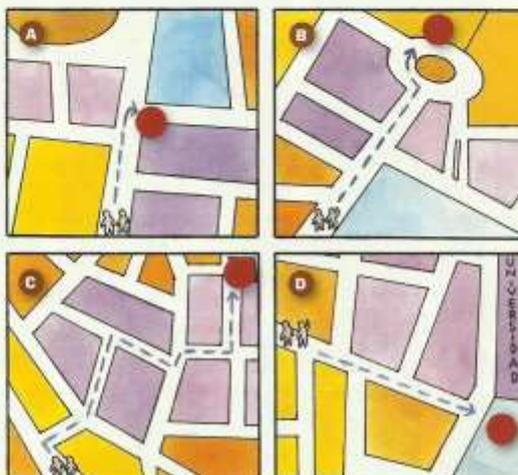
- Perdona, ¿sabes si el hospital está por aquí cerca?
- ¿El hospital? Sí, mira. Sigues **todo recto** y está al final de esta calle, **al lado** de la universidad.

3

- Perdona, ¿sabes si hay una estación de metro cerca?
- Cerca, no. Hay una, pero está un poco **lejos**, a unos diez minutos de aquí.

4

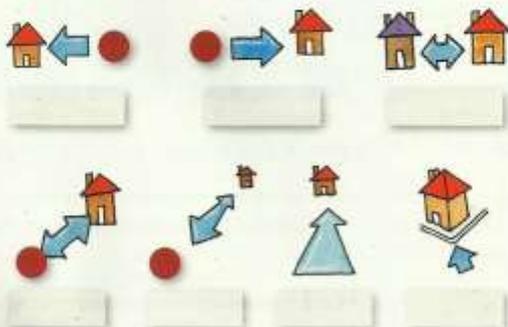
- Perdona, ¿la biblioteca está en esta calle?
- Sí, pero al final. Sigues todo recto hasta la plaza y está en la misma plaza, **a la izquierda**.



B. Escucha y comprueba.

98-99

C. Fíjate en las expresiones que están en **negrita** en los diálogos. Expresan ubicación, dirección o distancia. Escríbelas debajo del esquema correspondiente.



D. Lee los diálogos de nuevo. ¿Qué personas hablan de **tú** y cuáles de **usted**? Señala en los textos las palabras que lo indican.

E. ¿En tu lengua existen diferentes formas de tratamiento? ¿En qué consisten? ¿Cómo te diriges a las siguientes personas?

- un/a policía
- una persona de 70 años
- un/a dependiente/a de 20 años de una tienda
- una persona de tu misma edad en un bar
- tu abuelo/a

## EXPLORAR Y REFLEXIONAR

### 6. ¿DÓNDE ESTÁ LA PARADA DEL AUTOBÚS TURÍSTICO?

● P. 164, E.J. 7-8; P. 165, E.J. 9; P. 167, E.J. 15

A. Fíjate en el dibujo y lee las frases. Algunas son falsas, corrígelas.



1. El cine está a la izquierda de la escuela.
2. La estación de metro está al lado del restaurante.
3. El museo está lejos del restaurante.
4. El cine está en una esquina.
5. El metro está a la derecha del banco.
6. El mercado está en la avda. de América.

B. Estás en la puerta de la escuela. Contesta a las preguntas que te hacen algunas personas. La última pregunta te la hace un compañero.

1. ¿Hay alguna farmacia por aquí cerca?  
.....
2. Perdón, ¿sabe dónde está el hospital?  
.....
3. Perdona, ¿el museo está muy lejos de aquí?  
.....
4. ¿En este barrio no hay ningún restaurante?  
.....
5. Perdona, ¿sabes dónde está la estación de metro?  
.....
6. ....  
.....

## CUANTIFICADORES

| SINGULAR                 |               |
|--------------------------|---------------|
| MASCULINO                | FEMENINO      |
| *ningún parque           | ninguna plaza |
| poco tráfico             | poca gente    |
| *un parque               | una plaza     |
| *algún parque            | alguna plaza  |
| bastante tráfico / gente |               |
| mucho tráfico            | mucha gente   |

| PLURAL                     |                |
|----------------------------|----------------|
| MASCULINO                  | FEMENINO       |
| pocos parques              | pocas plazas   |
| algunos parques            | algunas plazas |
| varios parques             | varias plazas  |
| bastantes parques / plazas |                |
| muchos parques             | muchas plazas  |

\* Cuando se refieren a un sustantivo ya conocido y no lo repetimos, usamos las formas **ninguno**, **uno** y **alguno**.

- Perdona, ¿hay algún gimnasio por aquí?  
⇒ Mmm... no, no hay **ninguno**.
- En mi barrio no hay ningún hospital.  
¿En tu barrio hay **alguno**?

