



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**ACACIA LIMA SANTOS**

***LA VUELTA AL MUNDO EN 4 HISTORIAS: um estudo sobre Jogos Digitais, Migrações Contemporâneas e Educação Intercultural de Espanhol***

**Salvador/BA  
2022**

**ACACIA LIMA SANTOS**

***LA VUELTA AL MUNDO EN 4 HISTORIAS*: um estudo sobre Jogos Digitais, Migrações Contemporâneas e Educação Intercultural de Espanhol**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Paraquett

**Salvador/BA  
2022**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pela autora.

Lima Santos, Acacia

La vuelta al mundo en 4 historias: um estudo sobre Jogos Digitais, Migrações Contemporâneas e Educação Intercultural de Espanhol / Acacia Lima Santos. -- Salvador, 2022.

385 f. : il

Orientadora: Marcia Paraquett Fernandes.

Tese (Doutorado - Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2022.

1. Jogos Digitais. 2. Língua Espanhola. 3. Educação Intercultural. 4. Migrações Contemporâneas. I. Paraquett Fernandes, Marcia. II. Título.

**ACACIA LIMA SANTOS**

***LA VUELTA AL MUNDO EN 4 HISTORIAS: um estudo sobre Jogos Digitais, Migrações Contemporâneas e Educação Intercultural de Espanhol***

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras e Linguística.

Salvador, 08 de julho de 2022.

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Marcia Paraquett Fernandes – Orientadora  
Universidade Federal da Bahia

---

Profa. Dra. Doris Cristina da Silva Matos – Avaliadora Externa  
Universidade Federal de Sergipe

---

Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi – Avaliador Externo  
Universidade Federal de Sergipe

---

Profa. Dra. Joziane Ferraz de Assis – Avaliadora Externa  
Universidade Federal de Viçosa

---

Profa. Dra. Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa – Avaliadora Interna  
Universidade Federal da Bahia

*À minha mãe Naide,  
que sempre me apoiou e torceu por mim.*

*A meu marido Jeferson,  
que acompanhou a pesquisa, a escrita,  
as aflições e as alegrias,  
com muita paciência e amor.*

## AGRADECIMENTOS

À Deusa, a grande mãe natureza, e a Deus, o pai celestial, pelo dom da vida e pela força de chegar aonde cheguei e conquistar o que conquistei.

Em especial, à professora Dra. Marcia Paraquett, esse ser iluminado, que inspira e orienta com ternura e sabedoria, com cuidado e liberdade. Muito obrigada por ter aceitado me orientar! Essa pesquisa não teria acontecido sem sua paciência e palavras de motivação.

À professora Dra. Doris Matos, minha primeira inspiração e contato com a interculturalidade, a pessoa que sempre acreditou em mim. Muito obrigada!

À professora Dra. Edleise Mendes e ao professor Dr. Vanderlei Zacchi, pelas significativas sugestões para o aperfeiçoamento do meu trabalho durante a Qualificação.

Às professoras Dra. Doris Matos, Dra. Joziane Ferraz, Dra. Cristiane Landulfo e Dr. Vanderlei Zacchi, pela participação na Banca de Defesa.

À professora Dra. Antonia Sánchez, que me recebeu com carinho na Universidade de Murcia, Espanha, me acompanhou na visita à Cruz Vermelha e me indicou excelentes leituras que me possibilitaram crescer como pesquisadora.

A meu marido, Jeferson, pelo amor, pela paciência, pelo incentivo e pelo apoio incondicional.

À minha mãe Naide, ao meu irmão Anselmo e à minha família querida, pelo carinho.

À prima Nadiellen e ao primo Braulio, pelo apoio e orgulho que sentem de mim.

À minha sogra Sueli, ao meu sogro Rubens, à minha cunhada Mayara e ao meu cunhado Maicon, por todo carinho, paciência, incentivo e energias positivas.

À amiga Joyce, e ao amigo Gilvan, por todo apoio, carinho, preocupação e pressão.

À amiga Paz, que me recebeu em sua casa, em sua família, que me apresentou, na prática, às culturas espanholas e às atividades do Centro de acolhimento a imigrantes Columbares, além de sempre me incentivar com um *¡Ánimo con la tesis, campeona!*

Às amigas Fabiana, Michelle, Maísa, Cláudia, Flávia e Amanda que sempre me apoiaram e me incentivaram a concluir essa pesquisa.

Aos amigos Antônio Júnior, Doug e Zeca, por todo apoio, pela torcida e pelas palavras de carinho.

Às colegas do Departamento de Letras Estrangeiras da UFS, em especial, Acassia, Raquel, Roana e Célia, que acompanharam os percalços e as reclamações durante o processo, mas também compartilharam as vitórias.

Às pessoas lindas do “Clube da Escrita”: Liz, Murillo, Rose e Joelma, com as quais dividi as angústias e alegrias de cada capítulo escrito.

Às/Aos demais colegas do Doutorado, Marcia (marida), Tainá, Dani, Mazé, Val, Mario, Brisa e Maurício, amigos/os de tantos anseios e vitórias.

Às/Aos colegas do Clã, do Requiem, do Mir4, do Pole Dance, por todo o carinho e compreensão pela minha ausência nas aulas e nos encontros.

Às minhas filhas-gatas, Arya e Tauriel, e a meu filho-gato, Kili, por estarem sempre ao meu lado ronronando amor, proteção e paciência.

Às/Aos colegas do Grupo de Pesquisa PROELE, pela torcida e companheirismo.

À Universidade Federal de Sergipe, por ter concedido afastamento para me dedicar exclusivamente à escrita da tese.

À Universidade Federal da Bahia e às/aos professoras/es das/os quais guardarei sempre os bons ensinamentos e orientações.

À CAPES, que financiou minha ida à Murcia/Espanha, para a realização do sanduíche.

Enfim, obrigada a todas/os que, mesmo não aparecendo o nome aqui, de certa maneira contribuíram para mais uma conquista.

Si tú supieras lo difícil que es caminar por este  
sendero estar lejos de mi patria y de mi gente amada  
no me perseguirías, me abrazarías y  
en mi llanto me acompañarías.

Si tú supieras  
lo difícil que es sentirse solo mientras duermes en las vías  
me dirías: lo siento mucho estoy contigo, seré tu amigo,  
soy un solitario y para ti un extraño.

Tengo derecho de luchar por mi vida donde quiera  
porque al igual que tú soy un ser humano.  
Si Dios nos dijo: ámense como hermanos,  
que entre ustedes no exista división.

Si tú supieras de mí  
Si pudiera, cambiaría las fronteras y  
fuéramos libres para cruzar.<sup>1</sup>

(Autor desconhecido,  
como muitas/os são as/os imigrantes  
que partem de suas terras,  
como também o que as/os espera)

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://escribirte.com.ar/poemas/poemas-de-migracion/> Acesso em 02 de fevereiro de 2022.

LIMA, Acacia. 2022. *LA VUELTA AL MUNDO EN 4 HISTORIAS*: um estudo sobre Jogos Digitais, Migrações Contemporâneas e Educação Intercultural de Espanhol. Orientadora: Dra. Marcia Paraquett Fernandes. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

## RESUMO

O objetivo principal da pesquisa foi verificar se um jogo digital sobre migrações contemporâneas, produzido na Espanha, é capaz de contribuir para uma educação intercultural de língua espanhola no Brasil. O tema “Educação intercultural de língua espanhola a partir de um jogo digital sobre migrações contemporâneas” foi desenvolvido com base nos principais enfoques teóricos da Linguística Aplicada, da Educação Intercultural de Língua Espanhola, das Políticas Públicas e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. O jogo digital, principal objeto dessa investigação, foi o *La vuelta al mundo en 4 historias*, distribuído pela Cruz Vermelha Jovem da Espanha, cuja temática aborda diversas questões, tais como: imigrantes, culturas, fluxos migratórios, preconceitos, estereótipos, entre outros. Quanto aos procedimentos metodológicos, levando em conta a multimodalidade característica dos jogos digitais, foram analisadas as sequências narrativas do objeto da pesquisa, com base na Semiótica Social. Como resultado, a investigação revelou que o *La vuelta al mundo en 4 historias* não se adequa à educação intercultural de língua espanhola no Brasil, pois o jogo apresenta passagens e falas preconceituosas, homogeneizadoras e excludentes. Por isso mesmo, esse estudo faz-se pertinente a produções de jogos digitais para a educação intercultural de língua espanhola no Brasil, uma vez que evidencia os aspectos positivos e negativos da construção de tal recurso, seja em relação a suas formas e/ou a seus conteúdos.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos Digitais – Espanhol – Interculturalidade – Migrações

LIMA, Acacia. 2022. *LA VUELTA AL MUNDO EN 4 HISTORIAS*: un estudio sobre Juegos Digitales, Migraciones Contemporáneas y Educación Intercultural de Español. Orientadora: Dra. Marcia Paraquett Fernandes. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

## RESUMEN

El objetivo principal de la investigación fue verificar si un juego digital sobre las migraciones contemporáneas, producido en España, es capaz de contribuir a una educación intercultural en español en Brasil. El tema “Educación Intercultural en Lengua Española desde un Juego Digital sobre Migraciones Contemporáneas” se desarrolló a partir de los principales planteamientos teóricos de la Lingüística Aplicada, la Educación Intercultural en Lengua Española, las Políticas Públicas y las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación. El juego digital, objeto principal de esa investigación, fue *La vuelta al mundo en 4 historias*, distribuido por Cruz Roja Joven de España, cuya temática aborda varios temas, tales como: inmigrantes, culturas, flujos migratorios, prejuicios, estereotipos, entre otros. En cuanto a los procedimientos metodológicos, teniendo en cuenta la multimodalidad característica de los juegos digitales, se analizaron las secuencias narrativas del objeto de investigación, con base en la Semiótica Social. Como resultado, la investigación reveló que *La vuelta al mundo en 4 historias* no es adecuado para la educación intercultural en español en Brasil, ya que el juego presenta pasajes y discursos prejuiciosos, homogeneizadores y excluyentes. Por ello, ese estudio es relevante para la producción de juegos digitales para la educación intercultural en español en Brasil, ya que destaca los aspectos positivos y negativos de la construcción de tal recurso, ya sea con relación a sus formas y/o a sus contenidos.

PALABRAS CLAVE: Juegos digitales – Español – Interculturalidad – Migraciones

LIMA, Acacia. 2022. *LA VUELTA AL MUNDO EN 4 HISTORIAS*: a study about Digital Games, Contemporary Migrations and Intercultural Education in Spanish. Orientadora: Dra. Marcia Paraquett Fernandes. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

## **ABSTRACT**

The main objective of the research was to verify if a digital game about contemporary migrations, produced in Spain, is able to contribute to an intercultural education in Spanish language in Brazil. The theme “Intercultural Spanish Language Education from a Digital Game on Contemporary Migrations” was developed based on the main theoretical approaches of Applied Linguistics, Intercultural Education in Spanish Language, Public Policies and Information and Communication Digital Technologies. The digital game, main object of this investigation, was the *La vuelta al mundo en 4 historias*, distributed by the Young Red Cross of Spain, whose theme addresses several issues, such as: immigrants, cultures, migratory flows, prejudices, stereotypes, among others. As for the methodological procedures, taking into account the characteristic multimodality of digital games, the narrative sequences of the research object were analyzed, based on Social Semiotics. As a result, the investigation revealed that *La vuelta al mundo en 4 historias* is not suitable for Spanish language intercultural education in Brazil, as the game presents prejudiced, homogenizing and excluding passages and speeches. For this reason, this study is relevant to the production of digital games for Spanish language intercultural education in Brazil, since it highlights the positive and negative aspects of the construction of such a resource, whether in relation to its forms and/or its contents.

**KEYWORDS:** Digital Games – Spanish – Interculturality – Migrations

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tela de abertura do jogo .....	39
Figura 2 - Quadro elaborado por Bonini (2011).....	56
Figura 3 - <i>Tetris</i> .....	61
Figura 4 - <i>Second Life</i> .....	62
Figura 5 - Representação dos JD e suas características, de autoria da pesquisadora.....	67
Figura 6 – Jenny no aeroporto.....	80
Figura 7 – Minijogo <i>El laberinto de ruedas</i> .....	81
Figura 8 – Minijogo <i>Dale botón y gana</i> .....	81
Figura 9 – Minijogo <i>Idas y venidas</i> .....	82
Figura 10 – <i>Feedbacks</i> de minijogo .....	83
Figura 11 – <i>Feedback</i> de minijogo.....	83
Figura 12 – Final de minijogo .....	84
Figura 13 – Tela de abertura de Jenny .....	85
Figura 14 – Tela de abertura de Youssef .....	86
Figura 15 – Cena com o pai de Youssef .....	87
Figura 16 – Partida de futebol na Cruz Vermelha.....	87
Figura 17 – Tela de abertura de Adanna .....	88
Figura 18 – Tela de abertura de Andrei .....	88
Figura 19 – Cena em preto e branco de Andrei e Anna.....	89
Figura 20 – Minijogo <i>Idas y venidas</i> .....	121
Figura 21 – Sobre o minijogo <i>Idas y venidas</i> .....	121
Figura 22 – Pergunta dois do minijogo <i>Idas y venidas</i> .....	122
Figura 23 – <i>Feedback</i> de minijogo.....	122
Figura 24 – <i>Feedback</i> de minijogo.....	123
Figura 25 – <i>Feedback</i> de minijogo.....	124
Figura 26 – Cena de Youssef no pátio da escola.....	124
Figura 27 - Pergunta quatro do minijogo <i>Idas y venidas</i> .....	125
Figura 28 – <i>Feedback</i> de minijogo.....	125
Figura 29 – Cena de Youssef.....	126
Figura 30 - Pergunta cinco do minijogo <i>Idas y venidas</i> .....	126
Figura 31 – <i>Feedback</i> de minijogo.....	127
Figura 32 – Cena de Youssef.....	128
Figura 33 – Cena de Andrei .....	128
Figura 34 – Cena de Andrei e Anna .....	130
Figura 35 – Jenny no metrô.....	131
Figura 36 – Cena de Adanna em seu país de origem .....	131
Figura 37 – Cena de Adanna se despedindo da mãe .....	132
Figura 38 – Cena de Adanna na sala de aula .....	132
Figura 39 – Cena de Adanna no pátio da escola.....	132
Figura 40 – Cena de Adanna no restaurante .....	133
Figura 41 – Cena de minijogo.....	134
Figura 42 – Cena de minijogo.....	134
Figura 43 – Jenny no Consulado espanhol.....	136

Figura 44 – Cena de Andrei .....	137
Figura 45 – Cena de minijogo .....	138
Figura 46 – Cena de minijogo .....	139
Figura 47 – Cena de Adanna com o representante da ACNUR .....	140
Figura 48 – Cena de Adanna recebendo a autorização para ir para a Espanha .....	140
Figura 49 – Cena de minijogo .....	141
Figura 50 – Cena de Youssef.....	141
Figura 51 – <i>Feedback</i> de minijogo .....	143
Figura 52 – <i>Feedback</i> de minijogo .....	143
Figura 53 – Cena de Youssef.....	144
Figura 54 – Cena de Adanna.....	145
Figura 55 – Cena de Adanna.....	145
Figura 56 – Cena da mãe de Youssef .....	146
Figura 57 – Cena de Andrei e Anna .....	146
Figura 58 – Jenny no aeroporto.....	147
Figura 59 – Cena de Jenny .....	147
Figura 60 – Cena de Jenny .....	148
Figura 61 - <i>Feedback</i> de minijogo.....	148
Figura 62 – Minijogo <i>Diario de la discriminación</i> .....	149
Figura 63 - <i>Feedback</i> de minijogo.....	149
Figura 64 – Minijogo <i>Dale al botón y gana</i> .....	150
Figura 65 - Minijogo <i>Dale al botón y gana</i> .....	150
Figura 66 – Cena de Jenny .....	151
Figura 67 - Cena de Adanna .....	151
Figura 68 - <i>Feedback</i> de minijogo.....	151
Figura 69 - Minijogo <i>Dale al botón y gana</i> .....	151
Figura 70 - Minijogo <i>Dale al botón y gana</i> .....	152
Figura 71 - Minijogo <i>Dale al botón y gana</i> .....	152
Figura 72 - Cena de minijogo.....	153
Figura 73 - <i>Feedback</i> de minijogo.....	153
Figura 74 - Minijogo <i>Dale al botón y gana</i> .....	153
Figura 75 – Conceito de Estereótipo apresentado pelo jogo.....	181
Figura 76 – Sobre estereótipos.....	182
Figura 77 – Sobre estereótipos.....	182
Figura 78 – Jenny no metrô .....	183
Figura 79 – Jenny no metrô .....	183
Figura 80 – <i>Feedback</i> de minijogo .....	184
Figura 81 - <i>Feedback</i> de minijogo.....	184
Figura 82 – Minijogo <i>Dale al botón y gana</i> .....	185
Figura 83 - Minijogo <i>Dale al botón y gana</i> .....	185
Figura 84 – <i>Feedback</i> de minijogo .....	186
Figura 85 - Minijogo <i>Dale al botón y gana</i> .....	187
Figura 86 – Cena de Youssef no pátio da escola.....	187
Figura 87 – <i>Feedback</i> de um minijogo.....	188
Figura 88 - Tela de apresentação de Jenny .....	189
Figura 89 - Equador .....	190
Figura 90 – Cena de Jenny .....	191
Figura 91 – Tela de apresentação de Youssef.....	192

Figura 92 - Marrocos .....	192
Figura 93 – Cena de Youssef.....	193
Figura 94 – Cena de Youssef.....	194
Figura 95 – Cena de Youssef.....	195
Figura 96 – Youssef jantando com a família .....	196
Figura 97 – Narradora da SN de Adanna .....	197
Figura 98 – Cena de Adanna.....	197
Figura 99 – Cena de Adanna.....	198
Figura 100 – Gambianas.....	199
Figura 101 – Tela de apresentação de Adanna.....	200
Figura 102 – Gâmbia .....	200
Figura 103 – Tela de apresentação de Andrei .....	201
Figura 104 – Romênia.....	202
Figura 105 – Cena de Andrei .....	202
Figura 106 – Cena de Andrei .....	202
Figura 107 – Cena de Youssef.....	204
Figura 108 – Cena de Jenny .....	204
Figura 109 – Cena de Andrei .....	205
Figura 110 – Cena de Jenny .....	206
Figura 111 – Cena de Adanna.....	206
Figura 112 – Cena de Jenny .....	207
Figura 113 – <i>Feedback</i> de minijogo .....	209
Figura 114 – <i>Feedback</i> de minijogo .....	209
Figura 115 – Adanna no aeroporto .....	210
Figura 116 – Cena de Youssef.....	211
Figura 117 – Cena de Youssef.....	213
Figura 118 – Jenny no aeroporto.....	213
Figura 119 – Minijogo <i>Dale al botón y gana</i> .....	215
Figura 120 – Cena de Adanna.....	215
Figura 121 – Cena de Andrei .....	216
Figura 122 – Jenny no metrô.....	217
Figura 123 – Jenny no metrô.....	217
Figura 124 – <i>Feedback</i> de minijogo .....	218
Figura 125 – Minijogo <i>Dale al botón y gana</i> .....	219
Figura 126 – <i>Feedback</i> de minijogo .....	219
Figura 127 – <i>Feedback</i> de minijogo .....	226
Figura 128 – Youssef jantando com a família .....	227
Figura 129 – Cena de Youssef.....	227
Figura 130 – Cena de Youssef.....	228
Figura 131 – Cena de Andrei .....	228
Figura 132 – Minijogo <i>Dale al botón y gana</i> .....	229
Figura 133 – Cena de Youssef.....	230
Figura 134 – <i>Feedbacks</i> de minijogo .....	232
Figura 135 – Cena de Youssef.....	232
Figura 136 – Youssef jantando com a família .....	235
Figura 137 – Cena de Youssef.....	236
Figura 138 – Cena de Jenny .....	237
Figura 139 – Cena de Jenny .....	238

Figura 140 – Minijogo <i>¿Cómo se dice...?</i> .....	238
Figura 141 – Cena de Jenny .....	239
Figura 142 – Cena de Youssef.....	240
Figura 143 – Cena de Andrei .....	240
Figura 144 – Minijogo <i>Diario de la discriminación</i> .....	241
Figura 145 – Cena de Andrei .....	242

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
<i>AOE</i>	<i>Age of Empires</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
<i>EASIE</i>	<i>Explicando Actitudes Sosegadas hacia los Inmigrantes en España</i>
ETT	Empresa de Trabalho Temporal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JD	Jogo Digital/Jogos Digitais
JDE	Jogo Digital Educacional/Jogos Digitais Educacionais
JODIGLE	Jogos Digitais e Gamificação para o Ensino de Língua Espanhola
LA	Linguística Aplicada
MEC	Ministério de Educação
<i>MMO</i>	<i>Massively Multiplayer On-line</i>
<i>OBEXE</i>	<i>Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia</i>
OJE	Olimpíada de Jogos Digitais e Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PGB2018	Pesquisa Game Brasil 2018
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
<i>RPG</i>	<i>Role-playing Game</i>
SN	Sequência Narrativa/Sequências Narrativas
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFS	Universidade Federal de Sergipe
<i>VM4H</i>	<i>La vuelta al Mundo en 4 Historias</i>

## Sumário

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 1 – AS CONFIGURAÇÕES DA PESQUISA .....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 A Pesquisa e sua Relevância .....</b>	<b>21</b>
<b>1.2 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa .....</b>	<b>28</b>
1.2.1 Da abordagem teórico-metodológica da pesquisa .....	28
1.2.2 Das categorias e estratégias de análise .....	31
1.2.3 Da pesquisadora .....	34
1.2.4 Do objeto da pesquisa .....	38
<b>CAPÍTULO 2 – A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>53</b>
<b>2.1 Jogos Digitais: um mundo de possibilidades e conhecimentos .....</b>	<b>54</b>
2.1.1 Em busca de uma designação para os jogos digitais .....	54
2.1.2 Quantas características concebem uma definição?.....	58
<b>2.2 Jogos Digitais Educacionais (JDE) .....</b>	<b>68</b>
2.2.1 Tipologia dos Jogos Educacionais .....	68
2.2.2 Jogos Digitais e Ensino de Língua Espanhola: o cenário da educação brasileira .....	75
<b>2.3 Análise das Características dos JDE presentes no VM4H .....</b>	<b>78</b>
2.3.1 Da estrutura do VM4H .....	78
2.3.2 Das cores e dos sons do VM4H.....	84
<b>CAPÍTULO 3 – MIGRAÇÕES CONTEMPORÂNEAS .....</b>	<b>92</b>
<b>3.1 Fluxos Migratórios na Espanha .....</b>	<b>92</b>
3.1.1 O que dizem os números sobre as migrações na Espanha? .....	92
<b>3.2 Políticas Públicas Migratórias .....</b>	<b>101</b>
3.2.1 Das políticas públicas na Espanha .....	101
3.2.2 Das políticas públicas no Brasil .....	108
<b>3.3 Cruz Vermelha na Espanha.....</b>	<b>113</b>
3.3.1 Das outras instituições de amparo à/ao imigrante na Espanha.....	118
<b>3.4 Análise das Questões das Migrações priorizadas no Jogo da Pesquisa .....</b>	<b>120</b>
3.4.1 Dos fluxos migratórios no VM4H.....	120
3.4.2 Das políticas públicas no VM4H.....	135
3.4.3 Da Cruz Vermelha e das instituições de amparo à/ao imigrante no VM4H.....	144

<b>CAPÍTULO 4 – REPERTÓRIO DE ILUSTRAÇÕES DA/O MIGRANTE E SEUS CONTEXTOS NO <i>VM4H</i>.....</b>	<b>154</b>
<b>4.1 Concepções para a Ilustração de Personagens e seus Contextos no Cenário Migratório .....</b>	<b>154</b>
<b>4.2 Xenofobia, Racismo e Aporofobia no Contexto Migratório .....</b>	<b>162</b>
<b>4.3 Os Povos que mais Imigraram para a Espanha nos Últimos Anos.....</b>	<b>170</b>
<b>4.4 Análise do Repertório de Ilustrações da/o Migrante e seus Contextos no <i>VM4H</i> ....</b>	<b>180</b>
4.4.1 Da construção das/os personagens e seus contextos .....	181
4.4.2 Como o jogo trata dos preconceitos contra a/o imigrante .....	203
<b>CAPÍTULO 5 – EDUCAÇÃO INTERCULTURAL A PARTIR DO <i>VM4H</i> .....</b>	<b>221</b>
<b>5.1 Algumas Concepções de Educação Intercultural .....</b>	<b>221</b>
<b>5.2 Análise da Interculturalidade no Jogo.....</b>	<b>226</b>
5.2.1 Da presença do termo interculturalidade no <i>VM4H</i> .....	226
5.2.2 Da contribuição intercultural dos temas abordados no <i>VM4H</i> .....	229
5.2.3 Da contribuição intercultural das ilustrações no <i>VM4H</i> .....	234
5.2.4 Das questões linguísticas na contribuição intercultural do <i>VM4H</i> .....	237
<b>5.3 Proposta de um Jogo baseado na Interculturalidade.....</b>	<b>243</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>249</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>256</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>263</b>

## APRESENTAÇÃO

Sou Acacia Lima Santos, mulher, brasileira, professora e *gamer*<sup>2</sup>. Sou Acacia mulher e, como tal, conquistei o direito de pesquisar, como Frida conquistou o direito de pintar, como Elis, o de cantar, e Clarice, o de escrever. Sou Acacia brasileira, pois sei de onde vim e não planejo para onde vou, e, embora com grande vontade de conhecer e compreender outras culturas, tenho vários Brasis dentro de mim. Sou Acacia professora e, nessa função, exerço a ideia de compartilhar, de orientar, de mediar, de provocar, de ensinar e de aprender. E, por fim, sou Acacia *gamer*, uma vez que gosto de desenvolver habilidades, de viver emoções, de interagir com diferentes pessoas e de vencer desafios, na vida real e através dos jogos digitais<sup>3</sup> (JD).

De tantas peculiaridades que eu poderia eleger para iniciar esse texto, escolhi essas, pois são as que mais dialogam com minha pesquisa e acredito que não só minhas experiências profissionais possibilitaram a escrita dessa tese, mas também, as pessoais. A vida é um jogo e essa investigação, uma de minhas missões.

Esse texto é o resultado da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob a orientação da professora doutora Marcia Paraquett. Tal estudo se insere na linha de pesquisa “Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas” e tem como tema “Educação intercultural de língua espanhola a partir de um jogo digital sobre migrações contemporâneas”, sendo que meu marco conceitual e principais enfoques teóricos perpassam pela Linguística Aplicada (LA), pela Educação Intercultural de Língua Espanhola, pela Semiótica Social e pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

O objetivo geral dessa investigação foi “verificar se o jogo digital *La vuelta al Mundo en 4 Historias (VM4H)* é capaz de contribuir para uma educação intercultural de língua espanhola no Brasil, além de apontar essas possíveis contribuições ou as razões pelas quais não contribui”. Para tanto, analisei quatro categorias com base no jogo da pesquisa: primeira, as características dos jogos digitais educacionais (JDE); segunda, as representações das políticas

---

<sup>2</sup> *Gamer* ou *gameplayer* é a designação dada a pessoas que passam bastante tempo jogando videogames e de vários tipos.

<sup>3</sup> Neste trabalho, utilizo as expressões jogos digitais e jogos eletrônicos como sinônimos.

públicas e dos fluxos migratórios; terceira, as ilustrações das/os imigrantes, seus contextos, dos estereótipos e dos preconceitos; quarta, a concepção ou não de uma educação intercultural.

Além desta apresentação, compõem a tese: cinco capítulos, as considerações finais, as referências e os anexos. Descrevo, a seguir, o que consta em cada uma dessas seções.

No primeiro capítulo, “AS CONFIGURAÇÕES DA PESQUISA”, descrevo a problemática, as justificativas de relevância, a pergunta geradora da pesquisa, os objetivos, geral e específicos, bem como, os procedimentos metodológicos (abordagem, método, instrumentos, categorias e estratégias de análises, objeto de pesquisa e pesquisadora).

No segundo capítulo, “A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO”, apresento minha concepção teórica, em diálogo com outros estudiosos, acerca dos jogos digitais no que se refere a designações, características e tipos. Em seguida, comento sobre o cenário da educação brasileira em relação às TDIC e o ensino de língua espanhola. Finalizo essa seção, analisando as características dos JDE no *VM4H*.

No terceiro capítulo, “MIGRAÇÕES CONTEMPORÂNEAS”, discorro sobre os fluxos migratórios na Espanha, mais especificamente sobre os dados estatísticos gerais. Em seguida, traço um panorama de como se desenvolveram as políticas públicas de migração no país em questão e, também, no Brasil. Por fim, faço uma explanação sobre a Cruz Vermelha em território espanhol, levando em consideração, principalmente, suas ações em prol da/o migrante e o que conheci da instituição durante meu sanduíche em Murcia/Espanha. Ainda nesse capítulo, analiso as questões sobre migrações priorizadas no JD da pesquisa.

No quarto capítulo, “REPERTÓRIO DE ILUSTRAÇÕES DA/O MIGRANTE E SEUS CONTEXTOS NO *VM4H*”, apresento reflexões sobre a/o imigrante em relação à questão das identidades, das culturas, dos estereótipos e dos preconceitos que são mais comuns e/ou discutidos sobre sua condição: xenofobia, racismo e aporofobia. Além disso, teço comentários sobre prováveis razões que levam imigrantes para a Espanha. Esses dados são importantes para contextualizar o tema e verificar as informações do *VM4H*, mas também para compreender de onde pode ter partido a escolha das/os personagens e seus entornos, e de como foram construídas/os e apresentadas/os nas sequências narrativas (SN) do jogo. Termino o capítulo analisando como o *VM4H* ilustrou personagens e seus contextos, estereótipos e preconceitos e, ainda, em que implicam tais criações.

No quinto capítulo, “EDUCAÇÃO INTERCULTURAL A PARTIR DO *VM4H*”, trato de investigar se o jogo da pesquisa incita uma discussão intercultural que sirva para a educação de língua espanhola em salas de aula brasileiras. Para tanto, discorro brevemente sobre as

concepções que embasam o meu entendimento por interculturalidade, bem como temas, professoras/es e materiais didáticos interculturais. Em seguida, apresento a análise do *VM4H*, em que destaco os trechos sobre os termos interculturalidade e integração, os temas, as ilustrações e as questões linguísticas. Finalizo o capítulo, apresentando o que deveria conter em um jogo digital sobre migrações contemporâneas feito, especialmente, para educação intercultural de língua espanhola no Brasil.

Nas “CONSIDERAÇÕES FINAIS”, além do fechamento do texto, respondo à pergunta geradora da pesquisa com base nos resultados obtidos com a análise das quatro categorias. As “REFERÊNCIAS” usadas na pesquisa aparecem logo a seguir.

Para o final, ficou reservado o espaço dos “ANEXOS”, onde está a reprodução das capturas de tela das SN do jogo *VM4H*.

## **CAPÍTULO 1 – AS CONFIGURAÇÕES DA PESQUISA**

Para que um jogo digital (JD) seja instalado e funcione corretamente em qualquer aparelho, precisamos<sup>4</sup> saber se as configurações (modelo, capacidade, velocidade) desse dispositivo são adequadas para receber o recurso. Quanto melhor a configuração do equipamento, melhor rodará o jogo.

Assim, como nesse capítulo, apresento a pesquisa propriamente dita, o problema que a orientou, sua relevância, os procedimentos metodológicos e o objeto da pesquisa, aproveito a metáfora despertada pela palavra configuração para nomeá-lo, pois acredito que uma investigação bem “configurada” tem maiores chances de objetivos realizados com sucesso.

### **1.1 A Pesquisa e sua Relevância**

Como cidadã e espectadora do mundo contemporâneo, tenho testemunhado o salto dado pelas tecnologias eletrônicas ao longo das últimas décadas. A exemplo disso, no ano em que nasci, em 1979, ainda eram muitas as casas que sequer possuíam aparelhos de televisão, embora já tivessem quase trinta anos que a televisão havia chegado ao Brasil. Nos anos 80, a maioria dos lares brasileiros já contava com televisores, o que ajudou a estabelecer essa tecnologia como o maior meio de comunicação em massa naquele momento. Dos anos 90 até os dias atuais, a televisão não só se popularizou, como se modificou rapidamente, em todos os sentidos.

Da mesma forma, acompanhei a evolução da telefonia móvel e dos computadores domésticos, duas tecnologias eletrônicas que cresceram assustadoramente em tão pouco tempo. Digo em pouco tempo, porque só em 1998, tive meu primeiro celular e meu primeiro computador pessoal. De lá para cá, passaram-se vinte e quatro anos, e a evolução tanto de um como de outro é surpreendente. Basta relatar, por exemplo, que, atualmente, acesso meu computador do meu celular.

O que quero enfatizar com essas lembranças, é que cada vez mais, a tecnologia eletrônica está presente em nossas vidas e evolui de forma muito rápida. Ela tanto se reconfigura

---

<sup>4</sup> Embora eu tenha optado por escrever este trabalho na primeira pessoa do singular, muitas vezes, convindo a/o leitora/or a verificar e/ou a testemunhar as informações do jogo, por essa razão, o uso da primeira pessoa do plural.

e se reestrutura para atender aos anseios e necessidades do mundo contemporâneo, quanto vai progressivamente ficando mais popular.

Hoje em dia, na imensa maioria das residências brasileiras, há ao menos um televisor. Segundo a última pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao ano de 2017<sup>5</sup>, apenas 3,2% da população não tem televisão. Os dados em relação à tecnologia móvel também demonstram essa popularização: em cerca de 92,7% dos lares brasileiros, há pelo menos uma pessoa com um celular, o que demonstra a boa receptividade ou, no mínimo, a ideia de necessidade, da população em relação às novas tecnologias.

Desse modo, me questiono por que a educação sofre tanto para acompanhar a evolução das tecnologias, se elas estão diretamente ligadas às sociedades e a seus indivíduos? Imagino que ao pensar em possíveis respostas, muitas pessoas diriam que é por conta da velocidade de transformação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), ou ainda, da falta de estrutura das escolas.

Eu concordaria com a segunda premissa, principalmente quando falamos de ensino público, em que muitas escolas não possuem nem acesso à Internet. Quanto à velocidade de aperfeiçoamento das TDIC, não acredito que seja essa a questão, pois se fosse assim, os seres humanos também teriam problemas, e o que vemos é uma rápida adaptação ao novo.

No entanto, como educadora e pesquisadora, sem desconsiderar as demais premissas, prefiro ater-me a uma terceira proposição: a educação sofre para acompanhar o veloz desenvolvimento das TDIC porque a maioria das/os professoras/es não vivenciou esse tipo de recurso quando estudantes e, na sua formação acadêmica, não recebeu insumos suficientes para envolver-se nesse processo. Essas/es educadoras/es são as/os denominadas/os *imigrantes digitais*, que nasceram em uma época de tecnologias analógicas e agora sentem dificuldade em adequar-se à nova realidade, sendo bem diferente das/os alunas/os que essas/es mesmas/os professoras/es encontram e encontrarão no ensino básico, as/os *nativas/os digitais*, que já estão acostumadas/os desde cedo a lidar com as TDIC (PRENSKY, 2012).

Lévy (2010, p. 159) corrobora com essa reflexão, quando declara que:

a primeira constatação diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes e *savoir-faire*. Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira. A segunda constatação, fortemente ligada à primeira, diz respeito à nova natureza do trabalho, cuja parte de transação de conhecimentos não para de crescer. Trabalhar quer dizer,

---

<sup>5</sup> Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101566\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101566_informativo.pdf) Acesso em 28 de maio de 2018.

cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos (LÉVY, 2010, p. 159).

Assim, suponho que, nesse caso, o melhor seria investir em cursos de formação continuada, mas então, me deparo quase sempre com uma problemática: muitos cursos desse tipo são de alfabetização digital<sup>6</sup>, ou seja, ensinam a/o professora/or a usar os comandos dos equipamentos, ensinam como funcionam as ferramentas, mas esquecem do principal, ou seja, de como preparar aula usando as TDIC.

Enfatizo que não estou aqui declarando que tais cursos são dispensáveis, ao contrário, normalmente são necessários, seja para que se conheçam os aprimoramentos das TDIC ou seja para que se aprenda a operar os dispositivos. À vista disso, considero proveitosos os cursos de alfabetização digital integrantes na formação continuada de professoras/es, porém não devem ser os únicos, pois não adianta saber ligar e usar as ferramentas de uma lousa digital, por exemplo, se não entende como pode ser uma aula com este recurso.

Falo aqui com a propriedade de quem trabalhou mais de dez anos no ensino público de nível básico, inclusive, por muito tempo, à frente do laboratório de informática de uma escola de Sergipe, estado do nordeste brasileiro, onde resido. Nesse tempo, e até mesmo depois, quando já estava trabalhando no ensino superior público, pude participar de vários cursos de formação continuada em que aprendi sobre a máquina e seus comandos, mas sobre preparação de aulas, infelizmente, não. Esses cursos eram rápidos e praticamente instrumentais.

É notório que essa realidade está mudando, a pandemia do Covid-19 forçou uma atualização em relação ao uso de TDIC na educação, sem precedentes na história. No entanto, mesmo antes dessa fase, já havia encontrado bons cursos em que mais que uma alfabetização digital e simples apropriação de linguagens, prezava-se por multiletramentos e por questões sociais e culturais.

Contudo, mesmo com programas, cursos e eventos de formação continuada, o problema não estaria resolvido, pois não podemos nos esquecer da estrutura das escolas, uma questão política que só é bem respaldada no papel, com a aprovação de leis utópicas e divergentes da nossa realidade. Além disso, cito outro fator que deveria aliar-se a esse emaranhado de anseios de que a educação seja significativa na Era do Conhecimento, é que docentes estejam dispostas/os às mudanças e às adaptações.

---

<sup>6</sup> Por alfabetização digital entendo como sendo o processo em que a/o sujeita/o se apropria do conhecimento para uso de ferramentas e recursos digitais, de suas diversas funções e linguagens, compreendendo-os e utilizando-os para os mais variados fins.

Afirmo isso porque, voltando à época em que estive como articuladora<sup>7</sup> do laboratório de informática de uma escola pública do estado de Sergipe, tomo como exemplo o ano de 2009, em que, durante todo o período letivo, ainda que eu insistisse com as/os professoras/es sobre a necessidade da utilização daquele ambiente educacional, pouquíssimas/os se propuseram a usá-lo. No entanto, o laboratório vivia cheio de alunas/os, o que deixava evidente a grande aceitação do espaço.

Segundo Coscarelli (2014, p. 31), “os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em suas salas de aula.”

Esclareço que com essa reflexão não pretendo apontar culpadas/os. Apenas justifico minha posição como pesquisadora e a vontade de contribuir para amenizar essa situação tantas vezes presenciadas por mim. Com esse intuito, busquei, dentre as TDIC, uma que mais me interessasse para pôr em prática o desafio de contribuir no combate ao retardo e, muitas vezes, ao apagamento da educação, mais especificamente, do ensino de língua espanhola, frente à evolução do mundo contemporâneo.

Assim, optei pelos JD por afinidade, pois sou *gamer*, por ter vivenciado a aquisição de línguas estrangeiras nesse tipo de ambiente virtual, e por presenciar a ascensão desse recurso no meio educacional. Além disso, escolhi um jogo que trata das migrações contemporâneas por ser tema de inúmeros estudos, discussões e reflexões, ademais de ser bastante atual, embora os fluxos migratórios não sejam um fenômeno nada recente.

A ênfase às migrações contemporâneas ocorre pelo atual cenário noticiado quase que diariamente por jornais de todo o mundo: a situação de imigrantes, principalmente, refugiadas/os econômicas/os e de guerra. Essa é uma discussão que envolve políticas de proteção e de exclusão, direitos sociais, culturais, religiosos e humanos, e que grande parte da sociedade não compreende e, portanto, não participa, ou pior, tem aversão à/ao estrangeira/o e comete atos discriminatórios, violentos e repugnantes.

A título de exemplo do que já foi noticiado nos jornais e meios de informação no mundo, posso citar o ex-presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, que, embora sua mãe e sua esposa não sejam estado-unidenses, defendia a expulsão de imigrantes do país e a construção

---

<sup>7</sup> A função de articuladora do laboratório de informática das escolas estaduais ficava a cargo de uma/um professora/or efetiva/o da escola, de qualquer área, que se dispusesse a fazer os cursos de alfabetização digital organizados pela Secretaria de Educação do Estado e/ou pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Sua função era auxiliar e incentivar as/os demais docentes em relação ao uso das tecnologias eletrônicas presentes nos citados laboratórios, propondo ações e projetos que culminassem em mudanças significativas no que se referia à inclusão digital.

de um muro para isolar o México. Chegou ao ponto de separar mães e pais de filhas/os imigrantes, mantendo estas/es, em sua maioria crianças, presas/os em gaiolas<sup>8</sup>. Esse poderia ser o roteiro de um filme de terror, mas nada fictício, ao contrário, totalmente verídico.

Outro exemplo é a grande afluência migratória pela qual passa a Europa. Repressão religiosa e política, guerras e extrema pobreza são os principais motivos que fazem com que milhares de pessoas se arrisquem atravessando o mar Mediterrâneo em busca de uma chance de viver com dignidade, ou, ao menos, sobreviver. Como esquecer a imagem da criança síria, encontrada morta em uma praia da Turquia, após o naufrágio de um barco que levava imigrantes refugiadas/os, em 2015<sup>9</sup>? E mais recente, o grande êxodo de ucranianas/os que deixam o país em busca de refúgio em países vizinhos, após a invasão do exército russo.

No entanto, não precisamos ir muito longe para observar outras cenas tristes e chocantes. O Brasil recebeu, em 2017, através do Estado de Roraima, mais de setecentos mil refugiadas/os venezuelanas/os, das/os quais 325.763 seguem em território brasileiro<sup>10</sup>. Essas/es imigrantes fogem da crise socioeconômica e política que afeta seu país, mas não encontram uma realidade muito diferente no Brasil. Muitas vezes, são vítimas de empregadoras/es desonestas/os, que pagam pouco ou nem pagam pelo seu serviço, vivendo, assim, uma situação de trabalho escravo. Além disso, é grande a proporção de venezuelanas que, não encontrando um meio de se sustentarem no Brasil, se prostituíram.

Em minha investigação, dou ênfase às migrações contemporâneas, como é o caso das/os imigrantes que chegam à Espanha provenientes de regiões como a América Latina, a África e o Leste Europeu, porque o jogo digital, *corpus* da pesquisa, expõe a temática sob esse viés. Outrossim, embora o jogo *La vuelta al mundo en 4 historias (VM4H)* evidencie a chegada de imigrantes à Espanha, também trato de discutir as políticas de migrações no Brasil, uma vez que minha investigação previa uma educação intercultural e meu foco estava na/o estudante brasileira/o.

Como disse anteriormente, os fluxos migratórios não são algo recente, pois desde os primórdios da humanidade, o ser humano busca novos lugares onde se estabelecer. No entanto, o final do século XX e o início do século XXI foram marcados por intensos movimentos migratórios em todo o mundo por vários motivos, principalmente, por incompreensão religiosa, crise econômica, perseguição política e, mais recente, guerra.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-44526519> Acesso em 10 de julho de 2018.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2015/09/1677028-foto-de-menino-refugiado-morto-na-praia-atrai-atencao-para-crise.shtml> Acesso em 10 de julho de 2018.

<sup>10</sup> Disponível em: [encurtador.com.br/dgtLT](http://encurtador.com.br/dgtLT) Acesso em 10 de julho de 2018.

Esse movimento massivo acarreta claramente uma ênfase à diversidade, a uma heterogeneidade que nem sempre é bem-vista pelos que recebem a/o imigrante. Mas se por um lado é difícil para quem recebe compreender quem é “diferente”, por outro, para a/o imigrante é ainda mais complexo, pois está exposta/o a novos costumes, novas ideologias, novas culturas de modo mais intenso.

Dessa forma, os naturais conflitos ocasionados pelo encontro de culturas, em vez de gerarem compartilhamento de conhecimentos diversos, podem provocar uma série de desentendimentos e até problemas mais graves como atos violentos por questões sociais, de gênero, de raça, de religião e de política, entre outros.

Como educadora, acredito que trabalhar esse tema nas escolas é importante para que desde cedo as pessoas possam familiarizar-se com a problemática, refletindo e tentando entender o quão diferentes são as/os sujeitas/os e que essa diversidade é saudável quando compreendida. Para tanto, julgo os pressupostos teóricos da educação intercultural como a forma mais adequada de abordar essa questão.

Focar na perspectiva intercultural, segundo Mendes (2007, p. 119) significa também,

elaborar teorias e procedimentos pedagógicos que fujam do conhecido esquema de tratar a cultura como conjunto de conteúdos informativos e exóticos sobre determinado país, região, comunidade ou grupo específico, e conseqüentemente, a língua como conjunto de aspectos estruturais que tem existência e funcionamento independente de toda a rede social que a envolve (MENDES, 2007, p. 119).

Fica explícito, então, que educação intercultural não significa *troca de informações culturais*, essa perspectiva vai muito além, sendo um diálogo entre culturas, e como tal subtende-se interação, comunicação e entendimento (MENDES, 2007). Destaco que esse diálogo se dá através do idioma alvo, no caso da minha pesquisa, o espanhol. Assim, a educação linguística dessa língua não precisa ater-se a regras gramaticais e traduções de vocabulário. Na perspectiva intercultural, a língua estrangeira é mediadora entre os indivíduos e as culturas, por isso a ênfase na interação (MENDES, 2011). Matos (2014) corrobora, afirmando que:

A perspectiva intercultural no ensino de línguas pressupõe, então, uma série de ações em prol do reconhecimento da diversidade que nos constitui e do combate a atitudes de discriminação para com o outro. Para sua concretização, é necessário que se repense a própria formação de professores e, por outro lado, todos os envolvidos no contexto escolar precisam contribuir, de maneira que o currículo, os planos de ensino, planos de aula, materiais didáticos, avaliações e outros componentes do processo pedagógico estejam concebidos

sob uma ótica que privilegie as atitudes críticas e de entendimento entre as pessoas para a construção de um mundo mais justo (MATOS, 2014, p. 168).

Desse modo, essa pesquisa se justifica pela sua relevância educacional, cultural e social, uma vez que os resultados poderão mostrar novas alternativas para uma educação mais contemporânea, que atenda às necessidades de uma população cada vez mais diversificada e digital, e que sirva de reflexão tanto para a emergência do assunto migrações como para o uso das TDIC nas escolas e universidades.

Com base na problemática e justificativas acima, meu tema de investigação é “Educação intercultural de língua espanhola a partir de um jogo digital sobre migrações contemporâneas”. Diante dessa proposta, minha pergunta de pesquisa formulou-se da seguinte maneira: O jogo digital *La Vuelta al Mundo en 4 Historias*, sobre migrações contemporâneas, contribuiria para uma educação intercultural de língua espanhola no Brasil? Em caso afirmativo, como se daria essa contribuição? Em caso negativo, por que não contribuiria?

Assim posto, o objetivo geral de minha pesquisa foi “verificar se o jogo digital *La Vuelta al Mundo en 4 Historias* é capaz de contribuir para uma educação intercultural de língua espanhola no Brasil, além de apontar essas possíveis contribuições ou as razões pelas quais não contribui”. Como o *VM4H*, objeto de pesquisa desse trabalho, é um jogo digital educacional, trata de fluxos migratórios contemporâneos e problematiza estereótipos e preconceitos, busquei alcançar outros objetivos específicos, a saber:

1. Identificar os elementos estruturais, discursivos e culturais que compõem os jogos digitais educacionais, em especial *La vuelta al mundo en 4 historias*;
2. Conhecer, a partir do *La vuelta al mundo en 4 historias*, os processos migratórios contemporâneos, associando-os à aprendizagem de espanhol por estudantes brasileiras/os;
3. Refletir sobre o lugar que ocupam os estereótipos e preconceitos nos processos migratórios e como caracterizam o *La vuelta al mundo en 4 historias*;
4. Discutir a relevância na utilização do *La vuelta al mundo en 4 historias* para uma educação intercultural de língua espanhola.

A seguir, apresento a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, bem como os passos de sua realização.

## 1.2 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Na seção anterior, busquei problematizar as questões em torno do tema, como também, justificar a relevância da minha investigação. Ademais, indiquei as perguntas de pesquisa e os objetivos geral e específicos. Isso posto, trato agora de traçar o caminho que percorri, explicitando o modelo, os instrumentos, as categorias, estratégias de análise, eu mesma como pesquisadora e o objeto de pesquisa.

### 1.2.1 Da abordagem teórico-metodológica da pesquisa

Empreender uma pesquisa não é tarefa fácil, pois requer muito esforço e dedicação, da mesma forma que não acredito que seja o esforço de uma só pessoa. Assim, estou de acordo com o conceito apresentado por Chizzotti (2014), ao dizer:

Este processo, designado de pesquisa, genericamente pode-se definir como um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade. Este esforço não é fruto de uma inteligência isolada em um tempo abstrato, mas é um produto histórico e social porque resulta de um esforço coletivo e permanente da humanidade, no curso do tempo, para construir todas as dimensões da vida.

É, em suma, uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em problemática específica (CHIZZOTTI, 2014, p. 19).

Entendo, então, que *busca sistemática* é aquela em que o pesquisador segue passos, planejamentos, e que nem sempre estes são fixos e pré-determinados. Essa observação é necessária em pesquisas da Linguística Aplicada (LA), área extremamente interdisciplinar e multifacetada, em que dificilmente se escolhem técnicas solitárias e fechadas, por isso, geralmente, abrange investigações do tipo qualitativa.

Segundo Chizzotti (2014, p. 26), as pesquisas qualitativas “não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos.”

No caso da minha investigação, em especial, além de ser dentro da área da LA, apresenta uma outra complexidade em relação às metodologias de pesquisa: o uso das tecnologias digitais na educação é, em si mesmo, labiríntico, cheio de ramificações e, muitas vezes, difícil de delimitar, dada a vasta quantidade de opções pedagógicas de um recurso. A depender do que se pretende investigar, em relação às TDIC na educação, é inviável usar apenas uma estratégia.

Em busca de um método de pesquisa que me ajudasse a alcançar os objetivos do meu estudo, percebi que, assim como muitas escolas, os métodos não têm acompanhado a evolução das TDIC. Encontrei muitos artigos científicos sobre o uso das TDIC na educação, mas quase sempre aplicados em grupos, seja de alunas/os, seja de professoras/es. Em comparação a esses, poucos são os trabalhos de pesquisa que envolvem avaliação das TDIC propriamente ditas, como é o caso de minha pesquisa, ainda que profissionais da educação lidem com esse tipo de julgamento todo o tempo.

Quanto aos manuais de metodologia científica, percebi um silenciamento em relação às TDIC e os tipos de pesquisa. As especificidades referentes às TDIC só aparecem na hora de aprender a citar textos digitais e usar os bancos de dados, ou seja, quase nada diante da imensidão de ferramentas e da variedade de novos gêneros que surgem todos os dias.

Na busca por manuais de metodologia científica que auxiliassem na minha pesquisa, encontrei dois que se propuseram a tratar desse tema em maior contato com as TDIC – “Metodologia Científica na Era da Informática” (2002) e “Metodologia Científica na Era Digital” (2017) ambos de João Mattar. Esses manuais versam sobre a problemática de se fazer pesquisa em tempos de TDIC, o que já considero um avanço na discussão. No entanto, não enumeram o surgimento de novos métodos como formas de pesquisa, sugerindo a inércia desse ramo em relação à pesquisa e à educação com TDIC.

Diante de tantos métodos que não oferecem fundamentos claros que apoiem minha pesquisa, busquei o que admitisse, ao menos, utilizar vários procedimentos, fontes e geração de dados, haja vista as múltiplas dimensões de meu objeto de estudo, um JD. Assim, com o propósito de responder à minha pergunta central e alcançar os objetivos dessa pesquisa, descritos no tópico anterior, a orientação teórico-metodológica adotada por mim foi a abordagem qualitativa, em que desenvolvo um estudo de caso, com adaptações ao universo de minha investigação. A seguir, elenco alguns conceitos desse tipo de pesquisa e explico por que precisei fazer adequações.

Segundo Leffa (2006, p. 14), “Estudo de Caso é a investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo. Procura-se investigar tudo o que é possível saber sobre o

sujeito ou grupo escolhido e que achamos que possa ser relevante para a pesquisa.” Já para Gil (2002, p. 138), a unidade-caso desse tipo de pesquisa fazia referência a uma pessoa em determinado contexto, mas evoluiu do singular para o coletivo, passando também a representar comunidades, organizações, funções e processos sociais, por exemplo. Yin (2015, p. 04) corrobora com essas definições ao declarar que,

um estudo de caso permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real – como no estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança da vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias (YIN, 2015, p. 04).

Noto com essas proposições que há uma inclinação a crer que os estudos de caso tratam apenas de sujeitas/os em certos ambientes, com certas ações, com certos comportamentos, tanto que os instrumentos de pesquisa que se mostram mais presentes nesse tipo de pesquisa são questionários, entrevistas, depoimentos pessoais e observações (GIL, 2002; LEFFA, 2006; ANDRÉ, 2013; YIN, 2015).

No entanto, há outras definições que demonstram que o estudo de caso pode ter um campo de atuações bem mais amplo, por exemplo, conforme Godoy (1995, p. 25), o estudo de caso “se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular.”, ou ainda, para Chizzotti (2014, p. 135), a pesquisa do tipo estudo de caso tem como objetivo “reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores.”

Dessa maneira, entendo que o estudo de caso se afina à minha pesquisa de análise de um jogo digital, pois embora não haja pessoas envolvidas diretamente, a análise envolve sujeitas/os representadas/os no jogo – as/os imigrantes e nativas/os espanholas/óis, as/os que representaram essa gente, ou seja, as/os idealizadoras/es e desenhistas do jogo, e eu mesma, como pesquisadora e educadora.

Além disso, o estudo de caso foca um fenômeno contemporâneo (YIN, 2015), o que dialoga significativamente com minha pesquisa, uma vez que os JD, embora surgidos no início do século XX, são recentes no uso massivo na educação básica. Outro ponto que o estudo de caso se harmoniza com minha investigação é o fato de ater-se a perguntas de pesquisa com “como” e “por que”.

Com efeito, o que mais me interessa nesse tipo de pesquisa é o que evidenciam Peres e Santos (2005) quando propõem que o estudo de caso qualitativo engloba três aspectos básicos: primeiro, a flexibilidade para aceitar que novos conhecimentos podem surgir durante o processo de pesquisa e ter que readequá-los; segundo, o caso sempre compreende uma multiplicidade de elementos, daí a necessidade de uma variedade de técnicas, fontes, instrumentos e procedimentos de geração de dados; e terceiro, o fato pode ser entendido a partir de diversas perspectivas, inclusive, divergentes.

Destarte, tendo em vista que o objeto de minha pesquisa é um JD sobre migrações contemporâneas e que envolve uma série de características (sociais, culturais, educacionais) pertinentes de análise, empreguei o estudo de caso para alcançar os objetivos propostos, ainda que eu não tenha utilizado instrumentos típicos desse tipo de pesquisa, como a entrevista, por exemplo. A geração de dados foi feita, então, a partir da observação do objeto: descrição das partes que compõem o jogo, pesquisas bibliográficas e documentais.

Assim, embora haja uma preocupação em apresentar um método de pesquisa validado, como é o estudo de caso, acredito que o mais importante é explicitar os procedimentos que possibilitaram a realização do estudo, como atesta André (2013, p. 96) ao afirmar que,

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Isso posto e tendo em vista a abordagem (qualitativa), o método (estudo de caso), as técnicas e instrumentos (observação, bibliográfica e documental) dessa pesquisa, acima relacionados e justificados, passo então a detalhar as categorias e estratégias de análise.

### **1.2.2 Das categorias e estratégias de análise**

Para responder à minha pergunta geradora da pesquisa – “O jogo digital *La Vuelta al Mundo en 4 Historias*, sobre migrações contemporâneas, contribuiria para uma educação intercultural de língua espanhola no Brasil? Em caso afirmativo, como se daria essa contribuição? Em caso negativo, por que não contribuiria?” – e alcançar os objetivos pretendidos com essa investigação, precisei analisar o objeto sob várias dimensões para que o

resultado fosse o mais completo possível. Pensando assim, e com base nos objetivos específicos da pesquisa, as quatro categorias de análise foram:

1. As características dos jogos digitais educacionais no jogo em análise;
2. As políticas públicas e os fluxos migratórios representados no jogo em análise;
3. Imigrantes, seus contextos, estereótipos e preconceitos ilustrados no jogo em análise;
4. A educação intercultural concebida ou negada no jogo em análise.

Para a primeira categoria, “as características dos jogos digitais educacionais no jogo em análise”, examinei como os principais atributos dos JDE aparecem no jogo da pesquisa, partindo de sua estrutura, de suas cores e de seus sons.

Já na segunda categoria, “as políticas públicas e os fluxos migratórios representados no jogo em análise”, investiguei os fatos culturais, econômicos, históricos e sociais, bem como os dados sobre os fluxos migratórios da e para a Espanha; as leis que incidem nas condições de vida de imigrantes, de asiladas/os, refugiadas/os; e a Cruz Vermelha na Espanha, seu programa de voluntariado, a preocupação com o aprendizado do castelhano e os demais centros de acolhimento e programas de conscientização da/o espanhola/ol sobre imigrantes, refugiadas/os. Além disso, me ocupei de analisar as informações presentes no jogo, levando em consideração que ele foi lançado em 2009, então, passados 13 anos, muitos cenários mudaram e deixaram os dados desatualizados.

Para a terceira categoria, “imigrantes, seus contextos, estereótipos e preconceitos ilustrados no jogo em análise”, avaliei o *VM4H* no que se refere à construção das personagens e seus contextos, com base, principalmente, no tratamento dado a estereótipos, como também, nas informações sobre os povos que mais chegaram à Espanha nos últimos anos. Além disso, verifiquei como foram ilustradas situações de xenofobia, de racismo e de aporofobia, sem desconsiderar se o próprio jogo não incorre em representações estereotipadas ou preconceituosas.

Para a quarta e última categoria, “a educação intercultural concebida ou negada no jogo em análise”, examinei se o *VM4H* contribui para uma educação intercultural de língua espanhola no Brasil. Analisei a partir de quatro aspectos: da presença do termo interculturalidade, dos temas abordados no jogo, de suas ilustrações e das questões linguísticas.

Assim, após a análise, a triangulação dos dados deu-se, primeiramente, dentro das categorias e, em seguida, entre elas, com o intuito de responder à questão geradora da pesquisa e alcançar o objetivo geral.

Ressalto ainda que, como já declarei, embora o jogo seja educacional, a finalidade para a qual analisei é diferente da que foi concebido. O *VM4H* foi pensado para auxiliar a jovens espanholas/óis a conhecer e compreender a problemática da situação das/os imigrantes que chegam ao seu país, ou seja, estava mais preocupado com seu conteúdo. No caso dessa pesquisa, esse mesmo jogo, por tratar de um tema que também nos é pertinente e, além disso, estar em espanhol, poderia ser usado por brasileiras/os, como material para promover uma educação intercultural através daquela língua. Assim, houve a necessidade de, durante a análise, problematizar a adequação ou inadequação desse jogo para a aprendizagem no Brasil, sugerindo adaptações para superá-las.

Quanto às estratégias de análise de dados, lembro que a comunicação no mundo contemporâneo requer cada vez mais novas habilidades, haja vista a pluralidade de linguagens que permeia as ações cotidianas. Embora, a língua seja ainda a que é mais requisitada, vemos um imenso avanço de linguagens visuais e sonoras, por exemplo, que comunicam, se integram, se reinventam e se moldam aos novos tempos (SANTAELLA, 1983).

Destarte, levando em conta a multimodalidade característica dos jogos digitais, para análise dos dados gerados usei a semiótica, “ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido” (SANTAELLA, 1983, p. 09).

Para essa pesquisa, em especial, empreguei a Semiótica Social, com base nos estudos de Halliday (2004) e Kress e Van Leeuwen (2006), que consideram que os significados dos signos se manifestam a partir das interações sociais, ou seja, o ambiente social é a fonte de sentidos. Da mesma forma, ponderam que os modos semióticos devem cooperar entre si, e não mais serem analisados de forma isolada, daí a multimodalidade ser o aspecto basilar da Semiótica Social. Essa pesquisa, então, se enquadra nessa perspectiva de análise, pois os JD são, por excelência, compostos de ampla variedade de modos, que se relacionam entre si, recriando gêneros, reformulando conhecimentos e renovando as relações sociais e culturais.

Nesse sentido, a análise dessa pesquisa considera as várias linguagens e modos semióticos, conforme o contexto sociocultural, para a produção de sentido. Assim, analisei não só o texto escrito, como também as imagens, os sons, as cores, entre outros, para a chegar a uma interpretação e avaliação do recurso digital em questão, sempre buscando ater-me ao contexto em que foi produzido.

Explicitadas as categorias e estratégias de análise, em seguida, trato, então, de apresentar como me interessei pela temática dos jogos na educação.

### 1.2.3 Da pesquisadora

Segundo Leffa (2006), na *Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador*, há uma necessidade de se conhecer a/o aluna/o e seus contextos, como em qualquer ramo da educação.

A ideia é de que nada acontece por acaso; para entender o que acontece com um aluno na frente do computador, por exemplo, é preciso ir além do computador e do aluno, levando em conta onde ele está, de onde ele veio e para onde pretende ir. Na medida em que tudo está relacionado, nada pode ser investigado de modo independente. A vida é um hipertexto cheio de links (LEFFA, 2006, p. 13).

Parto desse trecho de Leffa para falar da necessidade de se conhecer a/o pesquisadora/or. Embora muitos afirmem que esta/e precisa se distanciar do seu objeto de pesquisa, nada é mais certo do que a necessidade da/o pesquisadora/or gostar daquilo que se estuda.

O interesse pelos *videogames* me acompanha desde a adolescência, meados da década de 90, quando um parente da mesma idade ganhou de presente o console<sup>11</sup> Super Nintendo NES<sup>12</sup> e passávamos as tardes e fins de semana em companhia de *Super Marios World*, *Donkey Kong*, *Street Fighter 2* e *Top gear*<sup>13</sup>. Indubitavelmente, esse foi só o começo.

No princípio da década seguinte, dois *games* marcaram a minha vida: *Resident Evil*, produzido pela Capcom, em que eu assumia o papel da personagem principal e precisava eliminar zumbis para sobreviver, e *Age of Empires 2: The Age of Kings*, desenvolvido pela Ensemble Studios e fabricado pela Microsoft, no qual eu precisava montar estratégias de ataque e defesa de territórios.

O primeiro foi marcante porque eu jogava com uma versão *dual shock*, isto é, o joystick<sup>14</sup> vibrava quando eu atirava nos zumbis. Essa característica adicionava ao jogo uma emoção excessiva. A sensação era que eu estava atirando de verdade. Desde então, comecei a

---

<sup>11</sup> “Trata-se de um dispositivo preparado para se conectar ao televisor ou qualquer outro dispositivo visual, tornando-se uma unidade de processamento de dados, vídeo e som.” (GULARTE, 2010, p. 35)

<sup>12</sup> Console da empresa japonesa Nintendo, desenvolvedora de videogames.

<sup>13</sup> Jogos compatíveis com o Super Nintendo NES.

<sup>14</sup> Dispositivo de controle dos consoles.

entender como funcionavam as simulações, mas não imaginava o quanto essa característica tomaria rumos grandiosos no mundo contemporâneo (PRENSKY, 2012). Basta citar, por exemplo, as simulações em protótipos de aviões para quem faz curso para ser piloto (empresarial), as simulações do Detran para quem deseja tirar a carteira de habilitação, as simulações com óculos virtuais e as com sensores de movimentos tipo Kinect<sup>15</sup>.

Quanto ao *Age of Empires 2 (AOE)*, considero-o significativo na minha história com os JD, porque com ele percebi que os jogos não serviam apenas para entretenimento, eram também capazes de proporcionar aprendizados. Jogando o *AOE* eu aprendi muito conteúdo de História, pois as ações do jogo se passam através das eras históricas e das grandes civilizações. Através do *AOE*, pude testemunhar as Cruzadas conquistando o Oriente Médio, durante a Idade das Trevas e vendo o poder da Igreja Católica quando o personagem do padre convertia o inimigo em aliado.

Claro que o jogo nem sempre reproduz fielmente fatos da vida real, mas sobre isso, ao analisar o *AOE*, Arruda (2011, p. 117) comenta:

Há de se considerar esse aspecto do jogo, chamando a atenção para o seu caráter de documento historiográfico portador de intencionalidade, anacronismos e ficções. Para napolitano (2007, p. 68), ao discorrer sobre o cinema, cuja produção incorre em problemas semelhantes, os historiadores precisam cobrar desse tipo de produção uma certa fidelidade ou análise do passado histórico, no entanto, é necessário levar em conta um outro aspecto dos filmes (e também dos jogos digitais), cujo potencial de análise reside, justamente, no exame das manipulações, anacronismos e representações nem sempre muito fiéis ao passado (ARRUDA, 2011, p. 117).

Com o *AOE* e um de seus semelhantes – *Age Of Mythology*, com o qual aprendi sobre mitologia e as características de deuses e outros seres sobrenaturais, senti também que, jogando, eu desenvolvia a criatividade, pois eu tinha que saber montar bem as estratégias de ataque e defesa.

Em 2008, conheci o *MMORPG*<sup>16</sup> – *World of Warcraft*. Com ele aprendi o real significado do termo “interação” nos JD, pois não jogava contra o computador somente, jogava contra outras/os jogadoras/es, centenas delas/es. Estar dentro de um *MMORPG* é como esquecer do mundo real e ingressar em um mundo de fantasia e diversão, às vezes, bem séria.

---

<sup>15</sup> Aparelho que capta os sensores de movimento do corpo humano e os simula na tela de projeção.

<sup>16</sup> *MMO (Massively Multiplayer On-line)* é um tipo de jogo que, como o próprio nome diz, é *on-line* e tem a participação de várias/os jogadoras/es, que podem ou não interagir entre si. Quando o jogo permite a criação de personagens, com habilidades pré-determinadas e que precisam completar missões, ele é do tipo *RPG (Role-playing Game)*.

Em 2010, comecei a jogar outro *MMORPG*, o *Requiem*, distribuído originalmente em 2007, pelo servidor coreano *Gravity Requiem Development Studio*, e em 2008, pelo servidor americano *Gravity Interactive*. No *Requiem*, conheci muitas/os jogadoras/es de vários lugares do mundo, algumas/uns se tornaram grandes amigas/os, com as/os quais tenho contato quase que diário através de redes sociais.

Essa interação provocou vários saberes que não eram objetivos do jogo, mas estavam diretamente ligados a ele. Além de vários aprendizados que já tinha visto e sentido em jogos anteriores, como desenvolvimento da criatividade e da ideia de simulação, e talvez influenciada pelo gosto pela pesquisa<sup>17</sup>, o *Requiem* proporcionou uma descoberta que me fez ver em definitivo os JD como recursos de aprendizagem – a aquisição de línguas estrangeiras através da interação entre as/os jogadoras/es.

A propósito de exemplificação, cito duas experiências: a primeira, o meu aperfeiçoamento na língua inglesa, pois o jogo estava nesse idioma e muitas vezes eu precisava negociar itens com jogadoras/es que só falavam inglês; a segunda, e a que mais chamou a minha atenção, foi a aquisição que eu observava acontecer entre as/os colegas do clã<sup>18</sup>.

No *chat* do clã que eu participava ou na sala de áudio do grupo, era comum ver brasileiras/os tentando escrever e falar em espanhol, assim como argentinas/os, peruanas/os, venezuelanas/os, mexicanas/os e colombianas/os tentando escrever e falar em português. O caso mais evidente foi de um argentino, de Eldorado, região norte da Argentina, que de tanto interagir com brasileiras/os, já conseguia se expressar em português sem grandes dificuldades.

De tanto que anotei as falas dele, porque para mim era interessante ver a sua evolução, coletei uma imensa quantidade de amostras que mais tarde virou um artigo – “Próxima missão: adquirir uma língua adicional”<sup>19</sup>, trabalho no qual descrevo e analiso trechos de fala desse jogador. Esse trabalho foi pensado e iniciado em 2013, quando ingressei na Universidade Federal de Sergipe, como professora assistente de Língua Espanhola e já estava decidida a empreender os estudos sobre JD na educação. No entanto, esse artigo só foi concluído e divulgado em 2015, pois antes tive que insistir na minha convicção e vencer a descrença de estudiosas/os sobre a relação dos JD com a educação e com a pesquisa acadêmica.

---

<sup>17</sup> Embora já tivesse participado de grupos de pesquisa na graduação e feito uma especialização, foi em 2010, quando ingressei no Mestrado em Letras, pela Universidade Federal de Sergipe, que comecei a me dedicar com intensidade à pesquisa.

<sup>18</sup> O clã é um grupo de jogadoras/es que se reúnem para tornar mais fácil a evolução de suas/seus personagens no jogo, uma vez que há missões que só podem ser cumpridas com mais de uma/um jogadora/or.

<sup>19</sup> Trabalho publicado nos Anais Eletrônicos do 6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação e 2º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias, em Recife/PE, no ano de 2015.

Afirmo isso porque, no início de 2013, quando tentei apresentar esse trabalho em um importante congresso internacional de línguas, ele foi recusado com a justificativa de que o trabalho não apresentava “relevância científica”.

Admito que esse acontecimento me deixou bem desmotivada e resolvi pôr de lado o projeto por um tempo. Até que, passados cinco meses, participei de outro congresso internacional, apresentando um trabalho que nada tinha a ver com JD, e para minha surpresa, nesse dia, eu aprendi que tinha sido ingênua em ter desistido tão facilmente de meu propósito com os JD. Naquele evento, ocorreu que, após a apresentação dos trabalhos daquela sessão de comunicação, um professor bastante renomado, do departamento de Educação, da Universidade Federal de Sergipe, falou para todos os apresentadores: “O que eu vejo é um monte de trabalho sobre a mesma coisa, não há novidade, não há criatividade nas pesquisas”.

Aquela fala me tocou e me fez, imediatamente, recordar que quando tentei ser criativa e inovadora, fui recusada. Conteí, então, para aquele professor, ao qual eu já via com olhos brilhantes, a circunstância sucedida no congresso anterior, ao que ele me respondeu: “Que pena, Acacia, que pena que aquelas pessoas ainda vivam na Idade das Pedras, quando elas perceberem que o novo não tem volta, já terão perdido muitas coisas boas”.

A partir daquele dia, voltei a acreditar e pesquisar sobre os JD na educação e empreendi uma trajetória de apresentações de artigos, formação de um grupo de estudos<sup>20</sup>, orientação de trabalhos acadêmicos de conclusão de curso e de especialização, participação em congressos, entre outros.

Ao ingressar no doutorado, também tive que convencer minha orientadora de pesquisa acerca do bom uso dos JD na educação, pois, até então, os jogos eram vistos por ela como instrumentos alienadores desses aspectos que julga relevantes na sua vida e nas pesquisas que realiza em LA. Sua resistência só foi abrandada quando percebeu que a temática do jogo levaria a uma discussão de base social, cultural e política.

Quanto aos temas das migrações contemporâneas e da educação intercultural de língua espanhola, ambos despontaram o interesse ao mesmo tempo quando fui convidada para participar do grupo de estudos da professora Dra. Doris Matos, da Universidade Federal de Sergipe, quando eu ainda cursava a graduação de Letras Espanhol, nessa instituição de ensino.

No grupo, além das leituras e discussões sobre a educação intercultural e outros assuntos, nós, estudantes, fomos instigadas/os a criar um material didático para o ensino básico.

---

<sup>20</sup> Em 2016, fundei um grupo de estudos chamado JODIGLE (Jogos Digitais e Gamificação para o Ensino de Língua Espanhola) pela Universidade Federal de Sergipe.

Fiquei com o tema das migrações, pois eu estava prestes a passar quarenta e cinco dias em Nova Iorque e seria interessante vivenciar a experiência da migração, além de observar as/os imigrantes latinas/os em território norte-americano. Desde então, a temática passou a ser foco de meu interesse.

Então, diante da possibilidade de cursar um doutorado e da problemática apresentada aqui, optei por pesquisar o que mais me envolveu até o presente momento, tanto pessoal quanto profissionalmente, e o que considere relevante para a sociedade, educação intercultural de língua espanhola, jogos digitais e migrações contemporâneas.

#### 1.2.4 Do objeto da pesquisa

Para ser o *corpus* dessa pesquisa, busquei um JD que, além do tema em questão, as migrações contemporâneas, satisfizesse algumas exigências tanto pedagógicas, quanto técnicas<sup>21</sup>, a saber: primeiramente, o jogo deveria ser educativo, uma vez que nosso principal objetivo é a educação propriamente dita. Do mesmo modo, ele não deveria oferecer tanta resistência, afinal, o objetivo da aula não seria ver quem joga melhor, nem tampouco apresentar técnicas de jogo, mas sim, discutir o tema em questão.

Outra exigência era que ele funcionasse no modo *off-line*, levando em conta que muitas escolas públicas brasileiras carecem de um laboratório de informática bem equipado e de acesso à internet. Por fim, e não menos importante, o jogo deveria ser em espanhol, pois o contato com a língua de maneira lúdica<sup>22</sup> torna a educação mais aprazível.

Então, após intensa investigação, para ser meu objeto de pesquisa, escolhi o jogo *La vuelta al mundo en 4 historias*<sup>23</sup> (Fig.1), que narra os acontecimentos na vida de quatro personagens adolescentes de diferentes nacionalidades, relatando o caminho que elas/es, e/ou suas famílias, percorreram da saída de suas terras de origem a residentes na Espanha. As/os protagonistas são: Jenny, da América Latina; Youssef, da Espanha, mas de descendência árabe;

---

<sup>21</sup> As exigências técnicas são devido à falta de estrutura de grande parte das escolas públicas brasileiras em relação às TDIC e à Internet. Como essa pesquisa visa, principalmente, a/o aluna/o dessas instituições é necessário que o recurso digital esteja em condições de uso, ainda que a escola não ofereça condições ideais.

<sup>22</sup> Em minha concepção, o lúdico pode atender a duas concepções: uma relacionada à brincadeira, ao recreio, e outra referente à satisfação em fazer algo. Nesse trabalho, defendo o caráter lúdico dos JDE no sentido de ter satisfação, ter prazer em fazer algo.

<sup>23</sup> O jogo *VM4H* pode ser encontrado no seguinte endereço eletrônico [https://www.cruzroja.es/vuelta\\_al\\_mundo/](https://www.cruzroja.es/vuelta_al_mundo/) Acesso em 03 de fevereiro de 2022.

Adanna, da África Subsaariana; e Andrei, do Leste Europeu. O jogo foi pensado para adolescentes até 18 anos, o que justifica as/os personagens serem dessa faixa etária.