- En mi barrio no hay ningún parque.  
○ Pues en el mío hay **uno** muy bonito.



La calle es muy tranquila. Hay muy poco ruido... normalmente.

## EXPRESAR GUSTOS: RESALTAR UN ASPECTO

Lo que **más / menos** me gusta de mi barrio es / **son** - sustantivo

Lo que **más / menos** me gusta de mi barrio es **que** - frase

- ¿Qué es lo que **más** te gusta de tu barrio?  
○ Lo que **más** me gusta es la gente y lo que **menos** me gusta es que hay pocas zonas verdes.

## PEDIR INFORMACIÓN SOBRE DIRECCIONES

|             |   |
|-------------|---|
| Perdona / e | ¿sabes / sabe si hay una farmacia (por) aquí cerca? |
|             | ¿sabes / sabe si el hospital está (por) aquí cerca? |
|             | ¿está muy lejos de aquí el estadio de fútbol?       |
|             | ¿dónde está la parada de metro?                     |
|             | ¿la biblioteca está en esta calle?                  |



Disculpe, ¿sabe si hay algún banco por aquí?

Sí, mire, en la plaza hay uno, justo en la esquina.

## DAR INFORMACIÓN SOBRE DIRECCIONES

● P. 105, E.J. 10; P. 106, E.J. 12

|            |   |
|------------|---|
| Está a     | unos 20 minutos a pie / en metro / en coche |
|            | (unos) 200 metros de aquí                   |
|            | muy lejos                                   |
| Está       | bastante lejos                              |
|            | un poco lejos                               |
|            | bastante cerca                              |
|            | muy cerca                                   |
|            | aquí al lado                                |
| aquí mismo |   |

- ¿La universidad está muy lejos de aquí?  
○ ¡Qué vil! Está **aquí al lado**. A cinco minutos a pie.

|  |               |
|--|---------------|
| Todo recto   | En la esquina |
| A la derecha (de...)   | En la plaza   |
| A la izquierda (de...)                                       | En la calle   |
| Al lado (de...)  | En la avenida |
| Al final de la calle   | En el paseo   |
| La primera / la segunda... (calle) a la derecha / izquierda, |               |

- Perdona, ¿sabes si hay alguna farmacia por aquí cerca?  
○ Sí, mira, hay uno **al final** de la calle, **a la derecha**, **al lado** de un gimnasio.

## PRACTICAR Y COMUNICAR

### 7. MADRID ● P. 165, E.J. 1c; P. 167, E.J. 1a Y 1b

A. Estos son tres barrios de Madrid. ¿En qué barrio crees que vive cada persona?

## BARRIOS EMBLEMÁTICOS DE MADRID



**Lavapiés** está en el centro de Madrid. Es un barrio bohemio, antiguo y con pocas comodidades, pero con mucho encanto. Las calles son estrechas y hay muchos bares. En general, los alquileres no son muy caros y por eso muchos artistas y jóvenes viven aquí. En este barrio viven también muchos inmigrantes y gente mayor. En Lavapiés hay bastantes corralas, bloques de pisos pequeños con un patio interior comunitario.

**Chamberí** es un barrio céntrico y bastante elegante. En la actualidad es uno de los barrios más ceros de Madrid, con pisos grandes en edificios de principios del siglo xx. Tiene zonas peatonales, tiendas de todo tipo, gimnasios, cines... También hay muchos bares y restaurantes y es uno de los mejores barrios de Madrid para ir de tapas y salir de noche.

**Vallecas** es un barrio obrero. Hay muchos edificios de viviendas baratas, construidos en los años 60 y 70. En este barrio no hay mucha oferta cultural, pero hay mercados, varias escuelas, muchas tiendas... Está un poco lejos del centro de la ciudad, pero está bien comunicado. Tiene parques grandes y varios centros comerciales. Aquí vive mucha gente venida de otros lugares de España en los años 60.

#### 1. Ester Cruz

26 años / Profesora de yoga / Vive con dos amigas / Tiene una bicicleta / Le gusta ir al cine y salir de marcha.



#### 2. Conchita Casas

73 años / Jubilada / Vive con su prima Sole en un piso de alquiler / Le gusta jugar a las cartas con los vecinos, en el patio de su edificio.



#### 3. Alicia Fernández

53 años / Mujer de tu limpieza / Vive con su marido y sus tres hijos en un bloque de pisos cerca de un parque.



B. Ahora escucha a Fernando hablando de su barrio.  
¿En cuál de los tres barrios vive?

### 8. MIS LUGARES PREFERIDOS

Piensa en lugares interesantes de tu ciudad (una tienda, un restaurante, etc.). Luego, con la ayuda de un plano, cuenta a tus compañeros dónde están.