Figura 1 - Tela de abertura do jogo<sup>24</sup>

Além disso, justifico o uso desse jogo, em especial, por abranger uma quantidade e variedade significativa de questões relacionadas ao tema das migrações, a saber: a diversidade cultural, ideológica, linguística; a desconstrução de estereótipos; a reunião familiar e os documentos necessários para que ela aconteça; fluxos migratórios; a aprendizagem da língua do país de destino; a busca por melhores condições de vida, principalmente em relação ao setor laboral; a preservação da cultura da/o imigrante; a influência de outros povos na construção da cultura e da língua espanhola; as perseguições militares nos países de origem, e consequentemente, a questão das/os refugiadas/os; a União Europeia, seus países integrantes e suas/seus cidadãs/ãos; os tipos de preconceitos que sofrem as/os imigrantes; a participação delas/es na economia do país; linguagem discriminatória, dentre outros.

Estou ciente que o ideal para alunas/os brasileiras/os seria um jogo digital que tratasse de nossa realidade, que falasse das migrações contemporâneas que ocorrem no Brasil, como é o caso das/os venezuelanas/os em Roraima, por exemplo.

No entanto, uma pessoa só não faz um jogo digital, pois são necessárias/os diversas/os especialistas, a saber: designer, programadora/or, roteirista, conteudista, produtora/or de vídeo, de som, de animação, entre outros. Formar uma equipe que condensa essas características ainda

<sup>24</sup> Todas as imagens do jogo foram retiradas de sua versão *off-line*.

é bastante complexo e, infelizmente, não haveria tempo hábil, nem financiamento para essa pesquisa.

O mercado de jogos digitais no nosso país, embora crescendo vertiginosamente, até esse momento não me oferece condições para prover um empreendimento desse tamanho, pois resultaria bastante caro encomendar um jogo digital educacional (JDE). Em Sergipe, até 2018, havia apenas uma empresa particular que produz JD e não era especializada em jogos educacionais<sup>25</sup>.

No nordeste brasileiro, até 2018, havia dois grandes polos de criação de JD – Pernambuco e Bahia. As cidades de Recife e Salvador possuíam cada uma, cinco empresas de desenvolvimento de JD. Estavam distantes das sessenta e seis empresas existentes em São Paulo, naquele então, porém, com grandes chances de se sobressaírem cada vez mais.

Em Recife, por exemplo, existe a Olimpíada de Jogos Digitais e Educação – “OJE”<sup>26</sup>, uma plataforma *on-line* voltada para alunas/os da rede pública municipal dessa cidade, que abriga uma enorme variedade de conteúdos escolares em formato de JD. Essa plataforma está *on-line* há anos e já atendeu a mais de 160 mil estudantes, além de ter recebido vários prêmios. Ou seja, percebo que, nessa cidade, os JDE já estão bastante consolidados. Porém, como ainda não visualizo a oportunidade de criar um deles, busquei alternativas para suprir a falta desse recurso nas aulas de língua espanhola.

O JD da pesquisa, o *VM4H*, é composto de quatro sequências narrativas (SN) independentes, uma da outra, que conta as histórias das/os quatro protagonistas: Jenny, Youssef, Adanna e Andrei. A seguir, um resumo das SN, que também podem ser vistas, a partir das capturas de telas do jogo, nos anexos desse trabalho.

**Jenny**, uma adolescente de 15 anos, é a representante da América Latina, onde vive com a avó e os dois irmãos mais novos. Sua história começa quando atende uma chamada de seu pai, que liga da Espanha para informar à menina que lhe enviou dinheiro para custear sua mudança para aquele país. Jenny se põe triste com a notícia recebida.

A partir dessa primeira cena, a/o jogadora/or tem a primeira decisão a tomar, lembrando que a narrativa digital oferece essa opção na construção da história. Ela/e deve escolher de que maneira Jenny vai reagir à notícia de sua ida para a Espanha: se ela se aborrece ou não se aborrece. Porém, nesse jogo especificamente, tal decisão não influencia no final da narrativa, pois não importa a escolha, a próxima ação determinada pelas/os autoras/es acontece de

---

<sup>25</sup> Os dados referentes à quantidade de empresas desenvolvedoras de JD no Brasil foram retirados de <http://mapadaindustriadejogos.com.br/> Acesso em 02 de março de 2022.

<sup>26</sup> Site da OJE - <http://www.recife.oje.inf.br/oje/app/index> Acesso em 14 de maio de 2018.

qualquer forma. Diferente de outros tipos de jogos que a escolha da/o jogadora/or determina não só o destino das/os personagens, como o próprio resultado do jogo.

A continuação, Jenny vai ao consulado da Espanha, no seu país, para perguntar sobre quais documentos necessita para a reunião familiar<sup>27</sup>. No local, a atendente do consulado espanhol lista alguns documentos necessários para o citado processo. Após esse diálogo, aparece o primeiro minijogo da história, *Papeleo Papeleo*, em que a/o jogadora/or é convidada/o a ajudar a Jenny a lembrar quais são os documentos que ela necessita para dar entrada na ação de reunião familiar.

Após o minijogo, podemos ver Jenny se despedindo de seus familiares que permanecerão no país. Ela se despede da avó, dos dois irmãos mais novos e, muito triste, parte para uma nova vida na Espanha.

Na terceira cena, vemos Jenny no aeroporto, no novo país, após muitas horas de voo e tendo que perguntar a desconhecidas/os como chegar a seu novo endereço, pois sua mãe e seu pai estavam trabalhando e não poderiam buscá-la.

Nesse momento, a cena mostra Jenny e algumas pessoas que se encontram ali no salão do aeroporto, as quais nossa personagem deve perguntar como chegar ao novo endereço. A/O jogadora/or terá que clicar nas/os personagens para descobrir se e como elas/es podem ajudar a menina. Jenny consegue a informação com um dos personagens e vai ao encontro da mãe e do pai.

Dando prosseguimento à narrativa, enquanto Jenny está dentro do metrô, a/o jogadora/or decide se quer fazer o segundo minijogo, *Rumbo a casa*, cujo objetivo é verificar o que as pessoas dentro do metrô podem estar pensando, ao notarem a presença da jovem.

A próxima cena começa com a decepção de Jenny ao ver o lugar onde irá morar. À primeira vista, o bairro parece hostil e nem um pouco acolhedor. Ainda assim, apesar do cansaço da viagem, e da demora em encontrar o endereço, a menina está feliz, pois finalmente se reunirá com a mãe e o pai, após anos de separação.

Nesse instante, surge novamente a opção para a/o jogadora/or escolher como a história deve continuar: se Jenny repreende, ou não, a mãe e o pai por conta daquele lugar ser desagradável e não terem ido buscá-la no aeroporto. Se repreende, tem-se a explicação que tanto a mãe quanto o pai estão trabalhando turnos dobrados para pagar o aluguel, os gastos e ainda enviar dinheiro para a família na América Latina. Se não repreende, inicia-se a nova cena.

---

<sup>27</sup> “Reunião familiar” é o benefício de residência concedido a parentes de imigrantes no país de acolhida. A nova Lei de Migração Brasileira, nº 13.445, de 24 de maio de 2017, Capítulo III, Seção V, prevê as condições para que aconteça a reunião familiar de imigrantes residentes no Brasil.

Jenny está sozinha em casa, sentindo-se cansada e desconsolada, e tendo que decidir se realiza, ou não, as tarefas de limpeza e organização da casa. Mais uma vez, é a/o jogadora/or que decide a continuação da história.

A cena seguinte descreve o primeiro dia de Jenny na escola espanhola. Ao chegar à sala de aula, Jenny é apresentada à turma pela professora que a recebe muito bem, ao contrário das/os colegas de classe que cochicham e comentam das roupas da menina, do seu jeito de falar e das razões para ela estar ali. Nossa protagonista sente-se sozinha e com vontade de chorar.

Em seguida, a professora anuncia que aproveitará a chegada de Jenny para falar de fluxos migratórios, tanto os que acontecem para a Espanha atualmente, como os de outrora, quando espanholas/óis partiam para países europeus e latino-americanos. Então, a professora convida a/o jogadora/or para um novo minijogo, *Idas y venidas*, que é em forma de *quiz*, um jogo de perguntas e respostas.

Após o minijogo, vemos Jenny no pátio da escola, afastada dos colegas de turma, e ainda se sentindo insegura, quando, de repente, aproxima-se uma colega de turma, Julieta. Gentil e simpática com Jenny, ela lhe dá as boas-vindas e elogia o seu nome. As meninas logo ficam amigas e conversam, entre outras coisas, sobre o vôlei.

O próximo e último minijogo acontece a partir da conversa entre as meninas. Elas se divertem reconhecendo as diferenças no idioma. Esse minijogo se chama *¿Cómo se dice...?*, nele, a/o jogadora/or deverá descobrir as palavras que têm o mesmo significado no espanhol falado por Jenny e no espanhol peninsular.

Após o minijogo com os vocábulos, a narração segue declarando que o processo de adaptação de Jenny, ao novo país e costumes, começa a ficar menos difícil quando ela passa a fazer novas/os amigas/os. A narração deixa uma mensagem: *es cosa de todo el mundo ser capaces de entender lo duro que es llegar a un país diferente y hacer todo lo que podamos para ayudar a que la gente se sienta integrada en su nuevo hogar...* Na imagem final, vemos Jenny feliz, jogando vôlei com as/os novas/os amigas/os.

Passo agora à SN de **Youssef**, um jovem espanhol, de 14 anos, filho de imigrantes da região norte da África. A primeira cena acontece no pátio da escola. Um colega de Youssef lhe explica que fica intrigado pelo fato de, sendo magrebe<sup>28</sup>, nosso personagem se expressar tão bem na língua espanhola. Então, ele diz que não há problemas em falar daquele assunto e

---

<sup>28</sup> Nascida/o no Magrebe, região norte da África que compreende os seguintes países: Marrocos, Argélia, Tunísia, Saara Ocidental, Mauritânia e Líbia.

explica que além de magrebe, ele também é espanhol, pois nasceu na Espanha. Explica ainda que sua mãe e seu pai falam em árabe com ele para conservar sua raiz cultural.

Nesse momento, temos o início da segunda cena, na qual Youssef conta que seu pai, sendo engenheiro, não encontrava emprego em seu país e, por isso, convenceu a esposa a emigrar para a Espanha, que estava em pleno desenvolvimento econômico.

O começo no novo país foi bem difícil, o pai de Youssef não conseguia emprego na sua profissão, então trabalhava no que aparecia, como por exemplo, de pedreiro. Já a mãe do menino, além de frequentar as aulas de espanhol em uma universidade pública, cuidava de idosos para complementar a renda da família. Com o passar do tempo, o pai de Youssef conseguiu uma boa colocação de emprego, o que permitiu ao casal ter um filho.

Assim que terminou de contar a história de sua família, Youssef ainda explicou que sua mãe e seu pai imigraram para a Espanha de forma legal, do mesmo modo que espanholas/óis já emigraram para outros países em outros tempos. Também explicou que por ser filho de mãe e pai magrebes, ele possui dupla nacionalidade.

Nesse momento, Youssef é instigado a falar se se sente mais espanhol ou mais magrebe, ao que o adolescente fica cabisbaixo e responde que não sabe ao certo, pois segue os costumes dos dois países, fala os dois idiomas, tem família em Magrebe, como tem amigas/os espanholas/óis, mas que, ainda assim, como vive desde sempre na Espanha, é possível que se identifique mais com esse país.

Então, ficamos sabendo que Youssef é voluntário da Cruz Vermelha, uma das mais importantes organizações internacionais de ajuda humanitária e que, naquele dia, haverá uma partida de futebol<sup>29</sup>. O primeiro minijogo, *El laberinto sobre ruedas*, consiste em que a/o jogadora/or ajude-o a chegar ao local, conduzindo-o por uma pista de *skate*.

A cena seguinte se inicia, mostrando-nos Youssef no pátio da Cruz Vermelha, onde motiva as crianças que participarão da partida de futebol. As/Os pequenas/os treinadas/os pelo jovem perdem a partida, o que deixa algumas mães e alguns pais da plateia furiosas/os e acabam por tentarem ofender a Youssef, chamando-o de mouro e dizendo para ele voltar para seu país.

Mesmo em meio a tantas ofensas, Youssef segue tentando alentar as crianças, dizendo que elas estavam muito bem no jogo e que, da próxima vez, o resultado será diferente, quando é interrompido por uma das crianças que lhe pergunta por que a “torcida” o chama de mouro. Então, o adolescente lhe responde que há pessoas que, ou por ignorância ou por querer insultar

---

<sup>29</sup> Na Espanha, é comum a ocorrência de partidas de futebol beneficente em prol da Cruz Vermelha.

a/o outra/o, fazem comentários racistas, imaginando que falar das origens da/o imigrante o ofenderá.

Assim que as crianças vão para o vestiário, Youssef vai conversar com as famílias sobre o que acabou de acontecer. Explica-lhes que sua origem não o ofende, ao contrário, sente-se orgulhoso dela. Também esclarece que não poderia voltar para seu país, porque já está nele.

Youssef segue falando que, muitas vezes, as pessoas se expressam sem pensar, sem ter o conhecimento do que estão falando, quando o melhor seria tentar entender o assunto primeiro. Também chamou atenção para o que estavam fazendo ali, pois a partida de futebol era para integrar e não o contrário. As famílias pararam para refletir sobre as palavras proferidas por Youssef e o cumprimentaram com um aperto de mãos, num gesto de compreensão.

Em seguida, temos o segundo minijogo, *¿Crees en los estereotipos?*, que já inicia questionando se a/o jogadora/or tem o pensamento retrógrado. É composto por uma série de afirmações em que a/o jogadora/or deve julgar se é verdade ou mentira.

Após o minijogo, aparecem Youssef e sua família jantando, quando a mãe de Youssef questiona o filho sobre a preparação do cuscuz. Então, começa o terceiro minijogo, *¿Hacemos un cuscús?*, em que a/o jogadora/or é desafiada/o a ajudar o nosso protagonista a preparar um cuscuz. Para tanto, precisará descobrir os dezesseis ingredientes que compõem o prato árabe. Após essa tarefa, aparece a mãe do menino, ensinando como prepará-lo.

Na cena subsequente ao minijogo, a família segue jantando, quando o pai pergunta como foi o dia do filho e sobre a partida de futebol na Cruz Vermelha. Nesse instante, a/o jogadora/or é convidada/o a escolher se Youssef deve ou não contar a sua mãe e a seu pai o incidente com as pessoas que assistiam ao jogo.

Se conta o ocorrido, o diálogo transcorre de maneira a mostrar que não é fácil suportar tantas atitudes discriminatórias, mas que a maioria das pessoas respeita a/o imigrante. Falam ainda de como não tardará muito para que outra cor, que não seja a branca, não seja motivo de estranheza no país<sup>30</sup>.

Se a/o jogadora/or escolhe que Youssef não deve contar, ainda assim, o jogo leva para a cena a discussão anterior, pois embora o menino esconda o ocorrido após o jogo, seu pai comenta que, por sorte, não houve um comentário racista. Então, sua mãe fala de como era a época de quando chegaram ao país. Falou, por exemplo, de como ela e o marido chamavam atenção nas ruas. Ao que o filho perguntou se isso acontecia porque as pessoas têm medo do

---

<sup>30</sup> Uma evidente menção à grande quantidade imigrantes que chegam à Espanha.

diferente. Logo, o pai do menino lembra que isso não deveria acontecer na Espanha, uma vez que o país tem uma longa história de emigração e imigração.

A mãe do menino segue a conversa com a família explicando como os estereótipos circulam livremente pela sociedade e o quanto podem ser perigosos, incitando, inclusive, a violência física. Ela segue dizendo que o melhor seria que ao invés de sentir medo ou ver a/o estrangeira/o como inimiga/o, as pessoas deveriam se aproximar dela/e. O pai do menino completou o raciocínio da esposa, dizendo que as pessoas deveriam perceber que há muitas contribuições quando os povos se relacionam. A última fala dessa cena é de Youssef, que comenta que a fusão das culturas espanhola e árabe gerou aspectos positivos.

Então, começa o quarto e último minijogo, *Aportes Culturales*, em que a/o jogadora/or é questionada/o sobre seu conhecimento sobre a cultura árabe. O jogo apresenta algumas informações sobre a presença de árabes na Espanha e do legado deixado por esse povo. O objetivo do desafio é que a/o jogadora/or identifique as contribuições de árabes em terras espanholas.

A última cena nos mostra Youssef outra vez no pátio da escola, com os amigos com os quais falava no início de sua narrativa. Um dos colegas disse a nosso protagonista que contou sua história aos pais e que gostaram de saber que o filho e o rapaz são amigos. Os pais do amigo de Youssef acreditam que além da amizade, a aproximação dos meninos poderá proporcionar aprendizado sobre integração e respeito. A cena termina com uma reflexão sobre como o racismo está em todos os lugares, mas que as pessoas conseguem conviver em paz quando há entendimento.

A terceira personagem do jogo é **Adanna**, originária da África subsaariana<sup>31</sup>, região do continente africano que fica ao sul do deserto do Saara. Adanna tem 17 anos e vive com a mãe e duas irmãs mais novas em um centro de acolhimento de uma ONG.

A narrativa de Adanna começa com a imagem da narradora, algo que não aconteceu nas histórias de Jenny e Youssef, embora sua voz estivesse sempre presente, dando as boas-vindas à/a jogadora/or e alertando-a/o que Adanna é de um país cuja língua oficial é o inglês, por isso, quando não entender a mensagem escrita em inglês, basta pôr o cursor em cima do balão que aparecerá a tradução em espanhol.

---

<sup>31</sup> Os países que formam a região são: Congo, República Centro Africana, Ruanda, Burundi, África Oriental, Quênia, Tanzânia, Uganda, Djibouti, Eritreia, Etiópia, Somália, Sudão, África Ocidental, Benin, Burkina Faso, Camarões, Chade, Cote d'Ivoire, Guiné Equatorial, Gabão, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné Bissau, Libéria, Mauritânia, Mali, Níger, Nigéria, Senegal, Serra Leoa e Togo.  
Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/africa-subsaariana/> Acesso em 27 de abril de 2018.

A história propriamente dita, começa com uma frase bem-marcada, *África es el continente olvidado...*, acompanhada de uma imagem do mapa da África que não parece estar ali necessariamente para localização, uma vez que não aparece dentro de um mapa mundo.

Ao falar de Adanna, a narradora explica que, há muitos anos, a população do país, em que a jovem vive, vem sendo perseguida e dizimada por grupos militares, com o apoio de uma corporação estrangeira que possui interesses econômicos naquela região. A jovem e sua família pertencem a uma minoria étnica que tem a agricultura como base econômica. Quando a citada corporação provocou uma contaminação, aliada à violenta perseguição dos militares, Adanna não teve escolha, senão fugir do país.

O primeiro minijogo, *Refugiado/a o Imigrante*, como o próprio nome já diz, é que a/o jogadora/or saiba diferenciar refugiada/o de imigrante. Na tela de abertura do desafio, já podemos perceber que se faz uma breve explicação para diferenciar os termos. Nela também ficamos sabendo que a atividade será completar uma cruzadinha com palavras relacionadas a refúgio, conforme algumas definições.

Prosseguindo com a narrativa de Adanna, após a fuga, ela, sua mãe e suas irmãs mais novas, duas bebês, chegam ao acampamento da ONU para refugiadas/os, enquanto o resto da família – pai e irmãos – fugiu para outro lugar. Ainda nessa cena, vemos um representante da ONU explicando as opções para Adanna e sua mãe, Sandra. Uma consistia em ficar no país aguardando que ocorresse um processo de paz e a outra, ser refugiada política em outro país. Neste caso, a ONU ajudaria com os documentos, a viagem e o alojamento.

Aqui chamo atenção para um detalhe: na narrativa de Jenny e Youssef, não ficamos sabendo em nenhum momento o nome de suas mães e de seus pais, já na de Adanna, as/os criadoras/es nomeiam a mãe de Adanna, ela se chama Sandra, que significa “protetora da humanidade” ou “defensora do homem”<sup>32</sup>, significados que combinam bem com a sua posição na história – a de mãe.

Na continuação, o representante da organização seguiu explicando às duas mulheres que, embora a adaptação no novo país seja muito difícil, era mais seguro do que permanecerem ali. Sendo assim, Sandra pensou bem e decidiu que a melhor opção para sua família era deixar o país.

Seis meses depois, elas conseguiram uma pré-admissão de asilo na Espanha, mas Sandra, embora feliz com a notícia, prefere permanecer em seu país com suas bebês, muito pequenas para viajar, aguardando notícias do marido e de seus outros filhos. Apenas Adanna

---

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www.dicionariodenomespropios.com.br/sandra/> Acesso em 27 de abril de 2018.

irá para a Espanha, ainda que essa não seja a vontade da jovem. Ela preferiria ficar ali com a família em seu país. No entanto, aceita ir para o novo país com a promessa que logo o resto de sua família irá se encontrar com ela.

A próxima cena mostra Adanna no salão do aeroporto, tendo que pedir ajuda a desconhecidas/os para poder chegar ao centro de acolhimento à/ao refugiada/o. O quadro retratado lembra bastante a cena vivida por Jenny, quando chegou à Espanha e teve que pedir ajuda para chegar ao endereço da mãe e do pai.

Adanna pede ajuda a um homem que reage com bastante hostilidade e se queixa do fato de chegar mais uma negra à Espanha. Em seguida, ela pede ajuda a uma mulher que além de não saber inglês, não consegue ler o papel com o endereço que traz Adanna. Até que uma jovem fala com nossa protagonista em inglês e lhe oferece ajuda dizendo que vive perto do centro de acolhimento e que Adanna poderia ficar em sua casa até que o local abrisse.

Nesse momento, a/o jogadora/or deve escolher o que deve fazer Adanna, se aceita o convite da desconhecida ou não. Se aceita, o jogo já mostra as duas no centro de acolhimento, despedindo-se e fazendo planos de se reencontrarem. Se não aceita, Adanna agradece a gentileza da desconhecida e só aceita as indicações de como chegar a seu destino.

A cena seguinte acontece no centro de acolhimento, onde a atendente fica surpresa em ver Adanna duas horas antes do esperado. A jovem então explica que seu voo se adiantou, mas que conheceu Maria (nesse momento, sabemos o nome da jovem que a ajudou) e que recebeu dela auxílio para chegar até ali. A atendente ficou feliz em saber que Adanna encontrou alguém amável, mas a alertou para que tivesse cuidado, pois nem todo mundo quer ajudar. Também explicou que os trâmites legais levariam algum tempo para se resolverem e que aguardasse com paciência.

Então Adanna pergunta sobre sua família e fica sabendo que sua mãe e as duas bebês estão bem, mas que ainda não há notícia de seu pai e de seus irmãos. A atendente segue dando informações para Adanna, explicando-lhe que, na primeira semana, ela frequentará um cursinho de espanhol, porque logo terá que ir para a escola.

Agora temos o segundo minijogo, *Inglis Pitínglis*<sup>33</sup>, em que a/o jogadora/or deverá ajudar a Adanna a aprender um pouco de espanhol, escolhendo a melhor tradução para essa língua de frases em inglês. As sentenças são sobre Adanna, sua história e o desejo de se adaptar ao novo país.

---

<sup>33</sup> A expressão *Inglis Pitínglis* é bem conhecida na Espanha e refere-se ao espanhol falado pelas/os espanholas/óis. Dizem *inglis pitínglis* quando a/o espanhol/ol tem pouca noção de inglês. Disponível em: <http://www.tubabel.com/definicion/55641-inglis-pitínglis> Acesso em 22 de abril de 2018.

Após duas semanas, Adanna já arrisca algumas palavras no idioma castelhano. No entanto, passa os dias no centro de acolhimento às/aos refugiadas/os, onde fica triste e sentindo-se insegura.

Na sequência, tem início a cena do primeiro dia de aula de Adanna. Ela está nervosa, pois sabe muito pouco de espanhol, além disso, não terá a companhia de conhecidas/os. Após sua apresentação para a turma, algumas/uns colegas começam a hostilizá-la, falando que ela não sabe castelhano e que logo vai trazer a família para o país.

Contudo, nossa personagem não é recebida só por agressões. Uma das colegas de sala a defende, lembrando às/aos demais que no país em que Adanna vivia havia perseguição e que se está na Espanha, não é por vontade, é para a sobrevivência. Nesse momento começa o terceiro minijogo, *De aqui para allá*, quando a professora avisa que tratará de falar da situação das/os refugiadas/os no mundo. A atividade mostra um mapa com os países dos quais procedem o maior número de refugiadas/os do mundo.

Na cena seguinte, Adanna está no pátio da escola quando se aproximam Róber e Lila, colegas de turma que a hostilizaram. A dupla continua a agredir a jovem psicologicamente, perguntando por que ela está ali se nem sabe falar espanhol e se ela não poderia ir a outro país. Adanna tenta responder justificando que seu país é muito perigoso, quando é interrompida por Lila que a questiona se alguém mais chegará. A moça responde que o restante de sua família em breve se reunirá com ela, o que deixa Róber bastante irritado e acusa Adanna e sua família de irem à Espanha tirar o trabalho das/os espanholas/óis e de se aproveitarem do seguro social.

Na continuidade da cena, Adanna precisa escolher se se defende ou se não se defende. Se escolhe se defender, nossa protagonista pergunta se tais colegas não entendem que se ela tivesse ficado no país estaria morta. Continua explicando que não está na Espanha por prazer, que não está ali de férias, é uma questão de vida ou morte, quando é interrompida pela colega que a defendeu em sala. Esta pede para que a dupla agressora deixe Adanna em paz, que só volte a conversar com ela, quando consiga entender sua situação.

Se a/o jogadora/or prefere que ela não se defenda, Adanna chora e a colega que a defendeu na sala aparece mais cedo na cena e acusa a dupla agressora de provocar o choro na jovem africana, o que o casal rebate dizendo que não fez nada, Adanna que é muito sensível. A colega faz, então, o mesmo pedido da outra opção, que as/os colegas mantenham distância da novata e que só voltem a conversar com ela, quando consigam entender sua situação.

Quando o casal deixa as meninas em paz, a nova amiga de Adanna explica-lhe que na turma há muitas pessoas boas, mas que não entendem a situação das/os refugiadas/os. Ela também avisa a Adanna que se precisar de ajuda com o espanhol, pode pedir-lhe.

Na cena posterior, vemos Adanna trabalhando em um bar, onde vão muitos turistas e ali ela é bem tratada, quando chega o casal agressor, da cena anterior, querendo conversar com ela. Róber e Lila pedem desculpas pelo que disseram a Adanna no primeiro dia de aula dela na escola. Disseram que viram no telejornal sobre a situação de seu país na África, que ao ver as fortes imagens, puderam entender o quanto a jovem sofreu.

Na sequência, Lila convida Adanna para fazer parte do grupo de dança na escola, o que esta aceita de bom grado. A conversa entre as/os novas/os amigas/os é interrompida com um novo pedido de cliente do bar. Assim começa o quarto e último minijogo, *Oído Cocina*<sup>34</sup>, em que Adanna precisa atender alguns pedidos das/os freguesas/es de onde trabalha. A/O jogadora/or deverá arrastar os pratos e bebidas para a janela de pedidos, para que o garçom coloque-os em sua bandeja. Completa o desafio quem consegue preparar os quatros pedidos em um minuto. Para a/o aluna/o brasileira/o completar a atividade precisa saber o nome de alguns alimentos e bebidas e como são ditos na Espanha.

Após o minijogo, vemos Adanna na aula de dança quando ela recebe a notícia de que a mãe e as irmãs mais novas chegarão à Espanha na semana seguinte. Embora ainda não se tenha notícia do seu pai e de seus irmãos, ela está contente e tem esperança.

A narradora da história deixa alguns questionamentos para a/o jogadora/or, se a mãe e os irmãos chegarão à Espanha com segurança, e se o país vai conceder a elas asilo político. Isso para demonstrar que, ainda que pareça que tudo começa a dar certo para Adanna, ela ainda terá muitas dúvidas sobre seu destino.

Por fim, chegamos ao nosso quarto e último personagem – **Andrei**, do Leste Europeu<sup>35</sup>, que tem 18 anos, vive com a mãe, o pai, a avó e um irmão mais novo, trabalha nos fins de semana em uma locadora de filmes, e como *hobbies* gosta de estudar línguas, de ver filmes de ficção científica e de jogar basquete.

---

<sup>34</sup> A expressão *oído cocina*, é usada quando alguém quer demonstrar que entendeu o pedido feito, a mensagem. “Cuando alguien te da una orden y respondes: *oído cocina*, quieres decir que has comprendido la orden y que vas a seguirla, que vas a cumplirla.” Disponível em: <https://www.spanishpodcast.net/oído-cocina/> Acesso em 22 de abril de 2018.

<sup>35</sup> O Leste Europeu é composto por: República Tcheca, Hungria, Romênia, Eslováquia, Bulgária, Eslovênia, Croácia, Montenegro, Sérvia, Albânia, Bósnia Herzegovina, Macedônia, Chipre, Armênia, Bielorrússia, Azerbaijão, Ucrânia, Geórgia, Rússia (região oeste), Turquia, Moldávia, Estônia, Letônia, Lituânia e Polônia. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/geografia/1425> Acesso em 20 de abril de 2018.

A primeira cena mostra-nos Andrei em seu trabalho, uma videolocadora, e a introdução de uma narradora que nos esclarece que nosso protagonista já vive na Espanha há quatro anos. Além disso, nos informa que ele trabalha ali algumas tardes e os fins de semana e que o faz sem reclamar, uma vez que gosta de cinema e pode ajudar a família com seu salário.

Nesse momento, entra no local uma jovem que aparenta ser bem tímida e, sem dizer nada, entrega um papel a Andrei. Nele encontra-se o nome de um filme, que Andrei classifica como muito bom, mas fala alto que a jovem deveria mesmo era ver “*Alienígenas bizarros del espacio interior*”, pois o considera uma obra-mestra.

Indignada, a garota responde que o filme recomendado por Andrei é de péssima qualidade, mostrando que conhece a obra, ao que Andrei responde sorrindo que falou aquilo só para que ela tivesse uma reação, afinal há dois meses que vai à locadora e não diz uma palavra. Ao dizer que achava que a garota era muda, ela indagou como ele poderia pensar isso se estudam juntos. Ele então responde sorrindo que justo nas aulas, ele a cumprimenta e ela não responde. Então, ela e ele se apresentam e descobrimos que o nome da menina é Anna.

Andrei informa que já vai fechar a locadora e a convida para tomar algo enquanto falam de filmes do Leste Europeu, o tipo de filme que Anna vem alugando. Ela aceita e se surpreende ao imaginar que trabalhar em um lugar daqueles faz com que a pessoa aprenda bastante sobre filmes, pois ela não sabia que, além disso, Andrei conhecia muito de filmes do Leste Europeu por ter vivido nessa região até quatro anos atrás.

A narrativa é interrompida pelo primeiro minijogo *¿Dónde está...?*, em que a/o jogadora/or é questionada/o sobre o que sabe da geografia europeia e desafiada/o a saber localizar em um mapa o país, a capital e a bandeira que são enumerados. Antes do desafio propriamente dito, aparece um texto dando algumas informações sobre ser cidadã/ão da União Europeia.

A cena seguinte mostra Andrei e Anna em uma espécie de cafeteria conversando sobre como o rapaz fala bem o espanhol. Ele explica que como seu idioma natal tem raiz latina, não foi complicado aprender espanhol. Além disso, ele também fala francês, inglês e estuda italiano. Anna então muda de assunto e pergunta como foi emigrar para a Espanha, ao que nosso protagonista responde retratando em imagens sua história.

Ele começa dizendo que sua mãe era professora de línguas românicas e seu pai era policial, e que ambos recebiam bem, mas com a entrada do capitalismo no Leste Europeu, os preços subiram, os salários ficaram estagnados, e quando sua mãe e seu pai se viram com péssimos contratos com uma Empresa de Trabalho Temporal (ETT), resolveram emigrar para

a Espanha. Embora a história pareça ser contada por Andrei através de fotos, as/os personagens que aparecem nos retratos tomam vida e complementam ou dão detalhes da história.

Na Espanha, o pai de Andrei se dedicou à agricultura e à construção, já sua mãe, a aulas de latim. Ali também dependiam de algumas ETT. No início foi bastante difícil, porque necessitavam de ao menos um ano trabalhando e residirem no país para poderem solicitar reunião familiar e conseguir levar seus filhos para viver na Espanha. As crianças haviam ficado com a avó no país de origem e somente dois anos depois de emigrarem é que sua mãe e seu pai conseguiram a reunião familiar.

A continuação da cena é a mãe de Andrei recordando de como foi difícil achar um apartamento para morar. Logo, seu relato dá lugar ao segundo minijogo *Como en casa*, que consiste em ver os anúncios classificados de oferta de aluguel de apartamentos. Cada vez que a/o jogadora/or clica em um anúncio, mostra a conversa que a mãe e o pai de Andrei tiveram com a/o proprietária/o do imóvel a ser alugado. Os diálogos são permeados de preconceitos contra imigrantes.

A mãe e o pai de Andrei, então, lamentam que haja tanto preconceito e estereótipo sobre o povo do Leste Europeu. Afirmam que são julgada/o como pessoas que causariam problemas e que isso é injusto, pois essas/es proprietárias/os nem a/o conheciam. A mãe e o pai de Andrei declaram que apenas gostariam de ter as mesmas oportunidades das/os demais cidadãos/ãos.

Imediatamente, Andrei continua a história, explicando a Anna que quando finalmente ele e o irmão puderam ir para a Espanha, sentiram-se como “bichos raros”, mas que não tardou muito para que as outras crianças entendessem que eles eram como quaisquer pessoas. Andrei termina sua história, através das fotos, informando que, no ano anterior, sua avó juntou-se à família na Espanha.

A próxima cena, mostra-nos Andrei e Anna em uma cafeteria, quando se senta à mesa ao lado, uma espanhola e um espanhol. A sequência prossegue com o homem reclamando para a mulher que se sente cansado de procurar emprego e que a culpa é das/os imigrantes que tomam os postos de trabalho que deveriam ser de espanholas/óis.

O diálogo, ouvido por Andrei e Anna, deixa o rapaz muito triste e a jovem furiosa, a ponto dela se levantar para ir falar com o casal. No entanto, Andrei a interrompe, explicando que não vale a pena, pois as pessoas acreditam no que desejam. Anna acede e lamenta que a vida não seja tão fácil como em um filme.

Nesse momento, Anna e Andrei passam a fazer parte de um filme em preto e branco, em que ela pode se levantar e ir interpelar o casal. Na ficção, tudo se resolve facilmente, pois o

espanhol imediatamente pede desculpas a Anna e afirma que não voltará a ofender imigrantes com seus estereótipos xenófobos. A jovem aceita as desculpas de bom grado.

Já Andrei acha que em vez de um filme, melhor seria um concurso na televisão. Assim, tem início o terceiro minijogo, denominado *Dale al botón y gana*, em que Andrei e Anna disputam com o casal – Dani e Montse – em um programa televisivo de perguntas e respostas. O apresentador do programa revela que o tema daquele dia será *Inmigrantes a gogó*<sup>36</sup>.

A cena posterior mostra os dois casais ainda na cafeteria, com Andrei e Anna de saída, quando ao passarem pela mesa de Dani e Montse, nosso protagonista pede licença à dupla e informa que ouviu a reclamação do rapaz sobre a falta de emprego e acrescenta que na obra em que o pai trabalha estão oferecendo vagas. Em seguida, Andrei entrega o cartão de uma construtora estrangeira ao espanhol, este aceita e pede desculpas por ter falado que a culpa dele estar desempregado é de imigrantes.

Na próxima cena, podemos ver Andrei acompanhando Anna até a casa dela. O tema da conversa ainda é sobre como é difícil o início da/o imigrante no novo país. Anna acredita que os preconceitos só conseguem ser superados com cultura e conhecendo as pessoas. Ao chegar à casa da jovem, se despedem com a promessa de se falarem no dia seguinte, na escola.

Na próxima e última passagem, vemos Andrei e Anna na sala de aula e, como havia prometido, ela o cumprimentou. Na continuação, o professor avisa que fará um exercício muito interessante: distribuirá vários jornais e as/os alunas/os têm que dizer quais possuem linguagem discriminatória. Assim, inicia-se o quarto minijogo *Diario de la discriminación*, o qual convida a/o jogadora/or a ler trechos de notícias e a julgar se as palavras e expressões usadas apresentam a/o imigrante de forma negativa ou se estão usadas corretamente.

O desafio termina com Andrei esclarecendo que não se pode negligenciar a opinião das/os imigrantes sobre o tema da imigração. Além disso, é importante divulgar as contribuições dadas pelas/os imigrantes e não associar a imagem delas/es a aspectos puramente negativos, como crimes e delitos. A cena tem prosseguimento com Andrei convidando as/os colegas de turma para jogar basquete, quando aparece Anna, dizendo-lhe que na noite anterior assistiu novamente ao filme “Alienígenas bizarros...” e que confirmou que é horrível. Ambos riem e a história termina.

---

<sup>36</sup> A expressão *a gogó* se traduz como “em abundância” para o português. Disponível em: <http://www.wordreference.com/definicion/gog%C3%B3> Acesso em 25 de abril de 2018.

## CAPÍTULO 2 – A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Início esse capítulo com um pensamento que trago comigo há algum tempo: cada vez que alguém joga em um espaço virtual, ele conhece, descobre, compreende, cria, interpreta, reinventa, negocia, aprende e repete significados e saberes. Para considerar esses atributos não precisei ler nenhum artigo acadêmico, nem tampouco um livro bem-conceituado, bastou simplesmente que eu jogasse.

E não sou a única que o faz: a Pesquisa Game Brasil 2018<sup>37</sup> (PGB2018) aponta que 75,5% das/os brasileiras/os jogam algum tipo de jogo eletrônico<sup>38</sup>, sendo que pelo terceiro ano consecutivo, com 58,9%, as mulheres são maioria. Outro dado interessante é que a frequência do ato de jogar de 26,9% das/os jogadoras/es é diária. Esses números comprovam que os jogos digitais são um recurso de entretenimento massivo, comparado a atividades cotidianas como ler um livro, sair com as/os amigas/os, assistir a um filme. Mas o que são os jogos digitais (JD)? O que os caracterizam?

Neste capítulo, no primeiro tópico, com o intuito de conceber um conceito para JD, apresento algumas considerações a respeito das nomenclaturas que envolvem os estudos acadêmicos sobre eles, bem como algumas características que lhes são atribuídas por diversas/os autoras/es. Ainda que o jogo da pesquisa não apresente todos os aspectos elencados no capítulo, esse percurso teórico é pertinente, haja vista a necessidade de a/o leitora/or compreender minha posição e meu entendimento acerca dos JD e da definição a qual sugiro, bem como acompanhar de que maneira foi desenvolvida essa pesquisa. Além disso, ao apresentar as características dos JD, faço apontamentos de como eles se revelam importantes recursos pedagógicos nos dias de hoje.

Já no segundo tópico, discorro sobre a tipologia dos jogos digitais educacionais (JDE) e a respeito da educação brasileira em relação ao ensino de língua espanhola e o uso das TDIC, em especial, os JD. Finalizo, analisando as características dos JDE, presentes no *La Vuelta al Mundo en 4 Historias (VM4H)*.

---

<sup>37</sup> PGB 2018 disponível em <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/> Acesso em 03 de agosto de 2018.

<sup>38</sup> Neste trabalho, os termos eletrônicos e digitais são sinônimos.

## 2.1 Jogos Digitais: um mundo de possibilidades e conhecimentos

Antes de passar às características dos JD, provooco um questionamento sobre como designá-los, visto que há muitas nomenclaturas: ferramentas, artefatos culturais, recursos, mídias, dispositivos, linguagem, entre outros. Tal discussão é importante, uma vez que justifica como os JD são tratados nessa pesquisa.

### 2.1.1 Em busca de uma designação para os jogos digitais

A exemplo das diversas designações, algumas/uns autoras/es denominavam os JD de ferramentas (ANDRADE, 2014; RIBEIRO, 2016), pois são ou funcionam como um instrumento de diversão. Não estou de acordo com essa terminologia, dado que os JD traduzem algo muito maior que um simples instrumento ou utensílio. A ideia que perpassa com essa nomenclatura é de algo sem vida, bruto, vazio, ou seja, apenas um objeto que serve para facilitar algum trabalho.

Vejo que mais recente, as/os autoras/es têm denominado os JD de artefatos (ALVES, 2015a; MAGNANI, 2015) ou ainda artefatos culturais (ARRUDA, 2011; TAKAKI, 2015; ALVES, 2015b) que, para mim, ainda carregam as características atribuídas ao término ferramenta, ou seja, não passam de objetos. A diferença para ferramenta é que esta palavra dá a ideia de construir algo com, já artefato passa a ideia de algo construído.

Claro que quando se acrescenta o termo cultural diminui essa carga semântica relacionada à instrumentalidade, mas ainda assim, se sustenta a ideia de JD como um mero aparelho. Em minha concepção teórica, o termo artefato faz referência apenas à parte física dos JD e não ao que realmente representam.

Eu tratei os JD, nesse trabalho, como recursos (MAGNANI, 2015), pois o termo apresenta uma ideia de mediação, de auxílio, ou seja, julgo como uma nomenclatura mais condizente quando penso em JD para a educação. Algumas vezes, também uso o vocábulo mídia<sup>39</sup>, pois ele segue a ideia de mediação tal qual a palavra recurso (SANTAELLA, 2009; MAGNANI, 2015).

---

<sup>39</sup> Mais adiante, esclareço o termo mídia, com base no estudo de Bonini (2011).

Aarseth (1997) trata os JD como gêneros culturais e, embora não seja o gênero tal qual a noção apresentada por Bakhtin (1997) ou Marcuschi (2007), ocorreu-me que o termo merecia mais atenção. Ao tratar os JD de gêneros culturais, ele quis dizer que os JD são, antes de tudo, arte, assim como o cinema, a literatura, a dança, a pintura, com o que concordo plenamente.

Os JD são muito mais que um mero instrumento, eles envolvem uma dinâmica típica das artes, como: caráter estético e expressão de sentimentos e emoções. No entanto, não há uma taxionomia para um gênero cultural, tal como Bakhtin (1997) e seus gêneros do discurso, ou Marcuschi (2007) e seus gêneros textuais, e como não é esse o objetivo desta pesquisa, trato de buscar algo já convalidado cientificamente.

Seguindo com a ideia de gêneros, há os chamados digitais, estes convalidados por Marcuschi (2010), como sendo os gêneros textuais surgidos na esfera virtual, com características específicas desse espaço, como *chats*, *e-mails*, *blogs*, videoconferências e outros. Muitos desses aspectos encontrados nos gêneros digitais assemelham-se aos dos gêneros tradicionais, como o *e-mail* e a carta, respectivamente. Desse modo, podemos dizer que a diferença maior se encontra no suporte digital, como o próprio nome diz.

Os JD promovem uma significativa comunicação e uso das linguagens, além disso, pertencem obviamente ao espaço virtual, poderia, assim, configurar-se como um gênero digital. Contudo, Marcuschi (2010) declarou que os JD não podem ser considerados gêneros digitais pois os julga apenas como suportes para outros gêneros, como rádio, TV e internet, com o que discordo completamente.

Os JD não são meros suportes, embora eu entenda que haja uma estrutura relacionada a eles que funcione como tal. Um exemplo dessa estrutura a qual me refiro como suporte dos JD seria o gabinete de um console<sup>40</sup> ou o hardware de um notebook, ou seja, objetos relacionados às partes físicas.

Apesar de não concordar com Marcuschi (2010) e sua opinião sobre os JD serem meros suportes, tomo como pertinente sua declaração que os JD são compostos de vários gêneros. O jogo digital, objeto desse trabalho, por exemplo, possui fotografias, quadros, notícias, documentos, receitas, gráficos, pesquisas, entre outros.

Dessa forma, defendo que o JD não é simplesmente um suporte para outros gêneros, mas sim, uma reunião mais ou menos organizada e articulada de gêneros que possuem o mesmo

---

<sup>40</sup> Console é “aparelho eletrônico que recebe informações de memória de jogos, processando assim informações para um dispositivo de TV” (GULARTE, 2010, p. 172)

objetivo geral, alcançar a meta do jogo. Digo mais ou menos organizada, porque a forma híbrida e multifacetada dos JD permite ordens lineares e não lineares, sincrônicas e acrônicas.

Levando em consideração que os JD podem abarcar vários gêneros, busquei então uma nomenclatura que pudesse expressar essa característica sem que os JD se transformassem em puras ferramentas, artefatos ou suportes. Assim, cheguei ao termo hipergênero, originalmente usado por Bonini, em 2001, que contestou o fato do jornal ser considerado, pela teoria da comunicação, apenas um veículo. Para o autor, o jornal é um gênero constituído de outros gêneros, ou seja, um hipergênero (BONINI, 2003).

Assim, Bonini (2003, 2011, 2014) chama de hipergênero o agrupamento de gêneros que compõe uma *unidade de interação maior*, cujas características acordam com os aspectos do enunciado propostos por Bakhtin, em 1953. Abaixo, reproduzo o quadro em que Bonini (2011) relaciona os aspectos anteriormente mencionados a características do jornal para legitimá-lo como hipergênero. Em seguida, tento fazer o mesmo com os JD.

Características do enunciado (BAKHTIN, 1953, p. 281) aplicadas ao jornal

Características do enunciado	Aplicação dessas características ao jornal
1 – alternância dos sujeitos do discurso	O jornal apresenta um modo <i>dixi</i> (sua própria constituição, por exemplo, com primeira e última página) que assinala a alternância de enunciados (de edição para edição) e dá a deixa para que o outro se pronuncie em relação ao seu conteúdo.
2 – conclusibilidade A) “exauribilidade do objeto e do sentido”	A equipe que produz o jornal expressa todo o conteúdo que quer ou pode expressar na edição. Esse conteúdo, por sua vez, funciona como uma unidade de sentido que pode ser alvo de réplica, de modo que alguém pode afirmar, por exemplo: “Gostei da edição de ontem do jornal X”.
B) “projeto de discurso ou vontade de discurso do falante”	Embora compartilhado entre muitos sujeitos e não passível de especificação, há um intuito na produção do jornal. Do mesmo modo como ocorre com outros enunciados coletivos, a exemplo de um filme, de um espetáculo, há, no caso do jornal, uma hierarquia de enunciadadores. Sendo assim, alguns têm mais poder e espaço na construção do todo do que outros. No caso de um filme, é geralmente o diretor; no do jornal, os editores.
C) “formas típicas composicionais e de gênero do acabamento”	O jornal apresenta uma organização genérica, composta principalmente de cabeçalho, chamadas, expediente, editorial, carta do leitor e cadernos. Essa organização, por sua vez, cria um espaço de circulação para outros gêneros.

Figura 2 - Quadro elaborado por Bonini (2011)

Vejamos que o autor aplica as características do enunciado segundo Bakhtin ao jornal, explicando porque são correlatos. Em relação aos JD, imagino esses mesmos aspectos ajustados da seguinte forma: para *alternância dos sujeitos no discurso*, os JD sempre apresentam alguma

ideia esperando a reação da/o jogadora/or e dessa ação responsiva é que dependerá como ocorrerá a continuação do diálogo, logo, do jogo. Não há jogo sem interação, não há jogos sem alternância de enunciados.

Para a *conclusibilidade do enunciado*, no que concerne à *exauribilidade do objeto e do sentido*, nos JD dá-se de forma parecida ao jornal, as/os *designers*, as/os programadoras/es e demais profissionais, criadoras/es de um JD, proferem e desenvolvem todo o conteúdo necessário para compor a unidade de sentido do jogo. Isto significa dizer também que parte delas/es o *projeto de discurso ou vontade de discurso do falante*, pois é evidente que o jogo se desdobra, inicialmente, a partir do interesse discursivo de suas/seus criadoras/es.

Já no tocante às *formas típicas composicionais e de gênero do acabamento*, os JD reúnem mecanismos genéricos que contribuem para que sua composição seja inconfundível, tais como: procedimentos do jogo, regras, impedimentos, sequências narrativas, modos de premiação e de congratulação.

Em 2001 e 2003, Bonini ainda concebe uma ligação mais significativa entre suporte<sup>41</sup> e gênero<sup>42</sup>, pois ambos são vistos como extremidades de um *contínuo*, em cujo interior “haveria a ocorrência de *elementos híbridos* que seriam, ao mesmo tempo, um gênero formado por outros gêneros (um hipergênero) e um suporte, sendo exemplos, entre outros, o jornal, a revista, o *site*” (BONINI, 2011, p. 682).

A partir de 2011, o autor passa a incluir a noção de mídia/mídias quando trata da relação gênero, hipergênero e suporte. Embora muitas/os autoras/es usem os termos mídia e suporte como sinônimos, para Bonini (*idem*), a mídia é mais que um suporte, é um *elemento contextualizador*, é parte fundamental na circulação dos gêneros. Dessa forma, o autor apresenta as seguintes definições para gênero, mídia e suporte:

- a) gênero – unidade da interação languageira que se caracteriza por uma organização composicional, um modo característico de recepção e um modo característico de produção. Pode ser de natureza verbal, imagética, gestual, etc. Como unidade, equivale ao enunciado bakhtiniano;
- b) mídia – tecnologia de mediação da interação languageira e, portanto, do gênero como unidade dessa interação. Cada mídia, como tecnologia de mediação, pode ser identificada pelo modo como caracteristicamente é organizada, produzida e recebida e pelos suportes que a constituem; e
- c) suporte – elemento material (de registro, armazenamento e transmissão de informação) que intervém na concretização dos três aspectos caracterizadores de uma mídia (suas formas de organização, produção e recepção) (BONINI, 2011, p. 688).

<sup>41</sup> O autor entende suporte como o *portador físico*, a parte material do gênero.

<sup>42</sup> O autor compreende gênero segundo a dialogicidade bakhtiniana.

A título de exemplificação dos conceitos acima, o autor explica que a televisão é uma mídia, que coordena e faz circular os gêneros e hipergêneros como filmes, entrevistas, espetáculos, e que congrega suportes como microfone, câmera e cabos.

Igualmente, posso dizer que *notebooks*, consoles, celulares, *tablets* ou qualquer aparelho no qual se possa instalar um JD são mídias. Enquanto o *hardware* que compõe essas mídias são os suportes. Já os JD como são percebidos pelas/os jogadoras/es são hipergêneros que reúnem gêneros e até outros hipergêneros. Saliento então que, nesse trabalho, escolho tratar os JD como hipergêneros, mídias ou recursos.

No tópico seguinte, apresento algumas peculiaridades já validadas em estudos sobre os JD, com o intuito de discuti-las e, por fim, dispor de um conceito que embasou essa pesquisa.

### 2.1.2 Quantas características concebem uma definição?

Após o percurso em busca de uma nomenclatura que satisfizesse meu entendimento acerca dos JD, passo então a tentar defini-los com base em características que lhes foram atribuídas por diversas/os autoras/es, embora, sem a pretensão de apresentar algo definitivo ou completo, dada a grande complexidade do tema.

Além disso, não retomo aqui conceitos de jogos, de uma forma geral, apresentados por consagrados autores da área como Huizinga, Caillois, Jull e Crawford, por já terem sido assunto de vários trabalhos acadêmicos<sup>43</sup>. Prefiro dar atenção ao conceito de JD, cerne dessa pesquisa, pois, embora também já tenha sido tema de diversos estudos, engloba a definição de jogos de uma forma geral, e, outrossim, orienta a discussão aqui presente.

Começo por afirmar que os JD são antes de tudo, **virtuais**<sup>44</sup>. Concordo então quando Pierre Lévy (2011, p. 12) afirma que o virtual

tem somente uma pequena afinidade com o falso, o ilusório ou o imaginário. Trata-se, ao contrário, de um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude da presença física imediata (LÉVY, 2011, p. 12).

---

<sup>43</sup> Embora opte por não apresentar um conceito de jogos, de forma geral, não posso abster-me de enumerar, ao menos, os elementos que são fundamentais em quaisquer jogos, sejam digitais ou não, são eles: jogadoras/es, regras, objetivos ou metas, roteiro ou enredo, tempo e espaço em que acontecem as ações. Como são gerais, também prefiro não acrescentá-los na minha definição de JD, acreditando que é natural sua correspondência.

<sup>44</sup> Para melhor visualização e organização deste texto, opto por apresentar as características dos JD em negrito sempre que aparecerem pela primeira vez.

O fato do espaço virtual ser fértil e **criativo** ajusta-se perfeitamente às características dos JD de não serem capazes de determinar limites de aprendizagem, pois pode acontecer de “jogadores construírem critérios, sentidos e valores na interação com *videogames* que não necessariamente reiterem as visões dos *designers*” (MAGNANI, 2015, p. 124). Isso significa dizer que o mais importante em um jogo não é bem sua estrutura, ou seu gênero<sup>45</sup>, ou seu gráfico, o que faz um jogo ser bom, de certa maneira, é a/o jogadora/or.

Segundo Ranhel (2009, p. 17), “o jogador é um agente pleno, ou seja, é ação dele que faz a história do jogo”. Para jogos educacionais, esse atributo é essencial, já que a aprendizagem não fica limitada ao espaço da mídia e permite que a/o aluna/o-jogadora/or<sup>46</sup> seja capaz de construir seu próprio conhecimento. Nesteriuk (2009) apresenta essa característica dos jogos como *domínio da coautoria*, em que:

Cada jogo jogado será único não apenas em sua instância mental ou interpretativa (...) mas em sua própria existência enquanto jogo. Podemos entender que a obra do videogame é o resultado do próprio jogo jogado e, assim sendo, é muito pouco provável achar dois jogadores diferentes com um mesmo jogo jogado; da mesma forma que um jogador dificilmente conseguirá, ainda que partindo das mesmas condições iniciais, repetir o jogo jogado em duas (ou mais) sessões diferentes (NESTERIUK, 2009, p. 28).

Assim, cada vez que uma partida acontece, ainda que seja do mesmo jogo e com a/o mesma/o jogadora/or, se engendram distintas descobertas, pois o recurso em questão, além de ser um hipergênero e, portanto, composto de vários gêneros e linguagens, é um espaço criativo, em que o desejo, a experiência, a cultura, o entorno, a formação e a disposição da/o jogadora/or são elementos determinantes nessa criação.

Ainda sobre essa questão, Nesteriuk (2009, p. 29) afirma que “a interação do jogador no *videogame*, que se dá de forma descontínua, não linear e não previsível, só existe, por sua vez, pela disponibilidade de um roteiro flexível”. Assim, fica clara a necessidade de um roteiro, ainda que aberto, flexível e/ou fragmentado, e aliado a ele, as regras do jogo, que podem ser extremamente rígidas, ou, assim como o roteiro, adaptáveis.

O grau de flexibilidade desses dois elementos nos JD é pensado obviamente primeiro pelas/os suas/seus criadoras/es, conforme o tipo, características e dinâmicas do jogo, mas como

---

<sup>45</sup> O gênero que aqui me refiro é o cinematográfico, tais como: de terror, de aventura, de ação, etc.

<sup>46</sup> Nesse trabalho, uso algumas variações de denominações para aquela/e(s) que interage(m) com o jogo. Quando me refiro aos JD de forma geral, chamo de jogadora/or, quando me refiro aos JDE, ou em contexto de sala de aula, uso o sintagma aluna/o-jogadora/or. No entanto, ressalto que tal divisão é só por uma questão de localizar espaços de atuação, sem qualquer influência no significado final.

os JD são espaços de criação e de coautoria, jogadoras/es são capazes de adequá-los ou transformá-los de acordo com suas necessidades e condições para melhor aproveitamento do jogo<sup>47</sup>.

Outra característica que depende muito das/os jogadoras/es é a resolução de **conflitos**. Gularte (2010) explica que essa característica dos JD nem sempre é clara, mas é um elemento que promove a opção de escolha da/o jogadora/or, portanto, importante quando o jogo pretende gerar responsabilidade e tensão, mas ao mesmo tempo ser divertido e interativo.

O conflito pode passar despercebido se as/os jogadoras/es se mantiverem atentas/os a outros detalhes do jogo, como a conquista do objetivo ou a ação de outras/os jogadoras/es, ou ainda em particularidades estruturais, como os gráficos e o som. Esse fato é importante quando o jogo é educacional, pois os conflitos são necessários para que haja discussão, reflexão e compreensão acerca de um tema. O que não combina com os JD é que esse percurso seja muito teórico, pois pode torná-los maçantes e nada atrativos para as/os aprendizes.

Algumas/uns autoras/es, como Prensky (2012), tratam o conflito junto à competição e ao **desafio**. Eu prefiro separá-los por entender que, embora por vezes se confundam, são características diferentes. Para mim, o conflito se relaciona à tomada de decisão, é quando a/o jogadora/or precisa escolher que caminho seguir, que armadura vestir na/o personagem, que magia usar em um ataque.

Já o desafio, é a missão que foi dada à/ao jogadora/or e ela/e precisa ultrapassar, vencer, superar. Exemplos de desafios em jogos são: ações com limite de tempo para serem executadas, obstáculos na obtenção de itens e dinheiro, resolução de enigmas e quebra-cabeças, aumento da quantidade de adversárias/os em uma cena, entre outros (GULARTE, 2010).

Dessa forma, imaginemos uma competição em que as/os jogadoras/es precisam cumprir missões e que uma delas é a apresentação de uma dança, classifico essa tarefa como sendo um desafio. O conflito se faz presente nessa situação, a partir do momento que a/o jogadora/or precisa escolher o ritmo, o figurino, a coreografia, etc.

Segundo Gularte (2010), o desafio nos jogos é praticamente uma premissa para sua existência, é o que alimenta na/o jogadora/or a vontade de prosseguir em busca de um objetivo. Assim como o roteiro, os desafios são orientados pelas regras, são elas que determinam como aparecem e em que intensidade se apresentam no jogo.

Para Gularte (2010), outra característica dos JD é a **interatividade**, que o autor define como “a capacidade dos usuários de realizarem suas ações participativas do jogo” (p. 28). Nos

---

<sup>47</sup> Algumas/uns especialistas chamam essa característica de manipular regras de *metajogo* (PRENSKY, 2012).

JD, a interação ocorre entre jogo e jogadora/or, entre jogadoras/es, entre jogo, jogadoras/es e espectadoras/es. Hoje em dia, com a grande incidência de jogos de realidade aumentada, como *Pokémon Go*, *Ingress* e *The Walking Dead: Our World*, eu acrescentaria a interação entre jogo, jogadoras/es e ambiente, uma vez que esse tipo de jogo explora o entorno geográfico no qual a/o jogadora/or se encontra. A partir da interatividade, outras duas características dos JD se sobressaem: a **simulação** e a **imersão**.

Os JD são excepcionais simuladores de *comportamentos (ações) e espaços (ambientes)* (RANHEL, 2009, p. 09). O autor chama atenção para o fato de que os JD conseguem simular comportamentos e espaços, ainda que sem personagens e com cenários estruturais, como o famoso jogo Tetris (Fig. 3)<sup>48</sup>, totalmente estrutural, em que as peças simulam ações, pois caem e podem girar, em um ambiente que simula paredes, teto e solo.

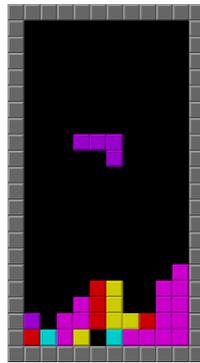


Figura 3 - Tetris.

Os mundos simulados pelos JD podem ser simples estruturas como a do Tetris, mas também podem ser lugares habitados por seres mágicos, podem retratar o espaço sideral ou podem ainda representar paisagens reais. Exemplo disso são os jogos simuladores<sup>49</sup>, como o próprio nome já denota, são os que mais parecem ilustrar bem as simulações nos *games*. Vejamos o caso do *Second Life*<sup>50</sup>, conhecido JD que simula parte da vida real. Nele é possível fazer compras e até ter aulas em salas virtuais (Fig. 4)<sup>51</sup>, basta a/o jogadora/or criar uma/um personagem.

<sup>48</sup> Figura disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tetris> Acesso em 08 de agosto de 2018.

<sup>49</sup> No próximo tópico, falo mais a respeito dos jogos simuladores.

<sup>50</sup> O jogo *Second Life* foi desenvolvido pela empresa americana *Linden Lab*.

<sup>51</sup> Figura disponível em: <http://elsaitc.blogspot.com/2014/02/second-life-experience.html> Acesso em 08 de agosto de 2018.



Figura 4 - *Second Life*

Um fato curioso é que o *Second Life* fez muito sucesso na década passada, mas hoje em dia está quase inativo. Algumas publicações formais e informais na Internet, bem como em fórum e comunidades virtuais do jogo, atestam que esse “abandono” ocorreu quando o *game* passou a agregar características de outros segmentos como redes sociais, *sites* de relacionamentos, de comércio e da educação a distância. Essa opinião difundida pelos meios acerca dos motivos da desistência de muitas/os jogadoras/es do *Second Life* é plausível. Segundo Sato (2009, p. 44), “ao jogar, o homem não busca reproduzir ou repetir sua própria realidade vivida no dia-a-dia; ele busca por algo inusitado, uma nova experiência para sua diversão”.

Isso não significa dizer que o jogo deve ser completamente diferente da realidade, ao contrário, há a necessidade que a/o jogadora/or se identifique com circunstâncias, comportamentos e objetos do mundo real, isto é, que tenham sentido para ela/e. O que possivelmente não é aceitável é que o jogo exerça funções de outras mídias em detrimento das suas próprias.

Além da simulação, o caráter imersivo dos JD se realiza ao mesmo tempo que a interatividade. Para Santaella (2009), a imersão e a interação nos JD são consideradas *condições fundamentais*, basta a/o sujeita/o estar conectada/o a uma TDIC para que elas se efetivem.

Outra característica apresentada por Gularte (2010) é a **segurança** proporcionada pelos JD. Nesse caso, o autor chama atenção para questões físicas, ou seja, como o jogo é virtual, entende-se que pode fazer o que quiser, como pular de uma ponte, que fisicamente a/o jogadora/or não irá se machucar.

Essa é uma das características mais relevantes em jogos simuladores, em que em algumas situações, como pilotar um avião ou realizar uma cirurgia, é necessária a prática da

simulação pela/o aprendiz para não pôr a sua própria vida em risco e nem tampouco a de outras pessoas.

Contudo, posso citar pelo menos quatro situações em que os JD são vistos como prejudiciais, tanto que prefiro não usar essa característica em minha sugestão de conceito. Não por acreditar que os problemas de insegurança relacionados aos JD tenham sido culpa exclusivamente deles, pois não considero, mas por compreender que esse é um assunto que precisa ser tratado, estudado e discutido com mais atenção por empresas desenvolvedoras de jogos, mães, pais e educadoras/es.

A primeira situação relacionada ao tema da proteção nos jogos, quer dizer, da falta dela, é o advento dos jogos de realidade aumentada, em que a segurança física passou a ser algo questionável, afinal andar pelas ruas enquanto a atenção está voltada para um celular pode ser uma combinação fatal. Embora o jogo recomende à/ao jogadora/or que tenha cautela em determinados lugares, isso não oferece garantias de segurança.

Para o segundo caso de insegurança nos JD, recordo que uma pessoa pode se machucar ou ser machucada não apenas por agressão física, mas também psicologicamente. Nos jogos em que há interação entre jogadoras/es, é possível que ocorra *cyberbullying*, um tipo de violência moral, emocional e/ou social. Ressalto que, nesse caso, a agressão não parte do jogo<sup>52</sup>, mas das pessoas mal-intencionadas e de mau caráter que podem jogá-lo. O ataque poderia partir, assim, de quaisquer mídias.

A título de exemplo, saiu em um periódico internacional a seguinte matéria: “Polêmica pelo estupro do avatar de uma menina de sete anos em um popular videogame”<sup>53</sup>, em que um usuário conseguiu burlar a segurança da plataforma direcionada para crianças e criou dois avatares para cometerem o crime. Embora a plataforma em que se encontra o jogo seja uma das mais seguras do mundo para crianças, ocorrências desse tipo só demonstram que é quase impossível que a segurança seja responsabilidade só das mídias. É preciso que haja acompanhamento e diálogo das mães, dos pais e de educadoras/es, alertando crianças e adolescentes para esse tipo de violência.

A terceira situação também está relacionada à interação entre jogadoras/es, pois advém da possibilidade de alguém infligir em si mesmo agressões físicas que podem atentar contra sua

---

<sup>52</sup> Não trato aqui de jogos violentos porque não é o cerne dessa pesquisa, mas não posso deixar de frisar que existem jogos com temáticas e ações violentas como existem filmes de cunho violento. Nesse caso, o ideal é que haja classificação etária para o uso desse tipo de JD e que mães, pais e educadoras/es fiquem atentos à dita especificação.

<sup>53</sup> Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/07/06/tecnologia/1530871736\\_133106.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/07/06/tecnologia/1530871736_133106.html) Acesso em 01 de agosto de 2018.

própria vida, tendo sido instigadas por jogadoras/es mal-intencionadas/os. Um exemplo, foi o caso<sup>54</sup> de um brasileiro de 13 anos que, após perder uma partida *on-line* do conhecido MMORPG *League of Legends*, foi desafiado por outras/os jogadoras/es a praticar o *Choking Game* (jogo da asfixia), em que participantes são induzidas/os a provocar em si mesmas/os um sufocamento. A brincadeira levou o menino a óbito. Ressalto que esse não é um desafio contido no jogo, mas uma invenção de suas/seus jogadoras/es.

A quarta e última situação, sem querer dessa forma esgotar o tema, é a possibilidade de doenças e até mortes causadas pelo mau uso dos JD. Os jogos podem ser viciantes, a ponto de jogadoras/es perderem a noção do tempo. São vários os casos de crianças, jovens e adultos, que morreram ou ficaram com sequelas gravíssimas por estarem tanto tempo na frente do computador, como por exemplo, o chinês que morreu após passar 40 horas consecutivas jogando *on-line*<sup>55</sup>.

Esse é um problema tão grave que a OMS (Organização Mundial da Saúde) acaba de inserir na lista das doenças um transtorno causado pelo vício em JD. Insisto em repetir que, nesses casos, embora seja fácil culpar os JD, é evidente que o agente causador dessas mazelas é o exagero do próprio ser humano. Assim, entendo que seja necessário conscientizar mães, pais e filhas/os sobre os perigos do excesso não só em relação aos JD, como também a outras TDIC, para que esses recursos possam servir tão bem à educação como servem ao entretenimento.

Uma das características dos JD que promovem essa vontade de continuar jogando a ponto de passar horas na frente do *videogame* é o **envolvimento** (PRENSKY, 2012). A/O jogadora/or pode se envolver com determinado jogo por diversas razões, tais como: gosta do tipo, do gênero e/ou da jogabilidade, tem amigas/os ou faz amigas/os nesse jogo, fica contente quando supera um desafio, entre outras.

Uma/Um jogadora/or envolvida/o é uma/um jogadora/or focada/o. O **foco** é aqui entendido como “a capacidade do jogador de se concentrar nos objetivos e ações principais” (GULARTE, 2010, p. 27). O autor afirma que os jogos mais focados apresentam poucos elementos da realidade. Isto significa dizer que um jogo com maiores exigências de ações e comandos são mais propensos a que a/o jogadora/or perca o foco.

---

<sup>54</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2016/10/menino-morre-apos-partida-de-game-online-e-amigos-notam-pela-webcam.html> Acesso em 03 de agosto de 2018.

<sup>55</sup> Disponível em: <https://canaltech.com.br/bizarro/Homem-morre-apos-jogar-videogame-durante-40-horas/> Acesso em 05 de agosto de 2018.

Em tese, concordo com Gularte, quando se trata, por exemplo, de um jogo educacional, pois uma grande quantidade de comandos pode dificultar chegar ao objetivo primeiro que é a aprendizagem de algum conteúdo. Para a/o professora/or, não é interessante que em seu reduzido tempo de aula, em vez de discutir o tema do jogo, ela/e esteja ensinando as/os alunas/os para que servem dezenas de comandos.

Como experiência, posso falar do projeto de extensão “¿Vamos a jugar un juego?: materiais didáticos interculturais para as aulas de língua espanhola a partir de jogos digitais”, coordenado por mim, em 2017, na Universidade Federal de Sergipe, e que se propôs a discutir a formação intercultural de professoras/es de espanhol a partir da elaboração e análise de materiais didáticos baseados em JD. Participaram desse projeto alunas do curso de Letras Português – Espanhol e Letras Espanhol dessa instituição de ensino.

O jogo utilizado no projeto foi o *Moviéndonos por el agua*, e assim como o jogo desta pesquisa, é educacional e foi idealizado e divulgado pela Cruz Vermelha Jovem da Espanha. O jogo trata de assuntos como a seca, o desperdício, a contaminação e o tratamento da água, o aquecimento global e os desastres naturais causados pelo mau uso dos recursos hídricos pelo homem, ou seja, excelente para a discussão e reflexão desses relevantes temas para a sociedade.

Além do excepcional conteúdo, o jogo ainda apresentava outras particularidades que o deixava ideal nas aulas de língua espanhola, tais como: áudios e textos escritos no citado idioma, imagens que ajudavam a solucionar dificuldades de compreensão do vocabulário, variedade de textos informativos, entre outros.

No entanto, o jogo possuía uma mecânica de captação de prêmios que era exageradamente grande e complicada. Eram muitos os requisitos para conseguir os pontos, o que deixava as próprias universitárias, participantes do projeto, confusas e desanimadas. A dificuldade foi tão grande que optamos por trabalhar partes do jogo e não ele completo, para não ter que passar pela dinâmica da sua captação de prêmios, que demandaria muito tempo de explicação em sala de aula.

Essa experiência me fez perceber que JD com menos comandos permitem maior foco no conteúdo e nos objetivos. Não é o caso de *games* em que não há limites de duração, em que a/o jogadora/or dispõe de tempo para aprender os comandos e repete-os com frequência, como ocorre em jogos de *MMORPG*, por exemplo.

Gularte (2010) fala também do **divertimento** como característica dos JD. Ele declara que “o divertimento é o reflexo de um resultado positivo do jogo às ações do jogador” (p. 33) e o riso, o seu sinal mais evidente. No entanto, entendo esse reflexo não somente em forma de

risos, mas também, e principalmente quando se trata de jogos, em forma de prazer, de distração, de satisfação, de alívio e de entusiasmo pela competição. Meu entendimento é corroborado por Prensky (2012, p. 158), quando declara que

Embora o *divertimento* possa parecer *frívolo*, a satisfação e o prazer certamente não o são. Temos satisfação e prazer com muitas das coisas mais sérias da vida – família, paixões, trabalho. A satisfação, o prazer ou a diversão que obtemos com essas atividades é a razão, o princípio pelo qual as realizamos diversas vezes. E não para por aí, pois a diversão aumenta quando percebemos que, quanto mais as realizamos, melhores ficamos, elas parecem mais fáceis e mais objetivos são alcançados (PRENSKY, 2012, p. 158).

Prensky (2012) chama atenção ainda para a dicotomia do termo *diversão* gerada por empresárias/os e educadoras/es: por um lado, as/os que defendem o divertimento nos JD educacionais, meu caso, enxergam seu sentido positivo, ou seja, diversão como satisfação em se fazer algo; em contrapartida, há as/os que só percebem o aspecto negativo, diversão como ridicularização e zombarias.

Eu não só considero o lado positivo do termo, como ainda vou mais longe e o associo a sentimentos que, à primeira vista, podem parecer contrários à diversão, como a emoção, a tensão e o medo. Estes sentimentos podem ser aflorados no decorrer de uma partida de qualquer jogo, e, mesmo assim, podem estar conectados à diversão, senão, como explicar que pessoas se divertem vendo filmes de terror ou quando passeiam em trens fantasmas?

Assim, reitero que o divertimento, o lúdico, no sentido de satisfação, é elemento fundamental nos JD, inclusive, nos educacionais, pois nos conduz a “um estado de espírito distenso e receptivo para a aprendizagem. Brincar, além de nos proporcionar prazer, aumenta nosso envolvimento, o que também nos ajuda a aprender” (PRENSKY, 2012, p. 171).

Por fim, a característica dos JD que mais interessa a essa pesquisa é sua capacidade de promover **relações socioculturais**. Segundo algumas/uns autoras/es, os jogos são elementos da cultura (ALVES, 2004; ARRUDA, 2011; SATO, 2009), e como tais, causam implicações sociais, históricas e políticas nas relações humanas. Através dos JD, a/o sujeita/o pode conhecer outras culturas, outras sociedades, outros costumes e, o mais importante, a si mesma/o.

As relações socioculturais nos JD são construídas através da imersão, da simulação e, principalmente, da interatividade, pois esta sugere um diálogo, uma troca, uma negociação de conhecimentos entre membras/os de diferentes culturas. Essas características são importantes quando penso em uma educação intercultural, em que a compreensão da/o outra/o é primordial não só para a compreensão de si mesma/o, como também para a promoção da inclusão social

(MENDES, 2007; PARAQUETT, 2009b, 2010; LIMA e MATOS, 2017) e, neste caso, a promoção também de uma inclusão digital.

Contudo, nem sempre essa capacidade de promover saberes e relações pode ser benéfica, pois como já expus anteriormente, há um lado positivo e um negativo a respeito dos JD, como há em todas as TDIC. Sobre essa dualidade dos JD, Magnani (2015, p. 139) exemplifica:

(...) Do mesmo modo que um videogame pode servir de reflexão a respeito da violência doméstica, também pode, por exemplo, reiterar e ensinar tacitamente modos de acúmulo e troca e mesmo obediência em uma economia capitalista (RETTBERG, 2008), ou estimular uma tensão ou um afastamento entre uma noção eurocêntrica de “eu” e de variadas identidades estereotipadas de “outros” geralmente associadas a culturas de menor poder e prestígio em um cenário internacional (LANGER, 2008) (MAGNANI, 2015, p. 139).

Daí a necessidade de que o uso desses hipergêneros nas escolas seja orientado por educadoras/es de forma séria, sem perder a qualidade da satisfação e do prazer em jogar. Do contrário, o uso dos JD na educação não passará de um passatempo ou uma atividade recreativa, que pode gerar prejuízos como preconceito, intolerância e incompreensão.

Destarte, diante das características acima citadas, vejo os JD como uma teia de conexões de significados e elementos assim visualizada (Fig. 5):



Figura 5 - Representação dos JD e suas características, de autoria da pesquisadora

Levando em consideração as características acima descritas e representadas<sup>56</sup>, apresento minha definição: os jogos digitais são hipergêneros virtuais e lúdicos, compostos de várias linguagens e semioses, e que, além de apresentarem espaços interativos de criação, de imersão, de coautoria e de simulação, estabelecem e amplificam relações socioculturais, promovendo envolvimento e potencializando o desenvolvimento cognitivo e afetivo entre as/os sujeitas/os, a partir da resolução de conflitos e da superação de desafios.

A seguir, discuto sobre os JDE, sua tipologia e o cenário educacional brasileiro relacionado não só à inclusão de jogos, mas também, em relação ao ensino de língua espanhola.

## **2.2 Jogos Digitais Educacionais (JDE)**

Neste tópico, discorro sobre a educação brasileira em relação ao ensino de língua espanhola e o uso das TDIC, para retratar o cenário que poderá receber JDE. Antes disso, busco retratar esses jogos, citando os tipos e esclarecendo as características que concebem sua natureza educacional.