- Yo voy mucho a un bar que se llama Ritmo latino. Ponén música en español todos los viernes y no es muy cara. Está en...
- Pues en mi barrio hay una tienda de discos muy buena. Tienen discos viejos de jazz y de blues. Está...

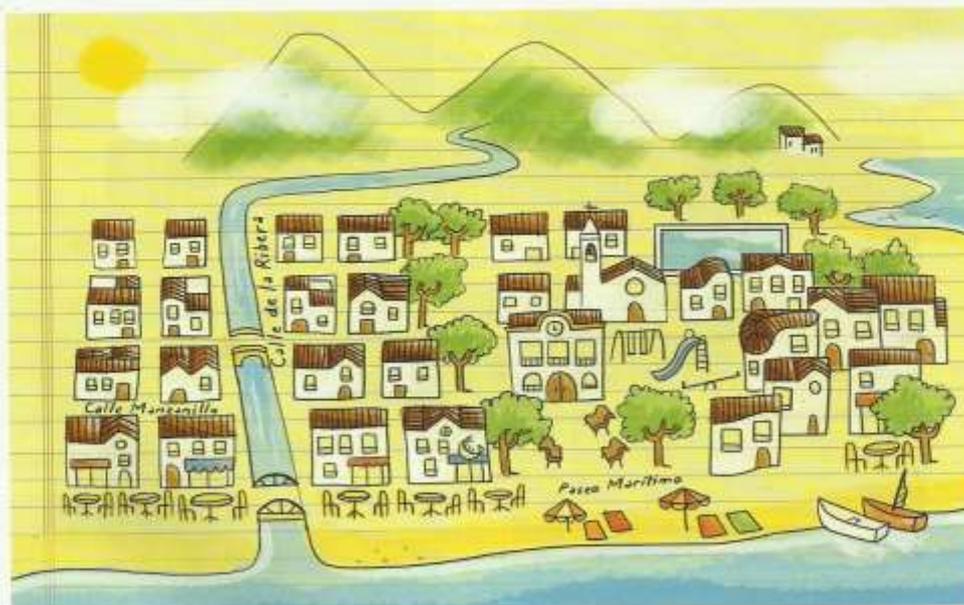
### 9. UN BARRIO IDEAL

**A.** En grupos vais a imaginar vuestro barrio ideal. Primero, completad esta ficha.

Cómo se llama:  
Dónde está:  
Cómo es:  
Qué hay:  
Qué tipo de gente vive en él:

**B.** Ahora haced un plano para explicar al resto de la clase cómo es ese barrio. Los demás pueden hacer preguntas.

- Nuestro barrio se llama Los Marineros y está al lado del mar. Es un barrio de pescadores precioso. En el barrio hay muchas restaurantes...



#### PARA COMUNICAR

Nuestro barrio **está cerca de** / lejos de / en / al lado de la playa / la montaña / el centro / un río...

En nuestro barrio **hay muchos/varios/algunos** bares y restaurantes / parques / piscinas públicas / coches...

En nuestro barrio **no hay** bares ni restaurantes / parques...

Es un barrio **tranquilo** / moderno / antiguo / con ambiente, etc.

**C.** Entre todos, vais a decidir cuál es el mejor barrio de todos.

- Yo elijo el barrio Los Marineros, porque tiene muchos bares y restaurantes. Lo que más me gusta de este barrio es que está al lado del mar.

## VIAJAR

### 10. UNA BUENA CIUDAD PARA VIVIR

# ¡PAMPLONA!

Pamplona es la ciudad con mejor nivel de vida de España. Eso dice un estudio realizado por la Organización de consumidores y usuarios en 2012. En el estudio, casi 3000 personas de 17 ciudades españolas -la ciudad con mayor población de cada Comunidad Autónoma- valoran su ciudad. Los pamploneses son los que están más satisfechos con su ciudad. Algunos de los aspectos que mejor valoran son la asistencia sanitaria, la educación, el medioambiente, la seguridad o el transporte.