### **2.2.1 Tipologia dos Jogos Educacionais**

A implementação de JD em contextos educacionais ainda é tema bastante controverso na sociedade brasileira. Se por um lado especialistas em educação e desenvolvedoras/es de *games* defendem esses hipergêneros como recursos pedagógicos, por outro, há aquelas/es que só os enxergam como atividades recreativas sem nenhum tipo de aprendizado, ou ainda como instrumentos de subversão e incitadores de violência.

Antes do *boom* tecnológico do início do século XXI, os jogos na escola dividiam-se em: os do intervalo, como atividades recreativas voltadas exclusivamente para brincadeiras; os da disciplina de educação física, em que objetivavam entre outros aspectos, aplicar quase sempre um exercício físico; e os da sala de aula, normalmente, jogos para aprender vocabulário ou decorar a tabuada, por exemplo.

---

<sup>56</sup> Algumas características como várias linguagens, diversos gêneros e multisseioses foram apresentadas ao longo do texto, mais exatamente nos procedimentos metodológicos descritos no primeiro capítulo.

Convencer a mães, a pais, a professoras/es e demais agentes da comunidade escolar<sup>57</sup> que os jogos não servem só para recreio é tarefa complexa, pois romper tradicionalismos nunca será algo fácil e imediato, será preciso muita paciência e, principalmente, divulgar resultados de estudos em que se demonstre sua eficácia educacional em termos mais significativos.

Além disso, por muito tempo, e ainda hoje, os JD foram malvistas por aquelas/es que acreditavam que eles podiam incitar comportamentos violentos. Em todos os episódios lastimáveis que estão relacionados a jogos, o que provoca o mal-estar não é o *videogame* em si, mas sim, o ser humano que o usa para fins maléficis. Dessa forma, qualquer outro recurso pode ser usado para esse fim, como redes sociais e aplicativos.

Conheço várias pessoas que jogam há anos, jogos violentíssimos, sanguinários, e são pessoas boas, carinhosas e nada violentas. O *videogame* não torna alguém violento, quando ocorre de doentes se inspirarem em *games* para atitudes violentas, como o caso dos meninos que atiraram nos colegas da escola<sup>58</sup>, nos EUA, significa que já tinham problemas, já não eram pessoas saudáveis antes do jogo. Este pode até ter servido de inspiração, mas qualquer outra coisa poderia ter sido também.

A tese de doutorado de Lynn Alves (2004) trata justamente desse tema: se a violência nos jogos influencia o comportamento de jovens. Os resultados são pertinentes. Ela fala, por exemplo, do jogo como um espaço de catarse, de terapia:

A interação com os diferentes conteúdos destes dispositivos e em especial, os relacionados com a violência, não resultam em comportamentos agressivos com outros sujeitos, mas propiciam a elaboração dos aspectos subjetivos de cada indivíduo, na medida em que os jogos se constituem em espaços de catarse [*sic*], nos quais a violência é uma linguagem, uma forma de dizer o não dito (ALVES, 2004, p. 86).

No entanto, ainda que seja grande a quantidade de pessoas que acreditam que os JD estimulam a violência, essa realidade está mudando, principalmente, quando essas mídias são pensadas sob o viés educacional. A exemplo disso, a PGB2018 informa que 79,4% das mães e dos pais que têm filhas/os jogadoras/es acreditam que os JD estimulam a leitura e aprendizagem de línguas estrangeiras.

---

<sup>57</sup> A comunidade escolar é formada não só por alunas/os, mães, pais e professoras/es, mas também, por diretoras/es, coordenadoras/es, secretárias/os, agentes de limpeza, porteiras/os, merendeiros/as, pessoas do bairro em que a escola se encontra etc.

<sup>58</sup> Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/estados-unidos/escola-em-columbine-lembra-10-anos-de-massacre-e-mentiras.d5b9fa2aa9aea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html> Acesso em 03 de julho de 2018.

Essa descoberta não é recente. Há anos, muitas/os autoras/es já vêm afirmando que os JD terão um papel fundamental na educação. Um deles é Marc Prensky (2012) que desde início do século XXI já sustentava que, em menos de cinquenta anos, a aprendizagem baseada em JD seria algo comum. Dentre seus argumentos, o autor destaca os hábitos e anseios da atual geração e de outras vindouras, a motivação que os JD promovem por serem divertidos e a sua versatilidade em adaptar-se às variadas disciplinas, práticas e conhecimentos.

Quanto a esse argumento, Prensky (*idem*, p. 208) foi enfático ao declarar que há possibilidades de “combinar videogames e jogos de computador com uma grande variedade de conteúdos educacionais, atingindo resultados tão bons quanto ou até melhores que aqueles obtidos por meio de métodos tradicionais de aprendizagem no processo.”

Prensky já estava tão conectado com o futuro, que hoje é possível encontrar JDE sobre uma grande variedade de conteúdos, desde saberes mais simples, como operações matemáticas ou vocabulário de uma língua estrangeira, a conhecimentos mais complexos, como temas históricos, políticos, religiosos, sociais e culturais.

A título de exemplo dessa grande diversidade, cito o jogo digital *Huni Kuin: Yube Baitana*<sup>59</sup>, idealizado pela tribo indígena Kaxinawá ou Huni Kuin, presente no estado do Acre, norte do Brasil, que escolheu esse recurso para preservar e ao mesmo tempo circular os saberes do seu povo como as histórias antigas, os mitos, os cantos, os rituais, as crenças e os grafismos. O jogo foi desenvolvido por pesquisadoras/es, programadoras/es e artistas da área de sonoplastia, animação, *design*, entre outros, além da grande colaboração das/os próprias/os indígenas.

O que me chamou mais atenção nesse jogo, além do próprio conteúdo que por si só já engendra muitos saberes, foi a sensibilidade das/os criadoras/es em que o jogo fosse todo narrado em hatxã kuĩ, língua dos kaxinawá, mas com legendas em português, em espanhol, em inglês e na sua própria língua. Tal particularidade permite que o jogo alcance muito mais pessoas e como consequência maior reprodução dos conhecimentos daquela comunidade e quem sabe mais compreensão e valor aos povos originários e menos preconceitos e violência contra eles.

A grande variedade de conhecimentos nos jogos também é consequência das diversas formas e estilos dessas mídias. Antes de tratar exclusivamente dos jogos educacionais, passo brevemente por listar alguns dos mais conhecidos tipos de JD. Segundo Gularte (2010), há os **jogos de ação e habilidade**, que subdividem em de luta, de tiro e de plataforma; há os **jogos**

---

<sup>59</sup> Disponível em: <http://www.gamehunikuin.com.br/> Acesso em 17 de junho de 2018.

**de estratégia**, como dos tipos *explore* e RPG, **jogos simuladores**, relacionados a transportes, construção, sociabilização e eventos militares, **jogos de esportes**, que podem ser individuais ou coletivos, **jogos educativos**, voltados para disciplinas escolares, para treinamentos, e ainda aqueles em que a/o jogadora/or adquire conhecimento naturalmente à medida que joga.

Gularte (2010) ainda cita outros tipos de jogos como: os chamados **jogos multiplayer** ou **MMO**, em que há uma quantidade significativa de jogadoras/es interagindo na mesma plataforma; **jogos adultos**, cujo conteúdo é pornográfico; os **advergames**, em que o objetivo é promover uma marca ou fazer uma publicidade, os **jogos com música**, em que as/os jogadoras/es são desafiadas/os a dançar ou tocar ao som de famosas canções, entre outros.

Advirto que a classificação acima varia de autora/or para autora/or, de obra para obra e de tempos em tempos, afinal, todos os dias aparecem novas configurações e novos estilos. Dessa forma, dificilmente haverá uma classificação única e completamente encerrada.

Ainda sobre tipos de jogos, Prensky (2012) acredita que é possível alinhar tipos de aprendizagem a tipos de jogos. Reproduzo aqui sua sugestão desse ajuste.

“Conteúdo”	Exemplos	Atividades de aprendizagem	Estilos de jogos possíveis
Fatos	Leis, políticas, especificações de produtos	Perguntas, memorizações, associações, treinos	Competições como programas de televisão, jogos que utilizam cartões ( <i>flashcards</i> ), jogos mnemônicos, de ação e de esportes
Habilidades	Entrevistas, ensinar a vender, operar uma máquina, gestão de projeto	Imitação, retorno, treinamento, prática contínua, crescentes desafios	Jogos de estado persistente, RPG, jogos de aventura, jogos de detetive
Julgamento	Decisões de gestão, tempo correto, ética, contratações	Revisão de casos, fazer perguntas, fazer escolhas (praticar), retorno, treinamento	RPG, Jogos de detetive, interação entre múltiplos jogadores, jogos de aventura, jogos de estratégia
Comportamentos	Supervisionar, exercitar o autocontrole, dar exemplos	Imitação, retorno, treinamento, prática	RPG
Teorias	Lógica de marketing, como as pessoas aprendem	Lógica, experimentação, questionamentos	Jogos de simulação abertos, jogos de criação, jogos de construção, jogos que testam a realidade
Raciocínio	Pensamento estratégico e tácito, análise de qualidade	Problemas, exemplos	Enigmas
Processo	Auditorias, criação de estratégias	Análise e desconstrução de sistemas	Jogos de estratégia, jogos de aventura, jogos de simulação

Procedimentos	Montagem, procedimentos legais de bancários	Imitação, prática	Jogos com tempo contado, jogos de reflexo
Criatividade	Invenção, configuração do produto	Jogos, memorização	Enigmas, jogos de invenção
Linguagem	Acrônimos, línguas estrangeiras, jargões de negócios ou profissionais	Imitação, prática contínua, imersão	RPG, jogos de reflexo, jogos com cartões ( <i>flashcards</i> )
Sistemas	Cuidado com a saúde, mercados, refinarias	Entender princípios, tarefas graduadas, jogar em microuniversos	Jogos de simulação
Observação	Humores, motivação, ineficiências, problemas	Observação, retorno	Jogos de concentração, jogos de aventura
Comunicação	Linguagem apropriada, tempo correto, envolvimento	Imitação, prática	RPG, jogos de reflexo

Tabela de Prensky (2012, p. 220-221) combinando os tipos de aprendizagem aos tipos de jogos

Como podemos perceber, Prensky estabelece primeiramente uma lista de possíveis assuntos das áreas de trabalho e de educação. Em seguida, os exemplifica a fim de especificá-los ou explicá-los. Só então, enumera atividades que poderiam promover a aprendizagem de tais assuntos. E, por fim, elenca os estilos de jogos que combinariam com os conteúdos e as atividades de aprendizagem.

Nesse caso, podemos verificar que, em sua maioria, são tarefas que não necessitam exatamente de um espaço virtual, são atividades comuns que eram e ainda são feitas nas salas de aula. Da mesma forma, a última coluna de sua tabela nos mostra uma série de jogos que poderiam ser analógicos. Chamo atenção para esse fato, para demonstrar que os JD partem de conceitos tradicionais, sua grande diferença residirá nas características próprias dos JD.

Se por acaso o JD não apresentar tais características, ele não passará de um jogo analógico em plataforma digital. Seria o mesmo que acontece quando uma/um professora/or deixa de copiar no quadro negro para projetar em *slides* a partir de um datashow, se reproduz o que escreveria no quadro, nos *slides*, ela/e apenas mudou o recurso, mas o ensino seguirá tradicional. A/O professora/or usa corretamente as TDIC quando nos *slides* não se encontra apenas o conteúdo em palavras, mas também em forma de imagens, infográficos, vídeos, simulações, hipertextos, jogos, entre outros.

Retomando a tabela de Prensky (2012), julgo essa tentativa de alinhar tipos de aprendizagem a estilos de jogos bastante louvável, uma ótima orientação para professoras/es e instrutoras/es iniciantes no trabalho com jogos, além disso, não vejo discrepâncias em suas sugestões. No entanto, contemplo essa tabela como um leque aberto de possibilidades, nada

fechado, pois não acredito que seja plausível catalogar as categorias relacionadas pelo autor de forma definitiva, haja vista a velocidade de aparecimento de novos estilos de jogos diariamente.

Dentre os tipos de JD, os que interessam a esse trabalho são os JDE, também conhecidos como jogos sérios (*serious games*), aqueles cujo propósito não reside somente na diversão, mas também e, principalmente, na aprendizagem. Enfatizo que o termo “sério” não está em oposição a divertimento, pois retomo a assertiva discutida no tópico sobre as características dos JD, que nem sempre diversão significa estar rindo, pode ser entendida também como satisfação, como o prazer em fazer algo. Então, embora, o termo sério pareça fazer oposição a divertimento, prefiro dizer que está mais relacionado à questão da concentração, da atenção em alguma atividade.

A expressão “jogos sérios” foi cunhada por Clark Abt, em 1970, com a publicação do livro *Serious Games*. Segundo Tonéis (2017), os *serious games* se apresentam sob diversas vertentes: *Military Games* (treinamentos militares), *Corporate Games* (treinamentos corporativos), *Advergames* (jogos para *marketing*), *Exergames* (simuladores de exercícios físicos), *Simulation Games* (simuladores [de autoescola, por exemplo]), *Political Games* (jogos com temas políticos [eleições, campanhas, partidos, fundo orçamentários, etc.]), *Games for Change* (também conhecidos por G4C, são jogos para mudanças sociais), *Edutainment* (educação + entretenimento), *Learning Games* (jogos de aprendizagem), *Health Games* (jogos para a área da saúde), *New games* (jogos de notícias), *Activism Games* (jogos sobre direitos humanos) e *Epistemic Games* (simuladores de profissões).

O *VM4H* corresponde claramente a um jogo sério do tipo *Game for Change e Activism Games*, por sua responsabilidade social e defesa dos direitos humanos de imigrantes. O objetivo dessa pesquisa, então, é saber se o jogo em questão pode ser também um *Edutainment e Learning game*.

Os JDE, além dos elementos próprios dos jogos, ainda apresentam características compartilhadas pelo âmbito educacional, tais como: **interdisciplinaridade, feedback, sequências narrativas, simulação de ambientes controlados e motivação.**

Os JDE costumam ser interdisciplinares. Essa visão é corroborada por Nesteriuk (2009, p. 27) quando declara que “O videogame – em si e em seus aspectos circundantes – é hoje um dos fenômenos tecnológicos de maior interdisciplinaridade e complexidade para se estudar”. Ser formado por diversos gêneros, distintas linguagens, ter o caráter imersivo, ser espaço de criação e coautoria também contribuem para que ocorra não só uma troca de saberes, mas principalmente integração e diálogo entre as disciplinas.

É indispensável que em JDE haja *feedback* para manter a velocidade das ações e preservar a autonomia das/os alunas/os-jogadoras/es, pois estas/es precisam de respostas e resoluções rápidas para poderem continuar o jogo. O *feedback* pode ser feito de várias maneiras no ambiente dos JDE, dentre elas: de forma lúdica, em que os mais comuns são ganhar prêmios ao cumprir missões ou passar de fase com os acertos; e de forma teórica, em que as/os participantes, assim que passam pelo desafio, se erram obtêm as respostas corretas e, se acertam obtêm mais informações a respeito do conteúdo. O *feedback* também pode ser para as/os professoras/es, que recebem em forma de relatórios o desempenho de suas/seus alunas/os-jogadoras/es no ambiente virtual.

Muitos JDE apresentam significativas sequências narrativas (SN), possibilitando que sejam utilizados procedimentos pedagógicos dos mais variados, como exemplos: o modo como elas se constroem, o quanto permitem a autonomia das/os alunas/os-jogadoras/es (ZACCHI, 2015), o quanto podem ser intertextuais e a maneira como dialogam com contextos socioculturais reais.

A simulação de ambientes controlados<sup>60</sup> nos JDE é fantástica por duas razões: a primeira, as/os alunas/os-jogadoras/es podem experimentar sem medo de errar, pois quaisquer atividades nesses ambientes podem servir justamente para que sejam corrigidas eventuais falhas (GEE, 2004). Esse é o caso dos famosos exercícios tipo *quiz*, um jogo de perguntas e respostas, em que se a/o aluna/o-jogadora/or erra a resposta, pode tentar de novo. A segunda razão refere-se ao fato de as simulações encurtarem distâncias e, muitas vezes, sem nenhum custo financeiro, como um passeio por um museu virtual em qualquer lugar do mundo.

Essa simulação é ainda uma das responsáveis pelo poder motivador que possuem os JDE, pois as/os alunas/os-jogadoras/es se sentem atraídos pelo ambiente interativo e suas diversas possibilidades de aprendizagem prática. Destaco que a simulação não é o único elemento motivador na educação a partir de JD, eu diria que todas as características atribuídas a esses hipergêneros também funcionam como tal.

Contudo, a motivação não depende exclusivamente do jogo, ela também parte da/o própria/o aluna/o-jogadora/or, de professoras/es, das/os colegas, da equipe diretiva da escola, da família, dos filmes, da Internet, enfim, de muitas possibilidades que só farão sentido se a/o aluna/o-jogadora/or tiver vontade de jogar.

---

<sup>60</sup> Chamo de simulação de ambientes controlados, aquela em que a interação só é possível entre jogadoras/es e objetos e/ou personagens do jogo, por exemplo, a visita a um museu virtual. O “controle” aqui é mais por parte da/o educadora/or, que saberá o que pode ser encontrado durante a imersão da/o aluna/o-jogadora/or no ambiente virtual. Diferente da interação entre jogadoras/es em um *MMORPG*, em que a produção de saber é quase impossível de ser aferida antes do jogo.

Huizinga (2014), em 1938, já dizia que jogar é um exercício voluntário. Quando pensamos em JDE, esse é uma questão relevante a ser discutida, pois até que ponto o jogo educativo deixa de ser divertido (no sentido de satisfação) se a/o aluna/o-jogadora/or for obrigada/o a jogá-lo?

Seguramente, quando a/o professora/or avisa na sala que passará um jogo, a primeira impressão é que a maioria das/os alunas/os vai gostar, seja pela diversão, seja pelo espírito competitivo, pela oportunidade de deixar de lado, por um tempo, o ensino tradicional, ou simplesmente pela satisfação em jogar. Nesse sentido, quando a/o aluna/o descobre que o jogo é educativo, pode ser que a alegria inicial se perca ou, pior, se transforme em sentimento de tédio por mais uma tarefa que deve ser cumprida.

Retomando o questionamento acima, acredito que em primeiro lugar, os JDE precisam ser diferentes de livros e apostilas, não adianta transpor dezenas de conteúdo do impresso para o jogo e seguir com a mesmo método de ensino e aprendizagem. Em segundo lugar, o papel da/o professora/or como mediadora/or torna-se cada vez mais evidente. Ela/e pode contribuir para persuadir suas/seus alunas/os quanto às possibilidades de aprendizagem através dos jogos. Assim, a/o professora/or é um dos elementos<sup>61</sup> que pode motivar a/o aluna/o a querer jogar e que este ato seja prazeroso e divertido, como todo jogo deveria ser, e não visto como obrigação.

No tópico seguinte, descrevo o contexto educacional brasileiro em relação ao ensino de língua espanhola e à inclusão das TDIC, mais especialmente, os JDE.

### **2.2.2 Jogos Digitais e Ensino de Língua Espanhola: o cenário da educação brasileira**

Em 2015, o MEC (Ministério da Educação) apresentou a proposta preliminar sobre a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)<sup>62</sup>, que trata da reforma da educação básica no país, e estabeleceu que, para sua elaboração, o documento deveria passar por consulta pública, recebendo sugestões das comunidades escolares e acadêmicas. Ao assumir a presidência do Brasil, no ano seguinte, o governo de Michel Temer ficou responsável pela BNCC e muito do que já tinha sido feito através da consulta popular foi desprezado.

---

<sup>61</sup> Outros elementos: assunto, diversão, interação com outras/os jogadoras/es, desejo de vencer desafios, espírito de competitividade.

<sup>62</sup> A página do MEC dispõe da trajetória da BNCC, desde a proposta preliminar à sua versão final. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br/historico](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico) Acesso em 12 de julho de 2022.

Em 2017, o então governo aprovou a lei 13.415, de 2017, que regulamenta a reforma do Ensino Médio e se sustenta na BNCC. Tratando de ater-me aqui, em especial, ao caso da educação de língua espanhola, foco dessa pesquisa, sublinho, entre outras medidas, que a nova lei revogou a 11.161, de 2005, que tornava obrigatória a oferta de língua espanhola no ensino médio das escolas brasileiras.

A revogação da lei 11.161/2005 acarretou problemas de todos os tipos: desde os mais imediatos, como professoras/es desse idioma que ficaram sem emprego e/ou alunas/os do ensino de nível médio que não têm mais a opção de escolha em relação à língua estrangeira, como também problemas a longo prazo, como a privação de mais um meio para que a/o aluna/o adquira saberes e torne-se uma/um cidadã/ão crítica/o, pois, segundo Paraquett (2009a), a aprendizagem da língua espanhola por brasileiras/os, além de oportunizar conhecimento, promove na/o aluna/o do ensino básico seu autoconhecimento e contribui para que ela/e se inclua socialmente.

Como podemos perceber, o ensino de língua espanhola no Brasil passou e passa por um momento político de incertezas, sua importância é relegada a segundo ou nenhum plano. Enquanto isso, nos vemos diante da hegemonia do inglês, a língua que, para o atual governo, representa o mercado de trabalho e é foco da BNCC.

Se politicamente o cenário da educação brasileira está indefinido, pedagogicamente não pode estar tão diferente, afinal, um depende do outro. Não adianta estar escrito na BNCC que o ensino será integral se as escolas não possuem estrutura física e humana para implementá-lo, da mesma forma, do que vale ter um texto que descreva maravilhas do uso das TDIC na educação, se não se investem nessas tecnologias e nem tampouco em cursos significativos de formação continuada para as/os educadoras/es?

Vejamos o que explicita a BNCC sobre as TDIC. Em Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, competência específica 07, o texto afirma que a escola deve:

**Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.**

Essa competência específica diz respeito às **práticas de linguagem em ambiente digital**, que têm modificado as práticas de linguagem em diferentes campos de atuação social.

Nesse cenário, os jovens precisam ter uma **visão crítica, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir criticamente sentidos em quaisquer campos da vida social.**

Para tanto, é necessário não somente possibilitar aos estudantes explorar interfaces técnicas (como a das linguagens de programação ou de uso de ferramentas e *apps* variados de edição de áudio, vídeo, imagens, de realidade aumentada, de criação de games, *gifs*, memes, infográficos etc.), mas também interfaces éticas que lhes permitam tanto triar e curar informações como produzir o novo com base no existente (BRASIL, 2018, p. 489).

Podemos notar, com esse texto, que suas intenções estão de acordo com o desejo da comunidade escolar por uma escola inclusiva através das TDIC, porém, como propiciar que estudantes tenham essa autonomia crítica em relação ao mundo digital se a escola não oferece suporte estrutural para isso?

Segundo Pretto (2002), em plena era do conhecimento, a escola deveria atuar como meio de inclusão e espaço de interação com ajuda das TDIC, mas o que vemos é uma instituição descontextualizada em relação à sociedade em que está inserida. Além da falta de estrutura, ainda há muitas/os professoras/es que resistem a usar as TDIC como recursos educacionais, ou há as/os que gostariam de utilizá-las, mas não sabem.

Vemos, então, a educação brasileira desconexa, em que escolas, professoras/es e alunas/os não dialogam, não interagem e parecem viver distintas épocas. Os recursos tecnológicos que deveriam atuar como elementos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem, acabam sendo, muitas vezes, um grande estorvo, pois quando existem na escola, são raríssimos as/os professoras/es que trabalham significativamente com eles.

A inclusão dos JD educacionais no cenário descrito acima é ainda mais complexa, dado que, como já sabemos, são naturalmente permeados de diversas características que requerem conhecimento extra por parte das/os educadoras/es.

Contudo, o aumento do número de empresas criadoras de JD para a educação, o crescimento de cursos superiores para formação de profissionais na área de *games* e a grande quantidade de pesquisas e trabalhos acadêmicos em torno do assunto, demonstram que, ainda que o cenário se apresente intrincado, o uso de JD na educação parece, de certa forma, algo que não será desprezado.

A própria BNCC já prevê o trabalho com jogos nas escolas, como podemos verificar no excerto do documento acima citado, em que alunas/os devem ser motivadas/os a criar JD. Outras duas passagens do vocábulo *games*, no mesmo documento, direcionam para *ampliação de repertório* (BRASIL, 2018, p. 492), e uma terceira passagem cita os *games* no tocante à *leitura, escuta e produção de textos e análise linguística e semiótica* (*idem*, p. 502).

Ainda é grande o caminho a ser percorrido, mas vejo com entusiasmo o interesse de pesquisadoras/es, educadoras/es e alunas/os sobre o uso de JD na educação brasileira. A

inclusão de jogos no ensino básico será uma fonte de criatividade, interação e motivação, em um mundo que a/o jovem já está inserida/o, o das TDIC.

## **2.3 Análise das Características dos JDE presentes no VM4H**

Pelo objetivo do *VM4H*, de pretender diminuir preconceitos que sofrem imigrantes em território espanhol, percebemos seu caráter educativo. Neste tópico, então, analiso as características concernentes aos JDE quanto à estrutura, às cores e aos sons.

### **2.3.1 Da estrutura do VM4H**

O *VM4H* é um projeto da Cruz Vermelha Jovem da Espanha, financiado pelo Ministério do Trabalho e da Imigração da Espanha, por intermédio do Fundo Social Europeu. Foi coordenado e escrito por Antonio Ruiz; teve direção de arte de Rosa Ballester; designer gráfico e animação de Victor Aranda; assistente de desenho, Alejandra Alabadi e desenho multimídia e programação, Jose Antonio Gallardo<sup>63</sup>.

Classifico o referido jogo como educativo, pois ele pretende diminuir o preconceito contra imigrantes, promovendo valores como o diálogo, o respeito, a compreensão, a justiça, a solidariedade e a desconstrução de estereótipos acerca das/os que chegam à Espanha.

Se fosse utilizado em escolas brasileiras, ele não perderia essa classificação, pois, ainda que criado para ser utilizado na Espanha, o tema das migrações é mundial, envolvendo a todos os países, inclusive, o Brasil. Outrossim, para alunas/os brasileiras/os, além de discutir, refletir e entender sobre o assunto, o jogo poderia promover uma educação linguística da língua espanhola, ainda que não tenha sido criado para esta finalidade.

---

<sup>63</sup> Só há especificações técnicas sobre as/os profissionais que criaram a parte gráfica e visual do jogo, não há menção sobre a participação de especialistas em migrações, por exemplo, embora não queira dizer que essa/e profissional não tenha sido consultada/o, mas não há identificação.

O recurso em questão é facilmente encontrado na internet, no *site* da Cruz Vermelha Jovem da Espanha, na aba *Recursos*, tópico *Materiales Educativos*, tema *El juego y otros recursos para la mediación social*<sup>64</sup>.

Pode ser jogado tanto em uma versão *on-line*, direto do referido *site*, como *off-line*, após feito seu *download*. A opção *off-line* permite que a partida seja gravada e continuada em outro momento. Em quaisquer das versões, não se paga nada para usá-lo. Tampouco há a necessidade de fazer qualquer tipo de cadastro. Além disso, não requer grandes configurações do computador, o que fomentou a ideia de que poderia ser usado em escolas públicas brasileiras.

O recurso está todo escrito em língua espanhola, em nenhum momento aparecem textos em galego, catalão ou basco<sup>65</sup>. Acredito que teria sido uma chance de mostrar essa diversidade. Nas cenas nos aeroportos, por exemplo, alguma/um personagem poderia ter falado em outra língua e já daria a oportunidade de investigar que não se fala apenas o castelhano na Espanha.

Enquanto não há áudio para os diálogos, os fragmentos narrados podem ser ouvidos na voz de uma narradora. De qualquer forma, a/o aluna/o-jogadora/or estaria todo o tempo em contato com a língua. Infelizmente, o jogo não dispõe de ferramentas que permitem uma interação maior da/o aluna/o-jogadora/or em língua espanhola, pois não oferece oportunidade de expressão escrita e oral, nem tampouco de compreensão oral, uma vez que o áudio presente nele é a reprodução exata do texto escrito.

Como vimos no capítulo anterior, o *VM4H* relata acontecimentos de quatro personagens, que são apresentadas/os em forma de quatro SN e como tais, possuem elementos típicos desse tipo textual: narradora, enredo, personagens, conflito, espaço, tempo e desenlace.

Os diálogos entre as/os personagens aparecem dentro de balões como acontecem nas histórias em quadrinhos, sendo esse o gênero discursivo mais evidente do jogo. Outros gêneros que aparecem no *VM4H* são: receita, classificados, notícias de jornal, fotos, mapas, leis, infográficos etc.

A diferença da narrativa em texto impresso para a digital, expressa no *VM4H*, é que esta não é linear, a/o jogadora/or pode interagir com o texto, decidindo, muitas vezes, como ele irá continuar. Além disso, as narrativas digitais se utilizam de outros recursos tecnológicos como, por exemplo, o uso das imagens (estáticas ou não), dos áudios, dos vídeos, dos *hiperlinks*, entre outros. Um exemplo desses recursos das narrativas digitais no *VM4H* é ter que clicar em alguma/um personagem para continuar a história (Fig. 6).

---

<sup>64</sup> Disponível em: <https://www.cruzrojajuventud.org/web/juventud/-/la-vuelta-al-mundo-en-4-historias> ou [https://www.cruzroja.es/vuelta\\_al\\_mundo/](https://www.cruzroja.es/vuelta_al_mundo/) Acesso em 04 de abril de 2022.

<sup>65</sup> Línguas cooficiais faladas na Espanha.

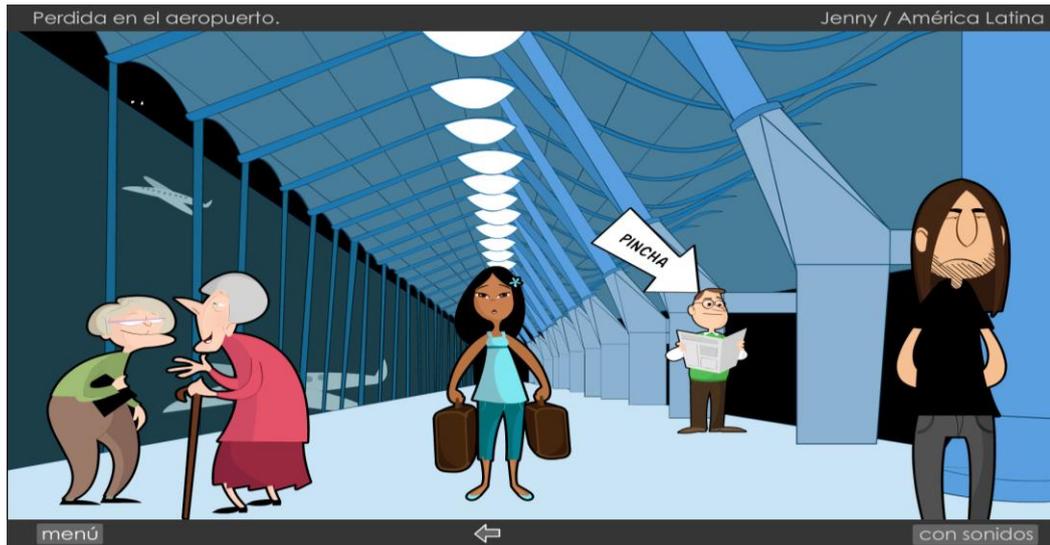


Figura 6 – Jenny no aeroporto.

Outra característica da estrutura do jogo da pesquisa é que a/o jogadora/or pode preferir voltar ao menu inicial clicando na palavra *menú*, localizada na barra inferior da tela, ou retornar a uma cena anterior com o símbolo ←. Além disso, quem joga pode escolher não escutar nenhum som proveniente da mídia, desativando o comando *con sonidos* (Fig. 6).

Cada SN possui seis cenas, que por sua vez, podem conter alternativas para que a/o jogadora/or selecione uma opção referente às ações das/os personagens. Embora tal eleição não mude o final da história, é motivadora a interação entre texto e quem joga.

Ademais, as SN possuem quatro minijogos cada uma, que são de vários tipos: *quizzes*, arrastar objetos, cruzadinhas, verdadeiro e falso, entre outros. Apresento quatro peculiaridades sobre eles, a saber: primeira, a/o jogadora/or pode optar por seguir com a história sem a necessidade de jogá-los; segunda, não dá para jogá-los sem passar pela narrativa, pois é esta que os desbloqueia; terceira, sempre há um *feedback* do conteúdo temático, não importa se a/o jogadora/or acertou ou não; e, por fim, a/o jogadora/or sempre é parabenizada/o quando acerta e instigada/o a tentar de novo se erra.

Sobre o primeiro aspecto acima elencado, concordo com a característica dos jogos digitais de permitirem que a/o jogadora/or tenha autonomia em escolher se deseja fazer uma atividade, desde que sua não realização não comprometa a compreensão e reflexão do tema. Julgo, então, uma falha do *VM4H* ter colocado tantas informações e discussões importantes, às vezes, único momento em que aparece no jogo, dentro de minijogos opcionais, em que nada garante que a/o jogadora/or vai escolher fazer a atividade.

Há minijogos no *VM4H* que poderiam continuar sendo opcionais, pois não causariam prejuízo à compreensão do tema, como é o caso do minijogo *El laberinto sobre ruedas*, dentro as SN de Youssef, em que a/o jogadora/or deve cruzar um labirinto para chegar à Cruz Vermelha (Fig. 7).

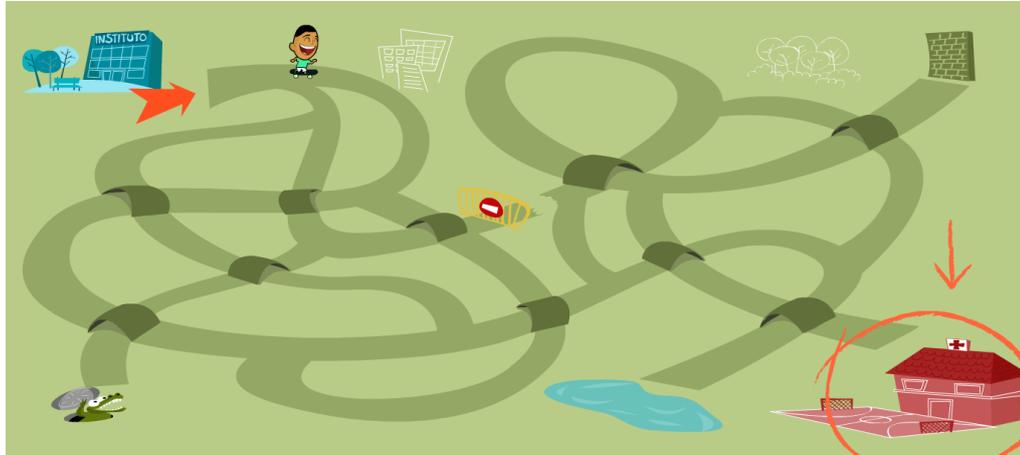


Figura 7 – Minijogo *El laberinto de ruedas*

Mas há outros, como *Dale al botón y gana*, dentro da SN de Andrei (Fig. 8), cujas informações são fundamentais para compreender que imigrantes não precisam perder suas raízes culturais por estarem em um país de culturas distintas das suas. Como essa discussão não é bem desenvolvida na SN, nesse caso, o minijogo não deveria ser opcional, e sim, obrigatório.



Figura 8 – Minijogo *Dale botón y gana*

Logo, o ideal teria sido que os minijogos continuassem opcionais para garantir a liberdade das/os jogadoras/es escolherem fazê-los ou não, mas que não fossem dotados de informações e discussões essenciais para a compreensão do tema, ou, neste caso, sendo

necessário o complemento ou reforço do tema através dos minijogos, que passem a ser, então, obrigatórios.

Considero adequado o segundo aspecto dos minijogos – não é possível jogá-los sem passar pelas SN – pois tanto é positivo para compreensão do conteúdo presente nessas atividades, como para garantia que jogadoras/es conheçam as histórias das/os personagens.

Quanto ao terceiro aspecto dos minijogos, sobre os *feedbacks*, o *VM4H* acerta ao apresentar informações que explicam as respostas dadas pelas/os jogadoras/es, sejam corretas ou incorretas. Como falei anteriormente, uma das características dos JDE é o sistema de *feedbacks*, jogadoras/es precisam de um retorno sobre sua resposta, seja confirmando, se estiver correta, seja corrigindo, se estiver equivocada.

Por fim, o quarto aspecto dos minijogos refere-se ao ato de parabenizar jogadoras/es pelos acertos, ou à postura de instigar novas tentativas em caso de erros. Essa é uma característica dos JDE que o *VM4H* faz de modo adequado.

A título de exemplo do terceiro e do quarto aspectos dos minijogos usados pelo *VM4H*, cito o minijogo *Idas y venidas*, dentro da SN de Jenny, que é em forma de *quiz* e sobre os fluxos migratórios. A primeira pergunta é “¿Desde cuándo piensas que se producen los flujos migratorios?” (Fig. 9).



Figura 9 – Minijogo *Idas y venidas*

Se a/o jogadora/or responde a letra A ou a letra C, além de dar o *feedback* explicando que as respostas não estão corretas, o jogo também instiga a/o jogadora/or tentar outra resposta. (Fig. 10). Além disso, normalmente, os sons e as ilustrações acompanham o resultado. No caso da/o jogadora/or escolher umas dessas respostas, se estiver com o áudio ligado, ouvirá um som característico de resposta errada. Já em relação à ilustração da professora diante do erro, podemos observar que não parece ser de tristeza, como, normalmente, aparecem nos JDE.

Acredito que, no *VM4H*, tem mais a ver com a expressão de “não desanime”, “tente de novo”, ou seja, uma expressão para passar otimismo e ânimo.

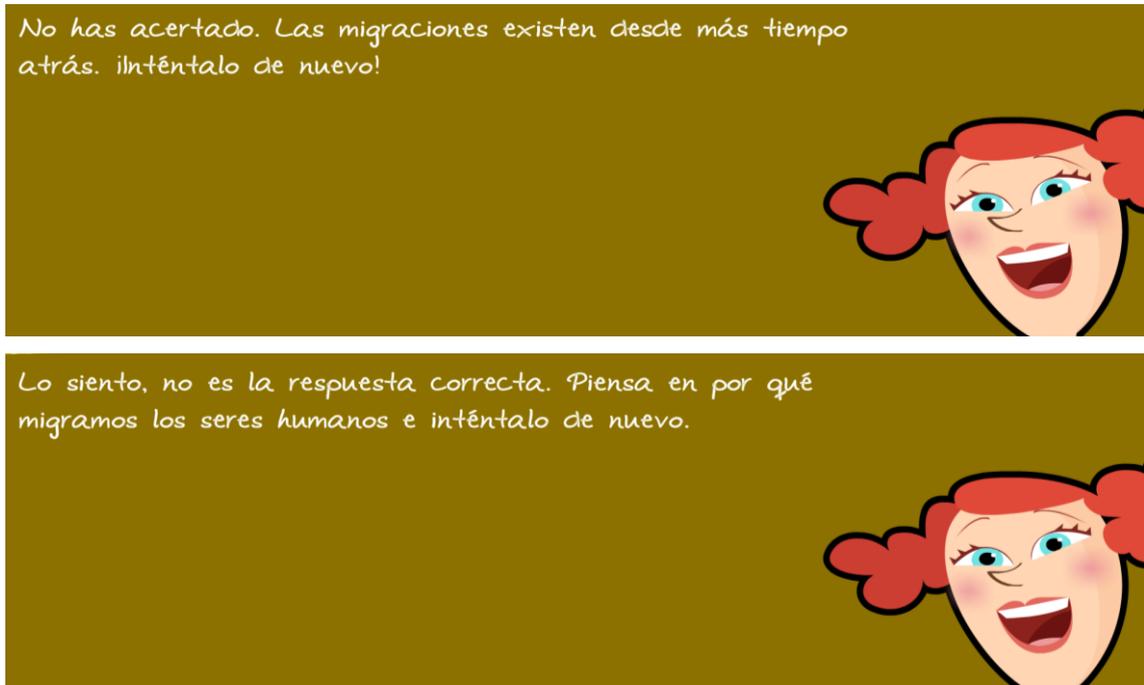


Figura 10 – *Feedbacks* de minijogo

Já quando a/o jogadora/or responde corretamente, nesse caso, com a letra B (Fig. 11), além do *feedback*, acrescentando novas informações, o jogo se utiliza da ilustração da professora com um grande sorriso de contentamento, mas, dessa vez, sem a companhia de um som de parabéns, como aplausos, por exemplo. Não julgo essa uma falha do *VM4H*, pois a ilustração já cumpriu esse papel.



Figura 11 – *Feedback* de minijogo

Ao terminar os minijogos, sempre há uma felicitação pelo feito. No minijogo *Idas y venidas*, além do cumprimento, vemos a ilustração da professora vibrando de entusiasmo (Fig. 12).

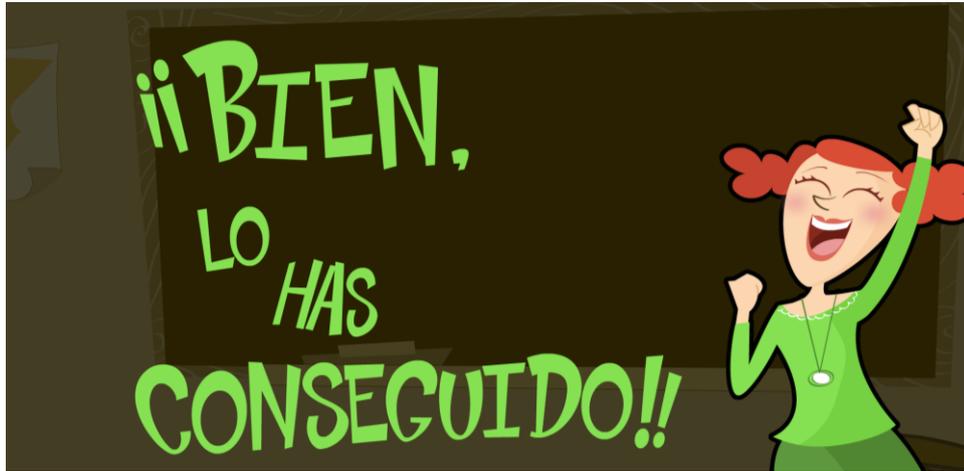


Figura 12 – Final de minijogo

O *VM4H* também apresenta algumas possibilidades de interdisciplinaridade entre língua espanhola e outras disciplinas: o jogo pode dialogar com Geografia, quando apresenta o local de nascimento das/os personagens ou de suas mães e de seus pais; com História, quando explana a perseguição a refugiadas/os; com História e Geografia, quando trata dos fluxos migratórios; com Redação e Línguas, quando trabalha gêneros e linguagem discriminatória etc.

A seguir, passo a analisar como o *VM4H* usou as cores e os sons para criar significados.

### 2.3.2 Das cores e dos sons do *VM4H*

As cores são elementos dotados de significados, construídos social e culturalmente. Segundo Zylberglej (2017), as cores são capazes de passar informações e podem influenciar em ânimos, comportamentos, decisões, opiniões, entre outros. Em um recurso como um jogo digital, as cores podem tanto instigar escolhas, quanto reforçar ideias pré-concebidas.

Na tela inicial<sup>66</sup> da SN de Jenny, predominam as cores roxo, azul e verde (Fig. 13). O roxo aparece na roupa da jovem em dois tons, um mais claro e outro mais escuro. O tom mais

<sup>66</sup> A tela inicial ou tela de abertura, onde se encontra o menu principal, é o primeiro contato que a/o jogadora/or tem com a/o personagem isolada/o das/os demais. Acredito que as cores nessa tela dão a tonalidade da história, logo a essência de cada protagonista.

claro, também chamado de lilás, é, normalmente, usado para referir-se à espiritualidade, à devoção, à transformação. Já o tom mais escuro, à frustração, à tristeza. Julgo a escolha da referida cor acertada com a história de Jenny, pois é uma adolescente retratada com um forte apego à família, tanto que não queria sair da sua terra natal, onde vivia com avó e com os irmãos mais novos, mas se resigna ao entender que sua mãe e seu pai precisam dela na Espanha. A menina sente-se triste, frustrada em ter que deixar seu país querido e viver em um desconhecido, mas aceita, sabendo que será uma grande transformação.



Figura 13 – Tela de abertura de Jenny

O azul escuro da cena pode refletir preceitos como maturidade e responsabilidade (ZYLBERGLEJD, 2017). Achei uma escolha apropriada, pois representa a nova fase da garota, que, de certa forma, amadurecerá em contato com novas culturas na Espanha e que assumirá o compromisso de ajudar à mãe e ao pai nas tarefas de casa.

Já o verde simboliza o crescimento, a vida, a juventude e, em alguns casos, a imaturidade. Também julgo adequada a escolha dessa cor para ilustrar a apresentação de Jenny, pois ela é jovem, ainda está crescendo. E embora o verde possa sinalizar uma imaturidade que, nesse caso, entraria em conflito com a maturidade revelada pelo azul, penso que o encontro dessas cores pode significar uma transição, a passagem da adolescência para uma nova fase de amadurecimento e, em breve, a fase adulta.

O verde também poderia ter sido a cor de abertura da SN de Youssef, pois, segundo Chevalier e Gheerbrant (2009), para as/os muçulmanas/os, o verde representa a salvação, a família, a riqueza material e a espiritual; é a cor da bandeira do islamismo. No entanto, na tela inicial da SN de Youssef predominam cores em um tom de rosa, de salmão escuro e de azul (Fig. 14).

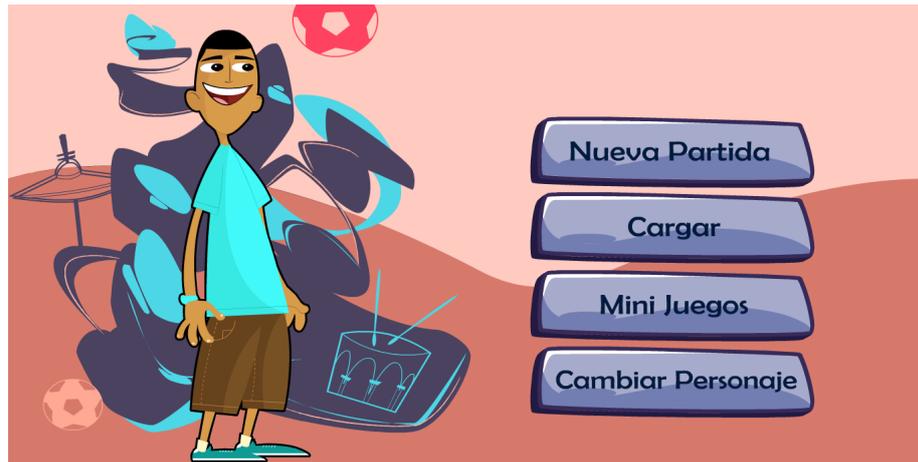


Figura 14 – Tela de abertura de Youssef

Conforme Zylberglej (2017), a cor rosa simboliza sonhos. Já para Chevalier e Gheerbrant (2009) significa regeneração. Julgo a escolha dessa cor em conformidade com o personagem, pois remete ao ideal de muitas/os árabes que partem do norte da África em busca do sonho europeu. Além disso, regenerar alude a reestruturar, a renovar, o que está totalmente associado à vida de imigrantes.

Já o tom de salmão pode simbolizar a felicidade e a harmonia. Na SN de Youssef, essas qualidades podem ser percebidas na relação do jovem com sua família. Além disso, o próprio Youssef está sempre feliz. Até quando recebe insultos por ser descendente de árabes, ele não esbraveja, nem se entristece, ao contrário, mantém a calma e, com educação, tenta explicar para as pessoas que o insultaram que aquilo não é certo.

Como já vimos, o azul pode indicar responsabilidade e maturidade, o que se ajusta com a condição de imigrantes que ganham responsabilidades extras para sua idade e precisam amadurecer, muitas vezes, antes do tempo.

Na SN de Youssef também aparecem outras cores que foram usadas para reforçar a situação descrita nas cenas. Notemos, por exemplo, na passagem que mostra o pai de Youssef triste, cabisbaixo, por não encontrar trabalho em seu país de origem (Fig. 15), que a cor predominante é a vermelha, que socialmente, no mundo dos negócios, representa bem quando há dificuldades econômicas<sup>67</sup>, tanto que existe a expressão “estar no vermelho”, que significa estar em déficit financeiro, estar endividada/o.

<sup>67</sup> Segundo o Dicionário de Símbolos, o vermelho é um símbolo ambivalente, tanto que para outras situações diferentes da cena descrita no jogo, pode significar riqueza (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2009, p. 945).



Figura 15 – Cena com o pai de Youssef

No minijogo *¿Crees en los estereotipos?*, ainda na SN de Youssef, os *feedbacks* vão acompanhados das cores verde e vermelha para simbolizar o correto e o incorreto, respectivamente. Nesse caso, o vermelho aparece expressando alerta, que algo deve ser corrigido.

O vermelho também aparece, e em abundância, na cena da partida de futebol na Cruz Vermelha (Fig. 16).



Figura 16 – Partida de futebol na Cruz Vermelha

É óbvio que a cor foi usada para destacar a instituição, mas na cena em questão, após perder a partida de futebol, Youssef sofre insultos baseados em sua origem. O vermelho, segundo Zylberglejrd (2017), é a cor do sangue, que por sua vez, está associado à existência. É também a cor do comportamento positivo, que combina bem com a atitude do jovem de conversar com as pessoas que o ofenderam com cordialidade e paciência.

Na tela inicial de Adanna, percebemos tons de rosa claro e escuro, verde e vermelho (Fig. 17). O rosa, que, como já vimos, pode significar sonho e regeneração, combina com a jovem que tem o sonho de viver feliz e em segurança com sua família, mas sabe que para isso sua vida precisa passar por uma reestruturação.

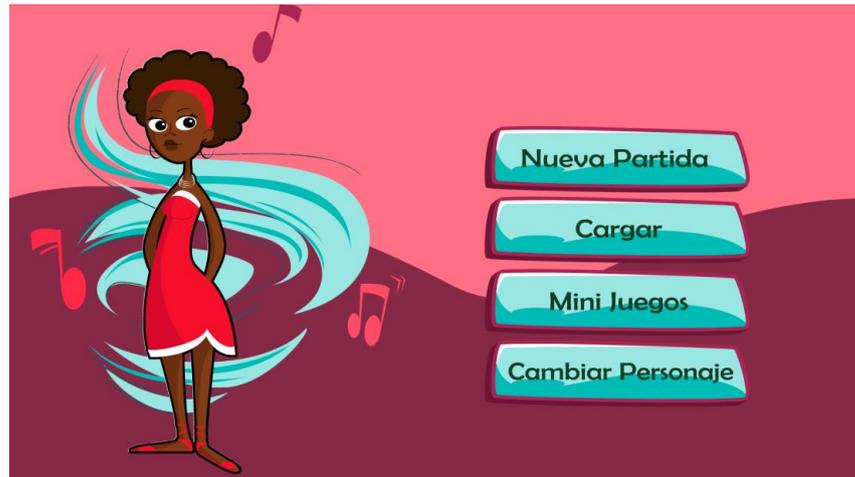


Figura 17 – Tela de abertura de Adanna

Já o verde da tela inicial de Adanna, que para muitas pessoas pode ser azul, em vez de imaturidade, como no caso de Jenny, acredito que está mais para seu significado mais comum, simboliza a esperança. A história de Adanna centra-se na espera por notícias da família e não apenas em relação ao reencontro, mas também, na esperança de que pai e irmãos estejam vivos.

Quanto ao vermelho que usa na roupa, representa a força da jovem em sobreviver aos perigos enfrentados em seu país de origem, a determinação em viver em um país de costumes e línguas tão diferentes dos seus, sozinha e a espera de notícias da família. O vermelho para Adanna simboliza a vida.

Na tela inicial de Andrei, percebemos tons de vermelho claro e escuro, laranja e verde (Fig. 18). Segundo Zylberglej (2017), o vermelho é a cor da extroversão e Andrei aparenta ser extrovertido, pelo menos, é ele que toma atitudes em sua história, como iniciar a conversa com uma garota ou entregar o cartão de uma empresa a um desconhecido.

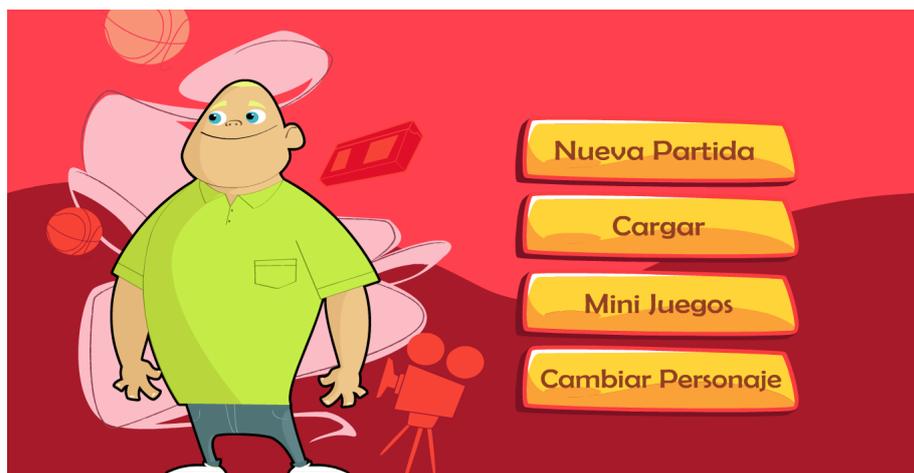


Figura 18 – Tela de abertura de Andrei

O laranja representa a diversão e a sociabilidade, o que combina com a SN de Andrei, pois explora bastante a temática dos filmes, os elementos que serviram para o protagonista conhecer Anna. Já o verde, é considerada uma cor que acalma, que passa uma tranquilidade (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2009; ZYLBERGLEJD, 2017), e essa é uma das qualidades que se sobressaem na percepção que temos de Andrei, ele é calmo, é tranquilo, mesmo quando pessoas direcionam comportamentos e discursos preconceituosos contra ele.

Assim como na SN de Youssef, na SN de Andrei também se usa o verde para respostas corretas e o vermelho para respostas equivocadas nos *feedbacks* de minijogos temáticos. Outra característica da SN de Andrei é que, acompanhando o gosto do jovem por filmes, há uma cena em que Andrei e Anna encenam em preto e branco, imitando filmes antigos (Fig. 19).



Figura 19 – Cena em preto e branco de Andrei e Anna

Quanto ao áudio do jogo, há a reprodução da narração das histórias, de músicas, de objetos e de ambientes. Como falei anteriormente, é possível desativar o som do jogo, mas de forma total, não há como selecionar, por exemplo, apenas as músicas. Julgo essa uma falha do *VM4H*, pois alguns sons podem ser irritantes, mas desativá-los, significa desativar as narrações, o som de ambientes etc., que costumam dar mais expressão ao jogo.

Em todo o *VM4H*, só há a voz da narradora. Analiso essa informação como positiva e negativa. É positiva pela possibilidade de alunas/os-jogadoras/es fazerem leitura alta, interpretando as falas e encenando as situações. Por outro lado, não ter a voz das/dos personagens perde-se a chance para alunas/os brasileiras/os terem mais contato com outros sotaques em língua espanhola. Além disso, exclui aquelas/es que têm deficiência visual.

Os sons não acompanham o jogo em sua completude, há cenas em que não há nenhuma reprodução de som. Isso é um tanto desconcertante, pois a/o jogadora/or fica esperando escutar algo, seja a voz das/os personagens, seja música instrumental, seja som do ambiente.

Há ruídos característicos de determinados lugares como: cenas no aeroporto, som de aviões decolando e aterrizando, bem como chamadas anunciando voos; nos pátios da escola, som de crianças brincando e conversando; no centro de acolhimento, som de escritório com

papéis e telefone; na rua, som de pássaros e carros; no restaurante, som de pratos, talheres e pessoas conversando.

O jogo também reproduz sons de alguns instrumentos como: telefone tocando e obturador de máquinas de fotografias. Nos minijogos, o *VM4H* reproduz, nas respostas equivocadas, um som característico para indicar falha, erro. No entanto, o jogo não reproduz nenhum som quando a/o jogadora/or acerta.

Há muitas músicas instrumentais no *VM4H*, desde ritmos bem dançantes a ritmos bem suaves. Aparecem músicas tristes, por exemplo, nos momentos de despedida de Jenny e de Adanna de suas famílias, que ficaram em suas terras natais; ou ainda músicas que parecem de suspense, como a que acompanha a narração no momento em que Youssef fala de como e por que sua mãe e seu pai saíram no Norte da África para irem viver na Espanha. No entanto, as músicas mais significativas aparecem na tela de abertura ou inicial (onde está o menu) e na tela de apresentação (onde estão os dados das/os personagens).

Na SN de Jenny, acompanha a tela inicial um som instrumental, um ritmo bem dançante, com instrumentos como: bateria, tambores, violão, teclados e/ou xilofone, trompete e/ou trombone. Já a tela de apresentação da personagem é acompanhada de um som bem característico da área cultural mesoamericana e andina, que vai do norte do México até à Cordilheira dos Andes (PIZARRO, 2004, p.177). Tal som, inicialmente, se assemelha ao dedilhar do violão da bossa nova, gênero popular brasileiro, mas logo passa a um instrumental com o que parecem ser flautas, mais especificamente a de pã andina<sup>68</sup>, típica dos povos peruano e boliviano.

A tela de abertura de Youssef é acompanhada de um ritmo árabe mais lento com instrumentos de corda, de percussão e de sopro. Já na tela de apresentação do personagem o ritmo fica mais dançante. O ritmo árabe também é percebido na cena em que Youssef e a família estão jantando e o jogo apresenta o *cuscús*, prato típico do norte da África.

A tela de abertura de Adanna tem um som de piano e percussão bem suave, uma bossa nova. Já a música da tela de sua apresentação alterna em mais lenta e mais dançante. É a única música cantada do jogo, em que se escutam vozes numa melodia representativa da África Subsaariana.

A tela de abertura de Andrei apresenta um som com as batidas do rock, e muda radicalmente na tela de apresentação, pois nesta aparece um som mais suave, típico do Leste

---

<sup>68</sup> A flauta de pã é “un aerófono o instrumento de viento compuesto por un número variable de tubos (o, en ciertos casos, conductos) de distintas longitudes y grosores, generalmente cerrados por un extremo y abiertos o semi-abiertos por el otro.” (CIVALLERO, 2012, p. 40)

Europeu. Há temas que se repetem em todas as SN, principalmente o instrumental de bossa nova. É importante frisar que o *VM4H* informa que os temas musicais usados no jogo são livres de direitos autorais para fins educativos.

## **CAPÍTULO 3 – MIGRAÇÕES CONTEMPORÂNEAS**

Esse capítulo versa sobre o cenário das migrações contemporâneas, em especial, da Espanha, país em que o jogo digital (JD) da pesquisa foi criado e divulgado, e do Brasil, país em que a investigação se realiza. No entanto, por vezes, fez-se necessário recorrer à situação das migrações de outros países da América Latina, da África e do Leste Europeu, para entender o contexto com o qual foi produzido o JD, uma vez que as/os personagens são procedentes desses locais.

Trato, primeiramente, de falar dos fluxos migratórios na Espanha: o que os dados estatísticos sobre migrações revelam; para onde vão as/os espanholas/óis que deixam o país e de onde chegam as/os estrangeiras/os que residem em território espanhol. Em seguida, traço um panorama de como se desenvolveram as políticas públicas de migração na Espanha e no Brasil. Por fim, faço uma explanação sobre a Cruz Vermelha espanhola, levando em consideração, principalmente, suas ações em prol da/o migrante e o que conheci da instituição durante meu sanduíche em Murcia. Ainda nesse capítulo, analiso as questões sobre migrações priorizadas no JD da pesquisa.

### **3.1 Fluxos Migratórios na Espanha**

Nesse tópico, especificamente, apresento os dados estatísticos dos fluxos migratórios na Espanha. Embora, o foco seja no século XXI, não deixo de citar casos anteriores à contemporaneidade, quando necessário. Destaco que exponho mais os casos de imigração para Espanha, que de emigração, uma vez que o JD da pesquisa aborda aquela especificidade.

#### **3.1.1 O que dizem os números sobre as migrações na Espanha?**

A Espanha foi por muito tempo um país de emigrantes, principalmente durante a Idade Moderna – séculos XV a XVIII – e início do Contemporaneidade – século XIX. Ao longo

desses períodos, houve vários acontecimentos que permitiram, promoveram e/ou impuseram um deslocamento de nativas/os espanholas/óis para outras terras.

Enumero primeiramente, a saída forçada de grupos humanos das terras espanholas, é o caso de judias/eus que recusaram à conversão ao catolicismo, em 1492, e de árabes, mais tarde, já em 1609, século XVII (AMELANG, 2011).

Ainda no século XV, houve a invasão ao continente americano, denominada “descobrimento da América”, por Cristóvão Colombo, em 1492, e as posteriores “conquistas” e “colonizações” de grande parte da conhecida hoje América Latina. Durante cinco séculos, foi massiva a emigração para o “novo” continente.

Estima-se que de 1882<sup>69</sup> a 1935, cerca de 4,1 milhões de espanholas/óis vieram para terras latino-americanas. Segundo o Conselho Econômico e Social da Espanha (ESPAÑA, 2019), esses dados ajudam a compreender a grande quantidade de latino-americanas/os que imigram para a Espanha no século XXI.

La intensidad de los vínculos con las Américas tejidos durante este largo periodo a través de la inmigración de españoles constituye un referente importante para interpretar el significado y la composición de la inmigración hacia España en los años más recientes, con un fuerte componente de población de habla hispana procedente de Latinoamérica, reflejo de la inversión de los flujos migratorios hacia las Américas durante los cinco siglos anteriores (ESPAÑA, 2019, p. 42).

Durante o século XX, também houve um expressivo número de emigrantes espanholas/óis no continente americano, mas com números bem inferiores quando comparado aos séculos anteriores. Isso deu-se, principalmente, porque as/os espanholas/óis, a partir de 1960, passaram a emigrar para Europa Ocidental (ESPAÑA, 2019).

Ressalto que dita emigração sempre aconteceu, embora de forma menos intensa, como é o caso, por exemplo, de espanholas/óis que, por razões de repressão política, exilaram-se em países europeus após a Guerra da Independência da Espanha (1808-1814). Pela mesma razão, a Guerra Civil Espanhola (1936-1939) provocou uma saída de exiladas/os para países europeus e americanos.

O ano de 1973, marcado pela grande crise do petróleo e da crise econômica mundial, estabelece a interrupção dos massivos movimentos emigratórios na Espanha, dando início, ao contrário, a uma ação de retorno de espanholas/óis à terra natal, principalmente daquelas/es que estavam na Europa. Além disso, em 1975, tem-se o fim da ditadura de Franco e a Espanha passa

---

<sup>69</sup> Quando se inicia a recopilación de dados sobre a emigração (ESPAÑA, 2019).

a um Estado Social e Democrático de Direito, que priorizou um resgate da economia e impulsionou uma intensa imigração para o país, a partir dos anos 80 (SANZ *et al.*, 2009).

De acordo com o Instituto Nacional de Estatísticas da Espanha<sup>70</sup> (INE), em janeiro de 2020, a população espanhola, seja de única ou dupla nacionalidade, residente em outros países é de 2.618.592 pessoas<sup>71</sup>, distribuídas da seguinte forma pelos continentes:

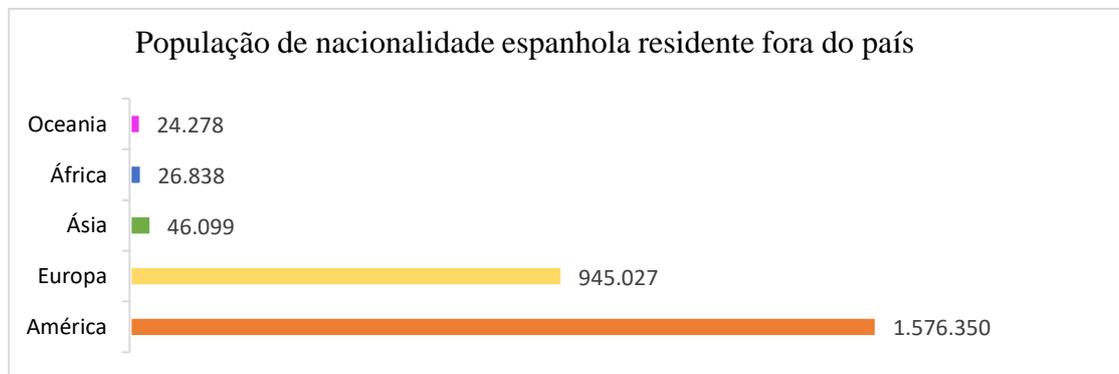


Gráfico 1

Não é de se estranhar o grande número de espanholas/óis em terras americanas, dado o intenso fluxo migratório durante os séculos de XV a XIX, como já disse anteriormente. Tampouco surpreende a quantidade de espanholas/óis em outros países da Europa, pois, embora sempre tenha havido retorno, mesmo durante a época de grande emigração, muitas/os espanholas/óis permaneceram em outros países, tanto da Europa quanto da América Latina.

A seguir, listo os países, de cada continente, em que a presença de espanholas/óis é mais expressiva. Esses dados me parecem importantes para entender se há uma reciprocidade quando se trata do contrário, as/os estrangeiros na Espanha.

Começo pela Oceania, cuja maior população espanhola concentra-se na Austrália, com 22.785 pessoas. Na África, as/os espanholas/óis estão principalmente no Marrocos (11.342 imigrantes), com pouco menos da metade do número de espanholas/óis na Austrália. Os demais países africanos com espanholas/óis possuem valores inferiores a 2600 pessoas. Na Ásia, as/os imigrantes espanholas/óis estão majoritariamente nos Emirados Árabes Unidos (5.959 pessoas), na China (5.297) e em Israel (5.203). Na Europa, as/os espanholas/óis estão, em primeiro lugar,

<sup>70</sup> Utilizo nessa pesquisa os dados oficiais divulgados pelo governo espanhol e os trabalhos renomados no campo, uma vez que as informações de outras fontes, sobre os índices, variam bastante. Ainda assim, esclareço que, algumas vezes, encontrei dados contraditórios no próprio *site* do governo, o “Instituto Nacional de estadística” (INE), acessível em [www.ine.es](http://www.ine.es), como por exemplo, a soma total de imigrantes divulgada por eles é diferente da soma total quando enumeradas/os por nacionalidade, entre outros.

<sup>71</sup> Disponível em: <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/p85001/a2020/10/&file=01001.px#!tabs-tabla>  
Acesso em 03 de setembro de 2020.

na França (273.290 pessoas), na Alemanha (167.151), no Reino Unido (152.291) e, em quarto lugar, na Suíça (124.414). E, por fim, na América, as/os imigrantes espanholas/óis estão na Argentina (437.519), seguida pelos Estados Unidos (167.426), por Cuba (147.617), por México (144.553), por Venezuela (142.302) e por Brasil (133.188), os demais países americanos possuem valores inferiores a 70.000 espanholas/óis em seus territórios.

Desses dados, destaco a grande quantidade de espanholas/óis na Venezuela, país que há anos vem sofrendo uma crise econômica e política bastante significativa, com muitas ocorrências de êxodo massivo de habitantes para outros países, inclusive para o Brasil. Outro dado relevante sobre a Venezuela é que, de 2008<sup>72</sup> a 2020, foi o único país americano que teve uma redução no número de espanholas/óis em seu país, passando de 158.122 pessoas, em 2008, para 142.302 pessoas, em 2020. Um número ainda bastante alto quando comparado a outros países americanos, mas, ser o único que obteve redução, nos mostra que a crise no país afetou a todas/os que moravam ali, independente da nacionalidade.

De modo geral, a partir de 1986, após sua entrada na União Europeia, a Espanha passa a ser um país que mais imigra que emigra, dada a grande quantidade de estrangeiras/os que se mudavam para lá, em relação à quantidade nativas/os que deixavam a terra natal em busca de novos países. Isso não quer dizer, que as/os espanholas/óis deixaram de emigrar, ao contrário, seguiram emigrando, principalmente após a crise de 2008<sup>73</sup>, em que houve um relativo aumento, como podemos ver a partir dos seguintes dados: em 2009 o número de espanholas/óis em terras estrangeiras era de 1.471.691 pessoas, já em 2020, era de 2.618.592 indivíduos, ou seja, um aumento de 43,8% de gente que saiu da Espanha para morar em outros países.

No entanto, como eu disse anteriormente, a partir de 1986, a Espanha passou a receber mais imigrantes que o número de espanholas/óis que deixavam o país. Segundo os dados oficiais do governo espanhol, em 2008<sup>74</sup>, as/os estrangeiras/os *empadronadas/os*<sup>75</sup>, 6.044.528 pessoas, representavam 13,09% do total da população na Espanha, sendo que a procedência era majoritariamente do Leste Europeu, mais precisamente, da Romênia, com 706.164 imigrantes, seguida pelo Marrocos, país do norte da África, com 683.102 imigrantes, e, em terceiro lugar, o Equador, com 458.437 imigrantes. Junto ao Reino Unido (358.287 imigrantes) e à Colômbia

---

<sup>72</sup> Disponível em <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/p85001/serie/10/&file=01002.px#!tabs-tabla> Acesso em 03 de setembro de 2020.

<sup>73</sup> Trato mais adiante da crise de 2008 na Espanha.

<sup>74</sup> Disponível em <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=01006.px#!tabs-tabla> Acesso em 03 de setembro de 2020.

<sup>75</sup> O *empadronamiento* é um tipo de registro municipal que todas as pessoas que vivem na Espanha, sejam nativas/os ou estrangeiras/os (legais ou não), precisam obter para que tenham acesso a serviços públicos como assistência médica, acesso à educação, permissões de residência, entre outros (SANZ *et al.*, 2009).

(330.419 imigrantes), esses países concentraram 41,9% das/os estrangeiras/os que chegaram ao território espanhol.

Para efeitos de comparação posteriores, listo aqui os dez seguintes países, e seus respectivos dados, aos cinco que citei acima, a saber: Argentina (290.281), Bolívia (240.912), Alemanha (237.929), França (220.246), Peru (162.425), Bulgária (150.742), Venezuela (144.593), Brasil (142.149), Portugal (136.171) e China (126.979).

Podemos então verificar que, até 2008, a maior incidência de imigrantes para a Espanha proveu de quatro principais regiões: o Leste Europeu, representado pela Romênia e pela Bulgária; o norte da África, representado pelo Marrocos; América do Sul, representada por Equador, Colômbia, Argentina, Bolívia, Peru, Venezuela e Brasil; e Europa ocidental, representada por Reino Unido, Alemanha, França e Portugal.

Até então, não há expressivas imigrações do continente asiático, embora chinesas/es apareçam em 15º lugar na lista de nacionalidades que mais estavam na Espanha até 2008, tampouco há uma imigração significativa proveniente da Oceania, nem da região da África subsaariana, quando comparada às imigrações do norte desse continente.

A partir de 2008, o mundo passou por uma profunda crise econômica, que ficou conhecida como “crise imobiliária” ou “crise dos *subprimes*”, os famosos créditos de alto risco<sup>76</sup>, e que, durante anos, desencadeou muitas consequências negativas nos mercados financeiros, como, em geral: alta taxa de desemprego, redução de salários, aumento da inflação, entre outros, a depender de cada país. Essa época de recessão, que atingiu muitos países, inclusive a Espanha e o Brasil, modificou parte do panorama que se apresentava até então em relação ao fenômeno migratório.

Embora a crise tenha feito muitas/os estrangeiras/os que estavam na Espanha retornarem a sua terra natal, ou, ainda, buscarem outros países para se assentarem, o fluxo migratório em direção ao território espanhol seguiu intenso.

Segundo o “Instituto Nacional de Estadística” (INE), de início de 2008 até final de 2019<sup>77</sup>, chegaram à Espanha 5.295.791 imigrantes, dos quais listo os quinze povos que mais entraram no território espanhol: 468.029 pessoas provenientes do Marrocos; 427.285, da Romênia; 322.991, da Colômbia; 320.764, da Venezuela; 279.159, do Reino Unido; 186.989, da Itália; 160.755, do Peru; 153.483, da França; 150.150, do Equador; 147.691, da Argentina;

---

<sup>76</sup> O *subprime* é um tipo de crédito dado a pessoas que não possuem garantias de pagamentos das dívidas, por isso, considerado de alto risco. Disponível em: <https://www.capitalresearch.com.br/blog/investimentos/crise-financeira-mundial/> Acesso em 06 de setembro de 2020.

<sup>77</sup> Disponível em: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=24295#!tabs-tabla> Acesso em 03 de setembro de 2020.

140.827, do Brasil; 139.564, da China; 132.815, da Alemanha; 125.322, de Honduras; e 124.387, da República Dominicana.

Comparando esses dados com a lista de estrangeiras/os *empadronadas/os* até 2008, percebemos que houve uma mudança não só em relação à proporção quantitativa, como também, algumas nacionalidades (naturais de Bulgária, Portugal e Bolívia, mais exatamente) deram lugar a outras (Itália, Honduras e República Dominicana).

É óbvio que o fluxo migratório varia bastante, pois a maioria chega ao novo país sem nenhuma garantia de trabalho, residência, assistência etc. É comum que a/o imigrante translade a outros lugares em busca daquele que permita uma vida mais digna. Os números comprovam essa imensa variação. Vejamos: em 2008, havia 6.044.528 estrangeiras/os *empadronadas/os* na Espanha, de 2008 a 2019, chegaram ao país 5.295.791 imigrantes, que somadas/os ao que já estavam perfazem um total de 11.340.319 pessoas. No entanto, segundo o INE, no começo de 2020<sup>78</sup>, o número de estrangeiras/os *empadronadas/os* no país era de 5.423.198 pessoas, ou seja, houve uma redução de 621.330 imigrantes em território espanhol, quando comparado ao número inicial de 2008.

O que me chama atenção nesses índices é que grande parte do número de imigrantes que chegou à Espanha, entre 2008 e 2020, é de europeias/eus (1.179.731 pessoas), e não necessariamente da Romênia, ou do restante do Leste Europeu, mas de países considerados desenvolvidos e que gozam de uma situação econômica estável, sem perseguições políticas significativas e sem guerras, como é o caso do Reino Unido, França e Alemanha<sup>79</sup>.

Claro que o que torna essa estatística mais alta são os números da Romênia, mas em comparação à África, cujo número de marroquinas/os é o maior dos últimos 11 anos, isso não acontece, já que não há uma imigração expressiva de outros países africanos para a Espanha que se compare aos europeus Reino Unido, França e Alemanha, por exemplo.

Embora muito alta, a quantidade de europeias/eus ainda é menor para a de latino-americanas/os (1.492.887) que chegou à Espanha, entre 2008 e 2020. Esses números não me surpreenderam, pois a língua é um atrativo quando se escolhe morar na Espanha, além disso, ainda que o termo colonização traga consigo um valor negativo, sem dúvidas, os países

---

<sup>78</sup> Disponível em <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p04/provi/&file=0ccaa006.px#!tabs-tabla>. Acesso em 03 de setembro de 2020.

<sup>79</sup> Quando eu estava no período do sanduíche, em Murcia, ouvi de nativas/os que muitos europeias/eus provenientes de países como Reino Unido, França e Alemanha, emigravam para a Espanha com o intuito de viver a aposentadoria com mais comodidade, uma vez que as condições de vida ali eram mais baratas que as de seus lugares de origem.

colonizados pela Espanha mantêm uma relação não só pela língua, mas também pelas/os espanholas/óis que vieram morar em terras latino-americanas.

Dos oito latinos entre os quinze primeiros países de imigrantes que chegaram ao território espanhol, entre 2008 e 2020, seis são da América do Sul e dois, da América Central. Enquanto Ásia e África, apenas um de cada. Ressalto que as estatísticas apontam para um crescente número de asiáticas/os, principalmente refugiadas/os da Ásia Ocidental, como Paquistão e Síria, e de africanas/os, também muitas/os das/os quais refugiadas/os, provenientes da África subsaariana, mais especificamente de Senegal, Nigéria, Gâmbia, Gana e Mali, e os resultados não chegam a ser significativos, como os dos quinze primeiros países, mas começam a chamar atenção em toda a Espanha.

Observemos agora como se apresenta a relação dos quinze povos que mais permaneceram na Espanha até o começo de 2020: 864.546 são naturais do Marrocos; 665.598, da Romênia; 272.596, da Colômbia; 262.123, do Reino Unido; 251.610, da Itália; 232.617, da China; 188.735, da Venezuela; 130.795, do Equador; 122.003, da Bulgária; 121.695, de Honduras; 115.023, da Ucrânia; 111.625, da Alemanha; 107.913, da França; 106.588, do Peru; 98.480, do Brasil, entre outros. Para melhor visualização, transcrevo os dados dos países dos quais são naturais as/os estrangeiras/os que estão *empadronadas/os* na Espanha, em forma de tabela:

*Estrangeiras/os empadronadas/os na Espanha em 2008 e em 2020.*

	<b>Até 2008 (antes da crise)</b>	<b>2020</b>
1ª posição	Romênia 706.164	Marrocos 864.546
2ª posição	Marrocos 683.102	Romênia 665.598
3ª posição	Equador 458.437	Colômbia 272.596
4ª posição	Reino Unido 358.287	Reino Unido 262.123
5ª posição	Colômbia 330.419	Itália 251.610
6ª posição	Argentina 290.281	China 232.617
7ª posição	Bolívia 240.912	Venezuela 188.735
8ª posição	Alemanha 237.929	Equador 130.795
9ª posição	França 220.246	Bulgária 122.003
10ª posição	Peru 162.425	Honduras 121.695
11ª posição	Bulgária 150.742	Ucrânia 115.023
12ª posição	Venezuela 144.593	Alemanha 111.625
13ª posição	Brasil 142.149	França 107.913

14ª posição	Portugal 136.171	Peru 106.588
15ª posição	China 126.979	Brasil 98.480

Tabela elaborada pela autora da pesquisa

De 2008 para 2020, houve uma mudança de quantitativo e posições no número de imigrantes *empadronadas/os* na Espanha, porém as três primeiras posições seguem das mesmas três regiões: Norte da África, Leste Europeu e América Latina.

Em 2020, o Marrocos passa a ser o país com maior número de emigrantes na Espanha e com um aumento significativo de mais de 180 mil imigrantes, em relação a 2008, o que significa que mesmo com a crise que o país europeu atravessava nesse período, ainda era melhor que as condições oferecidas pelo país africano.

A Romênia passa à segunda posição, mas, ao contrário das/os marroquinas/os, o número de romenas/os em 2020, diminuiu em mais de 40 mil, em relação aos dados antes da crise espanhola. A terceira posição, que até 2008 era do Equador, passa a ser da Colômbia, que estava em quinto lugar, enquanto aquele passa para a oitava posição. É válido constatar que, embora tenha subido duas posições, o número de colombianas/os, assim como as/os romenas/os, diminuiu. O mesmo aconteceu com o Reino Unido que permaneceu em quarto lugar, mas teve uma redução de mais de 96 mil emigrantes em terras espanholas.

Desses dados, da lista dos quinze primeiros países que mais possuem nativas/os *empadronadas/os* na Espanha, em 2020, destaco o ocorrido com países latino-americanos: a entrada de Honduras, a saída da Argentina e da Bolívia, a diminuição dos números da Colômbia, do Equador, do Peru e do Brasil, e a subida da Venezuela.

Há alguns anos, a imprensa vem relatando as dificuldades que passam muitas/os hondurenhas/os, com a pobreza, a corrupção política e a violência de gangues<sup>80</sup>, e de como a imigração, para esse povo, se tornou um meio de sobrevivência. Aquelas/es que tinham mais condições financeiras, ou auxílio no exterior, conseguiram emigrar a outros países, como é o caso da Espanha, cujos números foram de 23.673 hondurenhas/os *empadronadas/os* em

---

<sup>80</sup> A atuação de gangues criminosas que cometem todo tipo de delito (roubos, assassinatos, coerção, entre outros) cresce todos os dias em países do continente americano, sendo mais intensa na América Central, principalmente em Honduras, na Guatemala e em El Salvador. As duas mais conhecidas e com mais integrantes são a *Barrio 18 (M-18)* e a *Mara Salvatrucha (MS-13)*, esta conta com cerca de 70.000 membras/os e há registros de sua atuação na Espanha. No Brasil, também há atuação de grupos criminosos, chamados de facções ou milícias, tendo como mais conhecidos o Comando Vermelho (CV), o Primeiro Comando da Capital (PCC) e o Família do Norte (FDN). Entre outras fontes, disponível em: <https://actualidad.rt.com/actualidad/186217-pandillas-transnacionales-reinan-america-central> e [Brasil tem pelo menos 83 facções em presídios | Notícias e análises sobre os fatos mais relevantes do Brasil | DW | 17.01.2017](#) Acesso em 06 de setembro de 2020.

território espanhol, em 2008, para 121.695 pessoas, em 2020. Uma grande parte da população que emigrou o fez caminhando em caravanas em direção aos Estados Unidos.

A situação em Honduras, e em vários países da América em que há atuação das gangues, é tão grave que, analisando os dados de 2008 para 2020, verifiquei que das três regiões (América do Norte, Central e do Sul), apenas a Central registrou aumento no número de emigrantes *empadronadas/os* na Espanha, representada pelos seguintes países: Honduras, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Nicarágua e outros que não são especificados nos dados estatísticos.

Já a América do Norte e a América do Sul, apenas os Estados Unidos, a Venezuela e o Paraguai registraram aumento de emigrantes *empadronadas/os* na Espanha, na mesma época. Ainda assim, somada a diferença de aumento desses três países, obtemos um total de 68.718 pessoas, ao passo que só o aumento de Honduras dá uma diferença de 98.022 emigrantes.

A América do Norte e a América do Sul obtiveram um decréscimo de mais de 870.000 emigrantes *empadronadas/os* na Espanha, de 2008 para 2020. A saída da Argentina e da Bolívia, na segunda lista da tabela apresentada acima, bem como a diminuição dos números da Colômbia, do Equador, do Peru e do Brasil, é provável consequência da crise que se instaurou no país europeu. Quanto à subida de venezuelanas/os *empadronadas/os* na Espanha, deve-se, principalmente, à crise política e financeira que a própria Venezuela se encontrava nesse período.

Como podemos ver, alguns dos motivos que fazem pessoas deixarem seus países são: alta taxa de desemprego, insegurança, violência urbana, baixa expectativa de vida, fatores políticos, sociais, históricos, geográficos e culturais. Essas causas, aliadas à mudança climática e à existência de redes sociais migratórias, compostas por familiares ou conhecidas/os que já vivem no país de destino, determinam a emigração de pessoas de países subdesenvolvidos (ESPAÑA, 2019).

Quando se trata de algo mais específico como a situação de imigrantes refugiadas/os, cito razões como, perseguições de todos os tipos, guerras civis, conflitos armados, violação dos direitos humanos e ações de grupos terroristas, entre outras, todas de cunho negativo e que denotam uma questão de sobrevivência.

Há também pessoas que emigram pelo simples desejo de mudar e/ou conhecer novos lugares, pessoas e culturas, sem motivos que perpassem uma situação de melhoria ou sobrevivência.

Mas o que leva certos povos a escolherem a Espanha especificamente? No próximo capítulo, sobre o repertório de ilustrações do *VM4H*, apresento as prováveis razões que levaram

as/os imigrantes que mais chegaram, seguem chegando e se estabeleceram na Espanha, o que corroborará para o entendimento de como podem ter sido construídas/os as/os personagens do JD da pesquisa.

A seguir, traço um panorama das políticas públicas da Espanha e do Brasil para entender como as leis foram tratadas no *VM4H* e como poderiam ser tratadas em um jogo para aulas no nosso país.

### **3.2 Políticas Públicas Migratórias**

Nesse tópico, trato de descrever algumas das mais importantes leis relacionadas às migrações na Espanha e no Brasil. Essas descrições são importantes para ratificar os dados contidos no *VM4H* sobre o país europeu e, ainda, direcionar as informações sobre o país latino que são indispensáveis em uma aula sobre migrações para brasileiras/os.

Para não ficar extensivo, além de um breve histórico das políticas públicas sobre migração na Espanha, limito a esclarecer dois pontos que, de alguma forma, mais aparecem no *VM4H*: a reunião familiar, presente na *Ley Orgánica 4/2000*, e o pedido de asilo, *Ley 12/2009*, e suas correspondentes na legislação brasileira.

#### **3.2.1 Das políticas públicas na Espanha**

Em geral, quando se fala em lei específica para estrangeiras/os na Espanha, remete-se à primeira *Ley de Extranjería* promulgada no país, a *Ley Orgánica 7/1985*, de 1º. de julho. No entanto, Mazkieran (s/d) chama atenção para um conjunto de diretrizes dispersas que havia antes de 1985 e que regulava, de certo modo, alguns aspectos sobre a vida da/o estrangeira/o em território espanhol. Essas normas datam de 1852 e foram todas revogadas com a *Ley de Extranjería* de 1985.

Além disso, destaco outro documento muito importante que fez menção aos direitos das/os estrangeiras/os antes da dita *Ley Orgánica 7/1985*, trata-se da Constituição Espanhola

de 1978<sup>81</sup>, que declara no Título I (*De los derechos y deberes fundamentales*), Capítulo I (*De los españoles y los extranjeros*), Artigo 13, parágrafo 1: *Los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el presente Título en los términos que establezcan los tratados y la ley*. A lei em questão, a qual se refere o texto na Constituição, foi promulgada sete anos depois, trata-se da *Ley Orgánica 7/1985*, como falei no parágrafo anterior.

É na Constituição Espanhola de 1978 que também está a primeira manifestação legal, de cunho geral, sobre o direito de asilo a estrangeiras/os no país. Essa informação consta no mesmo Título I, Capítulo I, Artigo 13, parágrafo 4: *La ley establecerá los términos en que los ciudadanos de otros países y los apátridas podrán gozar del derecho de asilo en España*.

Voltando à *Ley de Extranjería*, Mazkieran (s/d) afirma que essa primeira lei não passou de uma reunião das normas anteriores, mas que funcionou como base legal para os decretos posteriores. O autor afirma também que sua principal característica é o quanto a lei é bastante restritiva, pois os direitos dos quais trata consideram apenas as/os estrangeiros legais. Somamos a isso que, com suas diretrizes, milhares de imigrantes, que estavam no país, passaram a constar em situação irregular, ou seja, o que deveria ter sido bom para aquela parte da população, garantindo direitos, gerou, ao contrário, a perda deles.

Por outro lado, ainda que com muita dificuldade, com a *Ley de Extranjería* iniciou-se um processo de regularização das/os estrangeiras/os na Espanha, que só voltou a acontecer novamente em 1991, e não atestava uma legalidade definitiva, isto é, uma/um imigrante regularizada/o poderia voltar à condição de irregular.

Alguns decretos e regulamentos surgiram desde a primeira *Ley de Extranjería*, assim como a criação de comissões, como o *Observatorio Permanente de Inmigración*<sup>82</sup>, criado em 1994, que, entre outras coisas, tem a função de pesquisar, reunir e divulgar dados sobre o fenômeno migratório e propor medidas para a integração social de estrangeiras/os residentes no país.

Atualmente, a *Ley de Extranjería* em vigor é a *Ley Orgánica 4/2000*<sup>83</sup>, de 11 de janeiro, que apresentou algumas melhoras em relação à situação da/o estrangeira/o irregular. Como exemplo, cito a inclusão do *empadronamiento* para que a/o imigrante, mesmo ilegal, possa ter direito à educação, assistências médica e hospitalar, permissão para conduzir e para trabalhar.

---

<sup>81</sup> Disponível em:

[https://www.boe.es/biblioteca\\_juridica/codigos/codigo.php?id=151\\_Constitucion\\_Espanola&tipo=C&modo=2](https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=151_Constitucion_Espanola&tipo=C&modo=2)  
Acesso em 15 de setembro de 2020.

<sup>82</sup> Disponível em: [BOE.es - Documento BOE-A-2001-6822](https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=151_Constitucion_Espanola&tipo=C&modo=2) Acesso em 17 de setembro de 2020.

<sup>83</sup> A 4/2000 foi reformada pela *Ley Orgánica 2/2009* e regulamentada pelo *Real Decreto 557/2011*. Disponível: [https://www.boe.es/biblioteca\\_juridica/codigos/codigo.php?id=070\\_Codigo\\_de\\_Extranjeria&tipo=C&modo=2](https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=070_Codigo_de_Extranjeria&tipo=C&modo=2)  
Acesso em 15 de setembro de 2020.

Como já expliquei, no tópico anterior, o *empadronamiento* é um tipo de registro municipal que todas as pessoas que vivem na Espanha (nativas/os ou estrangeiras/os) devem fazer para usufruir dos benefícios acima citados.

Assim, a *Ley de Extranjería* de 2000 concebe direitos à/ao estrangeira/o, mesmo em situação de ilegalidade, mas, em contrapartida, a exigência do *empadronamiento* sugere uma forma de obrigar a/o imigrante ilegal a identificar-se e estar suscetível a um processo de deportação, caso não regularize sua situação.

Tanto que no Título I (*Derechos y libertades de los extranjeros*), Capítulo I (*Derechos y libertades de los extranjeros*), Artigo 6 (*Participación Pública*), parágrafo 3, está escrito que *Los Ayuntamientos incorporarán al padrón a los extranjeros que tengan su domicilio habitual en el municipio y mantendrán actualizada la información relativa a los mismos*. Vejamos que as/os estrangeiras/os são constantemente vigiadas/os.

Para minha pesquisa, um ponto da *Ley de Extranjería* é importante frisar: o de reunião familiar, pois aparecerá em duas das quatro sequências narrativas (SN) que compõem o VM4H. Porém, antes de passar a esse ponto, julgo necessário que explique o termo “extranjero residente”, pois na citada *Ley de Extranjería*, ora aparece *extranjero*, ora aparece *extranjero residente*, e essa não é uma distinção qualquer, pois, a partir da leitura da lei, entendi que ao acrescentar o adjetivo “residente”, fala-se de uma/um estrangeira/o legal ou em vias de legalidade, o que deixa mais clara a diferença entre os dois.

A exemplo disso, quando se diz no Título I (*De los derechos y deberes fundamentales*), Capítulo I (*De los españoles y los extranjeros*), Artigo 4 (*Derecho a la documentación*), parágrafo 1 que “*Los extranjeros que se encuentren en territorio español tienen el derecho y el deber de conservar la documentación que acredite su identidad...*”, alude-se a toda/o e qualquer estrangeira/o, seja legal ou ilegal.

Já no Artigo 13 (*Derechos en materia de vivienda*), dos mesmos título e capítulo, aparece “*Los extranjeros residentes tienen derecho a acceder a los sistemas públicos de ayudas en materia de vivienda en los términos que establezcan las leyes y las Administraciones competentes. En todo caso, los extranjeros residentes de larga duración tienen derecho a dichas ayudas en las mismas condiciones que los españoles.*” Notemos, então, que não se trata de qualquer estrangeira/o.

As/Os residentes possuem uma autorização de residência, um processo hierarquicamente maior que o *empadronamiento*, pois podemos dizer que toda/o estrangeira/o

residente pressupõe um *empadronamiento*, no entanto, nem toda/o estrangeira/o *empadronada/o* possui autorização de residência.

A *Ley de Extranjería* também prevê que a/o estrangeira/o residente pode obter uma autorização temporal ou de longa duração e apenas esta permite às/aos imigrantes as mesmas condições que espanholas/óis, ao menos em relação ao Artigo 13, citado acima. A autorização de residência temporal vale para estrangeiras/os que passarão mais de 90 dias e menos de 5 anos em território espanhol (Artigo 45, §1, *Real Decreto 557/2011*) e terá autorização inicial de um ano (Artigo 49, §2, *Real Decreto 557/2011*), enquanto a de longa duração pode ser solicitada por estrangeiras/os que foram autorizadas/os a residir na Espanha por cinco anos de forma continuada<sup>84</sup>, entre outras alternativas.

Eu mesma, quando fiz o sanduíche e como teve uma duração de 6 meses, precisei de uma autorização de estância. No meu caso, tal permissão foi estabelecida pelo regulamento da lei, o *Real Decreto 557/2011*, Capítulo II (*Autorización de estancia por estudios, movilidad de alumnos, prácticas no laborales o servicios de voluntariado*), Artigo 37, e, após comprovar que eu tinha como me manter financeiramente durante minha estada, declarar o motivo pelo qual eu estava indo para a Espanha e apresentar seguro saúde pelo tempo de permanência no país, obtive minha autorização através de um visto no passaporte.

Há outros tipos de autorização para residência temporal, não só para estudos, há também para trabalho, por razões humanitárias, por colaboração com a justiça, por arraigo, entre outros. Por arraigo é o procedimento de autorização de residência temporal para imigrantes ilegais. Nessa circunstância, há três tipos de arraigo: o social, o laboral e o familiar.

A/O imigrante ilegal pode pedir autorização de residência temporal por arraigo social quando já está há 3 anos na Espanha e recebe uma oferta de emprego. Para solicitar por arraigo laboral, a/o imigrante ilegal precisa estar em território espanhol há 2 anos e ter trabalhado por pelo menos seis meses, ainda que de forma irregular. Já por arraigo familiar, a/o imigrante ilegal precisa ter tido uma/um filha/o nascida/o na Espanha e que tenha obtido a nacionalidade espanhola. Digo ter obtido a nacionalidade espanhola porque ser filha/o de imigrantes, mesmo nascida/o em território espanhol, nem sempre significa que será automaticamente considerada/o espanhola/ol de origem.

---

<sup>84</sup> Isso não quer dizer que a/o estrangeira/o que sair da Espanha por vontade perderá o caráter de continuidade após seu retorno. Ela/e pode ficar até seis meses seguidos fora e retornar à Espanha sem prejuízos de tempo, desde que não ultrapasse 10 meses no total dos 5 anos (Artigo 148, §2, *Real Decreto 557/2011*).

Como o Código Civil espanhol adota majoritariamente o critério *jus sanguinis* (direito de sangue)<sup>85</sup>, não basta para a/o filha/o de mãe e pai estrangeira/o nascer na Espanha para ter a nacionalidade espanhola, há uma série de diretrizes e requisitos para que se possa solicitar e obter êxito nesse processo, como, por exemplo, a criança deve residir pelo menos um ano em território espanhol (*nacionalidad por residencia*)<sup>86</sup> ou ser filha de mães e de pais de determinadas nacionalidades, implicadas no Artigo 17, do Código Civil espanhol, alínea C, em que são consideradas/os espanholas/óis de origem “*Los nacidos en España de padres extranjeros, si ambos carecieren de nacionalidad o si la legislación de ninguno de ellos atribuye al hijo una nacionalidad*”.

A título de exemplo, filha/o de brasileiras/os que nasça em território espanhol, e a mãe e o pai optem por não registrá-la/o no Consulado Brasileiro na Espanha, incidirá no Artigo 17, alínea C, do código civil espanhol e poderá requerer a nacionalidade espanhola de origem. Isso acontece com alguns países que possuem unicamente ou majoritariamente o critério de *jus soli* (direito de solo), que é o caso do Brasil.

A criança que nasce fora do Brasil, mesmo filha de mãe e de pai brasileira/o, configura-se em sem nacionalidade (apátrida), uma vez que a Constituição Brasileira não considera brasileira/o nata/o filha/o de brasileiras/os nascida/o no exterior que não tenha sido registrada/o em “repartição brasileira competente”<sup>87</sup>.

Ainda sobre residência temporal, um ponto que é bastante louvável na *Ley de Extranjería* refere-se ao Artigo 31 bis (*Residencia temporal y trabajo de mujeres víctimas de violencia de género*) que acolhe mulheres estrangeiras, ainda que ilegais, que foram vítimas de algum tipo de violência em território espanhol, concedendo a ela, a sua/seu(s) filha/o(s), autorização de residência e trabalho provisórios.

Quanto à autorização para residência de longa duração, o Artigo 32, da *Ley Orgánica 4/2000* a conceitua no parágrafo 1 como “*La residencia de larga duración es la situación que autoriza a residir y trabajar en España indefinidamente, en las mismas condiciones que los*

---

<sup>85</sup> O Brasil segue majoritariamente o critério *jus soli* (direito de solo), ou seja, se uma criança, filha de estrangeiras/os, desde que não estejam a serviço de seu país, nascer em território brasileiro, ela é considerada brasileira nata automaticamente. Constituição Brasileira, Capítulo III (Da nacionalidade) – Artigo 12 São brasileiros I – Natos, alínea A. Disponível em: [Constituição Federal - Constituição da Republica Federativa do Brasil 1988 | Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Presidência da Republica \(jusbrasil.com.br\)](#) Acesso em 03 de dezembro de 2020.

<sup>86</sup> Código Civil Espanhol, Artigo 22, Parágrafo 2, alínea A. Disponível em: [BOE.es - Documento consolidado BOE-A-1990-30520](#) Acesso em 03 de dezembro de 2020.

<sup>87</sup> Constituição Brasileira, Capítulo III (Da nacionalidade) – Artigo 12, São brasileiros I – Natos, alíneas B e C. Disponível em: [Constituição Federal - Constituição da Republica Federativa do Brasil 1988 | Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Presidência da Republica \(jusbrasil.com.br\)](#) Acesso em 03 de dezembro de 2020.

*españoles*”<sup>88</sup>. A cada 5 anos, a/o estrangeira/o residente de longa duração precisa renovar a permissão (*Real Decreto 557/2011*, Artigo 150 §1), e assim como a residência temporal, ela é passível de extinção, pois caso a/o imigrante residente cometa uma infração penal, por exemplo, ela/e pode perder o benefício e até ser deportada/o (*Ley 4/2000*, Artigo 32, § 5).

Como eu disse anteriormente, a autorização para residência de longa duração pode ser obtida pela/o estrangeira/o que foi autorizada/o a residir na Espanha por 5 anos de forma continuada, entre outras opções. Muitas/os residentes temporais nem chegam a pedir a residência de longa duração, pois conseguem a nacionalidade espanhola antes dos 5 anos.

Não tratarei de explicar as questões relativas à União Europeia, nem tampouco às demais premissas que envolvem as autorizações de residência na Espanha por não serem importantes para a pesquisa. Passo, então, a destacar as informações referentes ao processo de reunião familiar na Espanha por estrangeiras/os.

O Capítulo II (*Reagrupación Familiar*), da *Ley Orgánica 4/2000*, estabelece as diretrizes para que a/o estrangeiro residente tenha o direito à reunião familiar. Vejamos que a/o imigrante que não possui autorização de residência, seja ela temporal ou de longa duração, não tem o direito de solicitar o convívio com familiares na Espanha.

Além disso, só poderá solicitar a reunião familiar (cônjuge e filhas/os), a/o estrangeira/o residente cuja autorização de residência inicial (a de um ano) tenha sido concluída e não tenha ocorrida nada que justifique a não renovação, e, em caso de familiar ascendente de primeiro grau, maior que 65 anos, mãe e pai da/o estrangeira/o, por exemplo, apenas após a autorização de longa duração (mínimo de cinco anos de residência) e que atenda algumas especificações<sup>89</sup>.

A *Ley Orgánica 4/2000* estabelece os termos do direito de reunião familiar à/ao imigrante residente, familiares que podem ser reunidas/os, os requisitos, os procedimentos e os efeitos do processo, porém, não estabelece especificamente a relação de documentos que são necessários para que se realize a ação. A partir de uma investigação em vários consulados da Espanha espalhados pela América Latina, pude perceber que há diferenças e semelhanças quanto aos documentos solicitados para dar entrada no processo de reunião familiar.

A exemplo disso, cito que são comuns aos Consulados da Espanha na América Latina os seguintes documentos para reunião familiar de filhas/os menores<sup>90</sup>: taxa da transação,

---

<sup>88</sup> Tal definição é repetida *ipsis litteris* na regulamentação do *Real Decreto 557/2011*, Artigo 147.

<sup>89</sup> *Ley Orgánica 4/2000*, Título I, Capítulo II, Artigo 18, §1.

<sup>90</sup> Opto por apenas tratar das questões de reunião familiar de filhas/os menores, por ser essa a principal condição presente no *VM4H*.

formulário de solicitação, cartão de residência da/o chamante<sup>91</sup>, passaporte da/o chamada/o, certificado médico, certidão de nascimento da/o chamada/o e declaração que comprove que ela/e é dependente da/o chamante.

Em contrapartida, há documentos que nem todos os consulados pedem, mas que aparecem em algumas listas: fotografia(s), certificado de *empadronamiento* do chamante, passaporte da/o chamante, certidão de nascimento da/o chamante, certificado de movimentos migratórios da/o chamada/o, declaração que justifique a necessidade de se viver na Espanha pela/o chamada/o, entre outros.

Por fim, trato de citar e descrever os principais pontos referentes ao pedido de asilo por imigrantes refugiadas/os, começando por esclarecer que a atual lei que regula o direito de asilo e de proteção subsidiária na Espanha é a 12/2009, de 30 de outubro<sup>92</sup>, que modificou a lei 5/1984, de 26 de março, que regulava o direito de asilo e da condição de refugiada/o.

A lei 12/2009, Título preliminar, Artigo 3 (*La condición de refugiado*) estabelece que possui a condição de refugiada/o,

toda persona que, debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, opiniones políticas, pertenencia a determinado grupo social, de género u orientación sexual, se encuentra fuera del país de su nacionalidad y no puede o, a causa de dichos temores, no quiere acogerse a la protección de tal país, o al apátrida que, careciendo de nacionalidad y hallándose fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, por los mismos motivos no puede o, a causa de dichos temores, no quiere regresar a él, y no esté incurso en alguna de las causas de exclusión del artículo 8 o de las causas de denegación o revocación del artículo 9.

Tal definição está de acordo com o que foi estabelecido, em 1951, pela Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto do Refugiado, ou Convenção de Genebra, e pelo Protocolo de 1967, que expandiu em tempo e em espaço o tratado de 51. Ainda sobre o Artigo 3 da lei 12/2009, ter cometido algum crime, no seu país de origem ou na Espanha, ou ser considerada/o uma ameaça à segurança da sociedade espanhola, são exemplos do que pode excluir alguém da condição de refugiada/o ou negar a solicitação de asilo, segundo os Artigo 8 e 9, respectivamente.

---

<sup>91</sup> Utilizo, nessa pesquisa, as palavras reunião familiar, chamante e chamada/o, correspondentes às espanholas *reagrupación familiar*, *reagrupante* e *reagrupada/o*, respectivamente, por serem os termos usados oficialmente pela legislação brasileira.

<sup>92</sup> Disponível em: [Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria. \(boe.es\)](#) Acesso em 20 de setembro de 2020.

O *Real Decreto* 203/1995, de 10 de fevereiro, regulamenta a aplicação da lei 5/1984, na época modificada pela 9/1994 e, atualmente, alterada pela 12/2009. Nele consta, no Capítulo I (*Solicitud de asilo y sus efectos*), Artigo 4 (*Lugar de presentación de solicitud de asilo*), que a/o estrangeira/o que não esteja em território espanhol pode solicitar asilo em uma Embaixada Consular da Espanha em outro país, ou, ainda, quando a/o representante da Agência das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) solicite ao governo espanhol a admissão de refugiadas/os que estejam sob sua tutela, em um terceiro país, que não oferece proteção. Em todos os outros casos, o/a solicitante de asilo já deve estar em território espanhol ou, ao menos, em sua fronteira.

Em geral, após o aceite do processo de solicitação de asilo<sup>93</sup>, o prazo máximo para se obter uma resposta para a solicitação é de seis meses<sup>94</sup>. Em caso favorável ao pedido da/o imigrante, o governo espanhol expedirá documentos que a/o habilitará a residir e a trabalhar no país<sup>95</sup>. Além disso, se a/o refugiada/o estiver fora da Espanha, se expedirá o visto ou autorização de entrada em território espanhol<sup>96</sup>.

Um importante papel de auxílio às/aos refugiadas/os é desempenhado pelos centros de acolhimento ao imigrante, pois além de oferecer moradia, alimentação e assistência sanitária e jurídica, esses centros fornecem apoio psicológico para milhares de pessoas que chegam ao país bastante desamparadas e sem direção.

A seguir, trato de descrever como a legislação brasileira trata esses mesmos pontos.

### **3.2.2 Das políticas públicas no Brasil**

Em 24 de maio de 2017, foi aprovada a nova Lei de Migração no Brasil, a 13.445, que versa sobre os direitos e deveres da/o migrante e da/o visitante, e foi criada a partir da proposta 288, de 2013, promovida pelo então senador Aloysio Nunes Ferreira. A seguir, apresento, em comparação à legislação espanhola sobre migrações, os direitos de reunião familiar e solicitação de asilo e refúgio.

---

<sup>93</sup> Se o imigrante se encontra em ilegalidade em território espanhol e passa mais de um mês para pedir asilo, pode incorrer em uma negação de seguir com os trâmites.

<sup>94</sup> *Real Decreto* 203/1995, Capítulo III (*Tramitación de la solicitud de asilo*), Artigo 24 (*Normas generales de tramitación*), parágrafo 4.

<sup>95</sup> *Real Decreto* 203/1995, Capítulo III (*Tramitación de la solicitud de asilo*), Artigo 29 (*Efectos de la concesión de asilo*), parágrafo 2.

<sup>96</sup> *Real Decreto* 203/1995, Capítulo III (*Tramitación de la solicitud de asilo*), Artigo 29 (*Efectos de la concesión de asilo*), parágrafo 4.

A nova Lei de Migração, no Capítulo I (Disposições preliminares), Seção II (Dos princípios e das garantias), Artigo 3º, Inciso VIII, garante direito à/ao imigrante de reunião familiar, sem especificações. No mesmo Capítulo e Seção, no Artigo 4º, Inciso III, a Lei volta a falar do citado direito, sendo que um pouco mais específico, citando algumas/uns integrantes da família que podem ser reunidas/os, porém, segue sem categorizar a/o migrante que tem tal direito. Em comparação, lembro que a legislação espanhola permite a reunião familiar, apenas de imigrantes com autorização de residência.

A informação mais específica de qual imigrante pode se beneficiar do direito de reunião familiar no Brasil, só aparece no Decreto 9.199<sup>97</sup>, de 20 de novembro de 2017, que regulamenta a lei 13.445/2017, e ainda mais especificamente na Portaria Interministerial 12<sup>98</sup>, de 13 de junho de 2018, que dispõe sobre o visto temporário e sobre a autorização de residência com fins de reunião familiar. Com esses documentos, ficamos sabendo que a/o imigrante que pode pedir a reunião familiar é aquela/e que possui um visto temporário, e nesse caso, a/o parente também terá um visto pelo mesmo período, ou uma/um imigrante que seja beneficiária/o de autorização de residência.

Então, percebo que o Brasil, assim como a Espanha, também categoriza a/o imigrante e especifica qual pode usufruir do direito à reunião familiar. No entanto, ao contrário do país europeu, conseguir a autorização de residência parece ser algo menos trabalhoso e que exige menos tempo em solo brasileiro. Para exemplificar, cito que a/o imigrante, que queira autorização de residência no Brasil, não precisa esperar um tempo mínimo, basta reunir os documentos solicitados pela Polícia Federal, pagar as taxas e aguardar a decisão por 180 dias.

Outro ponto que me chamou atenção, comparando as leis e demais documentos sobre a reunião familiar nos dois países, é que a Lei 13.445/2017, Capítulo III (Da condição jurídica do migrante e do visitante), Seção V (Da reunião familiar), Artigo 37, informa que o visto de permanência no país ou a autorização de residência com o objetivo de reunião familiar da/o imigrante será concedido aos seguintes familiares:

- I - cônjuge ou companheiro, sem discriminação alguma;
- II - filho de imigrante beneficiário de autorização de residência, ou que tenha filho brasileiro ou imigrante beneficiário de autorização de residência;
- III - ascendente, descendente até o segundo grau ou irmão de brasileiro ou de imigrante beneficiário de autorização de residência; ou
- IV - que tenha brasileiro sob sua tutela ou guarda.

---

<sup>97</sup> Disponível em: <https://url.gratis/6Ptbp> Acesso em 20 de outubro de 2020.

<sup>98</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/pf/pt-br/assuntos/imigracao/legislacao-1/Portaria%20Interministerial%20n%2012> Acesso em 14 de outubro de 2020.

Já o Decreto 9.199, de 20 de novembro de 2017, no Capítulo VIII (Da autorização de residência), Seção II (Das hipóteses de autorização de residência), Artigo 153, no Inciso I, aparece mais pormenorização, pois além do texto presente na citada lei, ele é completado com a expressão “nos termos do ordenamento jurídico brasileiro”.

Tal ordenamento é dado pela Portaria Interministerial 12<sup>99</sup>, de 13 de junho de 2018, Artigo 3º, Parágrafo 1º, que enumera os documentos que poderão comprovar união estável, ou seja, a certificação de que a/o imigrante tem uma/um companheira/o.

Noto que a lei brasileira, a princípio, parece ser mais ampla e geral que a espanhola, ao menos no que concerne a imigrantes, mas o que poderia ser um ponto positivo, ao ter em conta que a amplitude poderia beneficiar a mais pessoas, sem discriminação, pode travar nos decretos e portarias que regulam e dispõem, respectivamente, o direito no Brasil.

Já a legislação espanhola, que parece restringir mais, há decretos que abrem para outras opções, indo no caminho oposto ao do Brasil, mas chegando a resoluções parecidas. Vejamos sobre a situação descrita no inciso I, citado acima, em que se afirma que poderá reunir-se, com a/o imigrante no nosso país, “cônjuge ou companheiro, sem discriminação alguma”.

Primeiro, a lei brasileira descreve que pode ser cônjuge feminino/masculino ou companheira/o, ampliando as possibilidades para pessoas que não são casadas legalmente, mas apresentam uma união estável, por exemplo, o que não é previsto na *Ley de Extranjería* espanhola.

No entanto, em 2010, o *Boletín Oficial del Estado*<sup>100</sup> da Espanha publicou uma sentença em que se igualava *parejas de hecho*<sup>101</sup> aos casamentos considerados legais, tanto para fins de reunião familiar de imigrantes quanto para autorização de residência, ou seja, ambos países, no final das contas, aceitam a reunião familiar de um cônjuge feminino/masculino com registro civil ou uma/um companheira/o com certidão de união estável.

Ainda sobre o Inciso I, aparece a expressão “sem discriminação alguma”, o que me faz entender, entre outras interpretações, que o Brasil não irá negar a reunião se o casal é homoafetivo, por exemplo, o que considero um ponto muito positivo da nossa legislação. Embora a *Ley de Extranjería* espanhola não deixe expressa essa amplitude, acredito que tampouco irá se opor, principalmente porque, na Espanha, o casamento de homossexuais é legal.

---

<sup>99</sup> Disponível em: [PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 12, DE 13 DE JUNHO DE 2018 - Diário Oficial da União - Imprensa Nacional \(www.gov.br\)](http://www.gov.br) Acesso em 13 de setembro de 2020.

<sup>100</sup> Uma espécie de Diário Oficial do Brasil.

<sup>101</sup> *Parejas de hecho* corresponde à união estável, no Brasil.

A restrição mais evidente que aparece na dita lei espanhola é que a/o imigrante só tem direito a reunir-se com apenas uma pessoa considerada cônjuge, mesmo que a lei do país de origem da/o imigrante permita a poligamia.

Por fim, são diferentes as leis brasileira e espanhola no que diz respeito aos familiares que constam no Inciso III, da nossa lei, uma vez que permitimos parentes ascendentes e descendentes até o segundo grau ou ainda irmã/o da/o imigrante residente, enquanto a espanhola, apenas permite ascendentes de primeiro grau e, notoriamente, que sejam maiores de 65 anos<sup>102</sup>. Dessa forma, está claro que a lei brasileira tem uma redação mais ampla e que oferece maiores possibilidades à/ao imigrante de reunião familiar, ao menos em relação ao Inciso III, citado acima.

Quanto ao pedido de asilo e refúgio, a nova Lei de Migração no Brasil, a 13.445, de 2017, estabelece que não tornará sem efeito as regras específicas sobre refugiadas/os e asiladas/os<sup>103</sup>. Assim como a legislação espanhola, a brasileira leva em consideração o Estatuto do Refugiado de 1951, aprovando a Lei 9.474, de 22 de julho de 1997<sup>104</sup>.

A Lei 9.474/1997, Título I (Dos Aspectos Caracterizadores), Capítulo I (Do Conceito, da Extensão e da Exclusão), Seção I (Do Conceito), Artigo 1º, define refugiada/o como todo ser humano que:

- I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
- II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
- III - devido à grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

Considero essa definição bastante contestável, pois, vejamos, o Inciso I parece delimitar os motivos de perseguição que serão aceitos para a aprovação do pedido de asilo ou refúgio no Brasil, deixando de fora, outras razões, como violência por causa da orientação sexual ou por causa do gênero, quando o melhor seria que a redação partisse para o viés de perseguição e ameaça à vida por quaisquer motivos, sem delimitações.

Embora, no inciso III, possa ficar subentendido outros tipos de violência, pois cita “violação de direitos humanos”, o que englobaria a perseguição por motivos de orientação

---

<sup>102</sup> Circunstâncias atenuantes como, a comprovação de dependência econômica, podem permitir a residência de menores de 65 anos.

<sup>103</sup> Lei 13.445/2017, Capítulo I, Seção 1, artigo 2º.

<sup>104</sup> Disponível em: [L9474 \(planalto.gov.br\)](http://L9474(planalto.gov.br)) Acesso em 17 de setembro de 2020.

sexual, entre outros, uma redação sem restrições seria o ideal, pois quando se trata de proteção à vida, não pode haver brechas para delimitações.

Além disso, a redação dos três incisos parece apontar para o fato que só receberão auxílio as pessoas que conseguirem escapar de seus países e/ou de perseguidoras/es e estejam em território nacional brasileiro, ou seja, não há uma preocupação e cuidado com aquelas/es que sofrem perseguição ou perigo de morte em outros países. Esse mesmo direcionamento é visto em outros momentos da referida lei, como veremos a seguir.

Destaco que o Artigo 2º, Seção 2 (Da Extensão), Capítulo I (Do Conceito, da Extensão e da Exclusão), Título I (Dos Aspectos Caracterizadores), dessa mesma lei, declara que “Os efeitos da condição dos refugiados serão extensivos ao cônjuge, aos ascendentes e descendentes, assim como aos demais membros do grupo familiar que do refugiado dependerem economicamente, desde que se encontrem em território nacional.”

No entanto, o Decreto 9.199, de 20 de janeiro de 2017, que regulamenta a Lei 13.445, Capítulo VI (Do Asilo Político), afirma que o pedido de asilo pode ser solicitado por quem já entrou em território nacional ou, ainda, por quem o solicita do exterior, no caso do Brasil, pode ser em “legações, navios de guerra e acampamentos, aeronaves militares brasileiros” (Artigo 109, Inciso I) do referido decreto.

Assim, entendo, que, embora a lei direcione a solicitação de asilo ou refúgio para quem já se encontra em território nacional, o decreto que a regulamenta concede a possibilidade do pedido ser feito para quem ainda não está no Brasil, mas vê o país como alternativa de sobrevivência, ampliando a proteção ao ser humano, não importa onde esteja.

Já em relação à reunião familiar, o Artigo 117, do Decreto 9.199 declara que o citado direito será concedido à/ao imigrante que tiver aprovada a solicitação de asilo político, pois, embora sua autorização de residência seja provisória, e, portanto, não contemplada com o benefício da reunião familiar, a/o asilada/o poderá reunir integrantes da família. Porém, no parágrafo único desse artigo, há a informação que esse direito só é válido, se familiares a serem reunidas/os estiverem em território nacional, o que, para mim, é bastante desumano.

No que se refere à/ao imigrante refugiada/o, no entanto, segundo o Artigo 11, da Portaria Interministerial 12, de 2018, a/o refugiada/o têm o direito à reunião familiar de membros que não estão no Brasil, mas deverão passar pelo mesmo processo que uma/um imigrante não refugiada/o.

O Órgão Público que trata das questões referentes a imigrantes refugiadas/os, no Brasil, é o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), criado pela Lei 9.474/1997, Título III

(Do Conare). Segundo esse Comitê, até final de 2019, o Brasil reconheceu 31.966 pessoas refugiadas<sup>105</sup>, sendo que entre 2011 e 2019, a quantidade de pedidos de refúgio foi de 239.706. Nesse tempo, o maior número de solicitações reconhecidas foi de venezuelanas/os, um total de 20.935. A fundamentação mais usada para tal reconhecimento foi o que consta no Inciso III da Lei 9.474/1997, Artigo 1º, citada anteriormente – “grave e generalizada violação dos direitos humanos”.

A seguir, trato de apresentar a Cruz Vermelha Espanhola, mais precisamente a de Murcia, onde estive durante o sanduíche. Esse tópico é muito importante para que saibamos de que contexto foi divulgado o jogo da pesquisa.

### 3.3 Cruz Vermelha na Espanha

O jogo da pesquisa, o *VM4H* foi divulgado originalmente na página da Cruz Vermelha Jovem da Espanha com o intuito de diminuir preconceitos de espanholas/óis em relação às/aos imigrantes. Neste tópico, trato de apresentar algumas informações sobre a instituição Cruz Vermelha (CV), em especial a de Murcia, na Espanha, a qual visitei no meu período de sanduíche, como já citei no capítulo I, ao mesmo tempo em que teço comentários sobre o que observei durante a visita.

Começo declarando que a CV é uma das maiores organizações não governamentais (ONG) de auxílio humanitário do mundo. Sua principal missão é proteger e cuidar do ser humano, principalmente, os mais necessitados e/ou em situação de risco, aliviando sofrimentos e zelando por sua dignidade.

Esse trabalho é feito através de orientação de empregos, cuidados sanitários, educação, moradia, entre outros. Para tanto, a ONG segue alguns princípios, a saber: humanidade, imparcialidade, neutralidade, universalidade, unidade, independência e trabalho voluntariado<sup>106</sup>.

A CV tem como primeiro princípio, o caráter humanitário. Como eu disse anteriormente, a instituição presta auxílio a pessoas necessitadas, em situações de perigo e

---

<sup>105</sup> Disponível em: [Refúgio em Números e Publicações — Ministério da Justiça e Segurança Pública \(justica.gov.br\)](http://justica.gov.br) Acesso em 25 de outubro de 2020.

<sup>106</sup> Disponível em: <https://www2.cruzroja.es/sobre-cruz-roja> Acesso em 20 de maio de 2020.

sofrimento, por exemplo, refugiadas/os que saem de seus países, com cenário de violência, em busca de sobrevivência em outra nação.

Para tal, a entidade preza pela imparcialidade, reprimindo quaisquer tipos de distinção e compreendendo as diferenças de nacionalidade, de práticas religiosas, de raça, de condição social, de orientação sexual ou de crença política.

Para manter essa imparcialidade, a instituição busca manter-se neutra, não participando em assuntos políticos, religiosos, ideológicos, raciais ou socioculturais. Assim, a CV busca preservar a condição universal de direitos, sem discriminações.

Outro princípio que rege a ONG é seu caráter de unicidade, não podendo haver em um país mais de uma “Sociedade da Cruz Vermelha”, o que pode haver são várias filiais. Na Espanha, escritórios da CV estão presentes em todas as 17 comunidades autônomas, e, no Brasil, em 16 das 27 unidades federativas.

A CV também é independente, pois preserva sua autonomia nas atividades e programas da instituição, desde que suas ações não infrinjam as leis do respectivo país. E, por fim, a ONG tem o trabalho voluntariado, como sua mais importante frente de atuação.

Como eu disse anteriormente, no capítulo I, meu doutorado sanduíche aconteceu em Murcia, sul da Espanha, de setembro de 2019 a fevereiro de 2020, sob a orientação da doutora Antonia María Sánchez Lázaro, e nessa ocasião eu pude visitar a sede da CV, nessa cidade, onde conheci a diretora<sup>107</sup> regional de ação social na CV de Murcia.

Em um primeiro momento, a citada diretora me apresentou uma breve explicação do que era a CV na Espanha, sua missão e seus objetivos, ela me mostrou como a instituição está dividida e organizada, e eu mesma pude ver a estrutura física do local, que me pareceu enorme e com uma quantidade muito grande de pessoas trabalhando em seu interior.

A diretora também explicou sobre os programas e projetos de apoio às pessoas mais carentes, às/aos imigrantes e às/aos imigrantes refugiadas/os, em vigor no ano de 2019, bem como, revelou os números relacionados ao quantitativo de gente atendida pela CV até agosto de 2019.

Finalizadas essas exposições, eu pude fazer algumas perguntas relacionadas ao que tinha sido apresentado, como outras de meu interesse. Aproveitei para questionar sobre a relação da CV com as demais instituições de acolhimento e apoio à/ao imigrante e sobre a conscientização de espanholas/óis acerca dos que chegam ao país, e, infelizmente, obtive respostas bem inesperadas.

---

<sup>107</sup> Por questões éticas, prefiro não citar o nome da referida diretora.

Primeiro, a instituição desconhece os números e programas de outras fundações de apoio à/ao imigrante, seus próprios dados são os únicos que possuem e importam, ou seja, não há um interesse em compartilhar informações que de alguma forma poderiam ajudar a pensar em projetos e ações integradas. Essa atitude, a meu ver, obstaculiza um trabalho mais significativo, que somam e compartilham experiências.

Segundo, meu objeto de pesquisa é um jogo digital divulgado pela CV Jovem da Espanha, sobre a conscientização de espanholas/óis quanto à situação da/o imigrante, porém, a instituição não tem nenhum projeto, setor ou programa destinado a essa diretriz. Além disso, a diretora regional informou que o mesmo acontecia em todas as outras sedes da CV na Espanha, o que me fez substituir a visita as ONG de Cádiz e de Madri, ações presentes em meu plano de trabalho, por atividades mais significantes para minha pesquisa, como a participação em eventos que tratassem de meu tema.

Para tal situação, a diretora informou o quanto é complicado conscientizar a população espanhola. Explicou, por exemplo, como as/os imigrantes enfrentam muitos problemas em alugar moradias no país, e que, inclusive, a CV é alvo de abaixo-assinados na tentativa de impedir a construção de centro de apoio à/ao imigrante em determinados bairros<sup>108</sup>.

Em um segundo momento, a diretora tratou de falar como era a aprendizagem da língua espanhola pelas/os imigrantes, principalmente, as/os refugiadas/os. Além de mostrar o material didático utilizado pelas/os professoras/es voluntárias/os, ela nos concedeu, para minha tutora do sanduíche e para mim, uma visita a essas/es profissionais que foram muito simpáticas/os em nos receber e falar de suas atividades na CV.

Ao todo, conversamos com três docentes, sendo dois homens e uma mulher, que já tinham sido professora/es antes do trabalho voluntário na CV. Um dos docentes, além de dar aulas, coordenava a equipe pedagógica, era o responsável pelas/os voluntárias/os e alunas/os. Foi ele que nos mostrou o material utilizado para ensinar a língua espanhola às/aos imigrantes atendidas/os pela instituição.

O professor começou apresentando o livro usado em 2009, chamado “Acentos” (SANZ *et al.*, 2009), produzido pela Cruz Vermelha Espanhola. O material é todo teórico, tratando da história do país e sua organização, do sistema de governo, suas leis e normas sociais de convivência, dos direitos e deveres das/os cidadãs/ãos, das migrações no país, do setor laboral e do que é preciso para se inserir nele. Há ainda atividades sobre o que foi tratado em cada capítulo, as respostas para essas questões e um glossário. O professor explicou que havia muita

---

<sup>108</sup> No próximo capítulo, tratarei sobre a questão da xenofobia na Espanha.

dificuldade de ensinar o idioma através daquele material e que, por isso, foi substituído por outros.

Eu tive a oportunidade de folhear o livro acima citado e tirar fotos do material com a autorização do responsável e o que posso dizer é que, embora o conteúdo fosse muito elucidativo, informativo e necessário para conhecimento das/os que pretendem morar na Espanha, é decepcionante ver que apenas se tratava de um guia, de um manual para auxiliar as/os imigrantes a “converterse en ciudadanos españoles” (SANZ *et al.*, 2009, p. 5), como está escrito no prefácio do material. Tanto que o subtítulo do livro é “Guía para la convivencia ciudadana dirigida a inmigrantes”.

Enfatizo que julguei o conteúdo muito bom para trabalhar com as/os imigrantes, pois, elas/es teriam que ter grande parte desse conhecimento de qualquer maneira para viver na sociedade espanhola, como, por exemplo, saber a maneira de acesso à educação, à saúde, aos direitos e deveres laborais, aos serviços públicos da administração, entre outros.

O problema, nesse material, é que em nenhum momento da parte teórica ou dos exercícios havia um diálogo, uma preocupação com a cultura da/o imigrante, ainda que no prefácio estivesse escrito que havia um respeito em relação a isso. Tampouco pude saber se, ao menos, as/os professoras/es trabalhavam a cultura da/o outra/o usando esse livro, uma vez que nem era mais utilizado.

Após apresentação e justificativa de não uso do livro “Acentos” (SANZ *et al.*, 2009), o professor da CV de Murcia mostrou-nos outros materiais que eram utilizados por ele e pelas/os outras/os docentes, a saber: “Español 2000”, nível elemental, escrito por Jesús Sánchez e Nieves García, da editora SGEL; “Horizontes: español nueva lengua”(2006), uma publicação do Instituto Cervantes, em parceria com a editora SM-ELE e a CV; “Manéjate en español”, de José Luis Mata e Salvador Fuster, publicado pela CV; e, por fim, a coleção “Cuadernos de Alfabetización”, produzido pela CV.

As três primeiras obras possuem uma estrutura que se assemelha bastante a livros usados em cursos livres por aprendizes de espanhol, no Brasil, contendo reproduções de diálogos, exercícios de fixação de vocabulário e gramática, encenação de conteúdos pragmáticos, entre outros. Já os cadernos da coleção são totalmente estruturalistas, usados por imigrantes que não sabem ler e escrever nem na sua própria língua.

Além disso, a professora e os dois professores mostraram exercícios soltos que ela e eles mesmos produziam. Geralmente, atividades estruturalistas de fixação de vocabulário e de

gramática. O trio tentou explicar que, embora parecessem exercícios simples, ela e eles viam uma melhora no aprendizado das/os alunas/os.

Em determinado momento, perguntei o que motivou e o que sentem em relação ao trabalho voluntário com imigrantes, principalmente, refugiadas/os. Um dos professores respondeu que se sente no dever de ajudar àquelas pessoas a viverem dignamente, que entende o sofrimento que elas passaram e passam, que tenta não ser apenas um professor, mas também um amigo.

Esse mesmo professor também nos contou sobre como era difícil, mas necessário ouvir as histórias de sofrimento narradas pelas/os refugiadas/os e, que, por isso, tentava fazer com que alunas/os falassem de suas culturas, às vezes, através de um texto que ele levou para sala de aula. Só nesse momento, percebemos, minha tutora do sanduíche e eu, indícios de uma atividade intercultural.

Embora compreender a aprendizagem de língua espanhola por imigrantes não seja o foco da minha pesquisa, apesar de ter julgado o material educacional usado pelas/os professoras/es voluntárias/os bastante estruturalista, e, ainda, achar ínfima a presença de um diálogo intercultural nas aulas, esse encontro com docentes foi bastante produtivo e emocionante, pois pude perceber a grande dedicação daquelas pessoas em ajudar a/o próxima/o, tirando, muitas vezes, do próprio bolso o dinheiro para cópias de materiais para alunas/os e narrando histórias de como se sentiam seres humanos melhores em prestar aquele trabalho voluntário.

Ao final da visita, compreendi o louvável e importante papel desenvolvido pela CV na Espanha, principalmente, dado o grande número de imigrantes que chega ao país. Essas pessoas recebem auxílio de moradia, de documentação, de saúde, de educação, de cidadania, entre outros. É nítido que o trabalho com a aprendizagem da língua por imigrantes poderia ser atualizado e que projetos humanitários em cooperação com outras ONG seriam mais eficientes, mas, no geral, a CV cumpre sua missão.

Durante o sanduíche em Murcia, pude participar de eventos que me proporcionaram o conhecimento de outras associações e projetos de apoio ao imigrante que, inclusive, dialogavam com minha pesquisa, pois possuíam programas voltados para a conscientização de espanholas/óis sobre a situação de imigrantes no país. Sendo assim, no próximo tópico, trato de apresentar essas instituições e algumas de suas ações.

### 3.3.1 Das outras instituições de amparo à/ao imigrante na Espanha

Começo pela Associação Columbares<sup>109</sup>, uma ONG cuja missão é ajudar pessoas vulneráveis a saírem dessa condição. Assim como a CV, Columbares não acolhe e apoia somente imigrantes, mas também espanholas/óis em situação de risco.

Um diferencial de Columbares é que suas ações sob a perspectiva intercultural são mais evidentes e em maior quantidade que as da CV da Espanha, inclusive, eu mesma participei de um curso, oferecido por aquela associação em parceria com a Universidade de Murcia, intitulado: “Formación en Mediación Intercultural y Salud”, que, entre outros temas, tratou de apresentar como a interculturalidade pode ser o caminho mais significativo de aproximação entre imigrantes e agentes socioeducacionais e de saúde.

Ao longo do curso, era clara que a preocupação das/os especialistas ministrantes dos módulos em dirimir com o preconceito, a xenofobia, o racismo e a aporofobia em relação às/aos imigrantes. Havia um discurso voltado para a conscientização das espanholas/óis sobre a realidade que elas/es vivem. Para tanto, trataram as questões do gênero, da religião, da língua, dos costumes e da identidade das/os imigrantes através de exposições teóricas, oficina de dramatizações e debate.

A partir desse curso, conheci o projeto “Mamis del mundo”<sup>110</sup>, que objetiva promover a saúde de mães e filhas/os imigrantes na Espanha. Esse programa é feito em parceria com o “Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones” e deixa claro que, na Espanha, há uma preocupação em que mulheres mães imigrantes sejam bem atendidas no sistema hospitalar, não sejam excluídas socialmente e sejam acompanhadas desde a gestação ao desenvolvimento das/os filhas/os.

Por esse projeto contar com o apoio de espanholas/óis como agentes socioeducacionais, mediadoras/es interculturais, profissionais de saúde, assessoras/es jurídicos e demais voluntárias/os, considero-o um importante meio não só no que se refere à proteção e saúde de mulheres imigrantes e suas/seus filhas/os, mas também em relação à conscientização de nativas/os sobre a situação das imigrantes no país. Não encontrei, em minhas pesquisas, um projeto parecido no Brasil, infelizmente.

---

<sup>109</sup> Disponível em: <https://www.columbares.org/index.php/es/> Acesso em 25 de março de 2020.

<sup>110</sup> Página do projeto “Mamis del mundo” [Asociación Columbares - Mamis del Mundo - Programa para la Promoción de la Salud Materno Infantil en mujeres inmigrantes](#) Acesso em 03 de abril de 2020.

Outra instituição de apoio à/ao imigrante e a pessoas vulneráveis é a Fundação CEPAIM<sup>111</sup>, uma ONG que objetiva a promoção de uma sociedade inclusiva, intercultural, não discriminatória e solidária. Essa instituição conheci através do “II Congreso Internacional de Artes y Diversidad: IDENTIDAD, TRÁNSITO, TERRITORIO Y VIOLENCIAS”, que ocorreu de 7 a 9 de novembro, em Murcia, Espanha.

No citado evento, pude ter uma clara ideia de que, embora a Cruz Vermelha não tivesse nenhum projeto para conscientização de espanholas/óis acerca da situação da/o imigrante no país, não faltavam ações com esse objetivo, na cidade. O evento mostrou-se, desde o início, bastante preocupado com a legitimação de uma linguagem que conseguisse integrar e compreender todas as diversidades (gênero, raça, classes sociais, nacionalidades) através de exposições, debates, expressões artísticas e performáticas.

Destaco a oficina “Encuentro de participación con personas refugiadas y artistas proyecto ‘Cuerpos Invisibles’”, ministrada por Selu Herráiz y Sukeina Ndiaye, da qual tive imenso prazer em participar. Uma oficina em que pude ouvir, acompanhar e sentir as histórias de uma refugiada e dois refugiados que moram atualmente na Espanha, em um misto de tensão, emoção, horror, tristeza e alívio. As três pessoas explicaram as dificuldades que enfrentaram para sair de seus países de origem e entrarem na Espanha, as incertezas e a solidão no novo lugar, o auxílio que obtiveram de ONG e, ainda, falaram de seus projetos para o futuro ali.

Nesse evento também conheci o Projeto “Desactiva”<sup>112</sup>, cujo objetivo é fomentar, nas redes sociais, a diminuição do racismo, da xenofobia e da aporofobia na Espanha. Tanto no Instagram, como no site do projeto, podemos ver vários vídeos e divulgação de materiais e eventos que explicam diversidades (gênero, raça, nacionalidades, religiões, identidades, culturas), suscitando uma reflexão sobre o preconceito, como ele está presente no cotidiano e como pode ser combatido; outros vídeos mostram falas de imigrantes, declarando como são tratadas/os naquele país, como se sentem e como é difícil encontrar emprego e moradia. Também podemos ver postagens de propostas que podem ser compartilhadas e colocadas em prática pelos usuários da rede social para combater discriminações.

Além disso, o projeto busca difundir questionamentos e suas respectivas respostas que mais geram dúvidas a espanholas/óis em relação às/aos imigrantes, como, por exemplo, se estas/es pagam impostos, se recebem medicamentos grátis, se estão no país para tirar trabalho de nativas/os, se a maioria de presas/os é de imigrantes, entre outras perguntas.

---

<sup>111</sup> Disponível em: <http://cepaim.org/>. Acesso em 26 de março de 2020.

<sup>112</sup> O projeto pode ser acessado pelo Instagram @desactiva\_off ou pelo site <https://desactiva.org/>. Acesso em 15 de novembro de 2020.

### 3.4 Análise das Questões das Migrações priorizadas no Jogo da Pesquisa

Nesse tópico, trato de analisar o jogo *VM4H*, com base no que venho explanando ao longo desse capítulo sobre Migrações Contemporâneas, tendo em conta, principalmente: os fatos culturais, econômicos, históricos e sociais, bem como os dados sobre os fluxos migratórios da e para a Espanha; as leis que incidem nas condições de vida de imigrantes, de asiladas/os, refugiadas/os; e a Cruz Vermelha na Espanha, seu programa de voluntariado, a preocupação com o aprendizado do castelhano e os demais centros de acolhimento e programas de conscientização da/o espanhola/ol sobre imigrantes, refugiadas/os.

Além disso, me ocupo de analisar as informações passadas no jogo, levando em consideração que ele foi lançado em 2009, então, passados 13 anos, muitos cenários mudaram e deixaram os dados desatualizados, uma vez que o *VM4H* não possui um esquema de atualização próprio. Para que fosse atualizado, o jogo deveria ser refeito.

#### 3.4.1 Dos fluxos migratórios no *VM4H*

Começo, assim, por alguns fatos culturais, econômicos, históricos e sociais sobre os fluxos migratórios na Espanha, que aparecem no *VM4H*. O jogo apresenta informações que explicam contextos específicos, sejam incorporadas aos diálogos das/os personagens, sejam inseridas nos minijogos, tais como: a emigração de espanholas/óis; a passagem da Espanha de país de emigrações para imigrações; seu grande desenvolvimento econômico no final do século XX; e a situação de outras nações na mesma época.

Sobre a emigração de espanholas/óis para outros países, vemos essa informação na sequência narrativa (SN) de Jenny, quando ocorre o primeiro dia da personagem na escola espanhola. A professora anuncia que aproveitará a chegada da menina para falar de fluxos migratórios, tanto dos que acontecem para a Espanha atualmente, como dos de outrora, quando espanholas/óis partiam para países europeus e latino-americanos (Fig. 20).



Figura 20 – Minijogo *Idas y venidas*

Então, a professora convida a/o jogadora/or para um novo minijogo, para tentar descobrir o quanto ela/e sabe sobre fluxos migratórios. Esse desafio se chama *Idas y venidas*, é em forma de *quiz* e composto de cinco perguntas com três alternativas para escolha da resposta correta (Fig. 21).

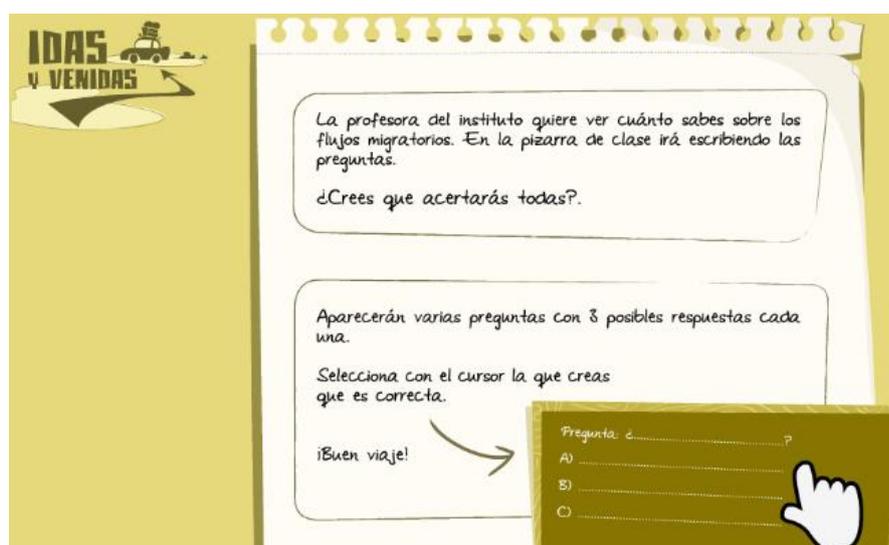


Figura 21 – Sobre o minijogo *Idas y venidas*

Nesse minijogo, a primeira pergunta é “¿Desde cuándo piensas que se producen los flujos migratorios?”, em que se espera que as/os alunas/os-jogadoras/es respondam que os fluxos migratórios são produzidos desde o início da história da humanidade, pois desde sempre, o ser humano busca melhores condições de vida. Julgo essa pergunta coerente para ser passada em sala de aula no Brasil, pois o assunto é universal e não fere nenhum princípio ético.

Vejamos a pergunta 02, em que se indaga se houve muita emigração de espanholas/óis a outros países, mas atentemos que a questão especifica o século XIX, e a imagem corrobora para tal foco, tanto que a professora que antes não usava chapéu, passa a usar um típico da época da qual trata a pergunta (Fig. 22).

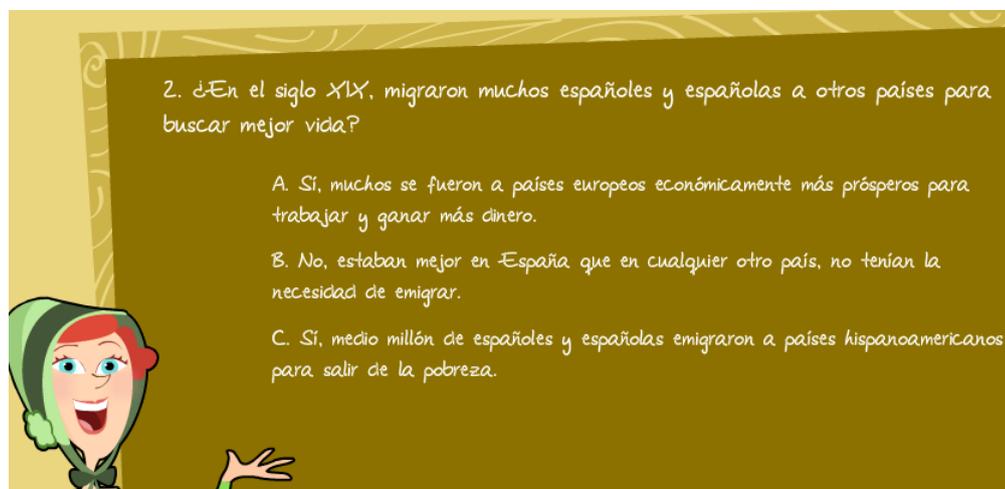


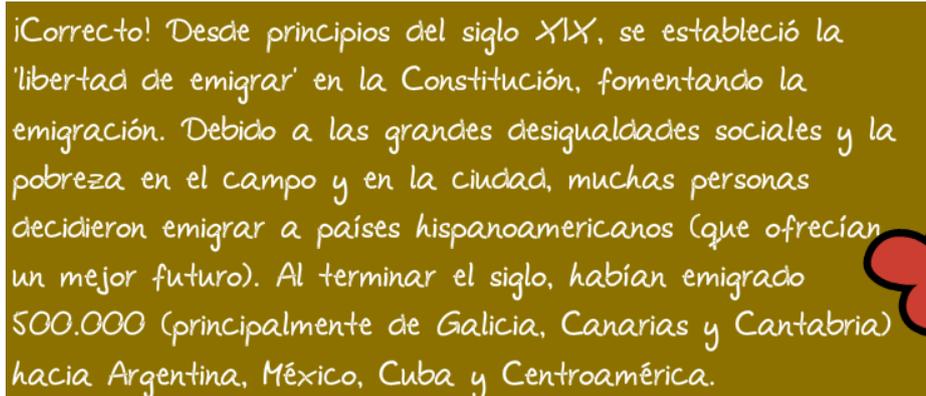
Figura 22 – Pergunta dois do minijogo *Idas y venidas*

A resposta correta, segundo o jogo, é a letra C, no entanto, segundo minhas pesquisas, a letra A também estaria correta, uma vez que em 1814, século XIX, houve uma onda migratória de espanholas/óis para a França e para a Inglaterra. O *feedback* para quem marcou a resposta A (Fig. 23) reconhece que houve essa onda migratória, apenas afirma que o século foi XX, mas minhas pesquisas indicam que já no início do século XIX essa onda aconteceu.

No has acertado. Es cierto que muchas personas emigraron a países más industrializados de Europa Occidental (Francia, Alemania, Gran Bretaña, Suiza), pero eso fue en la segunda mitad del siglo XX, no en el XIX.

Figura 23 – *Feedback* de minijogo

De qualquer forma, para estudantes brasileiras/os, julgo mais importante a informação dada no *feedback* da resposta C (Fig. 24) que afirma que espanholas/óis emigraram para países hispano-americanos, pois esses ofereciam um *mejor futuro* e que os destinos eram Argentina, México, Cuba e outros países da América Central.



¡Correcto! Desde principios del siglo XIX, se estableció la 'libertad de emigrar' en la Constitución, fomentando la emigración. Debido a las grandes desigualdades sociales y la pobreza en el campo y en la ciudad, muchas personas decidieron emigrar a países hispanoamericanos (que ofrecían un mejor futuro). Al terminar el siglo, habían emigrado 500.000 (principalmente de Galicia, Canarias y Cantabria) hacia Argentina, México, Cuba y Centroamérica.

Figura 24 – *Feedback* de minijogo

Nesse sentido, eu, como professora aplicando o jogo em uma sala de aula no Brasil, trataria de explorar o que poderia significar esse “melhor futuro” que aparece entre parênteses no *feedback*, propondo às/aos alunas/os uma pesquisa<sup>113</sup> sobre a situação social, política, cultural e econômica dos citados países, no século XIX, para entendermos o que eles poderiam oferecer aos povos que ali chegavam.

Ressalto que o jogo não faz essa proposição ou qualquer outra parecida, isso ficaria a cargo de uma/um professora/or, ou, ainda, da/o jogadora/or que passasse pelo *feedback* da letra C e tivesse essa atitude de investigação, ou seja, não podemos garantir que esse conteúdo seja explorado fora do jogo, pois não há indicações para isso. Avalio como um ponto negativo, pois é um jogo educativo, deveria ter, no mínimo, frases de incentivo ao conhecimento transdisciplinar, para quaisquer pessoas de quaisquer nacionalidades.

A questão 03 pergunta sobre quais as razões da emigração de espanholas/óis a países da Europa ocidental, nos anos 60. Espera-se que a/o aluna/o-jogadora/or marque a alternativa A em que explica que, na Espanha, nessa época, havia fome e uma alta taxa de desemprego, já os países que receberam as/os espanholas/óis ofertavam mão de obra, pois precisavam ser reconstruídos após a Segunda Guerra Mundial.

Essa questão, mesmo sobre a emigração espanhola, é construtiva no conhecimento da/o estudante brasileira/o, pois toca na Segunda Guerra Mundial, um conteúdo universal. O *feedback* da resposta é ainda mais completo, vejamos na figura 25:

---

<sup>113</sup> Como o jogo é digital, as/os alunas/os podem ir, facilmente, a um buscador de informações e fazer essa pesquisa. Descobririam ou reconheceriam, por exemplo, que a Argentina foi colônia da Espanha do século XVI ao XVIII, quando ficou independente em 1810.

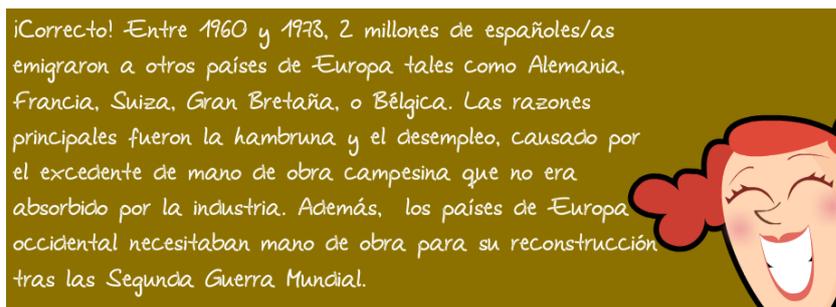


Figura 25 – Feedback de minijogo

Conforme as informações pesquisadas por mim, sobre os fluxos migratórios na Espanha, essa resposta está correta. Apenas sinto falta do que já falei anteriormente, não há indicações ou incentivos para que a/o jogadora/or busque conhecer mais do assunto, fora do jogo.

Dentro dos diálogos, também aparece a referência à emigração espanhola de meados do século XX. Ao conversar sobre sua origem com os colegas da escola, Youssef compara a emigração de sua mãe e de seu pai com a que fizeram espanhóis/óis, após a Segunda Guerra Mundial (Fig. 26).



Figura 26 – Cena de Youssef no pátio da escola

Voltando ao quiz, *Idas y venidas*, a questão 04 pergunta à/o jogadora/or por que dizem que a Espanha passou de país de emigração para imigração (Fig. 27). Minha pesquisa mostrou que essa é uma proposição verdadeira, já que alguns fatores como o fim da ditadura na Espanha e sua entrada na União Europeia promoveram não só o retorno de espanhóis/óis para sua terra natal, como havia demanda para povos de outros países, tornando a Espanha uma nação que mais imigrava que emigrava.

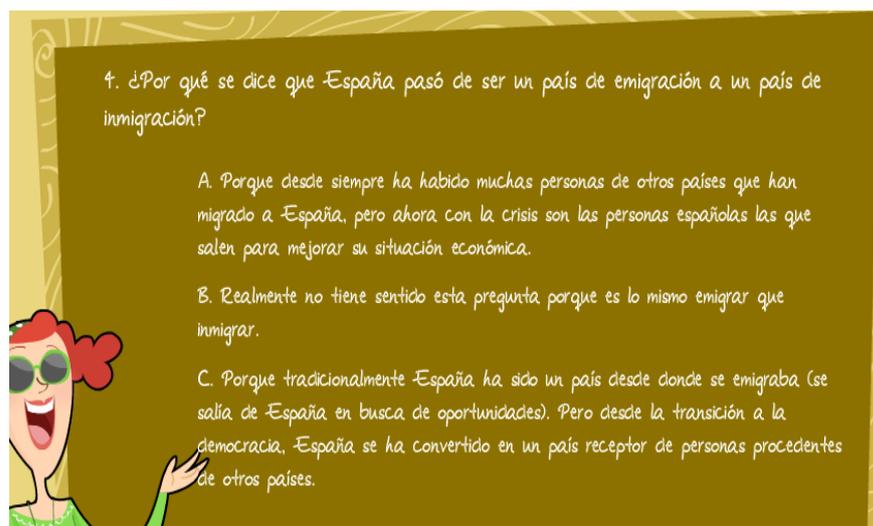


Figura 27 - Pergunta quatro do minijogo *Idas y venidas*

A questão aproveita também para fazer a distinção entre emigrar e imigrar, mas só verá a explicação para os termos a/o jogadora/or que marcar a opção B (resposta errada para a questão) e ver seu *feedback*. Supõe-se que só marcará essa opção quem não conhece tal diferença e dessa forma verá a explanação para as duas palavras.

No entanto, percebo que é possível apreender de dentro dos diálogos o que significa tanto emigrar quanto imigrar, pois aparecem várias vezes nas sequências narrativas, o que julgo como ponto positivo, pois permite uma aprendizagem mais significativa, favorecida pelo contexto.

A resposta da questão 04 é a letra C que afirma que, tradicionalmente, se emigrava da Espanha em busca de novas oportunidades, mas que a democracia fez com que o país se tornasse receptor de pessoas de vários lugares, ou seja, informação correta. No entanto, o *feedback* dessa resposta é contestável (Fig. 28), pois dá a entender que a Espanha se tornou um país de imigrações por conta da emigração dos que viviam na América Latina, e minha pesquisa mostrou que havia outros povos que foram para Espanha em grandes quantidades desde essa época, como as/os marroquinas/os e as/os romenas/os.