### VALORACIÓN DE LAS CIUDADES ESPAÑOLAS (DE 1 A 10)

| CIUDAD                     | VIVIENDA | ASISTENCIA SANITARIA | EDUCACIÓN | MEIO AMBIENTE | SEGURIDAD CIUDADANA | COMERCIO Y SERVICIOS | TRANSPORTE Y MOVILIDAD | PAGAR URBANO | DESPLAZO LABORAL | CULTURA, Ocio, DEPORTE | ADMINISTRACIÓN / GESTIÓN |
|----------------------------|----------|----------------------|-----------|---------------|---------------------|----------------------|------------------------|--------------|------------------|------------------------|--------------------------|
| ALBACETE                   | 7,3      | 7                    | 4,8       | 5,9           | 5,8                 | 7,7                  | 5,5                    | 8,7          | 4,8              | 6,5                    | 5,1                      |
| BADAJOS                    | 7,3      | 7,2                  | 6,6       | 5,8           | 6,0                 | 7,1                  | 5,8                    | 5,3          | 5,8              | 5,3                    | 4,6                      |
| BARCELONA                  | 7,2      | 7,4                  | 8,7       | 4,8           | 5,8                 | 8,1                  | 5,4                    | 6,2          | 4,8              | 7,2                    | 4,8                      |
| BILBAO                     | 7,2      | 7,8                  | 7,1       | 5,4           | 5,9                 | 7,9                  | 5,7                    | 8,4          | 4,8              | 6,6                    | 5                        |
| BOJÓN                      | 7,6      | 7,4                  | 6,8       | 5,4           | 6,3                 | 7,8                  | 6,3                    | 6,7          | 3,3              | 6,9                    | 5,1                      |
| LAS PALMAS DE GRAN CANARIA | 7,1      | 8,1                  | 6,6       | 5,7           | 6,2                 | 8,1                  | 4,8                    | 5,4          | 4,3              | 5,9                    | 4,1                      |
| LEÓN                       | 7,7      | 6                    | 5,2       | 6,2           | 5,9                 | 7,9                  | 4,8                    | 6,3          | 5,7              | 8,2                    | 5,1                      |
| MADRID                     | 7        | 8,2                  | 8,7       | 4,4           | 4,5                 | 7,8                  | 4,2                    | 5,7          | 5,3              | 7,1                    | 4,8                      |
| MURCIA                     | 7,2      | 7,2                  | 4,5       | 5,7           | 5,2                 | 7,9                  | 4,5                    | 5,8          | 5,5              | 8,2                    | 5,1                      |
| PALMA DE MALLORCA          | 7,2      | 7,6                  | 6,2       | 5,3           | 5,5                 | 7,9                  | 3,1                    | 6,7          | 5,7              | 5,7                    | 4,2                      |
| PAMPLONA                   | 7,5      | 8,3                  | 7,3       | 7,1           | 6,4                 | 7,9                  | 6,2                    | 7,1          | 6,5              | 6,6                    | 3,4                      |
| SANTANDER                  | 7,1      | 6,7                  | 6,7       | 6,4           | 6,3                 | 7,3                  | 6,2                    | 6,2          | 3,9              | 5,3                    | 4,8                      |
| SEVILLA                    | 7        | 8,8                  | 6         | 4,8           | 4,1                 | 7,7                  | 3,9                    | 6,4          | 3,8              | 5,6                    | 3,3                      |
| VALENCIA                   | 7,2      | 8,1                  | 6,2       | 6,8           | 6,7                 | 7,8                  | 6,9                    | 5            | 3,1              | 6,5                    | 4,8                      |
| VALLADOLID                 | 7,3      | 8,1                  | 6,8       | 4,8           | 5,8                 | 7,5                  | 5,1                    | 5,7          | 4,4              | 8,5                    | 4,8                      |
| VIGO                       | 7,1      | 6,5                  | 6,6       | 4,8           | 6,0                 | 7,3                  | 4,3                    | 5,1          | 4,5              | 5,3                    | 3,3                      |
| ZARAGOZA                   | 7,4      | 6,6                  | 6,4       | 5,4           | 5,7                 | 7,8                  | 5                      | 5,8          | 5,7              | 6,1                    | 4,3                      |

■ LAS CIUDADES MEJOR VALORADAS PARA ESE CRITERIO  
■ LAS CIUDADES PEOR VALORADAS PARA ESE CRITERIO

**A.** Mira el gráfico. ¿Estás de acuerdo con los aspectos que definen la calidad de vida? ¿Cuáles son más importantes para ti? Coméntalo con tus compañeros.

**B.** Puntúa del 1 al 10 cada uno de los aspectos del gráfico para evaluar el nivel de vida de tu ciudad.

**C.** En grupos, buscad en internet información sobre Pamplona. Luego, escribid un pequeño texto sobre esa ciudad.

**D.** ¿Sabes qué ciudad de tu país tiene la mejor calidad de vida? Búscalo en internet y luego presenta esa ciudad a tus compañeros. Puedes acompañar la presentación con fotos.



 **VÍDEO**



 **EN CONSTRUCCIÓN**

¿Qué te llevas de esta unidad?

Lo más importante para mí:

.....

.....

Palabras y expresiones:

.....

.....

Algo interesante sobre la cultura hispana:

.....

.....

Quiero saber más sobre:

.....

.....