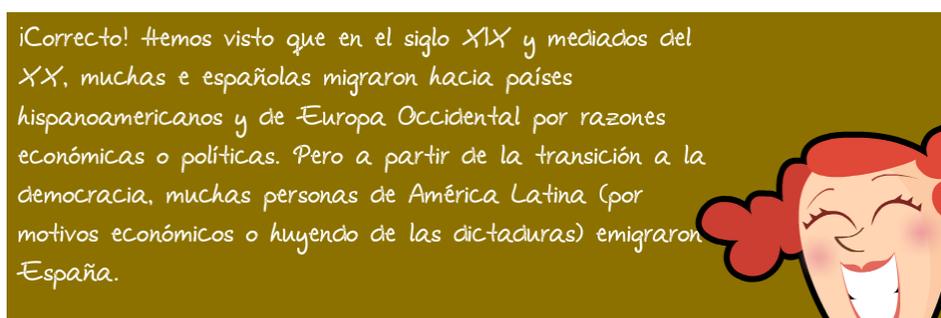


Figura 28 – *Feedback* de minijogo

Na sequência narrativa de Youssef também aparece referência sobre a Espanha ser um país marcado por emigração e imigração (Fig. 29). O pai do jovem responde ao questionamento sobre ter medo do diferente explicando que é curioso que isso ocorra tendo a Espanha longa história com emigrações e imigrações.



Figura 29 – Cena de Youssef

Para as aulas de língua espanhola no nosso país com o jogo, há a necessidade de contextualizar o cenário do Brasil de ser uma nação ora de emigrações, ora de imigrações. Além disso, a/o aluna/o brasileira/o precisará saber, pesquisar, descobrir informações como quando nosso país passou de uma situação para outra, por que, quais as consequências, entre outras.

Já a questão 05 – “¿Cuál crees tú que es la mayor causa de la inmigración?” (Fig. 30), o jogo aponta para a resposta C, que afirma que é especialmente por razões econômicas, por melhores condições de vida. Ainda nessa questão, o jogo aproveita as demais alternativas para tratar de outras duas importantes causas de imigração: os conflitos armados no país de origem, tocando na causa da/o refugiada/o (na alternativa A) e a reunião familiar (na alternativa B).

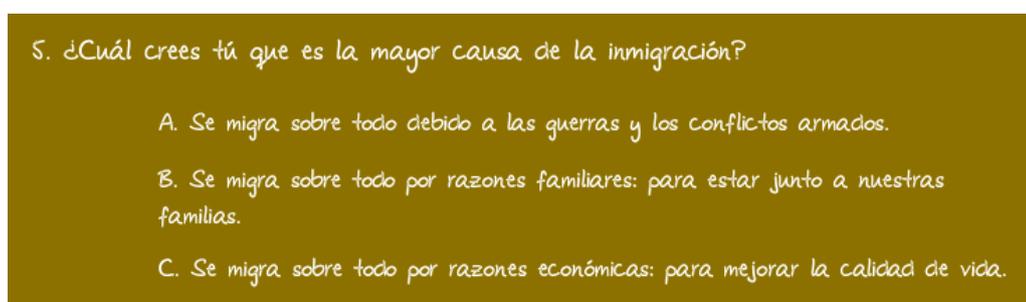


Figura 30 - Pergunta cinco do minijogo *Idas y venidas*

Embora aprecie o artifício do jogo para citar outras razões para a imigração, avalio o *feedback* da resposta B (Fig. 31) ambíguo, pois vejamos: a informação passada pelo jogo é que

a reunião familiar é um direito de qualquer imigrante estabelecida/o na Espanha, porém, o vocábulo *establecido*, usado no *feedback*, pode gerar dúvidas sobre o que exatamente quer dizer.

Lo siento, no es la respuesta correcta. Aunque la reagrupación familiar es un derecho para cualquier inmigrante establecido en España, no es la causa principal de la inmigración. ¡Inténtalo de nuevo!

Figura 31 – *Feedback* de minijogo

Como vimos no tópico sobre políticas públicas, a reunião familiar é direito da/o imigrante legal, ou seja, daquela/e que tem ao menos autorização de residência temporal. Assim, a/o imigrante que, mesmo *empadronada/o*, com trabalho e com moradia, não tenha autorização de residência não tem direito à reunião familiar. Para algumas pessoas e para mim, ter trabalho e moradia já significaria *estar establecida/o*, logo dizer que a reunião familiar é um direito de qualquer imigrante estabelecida/o na Espanha não confere.

É certo que a Espanha oferece à/ao imigrante, mesmo que ilegal, alguns direitos como educação e assistência médica e hospitalar, isso se for *empadronada/o*. Todavia, deixar um termo ambíguo no jogo parece querer diminuir ou suavizar a problematização do referido direito ou, ainda, romantizar o quanto o país trata todas/os de forma igualitária, o que não é verdade.

Ainda assim, julgo as perguntas 01 e 05 adequadas para a aula de língua espanhola no Brasil a partir do jogo *VM4H*, pois o assunto é universal e condizente com a realidade brasileira que viveu e vive uma grande quantidade de fluxos migratórios e tem recebido muitas/os refugiadas/os. As demais perguntas, 02, 03 e 04, precisariam ser corrigidas e readaptadas para a realidade brasileira.

Ainda sobre fluxos migratórios, o jogo trata de alguns fatos históricos, como o desenvolvimento econômico da Espanha no final do século XIX. Podemos ver essa informação na SN de Youssef, quando ele está apresentando a história da mãe e do pai e situa a/o jogadora/or na época que se casaram – princípio dos anos 90 (Fig. 32), para, logo em seguida, afirmar que a Espanha, no final do século XX, estava em pleno desenvolvimento econômico e oferecia muitas oportunidades.



Figura 32 – Cena de Youssef

Tal informação condiz com a realidade, visto que desde o fim da ditadura de Franco, em 1975, e a entrada do país na União Europeia, em 1986, a Espanha buscou incrementar a economia e, conseqüentemente, a imigração intensificou-se nesse período. O jogo nos explicita que a situação na região do Magrebe não estava boa no final do século XIX, pois mesmo com curso superior, o pai de Youssef não conseguia emprego.

Já para a mãe e o pai de Andrei, a situação, no Leste Europeu, era de ter emprego, porém com salários muito baixos. Ficamos sabendo ainda que o país que Andrei nasceu passou a ser capitalista, mas não conteve o aumento dos preços (Fig. 33).

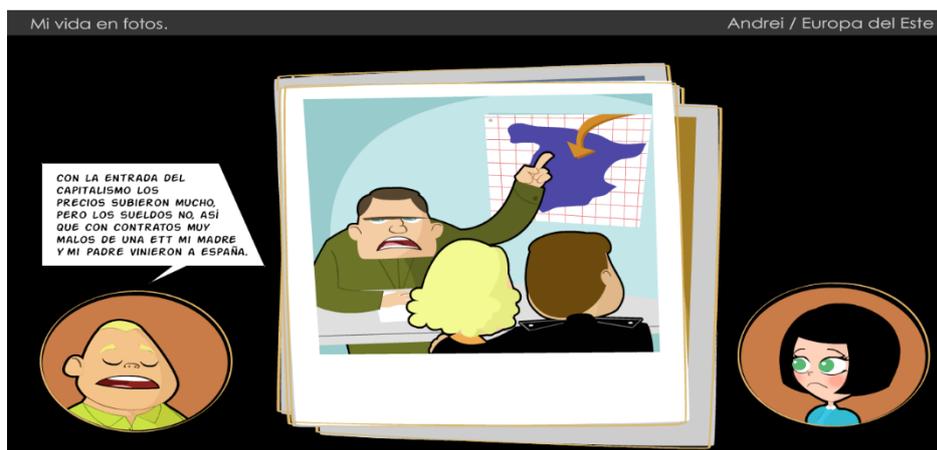


Figura 33 – Cena de Andrei

Essa fala de Andrei mostra como o jogo não referencia a emigração do mesmo modo que faz com a imigração, pois não sabemos de onde exatamente partem as/os personagens que emigram, sabemos somente a região. Acredito que a opção de não especificar o nome do país de origem da/o personagem conta apenas um lado da história – o da imigração na Espanha. Seria muito mais significativo que jogadoras/es soubessem especificamente do que e de quem

se trata para não aumentar estereótipos do tipo: os povos do Leste Europeu sofreram com a mudança para o capitalismo, ou ainda, no Leste Europeu, os salários são baixos, ou seja, tomando uma parte pelo todo.

Embora o *VM4H* seja um recurso com histórias fictícias, e, portanto, sem a obrigação de ser uma versão da realidade, o jogo pretende originalmente ser educativo, nesse sentido, ele precisa estar condizente com informações verídicas e claras para que não haja ambiguidade de sentidos e mensagens.

Ainda sobre os fluxos migratórios, o *VM4H* trata de algumas causas e tipos de imigração. O jogo se utiliza da história de suas/seus personagens para apresentar a imigração legal por melhores condições de vida, a imigração pela utilização de redes migratórias de famílias e de amigas/os e a imigração por pedido de asilo por conta da violência no país de origem.

A imigração legal por melhores condições de vida é retratada em todo o jogo, chega a ter certa preocupação em deixar nítido que as/os personagens não entraram na Espanha de forma ilegal, como, por exemplo, a cena em que Youssef conta sobre sua origem para os colegas da escola e um deles pergunta se a mãe e o pai do jovem chegaram à Espanha em uma balsa (forma ilegal) e Youssef salienta que ambos emigraram de forma legal (Fig. 26).

No entanto, não ficamos sabendo como se deu o processo de emigração e de imigração de sua mãe e de seu pai, e muito menos da mãe e do pai de Jenny. Já a mãe e o pai de Andrei, sabemos que tinham um contrato de trabalho temporário, o que pode não figurar necessariamente uma situação regular, mas tampouco irregular.

Assim sendo, percebo que o jogo prefere não falar de imigrações ilegais e não informa por que razão isso acontece. Julgo essa ausência ruim para a conscientização de pessoas sobre a situação das/os imigrantes, pois uma vez que as/os ilegais não são levadas/os em consideração, podem sofrer preconceitos por dois vieses: além de serem imigrantes, são ilegais, o que não contribui em nada com a redução do preconceito.

O jogo pode ter levado em conta que a ilegalidade é vista como um aspecto negativo, sendo assim, melhor apresentar o lado positivo, nesse caso, a legalidade. No entanto, essa posição contribui para evidenciar que imigrantes ilegais infringem a lei, para propagar a ideia de que ilegais precisam ser afastadas/os e tratadas/os de modo desigual. O jogo estaria, assim, contribuindo para a diminuição do preconceito, por um lado, mas, por outro, reforçando-o.

Em continuação, vemos, no jogo, outro tipo de imigração – a que se utiliza de redes migratórias de famílias e de amigas/os. Jenny e Andrei imigram para a Espanha, com a ajuda

de suas mães e seus pais, após o processo de reunião familiar, do qual falarei mais adiante. Também ficamos sabendo que a mãe e o pai de Andrei se utilizaram das redes migratórias para se estabelecerem em território espanhol. Ela e ele conheciam pessoas que haviam emigrado antes e estavam felizes na Espanha (Fig. 34).



Figura 34 – Cena de Andrei e Anna

Por fim, o *VM4H* apresenta outro tipo de imigração – a que acontece por pedido de asilo. O jogo também apresenta as causas para esse tipo de imigração, mostrando que a violência é uma das razões que levam pessoas a deixarem seus países de origem.

Como vimos anteriormente, a atuação de gangues criminosas, como a *Barrio 18* e a *Mara Salvatrucha*, e conflitos armados, por questões políticas, religiosas e econômicas, fazem as pessoas se sentirem ameaçadas, intimidadas e oprimidas, tendo, muitas vezes, uma única opção de sobrevivência, pedir asilo em outro lugar.

O *VM4H* faz referência tanto às gangues criminosas, de origem latina, como também aos confrontos armados. A menção às gangues criminosas acontece quando a/o jogadora/or é convidada/o a julgar pela aparência quais pessoas dentro do metrô podem estar tendo uma atitude/pensamento discriminatório em relação à personagem Jenny.

Embora essa atividade não exija nenhum esforço de quem joga, eu a considero instigante, pela sua capacidade de provocar a/o participante a refletir sobre seus pré-julgamentos, uma vez que a primeira impressão poderia ser de que o homem de óculos, com camisa quadriculada, por estar sorrindo, poderia ser uma pessoa compreensiva e nada hostil, por exemplo (Fig. 35).

No entanto, ocorre justamente o contrário: o homem que parecia complacente com Jenny é preconceituoso e a denomina *latinkin*<sup>114</sup> (Fig. 35), uma referência a integrantes do *Latin Kings*, grupo de jovens latinas/os que atuam cometendo delitos em países como Estados Unidos da América e Espanha.

<sup>114</sup> Na Espanha, as/os *Latin Kings* atuam desde 2000 e já protagonizaram muitos casos de violência e cometeram abundantes delitos. As mulheres do grupo são conhecidas por *Latin Queens*. Disponível em: <http://irispress.es/2015/10/16/bandas-latinas-latin-kings/> Acesso em 26 de março de 2018.



Figura 35 – Jenny no metrô

Para ser passado em salas de aula no Brasil, algumas palavras presentes no *VM4H* precisam ser contextualizadas. Uma delas é *latinkin*, uma vez que a atuação e nomes de gangues criminosas de fora do Brasil não são de conhecimento geral. Posso dizer que nem mesmo as facções do nosso país são de ampla sapiência do povo brasileiro, pelo menos não em todas as cidades, todas as classes e todas as idades.

Outra referência que o *VM4H* faz em relação a casos de pessoas que fogem de seu país por conta da violência aparece em vários momentos ao longo da sequência narrativa de Adanna. Ressalto que essa personagem é refugiada/asilada e o jogo aproveita para explorar não só conceitos, mas também para indicar causas e consequências.

Logo no início da SN de Adanna, a narradora explica que, há muitos anos, a população do país, em que a jovem vive, vem sendo perseguida e dizimada por grupos militares, com o apoio de uma corporação estrangeira que possui interesses econômicos naquela região. Quando a citada corporação provocou uma contaminação, aliada à violenta perseguição de militares, Adanna não teve escolha, senão fugir do país para continuar viva.

Como podemos ver na figura 36, a cena mostra a personagem com um semblante tranquilo, trabalhando em seu país, e logo depois, sua face de horror ao dizer que ela precisa fugir da perseguição de militares.

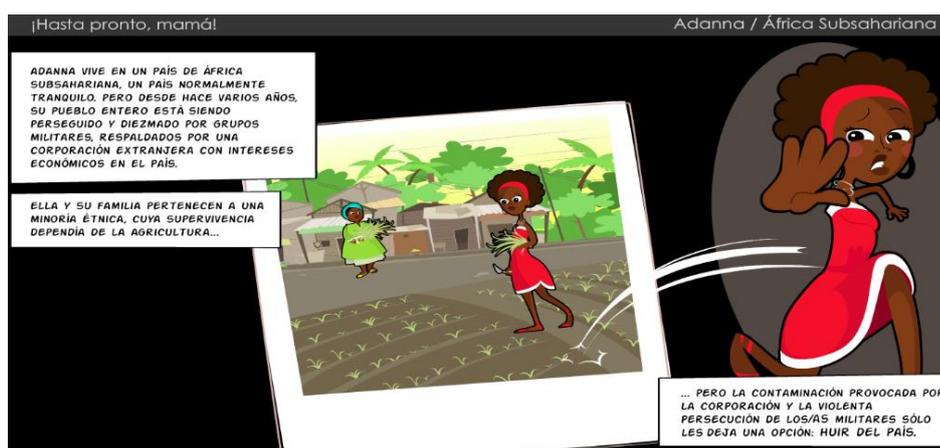


Figura 36 – Cena de Adanna em seu país de origem

A cena corrobora para o que vem depois, Adanna não está segura em sair do país deixando sua família, mas o faz, mesmo com muita tristeza (Fig. 37). A infelicidade de Adanna em deixar seu país e família é vista em quase toda SN. Algo parecido foi tratado na SN de Jenny, pois a menina não queria deixar o país de origem e tampouco se sentiu à vontade no novo país.



Figura 37 – Cena de Adanna se despedindo da mãe

O *VM4H* deixa evidente que, para a personagem Adanna, pedir asilo é a última saída para poder sobreviver. Ao longo da SN, outras cenas reforçam essa proposição, como no primeiro dia de classe de Adanna na Espanha, em que a protagonista precisa enfrentar o preconceito de colegas na sala de aula (Fig. 38) e no pátio da escola (Fig.39).



Figura 38 – Cena de Adanna na sala de aula

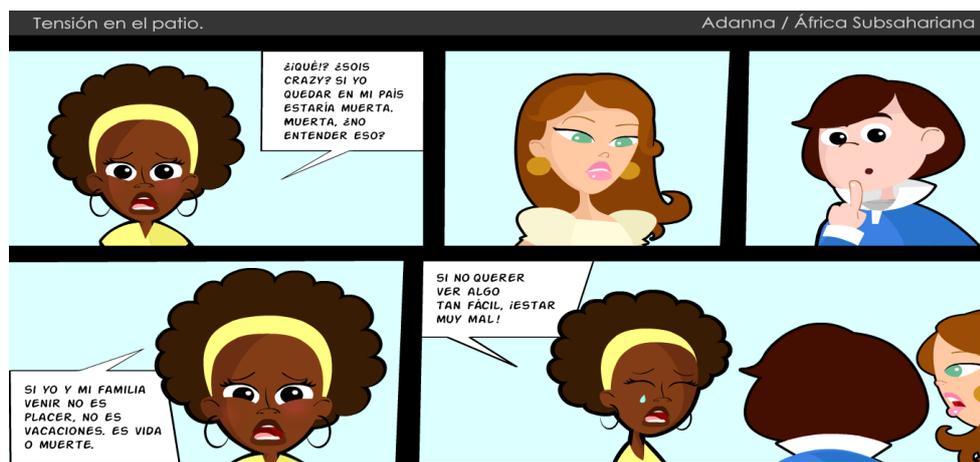


Figura 39 – Cena de Adanna no pátio da escola

Vemos, assim, que o jogo tenta convencer e sensibilizar a/o jogadora/or que a situação de refugiadas/os e asiladas/os é uma questão de sobrevivência, tanto através do texto escrito sobre o cenário violento na terra natal da personagem africana, como das fisionomias de tristeza de Adanna e indignação da jovem que a defende das/os colegas preconceituosas/os.

Por fim, na resolução desse problema<sup>115</sup>, o jogo ainda reforça a causa da imigração de Adanna em um dos momentos finais da SN em questão, quando a colega e o colega que foram preconceituosa/o com a jovem lhe pedem desculpas de como agiram, pois, viram no telejornal sobre a situação do país de Adanna (Fig. 40).



Figura 40 – Cena de Adanna no restaurante

Vemos, assim, que o jogo apresenta algumas situações que mostram o motivo da imigração para Espanha. Interessante que, embora com tipos diferentes de imigração, o jogo só tratou de pessoas que precisaram sair de seus países, seja por melhores condições de vida, seja para sobreviver. Sabendo que não é só por isso, senti falta de uma/um personagem, ou mesmo uma simples passagem, em que mostrasse a imigração pelo desprezioso fato de mudar de país, ou porque visitou e gostou do lugar, ou porque conheceu alguém, ou porque quer investir naquele local. Afinal, é um jogo educativo, há a necessidade de mostrar outros contextos. Do jeito que foi, a/o imigrante é vista/o como aquela/e que está ali para pedir ajuda, a/o necessitada/o, aumentando, a meu ver, o estereótipo.

Para finalizar esse tópico, é necessário falar do minijogo *De aquí para allá*, presente na SN de Adanna, pois há muitas informações sobre refugiadas/os e asiladas/os. Como o jogo foi publicado em 2009, podemos esperar que os dados estejam desatualizados, vejamos: na primeira pergunta (Fig. 41), o jogo questiona a quantidade de refugiadas/os e solicitantes de asilo no mundo. A resposta correta é a letra C, 16 milhões entre refugiadas/os e asiladas/os.

<sup>115</sup> O jogo sempre apresenta uma resolução para o problema do preconceito contra imigrantes, refugiadas/os e asiladas/os vindo de espanholas/óis, que é o entendimento destas/es sobre a situação daquelas/es.



Figura 41 – Cena de minijogo

No entanto, segundo a Agência da ONU para os Refugiados (ACNUR)<sup>116</sup>, até final de 2019, havia, no mínimo, 79,5 milhões de pessoas que emigraram forçosamente, dentre as quais, quase 26 milhões são reconhecidas como refugiadas, ou seja, a cifra passada pelo jogo está bastante desatualizada.

O mesmo acontece com a segunda pergunta (Fig. 42), na qual se questiona de qual continente saem o maior número de refugiadas/os. A resposta correta é a letra B – continente asiático. Essa informação segue atualizada, porém, seu *feedback*, não, pois os países asiáticos de onde mais saem refugiadas/os, atualmente, são a Síria, Afeganistão e Myanmar, e não Afeganistão, Iraque e Palestina, como mostra o jogo.



Figura 42 – Cena de minijogo

A terceira pergunta também traz dados desatualizados, pois questiona a porcentagem de refugiadas/os e asiladas/os que são menores de idade e dá como resposta correta 44%, quase a

<sup>116</sup> Disponível em: [ACNUR - Datos básicos](#) Acesso em 12 de novembro de 2020.

metade do número total. No entanto, em um levantamento de dados mais recente, segundo a ACNUR, a quantidade de menores de idade entre refugiadas/os ultrapassa a metade do número total.

A quarta pergunta também está desatualizada, pois afirma que o país que mais acolhe as/os citadas/os imigrantes é o Paquistão, quando, atualmente, essa posição cabe à Turquia. Já a quinta e última pergunta segue atualizada, pois informa que o principal motivo de pessoas buscarem refúgio em outros países é a violência causada por conflitos armados e, conseqüentemente, a grave violação dos direitos humanos. Esse ainda segue sendo o principal motivo de pedidos de refúgio no mundo.

Assim, de cinco perguntas, apenas uma permanece atualizada, o que não contribui em quase nada na conscientização de espanholas/óis e na educação de brasileiras/os, hoje em dia. A partir do momento que o jogo pretende ser educativo, ele precisa no mínimo de uma ferramenta que o mantenha atualizado, ao menos, nos dados estatísticos, ou, se não for possível, que pelo menos informe a data para a pergunta feita, por exemplo, na pergunta 1 (Fig. 22), bastava acrescentar “Hasta 2008, en el mundo ...”.

Por apresentar dados desatualizados, que induzem ao erro e a ideias contraditórias, a recomendação do *VM4H* como material didático no Brasil, fica muito restrito a erratas e à atuação da/o professora/or, pois esta/e precisa conhecer as particularidades e problemas do jogo.

A seguir, passo a analisar como o *VM4H* tratou a legislação sobre migrações.

### **3.4.2 Das políticas públicas no *VM4H***

Um material educativo, como o que se pretende um jogo digital sobre migrações, não poderia deixar de fora de seu conteúdo o conjunto de leis, ações e programas que garantem e protegem o direito de imigrantes. O *VM4H* apresenta as políticas públicas sobre migrações de duas maneiras: em forma de diálogos, diluídos nas SN, ou em forma de perguntas e respostas, através dos minijogos.

A lei pode aparecer dentro das SN, estruturada nos diálogos, como faz a personagem Jenny que busca informações no consulado sobre como proceder para uma reunião familiar na Espanha (Fig. 43). O jogo leva em consideração, corretamente, o Capítulo II, da *Ley Orgánica* 4/2000, que estabelece as diretrizes para que a/o estrangeira/o residente tenha o direito à reunião familiar.



Figura 43 – Jenny no Consulado espanhol

Podemos notar que a atendente pergunta a idade da personagem e, tendo a resposta, passa a dar a informação pedida por Jenny. Dessa forma, o *VM4H* apresenta a cena conforme a lei, pois o consulado da Espanha, em Quito, Equador, por exemplo, aceita que maiores de 12 anos não precisem de representação. Nesse caso, Jenny, com 15 anos, pode dar entrada no processo sem a necessidade de uma procuração ou que sua avó, com quem vive, dê entrada no processo por ela. Por outro lado, ao perguntar a idade de Jenny, a atendente estaria observando quais documentos a garota necessitaria, uma vez que alguns títulos mudam a depender da idade e condição do solicitante.

Essa cena pode causar estranheza no Brasil, uma vez que quase tudo, em repartições públicas ou privadas brasileiras, para qualquer requisição ou processo, a pessoa necessita ser maior de idade ou ao menos estar acompanhada de uma/um adulta/o, tida/o como a/o responsável pela/o menor.

O jogo poderia ter deixado essa questão etária mais clara, pois não é uma situação comum, em que a maioria das/os jogadoras/res saberia, mesmo para espanholas/óis. Se o *VM4H* fosse passado em sala de aula, no Brasil, essa cena deveria ser esclarecida. Ainda assim, por esse motivo, não julgaria a cena imprópria para passar em sala de aula, no Brasil, por conta dessa informação, ao contrário, seria pertinente a discussão sobre o que se pode e o que não se pode fazer aos 15 anos. Embora, o jogo não dê essa opção, dependeria mais uma vez da/o professora/or que estivesse aplicando-o em sala de aula.

Outra fala dentro dessa cena que merece esclarecimento é a que trata da autorização de residência. Já sabemos que dita concessão, na Espanha, da qual a atendente menciona, não é

algo muito simples de se conseguir, seja temporal, seja de longa duração. Logo, acredito que o jogo poderia ter acrescentado mais alguma informação, que desse a entender, pelo menos, que há prerrogativas para se obter a autorização de residência, como fez na SN de Andrei, e como podemos verificar a seguir.

Na citada SN, o pai afirma que os filhos, Andrei e o irmão, imigraram para a Espanha através da reunião familiar (Fig. 44). Vejam que a mãe e o pai dos jovens deram entrada ao processo<sup>117</sup> após um ano trabalhando e vivendo na Espanha. Essa informação está correta. Segundo a *Ley de Extranjería*, Título I (*Derechos y libertades de los extranjeros*), Capítulo II (*Reagrupación familiar*), Artigo 18 (*Requisitos para la reagrupación familiar*), parágrafo 1, imigrantes que possuem autorização de residência, mesmo que temporal, podem, depois de um ano e após o pedido de renovação dessa autorização, entrarem com o pedido de reunião familiar das/os filhas/os.



Figura 44 – Cena de Andrei

Nesse caso, o jogo mostrou que não basta fixar moradia na Espanha, há um processo para se obter a autorização de residência. Na SN de Jenny, é provável que a mãe e o pai da menina já possuam tal autorização, caso contrário, não poderiam dar entrada ao processo de reunião familiar, mas se a/o aluna/o-jogadora/or não passar antes pela SN de Andrei ou a/o professora/or não esclarecer a autorização de residência, a solicitação desse documento passará despercebido.

Ainda sobre a parte da SN de Jenny, após a atendente do consulado espanhol listar os documentos necessários para a reunião familiar, aparece o minijogo *Papeleo Papeleo*, em que

<sup>117</sup> Ressalto que não trabalhei com a possibilidade da mãe e do pai de Andrei terem o cartão azul de cidadãos da União Europeia, uma vez que os países do Leste Europeu começaram a entrar em 2004 para tal grupo. O jogo foi publicado em 2009, quando Andrei já tinha 18 anos, como ele foi para Espanha ainda criança, é impossível que na época que a mãe e o pai emigraram, o país deles já fizesse parte da União Europeia.

a/o jogadora/or é convidada/o a ajudar a jovem a lembrar quais são os documentos que ela necessita para dar entrada no referido processo (Fig. 45).

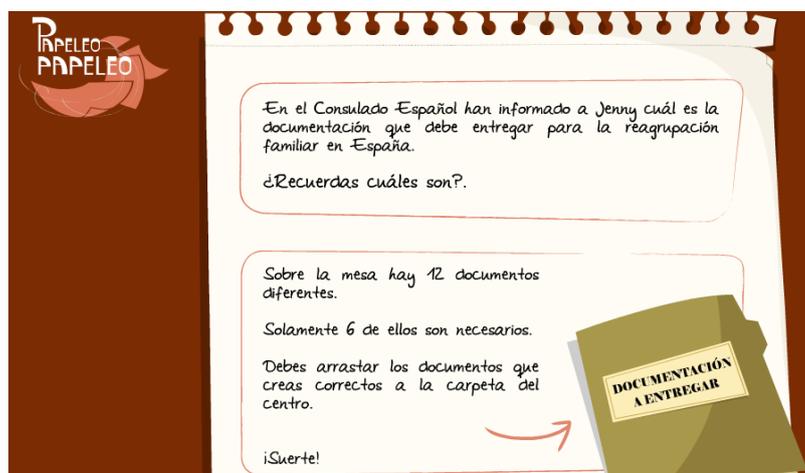


Figura 45 – Cena de minijogo

Os documentos listados pela atendente do consulado espanhol aparecem no meio de outros não mencionados, para que a/o jogadora/or faça a verificação de quais papéis são necessários para o processo de reunião familiar. O que me chamou atenção nesse minijogo é que os autores do *VM4H* não levaram em consideração que de um consulado para outro, embora sejam da Espanha, e para o mesmo processo, podem sofrer variações.

Em minha pesquisa, verifiquei a relação de documentos pedidos por consulados da Espanha, em várias cidades da América Latina, para o processo de reunião familiar e listei os que coincidiam e os que não coincidiam em todos os lugares pesquisados.

O fato é que como o *VM4H* não especifica a cidade onde a personagem mora, destacou os documentos que são comuns a todos os consulados para pedido de reunião familiar, a saber: certificado de antecedentes criminais, em que conste que não há delitos ou condenações; autorização de familiar que reside na Espanha; uma solicitação oficial da requerente preenchida e assinada; passaporte em vigor; documentação que certifique os vínculos familiares e a dependência legal e econômica; atestado médico que declare não padecer de nenhuma doença que necessite quarentena.

Como podemos verificar, o jogo está corretíssimo na lista de documentos essenciais para a reunião familiar. O problema ocorre quando pede para a/o jogadora/or separar os documentos que não são necessários. Embora, fique claro que a separação está de acordo com o que a atendente explicou a Jenny dentro da SN, o *VM4H* é educativo e busca transmitir informações verídicas, então, se o jogo apresenta algum documento que a atendente não diz,

mas alguns consulados exigem na realidade, poderia estar criando uma contradição de ideias, nada aceitável para um recurso educacional.

A exemplo disso, vejamos a figura 46 do minijogo, em que a/o aluna/o precisa separar os documentos para a reunião familiar. Se a/o aluna/o jogadora/or escolhe fotos no minijogo, ela/e estará errada/o, pois a personagem atendente não citou fotos em sua lista de documentos. Porém, em alguns consulados, há a solicitação de fotos. Parece um erro irrelevante, mas isso acontece porque o *VM4H* preferiu não trabalhar com locais exatos. A simples localização de onde vive a personagem poderia ter evitado esse equívoco.



Figura 46 – Cena de minijogo

Outro ponto importante da legislação de migrações que aparece no *VM4H* é o pedido de asilo, do qual a personagem Adanna é beneficiada. Conforme vimos nesse capítulo, o pedido de asilo pode ser solicitado por imigrantes que se enquadrem na condição de asiladas/os, que estejam em território espanhol, que solicitem desde uma Embaixada Espanhola em outro país ou, ainda, que seja a partir da/o representante da ACNUR na Espanha.

A partir das cenas iniciais da SN de Adanna, ficamos sabendo que ela consegue fugir da violência do país se estabelecendo em um acampamento das Nações Unidas, provavelmente da ACNUR. Conforme se desenrola a cena (Fig. 47)<sup>118</sup>, ficamos sabendo que o representante das Nações Unidas trata de pedido de asilo ou de refúgio desde o acampamento em questão. Assim, o jogo está de acordo com a *Ley de Extranjería*, pois o pedido de asilo ou de refúgio parte de uma/um representante das Nações Unidas.

<sup>118</sup> Os balões que aparecem com escritas em vermelho são a versão em espanhol da fala dos personagens que originalmente estão em inglês. A versão em espanhol é dada pelo próprio jogo.

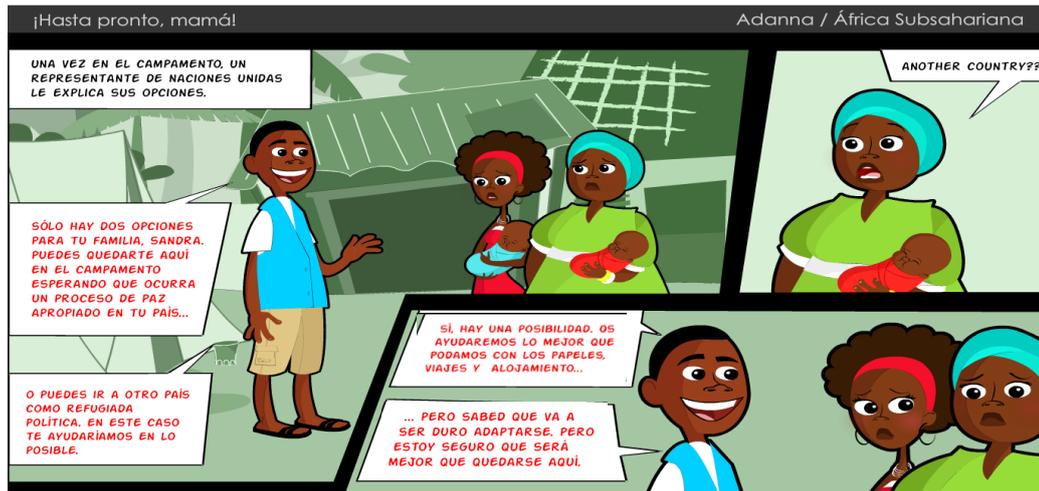


Figura 47 – Cena de Adanna com o representante da ACNUR

Outro momento que aborda o pedido de asilo para Adanna e sua família acontece quando o representante das Nações Unidas explica que passados seis meses da solicitação, a jovem e sua família foram pré-admitidas e já podem se mudar para Espanha onde aguardarão a aprovação do pedido de asilo (Fig. 48).



Figura 48 – Cena de Adanna recebendo a autorização para ir para a Espanha

Essa proposição está correta, pois segundo o *Real Decreto 203/1995*, Capítulo III (*Tramitación de la solicitud de asilo*), Artigo 24 (*Normas generales de tramitación*), parágrafo 4, o prazo máximo para se receber um resultado para o pedido em questão é de seis meses. Em caso favorável à solicitação da/o imigrante, o governo espanhol expedirá documentos que a/o habilitará a residir e a trabalhar no país, bem como, autorizará a entrada em território espanhol da/o asilada/o que estiver em outro país, tal qual acontece à garota africana.

A SN de Adanna ainda traz prerrogativas, dentro de um minijogo, baseadas nas políticas públicas de migração espanholas, mas que servem de conhecimento universal, como a distinção entre “imigrante” e “refugiada/o” (Fig. 49) e outros vocábulos como perseguição, emigrante, asilo, nacionalidade e outros.

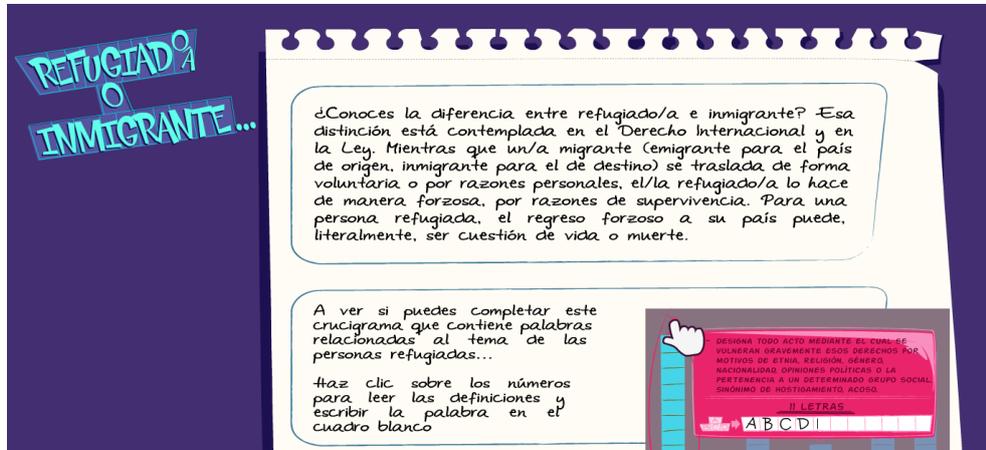


Figura 49 – Cena de minijogo

Seguindo com as políticas públicas no *VM4H*, quando está falando de sua origem (Fig. 50), Youssef explica às/aos colegas de classe que ele nasceu na Espanha e por isso possuía a nacionalidade espanhola e, portanto, os mesmos direitos e deveres que qualquer cidadã/ão espanhol/a/ol. Segundo a *Ley de Extranjería* da Espanha, essa afirmação está correta, embora haja uma série de atenuantes que devem ser levadas em conta, como veremos a seguir.



Figura 50 – Cena de Youssef

Notemos que o jovem explica que sua mãe e seu pai fizeram todos os trâmites para que ele obtivesse a nacionalidade espanhola, isso porque, sendo filho de estrangeira/o, não basta nascer na Espanha, para, naturalmente, obter a nacionalidade do país, como falei no tópico sobre Políticas Públicas, pois o Código Civil espanhol adota o critério *jus sanguinis* (direito de sangue), em que as crianças herdam a nacionalidade da mãe e do pai.

No caso do nascimento de Youssef, ainda há outra prerrogativa que incide sobre o processo de obtenção da nacionalidade espanhola pelo jovem, é que todo o continente africano é regido pelo mesmo critério *jus sanguinis*, ou seja, como é filho de mãe e pai marroquina/o, não importa onde nasceu, ele herda naturalmente a nacionalidade da mãe e do pai.

No entanto, o próprio código civil espanhol não é unicamente *jus sanguinis*, pois prevê que filha/o de estrangeiras/os, nascida/o em território espanhol, pode, após um ano<sup>119</sup>, solicitar a nacionalidade espanhola por residência, caso não tenha solicitado a marroquina. Mais adiante, na SN, Youssef afirma que tem dupla nacionalidade, isso significa que após obter a nacionalidade espanhola, a mãe e o pai do jovem deram entrada na obtenção da nacionalidade marroquina.

Essa é uma questão bastante pertinente para as aulas de espanhol no Brasil, pois não é de conhecimento comum as diretrizes da legislação brasileira e muito menos as de outros países. Conhecê-las ajudaria, por exemplo, entender por que o ex-presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, queria mudar o critério de obtenção de nacionalidade de seu país de *jus soli* para *jus sanguinis*, e evitar que filhas/os de imigrantes, que nascessem no país, tivessem a nacionalidade americana<sup>120</sup>.

A lei também aparece na SN de Youssef em forma de minijogo. Dessa vez, a/o aluna/o-jogadora/or deverá julgar se as afirmações dadas são verdades ou mentiras. A exemplo disso, sobre a sentença se imigrantes baixam o nível educativo do país, o *feedback* da resposta correta explica por que a proposição é falsa, citando o direito fundamental à educação de todas as pessoas, sejam imigrantes ou não (Fig. 51).

---

<sup>119</sup> Código Civil espanhol, Artigo 22, parágrafo 2, alínea A.

<sup>120</sup> Disponível em: [Trump planeja negar a nacionalidade aos nascidos nos EUA de pais imigrantes | Internacional | EL PAÍS Brasil \(elpais.com\)](#) Acesso em 05 de dezembro de 2020.

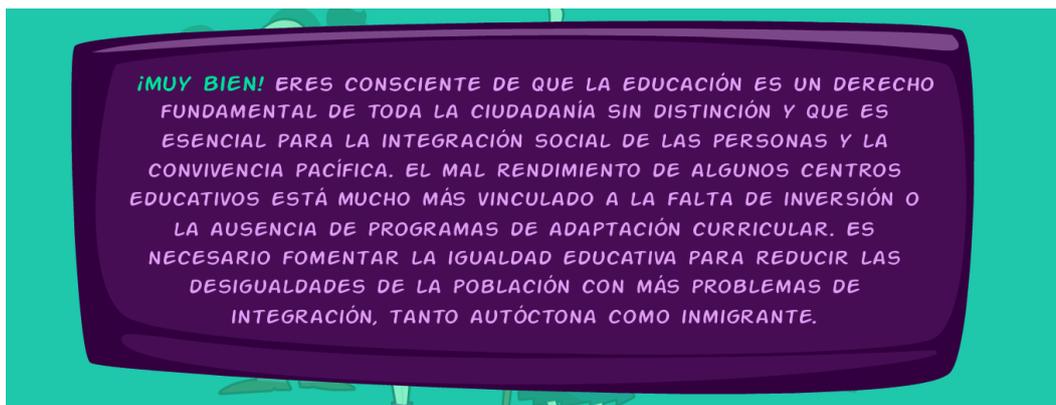


Figura 51 – Feedback de minijogo

No entanto, o *VM4H* não explica que para se obter esse direito, mesmo dito como fundamental, é necessário que a/o imigrante seja, ao menos, *empadronada/o*, como apresentei no tópico sobre Políticas Públicas. Mais uma vez, o jogo parece amenizar questões que podem parecer negativas, como a situação da/o imigrante ilegal, e ainda reforça a quão boa é a legislação para imigrantes no país.

Para finalizar a análise de leis dentro do *VM4H*, destaco uma passagem dentro da SN de Andrei, mais especificamente no minijogo *¿Dónde está...?*, que trata do conhecimento da geografia da Europa, salientando os países que compõem a União Europeia, do qual a Espanha faz parte.

A abertura do referido minijogo (Fig. 52) se dirige a espanholas/óis e citam direitos que possuem como cidadãos/ãos da União Europeia. Julgo esse minijogo menos atrativo para alunas/os brasileiras/os. No entanto, poderia incitar que a/o professora/or sugerisse um trabalho sobre a geografia da América Latina e/ou explicasse direitos referentes ao Tratado do Mercosul, por exemplo.

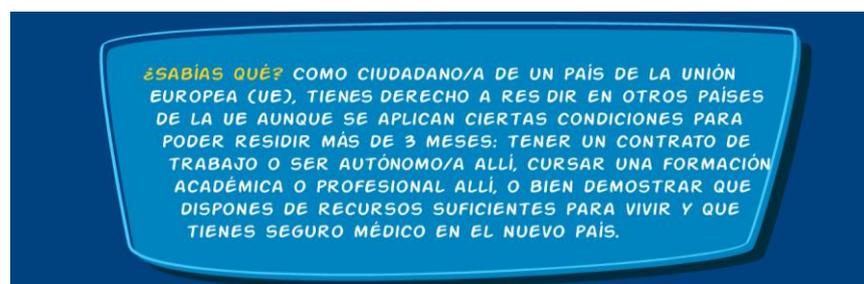


Figura 52 – Feedback de minijogo

Por fim, trato de analisar algumas cenas em que aparecem as ações da Cruz Vermelha e de outras instituições de acolhimento à/ao imigrante na Espanha, ainda que subentendidas.

### 3.4.3 Da Cruz Vermelha e das instituições de amparo à/ao imigrante no *VM4H*

Como vimos anteriormente, a CV da Espanha é a divulgadora do *VM4H* através de seu *site*. Além de objetivar diminuir o preconceito contra a/o imigrante, conscientizando nativas/os sobre o tema, a ONG também aproveita para promover suas ações, como o programa de voluntariado e a preocupação com o aprendizado do castelhano pelas/os imigrantes.

A CV aparece na SN de Youssef, visto que o personagem é voluntário na instituição (Fig. 53). O minijogo que aparece em seguida, *El laberinto sobre ruedas*, consiste em que a/o jogadora/or ajude Youssef a chegar à CV, conduzindo-o por uma pista de *skate*.



Figura 53 – Cena de Youssef

Esse é o tipo de desafio puramente de habilidade e entretenimento, pois em nenhum momento é passada alguma informação educativa. Acredito que o jogo poderia ter aproveitado o tema do minijogo e apresentado informações sobre a CV, sua missão e trabalhos pelo mundo. Se passado nas escolas brasileiras, o jogo *VM4H*, mais especificamente com as histórias de Youssef e Adanna, poderia instigar as/os alunas/os a visitarem, ao menos, o *site*<sup>121</sup> da organização no Brasil e conhecerem, assim, seu trabalho.

Quando estive em Murcia, Espanha, para o sanduíche, visitei a sede da CV, como falei no tópico 3.3, e descobri que uma das principais preocupações é que imigrantes que não são de língua espanhola tenham aulas do idioma para que possam se comunicar no novo país. Essa prerrogativa está na *Ley de Extranjería* e aparece algumas vezes no *VM4H*.

Na SN de Adanna, cuja língua materna é o inglês, e acaba de chegar à Espanha, a necessidade de aprender espanhol é mais acentuada pelo jogo. Primeiro, essa necessidade aparece quando ela encontra a receptora do Centro de Acolhimento (Fig. 54), que lhe explica que frequentará um cursinho de espanhol porque logo terá que ir à escola.

<sup>121</sup> Site da Cruz Vermelha no Brasil, disponível em: <http://www.cruzvermelha.org.br/pb/> Acesso em 27 de abril de 2018.



Figura 54 – Cena de Adanna

Um segundo momento ocorre com o minijogo, em que a/o jogadora/or deverá ajudar a Adanna a aprender um pouco de espanhol. Chama-se *Inglis Pitinglis* e seu objetivo é escolher a melhor tradução ao espanhol de frases em inglês. As frases são sobre Adanna, sua história e o desejo de se adaptar ao novo país.

Um terceiro momento acontece quando a jovem africana já tenta algumas palavras em espanhol, mas a receptora do Centro de Acolhimento a alerta que ainda precisa melhorar para poder se desenvolver, pois não irá a lugar algum só falando em inglês na Espanha (Fig. 55). Por fim, a sequência narrativa de Adanna mostra a personagem com um espanhol aceitável e aprendendo mais o idioma local através do restaurante em que trabalha.



Figura 55 – Cena de Adanna

Esse quadrinho deixa evidente que é uma prática comum que as/os imigrantes que não sabem espanhol ingressem imediatamente em um curso para aprender o idioma, como o que vi na CV e no curso de Mediação Intercultural, do qual comentei na página 118. No tempo em que fiquei na Espanha, também tive a oportunidade de ver uma peça teatral, intitulada “Fiesta, Fiesta, Fiesta”<sup>122</sup>, em que mostra que essa é a principal preocupação das escolas em relação a crianças e adolescentes imigrantes.

<sup>122</sup> A peça teatral “Fiesta, fiesta, fiesta” (2020), sob a direção de Lucía Miranda, mostra as diversas situações vivenciadas em um instituto espanhol, principalmente em relação a aula compensatória em que alunas/os consideradas/os atrasadas/os fazem aula de reforço. As/Os estudantes que frequentam esse tipo de aula são, principalmente, estrangeiras/os.

A necessidade de aprender espanhol aparece na SN de Youssef quando ele está explicando aos colegas pelo que sua mãe e seu pai passaram quando chegaram à Espanha (Fig. 56). Na cena, ele conta que sua mãe ia às aulas de espanhol em uma universidade popular.



Figura 56 – Cena da mãe de Youssef

Na SN de Andrei, o jovem explica que não teve maiores problemas em aprender o castelhano porque sua língua materna também tem raiz latina e que tem facilidade em aprender idiomas, tanto que já sabe francês, inglês e está aprendendo italiano (Fig. 57).



Figura 57 – Cena de Andrei e Anna

Já na SN de Jenny, embora a menina já fale espanhol, o *VM4H* chamou atenção para as particularidades que ela traz na sua língua e nas que existem no espanhol falado na Espanha. A exemplo disso, na cena em que ela está no aeroporto, pedindo informações, um rapaz lhe responde com tantas gírias locais que mesmo sendo a mesma língua, ela não entende nada (Fig. 58).



Figura 58 – Jenny no aeroporto

Em seguida, já com a mãe e o pai, em sua nova casa, Jenny escuta de sua mãe que deverá acostumar-se com as expressões, com os modos de dizer na Espanha (Fig. 59).

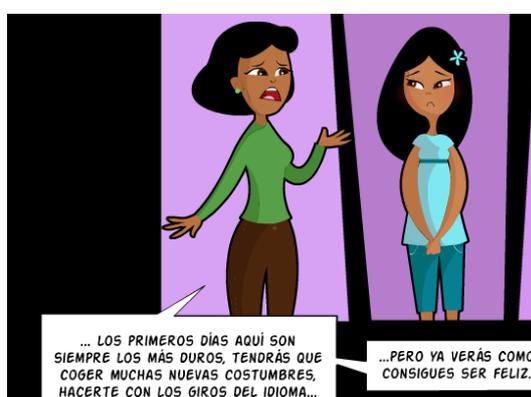


Figura 59 – Cena de Jenny

Para finalizar esse tópico de análises, vale perceber como o *VM4H* tratou questões relativas à conscientização de espanholas/óis sobre imigrantes, refugiadas/os e asiladas/os. Para tanto, utilizo a pesquisa sobre os demais centros de acolhimento e programas como o “Desactiva”, citado na página 119.

Durante minha estada em Murcia, percebi que os centros de acolhimento à/ao imigrante e os programas voltados para a diminuição do preconceito contra essas pessoas tentam explicar de forma bem direta questões que são bastante repetitivas e se concentram nos argumentos de nativas/os que são preconceituosas/os e/ou leigas/os, como, por exemplo, imigrantes são criminosas/os, imigrantes tomam o trabalho de nativas/os, imigrantes se aproveitam dos

auxílios públicos, imigrantes baixam o nível educativo da sociedade e imigrantes invadem o país.

Uma das falas comuns de leigas/os e preconceituosas/os na Espanha (e em qualquer outro lugar) é que a/o imigrante eleva a taxa de violência no país. O *VM4H* mostra esse parecer na cena do minijogo *Rumbo a casa*, cujo objetivo é verificar o que as pessoas dentro do metrô podem estar pensando da personagem Jenny. Uma pessoa olha para a menina já pensando que ela pode furtar sua carteira (Fig. 60).



Figura 60 – Cena de Jenny

Essa ideia de que imigrantes causam delitos e/ou são violentas/os aparece nesse mesmo minijogo com outro personagem, quando um homem olha pra Jenny e a chama de *latinkin*, como já falei anteriormente.

Julgamento semelhante é compartilhado na SN de Youssef, no minijogo *¿Crees en los estereotipos?*, em que a/o jogadora/or avalia se frases são verdades ou mentiras. Uma das frases falsas é “La mayoría de las personas inmigrantes son delincuentes”. O jogo expõe no *feedback* porque a afirmação é mentira (Fig. 61).

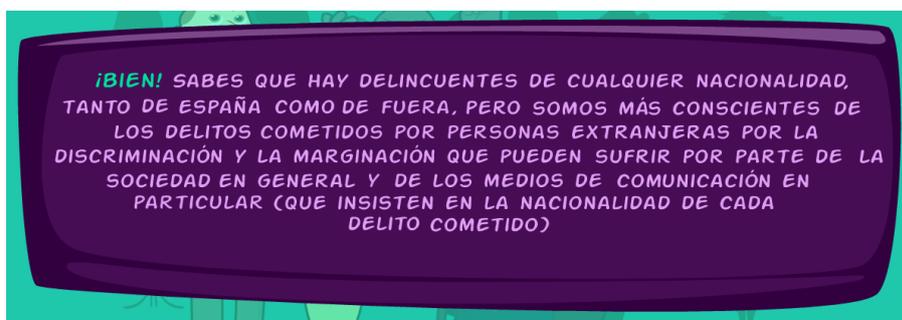


Figura 61 - *Feedback* de minijogo

Como podemos verificar, o *VM4H* explica que crimes podem ser cometidos tanto por estrangeiras/os quanto por espanholas/óis, e que se há uma disseminação de mais crimes

cometidos por estrangeiras/os é que quando ocorre um delito enfatiza-se a nacionalidade da/o autora/or.

Na SN de Andrei, essa premissa que meios de comunicação podem disseminar o aumento do preconceito, quando veiculam informações de crimes cometidos por imigrantes enfatizando a nacionalidade, volta a ser discutida quando a/o jogadora/or passa pelo minijogo *Diario de la discriminación* e precisa identificar a linguagem discriminatória de algumas notícias (Fig. 62 e 63).

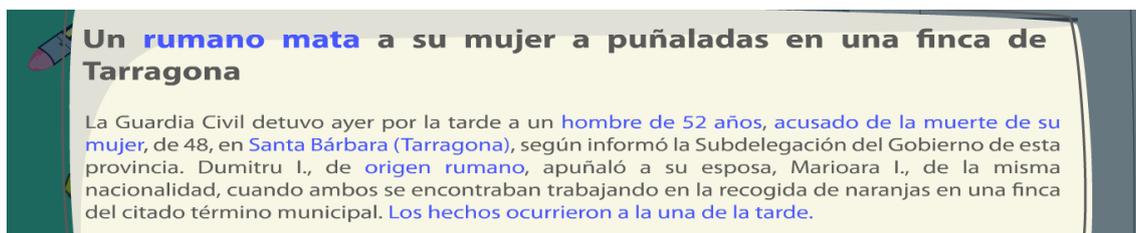


Figura 62 – Minijogo *Diario de la discriminación*

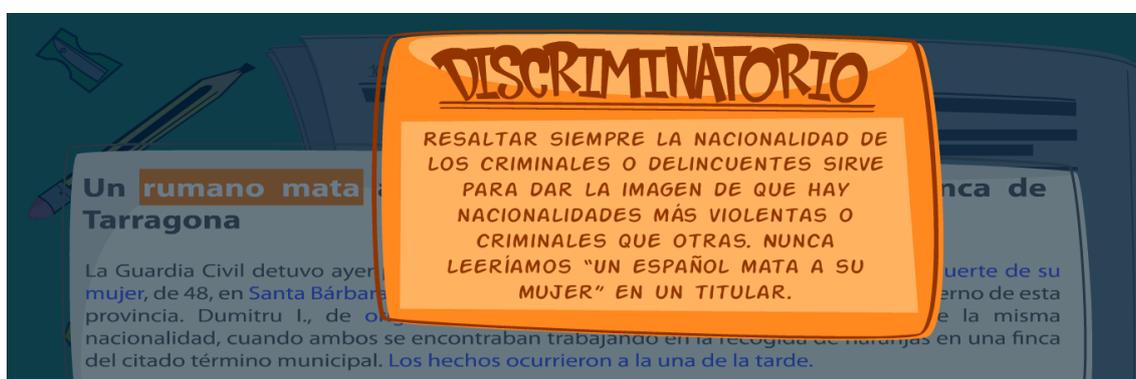


Figura 63 - *Feedback* de minijogo

Podemos perceber que o *VM4H* tenta explicar e convencer a/o jogadora/or que essa é uma prática corriqueira e que, de certa forma, pode manipular aquela/e que não tem o discernimento para entender que a linguagem é discriminatória.

Na SN de Andrei também aparece a ideia de que imigrantes são criminosas/os, dentro do minijogo, denominado *Dale al botón y gana*, em que Andrei e Anna disputam com a espanhola Dani e o espanhol Montse, em um programa televisivo de perguntas e respostas.

O jogo dá sempre três opções para cada dupla de personagens, sendo que para Dani e Montse as respostas são sempre de cunho discriminatório, preconceituosos, enquanto as respostas de Andrei e Ana são sempre esclarecedoras do que realmente é, sem discriminações.

Quando o apresentador pergunta se aumenta a criminalidade com a chegada de imigrantes, ao que Dani e Montse podem responder (Fig. 64):

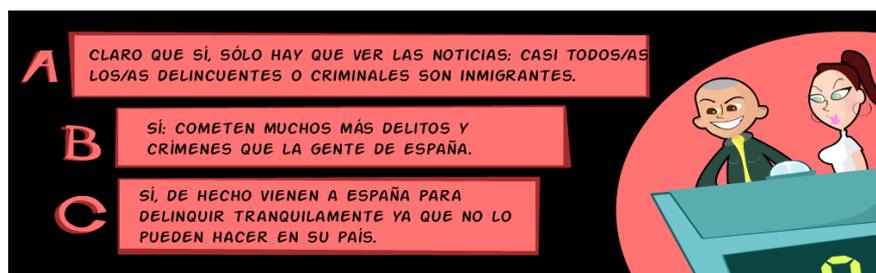


Figura 64 – Minijogo *Dale al botón y gana*

Podemos perceber que são três alternativas que não condizem com a realidade, mas que podem e são pensadas por leigas/os e preconceituosas/os. O jogo trata essa questão com outras três alternativas não discriminatórias (Fig. 65), tentando fazer com que a/o jogadora/or que tenha o pensamento igual ao de Dani e Montse se convença que está errada/o.

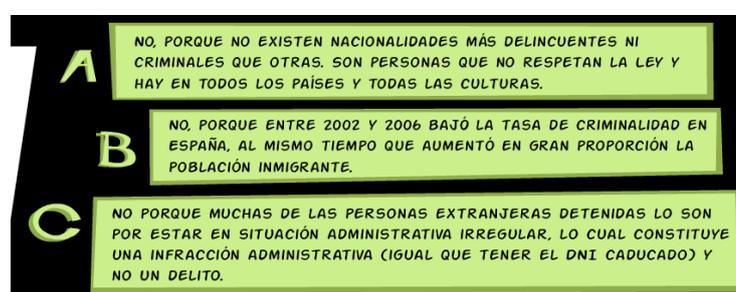


Figura 65 - Minijogo *Dale al botón y gana*

O programa “Desactiva” faz esse tipo de trabalho em forma de entrevistas, perguntas e respostas e reportagens sobre o tema. Outro questionamento de nativas/os que aparece bastante no referido programa é se imigrantes tomam o trabalho de espanholas/óis e se se aproveitam do auxílio público, como a seguridade social, para se manterem, ou seja, se imigrantes vivem às custas de espanholas/óis.

No *VM4H* essa proposição também é bastante reproduzida, como podemos ver nas SN de Jenny (Fig. 66), de Adanna (Fig. 67), de Youssef (Fig. 68) e de Andrei (Fig. 69 e 70). Tanto o programa “Desactiva” quanto o *VM4H* concordam que tais premissas são totalmente errôneas, explicando o que realmente acontece em relação a trabalho a direitos sociais de imigrantes.



Figura 66 – Cena de Jenny



Figura 67 - Cena de Adanna

**¿TIENES RAZÓN!** LAS PERSONAS INMIGRANTES QUE TRABAJAN LEGALMENTE EN ESPAÑA COTIZAN A LA SEGURIDAD SOCIAL, Y POR LO TANTO TIENEN DERECHO A RECIBIR LAS PRESTACIONES QUE LES CORRESPONDEN. ESAS PRESTACIONES SOCIALES NO SON DISTRIBUIDAS SEGÚN EL PAÍS DE ORIGEN, SINO QUE DEPENDEN SIEMPRE DE LA NECESIDAD DE LAS PERSONAS.

Figura 68 - Feedback de minijogo

A figura 68, por exemplo, deixa evidente que ao trabalharem, imigrantes contribuem para a seguridade social, então não é correto dizer que a ajuda sai do bolso de espanholas/óis, como muitas/os acreditam<sup>123</sup>.



Figura 69 - Minijogo Dale al botón y gana

<sup>123</sup> Essa informação tem na página do programa “Desactiva”, mas eu pude ouvir pessoalmente de várias/os espanholas/óis esse argumento, quando me diziam porque eram contra imigrantes no país.

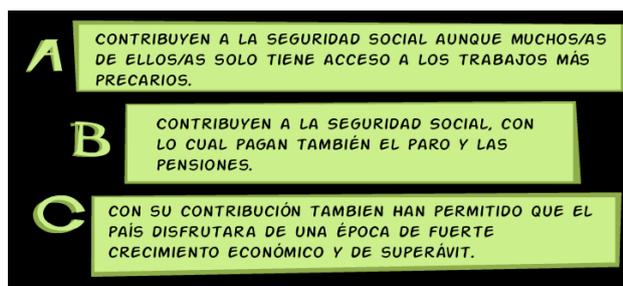


Figura 70 - Minijogo *Dale al botón y gana*

Na figura 70, assertiva C, o jogo toca em um tema que normalmente é esquecido por nativas/os espanholas/óis, a contribuição do trabalho imigrante. É de conhecimento público, na Espanha, que grande parte das/os imigrantes, que ali estão, fazem trabalhos que as/os próprias/os nativas/os não querem fazer ou estar, como o trabalho do campo.

Percebo que, embora um jogo espanhol, muitas alegações coincidem com o que vivenciamos no Brasil. É fácil ouvir de alguém que não entende do assunto, ou mesmo preconceituoso, que imigrantes vêm para o país para tirar trabalho de brasileiras/os, quando, na verdade, a maioria das vezes, imigrantes assumem postos que nativas/os não querem.

Outro argumento para pessoas serem contra imigrantes é a premissa que estas/es baixam o nível educativo do país. Na SN de Youssef e de Andrei, podemos ver essa alegação nos minijogos já citados, em que o *VM4H* explica o que realmente abaixa o nível educativo do país, e assim como na figura 71.

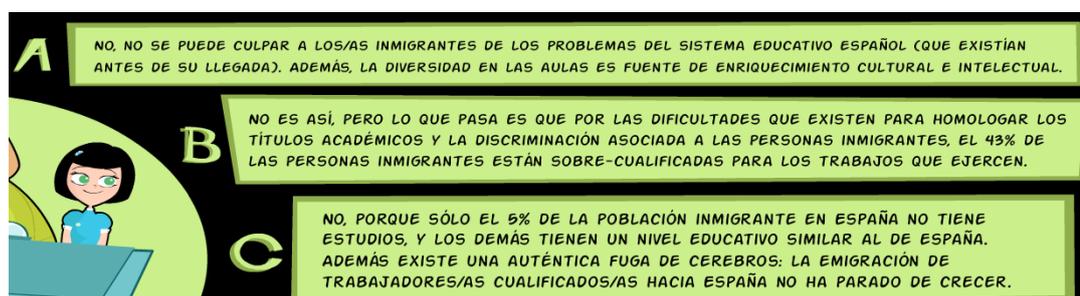


Figura 71 - Minijogo *Dale al botón y gana*

Por fim, há uma disseminada ideia de que imigrantes vão invadir a Espanha, tanto que nativos/as costumam não alugar casas para imigrantes com o argumento de que dificultarão que outras/os cheguem. O *VM4H* retrata esse pensamento nas quatro SN que compõem o jogo, na de Jenny (Fig. 72), na de Adanna, (Fig. 67), na de Youssef (Fig. 73) e na de Andrei (Fig. 74).



Figura 72 - Cena de minijogo

**¡MUY BIEN!** YA SABES QUE LAS PERSONAS INMIGRANTES NO VIENEN A INVADIR ESPAÑA SINO A BUSCAR OPORTUNIDADES DE TRABAJO Y A MEJORAR SU CALIDAD DE VIDA, AL IGUAL QUE LOS MÁS DE 1,2 MILLONES DE ESPAÑOLES Y ESPAÑOLAS QUE HAN EMIGRADO. EL CRECIMIENTO ECONÓMICO QUE HA EXPERIMENTADO ESPAÑA NO HUBIERA SIDO POSIBLE SIN LA CONTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE, AL IGUAL QUE EL INCREMENTO DE LA TASA DE NATALIDAD, YA QUE ESPAÑA CONTABA CON UNA DE LAS TASAS MÁS BAJAS DE NATALIDAD DEL MUNDO Y ESTE ENVEJECIMIENTO DE LA POBLACIÓN PONÍA EN PELIGRO EL SISTEMA DE PENSIONES Y DE SEGURIDAD SOCIAL

Figura 73 - Feedback de minijogo

**A** NO PORQUE "INVASIÓN" ES UN TÉRMINO DE GUERRA, Y LA POBLACIÓN INMIGRANTE VIENE A ESPAÑA PARA TRABAJAR Y GANARSE LA VIDA, NO PARA LUCHAR UNA GUERRA.

**B** NO PORQUE AUNQUE LA POBLACIÓN INMIGRANTE HA AUMENTADO (HASTA EL AÑO 2008), SÓLO REPRESENTA EL 11% DE LA SOCIEDAD EN ESPAÑA, UNA PROPORCIÓN MENOR QUE OTROS PAÍSES RECEPTORES DE INMIGRACION COMO ALEMANIA (12%), ESTADOS UNIDOS (13%), IRLANDA (14%)...

**C** NO, ADEMÁS ESPAÑA SE HA BENEFICIADO DE LA LLEGADA DE JÓVENES INMIGRANTES, YA QUE EQUILIBRAN EL PROCESO DE ENVEJECIMIENTO DE LA POBLACIÓN AUTÓCTONA Y SU TRABAJO Y CONTRIBUCIÓN AL PRESUPUESTO PÚBLICO PERMITE AFRONTAR EL PAGO DE PENSIONES Y OTRAS PRESTACIONES SOCIALES.

Figura 74 - Minijogo Dale al botón y gana

Em todas as passagens, há a demonstração do preconceito e a resposta do jogo para tentar diminuir a discriminação contra imigrantes na Espanha. Uma das alternativas é mostrar o lado positivo, como o crescimento econômico gerado pelo trabalho imigrante, como o equilíbrio na taxa de natalidade e envelhecimento da população espanhola, entre outros.

Enfim, percebo que mesmo com mais pontos positivos que negativos no jogo, para que fosse passado na sala de aula, no Brasil, necessitaria de muita correção, de atualização, de um contexto bem elucidado e de uma aplicação capaz de dialogar com o cenário brasileiro.

## **CAPÍTULO 4 – REPERTÓRIO DE ILUSTRAÇÕES DA/O MIGRANTE E SEUS CONTEXTOS NO *VM4H***

Esse capítulo versa sobre como o jogo da pesquisa, *La Vuelta al Mundo en 4 Historias (VM4H)*, ilustrou personagens e seus contextos, e, ainda, no que implicam tais criações. Para tanto, no primeiro tópico, apresento reflexões sobre a/o imigrante em relação à questão das identidades, das culturas, dos estereótipos e dos preconceitos que são mais comuns e/ou discutidos sobre sua condição: xenofobia, racismo e aporofobia.

No tópico seguinte, teço comentários sobre prováveis razões que levam imigrantes para a Espanha. Esses dados são importantes para contextualizar o tema e verificar as informações do *VM4H*, mas também para compreender de onde pode ter partido a escolha das/os personagens e seus entornos, e de como foram construídas/os e apresentadas/os nas sequências narrativas (SN) do jogo. Termino o capítulo analisando como o *VM4H* apresentou personagens e seus contextos, estereótipos e preconceitos e se tal repertório de ilustrações se adequa à sala de aula no Brasil.

### **4.1 Concepções para a Ilustração de Personagens e seus Contextos no Cenário Migratório**

Como já sabemos, o jogo da pesquisa conta parte da história de quatro personagens e suas trajetórias como migrantes ou filha/o delas/es. Para ilustrar um jogo sobre migrações, além de conhecer e entender de políticas migratórias e suas implicações, as/os desenvolvedoras/es do *VM4H* precisam construir personagens e seus contextos.

Após a pesquisa e análise do terceiro capítulo da tese, ficou evidente que criadoras/es do jogo partiram de dados da realidade, como por exemplo, sabiam quais eram os povos que mais chegavam à Espanha e, naquele então, os que indicavam grandes possibilidades de imigração, caso das/os refugiadas/os. Portanto, essencial para compreender as ilustrações e seus contextos dentro do jogo da pesquisa e para a análise de dados reais sobre imigrantes na Espanha.

Considero esse um ponto positivo, pois um jogo que pretende tratar de um tema tão real, recorrente e importante no país, e no mundo, deve ser bem fundamentado. Porém, antes de

passar a esses dados específicos, é necessária uma breve reflexão sobre um contexto mais amplo que se refere à construção de personagens. Falo das identidades, das culturas, dos estereótipos e dos preconceitos<sup>124</sup>.

Sabemos que o ser humano é híbrido, pois cada indivíduo possui múltiplas identidades, flexíveis e mutáveis (HALL, 1997), logo são bastante complexas. Tais características não permitem reduções a apenas uma identidade ou a simples binômios (BHABHA, 1998). No entanto, desconsiderar a individualidade e suas diversas identidades é muito comum entre os seres humanos, pois normalmente se é “identificada/o” por coletivos, ou seja, por ser mulher, por ser negra/o, por ser homoafetiva/o, por ser pobre, por ser deficiente, enfim, são inúmeros os atributos, que impelem uma pessoa a fazer parte de grupo(s) ou ser reconhecida como tal.

No contexto migratório, não é diferente, porém, alguém que chega a um novo país, além desses “tradicionais” aspectos, ainda tem que enfrentar outros rótulos, como, por exemplos, estrangeiro, refugiado, imigrante e/ou pertencente a certa nacionalidade. Quando não são reduções a coletivos, são binômios bastante velados, tais como: imigrante x refugiada/o, legal x ilegal, temporário x permanente, entre outros. Esses tipos de separações obstaculizam o entendimento de processos de hibridação não só identitárias, mas também culturais, sociais, religiosas, educacionais etc.

A propósito das culturas<sup>125</sup>, neste trabalho, utilizo o conceito descrito por Rodney William (2019) por acreditar que, embora o autor estivesse marcando mais a questão das culturas de povos colonizados e escravizados, sua concepção se encaixa também no contexto migratório pelo referimento à integração de culturas. Vejamos,

Cultura é o modo de vida de um povo e se manifesta em suas formas de agir e em tudo que produz. É dinâmica, contínua e se modifica constantemente em razão, inclusive, dos contatos com outros grupos ou por conta de suas próprias reinvenções ou ressignificações. A cultura também se transforma e entre as possibilidades mais comuns de alteração estão os empréstimos de elementos culturais de outros grupos, que costumam ser conservados ou adaptados por meio de processos de integração, como intercâmbio, assimilação, transculturação e sincretismo. (WILLIAM, 2019, p. 21)

---

<sup>124</sup> Comunico que não pretendo descrever e refletir sobre identidades, culturas, estereótipos e preconceitos de um modo geral, não só por causa da grande quantidade de trabalhos sobre o tema, embora acredite que esses serão sempre assuntos de discussão, mas também, por entender que, neste texto, dada a variedade de conteúdos trabalhados no jogo da pesquisa, devo estar sempre em consonância com ele. Assim, trato desses temas, mas atendo-me a reflexões relacionadas, especialmente, ao contexto das migrações.

<sup>125</sup> Neste trabalho, prefiro usar culturas a cultura, a não ser que sejam citações diretas ou indiretas de outras/os autoras/es, por entender que representa melhor a pluralidade de sentidos e símbolos. Além disso, há diversas culturas em uma mesma sociedade, em um mesmo coletivo, em uma mesma pessoa.

Assim como as identidades, o autor enfatiza que as culturas se transformam continuamente e o contato com outras sociedades contribuem para essas modificações. Segundo Cucho (2002), todas as culturas já sofreram algum tipo transformação quando entraram em contato com outras culturas, ainda que em graus distintos. Desse modo, ele conclui que não há culturas “puras”, em todas ocorreu alguma mescla. Ressalto que tais alterações não presumem, ou não deveriam presumir, perdas ou anulamentos das culturas e das identidades anteriores. Ao contrário, deveriam proporcionar diálogos, novos conhecimentos, ressignificações, entre outros pontos positivos (CANCLINI, 2009).

Perdas ou anulamentos de culturas e de identidades, ainda que dificilmente seja em sua totalidade, podem acontecer quando grupos que acreditam ser superiores impõem sua língua, sua religião e/ou seus costumes a coletivos que consideram inferiores. É o caso de colonizadores e colonizadas/os, respectivamente.

Embora, em situações distintas no que se refere ao espaço, o que passou a colonizadas/os pode acontecer com imigrantes, pois algumas/uns nativas/os acreditam que as pessoas de fora devem “integrar-se” à nova sociedade, mas não no sentido posto por William (2019), supracitado, não só no aprender a nova língua e seguir as leis do país; esse “integrar-se”, do discurso preconceituoso, significa converter a/o imigrante a uma nova religião, a novos costumes, impedindo-a/o de viver sua identidade, suas culturas, suas crenças. Esse tipo de cenário é totalmente condenável e desumano, podendo adoecer as pessoas vítimas dessas atitudes.

A exemplo disso, cito as/os filhas/os de imigrantes, quase sempre crianças e adolescentes, que se veem divididas/os entre as culturas da mãe e do pai e as culturas do novo lar. No “I Curso de Formação para Professoras/es que atuam em contexto de migração e/ou refúgio”<sup>126</sup>, ouvi relatos de que muitas/os filhas/os de imigrantes adoecem por causa da pressão em adaptar-se à nova sociedade e suas culturas e costumes, mas, ao mesmo tempo, manter em casa, principalmente, as culturas e costumes de seu país de origem.

Ao que parece, essas/es jovens precisam lidar não só com as dificuldades naturais da idade, como também com sua nova condição, quase sempre, sem entender que pode haver uma mescla entre as culturas, que não há necessidade de separá-las ou perdê-las. Essa fragmentação de culturas, ou mesmo esse “despedaçamento da identidade” (PUSSETI, 2010) a qual essas

---

<sup>126</sup> O citado curso foi realizado pelo Instituto Educação sem Fronteiras, em formato virtual, entre 24 de abril a 26 de junho de 2021.

peessoas são submetidas<sup>127</sup> é bastante dolorosa e perigosa, podendo evoluir para psicopatologias, como: depressão, ansiedade e fobias.

Sobre tais enfermidades, não é raro que imigrantes de quaisquer idades e nacionalidades sejam afetadas/os<sup>128</sup>, pois há uma grande dificuldade em enfrentar situações de exclusão, de marginalização social, econômica e cultural, de preconceito, de perseguições e de precariedade nas condições laborais, sanitárias e habitacionais, entre outras.

Outra questão que se refere à possibilidade de mescla de culturas é a condição de possuir dupla nacionalidade, tão significativa na vida de filhas/ao de imigrantes, e abordada pelo jogo da pesquisa na SN de Youssef, filho de mãe e pai norte-africana/o. Sobre isso, García Martínez e Sánchez Lázaro (2015, p.75) explicam:

(...) La supuesta “doble identidad” de los hijos de inmigrantes no es sino una identidad mixta. Contrariamente a lo que afirman ciertos análisis, no hay en ellos dos identidades enfrentadas y entre las que se encontrarían desgarrados; lo que, de paso, explicaría su malestar identitario y sus situaciones de inestabilidad personal y social.

Esta apreciación, claramente descalificadora, procede de la incapacidad para pensar la mezcla cultural, y del temor obsesivo a que los inmigrantes tengan una doble lealtad, vehiculizado por las ideologías nacionalistas.

Concordo com a autora e o autor ao pensarem nessas separações direcionadas a imigrantes como algo de cunho político, relacionadas evidentemente à questão do poder. Admite-se que a nova sociedade imponha regras de convivência a imigrantes, conforme suas leis. No entanto, é de praxe que imponha também, de certo modo, suas culturas, em detrimento das da/o imigrante, tentando apagá-las ou invisibilizá-las. Assim, parece inconcebível pensar em uma mistura, um diálogo entre culturas. Não aderir completamente às culturas da nova sociedade é sinônimo de não lealdade ao novo país.

Então, para mim, é evidente que aqueles reducionismos – imigrante, refugiada/o, asilada/o – caracterizados pela coletividade, dificultam ainda mais a adaptação da/o imigrante ao novo espaço, o que, às vezes, provoca, inclusive, uma busca por desidentificação. Segundo

---

<sup>127</sup> A imposição para que haja uma separação de culturas pode ocorrer de todos os lados, não só do país que recebe, como do país de origem. É comum, por exemplo, filha/o de imigrante não ser “aceita/o” pela nova sociedade por ser estrangeira/o, como também, ser “rejeitada/o” pelo país de origem por apresentar traços da nova cultura. A ponto da/o jovem não saber mais a que sociedade pertence: a que não a/o aceita por ser estrangeira/o ou a original que não a/o reconhece mais.

<sup>128</sup> Em razão disso, é que existem nos centros de apoio à/ao imigrante, programas de proteção e acolhimento para essas pessoas, não só no sentido jurídico e financeiro, mas também psicológico. Seguramente, não é o bastante, é necessário asseverar políticas públicas que endossem esse tipo de atendimento.

Moriconi (2001, p. 77), “Contemplamos de longe os embates da identidade. E isso nos coloca diante de uma imposição: nos desidentificarmos. Nos desidentificarmos para mantermos nossa identidade.”

Dito isto, resgato o termo *desidentidades*, o qual escutei pela primeira vez, em Murcia, Espanha, durante a apresentação do escritor Paul B. Preciado, no “II Congreso Internacional de Artes y Diversidad: identidad, tránsito, territorio y violencias”, que ocorreu de 7 a 9 de novembro de 2019. Ele, filósofo transgênero, explicou que identidades são muito fechadas, prefere falar de processos de desidentificação, pois são mais libertários. Nesse sentido, em seu discurso, o autor falava da questão do gênero, que era melhor, por exemplo, em vez de dizer o binômio homem-mulher, apenas citar um “corpo vivo revolucionário”<sup>129</sup>.

Suas palavras imediatamente me fizeram pensar que no contexto migratório algo parecido deveria ocorrer, pois a classificação em migrante, não-migrante, refugiada/o, asilada/o, estrangeira/o, estava mais para separação em grupos das/os diferentes da nova sociedade, que reconhecimento de pessoas que compartilham atributos e princípios comuns entre elas, mas não concernentes ao novo local de moradia.

Assim, concordo com Hall (1997) quando afirma que as identidades creditam mais a diferença e a exclusão que bem a unidade idêntica. Bem como corroboram García Martínez e Sánchez Lázaro (2015, p.69), “la identidad de unos establece y marca la diferencia de otros, de modo que, al tiempo que se construye la identidad, se construye también la diferencia.”

Da mesma maneira, García Martínez (2004) explica que as identidades de imigrantes tendem a ser basicamente construídas com base na diferença. Identidades coletivas, como as desses povos, não se definem por características comuns de seus indivíduos, mas pelo fato de que não pertencem às/aos “outras/os”, ou seja, não pertencem à nova sociedade.

Além disso, para mim, é nítido que aquelas categorizações são preponderantemente políticas, dotadas de um juízo de valor que fazem entender quem é que tem poder e quem não tem, quem tem direitos e quem tem deveres, quem faz parte e quem não faz.

Quando falamos em imigrantes, nos acostumamos a pensar no coletivo, em características comuns a uma nação, a uma religião, a uma etnia etc. No entanto, não devemos esquecer que esses grupos são compostos de indivíduos dotados de características peculiares à sua personalidade, à sua vivência, ao seu entorno e ao seu modo de interpretar e ressignificar

---

<sup>129</sup> Citado por Paul B. Preciado durante sua fala no “II Congreso Internacional de Artes y Diversidad: identidad, tránsito, territorio y violencias”, realizado em Murcia, Espanha, 2019.

as diversas relações e conhecimentos. E cada uma dessas pessoas podem se identificar com vários coletivos, sem a necessidade de resumir-se a um.

Para tanto, vejo que a ideia difundida por Preciado, na Espanha, toma proporções pelo uso de desidentificações a identidades e/ou identificações, tanto que o mesmo evento do qual participei em 2019, recebe o título “III Congreso Internacional de Artes y Diversidad: desidentificación, vulnerabilidad, arquitectura, habitabilidad”, na edição 2021.

Entendo que por desidentificação, o autor não defende uma perda ou anulamento de identidades, mas sim, que as pessoas não sejam distinguidas e, muitas vezes, julgadas, pelo coletivo do qual fizeram, fazem ou farão parte, ou seja, que o fato de serem de certa nacionalidade, religião, gênero, raça, etnia ou orientação sexual, não seja o que determina como serão tratadas.

Vejo, então, que um processo de desidentificação da/o imigrante deve contribuir para que ela/e entenda quem é, o que a/o constrói e qual o seu papel dentro de quaisquer sociedades, que saiba que, embora possa, por vezes, representar um coletivo, ou até mesmo depender dele, como na luta por direitos, ela/e não deve limitar-se ao grupo.

Como se isso não fosse o suficiente para evidenciar a condição da/o imigrante, acrescento que tais rotulações também são responsáveis por disseminar ideias, quase sempre preconceituosas (muitos preconceitos são frutos de generalizações), que se repetem sem nenhum tipo de reflexão, como, por exemplo: imigrante toma o trabalho de nativas/os, imigrante é delinquente, imigrante se aproveita de recursos públicos, entre outras. Essas ideias preconcebidas, positivas ou negativas, que são passadas de gerações em gerações por todo tipo de meio de comunicação são conhecidas como estereótipos.

O termo “estereótipo” foi cunhado originalmente em 1798 por Didot, um tipógrafo francês, para indicar as placas de chumbo usadas para reproduzir a mesma página diversas vezes. Em 1922, Walter Lippmann usou o termo para indicar as construções mentais que as pessoas fazem de determinadas realidades ao uniformizá-las cognitivamente (SANTORO, 2014). Já para Bhabha (1998), estereótipos servem para definir e validar diferenças culturais.

Em relação aos imigrantes, segundo Nico Martí (2018), estereótipos referem-se a uma representação mental sintética sobre um coletivo composto de pessoas com características semelhantes. Normalmente, dita imagem apresenta poucos detalhes e costuma destacar aspectos negativos<sup>130</sup> de tal grupo. O autor segue explicando que esse tipo de estereótipo é

---

<sup>130</sup> Embora estereótipos sejam quase sempre negativos, enfatizo esse atributo porque existem os positivos, como os usados pelo teatro cômico, por exemplo. Ressalto que, mesmo estes sendo utilizados de forma não nociva, nada garante que não causem algum tipo de dano a determinadas pessoas que possam, porventura, se identificarem e se

concebido a partir de preconceitos sofridos por algumas pessoas pertencentes ao coletivo, ou seja, há uma generalização, todo o grupo passa a ser identificado com tais referências discriminatórias. Dessa forma, os estereótipos são, ao mesmo tempo, reducionistas e generalizadores.

É óbvio que essa generalização ocorre também pelos maus comportamentos e más atitudes de algumas pessoas relacionadas a coletivos. A exemplo disso, retomo o caso das/os *Latin Kings*, citadas/os no capítulo anterior, que praticam atos de violência, como assaltos, ameaças, coações e agressões, penalizando vários coletivos, como: latinas<sup>131</sup>/os, imigrantes, homens imigrantes, pessoas usando determinados tipos de roupa e de adereços, entre outros. Para Emilio Santoro (2014, p.17):

A identidade atribuída a pessoas das quais não se tem conhecimento direto é determinada por aquelas que se supõe serem as razões últimas de seu comportamento, socialmente tipificado e socialmente pressionado. Ela deve, de fato, permitir às outras pessoas conhecidas elaborar as suas previsões sobre a capacidade do sujeito de comportar-se de modo conforme às expectativas, isto é, ao sistema de valores compartilhados.

Conforme Nico Martí (2018), a população espanhola, embora conviva há muito tempo com a questão da imigração, segue inquieta em relação aos povos que ali chegam, não importando há quanto tempo estes vivam no país. O autor afirma que uma considerável parte das/os espanholas/óis é retrógrada, não consegue entender a heterogeneidade advinda da globalização, por exemplo. Esse pensamento contribui para a reprodução de estereótipos e para a dificuldade em refletir sobre eles, questioná-los e neutralizá-los.

Uma amostra de estereótipo na Espanha é a insistência que mulheres muçulmanas, imigrantes no país, não usem o véu, o hijabe, por ser visto como instrumento de opressão, quando é sabido que nem sempre é assim. Hoje em dia, ainda que existam sociedades, ou, mais necessariamente, grupos religiosos extremistas que obrigam a mulher a usar algum tipo de véu<sup>132</sup>, muitas muçulmanas não são mais coagidas a usarem a peça, e mais essencial ainda, várias usam o véu como símbolo de sua religião, por livre escolha.

Outros estereótipos bastante difundidos relacionam-se ao setor laboral, ao financeiro, mais especificamente, ao dinheiro pago à seguridade social e à saúde. Quanto ao setor laboral, ouve-se que estrangeiras/os tiram trabalhos das espanholas/óis, quando na verdade aquelas/es

---

sentirem atacadas. Afinal, cada indivíduo recebe e reage às informações conforme suas experiências, conhecimentos e personalidade.

<sup>131</sup> Apesar de que a imensa maioria de integrantes dos *Latin Kings* é composta de homens, há também muitas mulheres. Elas são, principalmente, as namoradas e esposas dos líderes, conhecidas como “reinas”.

<sup>132</sup> Além do hijabe, outros véus são: burca, niqab e chador.

ocupam postos de trabalho que geralmente nativas/os não querem. Sobre o financeiro, é comum ouvir que imigrantes usam os recursos sociais pagos por nativas/os, quando o correto é dizer que aquelas/es trabalham e pagam por tais serviços. Ou ainda, no setor sanitário, há estereótipos sobre a condição de vulnerabilidade mental que aflige estrangeiras/os, como já falei anteriormente, o que contribui para reforçar a ideia de imigrante como frágil, utilizando esse argumento para agredir e excluir (PUSSETI, 2010). Esses são alguns entre outros centenas de estereótipos em relação ao contexto migratório.

Nico Martí (2018) fala da Espanha, quando se trata de população nativa que tem aversão a estrangeiras/os, mas posso dizer que esse é um problema geral, da imensa maioria, senão de todos os países que recebem muitas/os imigrantes. Algumas falas de nativas/os apontam para um preconceito que tenta culpabilizar a/o de fora pelas agressões que esta/e recebe, numa tentativa de fazer as vítimas serem réus. Nesse sentido, discursos do tipo: “imigrantes não querem integrar-se”, entendo como “não querem abandonar seus costumes e suas crenças para tornarem-se novas/os espanholas/óis”.

No Brasil, também é comum ouvir reproduções de ideias estereotipadas sobre a/o imigrante, e não é algo recente. Como vimos no capítulo anterior, o país recebeu várias/os estrangeiras/os que foram forçadas/os ou decidiram viver aqui, desde a época das chamadas colonizações. Já durante o Estado Novo (1937-1946), do então presidente Getúlio Vargas, alguns grupos (japoneses, judeus, ciganos e negros) tiveram seus vistos negados e o governo ficou conhecido por promover uma política migratória racista e desumana.

Segundo Carneiro (2018), naquele então, imigrantes eram vistas/os como “indesejáveis”, violentas/os, imorais, e que colocavam em perigo a segurança e uma identidade nacional brasileira. Essa ideia de periculosidade se estendeu no consciente coletivo, perpetuando a visão estereotipada que imigrantes são perigosas/os, portanto, não bem-vindas/os. Além disso, a problemática do desemprego no Brasil ajuda a propagar o pensamento que imigrantes tomam trabalhos de nativas/os, mesma ideia difundida na Espanha. Da mesma forma, as consequências de tantas imagens estereotipadas são discriminações, vários tipos de agressões e exclusões.

No próximo tópico, trato de elencar e discutir três dos mais comentados preconceitos que sofrem imigrantes: a xenofobia, o racismo e a aporofobia, partindo da relação que eles têm com os estereótipos.

## 4.2 Xenofobia, Racismo e Aporofobia no Contexto Migratório

Muitos estereótipos estão presentes no subconsciente coletivo e podem gerar imagens incorretas da realidade, bem como incitar opiniões e comportamentos preconceituosos, que por sua vez, acarretam várias consequências para a/o imigrante dentro da nova sociedade, tais como: fobias, atos de violência, exclusões sociais, educacionais, sanitárias, culturais, econômicas e humanitárias etc.

Tais opiniões e comportamentos preconceituosos referem-se à manutenção de posicionamentos de pessoas que temem, desconfiam, acreditam, julgam e/ou condenam outros indivíduos baseados, muitas vezes, em ideias estereotipadas relativas a determinados coletivos.

Segundo Meertens & Pettigrew (*apud* MARTÍ, 2018), os preconceitos podem ser manifestos ou sutis. Os preconceitos manifestos são aqueles em que há a presença de um discurso de rejeição aberta à/ao imigrante, em que a/o que age com preconceito sente-se superior à/ao outra/o. Já os preconceitos sutis apresentam uma aversão à/ao imigrante de forma indireta, em que aquela/e que age com esse preconceito usa o pretexto de que a/o outra/o põe em perigo as culturas e os valores da sociedade.

Embora não seja tão evidente como o manifesto, o preconceito sutil não chega a ser difícil de ser reconhecido. As pessoas com esse tipo de discriminação nunca se mostram favoráveis à causa migratória nas mais diversas situações, ao contrário, defendem a não entrada no país de sujeitas/os de outras nacionalidades. Contudo, para isso, não usam de discursos xenófobos ou racistas abertamente e, muitas vezes, nem se consideram preconceituosas.

Um dos preconceitos que a/o imigrante mais enfrenta é a xenofobia, um tipo de antipatia e rejeição a pessoas que são provenientes de outros lugares, não necessariamente países. Tal hostilidade pode ter causas culturais, religiosas, históricas etc., grande parte originada de estereótipos.

Um exemplo de xenofobia que ocorre bastante na Espanha, inclusive sendo retratado em peça teatral, em materiais de conscientização e no próprio jogo da pesquisa, é a recusa em alugar moradia para imigrantes. Através da visita que fiz à sede da Cruz Vermelha, em Murcia, soube que até para as ONG há essa conduta por parte de muitas/os nativas/os, pois sabem que aquelas instituições alugam habitações para acolher imigrantes e refugiadas/os.

No Brasil, a xenofobia contra imigrantes e refugiadas/os é tão perceptível quanto a que sofrem as/os próprias/os brasileiras/os que se mudam de seus Estados natais. Basta dizer que há estereótipo do tipo: baiano é preguiçoso, cearense tem a cabeça chata, carioca é malandro,

entre outros. Fora do país, também sofremos discriminação por nacionalidade, a exemplo disso, cito que muitas brasileiras são chamadas e/ou consideradas prostitutas. Como podemos perceber, a xenofobia está em todos os lados.

Outro preconceito que se faz muito presente na vida de imigrantes, sejam refugiadas/os ou não, é o racismo. Entendo racismo como um conjunto de pensamentos e de práticas opressoras e violentas que além de agredir e diminuir determinados coletivos por questões de raça<sup>133</sup>, ainda nega direitos e exclui socialmente. Segundo Djamila Ribeiro (2019, p.19), o racismo é “um sistema que estrutura a sociedade” e está tão presente em todas as esferas, que nem sempre consegue-se percebê-lo.

Na Espanha, o racismo contra imigrantes, assim como a xenofobia, está presente em muitos setores da sociedade, um deles é a educação. Segundo (ANTÓN *et al.*, 2015), o racismo nas escolas parte tanto de alunas/os quanto de professoras/es e funcionárias/os, sendo que as/os que sofrem esse tipo de preconceito são principalmente imigrantes latinas/os, africanas/os e asiáticas/os.

Um dos estereótipos mais disseminados, nesse âmbito, e que acarreta ataques racistas, é que estudantes estrangeiras/os possuem baixo rendimento e, por isso, diminuem o nível educativo em escolas espanholas. É evidente que um desempenho inferior ao de espanholas/óis justifica-se por uma série de possíveis fatores, como: currículos escolares dessemelhantes entre os países, crianças e adolescentes afetadas/os psicologicamente pela mudança de país, línguas e/ou sotaques diferentes, *bullying*, entre outros. Tais motivos já são suficientes para que haja a necessidade de acompanhamento especializado para imigrantes em fase escolar. No entanto, nem sempre isso ocorre e ainda sofrem perseguições e atos violentos que aumentam a estigma e a exclusão.

Infelizmente, o racismo não parte apenas de nativas/os. Na Espanha, há racismo entre as/os próprios/as imigrantes. Um exemplo é quando marroquinas rejeitam as conterrâneas que mantêm costumes sociais e religiosos típicos do país de origem (ANTÓN *et al.*, 2015). Na tentativa de pertencer à nova cultura ou após sofrer ataques racistas e xenófobos em que a inferiorização de suas culturas, religiões e identidades são regras, muitas/os imigrantes preferem rejeitar suas origens e mais, passam a atacar compatriotas.

Os dados do relatório “Evolución del Racismo, la Xenofobia y otras formas de intolerancia en España” (2017) sugerem que o país não estava preparado para lidar com a diversidade advinda da pluralidade social, cultural e religiosa de povos estrangeiros, daí o alto

---

<sup>133</sup> Utilizo o termo “raça” sob a perspectiva cultural, histórica, social e política.

índice de racismo e xenofobia. Há menção, até mesmo, de que há dificuldades em lidar com a diversidade dentre as/os próprias/os nativas/os. Para mim, uma nação que não consegue compreender sua própria diversidade, não conseguirá entender a de outros povos.

Medidas políticas foram tomadas para diminuir a discriminação de imigrantes na Espanha. A exemplo disso, cito a criação do “Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia” (OBERAXE)<sup>134</sup>, que faz parte da “Dirección General de Inclusión y Atención Humanitaria”, que por sua vez, vincula-se a “Secretaría de Estado de Migraciones”, a qual se estrutura a partir do “Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones”. O OBERAXE tem a função de reunir todas as informações provenientes de programas, pesquisas, projetos e outros trabalhos que tratem não só do racismo e da xenofobia na Espanha, mas também de todos os tipos de discriminação e ações incitadas por intolerância e preconceito.

No seminário do OBERAXE, de 16 de setembro de 2021, Sebastian Rinken<sup>135</sup> apresentou dados sobre a última pesquisa acerca das atitudes de espanholas/óis diante da imigração e de imigrantes. Ele ressaltou que, em sua maioria, percebe-se uma compreensão e benevolência por parte de nativas/os diante do contexto migratório do país, principalmente, em comparação a outras nações europeias. No entanto, assim como Martí (2018), Rinken explica que os resultados podem não ser confiáveis, pois há pessoas que, para manterem uma postura social aceitável, fingem a não aversão ou a neutralidade em determinados assuntos, como é o caso da imigração.

Os resultados apresentados em dito seminário foram recolhidos em outubro de 2020, através do projeto “Explicando Actitudes Sosegadas hacia los Inmigrantes en España” (EASIE), e fundamentou-se em três principais perguntas: “1. ¿Qué aceptación social tiene el rechazo antinmigrante en España?; 2. Las percepciones y posturas en materia inmigratoria, ¿son monolíticas o multifacéticas?; 3. ¿Cómo han evolucionado las actitudes ante la inmigración y los inmigrantes?” (2021. p. 2).

Um indicador da citada pesquisa revelou que apenas 16% das/os entrevistadas/os dizem sentir uma antipatia generalizada por imigrantes na Espanha. Já uma imensa maioria (sem cifras explícitas) declarou não sentir nem antipatia, nem tampouco simpatia. O investigador não apresenta o índice de pessoas que optaram pela simpatia ou não responderam.

---

<sup>134</sup> Site da OBERAXE, Disponível em: <https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/index.htm> Acesso em 13 de dezembro de 2019.

<sup>135</sup> RINKEN, Sebastian. Fala no Seminário da OBERAXE: *Explicando Actitudes Sosegadas hacia los Inmigrantes en España*. 2021

Ainda sobre a questão daquelas/es que possuem antipatia por imigrantes, quando questionadas/os sobre a grupos específicos, as/os entrevistadas/os responderam que o coletivo pelo qual sentem mais antipatia é o de marroquinas/os (35%), seguido por povos do leste Europeu, como romenas/os (26%), subsaarianas/os (17%), latinas/os e chinesas/es (10%). Esses dados são ratificados quando se apresentam os resultados do indicador simpatia, em que nativas/os responderam que as/os imigrantes pelos quais sentem maior simpatia são latinas/os (42%), seguidas/os por chinesas/os (27%) e por subsaarianas/os (24%).

Esses resultados, no entanto, podem não ser absolutos, principalmente, se levamos em consideração as proporções desses grupos imigrantes na Espanha. Sabemos, por exemplo, que a população marroquina e a romena são muito mais presentes que a subsaariana e a chinesa. Logo, que estas apresentem menos citações que aquelas é plausível. Isso já não pode ser explicado em relação a latinas/os, pois sabemos que a quantidade desse grupo é muito alta na Espanha e, ainda assim, aparecem nas últimas posições de antipatia e na primeira de simpatia, o que me leva a acreditar que realmente há certo grau de simpatia por esse coletivo específico.

A pesquisa EASIE também demonstrou que espanholas/óis se preocupam pouco com a questão da imigração em relação a outros temas tidos como problemas sociais. Apenas 7% para imigração, em uma lista liderada pela crise sanitária (83%), a economia (60%) e o desemprego (50%). Também se verificou que a maioria de nativas/os acredita que a mão de obra imigrante complementa o setor laboral, não retirando, assim, seus postos de trabalho.

No entanto, quase a metade das/os participantes da pesquisa acredita que as leis beneficiam bastante a/o imigrante, ao ponto desta/e ser tratada/o melhor que nativas/os. Segundo Rinken (2021), é possível que isso se deva mais à repercussão do fenômeno migratório divulgado nos meios de comunicação, que conhecimento das leis de imigração.

A pesquisa conta com outros vários indicadores, mas com os relatados acima já conseguimos perceber como se desenha o cenário da imigração na Espanha em relação ao racismo e a xenofobia. Além disso, a imigração não é bem-vinda em vários países, porque afeta um certo sentimento nacionalista, como podemos ver no trecho abaixo e mais adiante, no projeto EASIE.

Una proporción considerable de españoles sigue teniendo una concepción particular de la españolidad. Para muchos no basta con vivir aquí desde hace muchos años, hablar español e incluso otras de las lenguas del Estado y tener la nacionalidad española para ser considerado español. Ser español se entiende sobre todo como tener una piel más bien blanca, haber nacido en España y hablar un español sin acentos extraños (a menos que sean nuestros propios extraños acentos regionales). Igualmente, se sigue concibiendo al inmigrante

con una cierta condición de perpetuidad de la que es prácticamente imposible desprenderse (deberíamos preguntarnos en qué momento los inmigrantes dejan de ser inmigrantes o si han de serlo por vida, aunque lleven viviendo más años en el país de acogida que en el país de origen) (MARTÍ, 2018, s/p).

Posto isto, entendo que essa parte da população a qual o autor se refere apoia-se em argumentos que ocasionam vários tipos de preconceito: de cor, de nacionalidade, de língua. Essas pessoas não conseguem compreender e aceitar a diversidade e se apoiam em um sentimento conservador, nacionalista, a ponto de delimitar as características de espanholas/óis nativas/os. Essa correspondência é corroborada por Butler e Spivak (2018):

Migrações em massa geram um processo de desterritorialização e reterritorialização que tem forte influência sobre as identidades de todos os envolvidos, tanto dos imigrantes quanto dos que os recebem. O que temos visto recentemente, em muitos casos, é uma reação a esse processo de mobilidade na tentativa de restabelecer e fortalecer as fronteiras nacionais em termos de uma narrativa conservadora de forte cunho nacionalista. (BUTLER; SPIVAK, 2018, p.9)

Esse vínculo entre conservadoras/es nacionalistas e aversão à/ao imigrante é tão evidente que o projeto EASIE dá ênfase em associar os resultados da pesquisa à convicção política das/os participantes. Explicita-se, por exemplo, que das/os que disseram sentir total antipatia a imigrantes, 5% declaram-se de esquerda, enquanto, 27% de centro e direita (EASIE, 2020, *apud* RINKEN, 2021), e seguem fazendo essa associação em todos os indicadores.

O resultado, de forma geral, é que pessoas da esquerda costumam ser mais compreensivas, benevolentes e favorável à questão da imigração e de imigrantes no país. Ao contrário de pessoas que seguem a ideologia de partidos políticos de centro e de direita, que se mostram mais hostis e avessas ao fenômeno migratório, bem como a estrangeiras/os, na Espanha, sendo que essa adversidade é mais acentuada na extrema direita, que costuma, inclusive, instigar um sentimento de nacionalismo/patriotismo no povo.

Uma das estratégias da extrema direita para essa instigação é o discurso anti-imigrantista, apoiado pelos vários estereótipos já citados anteriormente, como estrangeiras/os são marginais, tomam emprego de nativas/os, gastam o dinheiro de contribuintes quando usufruem de auxílio sanitário e de moradia, entre outros.

Ressalto o paradoxo e a hipocrisia dessa ideologia no Brasil, em que os estereótipos valem somente para as pessoas pobres, mas mudam completamente de opinião quando o próprio governo de extrema direita privatiza empresas e companhias para compradoras/es estrangeiras/os. Na Espanha, tampouco é diferente. Basta dizer que o problema de imigrantes

no país é a pobreza. Ainda que haja xenofobia, racismo e outros preconceitos, quando são ricas/os são “bem-vindas/os”.

No contexto migratório, até antes dessa pesquisa, eu imaginava que os preconceitos mais notórios eram a xenofobia e o racismo, por deduções óbvias, ainda que outros tipos de discriminação também fossem, em determinados lugares, bastante declarados, como a hostilidade contra religiões e gênero. No entanto, na Espanha, durante o sanduíche, percebi que há outro preconceito mais explícito em relação às/aos imigrantes, a aporofobia (CORTINA, 2017).

Durante minha estada em Murcia, em várias conversas que tive, informalmente, com espanholas/óis quando me perguntavam o que eu pesquisava em seu país, eram unânimes em me dizer que realmente havia muito preconceito em relação a imigrantes, algumas/uns confessaram que se incomodavam com os diferentes costumes, mas algo me chamou muito atenção: todas/os comentavam que o pior não eram as diferenças de costumes (ressalto que absolutamente ninguém falou em cor, religião, gênero, orientação sexual), mas sim, a questão financeira e de quanto aquela/e imigrante pobre iria custar ao seu bolso. Para aquelas/es espanholas/óis com as/os quais tive oportunidade de conversar, o maior problema eram as/os imigrantes pobres que usavam recursos públicos, que, segundo aquelas/es, eram pagos por nativas/os.

Segundo a Real Academia Española (RAE), a fobia a pobres ou a desfavorecidos chama-se *aporofobia*, termo criado pela filósofa espanhola Adela Cortina (2017)<sup>136</sup>. Para a autora, aporofobia é uma patologia social motivada pelo ódio contra pessoas pobres. A autora não entende pobreza apenas no sentido financeiro, mas também em relação a tudo que é consequência disso, como: falta de dignidade humana, ausência de liberdade e dificuldade de viver socialmente.

No Brasil, o termo tanto já é reconhecido em alguns dicionários e pela Academia Brasileira de Letras, como também aparecem expressões relacionadas a ele, como: “aporófoba/o” ou “aporofóbica/o”, aquela/e que sente repulsa, aversão, chegando a ser hostil e/ou violenta/o contra pessoas em situação de pobreza ou em condições financeiras precárias.

---

<sup>136</sup> Embora o termo *aporofobia* só tenha sido reconhecido pela RAE em 2017, quando Adela Cortina também publicou seu livro com o mesmo nome, a autora já havia utilizado a palavra em outras ocasiões. A primeira vez foi com a publicação de um artigo em 1995. Atualmente, dicionários de outros países também reconhecem o vocábulo, inclusive, brasileiros.

Segundo Cortina (2017), na Espanha, a pobreza é dos principais fatores que levam nativas/os a terem antipatia ou aversão, serem hostis e até violentas/os contra a população imigrante. Ela defende que a aporofobia é bem maior que a xenofobia e o racismo.

A autora apresenta alguns exemplos bem evidentes que o problema contra imigração não é bem a/o estrangeira/o, pois não há incômodo com turistas, não há oposição a britânicas/os aposentadas/os que vão morar nas costas espanholas, não há aversão a jogadores de futebol que fazem um time campeão, não há objeção a ciganas/os bailarinas/os de flamenco, entre outros, ou seja, não há rejeição a pessoas de quaisquer nacionalidades, raças, etnias, religiões, gêneros, orientações sexuais, desde que sejam investidoras/es, ricas/os, famosas/os, ou possam pagar e contribuir com a seguridade social. “El problema no es entonces de raza, de etnia ni tampoco de extranjería. El problema es de pobreza. Y lo más sensible en este caso es que hay muchos racistas y xenófobos, pero aporófobos, casi todos” (CORTINA, 2017, p. 21).

A mencionada autora exemplifica alguns casos de aporofobia ocorridos na Espanha, como pessoas que vivem nas ruas sendo humilhadas, intimidadas, hostilizadas e, às vezes, até machucadas, pelo simples fato de serem pobres. Ela relata, como amostra, o caso de uma mulher, sem-teto, que foi queimada por dois jovens e, logo, lembro que aqui no Brasil, episódios como esse são bastante recorrentes e, muitas vezes, os criminosos dizem não saberem explicar por que cometeram tal atrocidade.

Cortina (2017) associa a aporofobia aos discursos de ódio cristalizados contra coletivos, uma vez que, geralmente, o preconceito não é bem contra uma pessoa que lhe causou danos, mas pela razão dela fazer parte de determinado grupo. Além disso, comenta que esse ódio não se deve somente à aversão contra o que é diferente, mas também por aquela/e que discrimina achar-se superior àquela/e que é discriminada/o. Para a autora, agressoras/es não tratam as pessoas vítimas de suas agressões como seres humanos, mas sim, como objetos, como coisas.

Cortina (2017) também chama atenção para o fato da aporofobia ser, entre os preconceitos, o que demonstra aversão a algo que não é natural de uma pessoa. A pobreza não é uma condição inerente ao ser humano, como ser negra/o, ser indígena, ser mulher, ser transgênero, ser de determinada nacionalidade, entre outros. Então, deixar de ser pobre é condição para não sofrer aporofobia? Se pensarmos que a discriminação ocorre também por atitudes consideradas de classe social baixa, ter condições financeiras pode não mudar tais comportamentos e a pessoa seguir sofrendo preconceito.

Para a autora, uma educação voltada para a construção da igualdade é essencial na busca pela redução da aporofobia. Eu complemento, citando Márcia Paraquett (2010a), que a

educação também precisa ser pautada na compreensão da/o outra/o, pois quando se compreendem as diversidades, fomenta-se o diálogo e o respeito. Além disso, programas e campanhas de sensibilização e conscientização da população são necessários para que se perceba que atos preconceituosos são inaceitáveis e que, ainda, sintam-se na obrigação de tentar coibir ou de pedir ajuda diante desse tipo de comportamento.

Também é evidente que para diminuir preconceitos contra imigrantes precisamos de leis que coíbam e punam atitudes violentas contra os grupos minoritarizados e discriminados, pois enquanto não houver punições reais, agressoras/es poderão fazer o que quiserem e abrirem precedentes para novos atos de violência. Ainda no campo político, precisamos que seja fomentada a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades (CORTINA, 2017).

Embora Cortina (2017) trate especificamente da aporofobia na Espanha<sup>137</sup>, pensando no Brasil, percebo que não há grandes diferenças. Muitos casos de discriminação em nosso país são causados pela aversão a pessoas pobres, ainda que outros preconceitos como a xenofobia e o racismo sejam mais latentes e divulgados.

Bolivianas/os sofrem preconceito no Brasil por conta da xenofobia? E se fossem ricas/os? Acredito que não haveria problema. Venezuelanas/os foram hostilizadas/os, humilhadas/os e sofreram violência quando buscavam sobreviver no Brasil, mas se fosse uma atriz famosa? Ela teria sofrido preconceito? Acredito que não. Na minha opinião, os maiores casos de xenofobia no Brasil ocorrem com as/os próprias/os brasileiras/os, de Estado para Estado. A xenofobia é velada contra nordestinas/os, por exemplo.

Já em relação ao racismo, infelizmente, o Brasil é um país racista, tanto para as/os nativas/os como para as/os estrangeiras/os. Basta saber que imigrantes haitianas/os não têm as mesmas oportunidades e tratamento que imigrantes espanholas/óis, em território brasileiro.

Para além da prevenção, é preciso que haja apoio e acompanhamento de pessoas que sofreram humilhações, atos violentos, que foram hostilizadas e machucadas. Compreensão e respeito à dignidade da pessoa, seja ela de quaisquer nacionalidades, religiões, raças, etnias, culturas, gêneros, entre outros, pois as consequências para quem sofre preconceitos não podem ser mensuradas, mas sabe-se que podem influenciar toda sua vida e em todos os âmbitos, afetando não só sua integração social, como também sua saúde e autoestima.

A seguir, busco elencar algumas razões para a tão forte imigração para Espanha nos últimos 30 anos, conforme os povos que ali mais chegaram e seguem chegando. Como expliquei

---

<sup>137</sup> Cortina (2017) trata especificamente da aporofobia na Espanha, mas também utiliza dados e exemplos de outros países.

anteriormente, essas informações são necessárias para entender como pode ter sido a construção das/os personagens do jogo e seus contextos. Além disso, pode contribuir para verificar se houve alguma reprodução de estereótipos.

### 4.3 Os Povos que mais Imigraram para a Espanha nos Últimos Anos

Ainda que a migração seja um fenômeno comum ao homem, pois desde os primórdios o ser humano translada a outros lugares em busca de melhores condições de vida e, às vezes, até de sobrevivência, há diferentes razões e fomentos que determinam esse evento, como vimos no capítulo anterior. Nesse tópico, exponho o resultado de várias pesquisas sobre os povos que escolheram a Espanha, especificamente.

Começo essa reflexão pelas/os imigrantes que mais chegaram à Espanha nos últimos anos, e ainda chegam, as/os marroquinas/os. Se para muitas/os latinas/os, principalmente mexicanas/os e cubanas/os, o sonho é norte americano, para as/os marroquinas/os, o sonho é europeu. A emigração de marroquinas/os para a Espanha acontece principalmente pela propícia posição dos países no mapa, basta cruzar o estreito de Gibraltar<sup>138</sup>, uma das mais importantes portas de entrada de africanas/os no continente europeu.

Um dos fatores que geram essa emigração ocorre por causa da situação econômica do Marrocos ser muito inferior em relação a maioria dos países europeus, com uma alta taxa de desemprego e PIB *per capita*, em 2018, 9 vezes menor que o da Espanha<sup>139</sup>, por exemplo. Além disso, por outro lado, há uma grande demanda de subempregos em alguns países da Europa, na área da agricultura e construção civil, principalmente, aliada a contratações ilegais e, por consequência, sem gerar custos jurídicos às/aos empregadoras/es e menores salários e benefícios às/aos empregadas/os (KHACHANI, 2004).

No entanto, ainda que com o perigo de morrer na travessia e só conseguir um subemprego, o desejo de cruzar o Mediterrâneo em busca de uma vida melhor, de um futuro

---

<sup>138</sup> Embora a travessia pelo estreito de Gibraltar seja relativamente curta, o número de pessoas afogadas nas águas do Mediterrâneo na tentativa da travessia é muito alto, mesmo assim, africanas/os seguem arriscando-se para tentar uma nova vida na Europa.

<sup>139</sup> Em 2018, o PIB *per capita* da Espanha foi de 30.367,754 dólares anuais, enquanto o do Marrocos foi de 3.354,502 dólares anuais. Disponível em: <https://www.ceicdata.com/pt/indicador/gdp-per-capita> Acesso em 15 de junho de 2020.

mais promissor, faz a cabeça da juventude marroquina e incita a coragem para realizá-lo. Esse fenômeno migratório realizado pelas/os marroquinas/os recebe o nome de *lahrig*, palavra árabe que, segundo Khachani (2004), significa “queimar”, nesse caso, eliminar os documentos de identificação e afrontar o que é proibido, assumindo, assim, um sentido de libertação. Posso dizer, por exemplo, que a mãe e o pai do personagem Youssef, do *VM4H*, fazem parte da geração *lahrig*, esse grupo que emigra para a Espanha desde a década de 80 e que tem filhas/os espanholas/óis.

Muito além de ser um fenômeno migratório, seja pela situação socioeconômica precária do Marrocos, seja pela demanda de trabalho nos países europeus, o *lahrig* é um fenômeno cultural alimentado nas/os marroquinas/os desde a infância, pela fantasia que as/os que conseguiram residir na Europa contam às/aos que vivem no Marrocos, pela ideia de conquistar o *El Dorado*, como é conhecido o continente europeu pelas/os marroquinas/os (KHACHANI, 2004).

O *lahrig* permeia crenças, costumes e ações de várias/os marroquinas/os, como se disso dependessem suas vidas, e muitas vezes, dependem. Esse sonho, que também é incitado pela televisão, faz com que as/os marroquinas/os vivessem cotidianamente o desejo de realizar o *lahrig*: “Entre estos jóvenes, el impacto es tal que la mente emigra mucho antes y el cuerpo vive en una situación en la que aguarda la primera oportunidad para ir detrás.” (KHACHANI, 2004, p. 24).

O mundo de ilusões do *El Dorado* se desfaz quando a/o imigrante ilegal vence o risco de morte nas águas do Mediterrâneo, mas se depara com trabalhos pesados e rejeitados pelas/os nativas/os europeias/eus, além do preconceito que sofrem por sua nacionalidade, cor, língua, religião e cultura. Ainda assim, retornar à região do Magrebe é algo inadmissível.

Até 2019, o número de pessoas que deixaram o Marrocos é de 3.136.069 marroquinas/os, perfazendo 8,90% da população total. Sendo que os principais destinos são França, Espanha, Itália, Bélgica e Países Baixos, nessa ordem<sup>140</sup>.

Depois das/os marroquinos, as/os romenos são as/os que mais chegaram ao território espanhol como imigrantes. O povo do Leste Europeu começou a emigrar de forma massiva para o oeste do continente após 1989<sup>141</sup>, quando a Europa central e a oriental passaram por diversas transformações, uma delas a geopolítica, em que países foram desmembrados, outros

<sup>140</sup> Disponível em: <https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/emigracion/marruecos> Acesso em 23 de setembro de 2020.

<sup>141</sup> Antes disso, a emigração de romenas/os deu-se por motivos políticos, as/os que discordavam do sistema de governo buscavam exílio em outros países. No entanto, eram números insignificantes quando comparados à emigração após 1989 (MARCUS, 2009).

reunificados<sup>142</sup>, a população sofreu com problemas étnicos e privação de liberdade (PAJARES, 2007; MARCU, 2009).

Segundo Silvia Marcu (2009), após 1989, houve a queda do socialismo e a Romênia passou a seguir uma democracia de mercado capitalista. Essa transição foi marcada por muitas implicações econômicas ocasionadas pela falta de experiência e especialistas nesse tipo de sistema, tais como: alta inflação e desemprego. Esse cenário contribuiu para a saída de milhares de pessoas do país, em sua imensa maioria, por razões laborais. Até 2019, o número de emigrantes é de 3.572.794 romenas/os, perfazendo 18,49% da população total. Sendo que os principais destinos são Itália, Espanha, Alemanha, Hungria e Reino Unido, nessa ordem<sup>143</sup>.

O fenômeno migratório vivenciado pelas/os romenas/os foi, por muito tempo, considerado laboral e circular, já que, além de emigrarem em busca de oportunidades de emprego, normalmente não se tornavam imigrantes irregulares<sup>144</sup>, passavam os três meses ao ano a que tinham direito como turistas e, passado esse tempo, se mudavam a outro país da União Europeia ou retornavam para a Romênia.

Antes de 1995, as/os romenas/os emigravam pouco para países como Itália (8%)<sup>145</sup> e Espanha (3%) em comparação a países como Israel<sup>146</sup> (18%) e Turquia (10%). Nos seis anos seguintes, emigraram, principalmente, para a Itália (22%), Israel (17%) e Espanha (9%). A partir de 2002, Itália (48%) e Espanha (26%), enquanto para Israel, a emigração foi nula. Embora Israel viva um estado quase permanente de conflitos, essa mudança aconteceu, principalmente, pela identificação pela cultura e línguas italiana e espanhola, uma vez que o romeno também é um idioma latino (MARCUS, 2009).

Segundo Pajares (2007), essa identificação foi externada pelas/os próprias/os romenas/os quando entrevistadas/os sobre a razão da escolha da Espanha para ser o país de migração. Responderam que a proximidade entre a língua romena e a castelhana foi uma das razões, inclusive, tinham o costume de assistir a telenovelas latinas, de língua espanhola.

Como já disse anteriormente, a Espanha vem recebendo milhares de romenas/os, sendo que, até 2008, ocuparam a primeira posição de imigrantes *empadronadas/os* em território espanhol e, atualmente, estão em segundo lugar. Um fato interessante é que até 2008, havia mais romenos que romenas em território espanhol, mas, a partir daí, ocorreu uma

<sup>142</sup> O caso mais famoso foi a queda do muro de Berlim, Alemanha, em 9 de novembro de 1989.

<sup>143</sup> Disponível em: <https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/emigracion/rumania> Acesso em 23 de setembro de 2020.

<sup>144</sup> As/Os romenas/os não se tornavam imigrantes ilegais, porém, o trabalho normalmente era irregular.

<sup>145</sup> Porcentagem referente à quantidade de romenas/os que emigraram de seu país para outros.

<sup>146</sup> As/Os romenas/os de origem judia já emigravam para Israel, antes de 1989, para fugirem da repressão da Romênia comunista e dos campos nazistas da segunda guerra mundial.

feminilização<sup>147</sup> (YANNOULAS, 2011), e, em 2019, as romenas já eram maioria *empadronadas* na Espanha.

Assim, dada a intensidade de imigrantes romenas/os na Espanha, acredito que o personagem Andrei, representante do Leste Europeu, é natural da Romênia. Outros dados encontrados no jogo, como, a língua e a questão laboral, corroboram para essa afirmação, como demonstrarei mais adiante, no tópico de análise do jogo com base nessas questões.

Passo agora a tratar de dois povos latino-americanos, equatorianos e colombianos, que até 2008, ocupavam a terceira e quinta posições, respectivamente, em quantidade de estrangeiras/os *empadronadas/os* na Espanha. Como o jogo foi divulgado em 2009, acredito que a personagem Jenny, da América Latina, tenha sido inspirada nas equatorianas ou nas colombianas, portanto, passo agora a falar das razões da migração desses povos para o território espanhol.

Segundo Iglesias *et al.* (2015), equatorianas/os, a partir do final dos anos 90, começaram um processo muito intenso de saída para outros países, visto que o Equador passava por uma crise econômica e política bastante acentuada. Até 2019, o número de emigrantes é de 1.183.685 equatorianas/os, perfazendo 6,95% da população total. Sendo que os principais destinos são Estados Unidos, Espanha, Itália, Venezuela e Chile, nessa ordem<sup>148</sup>.

A Espanha foi um dos lugares escolhidos para nova moradia, uma vez que o país oferecia uma grande demanda no setor laboral e, ainda, havia a facilidade de ter o mesmo idioma. O fluxo migratório foi tanto que, em 1996, havia 11.000 equatorianas/os residindo na Espanha, já em 2004, o número de andinas/os em território espanhol passou a 475.689, ou seja, aumentou 43 vezes mais, em apenas 8 anos.

Até 2003, 63% das/os equatorianas/os encontravam-se ilegais no território espanhol, mas, em 2005, houve um processo de regularização oferecido pelo governo espanhol a imigrantes ilegais que possuíam vínculo empregatício, o que possibilitou, em 2008, a redução da população equatoriana ilegal na Espanha de 63% para 4,75%, tornando-a assim, a comunidade estrangeira mais regularizada do país.

Conforme Iglesias *et al.* (2015), a imigração equatoriana para a Espanha pode ser dividida em 3 fases: a primeira, de 1998 a 2003, se caracteriza, principalmente, pela emigração da classe média, por mulheres que atuam em serviços domésticos e por homens para trabalhos

---

<sup>147</sup> Entendo por feminilização em migrações, a denominação dada ao aumento quantitativo de ocupação pelas mulheres. Além disso, destaco o termo feminização que, em migrações, refere-se ao qualitativo, ao desdobramento do que a feminilização causou em uma sociedade (YANNOULAS, 2011).

<sup>148</sup> Disponível em: <https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/emigracion/ecuador> Acesso em 23 de setembro de 2020.

na construção civil e no setor agroexportador. Essa primeira fase é marcada ainda pelo objetivo de retorno para o Equador de grande parte da população migrante.

A segunda fase é compreendida entre 2003 e 2008 e tem como características a legalização de equatorianas/os, dada a implementação do processo de regularização acima citado, muitos processos de reunião de famílias, redução das mulheres nos serviços domésticos e o objetivo de permanecer na Espanha, o que demanda compra de casas e saídas do aluguel.

Destaco que a imigração equatoriana na Espanha é caracterizada pelos fenômenos da feminilização, ou seja, a população feminina é a maioria, e da feminização, em que a quantidade de mulheres influenciou bastante na emigração equatoriana na Espanha, como por exemplo, marcada pelos tantos processos de reunião familiar, atribuídos majoritariamente às mulheres.

A terceira e última fase, de 2008 aos dias atuais, é marcada pela decisão de retorno de muitas/os equatorianas/os para seu país de origem ou para um terceiro lugar, por causa, principalmente, da crise financeira que a Espanha atravessou nessa época, destituindo parte de imigrantes do setor laboral, diminuindo seus salários e/ou levando-as/os à informalidade. De 2008 a 2020, mais de 327 mil equatorianas/os deixaram a Espanha. Para as/os que decidiram ficar, houve um retorno de muitas mulheres ao trabalho de limpeza e organização de casas e várias famílias tiveram que vender suas casas e voltar ao aluguel.

Quanto à emigração de colombianas/os do final do século XX e início do XXI, conforme Cruz *et al.* (2008), deu-se, principalmente, por dois motivos: primeiro, uma grande crise no setor econômico que resultou em alta taxa de desemprego na Colômbia; segundo, o cenário sociopolítico deteriorado pela expansão do narcotráfico e conflitos armados no país, o que fez com que muitas/os nativas/os fugissem ou ainda fossem expulsas/os, configurando uma emigração involuntária, forçada. A seguir, cito, brevemente, os principais acontecimentos no país para ilustrar por que colombianas/os emigraram.

Nesse cenário de violência pelo qual passou o país latino-americano, destaco a disputa entre governo conservador e organizações liberais guerrilheiras, como as “Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia” (FARC) e o “Exército de Liberação Nacional” (ELN), a partir de 1964. Outros grupos que atuaram contra o governo e merecem destaque são o “Movimento Amplo Colombiano” (MAC), o “Movimento Obreiro Independente e Revolucionário” (MOIR) e o “Movimento 19 de abril” (M-19). Em 1989, o M-19 entrega as armas, finalizando uma trajetória de disputas armadas. No entanto, seguiu sendo da oposição ao governo de direita, mas sem conflitos armados. No ano seguinte, torna-se partido político, o “Aliança Democrática”.

Ainda no século XX, viu-se a atuação de paramilitares de extrema direita, que protegiam terras de militares de altas patentes, das/os consideradas/os rebeldes guerrilheiras/os. Aqueles paramilitares integraram as “Autodefesas Unidas da Colômbia” (AUC) e ficaram conhecidos como o esquadrão da morte. Foram os responsáveis por assassinatos de vários políticos de esquerda, como, por exemplo, Carlos Pizarro, do M-19, na campanha presidencial de 1990.

Em meio a várias tentativas de negociações, entre governo e as FARC, inúmeras pessoas foram assassinadas, sequestradas e ainda estão desaparecidas. Segundo Vieira (2008)<sup>149</sup>, a ONU declarou que os paramilitares de extrema direita, cujos líderes eram traficantes de drogas, foram responsáveis por 80% das mortes, na Colômbia, resultadas da guerra contra os movimentos guerrilheiros. Já estes grupos foram responsabilizados por 12%, enquanto as forças de segurança, pelos 8% restante.

Só no início do século XXI, começa a desparamilitarização e anistia de membros das AUC, e o acordo de paz é, finalmente, assinado em 2016, entre o então presidente da Colômbia, Juan Manuel Santos, e o líder guerrilheiro das FARC, Rodrigo “Timochenko” Londoño Echeverri. Já o ELN, segue sem previsão de acordo até os dias atuais. Ressalto que, embora assinado o acordo de paz entre governo e as FARC, a situação sociopolítica no país segue precisando de atenção e é motivo certo de uma emigração massiva.

Até 2019, o número de emigrantes é de 2.869.032 colombianas/os, perfazendo 5,76% da população total<sup>150</sup>. Os países que as/os colombianas/os mais se destinaram foram os Estados Unidos, pela oferta de emprego que proporcionava; o Equador, pelo fácil acesso através das fronteiras entre os dois países; a Venezuela, por conta do *boom* petrolífero dos anos 70<sup>151</sup>; e a Espanha, em grande parte, por conta das redes migratórias sociais e familiares.

Segundo Cruz *et al.* (2008), após ser escolhida pelas elites socioeconômicas colombianas, a Espanha recebeu também refugiadas/os políticas/os de esquerda, artistas, intelectuais e estudantes. Sobre as questões laborais, a situação das/os colombianas/os não foi diferente das/os equatorianas/os, pois ambas/os se concentravam, em sua maioria, na construção civil, no setor agrícola e nos serviços de limpeza de casas.

Como observamos na tabela, capítulo III, página 98, colombianos figuram entre os cinco primeiros povos que mais foram *empadronados* em território espanhol, tanto antes como após

---

<sup>149</sup> Disponível em: <http://www.ipsnews.net/2008/08/colombia-international-criminal-court-scrutinises-paramilitary-crimes/> Acesso em 09 de setembro de 2020.

<sup>150</sup> Disponível em: <https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/emigracion/colombia> Acesso em 23 de setembro de 2020.

<sup>151</sup> Embora, não tenha durado muito a emigração de colombianas/os para a Venezuela, uma vez que o *boom* petrolífero acabou nos anos 80, o país é ainda um dos que mais têm colombianas/os residentes.

a crise de 2008. Segundo o INE<sup>152</sup>, o fluxo migratório de colombianas/os para a Espanha, decresceu após a crise de 2008, tanto que em 2013, apenas 9.268 pessoas saíram da Colômbia em direção à Espanha. No entanto, com a recuperação contínua do país europeu, a imigração voltou a crescer, e o número das/os colombianas/os que ali chegaram, em 2019, foi de mais de 80.000 pessoas.

Destaco, mais uma vez, assim como aconteceu com o Equador, a intensidade dos fenômenos da feminilização e, conseqüentemente, da feminização da imigração na Espanha. As colombianas ultrapassam em mais de 70 mil a quantidade de colombianos *empadronados* em território espanhol, o que remete a transformações sociais ligadas a esse aspecto.

Seguindo com a discussão deste tópico – os motivos que levam as pessoas a emigrarem para a Espanha – mas, em razão do jogo, trato agora de outros povos, os provenientes da África Subsaariana<sup>153</sup>, que, embora não figurem nos dados estatísticos do que mais imigraram e estão na Espanha, começam a chamar muita atenção pela crescente quantidade de gente que pede refúgio no citado país europeu, tanto que foram representados no jogo da pesquisa pela personagem Adanna.

Segundo o INE<sup>154</sup>, os povos oriundos da África Subsaariana que mais foram *empadronados* na Espanha até 2008<sup>155</sup> são originários dos seguintes países: Argélia, Gâmbia, Gana, Guiné Equatorial, Mali, Nigéria e Senegal. Então, busquei analisar a sequência narrativa de Adanna, tentando descobrir com base em qual destes países a personagem foi construída, uma vez que os autores do jogo se fundamentaram no que estava mais evidente e intenso no cenário sobre migrações na Espanha, como já declarei acima, exemplos: associar setor laboral a romenas/os, serviços domésticos a latinas e refúgio a povos africanos.

Sendo assim, em primeiro lugar, Adanna é originária de um país cuja língua oficial é o inglês. Dos países africanos acima relacionados, apenas Gâmbia, Gana e Nigéria possuem o inglês como língua oficial. Segundo o jogo, o país de Adanna vivencia uma ditadura militar.

---

<sup>152</sup> Disponível em: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=24295#!tabs-tabla> Acesso em 03 de setembro de 2020.

<sup>153</sup> A África Subsaariana, anteriormente conhecida por África Negra, está localizada geograficamente ao sul do deserto do Saara e é composta de 48 países, a saber: África do Sul, Angola, Benin, Botsuana, Burkina Faso, Burundi, Camarões, Cabo Verde, Chade, Congo, Costa do Marfim, Djibuti, Eritreia, Etiópia, Gabão, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Ilhas Comores, Lesoto, Libéria, Madagascar, Malauí, Mali, Maurício, Mauritânia, Moçambique, Namíbia, Níger, Nigéria, Quênia, República Centro-Africana, Ruanda, República Democrática do Congo, São Tomé e Príncipe, Senegal, Seychelles, Serra Leoa, Somália, Sudão, Suazilândia, Tanzânia, Togo, Uganda, Zâmbia e Zimbábue. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/geografia/africa-subsaariana> Acesso em 23 de setembro de 2020.

<sup>154</sup> Disponível em <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=01006.px#!tabs-tabla> Acesso em 03 de setembro de 2020.

<sup>155</sup> Lembrando que essa data é importante para essa pesquisa porque o jogo foi divulgado em 2009, portanto seus criadores usaram dados dessa data para trás.

Conforme minhas pesquisas em jornais e revistas, na época em que o jogo foi lançado, 2009, havia conflitos na Nigéria, mas de ordem religiosa; Gana sofreu um golpe militar que durou de 1966 a 1992; e Gâmbia, era o único país que sofreu um golpe militar em 1994 e perdurou até 2017, ou seja, para mim, ficou evidente que a maior possibilidade é que a personagem tenha sido construída com base na comunidade gambiana<sup>156</sup>.

Segundo o INE, em 2008, havia 15.830 gambianas/os *empadronadas/os* na Espanha, e mesmo com a crise econômica pela qual o país europeu passou, o número de africanas/os de Gâmbia subiu para 21.410 até o início de 2020. Como eu disse, anteriormente, o país sofria com a ditadura militar até 2017, o que significa que o mais importante não era emigrar para melhorar as condições financeiras, por exemplo, nesse caso, era questão de sobrevivência, fuga de uma violência que poderia ocasionar mortes.

Afinal, foram 23 anos de ditadura, em que gambianas/os sofriam com torturas, com privações dos direitos humanos, com a falta de liberdade em expressar-se, assassinatos, desaparecimentos e todos tipo de violência.

Após a instituição da democracia, em janeiro de 2017, observou-se uma onda de regresso a Gâmbia de jovens que estavam no estrangeiro, seja por vontade própria, seja porque foram deportadas/os, porém, encontram um país arruinado e com uma alta taxa de desemprego, o que pode fazer e fez com que essas pessoas emigrem/emigrassem novamente, agora por melhores condições de vida e sem a alcunha de refugiadas/os.

Na Espanha, as/os gambianas/os trabalham, geralmente, no setor agrícola e no industrial, e residem em sua maioria em Girona, Barcelona, Lleida, Zaragoza, Almería, Huesca e Murcia<sup>157</sup>. Além das dificuldades encontradas desde a travessia perigosa pela costa do continente africano, cruzando o mar Mediterrâneo, e todos os obstáculos de serem imigrantes ilegais e estarem em um novo país, com cultura, religião e sistema social diferentes, as/os gambianas/os ainda enfrentam o esforço de aprender a língua castelhana.

Como já disse anteriormente, quando visitei a sede da Cruz Vermelha, em Murcia, e participei de um curso sobre mediação intercultural, o que mais ouvi foi que a primeira ação diante de imigrantes é fazer com que aprendam a nova língua. Tanto que, na sede da Cruz Vermelha, frisaram bastante como imigrantes estudavam, apresentando os materiais, as/os professoras/es voluntárias/os e sua didática.

---

<sup>156</sup> No próximo tópico, o de análise desse capítulo, analiso um pouco mais como a personagem foi construída, corroborando a teoria de que Adanna é gambiana com base na paisagem e roupas usadas pelos designers do jogo.

<sup>157</sup> Disponível em <https://padron.com.es/gambianos-en-espa%C3%B1a/>. Acesso em 12 de outubro de 2020.

O problema é que não percebi uma preocupação em que esse ensino respeitasse e levasse em consideração as culturas e os costumes (religiosos, sociais, políticos e éticos) da pessoa estrangeira. A/O outra/o precisava se adequar à nova realidade, mas não em forma de diálogo, mas sim, como nova cultura em detrimento da que possuía, era mais uma substituição e não uma inclusão<sup>158</sup>.

Estima-se que até 2019, o número de emigrantes de Gâmbia é de 118.483 pessoas, o que perfaz 5,2% da população total do país. Os principais destinos das/os gambianas/os são os Estados Unidos, Espanha, Itália, Alemanha e Reino Unido, nessa ordem<sup>159</sup>.

Enfim, embora o Brasil não apareça, por assim dizer, retratado no jogo<sup>160</sup>, como o objetivo dessa pesquisa é saber se o *VM4H* poderia ser aplicado a estudantes brasileiras/os, faço um breve relato da emigração do nosso povo para o país europeu em questão, assim como tenho feito neste tópico.

O Brasil que, até meados do século XX, era considerado um país de imigrantes, após a década de 80 desse mesmo século, passou a ser uma nação que mais emigrava que imigrava. Isso devido a fatores como: o país passava por um processo de reorganização com o fim da ditadura militar, possuía uma alta dívida externa, lidava com um contínuo aumento da inflação e enfrentava uma grande quantidade de desempregos. Além disso, os anos de ditadura promoveram várias formas de violência, como torturas, raptos, perseguições e assassinatos, o que impulsionou muitas/os brasileiras/os a deixarem o país.

A emigração de brasileiras/os para a Espanha deu-se, principalmente, ao longo de 1990, e começou a diminuir após a crise de 2008 (SOLÉ *et al.*, 2012). Ainda assim, o Brasil figura na lista dos países que mais possuem emigrantes *empadronadas/os* na Espanha, sendo que, em 2008, aparecia na 13ª posição, e início de 2020, passou a ocupar o 15º lugar.

---

<sup>158</sup> Repito o exemplo que presenciei, durante o curso de mediação intercultural, em Murcia, quando espanholas/óis reclamaram que mulheres marroquinas insistiam em usar o véu na Espanha. Argumentaram que o hijabe era um instrumento de opressão contra a mulher e que agora que estavam em território espanhol eram livres para não usarem. Entretanto, o que espanholas/óis não levaram em consideração é que o véu faz parte da cultura daquelas mulheres marroquinas, e se continuavam a usá-lo na Espanha não é porque eram obrigadas, mas sim por questões religiosas e identitárias. Uma marroquina que estava no curso pediu respeito e compreensão e explicou que ninguém a obrigava a usar o véu, ela o usa porque forma parte da sua religião, da mesma forma que católicas/os usam crucifixos como pingente.

<sup>159</sup> Disponível em <https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/emigracion/gambia> Acesso em 23 de setembro de 2020.

<sup>160</sup> Levo em consideração o fato da personagem da América Latina, Jenny, ter como língua oficial o espanhol.

Até 2019, o número de emigrantes é de 1.745.339 brasileiras/os, perfazendo 0,83% da população total. Sendo que os principais destinos são os Estados Unidos, Japão, Portugal, Itália e Espanha, nessa ordem<sup>161</sup>.

Conforme Solé *et al.* (2012), a razão que leva brasileiras/os a escolherem Espanha, como um dos cinco lugares preferidos para viver, não é consequência da invasão e colonização de espanhóis em território brasileiro:

Grosso modo, no hemos identificado vínculos o una notoria red migratoria entre la inmigración española en Brasil y la de los brasileños en España, salvo el caso de algunos inmigrantes que son descendientes de españoles y que han tenido acceso a la nacionalidad española. Por lo tanto, la influencia de esta pionera inmigración no es un factor importante a la hora de explicar la elección de España como un destino preferente para las y los inmigrantes brasileños durante los últimos años (SOLÉ *et al.*, 2012, p. 31).

Segundo Solé *et al.* (2012), a desigualdade social é o principal motivo para brasileiras/os deixarem o país, bem como as redes migratórias são as que mais auxiliam o processo de emigração. Assim, ainda que outras nações europeias ofereçam um salário melhor, brasileiras/os preferem um lugar que pague menos, às vezes, quase a mesma coisa que no Brasil, mas que haja pessoas conhecidas, que possam dar informações sobre o local de destino, que auxiliem na busca de trabalho e de moradia, que expliquem costumes e regras sociais, e sobretudo, que preservem um vínculo identitário com o país de origem.

No setor laboral, brasileiras/os experimentam participar de postos mais qualificados que outros povos latino-americanos presentes na Espanha, como é o caso de colombianos e equatorianos. As mulheres, por exemplo, não se concentram tanto no serviço doméstico como outras latino-americanas, ao contrário, as que são qualificadas, geralmente, encontram emprego em áreas administrativas, educativas e sanitárias com mais facilidade, enquanto equatorianas e colombianas, mesmo capacitadas, enfrentam maior dificuldade em acharem empregos qualificados. Por outro lado, são muitos os casos de mulheres brasileiras que são deportadas ou têm o visto recusado por serem confundidas com prostitutas.

Ainda sobre as mulheres, tal como acontece no Equador e na Colômbia, a população feminina brasileira imigrante na Espanha é maior que a masculina. Quando se trata de emigração, a feminilização segue evidente no Brasil, as brasileiras emigram mais que os brasileiros.

---

<sup>161</sup> Disponível em <https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/emigracion/brasil> Acesso em 24 de setembro de 2020.

Curioso é que, Solé *et al.* (2012) chama atenção para o fato de que muitas brasileiras emigram para a Espanha para se casar e que, inclusive, em 2007, estávamos em primeiro lugar no *ranking* de estrangeiras que conseguiam a nacionalidade espanhola, casando-se com espanhóis. Foram 2.193 casamentos só no ano em questão, sendo que a segunda posição coube às colombianas, com 1593 matrimônios, e, em seguida, às marroquinas, com 921 uniões.

Atualizei os dados da pesquisa de Solé *et al.* (2012) e constatei que em 2019, as colombianas assumiram a primeira colocação, com 1733 casamentos com espanhóis, seguidas das marroquinas, com 1118 uniões. As brasileiras aparecem a continuação, contabilizando um total de 761 matrimônios com espanhóis no ano de 2019.

A seguir, trato de analisar as ilustrações presentes no jogo da pesquisa, com base nos dados migratórios dos povos que mais chegaram a Espanha até 2009 e sobre o que foi discorrido, no presente capítulo, sobre identidades, culturas, estereótipos e preconceitos.

#### **4.4 Análise do Repertório de Ilustrações da/o Migrante e seus Contextos no VM4H**

Nesse tópico, analiso o jogo *VM4H*, no que se refere à construção das/os personagens e seus contextos, com base, principalmente, no tratamento dado a estereótipos, como também, nas informações sobre os povos que mais chegaram à Espanha nos últimos anos. Finalizo a discussão, analisando como o *VM4H* ilustra situações de xenofobia, de racismo e de aporofobia, sem desconsiderar se o próprio jogo não incorre em representações estereotipadas ou preconceituosas.

Além disso, como disse no capítulo I, das configurações da pesquisa, a análise parte de uma perspectiva da Semiótica Social (HALLIDAY, 2004) que considera as várias linguagens e recursos semióticos conforme o contexto sociocultural, direcionando a produção de sentido. Assim, analiso não só o texto escrito, como também as imagens, os sons, as cores, entre outros, para a chegar a uma interpretação e avaliação do recurso digital em questão, sempre buscando ater-me ao contexto em que foi produzido.

#### 4.4.1 Da construção das/os personagens e seus contextos

Para tratar da construção das/os personagens e seus contextos ilustrados no *VM4H*, parto de como os estereótipos são apresentados e se o próprio jogo não estereotipa alguma imagem. Em seguida, passo às informações acerca do fluxo migratório para a Espanha, associadas ao ano de publicação do jogo da pesquisa, 2009, e, ainda, às/aos personagens da peça teatral “Fiesta, Fiesta, Fiesta”, citada no capítulo anterior. Tais dados me fazem entender que a personagem Jenny, sua mãe e seu pai, são equatorianas/o; a mãe e o pai de Youssef são marroquina/o, Andrei e família são romenos, e Adanna é gambiana<sup>162</sup>.

O jogo da pesquisa tem a pretensão de diminuir a discriminação que sofre a/o imigrante ao chegar à Espanha, muito por conta da difusão de ideias estereotipadas. Para tanto, uma das estratégias é apresentar situações preconceituosas que imigrantes enfrentam diariamente, dentro das histórias de cada personagem, com o intuito de fazer a/o jogadora/o refletir sobre o tema, observar seu próprio comportamento e incentivá-la/o a não agir preconceituosamente por conta de ditas ideias preconcebidas.

Outra estratégia é a utilização de minijogos, em que o assunto é posto com maior objetividade e riqueza de detalhes. No entanto, a jogadora/or não precisa fazê-los para seguir a história de cada personagem, o que julgo bastante falho, uma vez que grande parte dos temas é apresentada e discutida nessas etapas, como veremos mais adiante.

Encontramos a palavra estereótipo, ou que remete a ela, em várias passagens do jogo, como, por exemplo, na sequência narrativa (SN) de Jenny, há a definição logo após o minijogo *Rumbo a casa* (Fig. 75), cujo objetivo é verificar o que as pessoas dentro do metrô podem estar pensando ao olharem para a jovem latina.

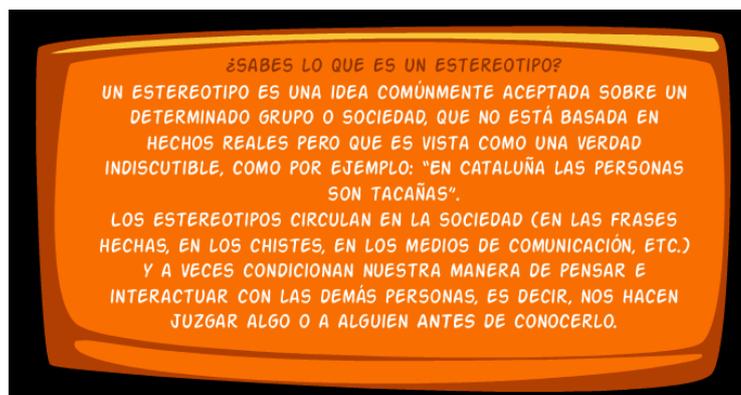


Figura 75 – Conceito de Estereótipo apresentado pelo jogo

<sup>162</sup> Em nenhum momento do jogo, há a definição de que países exatamente são as/os personagens.

Como podemos observar, o jogo traz um conceito bem fácil de entender, com exemplo e corretamente formulado. Não há indicações de referências, o que me faz entender que as/os criadoras/es do jogo elaboraram tal definição. Esse mesmo trecho está copiado exatamente com as mesmas palavras na SN de Youssef, antes do minijogo *¿Crees en los estereotipos?*, em que a/o jogadora/or deve julgar uma série de afirmações como verdade ou mentira.

Nesse minijogo, o tema dos estereótipos é bem mais trabalhado que na SN de Jenny. Há uma reflexão sobre as consequências negativas causadas pelos estereótipos, como podemos ver na imagem abaixo (Fig. 76). Além disso, o jogo não se esquece de propor soluções, como por exemplo, instigar a/o jogadora/or a estar aberta/o para falar e conhecer a/o outra/o e suas culturas (Fig. 77).



Figura 76 – Sobre estereótipos



Figura 77 – Sobre estereótipos

Julgo esse minijogo um dos mais significativos do *VM4H*, pois problematiza acerca dos estereótipos, oportuniza refletir sobre o tema e apresenta uma solução que instiga a/o jogadora/or a boas práticas em contexto real. No entanto, vale lembrar que a/o jogadora/or pode escolher não fazer o minijogo, e, nesse caso, deixaria de ver o conteúdo aí presente, o que não seria efetivo na aprendizagem.

Os estereótipos, que o *VM4H* mais buscou evidenciar como forma de diminuir o preconceito sobre o tema, foram imigrantes são delinquentes, baixam nível educativo nas escolas e são todas/os ilegais.

O jogo da pesquisa tenta explicar à/ao jogadora/or que a ideia de que toda/o imigrante é delinquente é um estereótipo. Vemos esse esforço na SN de Jenny, quando a jovem está no metrô e um senhor pensa que ela pode roubar sua carteira (Fig. 78) ou ainda quando um homem a chama de *latinkin*, fazendo alusão ao grupo *Latin King*, do qual já falei no capítulo anterior (Fig. 79). No entanto, como solução, apenas há a definição de estereótipos (Fig. 75).



Figura 78 – Jenny no metrô



Figura 79 – Jenny no metrô

Na SN de Youssef, no minijogo *¿Crees en los estereotipos?*, a/o jogadora/or precisa julgar se é verdade ou mentira que “La mayoría de las personas inmigrantes son delincuentes”. O *feedback* para quem responde que é falsa a proposição explica que há criminosos de quaisquer nacionalidades e que os meios de comunicação insistem em agravar a discriminação de imigrantes quando enfatizam a nacionalidade de alguém que cometeu um delito (Fig. 80).

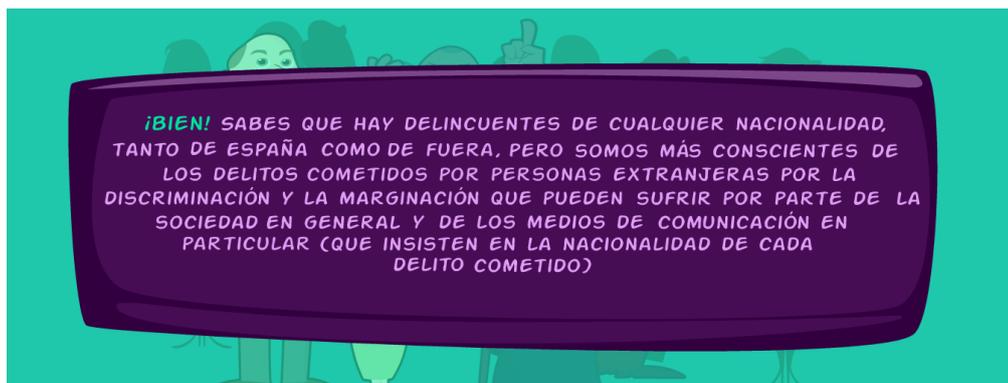


Figura 80 – *Feedback* de minijogo

O *feedback* para quem responde que é verdade a proposição (Fig. 81) explica com maior riqueza de detalhes a razão de estar incorreto considerar imigrantes delinquentes, inclusive, apresenta dados estatísticos reais sobre como a chegada de imigrantes não ocasionou aumento de delitos na Espanha.

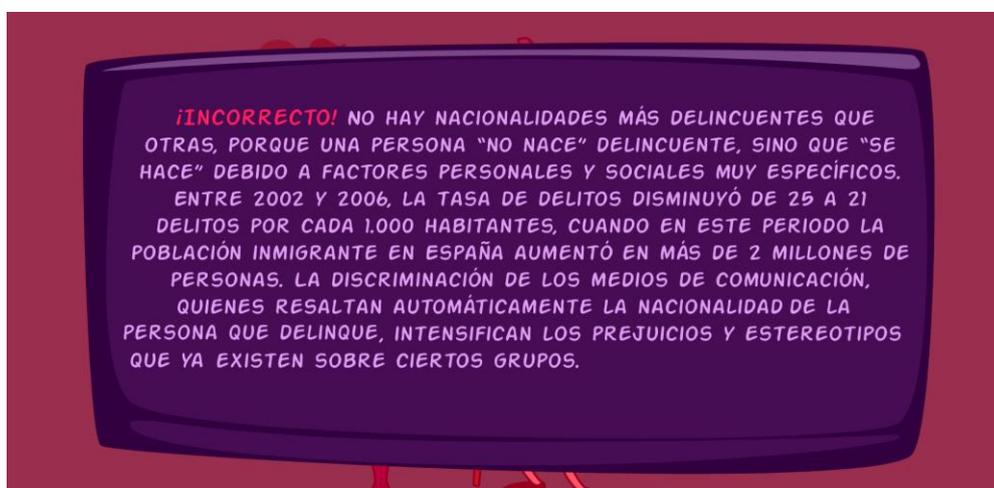


Figura 81 - *Feedback* de minijogo

O mesmo estereótipo ainda aparece na SN de Andrei, no minijogo denominado *Dale al botón y gana*, em que ele e Anna disputam com o casal de espanhóis – Dani e Montse – em um programa televisivo de perguntas e respostas. Uma das questões é justamente se a chegada de imigrantes ao país aumenta a criminalidade. Primeiramente se pergunta à/ao participante nativa/o e as três possíveis respostas que ela/e pode dar são erradas, pois afirmam que sim, que a criminalidade aumenta com a chegada de imigrantes ao país (Fig. 82).

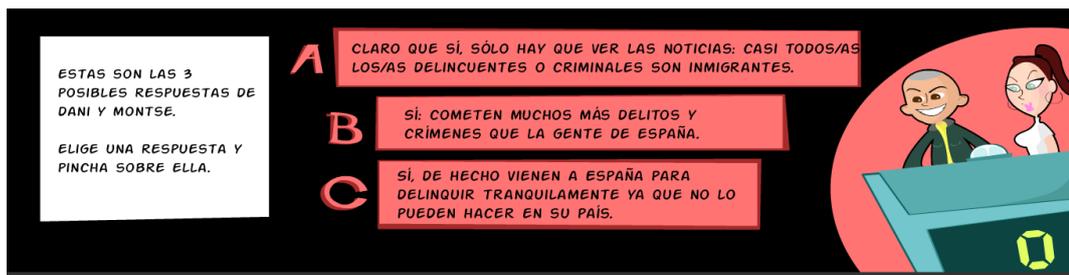


Figura 82 – Minijogo *Dale al botón y gana*

Já Andrei responde à mesma pergunta com uma negação, com três possibilidades de respostas corretas sobre o tema (Fig. 83). Julgo essa passagem positiva, já que pode suscitar a reflexão sobre esse tipo de ideia estereotipada a respeito da/o imigrante. No entanto, como é um minijogo, a/o jogadora/or pode escolher não o fazer e acabar por não ter essa ponderação e, conseqüentemente, aprendizado. Além disso, o jogo não deixa evidente que todas as respostas estão erradas na vez do casal nativo e que estão todas corretas na vez de Andrei e Anna. A/o jogadora/or pode pensar que apenas a que escolheu tem os argumentos corretos ou errados.

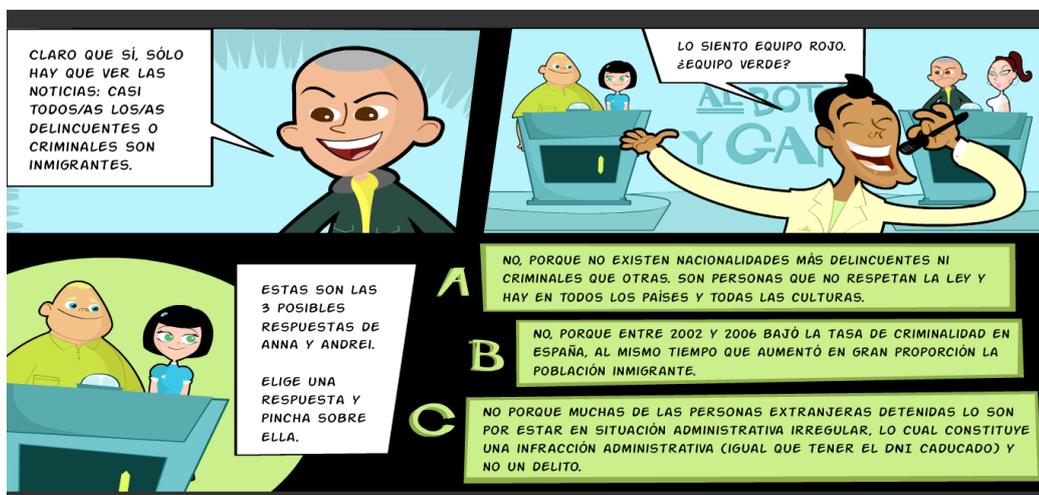


Figura 83 - Minijogo *Dale al botón y gana*

Ainda na sequência de Andrei, mas em outro minijogo, *Diario de la discriminación*, o qual convida a/o jogadora/or a ler trechos de notícias e a julgar se as palavras e expressões usadas apresentam a/o imigrante de forma negativa ou se estão usadas corretamente, mostra que a depender do contexto, ressaltar a nacionalidade de uma/um criminoso/a, por exemplo, configura a reprodução de uma linguagem discriminatória (Fig. 84). Não obstante, mais uma vez essa discussão que é muito significativa para o entendimento do tema pode não ser vista pela/o jogadora/or, por estar em um minijogo.

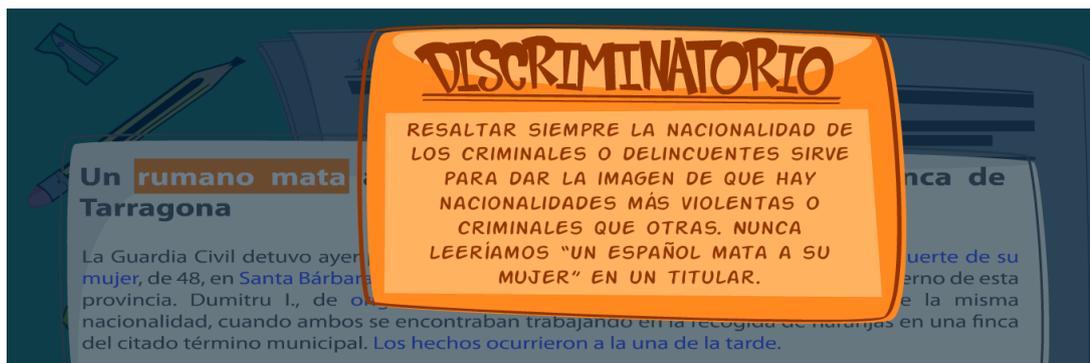


Figura 84 – Feedback de minijogo

Outro estereótipo que o jogo tenta discutir e dirimir refere-se à ideia de que imigrantes baixam o nível educativo no país de destino. Podemos ver a exposição dessa teoria nas SN de Youssef e de Andrei, nos minijogos citados anteriormente.

No minijogo *¿Crees en los estereotipos?*, na SN de Youssef, uma das pessoas preconceituosas ilustradas no jogo afirma que imigrantes baixam o nível educativo e o *feedback* para as duas opções de resposta, verdade ou mentira, explica que a educação é um direito fundamental para todas/os. No entanto, os demais argumentos, para justificar que a resposta deveria ter sido negativa, diferem nos *feedbacks*: quem acerta, escolhendo a opção *mentira*, lê sobre integração social, convivência pacífica e que a possível razão para o baixo nível educativo na Espanha pode ser a ausência de investimentos ou de programas de adaptação curricular; quem escolhe *verdad* fica sabendo que 77% do professorado espanhol acredita que filhas/os de imigrantes se adaptam bem ou muito bem ao sistema educativo espanhol, além de receber a afirmação que a interculturalidade na sala de aula é fonte enriquecedora de intercâmbio.

Na minha opinião, todos os argumentos que aparecem nos *feedbacks* são válidos para todas/os jogadoras/ores, independente se acertaram ou não. Considero, então, um ponto negativo no *VM4H* essa divisão.

O estereótipo que imigrantes baixam o nível educativo também aparece no minijogo *Dale al botón y gana*, SN de Andrei, e segue a mesma estrutura e mesmas considerações acima citadas, quando expliquei como o jogo ilustrou a ideia de que imigrantes são delinquentes, ou seja, a/o jogadora/or pode escolher qualquer uma das opções que aparecerá como correta, pois todas são elegíveis.

O ponto positivo é que há argumentos diferentes da SN de Youssef como: os problemas no sistema educativo espanhol já existiam antes da chegada de imigrantes, a dificuldade em homologar títulos acadêmicos estrangeiros, os subempregos aos quais imigrantes são

forçadas/os a aceitar, embora qualificadas/os para melhores trabalhos, e a informação que apenas 5% das/os imigrantes não possuem estudos (Fig. 85).

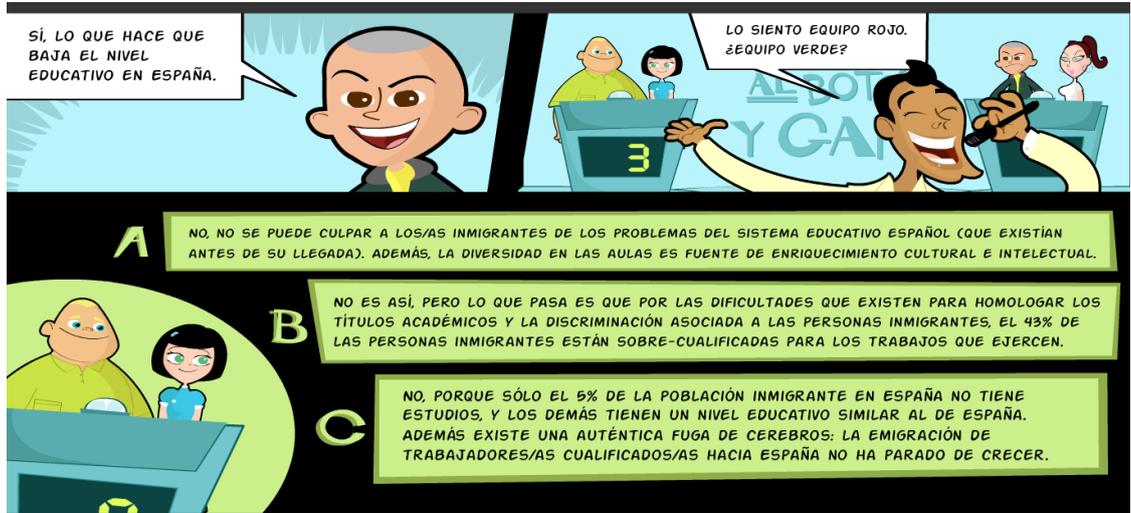


Figura 85 - Minijogo Dale al botón y gana

E, por fim, o VM4H trata de outro estereótipo bastante recorrente entre as situações discriminatórias no contexto migratório que é a questão da ilegalidade. O jogo ilustra, por exemplo, na SN de Youssef, um diálogo em que o jovem tem com companheiros de colégio sobre sua origem (Fig. 86). Um colega alegra-se ao saber que o jovem de origem magrebe não chegou à Espanha em um bote, como, normalmente, imigrantes ilegais chegam ao país vindo do continente africano. Em seguida, Youssef explica que a mãe e o pai emigraram de forma legal.



Figura 86 – Cena de Youssef no pátio da escola

Como já disse no capítulo anterior, o *VM4H* parece romantizar a imigração legal, como se essa fosse a única forma de aceitar imigrantes. O jogo todo preza pela legalidade, ao ponto de ser preconceituoso. O único momento em que há uma referência positiva a imigrantes ilegais é a que aparece na SN de Andrei, e mesmo assim dentro de um minijogo (Fig. 87), em que se explica que não é porque não tem documentos legais que a pessoa é perigosa. O *VM4H* é falho, nesse sentido, pois deixa de demonstrar que mesmo ilegal, a/o imigrante merece uma vida digna e respeito.

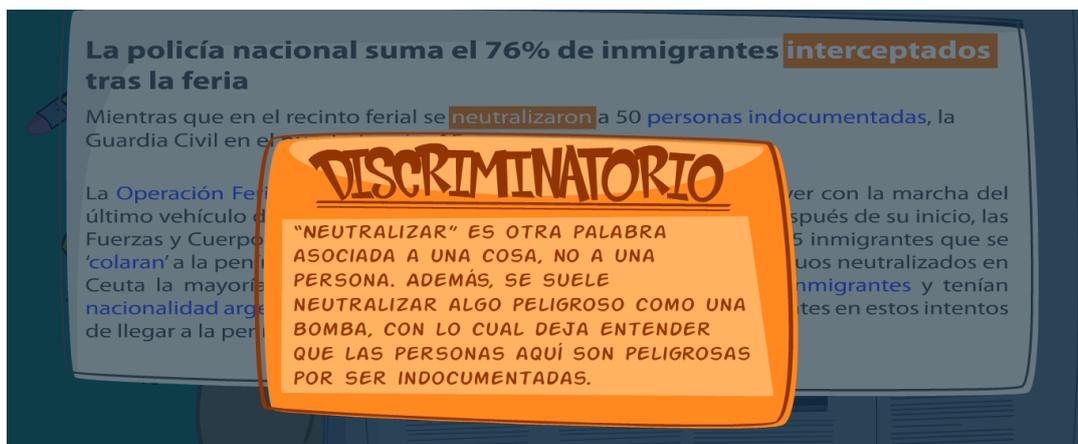


Figura 87 – *Feedback* de um minijogo

A seguir, analiso a apresentação das/os personagens do *VM4H*, bem como suas peculiaridades dentro das SN, com base nos dados migratórios dos povos que mais chegaram à Espanha nos últimos anos e, ainda, se não houve ilustrações estereotipadas.

Jenny é a personagem representante da América Latina. A pesquisa de dados estatísticos apresentada no tópico 4.3, em que mostra o Equador como o país dessa região que mais emigrou para a Espanha, em meados de 2009, data da publicação do jogo, me levou a acreditar que ela é equatoriana, ou ao menos, construída sob as características desse povo. Outro ponto que corrobora essa crença é o fato de, até 2015, “Jenny” ser o segundo nome, de origem anglo-saxônica, mais usado no Equador, apenas perdendo para uma variante, “Jennifer”<sup>163</sup>.

Um ponto que considero positivo na escolha do nome Jenny para a personagem é o fato de significar “aquela que possui capacidade de adaptar-se a situações novas”<sup>164</sup>, ou seja, bem de acordo com a nova condição da menina, como imigrante na Espanha. Além disso, essa SN destaca bastante as adaptações que a personagem precisa passar, como: novo bairro, nova escola

<sup>163</sup> Disponível em: <https://bit.ly/39jLXCH> Acesso em 10 de agosto de 2020.

<sup>164</sup> Disponível em: <https://www.tuparada.com/nombres/significado-del-nombre-jenny/6234> Acesso em 11 de setembro de 2020.

e novas/os amigas/os. No entanto, em outros domínios públicos, o significado do nome Jenny é “de pele clara”, “branca”<sup>165</sup>, ou seja, é possível que criadoras/es apenas tenham pesquisado ou conhecido o nome em evidência, não exatamente por seu significado.

Como podemos ver na imagem de apresentação da personagem às/aos jogadoras/es (Fig. 88), Jenny é uma menina adolescente, de 15 anos, pele cor de marrom, do cabelo liso e olhos puxados. Entendo que essa representação dada à personagem remete a traços indígenas, próprios de alguns povos latino-americanos. Entretanto, sabemos da diversidade étnica na América Latina e que a representação dada a Jenny pode servir para reforçar o estereótipo de que todas/os latinas/os possuem as mesmas características físicas. A diversidade da região poderia ter sido apresentada à/ao jogadora/or ainda com a personagem no país de origem. Bastava mostrá-la na escola, ao lado de colegas que não apresentassem os mesmos traços físicos.

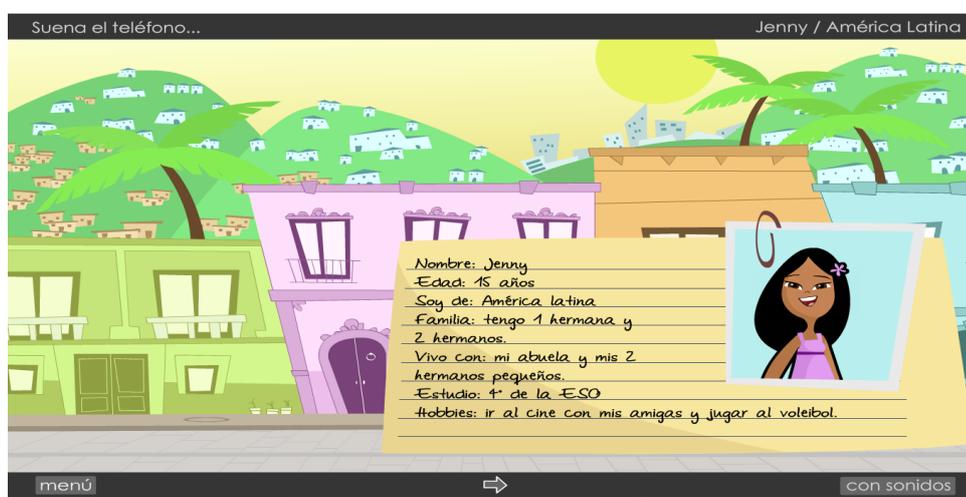


Figura 88 - Tela de apresentação de Jenny

Ainda na imagem que apresenta informações sobre Jenny, notamos uma paisagem para representar um país latino-americano. A propósito desse local, vemos casas espalhadas em morros e, muitas vezes, muito juntas, o que lembra bastante a estrutura das comunidades cariocas. Além disso, há coqueiros e casas coloridas compostas de pequenos terraços no primeiro andar, uma possível menção a centros históricos, como as casas colombianas da cidade murada de Cartagena, das chilenas de Valparaíso, das cubanas de Havana e das brasileiras de Salvador ou de Ouro Preto.

<sup>165</sup> Disponível em: <https://hijosignificado.com/2014/03/significado-del-nombre-jenny/> Acesso em 11 de setembro de 2020.

Seguindo que a pesquisa aponta para o Equador, busquei uma foto da capital desse país (Fig. 89)<sup>166</sup> e ele, assim como os mencionados acima, combina com o desenho de apresentação da personagem, como podemos ver abaixo.



Figura 89 - Equador

Comparando as figuras 88 e 89, podemos perceber que ambas coincidem na presença de casas encrustadas em morros, na presença de árvores e na arquitetura das casas localizadas na parte mais plana do local. Verificamos que tanto a disposição das moradias, quanto o formato das janelas são bastante similares.

Ainda sobre a construção da personagem Jenny, segundo a pesquisa das informações acerca do fluxo migratório de equatorianas/os para a Espanha, observei que grande parte se dedicava a serviços domésticos. Eu mesma, durante o sanduíche, pude presenciar falas de nativas/os em que comparavam a faxina feita por mulheres latinas àquela feita por marroquinas. Foi unânime o veredicto que latinas eram superiormente melhores nos afazeres de casa, ou seja, parece que essa reputação é muito difundida, estereotipando a mulher latina.

Tanto é assim que o jogo, infelizmente, reproduz essa ideia. Vejamos a cena chamada *A ponerse las pilas* (Fig. 90). Nela, Jenny está sozinha em casa, sentindo-se cansada e desconsolada, e tendo que decidir se realiza, ou não, as tarefas de casa. O jogo, então, ilustra Jenny da seguinte maneira:

---

<sup>166</sup> Disponível em: <https://lovinlife.com/south-americas-lofty-celebrity-quito-ecuador-study-history-light/> Acesso em 23 de abril de 2020.



Figura 90 – Cena de Jenny

A meu ver, o jogo reforça o estereótipo que a única profissão que a mulher latina é capaz de exercer em território espanhol é relacionada aos cuidados da casa. Não quero com essa afirmação depreciar o trabalho de mulheres que se dedicam a essa atividade, mas sim, destacar que, muitas vezes, latino-americanas graduadas são obrigadas a ocupar um posto de trabalho considerado inferior, apenas por serem imigrantes.

Dessa forma, julgo a SN de Jenny imprópria tanto para o objetivo original do jogo, diminuir a visão estereotipada que muitas/os espanholas/óis possuem de latinas/os, como também, imprópria para a educação intercultural de espanhol em escolas brasileiras. A não ser que a/o professora/or utilize o material com o intuito de demonstrar o que é uma visão estereotipada de mulheres latinas na Europa.

Além disso, mostrar Jenny realizando tarefas de casa enquanto esperava sua mãe e seu pai chegarem do trabalho é um evento bastante aleatório dentro do jogo, pois não há finalidade alguma de reflexão sobre a condição de imigrante da jovem no novo país ou que apresente a personagem.

Melhor teria sido envolver Jenny com alguma atividade que remetesse às culturas de seu país, como, por exemplo: durante o tempo em que a menina esperava sua mãe e seu pai chegarem do trabalho, ela poderia apenas ter dormido e sonhado com um importante festival, o Inti Raymi, que acontece todos os anos no Equador, para agradecer ao sol o resultado das colheitas. Essa sugestão oportunizaria a/o jogadora/or conhecer, ou reconhecer, outras culturas, e, assim, compreender a diversidade na América Latina, o que seria muito mais significativo na diminuição de preconceitos.

Dando continuidade à análise, passo agora a tratar da construção do personagem Youssef, um adolescente espanhol, de 14 anos, filho de imigrantes da região norte da África. Como o personagem gosta de futebol e bateria, esses são os desenhos que o acompanham no momento em que a/o jogadora/jogador ainda decide se irá começar a partida.

Como aconteceu com Jenny, na tela de apresentação de Youssef (Fig. 91), há uma ficha, com alguns dados já citados no parágrafo anterior, além de ser acompanhada por um ritmo árabe, bem típico da terra natal de sua mãe e de seu pai, mas sem qualquer especificação de país. Assim, mais uma vez, as/os criadoras/es do jogo preferem não determinar o local de origem das/os personagens, generalizando ainda mais grupos étnicos e culturais. Reforço que, diante dessa visão hegemônica, sem nacionalidades esclarecidas, a ideia de que as/os personagens podem representar toda uma região pode corroborar para acentuar estereótipos.

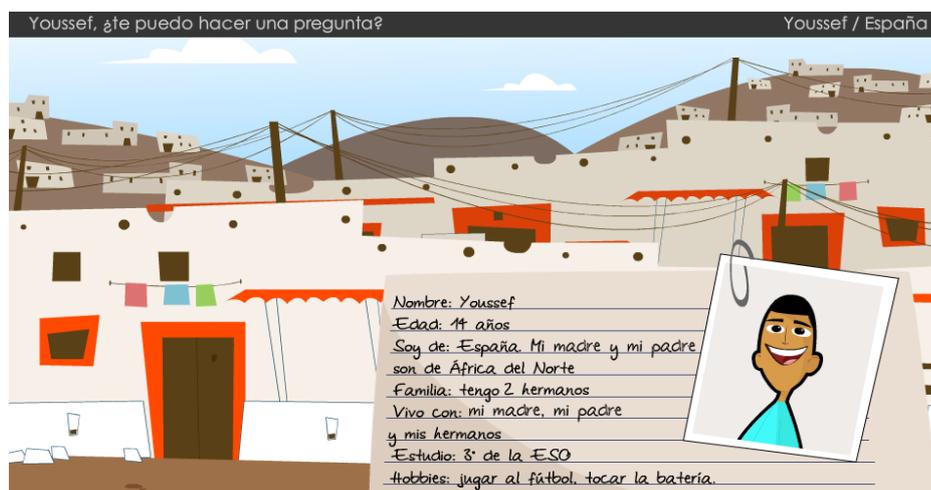


Figura 91 – Tela de apresentação de Youssef

A continuação, e ainda sobre a tela de apresentação de Youssef, o local do nascimento de sua mãe e de seu pai é ilustrado por morros e muitas casas cor de terra, tais como algumas moradias em Fez, cidade do Marrocos (Fig.92)<sup>167</sup>, país em que acredito que tenha servido de inspiração para a construção dessa SN, pois a citada nação ocupa o primeiro lugar em maior quantidade de nativas/os que emigram para o território espanhol até 2020.



Figura 92 - Marrocos

<sup>167</sup> Disponível em <https://www.patriciasendin.com/2011/09/medina-of-fez-analysis-of-superb.html> Acesso em 13 de dezembro de 2021.

A ilustração única dessas habitações, no *VM4H*, propaga o estereótipo de que o norte da África se apresenta sempre dessa forma. Acreditando que a mãe e o pai de Youssef são do Marrocos, ou ainda que fossem de outro país da mesma região, sabemos que a arquitetura da região Magrebe<sup>168</sup> não é constituída apenas das casas que foram ilustradas no jogo.

O Marrocos, por exemplo, possui mesquitas, cidades fortificadas e palácios, decorados com mármore e motivos geográficos, com pátios centrais, jardins e portas em formas de arcos, que são construções bem diferentes das ilustradas no jogo, sem contar as inúmeras belezas naturais do local, tais como: cachoeiras, vales e florestas. O *VM4H* poderia ter mostrado ou citado essas outras construções e paisagens para que a/o jogadora/or soubesse da diversidade.

A primeira cena dessa SN intitula-se *Youssef, ¿te puedo hacer una pregunta?* e acontece no pátio da escola (Fig. 93). Um colega do jovem lhe explica que fica intrigado pelo fato de, sendo da região do Magrebe, Youssef se expressar tão bem na língua espanhola. Então, ele diz que não há problemas em falar daquele assunto e explica que além de ser do norte da África, ele também é espanhol, pois nasceu na Espanha, então possui dupla nacionalidade desde pequeno<sup>169</sup>. Explica ainda que a mãe e o pai falam em árabe com ele para conservar suas raízes culturais.

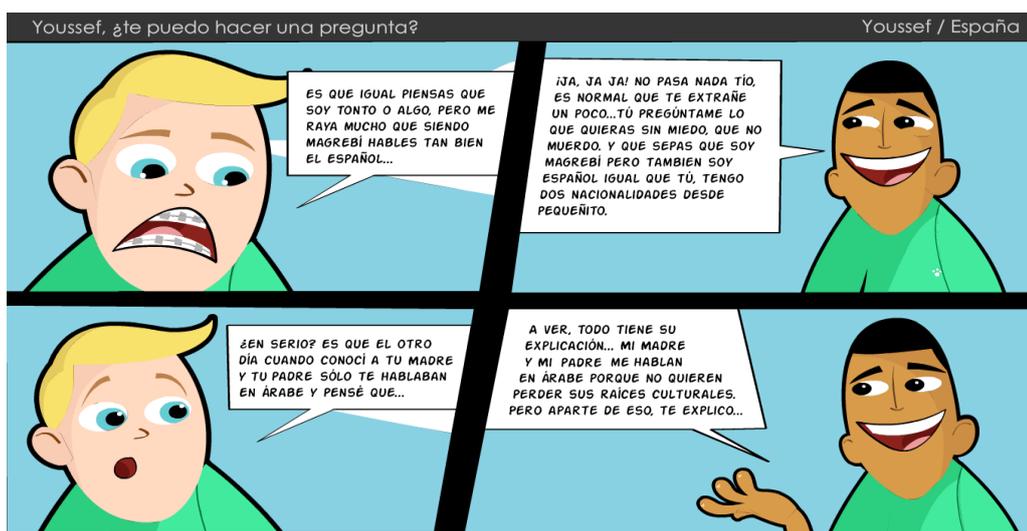


Figura 93 – Cena de Youssef

Percebo que o jogo destaca que a mãe e o pai de Youssef não desejam perder suas raízes culturais, mas não salienta, nem menciona que também forma parte de Youssef. A meu ver,

<sup>168</sup> Região norte da África que compreende os seguintes países: Marrocos, Argélia, Tunísia, Saara Ocidental, Mauritânia e Líbia.

<sup>169</sup> Já sabemos que a nacionalidade espanhola não lhe foi concedida no ato do nascimento, uma vez que ele é filho de imigrantes e a Espanha segue o *jus sanguinis*. Além disso, conforme a lei de migração na Espanha, se Youssef tem dupla nacionalidade, primeiro conseguiu a espanhola, e só depois, a árabe.

isso é um aspecto negativo, pois é como se acentuasse um anulamento da identidade árabe do rapaz.

Com a cena intitulada *Mi origen*, Youssef conta que seu pai era engenheiro desempregado em seu país de origem e, na Espanha, conseguiu emprego de pedreiro e a mãe tornou-se cuidadora de idosos para complementar a renda da família. Só com o passar do tempo, que o pai de Youssef conseguiu uma boa colocação de emprego, o que permitiu ao casal ter um filho, registrado e, legalmente, espanhol. O jogo, então, reproduz corretamente o que, em geral, acontece com imigrantes, mesmo com curso superior, são levadas/os a postos inferiores, normalmente, trabalhos que nativas/os não querem fazer.

Na figura 94, vemos que Youssef é instigado a falar se se sente mais espanhol ou mais africano, ao que o adolescente fica cabisbaixo e responde que não sabe ao certo pois segue os costumes dos dois países, fala os dois idiomas, tem família em Magrebe, como tem amigos espanhóis, mas que ainda assim, como vive desde sempre na Espanha, é possível que se identifique mais com esse país.

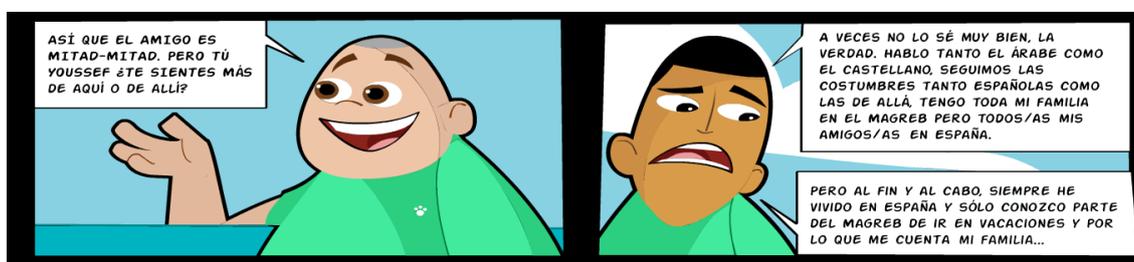


Figura 94 – Cena de Youssef

Essa passagem descreve com veracidade a vida de um filho de imigrantes que precisa lidar com a dupla nacionalidade, muitas vezes, bem diferentes. Como já vimos, nem sempre esse enfrentamento resulta bem para tais jovens, pois da mesma forma que podem ficar divididos entre duas culturas, também podem por acabar não se sentindo de nenhuma delas e acarretar vários transtornos psicológicos.

Podemos ver na figura 95 com a resposta do colega de Youssef, que é para deixar de histórias que ele é mais espanhol. Com essa fala, o jogo presume que ser espanhol é algo melhor pra Youssef, menosprezando as culturas da região Magrebe. Óbvio que esse é um diálogo possível na realidade e estaria bem colocado se houvesse uma réplica do personagem, descendente de imigrantes, defendendo as culturas de sua mãe e de seu pai que também são suas. Ao invés disso, vemos que o jovem não contestou e ainda riu, como se aceitasse a colocação do colega.



Figura 95 – Cena de Youssef

Julgo essa fala bastante divergente com o objetivo do jogo que é minimizar estereótipos negativos e preconceitos, pois fica evidente que o ideal para o jogo é que o imigrante “se espanholize”, algo criticado por Nico Martí (2018). Há uma forte tendência em que imigrantes sejam obrigadas/os não só a aprenderem a língua, mas também que sigam costumes e deixem de lado alguns próprios aspectos de suas culturas de origem, culminando em uma espécie de apagamento ou anulação de identidades e culturas.

Ainda sobre esse apagamento de identidades que imigrantes passam quando chegam a outros países, algo que me chamou atenção foi que a mãe de Youssef foi ilustrada com o hijabe no início da SN, quando ainda estava no país de origem e assim que chegou à Espanha. Nas demais cenas em que aparece no jogo, ela já aparece sem o véu. É perfeitamente aceitável que a personagem possa ter escolhido não usar mais o hijabe no novo país. No entanto, o jogo pretende diminuir o preconceito em relação a imigrantes. No caso de muçulmanas/os, a meu ver, optar por não mostrar mais a personagem vivendo com o véu na Espanha é perder a oportunidade de demonstrar que ela é livre para escolher usar a peça onde ela quiser.

Analiso essa passagem com base no que presenciei e tive conhecimento durante o sanduíche. Países europeus e suas/seus nativas/os podem rejeitar determinadas peças do vestuário de imigrantes, algumas vezes, por achar que ferem os valores ocidentais<sup>170</sup>, mas outras tantas vezes por não entenderem o significado das roupas, ou seja, não levam em consideração que a “moda tem um papel importante na construção da identidade, atuando como uma ponte entre o indivíduo e a sociedade, uma vez que o uso da roupa pode ser uma forma de se comunicar e se expressar” (MUNIZ e REGGIANNI *apud* STALIANO e SANTOS, 2021, p. 37).

<sup>170</sup> Como o caso da França que proibiu por um tempo o uso de burquínis em suas praias. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-37314057> Acesso em 04 de abril de 2021.

Como já relatei anteriormente, presenciei espanholas/óis contestando o uso do hijabe por marroquinas na Espanha, com a alegação de que elas estavam em um país livre, que não precisavam mais usar aquele “instrumento de opressão”, ao que rebateram as marroquinas ao dizer que elas usavam o véu porque queriam, porque é o símbolo de sua religião, ou seja, existe a falta de conhecimento das culturas de imigrantes por parte de nativas/os, mas pior que isso, não há uma tentativa de compreensão, preferem impor suas próprias verdades e costumes, acreditando que estão corretas/os.

Concordo então com Muniz e Regianni (*apud* STALIANO e SANTOS, 2021, p.36) quando enfatizam “o necessário questionamento sobre como a roupa possibilita novas construções discursivas, por meio da sua configuração e combinação com diferentes elementos, de forma a produzir um discurso que se estabelece a partir de diferentes realidades sociais no qual se apresenta.” Dito isso, é evidente, para mim, que o jogo poderia ter reforçado que o uso do véu é de livre escolha para muçulmanas que vivem na Espanha, despertando novas reflexões acerca da diversidade e minimizando o estereótipo que há sobre a associação do hijabe à opressão.

Um ponto positivo na SN de Youssef é a cena que mostra sua casa, onde aparece uma decoração com motivos que lembram as identidades e culturas magrebes (Fig. 96). Vemos, por exemplo, uma toalha de mesa com motivos geométricos, típicos da região; a lua crescente e a estrela, símbolo do islamismo; e, ainda, a panela de barro para fazer o típico *cuscús* marroquino. É importante demonstrar que mesmo estando em um país de diferentes costumes e crenças, não há necessidade alguma de abdicar de suas origens.



Figura 96 – Youssef jantando com a família

Passando agora à SN de Adanna, acredito que a personagem é proveniente de Gâmbia, África Subsaariana, visto que gambianos estão entre os povos provindos dessa região da África

que mais foram *empadronados* na Espanha, até 2008. Além disso, na SN da personagem, ficamos sabendo de algumas informações acerca de seu país de origem, como por exemplo: inglês como idioma oficial ou, ao menos, um dos idiomas oficiais (Fig. 97), e regime de ditadura militar. Nesse sentido, como apenas Gâmbia possui tais características quando o jogo foi lançado, 2009, considero esse país, como o inspirador para a personagem em questão.



Figura 97 – Narradora da SN de Adanna

Gâmbia foi colonizada por franceses e ingleses, sendo estes a predominância, o que justifica o idioma inglês no país. Interessante que o jogo faz uma crítica aos que denominaram países “civilizados” que invadiram, usufruíram e esgotaram os recursos do lugar de nascimento de Adanna e depois abandonaram-no na pobreza (Fig. 98).

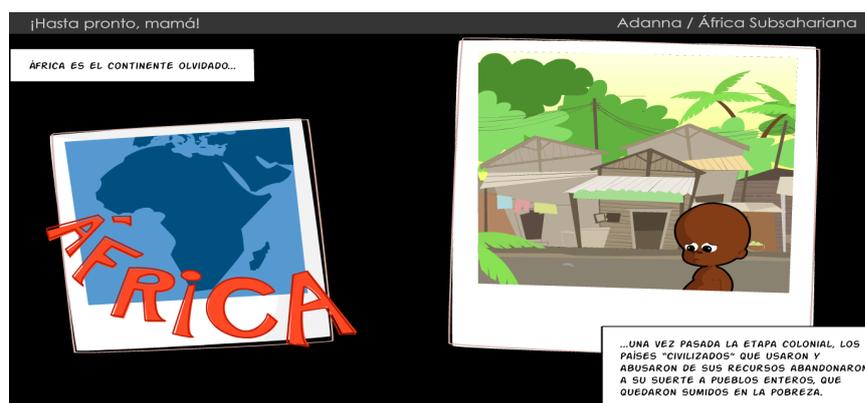


Figura 98 – Cena de Adanna

A crítica parte de um país que tem um grande histórico de invasões, principalmente, na América Latina, e que também se aproveitou dos recursos e riquezas das terras ditas

“colonizadas”. Em nenhuma passagem do jogo, há a informação que a Espanha também foi o país que invadiu<sup>171</sup> e usou dos recursos de outras terras.

Na SN de Jenny, por exemplo, no minijogo sobre fluxos migratórios, menciona-se que espanholas/óis foram viver em outros países para melhorar de vida. Já na SN de Youssef, explica-se que Espanha foi um país de emigração e de imigração, mas não cita que foi um país colonizador, logo, explorador.

Esse silenciamento diante de acontecimentos reais e relevantes contribui para o enraizamento e aumento da ideia de que a vinda da Espanha para a América Latina foi apenas benéfica para os povos que aqui estavam, ou seja, não oferece informações para que a/o jogadora/or compreenda que há outro lado da história que não é contado ou estudado nas escolas e meios de comunicação no país.

Ainda sobre a figura 98, podemos ver a ilustração de uma criança negra, triste, desenhada com uma cabeça maior que o corpo, uma evidente representação de algumas regiões africanas em que a fome, a miséria e as doenças são dominantes. Mais uma vez, o jogo contribui para a propagação do estereótipo em relação aos povos africanos, porque não mostra a diversidade, prefere ilustrar apenas um aspecto.

Outros indícios apontam para Gâmbia ser o país de origem de Adanna, a saber: a vestimenta e a paisagem representada no jogo. Quanto ao modo de se vestir, a personagem e sua mãe são ilustradas usando vestidos e turbante ou tiara/lenço na cabeça (Fig. 99).



Figura 99 – Cena de Adanna

Após uma intensa pesquisa, verifiquei que esse conjunto é muito comum nos países africanos, embora o turbante, bastante usado em países como Gâmbia, Senegal, Congo e Guiné,

<sup>171</sup> Mesmo utilizando o termo “colonizador”, em nenhum momento do jogo aparece essa informação sobre a Espanha, apenas há a informação que muitas/os espanholas/óis emigraram para América Latina.

é visto com menos frequência em outros lugares, em que há um predomínio de lenços que imitam o hijabe, como a Nigéria, Mali, Mauritânia, o que é perfeitamente compreensível, uma vez que esses países possuem maioria de muçulmanas/os. Abaixo, fotos de gambianas (Fig. 100)<sup>172</sup> que comprovam o uso de vestido e turbante<sup>173</sup>.



Figura 100 – Gambianas

Não houve mudança de vestimentas para Adanna, ela segue com a mesma indumentaria do começo ao fim da SN. Considero esse um ponto positivo, pois indica que a personagem manteve suas características iniciais, preservando um aspecto das culturas de seu país.

Quanto à paisagem, na tela de apresentação de Adanna (Fig. 101), vemos um local com casas, que parecem ser feitas de madeira, com pequenos toldos e telhados em formato de triângulo. Busquei conhecer como eram as residências em Gâmbia, e algumas coincidem, como podemos ver na imagem 102<sup>174</sup>.

Assim como o vestuário, outros países africanos possuem o mesmo estilo de residência. No entanto, para essa análise, dado que já há outros indícios, basta saber que Gâmbia contempla o ilustrado no jogo, o que confirma grande possibilidade da personagem ser gambiana.

Ainda sobre a paisagem, ressalto a quantidade de árvores na figura de apresentação de Adanna, o que, para mim, contribui para a propagação do estereótipo que África é só selva. Julgo, assim, esse mais um ponto negativo no jogo.

<sup>172</sup> Disponível em: <https://www.elrincondesele.com/mi-viaje-a-gambia-en-10-imagenes/> e <https://www.dondevamosseva.com/razones-para-viajar-a-gambia/> Acesso em 15 de dezembro de 2021.

<sup>173</sup> Explico que devido a fatores como a crise econômica em vários países africanos, esse tipo de roupa, considerado mais original ou típico da região, não é regra. Muitos povos africanos têm usado roupas recebidas do continente europeu. São peças usadas e que foram descartadas. Um exemplo dessa realidade pode ser visto no vídeo “O país que virou ‘lixão’ de roupas usadas dos países ricos”, em que mostra Gana recebendo tais peças < <https://www.youtube.com/watch?v=enektsvTqI> >, Acesso em 17 de dezembro de 2021.

<sup>174</sup> Disponível em: [http://th00.deviantart.net/fs5/PRE/i/2005/126/9/a/Banjul\\_by\\_peppermintlemming.jpg](http://th00.deviantart.net/fs5/PRE/i/2005/126/9/a/Banjul_by_peppermintlemming.jpg) Acesso em 20 de dezembro de 2021.

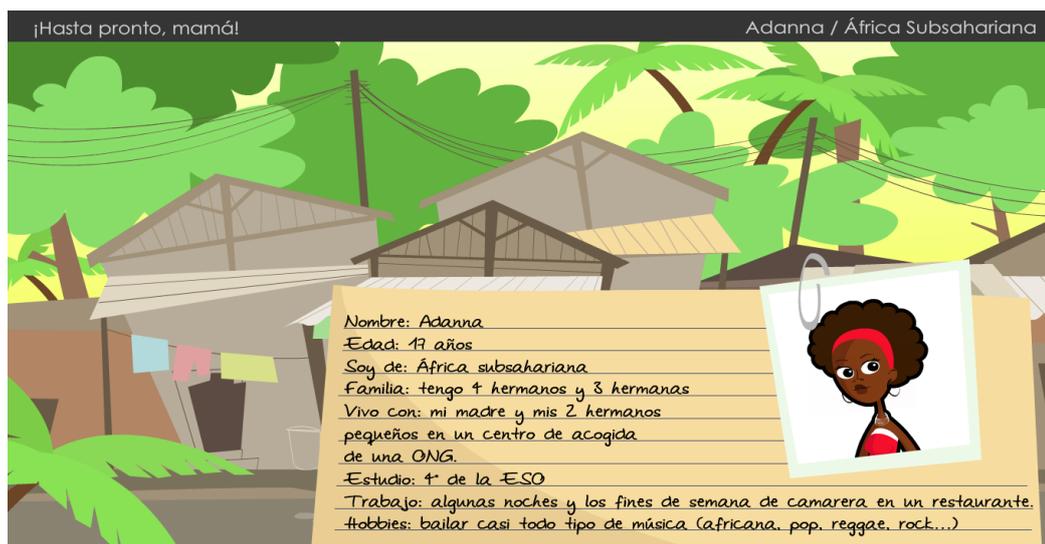


Figura 101 – Tela de apresentação de Adanna



Figura 102 – Gâmbia

Outro ponto que considero negativo na SN de Adanna é que o *VM4H* não trata de refugiadas/os que correm perigo de morte tentando atravessar o Mar Mediterrâneo em pequenos barcos. Ao contrário, preferiu mostrar apenas que refugiadas/os podem chegar ao país através de programas de ajudas humanitárias como os da ONU e de forma legal. Ou seja, mais uma vez, o jogo minimiza a situação de pessoas reais que chegam ao país em condições ilegais e que precisam de ajuda. É como se o *VM4H* só levasse em consideração quem e o que é legal, como já mencionei no capítulo anterior, quando tratei das políticas públicas de migração.

Já em relação à SN de Andrei, o personagem é ilustrado loiro, dos olhos azuis e um corpo opulento, o que é pertinente, pois seu nome significa “ másculo”, “viril”<sup>175</sup>. Como romenos estão na segunda posição de povos que mais chegaram à Espanha, acredito que Andrei e sua família sejam da Romênia, país que faz parte do Leste Europeu.

Outro ponto que me faz acreditar que Andrei foi ilustrado com bases nas culturas romenas é que, na sua ficha de apresentação (Fig. 103), vemos o desenho de casas num estilo mais clássico, com andares e várias janelas. Há, inclusive, uma construção, cujo telhado é em forma de cúpula, lembrando palácios e catedrais romenos.



Figura 103 – Tela de apresentação de Andrei

Ressalto que o Leste Europeu é uma região onde, na parte histórica, se afiguram muitos desse tipo de construção, mas como já há indícios da nacionalidade do personagem, apenas verificarei se as informações acerca do país e de suas/seus nativas/os foram, de certa forma, ilustradas no jogo. A exemplo disso, pesquisei uma fotografia da Romênia (Fig. 104)<sup>176</sup> e como podemos observar há muitos detalhes que coincidem com a tela de apresentação de Andrei, como: o formato das janelas, do telhado e uma construção com uma cúpula.

<sup>175</sup> Disponível em: <https://www.diccionariodenombrespropios.com.br/busca.php?q=Andrei> Acesso em 29 de abril de 2018.

<sup>176</sup> Disponível em: <https://viagemeturismo.abril.com.br/paises/romenia/> Acesso em 22 de novembro de 2021.



Figura 104 – Romênia

Andrei e sua família também parecem ser provenientes da Romênia pois este é um país que passou a ser capitalista no início de 1990 e o personagem comenta a entrada de seu país de origem no capitalismo (Fig. 105). Além disso, Andrei também fala que sua língua materna tem raiz latina (Fig. 106), por isso a facilidade em falar espanhol. O romeno é uma língua românica, derivada do latim vulgar, assim como espanhol e português.



Figura 105 – Cena de Andrei



Figura 106 – Cena de Andrei

Outra informação sobre a construção das/os personagens e seus entornos no jogo dentro da SN de Andrei e que pode aumentar a possibilidade de sua nacionalidade ser romena, é o fato do *VM4H* chamar atenção para a questão do trabalho. Como falei no tópico 4.3, romenas/os

vivenciaram um tipo de migração chamada laboral e circular, pois, buscavam principalmente oportunidades de ocupação temporal. Além de Andrei ter um emprego, sua mãe e seu pai trabalhavam para Empresas de Trabalho Temporal (ETT), confirmando a tendência do jogo em construir as/os personagens com base em dados verídicos, o que julgo como ponto positivo, desde que não seja uma informação que aumente os estereótipos e, conseqüentemente, a discriminação.

#### **4.4.2 Como o jogo trata dos preconceitos contra a/o imigrante**

Como vimos no tópico 4.2, a xenofobia, o racismo e a aporofobia são os preconceitos mais presentes na vida das/os imigrantes. O *VM4H* pretende diminuir esses tipos de discriminação oferecendo à/ao jogadora/or situações em que tais agressões são evidenciadas e, ainda, possíveis soluções para amenizar o problema.

O jogo mostra a xenofobia<sup>177</sup> em algumas situações, mas principalmente, como: imigrantes em empregos que não condizem com sua formação e/ou que pagam mal; a dificuldade que a/o de fora tem em alugar uma moradia na Espanha; o olhar e o comportamento diferentes da/o nativa/o para a/o imigrante; e a falta de empatia de espanholas/óis com as línguas, as falas e as culturas da/o outra/o.

O *VM4H* apresenta imigrantes em empregos que não condizem com sua formação e/ou que pagam mal, uma situação que se apresenta bastante comum não só na Espanha, como em vários países que recebem imigrantes. Como vimos no tópico 4.3, mesmo com formação acadêmica, latinas trabalharam e trabalham com limpeza e organização de casas, marroquinos e latinos, na agricultura e construção civil etc.

No jogo, essa realidade é apresentada quando explica que o pai de Youssef, embora formado em engenharia, trabalhou de pedreiro (Fig. 107), ou quando Andrei explica que seus pais precisam trabalhar por ETT (Fig. 105), ou ainda, quando Jenny chega à Espanha e sua mãe e seu pai explicam que precisam trabalhar dobrado porque não recebem uma boa quantia para trabalhar apenas um turno (Fig. 108).

---

<sup>177</sup> Embora muitas situações e atitudes podem manifestar dois ou mais preconceitos, neste trabalho, preferi separá-los no que mais é característico de cada um, para melhor organização da análise.



Figura 107 – Cena de Youssef

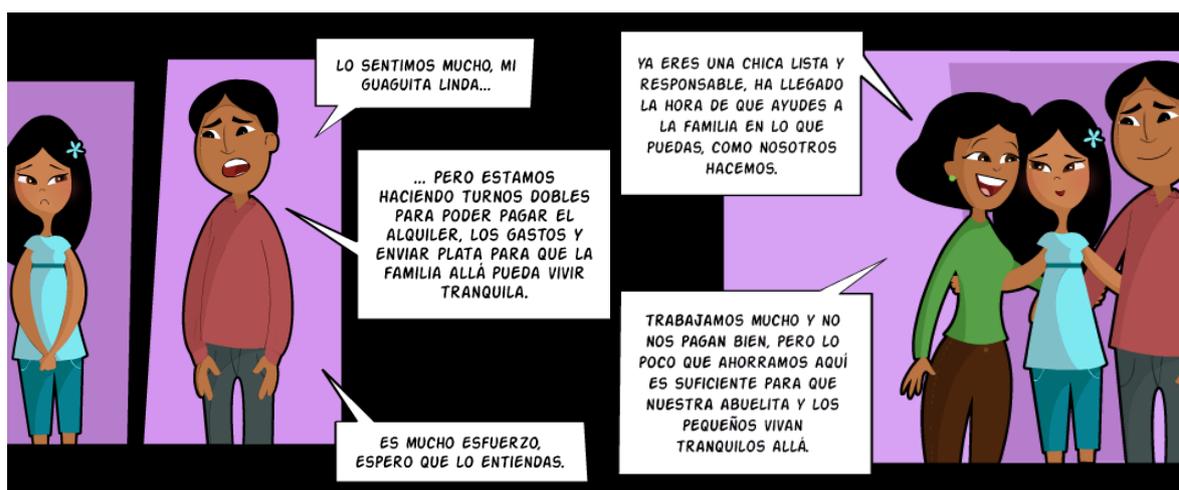


Figura 108 – Cena de Jenny

Pode ser que para nativos/os não seja fácil conseguir empregos bem remunerados e na área de formação, mas é evidente que para imigrantes é ainda mais difícil, pois não é só a busca por trabalho, somamos a isso os preconceitos, as complicações com línguas e costumes, entre outros percalços. O jogo apenas apresenta a situação, mas não direciona para nenhuma solução que amenize a dificuldade de imigrantes sobre o assunto. Eu julgo esse um ponto negativo, pois mostrar o problema sem apresentar soluções nem sempre incitará reflexões e mudanças de comportamento.

Uma sugestão, para trabalhar esse tópico em sala de aula no Brasil, seria instigar alunas/os a pensarem de que maneira o país de destino poderia amenizar esse tipo de situação. Eu explicaria, por exemplo, a necessidade de criação de políticas públicas que reservassem cotas para imigrantes no setor laboral.

Outro modo de xenofobia que o *VM4H* ilustra é a dificuldade que as/os de fora têm em alugar uma moradia na Espanha. Essa é uma situação que ouvi na Cruz Vermelha, em Murcia, que vi em material da Fundação Columbares, que aparece em programas como o “Desactiva”

e que está representado no jogo da pesquisa, o que me faz acreditar que essa é uma postura bastante recorrente, como mencionei no capítulo anterior.

No *VM4H*, esse cenário é ilustrado principalmente na SN de Andrei, quando o jovem explica que quando sua mãe e seu pai chegaram à Espanha tiveram dificuldades de encontrar um local para alugar. Pois bem, a partir daí, a/o jogadora/or é convidada/o a fazer o minijogo *Como en casa*, o qual mostra o quanto é complicado para imigrantes alugar uma moradia, tamanha a xenofobia de nativas/os sobre esse tema.

O jogo reproduz falas, que também ouvi nos lugares e programas mencionados anteriormente, todas desculpas dadas por nativas/os para não alugarem o imóvel para imigrantes, como por exemplo, que já alugaram o espaço para outra pessoa, que acreditam que mais pessoas chegarão para ficar no local e que a vizinhança não gosta de imigrantes. O jogo também reproduz que existe a oferta de outros imóveis mais caros e de pior localização e qualidade.

Mais uma vez o *VM4H* utiliza o minijogo, opcional para a/o jogadora/or, para tratar de um assunto que merece reflexão, pois é uma representação notória de xenofobia e causa sofrimento na população migrante que precisa de um lugar para morar. Ao menos, dessa vez, o jogo também tratou do assunto na SN (Fig. 109), mas de maneira mais superficial que no minijogo.



Figura 109 – Cena de Andrei

A/O migrante já terá que lidar com a nova língua, novas culturas, novos espaços, então o local de moradia poderia e deve ser para ela/e um refúgio seguro do mundo e pessoas lá fora,

mas nem isso é fácil de conseguir. Tal situação poderia ter sido explorada nas outras sequências, mas não é nem citada.

O olhar e o comportamento diferentes da/o nativa/o para a/o imigrante residente podem ser vistos em várias passagens, como no minijogo que se passa no metrô, na SN de Jenny, em que a jovem é julgada pela aparência. Ou quando Jenny e Adanna chegam à Espanha e já no aeroporto percebem que são maltratadas por nativas/os. A provação das citadas personagens também é ilustrada no jogo, quando vão ao primeiro dia de aula (Fig. 110 e 111).

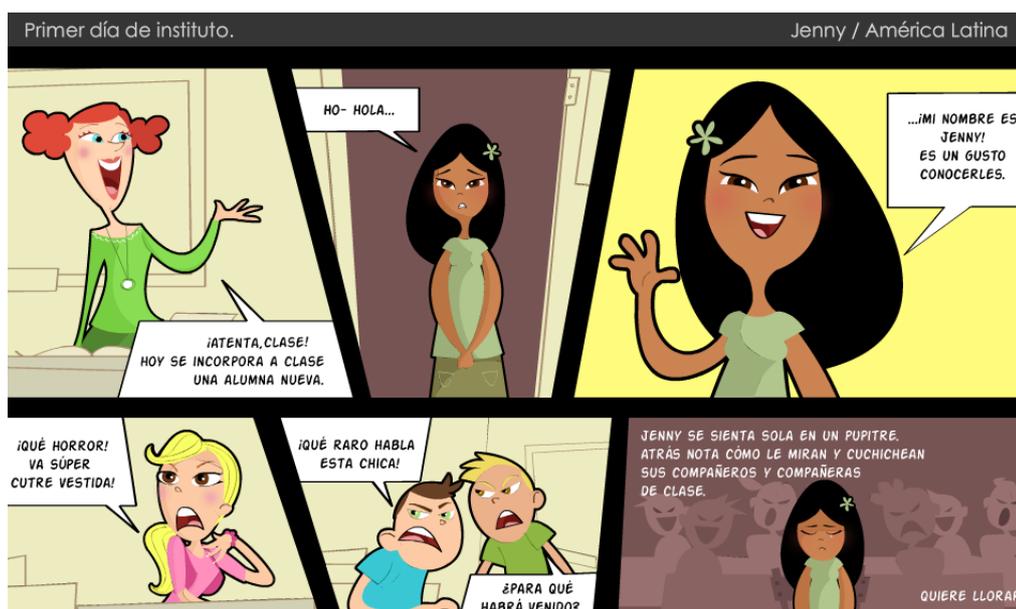


Figura 110 – Cena de Jenny



Figura 111 – Cena de Adanna

Como o *VM4H* foi desenvolvido principalmente para adolescentes, é justificável as quatro SN terem momentos escolares. Além disso, vi na peça “Fiesta, fiesta, fiesta”, que o

assédio escolar que filhas/os de imigrantes sofrem nos institutos espanhóis é muito grande, podendo provocar várias fobias sociais e /ou outras enfermidades psicológicas. Então, considero um ponto positivo no jogo, a discussão sobre tal tema dentro das sequências e ambientada nas escolas.

Com as figuras 110 e 111, também percebemos que o jogo ilustrou de maneira satisfatória o preconceito que imigrantes sofrem por não falarem a língua do país de destino, e, ainda que seja o mesmo idioma, como no caso de Jenny, não aceitam as variedades linguísticas nem o sotaque. Falta, então, empatia de nativas/os espanholas/óis com outras línguas e falas, e, nesse caso, até o *VM4H* foi preconceituoso com a língua e a fala da/o imigrante. Vejamos a figura 112, a seguir:



Figura 112 – Cena de Jenny

Essa cena introduz o minijogo *¿Cómo se dice?*, em que a/o jogadora/or precisa encontrar as palavras que embora sejam escritas diferentes possuem o mesmo significado. Essa é uma atividade boa para chamar atenção para as variedades linguísticas dentro da língua espanhola, assim como também seria para (re)conhecer as que existem dentro do português no Brasil e em relação a outros países do mesmo idioma. No entanto, na tentativa de amenizar preconceitos linguísticos, o próprio jogo comete uma discriminação.

Na frase: “En la región de Jenny hay palabras que se dicen de otra manera a como se dicen en castellano”, podemos perceber que o jogo trata o espanhol falado na América Latina como se fosse outro idioma, tanto é que o narrador comenta “Jenny y Julieta se divierten viendo las diferencias en sus idiomas”, como se fossem duas línguas diferentes. Ou seja, o próprio

*VM4H* não considera as variedades linguísticas do espanhol falado na América Latina, como se não fizessem parte da mesma língua.

Esse é, sem dúvida, um erro que compromete a utilização do jogo não só para o seu objetivo primário, como também para a educação linguística de espanhol no Brasil, uma vez que a/o aluna/o-jogadora/or é induzida/o ao erro pois pode entender que o espanhol da Espanha e o da América Latina são duas línguas diferentes, quando em realidade o que há de diferente são as variedades.

Presenciei esse cenário quando ministrei uma aula no Mestrado em “Inclusão-Exclusão Social e Educativa: políticas, programas e práticas”, do departamento de Teoria e História da Educação, da Universidade de Murcia (Espanha), na disciplina “Inmigración y Servicios Sociales”, da minha tutora, a professora Dra. Antonia Sánchez, e uma das alunas me informou que não sabia que o espanhol da América Latina era o mesmo da Espanha, que só foi descobrir quando conheceu argentinas/os e percebeu que falavam a mesma língua, apenas com sotaque e muitas palavras diferentes. A professora confirmou o que a aluna havia dito, explicando que, na Espanha, não se estuda nada da América Latina, a não ser em disciplinas específicas e em cursos superiores.

Para mim, esse é um aspecto bem surpreendente, pois um país que tem uma longa história com a América Latina deveria ter, no mínimo, na educação básica, um trabalho em alguma disciplina ou em um evento que apresentasse, informasse e/ou explicasse aspectos sociais, culturais, linguísticos, entre outros, de uma região em que a imensa maioria dos países possui a língua espanhola como oficial.

Nesse sentido, o *VM4H* também foi bastante infeliz, pois, além de não informar à/ao jogadora/or tantos aspectos importantes das regiões citadas (não só da América Latina), como celebrações, religiões, diversidade cultural, entre outros, quando tenta fazê-lo comete erros grotescos, como esse ilustrado na cena de Jenny, e como também aquele ilustrado na SN de Youssef que dá a entender que as culturas espanholas são superiores às do Marrocos. O jogo da pesquisa, em realidade, deveria ter feito o caminho contrário, explicar que se trata do mesmo idioma e que as variedades linguísticas estão presentes, inclusive, dentro do próprio país.

Para finalizar a discussão sobre a xenofobia dentro do *VM4H*, além da falta de empatia com línguas e falas de imigrantes, o jogo aborda também a falta de empatia de nativas/os com as culturas da/o outra/o. Um exemplo é a cena do minijogo *¿Crees en los estereotipos?*, na SN de Youssef, em que a/o jogadora/or é convidada/o a responder se as falas de pessoas preconceituosas correspondem à verdade ou à mentira. Uma delas diz que “Las personas

inmigrantes no se quieren integrar en nuestra cultura: no respetan las normas ni se adaptan a nuestras costumbres”. Espera-se que a/o jogadora/or diga que é “mentira” e, nesse caso, aparece o *feedback* a seguir (Fig. 113):

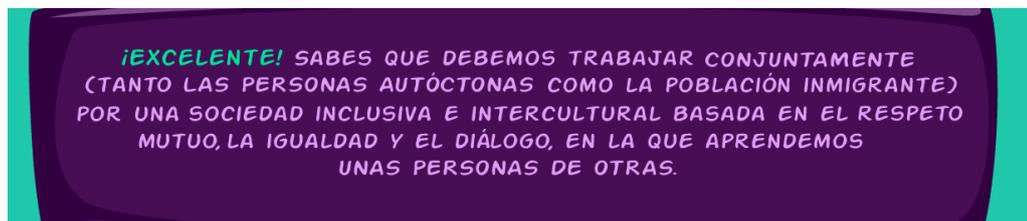


Figura 113 – *Feedback* de minijogo

Estou totalmente de acordo com o jogo em ilustrar que essa fala parte de pessoas preconceituosas, que entendem que a/o imigrante precisa não só seguir as leis do país como também mudar seus costumes. O problema é que mesmo com o *feedback* explicando que é necessário promover “o respeito mútuo, a igualdade e o diálogo”, subtendendo-se que imigrantes não precisam perder seus costumes para entender e respeitar os do novo país, a maneira como foi passada a questão abre para outras interpretações, pois se a/o jogadora/or deixa de ver o *feedback* e aceita apenas “Mentira” como resposta, ela/e pode então concluir que o correto é que imigrantes querem sim integrar-se, respeitar as normas e, além disso, seguir os novos costumes. Isso incorre no perigo de achar que o adequado é que imigrantes se enquadrem nos novos costumes, desde o mais simples, como uso de roupas, até os mais complexos, como crenças religiosas.

A explicação sobre o integrar-se não significar perder os costumes do país de origem só aparece no *feedback* de quem responde que a proposição “Las personas inmigrantes no se quieren integrar en nuestra cultura: no respetan las normas ni se adaptan a nuestras costumbres” é verdadeira, inclusive, com exemplos (Fig. 114).

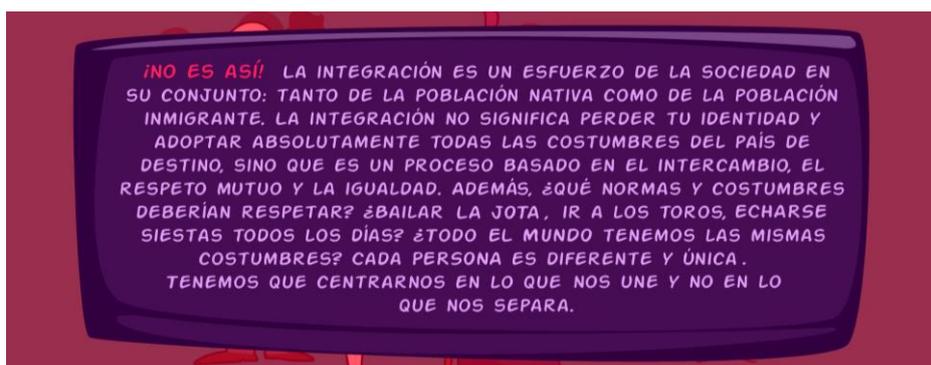


Figura 114 – *Feedback* de minijogo

Dessa forma, o jogo falha em por uma discussão tão importante em um minijogo opcional e com *feedback* bem explicativo em apenas uma das respostas, uma vez que, por mais que quem respondeu corretamente já tenha uma ideia do assunto abordado, o reforço é sempre válido e ainda pode adicionar novas informações e novos argumentos.

O *VM4H* também ilustra cenas em que personagens sofrem racismo. Tal preconceito é visto com maior evidência nas SN de Adanna e, principalmente, de Youssef. No entanto, como eu disse anteriormente, às vezes em algumas situações há a ocorrência de mais de um tipo de discriminação, assim, as cenas de Jenny no aeroporto, no metrô e na escola também podem ser exemplos de racismo.

Na SN de Adanna, o jogo ilustra um racismo nítido na cena da jovem no aeroporto, em que é destratada ao pedir uma informação (Fig. 115). A resposta do personagem preconceituoso revela que o maltrato é por causa da cor de Adanna.

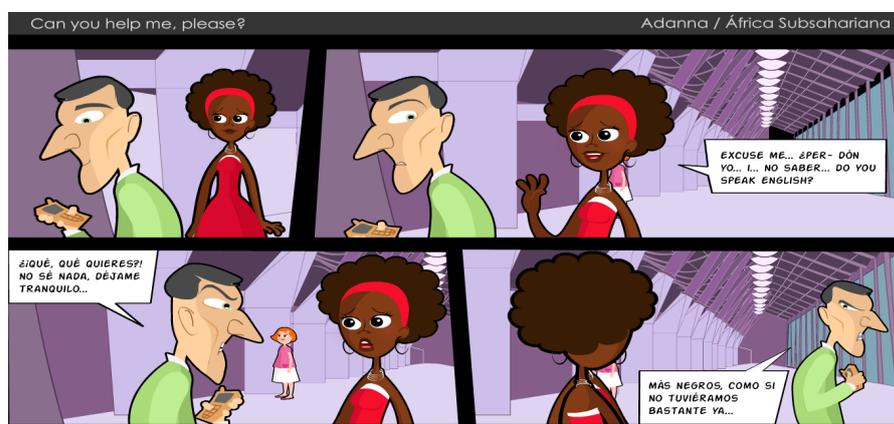


Figura 115 – Adanna no aeroporto

Infelizmente, nessa passagem, o jogo apresenta a situação, mas não há mais pontuações que permitam a/o jogadora/or pensar no que ocorreu. As cenas seguintes tratam da ajuda que Adanna recebe e o foco é sobre como é perigoso receber ajuda de estranhas/os, que não se pode confiar em todas as pessoas. Enfim, é uma recomendação pertinente, mas a ausência de uma reflexão sobre a atitude racista de um personagem não existiu.

No início pensei que o jogo não tivesse dado tanta importância a esse tipo de racismo porque na época de sua criação, o número de negras/os no país era muito baixo em relação a outras etnias que chegavam e chegaram à Espanha. Porém, há uma passagem na SN de Youssef, em que o jovem informa que o racismo que sofre um conhecido nigeriano é muito maior do que ele mesmo sofre por ser descendente de árabe, ou seja, criadoras/es do jogo sabiam essa informação e preferiram não discutir esse tipo de preconceito. Não há como saber por que razão.

Além disso, como vimos no capítulo 3, atualmente, a quantidade de negras/os no país aumenta em ritmo cada vez maior, justificando a necessidade de uma abordagem mais significativa contra o racismo.

Diferente do racismo contra negras/os, na SN de Youssef, o racismo contra mouros é muito ilustrado junto a uma reflexão sobre a situação, o que julguei positivo. Na cena, o jovem é o técnico de um time de futebol de crianças, pela Cruz Vermelha, e quando a equipe perde a partida, parentes das/os jogadoras/es começam a tentar ofender o rapaz, chamando-o de mouro e pedindo que volte para sua terra, em tom discriminatório (Fig. 116).



Figura 116 – Cena de Youssef

O jogo mostra Youssef reprovando as ofensas, de forma educada e paciente, para as pessoas que o insultaram. Após explicar o orgulho que sente de sua origem e que o grupo que o insultou deveria dialogar e entender o tema, antes de proferir preconceitos, Youssef percebe que os indivíduos refletem sobre as injúrias que declararam e há uma “reconciliação”. Tudo acaba bem.

Sabemos que, na realidade, essa mudança de postura de pessoas racistas para boas entendedoras e sem preconceitos não acontece com apenas uma conversa<sup>178</sup>. Acredito que o jogo poderia ter mostrado que no grupo que insultou Youssef, pelo menos um sujeito não recuou no preconceito, para não criar na jogadora/or a falsa ilusão que apenas uma conversa bastaria para dirimir discriminações.

<sup>178</sup> Nas demais passagens, o jogo apresenta outras alternativas para a desconstrução da pessoa preconceituosa além de uma conversa (SN de Youssef, de Andrei e de Adanna), como exposição do assunto por uma educadora/or (na SN de Jenny), notícias na televisão (na SN de Adanna), porém, as pessoas rapidamente mudam de comportamento discriminatório para um compreensivo. Mesmo sendo um jogo curto, havia a possibilidade de ilustrar algo mais perto da realidade. Exemplo disso é que a SN de Adanna foi a que melhor trabalhou a desconstrução da/o sujeita/o racista, pois apresentou mais de uma tentativa de diminuição dos preconceitos, ou seja, mostrou que o trabalho deve ser contínuo e leva tempo.

Nessa passagem, o jogo é fiel à realidade. Segundo Nico Martí (2018), o preconceito contra mouras/os está enraizado em parte da população espanhola. Isso se deve, principalmente, a um conteúdo histórico que data do século VIII, quando as/os mulçumanas/os chegaram à Península Ibérica e desde então disputaram os territórios. No século XV, após a conquista de Granada, os reis católicos expulsaram praticantes do islã, judias e judeus da Espanha. Aquelas/es mulçumanas/os que não deixaram o território espanhol, foram obrigadas/os a se converterem ao catolicismo, e ficaram conhecidas/os por mouras/os (AMELANG, 2011).

Além de serem obrigadas/os a reprimir suas crenças e a seguir o catolicismo, as/os convertidas/os carregaram, e carregam, a discriminação até os dias atuais. Ressalto, por exemplo, que a conversão ao catolicismo não permitia que mouras/os ocupassem posições de privilégio na sociedade. Ademais, mesmo filhas/os dessas/es convertidas/os não podiam casar-se com as/os cristãs/ãos naturais, pois não possuíam o sangue “limpo”, ou seja, estava proibida a miscigenação entre católicas/os e mulçumanas/os (AMELANG, 2011).

O jogo faz referência a esse momento histórico na cena intitulada *¿Lo cuento o no lo cuento?*, quando a família de Youssef está jantando e seu pai questiona como foi o dia e a partida de futebol na Cruz Vermelha. Nesse momento, a/o jogadora/or pode escolher se o jovem conta ou não à família os comentários racistas que recebeu.

O ponto positivo é que mesmo que a/o jogadora/or escolha não contar à família o ocorrido, o jogo, ainda assim, dá um jeito de tratar do racismo. O ponto negativo é que esse tipo de informação, de um adolescente para sua mãe e seu pai, não deveria ser alternativa de esconder o que aconteceu. Ao contrário, o jogo deveria estimular que a/o jogadora/or que passasse ou presenciasse uma situação de discriminação conversasse com sua família sobre o assunto. É justamente ao escolher não contar que a/o jogadora/or tem contato com esse momento histórico acima citado, pois a mãe de Youssef explica que o motivo de preconceitos com árabes pode ser o temor de uma nova guerra para retomar *Al-Ándalus*, ou seja, a Península Ibérica (Fig. 117). A cena, então, também evidencia que a aversão às pessoas diferentes já existe há séculos na Espanha.



Figura 117 – Cena de Youssef

Nas salas de aula, no Brasil, haveria a necessidade de contextualizar esse momento histórico e pedir que as/os alunas/os passassem pelas duas situações no jogo (a que o jovem conta para a família e a que prefere não contar o que aconteceu durante a partida de futebol na Cruz Vermelha) para que houvesse melhor discussão sobre o tema.

Mesmo com o ponto negativo apontado nessa cena, eu a considero bem significativa para o debate em espanhol na sala de aula brasileira, pois é um diálogo desenvolvido, bem fundamentado, e dentro da SN, que a/o jogadora/or-aluna/o não deixaria de ver.

Enfim, a partir de agora, analiso as cenas em que o *VM4H* tratou da aporofobia, com os mesmos cuidados de entender que, às vezes, mais de um preconceito está presente. A exemplo disso, a cena da chegada de Jenny ao aeroporto espanhol, em que a menina, toda sorridente e gentil, aproxima-se de duas senhoras para obter informações sobre seu destino. No entanto, as senhoras foram bem desagradáveis com ela, uma disse que não tinha dinheiro, confundindo Jenny com uma pedinte. A menina ficou surpresa com a antipatia das senhoras e logo se afastou (Fig. 118).



Figura 118 – Jenny no aeroporto

Embora pareça que o maltrato foi ocasionado porque a jovem foi confundida com uma pedinte, já que uma das senhoras avisa que não tem dinheiro, nesse acaso, aporofobia, poderia também ter sido pelo (re)conhecimento que a garota não era espanhola, seja pela cor da pele, seja pelas malas que trazia consigo, nesses casos, xenofobia e racismo.

Abordarei a aversão a pobres no jogo da pesquisa a partir de três principais aspectos: a ideia de que imigrantes custam dinheiro ao governo espanhol usando recursos financeiros públicos; a convicção que imigrantes roubam o trabalho de nativas/os; e o entendimento de que há uma invasão de imigrantes no país.

Como já falei anteriormente, é comum que muitas/os espanholas/óis pensem e atuem a partir da concepção que a/o imigrante custa dinheiro ao governo espanhol, pois usa recursos financeiros públicos, e que, logo, esse custo é repassado para elas/es.

O *VM4H* trata dessa questão em três das quatro histórias, corroborando o fato da importância do tema. No entanto, em apenas uma SN, na de Adanna, a/o jogadora/or passaria certamente pela discussão. Nas outras duas, na de Youssef e na de Andrei, a/o jogadora/or pode escolher se vai jogar ou não, pois trata-se de minijogos.

Na SN de Youssef, dentro do minijogo *¿Crees en los estereotipos?*, há a reprodução de discursos de nativas/os e a/o jogadora/or precisa julgar se é verdade ou mentira. Uma das falas é justamente que “Las personas inmigrantes se aprovechan de las ayudas públicas y de la seguridad social”. Espera-se que a opção escolhida pela jogadora/or seja “mentira” e, nesse caso, aparecerá um *feedback* em que o jogo explica que trabalhadoras/es imigrantes contribuem para a seguridade social e, portanto, têm direito de usufruir dos serviços públicos sociais. Esse é o principal argumento que programas e organizações de apoio a imigrantes utilizam para conscientizar as pessoas que acreditam nesse estereótipo.

Na SN de Andrei, também dentro de um minijogo, *Dale al botón y gana*, a/o jogadora/or precisa escolher a opção que pessoas preconceituosas responderam quando perguntadas sobre a contribuição de imigrantes para a economia do país. As opções são todas aporofóbicas e reproduzem fielmente o estereótipo de que imigrantes não contribuem em nada para a economia do país, ao contrário, apenas custam dinheiro aos cofres públicos e vão para outros países para ocupar postos de trabalhos que deveriam ser de nativas/os<sup>179</sup>.

Na cena seguinte, quando é a vez de Andrei e Anna, personagens que não são preconceituosa/o, responderem a mesma pergunta: “Las personas inmigrantes se aprovechan

---

<sup>179</sup> Sobre acreditar que imigrantes ocupam vagas de emprego que deveriam ser de nativas/os tratarei mais adiante.

de las ayudas públicas y de la seguridad social”, as opções são todas corretas e detalham as contribuições de imigrantes para a economia do país, como podem ser vistas na figura 119.

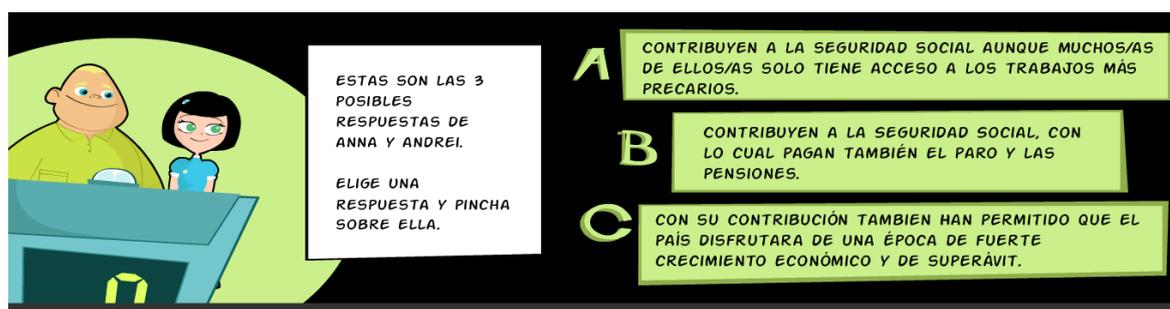


Figura 119 – Minijogo *Dale al botón y gana*

Já na SN de Adanna, o jogo coloca acertadamente a discussão dentro do espaço em que jogadoras/es terão que necessariamente passar. A cena ilustra o primeiro dia de aula da jovem e já é recebida com comentários xenofóbicos, aversão ao não saber a língua, e aporofóbicos, quando um colega sugere que a imigrante viverá *del cuento*, ou seja, sem trabalhar, nesse caso, às custas do governo espanhol (Fig. 111).

A aporofobia é reforçada na cena seguinte, quando Adanna está no pátio da escola e o mesmo colega que foi preconceituoso na sala de aula, questiona a jovem africana sobre viver da assistência pública, além de tirar o trabalho de nativas/os (Fig. 120).



Figura 120 – Cena de Adanna

Em ambas as cenas, o *VM4H* não só ilustra as falas preconceituosas, como também, utiliza uma personagem nativa para defender Adanna das agressões verbais, aproveitando para explicar que aquele discurso é ofensivo e não se trata da realidade. Julgo, então, as duas cenas positivas, tanto para os objetivos originais do jogo, como para a educação no Brasil, pois instiga a reflexão em torno dessas falas discriminatórias.

A aporofobia é ilustrada também no *VM4H* ao tratar da convicção que imigrantes roubam o trabalho de nativos/os. Esse tema aparece algumas vezes nas histórias. Aparece na SN que acabamos de ver, a de Adanna, em que o colega preconceituoso insinua que a jovem não irá só se aproveitar da seguridade social como também vai tirar o trabalho que deveria ser de nativos/os (Fig. 46). Vimos, igualmente, na SN de Andrei, no minijogo *Dale al botón y gana*, quando personagens precisam responder sobre as contribuições econômicas de imigrantes para o país.

Ainda na SN de Andrei, há uma boa ilustração sobre essa propagada crença que imigrantes tomam os postos de trabalho de nativos/os. Na cena *Un café ligeramente amargo*, a/o jogadora/or visualiza a reclamação de um espanhol sobre a falta de emprego e a acusação de que isso se deve a imigrantes (Fig. 121).



Figura 121 – Cena de Andrei

Na cena seguinte, que mostra a resolução desse problema, Andrei avisa ao espanhol que ouviu sua reclamação e que na empresa em que o pai trabalha estão oferecendo vagas de emprego. Andrei, então, entrega-lhe o cartão de uma construtora estrangeira e os dois aproveitam, após um pedido de desculpas do espanhol para o jovem romeno, para explicar que a falta de emprego não é culpa de imigrantes.

Essa cena, assim como outras de resolução dos conflitos das quais já comentei nesta pesquisa, é bem utópica para a realidade em que muitas/os imigrantes passam, pois é difícil pensar que apenas uma simples conversa resolveria que alguém deixasse de ser preconceituoso. No entanto, como é um jogo relativamente curto, entendo a necessidade de que conflitos se resolvam rápido.

O que poderia ser feito para que a resolução de problemas não fosse tão irreal e, ainda, a história coubesse no espaço do jogo seria o discurso de algum personagem explicando que se leva tempo para alguém deixar de ser preconceituoso, que precisa de muito mais que conversa, mas o reconhecimento da má atitude contra imigrantes e o pedido de desculpas já são um primeiro passo.

Por fim, o jogo aborda o mesmo estereótipo da perda de trabalho de nativas/os para imigrantes na SN de Jenny, quando a jovem, ainda no metrô, enfrenta os olhares e pensamentos de espanhóis, e um rapaz pensa justamente que a menina chega ao país para ocupar um trabalho que poderia ser dele (Fig. 122). Infelizmente, essa cena está dentro do minijogo *Rumbo a casa*, o que significa que a/o jogadora/or-aluna/o pode escolher jogar ou não.



Figura 122 – Jenny no metrô

O jogo da pesquisa também ilustra situações de aporofobia quando nativas/os entendem que há uma invasão de imigrantes no país. Nesse contexto, o termo “invasão” refere-se à apropriação, à entrada violenta, ou seja, é usado com toda sua carga semântica para alegar que imigrantes querem se apoderar, por meio da força, do território espanhol.

O *VM4H* trata esse tema em praticamente todas as histórias. Na SN de Adanna, quando o colega preconceituoso afirma que além da jovem virá toda a numerosa família dela (Fig. 46), na SN de Jenny, quando ela estava no metrô (Fig. 123) e uma personagem pensa de forma discriminatória que as pessoas de fora invadirão seu país.



Figura 123 – Jenny no metrô

Na SN de Youssef, aparece outra vez o vocábulo “invadir”, reforçando que há mesmo certa propagação desse estereótipo sobre a chegada de imigrantes à Espanha. Dessa vez, o termo em questão revela-se dentro do minijogo *¿Crees en los estereotipos?*, em que pessoas professam insultos ao rapaz após a partida de futebol na Cruz Vermelha. A fala que a/o jogadora/or precisa julgar mentira ou verdade é a seguinte: “El país está amenazado por una invasión de personas inmigrantes”. Espera-se que a/o jogadora/or responda que essa é uma declaração falsa e, nesse caso, aparecerá o *feedback* a seguir (Fig. 124):

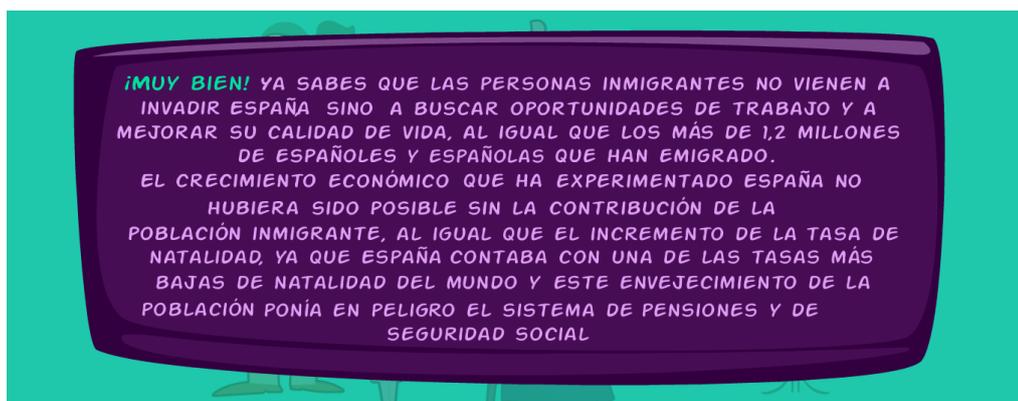


Figura 124 – *Feedback* de minijogo

Como podemos ver, o *VM4H* não só explica a verdadeira intenção de imigrantes no país, como também ressalta suas contribuições. Além disso, o jogo lembra que da mesma forma que pessoas imigraram para a Espanha, muitas/os espanholas/óis emigraram para outros países. Fica, então, subtendido que deve haver uma reciprocidade, ainda que em quantidades diferentes. Assim como em outras passagens, o *feedback* para quem escolhe outra resposta aporta outras informações sobre o tema.

A ideia de invasão de imigrantes também aparece na SN de Andrei, mas assim como na de Jenny e na de Youssef, dentro de minijogos, o que torna o conhecimento opcional. No minijogo *Dale al botón y gana*, o apresentador do programa pergunta se é verdade que o país está ameaçado por uma invasão migratória. Para a/o personagem preconceituosa/o, as possíveis respostas são afirmativas e explicam que a/o imigrante não quer trabalhar na Espanha, mas sim viver do dinheiro público e que há mais imigrantes na Espanha que em outros países da Europa.

Para Andrei e Anna, personagens não preconceituosa/o, o jogo exhibe três opções que respondem negativamente à pergunta do apresentador, ensinam o significado do termo “invasão” e de como é errado seu uso quando se faz referência a imigrantes; informa também

que a proporção de imigrantes para espanhóis é pequena, bem como para outros países que recebem imigrantes; além disso, informa que a população imigrante ajudou a rejuvenescer o país (Fig. 125).



Figura 125 – Minijogo *Dale al botón y gana*

Por fim, a ideia de invasão de imigrantes aparece em outro minijogo da SN de Andrei, *Diario de la discriminación*, em que a/o jogadora/or precisa identificar se as palavras que aparecem em jornais são discriminatórias ou não. Em pelo menos dois trechos, há a ideia de invasão sendo que substituída por outras que também dão a ideia de algo ameaçador e perigoso, como *avalancha* e *oleada*. O jogo então explica que tais palavras indicam fenômenos da natureza e por seus sentidos negativos, não devem ser usadas para a referência a imigrantes, para não passar uma imagem hostil, ou mesmo de invasão (Fig. 126).

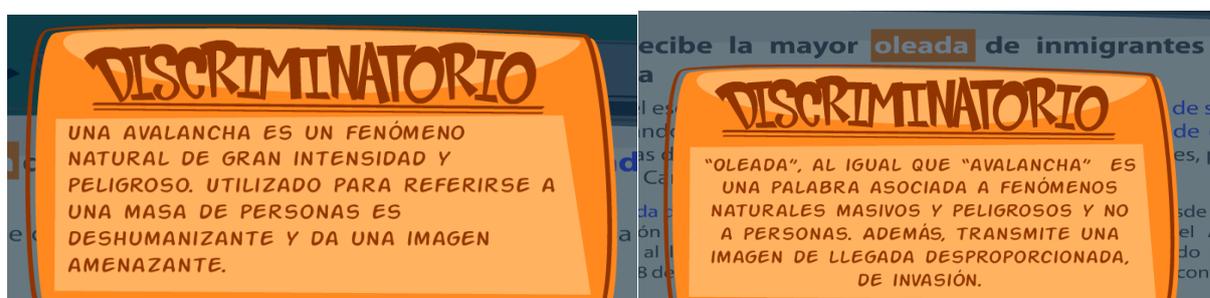


Figura 126 – *Feedback* de minijogo

Julgo essa abordagem para combater ideias estereotipadas como a melhor de todo o jogo, pois apresentou, repetiu e reforçou com diversos argumentos. Para mim, o único ponto

negativo foi que a maioria das discussões estava em minijogos, e como já expus, a/o jogadora/or pode pular, se assim o desejar.

Após a análise do repertório de ilustrações do *VM4H*, concluo que o jogo não é recomendável para a sala de aula brasileira por possuir várias passagens que reproduzem ideias estereotipadas e, por vezes, preconceituosas. O jogo deveria ser revisto, inclusive, para atender corretamente o seu objetivo original, o de diminuir a discriminação contra imigrantes na Espanha.

## **CAPÍTULO 5 – EDUCAÇÃO INTERCULTURAL A PARTIR DO VM4H**

Nesse capítulo, trato de investigar se o jogo da pesquisa, *La Vuelta al Mundo en 4 Historias (VM4H)*, incita uma discussão intercultural que sirva para a educação de língua espanhola em salas de aula brasileiras. Para tanto, discorro brevemente sobre as concepções que embasam o meu entendimento por interculturalidade, bem como temas, professoras/es e materiais didáticos interculturais.

Em seguida, apresento a análise do *VM4H*, em que destaco os trechos sobre os termos interculturalidade e integração, os temas, as ilustrações e as questões linguísticas. Finalizo o capítulo, apresentando o que deveria conter em um jogo digital sobre migrações contemporâneas feito, especialmente, para educação intercultural de língua espanhola no Brasil.

### **5.1 Algumas Concepções de Educação Intercultural**

As sociedades estão, há algum tempo, experimentando de forma mais significativa a convivência com diversas culturas advindas, mais especificamente, das diferentes pessoas. E, ao que parece, isso tende a ficar cada vez mais acentuado, pois a globalização e os fluxos migratórios se intensificam com o passar dos anos, seja pelos avanços tecnológicos próprios da contemporaneidade, seja pelos vários motivos de deslocamento do ser humano.

Em efeito, o contato com grande variedade de culturas conduz a um embate de identidades, ideologias, costumes, crenças e valores que nem todas/os estão preparadas/os para vivenciar, ocasionando, muitas vezes, discursos e comportamentos preconceituosos, como vimos no capítulo anterior.

Na tentativa de erradicar, sendo muito otimista, ou ao menos, tornar menos violenta a aversão a grupos minoritarizados, acredito na educação intercultural como caminho a seguirmos, pois busca, continuamente, ações para combater tal hostilidade.

Por educação intercultural entendo a prática social que objetiva o diálogo e interação entre as culturas, proporcionando a integração e a compreensão, tanto individual como coletiva, de diferentes sujeitas/os. Tal postura pode promover a resolução de conflitos e a diminuição de estereótipos e preconceitos, tais como: a xenofobia, o racismo e a aporofobia (MATOS, 2014, 2018; MENDES, 2007, 2008, 2010, 2012; PARAQUETT, 2010a, 2011; WALSH, 2005).

Para esse trabalho, como se trata da educação linguística do espanhol, utilizo o conceito apresentado por Mendes (2012, p. 360):

No ensino-aprendizagem de línguas, o sentido que atribuo ao termo intercultural é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a busca da interação, da integração e da cooperação entre indivíduos de diferentes referências culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados em processo de partilha. (MENDES, 2010; MENDES; CASTRO, 2008 *apud* MENDES, 2012)

Como venho fazendo desde o capítulo 3, foco a educação intercultural de língua espanhola a partir do tema das migrações, mas não deixo de pensar, compreender e questionar a situação de milhares de pessoas imigrantes, refugiadas/os ou não, que precisam dos benefícios não só da educação, mas também de outros setores como o da saúde, da política, do trabalho e da segurança. Afinal, a educação de língua espanhola não deve limitar-se à sala de aula, ao contrário, ela deve convergir para conhecimentos e práticas para, com e na sociedade.

Para o contexto migratório, a educação intercultural beneficia não só alunas/os que compreendem a diversidade de identidades, de culturas, de valores, de crenças, minimizando a proliferação de estereótipos e comportamentos preconceituosos, como também beneficia as/os próprias imigrantes que chegam a uma sociedade que deveria respeitar e promover os direitos humanos.

Nesse caso, a educação linguística de espanhol, como de qualquer outro idioma, não deve limitar-se ao ensino e à aprendizagem de regras gramaticais, vocabulários e repetições de diálogos artificiais, ou seja, tais conteúdos não devem ser o objetivo primário nas aulas de língua estrangeira. Ao contrário, é preciso intencionar uma educação intercultural em que o espanhol seja uma *língua-cultura*, isto é, que atue como mediadora entre as/os sujeitas/os e suas culturas (MENDES, 2007, 2011).

Para tanto, ressalto que, para a promoção de uma educação intercultural na aula de língua estrangeira, alguns constituintes devem ser bem observados: o conteúdo temático, a/o professora/or e o material didático.

O conteúdo temático da educação intercultural do espanhol como língua-cultura não se refere a aspectos culinários ou a curiosidades sobre os costumes sociais, como se via em livros didáticos dos anos 90. Muito mais que isso, a interculturalidade emprega outras áreas e saberes

para discutir temas de relevância social, política e cultural na vida das/os alunas/os. Isso significa também que os temas trabalhados na sala de aula de línguas devem promover a cooperação e a integração entre indivíduos, e conseqüentemente, a inclusão e a igualdade (MENDES, 2007).

No caso específico do jogo da pesquisa, o conteúdo temático das migrações é necessariamente intercultural, pois não há como tratar de contexto migratório sem falar de pessoas com culturas, identidades, crenças e valores diferentes. Além disso, como vimos nos capítulos anteriores, os temas tratados no *VM4H* estimulam pensar em questões de legalidade, de igualdade, de cidadania, de dignidade, de inclusão e de exclusão, ou seja, aspectos sobre as relações de poder.

No entanto, para que haja um significativo aproveitamento do conteúdo temático, faz-se necessário uma/um mediadora/or que escolha materiais, organize as ações e conduza debates respeitosos, em que se fala e se escuta. Daí o importante papel da/o professora/or nesse processo. Assim, concordo com Matos (2018, p.22), quando declara que,

A educação, de maneira ampla, pode e deve incorporar práticas interculturais e, na aula de língua estrangeira, cabe aos professores promover essas práticas e uma das maneiras é através da escolha de materiais didáticos que incitem à reflexão sobre temáticas de conflito em nossa sociedade, de modo que, com as discussões travadas em sala de aula, os alunos possam perceber a complexidades das questões culturais e consigam exercer com responsabilidade e criticidade sua cidadania.

Paraquett (2011b, p. 4) corrobora ao afirmar que “Mucho más que cambiar a los alumnos, es necesario cambiar a los profesores”, uma vez que parte da docência não só os materiais didáticos para as aulas, mas também a voz que abre o diálogo e fomenta as atitudes sociais. Uma/um educadora/or, que pretende ser intercultural, precisa estar disposta/o a entender, por exemplo, que não basta respeitar, é necessário compreender a/o outra/o, e não basta aceitar/tolerar a presença de pessoas diferentes, é necessário interagir com as diferenças. Só assim, é possível pensar em salas de aula interculturais.

Dessa forma, entendo professora/or tal como Catherine Walsh (2015) entende pedagoga/o, não no sentido que geralmente é usado, aquela/e que ensina conteúdos, mas, principalmente, como aquela/e que provoca, que motiva, que organiza, que engendra, conhecimentos e reflexões críticas, modos de pensar e de agir.

Nas aulas de língua espanhola, no Brasil, uma/um professora/or intercultural, então, incita a/o aluna/o a refletir, por exemplo, sobre seu lugar na América Latina e o lugar desta no

mundo, sobre a (re)construção de suas identidades, sobre as diversidades sociais, culturais, linguísticas, religiosas e étnicas dos mais variados povos, entre outros aspectos. Conforme Paraquett (2011a, p. 69),

... cabe ao professor provocar em seus alunos o desejo do novo conhecimento e, conseqüentemente, da mudança. Afinal, entendo que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve contribuir para o reconhecimento e o fortalecimento de nossas identidades; e para a convivência com as diferenças sociais e culturais que nos constituem.

No trecho acima, a autora trata da mudança de postura, de comportamento, nas/os alunas/os, mas aproveito para discorrer sobre outro tipo de transformação e que deve ser sempre considerado, não só na educação, mas na vida em geral, o da globalização ou do próprio tempo.

As sociedades, as identidades, as relações humanas, as culturas, as crenças estão em constante movimento, mudam incessantemente, gerando, assim, novos conflitos. E esse é um ciclo natural da vida, não há como deixar quaisquer daqueles aspectos estáticos. Mudanças sempre irão ocorrer, conflitos sempre existirão! As pessoas que conseguem entender essa dinâmica, também conseguem compreender que precisarão estar sempre em constante reflexão crítica do que ocorre à sua volta.

Quanto aos materiais didáticos interculturais, é necessário que atendam a alguns requisitos. Esperamos, por exemplo, que possibilitem a adaptação para as diversas realidades, conforme as necessidades das/os participantes envolvidas/os no processo educativo; que promovam o trabalho em conjunto, isto é, que fomentem a interação e a cooperação; que sejam apenas um apoio inicial para a construção do conhecimento, ou seja, que instiguem a discentes a buscarem novas formas de aprender fora do material e da sala de aula (MENDES, 2012).

Segundo Paraquett (2011a), o material didático intercultural não pode apresentar as mesmas perspectivas, o mesmo lado do discurso, é necessário que haja uma ampla opção de textos, de diversos gêneros, de variados lugares, de diferentes autoras/es, para que instiguem o debate, a reflexão, o comportamento e a compreensão da/o outra/o como de nós mesmas/os.

Além disso, como objetivam uma formação cidadã e crítica, concordo com Matos (2018, p. 22) ao afirmar que “um material didático intercultural precisa ostentar uma posição de combate à suposta neutralidade”, ou seja, não deve ser um recurso que vise apenas à diminuição de preconceitos entre as/os estudantes, mas que promova uma atitude antidiscriminatória e que reverbere para além da escola.

Assim, o material didático intercultural deve promover uma educação para a compreensão da/o outra/o, de suas diversidades, de suas crenças, de seus valores, de suas culturas, além de proporcionar uma educação para o enfrentamento contra preconceitos. Não cabe mais, na nossa sociedade, uma educação para tolerância, precisamos de mais.

Matos (2018) também atenta para o fato de que os resultados na formação crítica e cidadã de alunas/os, a partir de materiais didáticos interculturais, nem sempre são vistos de forma imediata, mas podem repercutir em comportamentos futuros. Para tanto, é essencial a construção de um material que foque as reais necessidades da/o estudante e que fomente a participação desta/e na e para a comunidade.

No caso dessa pesquisa, como é sabido, vi a possibilidade de um jogo digital servir de material didático intercultural para as aulas de língua espanhola no Brasil. Por conta de seu formato e, principalmente, pelo fato dele não ter sido feito especialmente para esse fim, embora educativo, seguramente, precisaria ser acompanhado de um material de apoio à/ao professora/or em que constasse as possibilidades de trabalho com o recurso. Não seria bem um guia obrigatório, mas sim, uma sugestão, um auxílio à/ao docente.

Além disso, o jogo poderia ser acompanhado de unidades temáticas, cujas atividades destacariam alguns aspectos não desenvolvidos nas sequências narrativas (SN). A título de exemplo, cito a ilustração de uma bandeirola do islamismo, ou a referência de racismo no futebol, ou, ainda, os sentidos da palavra “exótico”<sup>180</sup>.

Como vimos no segundo capítulo, o *VM4H* possibilita o trabalho com variados gêneros discursivos, a saber: histórias em quadrinhos, receitas, classificados, notícias de jornal, fotos, mapas, leis, infográficos etc. Outro ponto positivo é a quantidade de temas que podem ser discutidos com o jogo, podendo a/o professora/or escolher com os que prefere trabalhar ao selecionar uma das SN.

A seguir, analiso em que contribuiria o *VM4H* para uma educação intercultural da língua espanhola no Brasil.

---

<sup>180</sup> Esses aspectos estão discutidos no tópico seguinte.

## 5.2 Análise da Interculturalidade no Jogo

Nesse tópico, analiso como o *VM4H* poderia contribuir para uma educação intercultural de língua espanhola no Brasil. Analiso a partir de quatro aspectos: da presença do termo interculturalidade, dos temas abordados no jogo, das ilustrações e das questões linguísticas.

### 5.2.1 Da presença do termo interculturalidade no *VM4H*

O jogo da pesquisa, *VM4H*, é apresentado no *site*, que foi divulgado, como sendo um recurso intercultural. A própria Cruz Vermelha da Espanha fomenta a interculturalidade, através de cursos de formações. Nesse sentido, verifico em que momentos o jogo cita diretamente a interculturalidade.

Na SN de Youssef, após a partida de futebol na Cruz Vermelha, em que o jovem recebe insultos discriminatórios por ser descendente de árabes, a/o jogadora/or é convidada/o a fazer o minijogo *¿Crees en los estereotipos?*. No *feedback* para quem escolhe que a/o imigrante baixa o nível educativo das escolas espanholas (Fig. 127), aparece a palavra interculturalidade como fonte enriquecedora de intercâmbios.

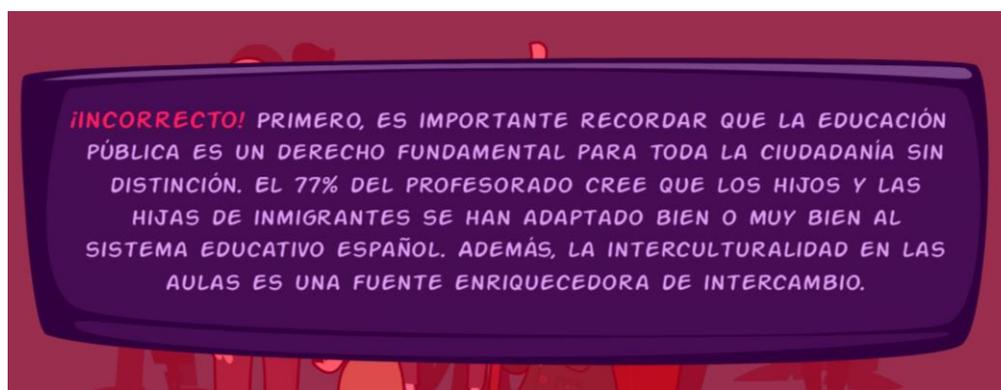


Figura 127 – *Feedback* de minijogo

No entanto, como já mencionei em capítulos anteriores, imigrantes sofrem muita discriminação nas escolas espanholas. O próprio jogo cita o caso de um garoto nigeriano que recebe bastante preconceito de colegas (Fig. 128). Dessa forma, a convivência entre várias culturas no espaço escolar pode incorrer em apenas um multiculturalismo, em que não há interdependência cultural (GARCÍA MARTÍNEZ *et al.*, 2007).



Figura 128 – Youssef jantando com a família

Julgo que o jogo deveria ter desenvolvido o conceito de interculturalidade, como fez com o de estereótipo, pois, para as/os jogadoras/es, pode parecer apenas uma troca entre culturas.

Após a conclusão desse mesmo minijogo, aparecem personagens (Youssef, sua mãe e seu pai) falando sobre as consequências negativas dos estereótipos e, em seguida, uma possível solução para o problema (Fig. 129). Mais uma vez aparece o termo intercultural sem o desenvolvimento de uma concepção, porém, subtende-se que as soluções apresentadas para o problema dos estereótipos – “ter a mente aberta para falar, conhecer melhor às/aos outras/os, aprender novas formas de ver a vida, questionar nossos próprios pensamentos, atitudes e condutas” (*tradução minha*) – culminam em uma sociedade intercultural.



Figura 129 – Cena de Youssef

Assim, mesmo não tocando literalmente no termo *interculturalidad*, o jogo mostra como deveria ser uma atitude intercultural, como na figura 130, em que a família de Youssef conversa

sobre estereótipos, sobre preconceitos, sobre contribuições do contato entre culturas e sobre o medo que as pessoas têm de imigrantes.



Figura 130 – Cena de Youssef

Nessa imagem, o jogo também fala da fusão entre culturas, de como se pode ter mais de uma cultura de lugares distintos. Essa cena só será vista por quem escolher que o jovem não deve contar à mãe e ao pai sobre os insultos recebidos durante a partida de futebol na Cruz Vermelha, porém, não chega a ser um ponto negativo, pois essa informação sobre a mistura de culturas se repete na cena em que o que é a/o jogadora/or escolhe contar.

Essas duas passagens são as únicas aparições do termo *interculturalidad* no jogo. No entanto, o *VM4H* repete várias vezes que a integração é um meio para diminuir preconceitos e ajudar a imigrantes no novo país, ou seja, há sim um viés intercultural no recurso, pelo menos no que se pretende. O termo *integración* aparece em todas as SN, mas, na maioria dos casos, dentro de minijogos, como essa passagem na SN de Andrei (Fig. 131).



Figura 131 – Cena de Andrei

Fato é que, como já vimos no capítulo anterior, nem sempre “integrar” parece ser algo recíproco. Às vezes, está mais para imigrante adaptar-se às novas culturas, costumes e crenças,

em detrimento de suas próprias culturas. O *VM4H* poderia ter apresentado com mais frequência a importância de imigrantes manterem suas culturas no novo país e terem oportunidades de fala. Além disso, que fossem dentro das SN, em que jogadoras/es teriam que obrigatoriamente passar.

A título de exemplo, o jogo reforçou essa questão, que imigrantes não precisam ser convertidas/os, ou seja, que não precisam deixar de ser quem são, nem seus valores, costumes, crenças, como podemos ver na figura abaixo (Fig. 132).



Figura 132 – Minijogo *Dale al botón y gana*

Como podemos notar, são excelentes argumentos, mas que podem não ser vistos pelas/os jogadoras/es porque estão em um minijogo. Seria mais significativo se os minijogos fossem obrigatórios ou se a discussão estivesse dentro da SN.

### 5.2.2 Da contribuição intercultural dos temas abordados no *VM4H*

Passo agora a analisar se o *VM4H* contribuiu ou não para uma educação intercultural a partir de seus temas. O assunto migrações é por si intercultural, de relevância social, histórica e cultural, independente de gêneros e suportes. O jogo da pesquisa aborda temas como: asilo a refugiada/os, políticas públicas, fluxos migratórios, preconceitos e estereótipos, instituições de apoio e acolhimento à/ao imigrante, entre outros. Todos são conteúdos necessários para discussão e reflexão em sala de aula brasileira. Como já tratei desses temas nos capítulos

anteriores, neste tópico, prefiro analisar algumas passagens que não foram mencionadas ou não tiveram destaque, ainda que incorram em análises semelhantes ao que já vimos.

No caso específico do *VM4H*, os temas abordados também confluem para uma educação intercultural uma vez que objetivam o (re)conhecimento de ações e discursos tidos como preconceituosos, logo excludentes e violentos, para então, a partir de reflexões tentar diminuir a aversão a imigrantes. Nas sequências narrativas são apresentados meios de combater tais discriminações e seus efeitos.

No entanto, como vimos no capítulo anterior, no momento em que o jogo parece sobrepor as culturas espanholas como melhores às da região Magrebe, por exemplo, perde-se o sentido intercultural, uma vez que nessa perspectiva não há hierarquia entre as culturas, ou seja, umas não podem ser consideradas melhores ou mais certas que outras.

Outro ponto negativo em relação aos temas para a educação intercultural, é que há pouca ou quase nenhuma reciprocidade. O jogo só apresenta as/os personagens como imigrantes ou filho destas/es, como é o caso de Youssef. O jogo não oportuniza que a/o jogadora/or conheça as outras culturas, perdendo a chance de promover o (re)conhecimento das suas próprias culturas.

As únicas informações sobre as culturas estrangeiras, que fogem à questão de índices e motivos migratórios, estão justamente na SN de Youssef e, ainda assim, é sobre um elemento da culinária e sobre as contribuições deixadas por árabes na Espanha, sem citar que esses povos foram expulsos e muito dessas mesmas ditas contribuições foram quase destruídas pelos espanhóis, como Alhambra, de Granada.

Sobre o elemento da culinária, o jogo trata de um típico prato de origem Magrebe, o *cuscús*, feito à base de sêmola de trigo, frango, cordeiro, verduras, legumes e temperos (Fig. 133). No Brasil, o cuscuz é preparado de várias maneiras e ingredientes, sendo mais popular na região nordeste e feito, principalmente, com flocos de milho, água e sal, embora sempre tenha um acompanhamento como ovos, leite, carne seca, e variações como o cuscuz de arroz.



Figura 133 – Cena de Youssef

Uma/um professora/or intercultural poderia aproveitar essa atividade para instigar que alunas/os buscassem a origem do cuscuz brasileiro e suas variações; pesquisassem em que outros países da América Latina se come o cuscuz, como é feito, se se parece aos brasileiros ou ao marroquino; entre outros possíveis exercícios.

Sobre as contribuições deixadas pelos árabes na Espanha, o *VM4H* trabalha essa informação no minijogo *Aportes Culturales*, em que a/o jogadora/or precisa escolher dentre alguns tópicos se são contribuições daqueles povos, ou não. A atividade, então, informa, por exemplo, que Alhambra, o cultivo de algodão, as técnicas de irrigação e muitas palavras da língua espanhola são de origem árabe.

Assim, como em outras passagens, como é minijogo, não há garantias que a/o jogadora/or passará por essas informações. Além disso, como já falei anteriormente, o *VM4H* não conta toda a história, não cita a expulsão de árabes do território espanhol, nem tampouco a conversão ao catolicismo que muitas/os que ficaram no país sofreram. O jogo mais uma vez, minimiza os fatos e, na minha opinião, isso não contribui para uma educação intercultural.

Outro exemplo de que o jogo perde a oportunidade de trabalhar temas mais significativos é a cena em que Jenny se aborrece por saber que terá que deixar o país e sua avó aparece para consolá-la, explicando que ela sabia que um dia isso aconteceria, pois, as coisas onde vivem atualmente – algum lugar da América Latina – estão complicadas, além da mãe e do pai da menina já estarem na Espanha. O jogo não informa se o problema na casa da avó é econômico, ou se é por falta de uma educação de qualidade para as/os netas/os, ou ainda se a região onde moram está muito violenta, enfim, em nenhum momento se esclarece exatamente o que está complicado.

Para adolescentes espanholas/óis, julgo insatisfatória a ausência dessa informação, pois seria uma boa maneira de atentar para algumas dificuldades que passam determinadas/os latino-americanas/os a ponto de necessitarem emigrar. Por outro lado, para alunas/os brasileiras/os, o hiato deixado pela falta da explicação não acarretaria muito prejuízo na construção do sentido da narrativa e, ainda, poderia ser uma abertura para debate em sala de aula, sobre o (re)conhecimento dos problemas pelos quais passam muitas/os latino-americanas/os.

Outro fato relacionado ao tema, que venho comentando ao longo dos últimos capítulos, é o quanto o *VM4H* enfatiza a imigração legal, deixando de fora, as/os imigrantes que estão em situação de ilegalidade. O jogo até cita que não se deve relacionar ilegais a crimes ou desumanizar aquelas/es que não têm documentos, ou seja, que não são migrantes legais, como podemos ver na figura abaixo (Fig. 134), mas de forma muito superficial.

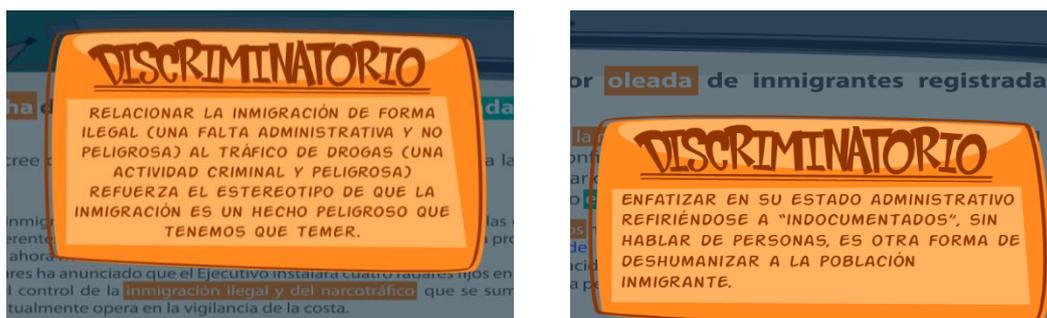


Figura 134 – Feedbacks de minijogo

Além dessa discussão aparecer nos *feedbacks* de um minijogo, que como já sabemos, são opcionais, reforço que para a importância do tema, é uma argumentação insuficiente, que aparenta manifestar-se apenas para não pôr em risco migrantes legais. De qualquer forma, não há uma preocupação em evidenciar a situação de imigrantes ilegais e de como estas/es também sofrem abusos, preconceitos e passam necessidades básicas, muitas vezes, mais que as/os legais.

Por fim, há uma cena do *VM4H* relacionada a temas, mais especificamente sobre racismo, que, em minha opinião, contribui para uma educação intercultural nas salas de aula brasileiras. A passagem encontra-se na SN de Youssef, para a/o jogadora/or que escolhe não contar o que aconteceu após o jogo de futebol na Cruz Vermelha. Nela, há uma fala do pai do garoto, dizendo que se tratando de futebol e, ainda, por haver perdido a partida, as pessoas podiam dizer algo racista (Fig. 135).



Figura 135 – Cena de Youssef

A cena cita algo comum que acontece em partidas de futebol na Espanha: comportamentos e discursos racistas e xenófobos, principalmente, vindos das arquibancadas. O problema é tão recorrente que o jornal espanhol “El País” analisou 34.200 atas de jogos de

futebol, datadas desde 2003 a 2019, em busca de relatos de episódios discriminatórios e confirmou que, em 68 atas, foi registrado algum tipo de insulto racista, mesmo com a aprovação da lei contra a violência no esporte no país, de 2007<sup>181</sup>.

A reportagem feita pelo citado jornal ainda faz referência a alguns casos, como o primeiro registrado em 22 de abril de 1951, em que um torcedor do Sevilla gritou para um jogador marroquino do time adversário: “¡No vuelvas por Sevilla, negro de mierda, porque te mataremos!”.

Outro episódio relatado pelo periódico data de 22 de fevereiro de 2006 e aparece na ata a seguinte transcrição: “En el minuto 76, cuando el jugador del F.C. Barcelona D. Samuel Etoo Fils se disponía a sacar un córner, desde el fondo y a coro, el público de dicho fondo, le gritó: ‘¡UH, UH, UH, UH, UH, UH!’; de forma repetida y constante, con clara entonación de imitación del sonido de un simio”.

O jornal explica que, em realidade, há muito mais casos dos que aparecem registrados em atas, pois foram comparados episódios racistas capturados por fotos e vídeos que não constavam na referida ata.

Embora não apareça na reportagem acima, um episódio de racismo ocorrido em uma partida do Barcelona contra o Villarreal, em 2014, reverberou negativamente tanto na Espanha quanto no Brasil. Trata-se da situação vivida pelo brasileiro Daniel Alves, na época, jogador do Barcelona, que, ainda durante o jogo, foi surpreendido por uma banana jogada em campo por um torcedor do time adversário, insinuando que Alves era um macaco. O jogador respondeu à ofensa, comendo a fruta. Tal circunstância chamou atenção sobre a problemática que há anos é frequente em partidas de futebol na Espanha, mas também tem acontecido regularmente no Brasil e em outros países da América Latina.

Julgo bastante pertinente essa citação na SN de Youssef e acredito que contribuiria positivamente para a discussão e reflexão desse tipo de atitude no futebol, em salas de aula de língua espanhola no Brasil. Uma/um professora/or intercultural poderia propor, por exemplo, uma campanha virtual repudiando insultos racistas e xenófobos não só em estádios de futebol, como em quaisquer outros esportes.

Dessa forma, haveria uma contribuição intercultural efetiva na sala de aula brasileira, mas sem a mediação da/o professora/or há muitas chances dessa informação passar despercebida, principalmente porque ela só aparece para a/o jogadora/or que escolhe que

---

<sup>181</sup> Disponível em: [https://elpais.com/deportes/2019/12/20/actualidad/1576856967\\_190133.html](https://elpais.com/deportes/2019/12/20/actualidad/1576856967_190133.html) Acesso em: 13 de dezembro de 2021.

Youssef não deve contar à mãe e ao pai sobre as ofensas que recebeu. Além disso, o jogo não proporciona uma discussão sobre esse tipo de discriminação recebida por jogadores de futebol estrangeiros, é apenas uma citação.

Assim, mesmo com um assunto tão intercultural como o das migrações, a maneira como os temas foram abordados no *VM4H* podem contribuir ou não para uma educação intercultural de língua espanhola no Brasil, dependeria mais da mediação de uma/um professora/or intercultural.

### **5.2.3 Da contribuição intercultural das ilustrações no *VM4H***

Assim como no item sobre os temas e como já tratei das ilustrações em outro capítulo, neste tópico prefiro retomar, de forma mais detalhada, três aspectos que poderiam contribuir para uma educação intercultural de língua espanhola no Brasil, a saber: imagens constituintes de cenários, peças de vestuário e traços físicos das personagens.

É possível fazer um trabalho intercultural a partir das ilustrações, tanto das/os personagens como também dos cenários. No entanto, como não há perguntas sobre tais imagens, para ser aplicado em sala de aula no Brasil, esse jogo necessitaria do acompanhamento de uma/um professora/or intercultural, que motive, nas/os alunas/os-jogadoras/es, a vontade de conhecer outras identidades, outras culturas, outras crenças, outros valores, outros espaços.

A exemplo disso, cito as paisagens criadas para as apresentações das/os personagens, em que vemos uma ilustração de seus locais de origem, com apenas um tipo de perspectiva, e que em nada representa a diversidade das terras natais. Ao contrário, ao ilustrar apenas uma possibilidade de espaço, o jogo contribui para a propagação de estereótipos.

Necessitaria, então, que uma/um professora/or intercultural instigasse discussões ligadas à diversidade e à representatividade, tanto dos países de onde saíram as/os imigrantes, quanto do país que as/os recebe. Sem essa mediação, sem essa provocação, o jogo pode ficar estático, em relação às ilustrações.

O mesmo acontece com a ilustração da casa de Youssef, em que vemos toalha de mesa com grafismos árabes, panela para preparação do cuscuz marroquino, própria das culturas da região Magrebe, e, ainda, uma bandeirola com o símbolo do islamismo (Fig. 136). Tais imagens poderiam suscitar uma busca por conhecer alguns aspectos das culturas árabes, inclusive, por

entender a religião mulçumana, que costuma ser alvo de preconceito generalizado, por ser comumente associada a grupos extremistas, como o Talibã ou a Al-Qaeda.



Figura 136 – Youssef jantando com a família

Não há, no *VM4H*, uma discussão sobre a religião mulçumana, que é um ponto importante quando se trata de imigrantes árabes e seria indispensável na redução da incompreensão religiosa, de discriminações e de atitudes agressivas contra imigrantes. Há apenas uma fala, em que o pai de Youssef diz que sua religião, sem dizer o nome, é uma das mais hospitaleiras e respeitadas (Fig. 130).

Além de ter sido uma interlocução sem muita visibilidade e sem nomeações, o trecho ainda aparece em uma parte da SN em que a/o jogadora/or só vê se escolher seguir aquele caminho, ou seja, se a/o jogadora/or escolher a outra opção, não terá acesso à mencionada fala.

Outro detalhe nas ilustrações que poderia contribuir para uma educação intercultural no Brasil refere-se às peças de roupas usadas pelas personagens. Como já falei em capítulos anteriores, o *VM4H* acerta e falha na ilustração do vestuário de Adanna e da mãe de Youssef, mais especificamente. Com a ilustração das roupas de Adanna, o jogo mantém o estilo da jovem, mesmo depois dela ter passado um tempo na Espanha. Julgo essa condição acertada e pertinente, pois mostra que a/o imigrante não precisa perder seus costumes ou marcas de suas identidades só porque está em outro país.

Já quando o jogo ilustrou a mãe de Youssef, ainda em sua terra natal e assim que chegou à Espanha, ela usava o hijabe, quando passado um tempo, ela deixou de usar permanentemente o acessório (Fig. 137). Como já analisei anteriormente, julgo uma falha do *VM4H*, pois seria uma ótima oportunidade de mostrá-la com o véu no novo país, para demonstrar que ela é livre para usá-lo ou não. Ao exibi-la sem o véu, reforça o estereótipo de que a peça é sempre negativa, causando comportamentos e discursos preconceituosos contra quem o usa.

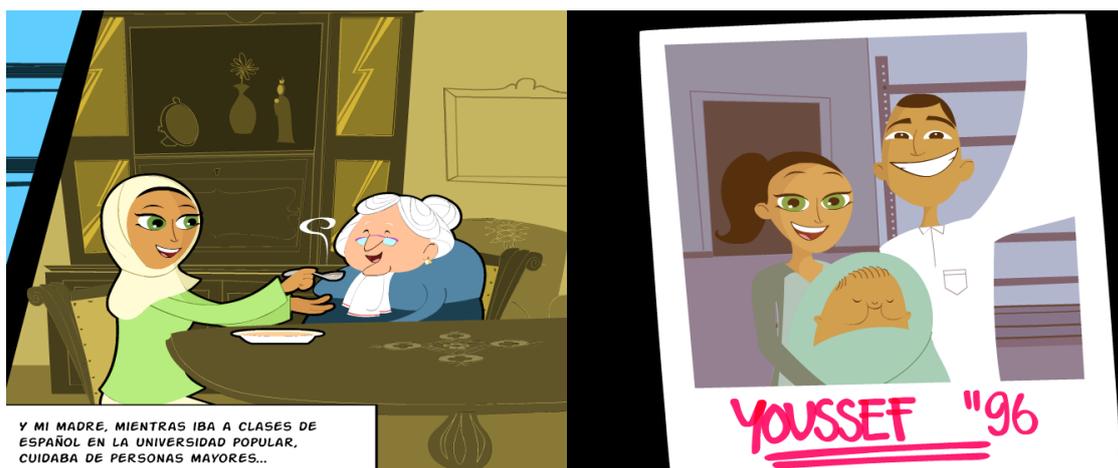


Figura 137 – Cena de Youssef

No Brasil, a discussão sobre as vestimentas e seus acessórios poderia culminar em uma reflexão sobre como algumas pessoas, alguns coletivos, não necessariamente estrangeiras/os, sofrem preconceito por conta de uma peça do vestuário. No entanto, como o jogo não chama atenção para esse aspecto, mais uma vez precisaria do direcionamento de uma/um professora/or intercultural para incitar o debate sobre o tema.

Por fim, ainda sobre a questão das ilustrações, as/os *designers* do *VM4H* escolheram determinados traços físicos para compor as/os personagens do jogo, cada uma/um representando uma região. Como conseguimos perceber, elas/es optaram por traços físicos do senso comum. Isso não teria sido tão problemático se, ao menos, tivessem mostrado que há uma diversidade étnica nas regiões citadas no jogo.

A exemplo disso, cito Jenny, a representante da América Latina, uma região com uma enorme variedade étnica. A menina é ilustrada como adolescente, provavelmente cisgênero, cor de pele marrom, do cabelo preto e liso e olhos puxados. Como já falei no capítulo anterior, entendo que essa representação dada à personagem remete a traços dos povos originários da mencionada região, comum a alguns grupos latino-americanos. No entanto, dada à grande diversidade, ter apenas esse modelo de representação conferida à Jenny pode servir para reforçar o estereótipo de que todos na América Latina possuem os mesmos traços físicos.

Compreendo que o jogo focou na história de Jenny e representou as pessoas de sua família com certa semelhança, embora não seja regra, mas houve um momento em que a protagonista foi ao Consulado e a atendente do local foi ilustrada com os mesmos traços físicos da garota (Fig. 138), reforçando ainda mais o estereótipo acima mencionado.



Figura 138 – Cena de Jenny

O jogo poderia, por exemplo, ter mostrado a jovem, ainda em sua terra natal, com colegas de escola e estas/es ilustradas/os com diferentes traços físicos. Essa simples passagem já ajudaria que fosse visualizada uma diversidade étnica na região.

Na aula de língua espanhola no Brasil, uma/um professora/or intercultural poderia propor às/aos alunas/os-jogadoras/es que investigassem a variedade étnica nas quatro regiões citadas no jogo e, especialmente, no Brasil.

Dessa forma, julgo que faltaram, no *VM4H*, ilustrações que mostrassem a diversidade e pudessem contribuir para uma educação intercultural de língua espanhola nas salas de aula brasileiras.

#### 5.2.4 Das questões linguísticas na contribuição intercultural do *VM4H*

O *VM4H* também poderia fomentar uma educação intercultural em relação às questões da língua e de suas variedades, porém, assim como nos outros aspectos, haveria a necessidade da mediação de uma/um professora/or intercultural que direcionasse a discussão, na sala de aula brasileira, pois o jogo nem sempre faz essa alusão.

Na SN de Jenny, por exemplo, quando a jovem recebe a ligação do pai para avisá-la que ela irá viver na Espanha, aparecem palavras como *chévere* e *guagua* (com sentido de criança), típicas da América Latina (Fig. 139). Um excelente momento para tratar das variedades da língua espanhola na citada região.

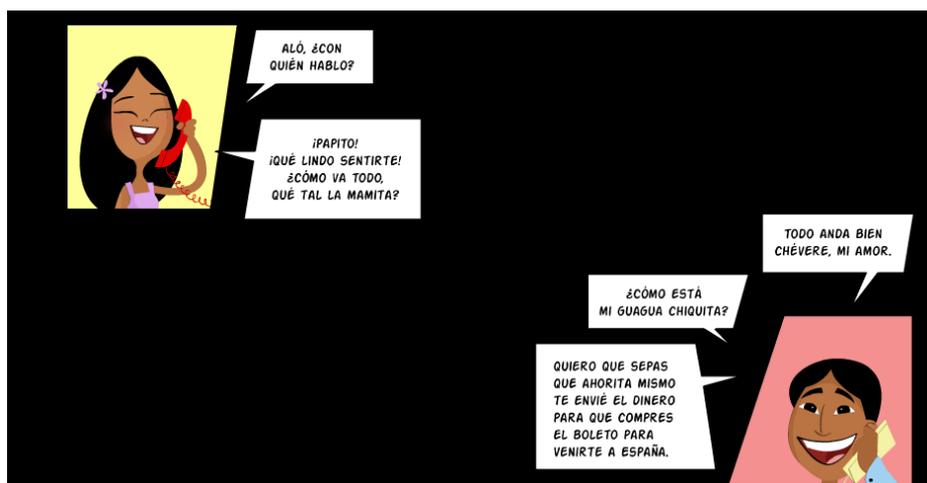


Figura 139 – Cena de Jenny

Já para as/os jogadoras/es espanholas/óis, a partir dessa cena, poderiam entender as variedades pelo contexto da situação, mas não é garantia que reflitam sobre isso. O *VM4H* só chama atenção para a diversidade linguística, mais adiante, dentro do minijogo *¿Cómo se dice...?*, em que a/o jogadora/or precisa fazer a relação de como se diz algumas palavras na América Latina e suas equivalentes na Espanha (Fig. 140).



Figura 140 – Minijogo *¿Cómo se dice...?*

No entanto, esse minijogo apresenta um nítido preconceito, já comentado no capítulo anterior, de julgar que as línguas faladas na América Latina não são o espanhol, além de ser uma atividade que é opcional.

Embora reprovando o exercício pelo que citei, uma/um professora/or intercultural poderia aproveitar para, a partir do que foi mostrado no *VM4H*, tratar das variedades dentro do próprio Brasil, de região para região, ou de Estado para Estado, às vezes de cidade para cidade.

Essa atividade contribuiria para entender a questão do preconceito linguístico e que as variedades existem e não há uma língua mais certa que outra.

Outra cena que renderia boa discussão em sala de aula sobre a educação intercultural de língua espanhola acontece também na SN de Jenny, quando ela chega ao aeroporto e um rapaz tenta ajudá-la, mas com uma fala cheia de gírias, incompreensíveis para a garota (Fig. 141).



Figura 141 – Cena de Jenny

A partir dessa cena, na sala de aula brasileira, poderia haver um debate sobre as gírias e modismos que aparecem na língua portuguesa, proporcionando um (re)conhecimento de neologismos, de empréstimos linguísticos, entre outros. Além disso, poderia haver uma discussão sobre a temporalidade das gírias e dos modismos, ou, ainda, sobre como podem identificar coletivos e até que ponto isso é benquisto.

Ainda sobre a questão linguística, na SN de Youssef, o jogo apresenta palavras espanholas de origem árabe, afirmando que esse povo deixou de contribuição (Fig. 142). Embora a ideia de citar tal aporte para o idioma espanhol seja positiva, pois poderia contribuir para diminuir o preconceito em relação àquele povo, como já disse anteriormente, há dois pontos negativos nessa passagem: primeiro, está dentro de um minijogo; segundo, o jogo não fala da expulsão de árabes do território espanhol, nem tampouco de como tiveram que ser convertidas/os ao catolicismo as/os que permaneceram em terras espanholas.



Figura 142 – Cena de Youssef

Tanto essa passagem como a da SN de Andrei, em que diz que seu idioma tem raiz latina, renderiam um excelente debate sobre etimologias, nas salas de aula brasileiras. No entanto, como também não há um apontamento do jogo para essa discussão, a atuação de uma/um professora/or seria essencial.

Por fim, as questões linguísticas também poderiam contribuir para uma educação intercultural a partir do minijogo *Diario de la discriminación*, o qual convida a/o jogadora/or a ler trechos de notícias e a julgar se as palavras e expressões usadas apresentam a/o imigrante de forma negativa ou se estão usadas corretamente (Fig. 143).

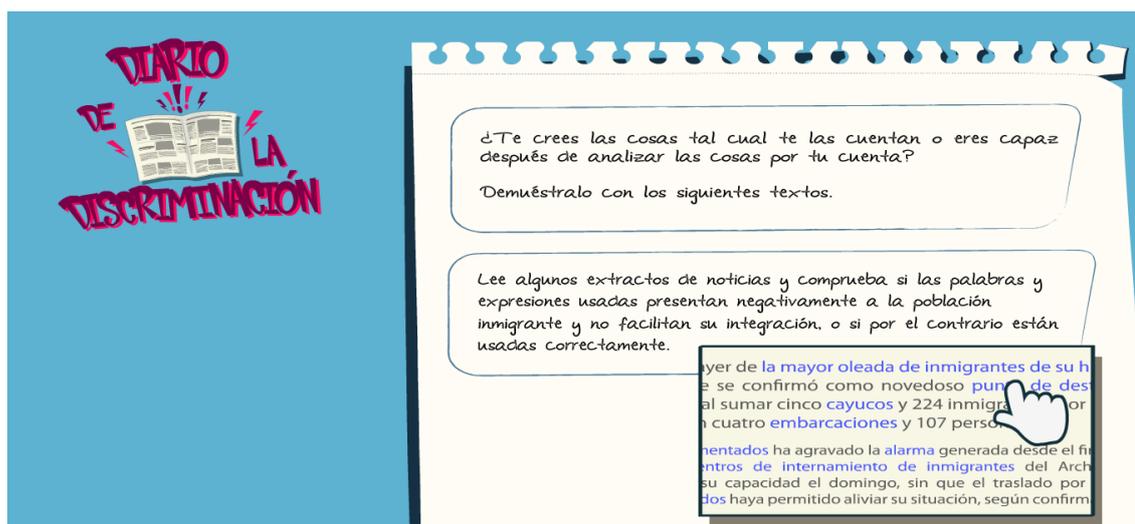


Figura 143 – Cena de Andrei

Essa atividade é composta de quatro trechos de notícias com diferentes palavras e expressões já destacadas para serem julgadas. A/O jogadora/or só precisa ler o texto e analisar se elas são discriminatórias ou não. Um ponto positivo, além da inserção do gênero notícia, é

que o jogo não se limita somente a dizer se está correta ou incorreta a resposta da/o jogadora/or, há um cuidado em dar um *feedback*, explicando cada resolução.

Como exemplo, vemos, na imagem abaixo (Fig. 144), a palavra *interceptados* em destaque. Tal palavra é julgada discriminatória, porque está se referindo a imigrantes, ou seja, a pessoas, e, geralmente, o que se intercepta são mercadorias, isto é, objetos. Já as palavras que expressam as nacionalidades *argelina* e *marroquí*, presentes no final da notícia, são consideradas não discriminatórias, pois precisar a nacionalidade da/o imigrante, nesse contexto, não causa discriminação.

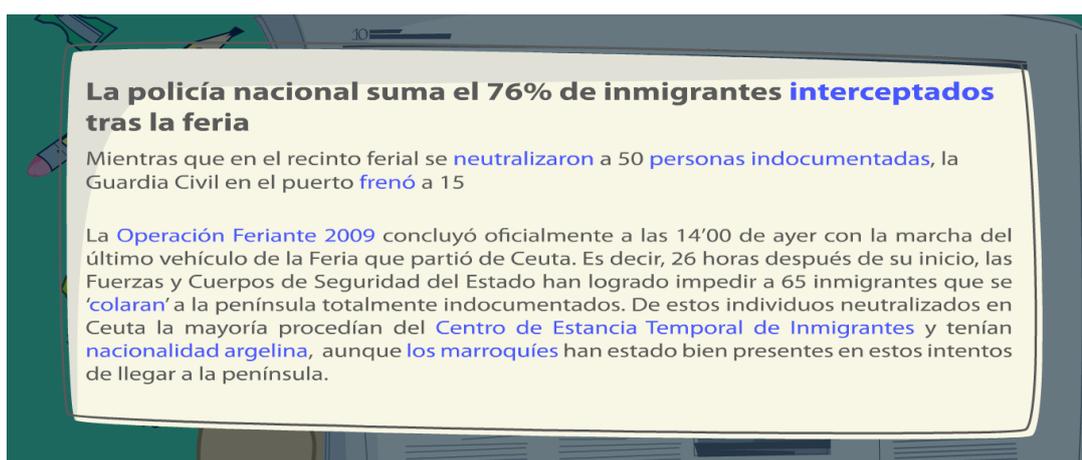


Figura 144 – Minijogo *Diario de la discriminación*

Isso segundo o jogo, porque, em minha opinião, especificar as nacionalidades de imigrantes indocumentadas/os causa discriminação, uma vez que a ilegalidade não é bem-vista. Para o *VM4H*, só seria considerada uma linguagem discriminatória se ressaltasse a nacionalidade de um criminoso, por exemplo. O problema é que, para muita gente, ilegalidade é sinônimo de criminalidade.

Para a/o jogadora/or espanhola/ol há um ponto negativo, que é o fato do minijogo ser opcional, e assim, acabar nem vendo a atividade. Já pensando no uso do *VM4H* nas salas de aula no Brasil, com a mediação de uma/um professora/or que instruisse a opção de passar pelo minijogo em questão, e a possibilidade de se fazer o mesmo com reportagens veiculadas em revistas e jornais brasileiros, considero esse um exercício muito significativo para a/o jogadora/or-aluna/o compreender que as notícias podem ser sutilmente ou, às vezes, claramente, manipuladas e/ou manipuladoras.

Para finalizar a investigação sobre se questões linguísticas do *VM4H* poderiam contribuir ou não com uma educação intercultural de espanhol, ao analisar a passagem da SN

de Andrei, em que o jovem conversa com Anna (Fig. 145), o jogo comete outro preconceito, ao menos para o contexto brasileiro, pois ao corrigir a garota sobre a Europa do Leste não ser *exótica*, Andrei afirma que tal característica poderia ser atribuída a China.



Figura 145 – Cena de Andrei

Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa<sup>182</sup>, o adjetivo “exótico” refere-se a “1. Que é de país ou de clima diferente daquele em que vive ou em que se usa; 2. Estrangeiro; importado; 3. Extravagante, esquisito (informal)”. Acredito que não haveria problema se o adjetivo fosse sempre usado nos dois primeiros sentidos, mas sei que, muitas vezes, é usado no terceiro, para reforçar a diferença ou o não pertencimento.

Na Espanha, utiliza-se com frequência o termo *exótico* em propagandas para referir-se a lugares, comidas, músicas, que não são do país, então é comum ver *Marruecos, un paraíso exótico que queda a mano*<sup>183</sup>, ou *Viaja por el exótico Brasil*<sup>184</sup>. Porém, dificilmente se caracteriza França, Inglaterra, Itália, como lugares exóticos, por exemplo. Entendo, assim, que tudo que é diferente do padrão oeste europeu é praticamente “exótico”, para muitas/os espanholas/óis, e o sentido atribuído tem mais a ver com esquisito ou extravagante que “de outro país”.

Na cena em questão, parece-me que Andrei corrige Anna seguindo justamente essa ideia de que “exótico” é o que foge ao padrão europeu, o que não seria o caso dele, homem branco de olhos e cabelos claros, mas seria o caso de chinesas/es.

<sup>182</sup> Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021, Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ex%C3%B3tico> Acesso em 19 de maio de 2021.

<sup>183</sup> Disponível em: <https://www.hola.com/viajes/2017042593774/marruecos-para-principiantes/> Acesso em 23 de maio de 2021.

<sup>184</sup> Disponível em: <https://mint57.com/viajes-brasil/> Acesso em 16 de março de 2022.

No Brasil, também encontramos o termo sendo usado para qualificar a outros países e suas culturas, principalmente, orientais. Já quando se trata do oeste europeu, geralmente é especificando um determinado lugar, como um restaurante exótico em Londres ou uma galeria exótica em Paris.

No entanto, o adjetivo “exótico” tem sido alvo de muita polêmica por estar sendo usado, no Brasil, para mascarar um preconceito em relação a determinadas características do ser humano, como por exemplo: sotaque nordestino, traços físicos de povos originários, cabelo crespo ou cacheado. Nesses casos, o termo ganha outra conotação diferente daquelas expressas pelo dicionário, significando feiura. Fato é que uma/um professora/or intercultural poderia conseguir uma excelente discussão sobre o termo, incentivando ao não uso de forma pejorativa.

Um ponto positivo que eu não poderia deixar de comentar sobre as questões linguísticas é que o *VM4H* acerta quando a mulher que recebe a personagem Adanna no centro de apoio ao migrante sabe falar inglês, pois quando a/o migrante é recebida/o com seu idioma, sente-se acolhida/o, daí língua de acolhimento.

Enfim, há no *VM4H* pontos positivos e negativos, que contribuiriam e não contribuiriam para uma educação intercultural de língua espanhola no Brasil. O jogo acerta em várias passagens, umas maravilhosas, mas falha em muitas outras questões bastante cruciais que, inclusive, vai de encontro a um material intercultural, como conter preconceitos, hierarquizar culturas e propagar estereótipos. Dessa forma, mesmo com a mediação de uma/um professora/or, reafirmo que o jogo é inapropriado para as salas de aula brasileira.

### 5.3 Proposta de um Jogo baseado na Interculturalidade

Após as categorias de análise apontarem para a inadequação do *VM4H* para ser usado como material didático intercultural para a aula de língua espanhola no Brasil, principalmente, pelos preconceitos presentes nele, passei a visualizar como, então, deveria ser um recurso para tal fim, levando em consideração os acertos e as falhas do jogo da pesquisa.

A análise do *VM4H* permitiu elencar tópicos indispensáveis em um recurso digital, como um jogo sobre migrações contemporâneas, seguindo os pontos positivos, refazendo os negativos e, principalmente, adaptando-os para nossa realidade, a saber:

- **Optar por uma interculturalidade mais individual e menos coletiva, mais entre pessoas e menos entre sociedades.** Uma interculturalidade mais individual ajuda a

entender que mesmo fazendo parte de um coletivo, uma pessoa deve ser tratada unicamente. Isso também tem a ver com a (des)identidade, essa liberdade de não seguir um rótulo, de ser um “corpo livre revolucionário” (PRECIADO, 2019);

- **Situar alunas/os nas concepções e razões do fenômeno migratório.** É necessária uma apresentação sobre as nomenclaturas usadas no jogo, como emigrante, imigrante, refugiada/o, asilo político, (i)legalidade, crise migratória, tipos de migração;
- **Ilustrar personagens, e seus contextos, baseadas/os em dados reais.** É indispensável que haja uma intensa pesquisa sobre o fluxo migratório, no Brasil. Investigar, portanto, quais são os povos que mais imigraram para nosso país, as razões dessa imigração, que desafios enfrentaram/enfrentam em território brasileiro e que contribuições aportaram/aportam para nossa sociedade;
- **Conhecer as políticas públicas em vigor, no Brasil, e os esforços de enfrentamento por direitos mais justos e igualitários.** A interculturalidade pretende que a educação forme pessoas capazes de compreender, discutir e combater os mecanismos de poder, quando estes agem em prol de minorias privilegiadas pela classe social, pela cor da pele, entre outros. A educação intercultural de língua espanhola, a partir de um jogo digital que trata de migrações, deve, no mínimo, promover o conhecimento das políticas públicas, fornecer dados para a reflexão e instigar a luta por direitos para todas/os e de forma igualitária;
- **Problematizar questões como eugenismo, política de embranquecimento da população, colonização/invasão/exploração/destruição.** Um jogo que se propõe a uma educação intercultural precisa discutir esses aspectos históricos que reverberam atualmente na sociedade em forma de preconceitos. Há muitas coisas que não nos ensinam nas aulas de História e Literatura, ou, pelo menos, não estão nos livros. Brasileiras/os deveriam saber, por exemplo, que o famoso escritor Monteiro Lobato, autor do conhecidíssimo “Sítio do PicaPau Amarelo” era eugenista e daí a razão de tanto racismo na citada obra;
- **Exemplificar comportamentos e discursos preconceituosos que imigrantes passam, no país, apresentando possíveis opções de confronto, a curto e a longo prazo.** Embora, muitas atitudes e discursos se repitam, em diversos lugares, para fazer um trabalho voltado para as necessidades brasileiras faz-se mister descobrir, primeiramente, quais são os povos que mais chegaram e chegam ao nosso país, por que motivos, quais as maiores dificuldades e como e que tipo de preconceito enfrentam. Além disso,

acredito que apresentar alternativas de como confrontar atitudes e discursos discriminatórios seja mais convincente e real, a mostrar que apenas uma conversa de meia dúzia de falas é capaz de fazer uma pessoa deixar de ser preconceituosa;

- **Desmistificar estereótipos sobre sujeitas/os, culturas, crenças religiosas, lugares, entre outros.** No exercício de conhecer a/o outra/o, entender que estereótipos são repetições, quase sempre de cunho pejorativo e que não representam todo um coletivo. Em um jogo digital sobre migrações, devem ser discutidos muitos estereótipos que afetam diretamente a vida de imigrantes. Além disso, é preciso ressaltar que diversos comportamentos discriminatórios partem de ideais estereotipadas;
- **Assumir uma posição de confronto, tanto aos preconceitos quanto à neutralidade,** pois o material didático intercultural não pode ser imparcial ou relativizar questões discriminatórias. Ao contrário, é necessário ser, por exemplo, antirracista, antixenofóbico, antiaporofóbico, entre outros;
- **Apontar o (re)conhecimento de programas e de organizações que apoiam a/o imigrante no país.** A/o aluna/o deve inteirar-se de que existem entidades e programas que auxiliam a imigrantes. Entender como o suporte desses empreendimentos ajuda a refletir sobre as políticas públicas de acolhimento, sobre a crise migratória e sobre as reais necessidades das/os migrantes;
- **Demonstrar diversidade de traços físicos, costumes, crenças, espaços e linguagens nas ilustrações.** Como qualquer material didático intercultural, um jogo digital sobre migrações deve apresentar diversidades presentes nas sociedades. Embora o espaço no recurso seja relativamente curto, com planejamento, se consegue enquadrar muita informação em uma única cena, sem virar um aglomerado de ideias desorganizadas. Como já exemplifiquei, na análise desse capítulo, a diversidade de traços físicos das/os sujeitas/os poderia ser ilustrada em um ambiente de sala de aula;
- **Abordar as contribuições das/os imigrantes para o país.** O jogo não pode ater-se somente a aportes históricos e culturais. Ainda que sejam importantes para entender como alguns cenários e costumes se desenharam, as contribuições atuais no setor econômico são de mais valia na diminuição do preconceito. Saber, por exemplo, que imigrantes também pagam impostos é mais significativo, para as pessoas que normalmente são preconceituosas, que saber que determinada palavra ou certa manifestação artística são de origem estrangeira;

- **Indicar obras artísticas sobre as temáticas trabalhadas no jogo.** Um material didático deve sempre fornecer subsídios de colocar a/o aluna/o em contato com as variadas formas de arte. Além de apresentar outras perspectivas dos temas vistos no recurso digital, a música, o cinema, a literatura e outras manifestações artísticas podem despertar uma sensibilidade necessária à compreensão da problemática da/o imigrante;
- **Identificar palavras e expressões de cunho discriminatório.** No contexto brasileiro, ainda há muitas palavras e expressões preconceituosas, principalmente racistas, que necessitam ser abolidas. Na maioria das vezes, o problema é tão estrutural que as pessoas não conseguem enxergar o quanto negativa e vil é sua fala. Um jogo digital intercultural pode contribuir para a substituição de palavras e expressões discriminatórias, como: “denegrir”, “a coisa tá preta”, “da cor do pecado”, “samba do crioulo doido”, entre outras;
- **Utilizar atividades que sejam obrigatórias, quando necessitam aumentar a discussão e, conseqüentemente, reflexão sobre o tema.** A ideia de obrigar uma/um jogadora/or a passar por determinada atividade, sem lhe dar o direito de escolha, me assusta. Entretanto, permitir que não veja uma discussão relevante sobre o tema, porque elaborei um recurso educacional que dá a opção de não fazer um exercício, me deixa horrorizada. Ao planejar um jogo digital em que há atividades que a/o aluna/o-jogadora/or pode não concluir para avançar, é necessário avaliar o quanto essa omissão pode influenciar no entendimento final do tema. Assim, acredito que uma atividade para descobrir os ingredientes para fazer *humintas*<sup>185</sup> pode ser de escolha da/o aluna/o, mas uma que fale de estereótipos, não. É bem verdade que sempre haverá estratégias que incentivem a/o estudante a fazer a atividade mesmo que seja opcional, mas, nesta proposta, prefiro que as tarefas que engendrem discussões mais relevantes para a compreensão do tema sejam obrigatórias, e as de escolha sejam mais leves;
- **Empregar vários gêneros discursivos.** Um jogo digital, a depender de seu formato, pode integrar diversos gêneros do discurso. O ideal é que a/o aluna/o aprenda sobre o gênero discursivo através das atividades propostas pelo recurso educacional. Como já verificamos, um jogo digital pode comportar receitas, classificados, notícias, músicas, fotos, histórias em quadrinhos etc.;
- **Oportunizar multiletramentos e o contato com diferentes linguagens.** O jogo digital é multimodal, pois é capaz de abranger diferentes linguagens, tais como: textos verbais,

---

<sup>185</sup> Um tipo de pamonha boliviana.

imagens, cores, sons, diagramas, gestos, entre outros. Esse tipo de recurso pode e deve auxiliar a incorporar múltiplos meios de expressão e significação e a entender as diferentes linguagens e como estas se integram para produzir sentidos na comunicação. Dessa forma, vejo a interpretação das linguagens presentes nos jogos digitais de forma contextualizada, crítica e dinâmica, concebida a partir dos significados construídos socialmente (HALLIDAY, 2004; KRESS & VAN LEEUWEN, 2002, 2006);

- **Criar um guia para auxiliar a/o professora/or na utilização do jogo.** Ressalto que entendo e valorizo a liberdade da/o professora/or em utilizar um material didático a sua maneira, bem como, de acordo com a realidade de suas/seus alunas/os. Assim, o guia não seria algo a ser seguido literalmente, mas uma sugestão que servisse para instigar novas ideias, a utilização de outros textos, a adaptação de atividades etc.;
- **Elaborar unidades para a discussão de temas mais específicos dentro do assunto migrações e que possam ser adaptadas para cada realidade.** É importante que nenhum conteúdo presente no jogo passe despercebido, por isso, a discussão de temas mais específicos e adaptação para as diferentes realidades podem ficar a cargo de unidades temáticas que não só cooperem com o jogo, como também ofereçam outros gêneros e outras linguagens. Além disso, as unidades temáticas são mais flexíveis que os jogos digitais;
- **Priorizar as variações linguísticas e culturais da América Latina,** pensando na integração e, conseqüente, fortalecimento dos povos dessa região. Isso não quer dizer que, nessa proposta, não possa haver textos e discussões de outras regiões, até porque norte-americanas/os, que figuram entre as/os que mais emigraram para o Brasil, nos últimos anos, não são latino-americanas/os, mas é essencial conhecer os povos que aqui chegam;
- **Propor um material didático que promova a autonomia da/o aluna/o.** Um material didático intercultural oportuniza que estudantes não fiquem presas/os ao que está ali. Ao contrário, instiga que busquem outras perspectivas, opiniões, valores, ou seja, que descubram meios de adquirir novos conhecimentos e que não esperem e se limitem pelos textos e atividades escolares.
- **Sugerir um trabalho interdisciplinar,** entendendo que este não pode ser considerado “apenas como encontros superficiais ou temáticos de disciplinas do currículo escolar” (PARAQUETT, 2010b, p. 199). Um jogo sobre migrações pode desenvolver atividades e diálogos significativos, com artes, história, geografia, filosofia, entre outras;

- **Possibilitar o uso das quatro habilidades da língua** (ler, escrever, ouvir e falar). O desafio, nesse caso, é promover a expressão escrita e a oral de língua espanhola, pois o recurso para as salas de aula não seria *on-line*, nem tampouco com possibilidade de interação entre as/os participantes através do jogo, dada todas as dificuldades de se produzir algo assim, além das condições frágeis de internet das escolas, de modo geral. No entanto, como seria usado em sala de aula/laboratório de línguas, haveria facilidade em usar a expressão oral em interações reais. Já em relação à expressão escrita, poderia ser proposta pelas unidades temáticas;
- **Privilegiar textos que tratem da realidade local e atividades comprometidas com a formação cidadã e crítica das/os alunas/os.** Segundo Paraquett (2010b, p. 197), “Cada vez é mais clara a compreensão de que a língua estrangeira no currículo escolar cumpre com uma função social.” Destarte, a educação de língua espanhola deve formar cidadãs/os críticas/os e não se limitar à aquisição de meros conteúdos gramaticais. Além disso, ressalto que um material didático intercultural permite que o aprendizado se estenda tanto em espaço como em tempo, ou seja, é necessário que seja de acordo com a realidade da/o aluna/o para que esta/e exerça a cidadania e tenha posturas críticas além da escola e sem prazo de validade.

Além dos tópicos acima, é imprescindível que o jogo digital para educação intercultural de língua espanhola no Brasil não reproduza preconceitos e estereótipos se não for para combatê-los. Isso vai de encontro ao objetivo mais importante do recurso digital proposto que é justamente diminuir a incidência de discursos e comportamentos discriminatórios.

Isso não quer dizer que a educação linguística de espanhol esteja relegada a segundo plano, afinal, todo o material, com seus textos, atividades e discussões, estará na língua estrangeira. Nesse caso, é um processo de aprendizagem indissociável, em que se estuda o idioma ao mesmo tempo em que se forma uma/um sujeita/o crítica/o e capaz de mudar seu entorno.

A criação de um jogo digital com as características acima elencadas se justifica não só pela necessidade de ter materiais didáticos inovadores, mas também, e, principalmente, pelo crescente número de imigrantes residentes no Brasil, ou seja, é uma temática atual e que precisa ser discutida e compreendida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para anunciar essa parte final, pensei em chamá-la de *Game Over*, famosa expressão que indica que o jogo acabou, mas logo mudei de ideia, porque embora essa missão tenha chegado à sua conclusão, ainda há muitos outros desafios para quem deseja, como eu, colaborar com a formação de cidadãos/ãos críticas/os, culturalmente sensíveis e dispostas/os a enfrentar os discursos e atos preconceituosos dirigidos a pessoas e a grupos minoritarizados.

Então, prefiro pensar que ainda estamos no jogo e essa pesquisa são as discussões para acordar as regras e objetivos das próximas missões, pois ainda há muitos obstáculos a serem superados. Basta saber, por exemplo, que, em julho de 2010, residiam no Brasil 592.570 imigrantes e, no final de 2020, esse número passou a ser de 1,3 milhão de pessoas que deixaram seus países para viverem no território brasileiro (CAVALCANTI *et al.*, 2021).

Isso significa que o Brasil acompanha um fenômeno global em que não se pode mais pensar em homogeneidade de culturas, de crenças e de raças. É preciso compreender que a diversidade não é algo transitório, ao contrário, é algo que sempre esteve presente nas sociedades, embora, muitas vezes, fosse uma presença secreta ou disfarçada. Hoje em dia, sabemos bem as razões dessa ocultação: discursos hostis, atos preconceituosos, comportamentos violentos, entre outros. Omitir a diversidade era, mais que hoje, questão de sobrevivência.

É nesse sentido de manutenção da vida que muitas pessoas emigram, que muitas pessoas cruzam as fronteiras de país para país, às vezes, não entendendo que, ao fazê-lo, precisará atravessar outras barreiras: da incompreensão, do temor, do desconhecido, da aversão, das incertezas, das/os que se sentem superiores.

A imigração é temida, pois afeta os sentimentos de pessoas que não querem, nem gostam, nem sentem que precisam lidar com a/o estrangeira/o. Bauman (2017) alerta que esse tipo de comportamento da/o nativa/o no que diz respeito à/ao imigrante pode ser atribuído ao fato de que,

para a massa da população, já assombrada pela fragilidade existencial e pela precariedade de sua condição e de suas expectativas sociais, esse influxo (migratório) sinaliza ainda mais competição pelo mercado de trabalho, uma incerteza mais profunda e chances declinantes de melhoramento (BAUMAN, 2017, p. 10).

O autor segue explicando que a humanidade passa por uma crise, em que apenas a solidariedade é vista como uma resposta para o problema. Para tanto, devemos vencer alguns

desafios como a resistência ao diálogo, a impassibilidade, a omissão e a indiferença no tocante ao tema das/os imigrantes (BAUMAN, 2017, p. 24).

É evidente que para diminuir preconceitos contra imigrantes precisamos de uma educação, formal e informal, voltada para a construção da igualdade de direitos e da compreensão, mas também é preciso que haja leis que coíbam e punam atitudes violentas contra os grupos minoritarizados e discriminados, pois enquanto não houver punições reais, aquelas/es que se sentem superiores poderão fazer o que querem e abrirem precedentes para novos atos de violência.

Além disso, programas e campanhas de sensibilização e conscientização da população como um todo são necessários para que se perceba que atos preconceituosos são inaceitáveis e que ainda se sintam na obrigação de tentar coibir ou de pedir ajuda diante desse tipo de atitude.

Para além da prevenção, é preciso que haja apoio e acompanhamento de pessoas que sofreram humilhações e violência, que foram hostilizadas e machucadas. Compreensão e respeito à dignidade do ser humano, seja de quaisquer nacionalidades, religiões, raças, etnias, culturas, gêneros, entre outros.

Nesse sentido, essa pesquisa é apenas uma das muitas possibilidades de fomentar uma educação que inclua atividades para conscientizar sujeitas/os sobre os problemas e dificuldades que passam imigrantes, uma educação que incentive ações de combate contra a propagação de estereótipos e de preconceitos.

Além do migratório, essa pesquisa também tratou de outro fenômeno, o uso das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) na educação de língua espanhola, mais especificamente, o uso de jogos digitais (JD).

Defino JD como hipergêneros virtuais e lúdicos, compostos de várias linguagens e semioses, e que, além de apresentarem espaços interativos de criação, de imersão, de coautoria e de simulação, estabelecem e amplificam relações socioculturais, promovendo envolvimento e potencializando o desenvolvimento cognitivo e afetivo entre as/os sujeitas/os, a partir da resolução de conflitos e da superação de desafios.

Nessa pesquisa, me interessaram as características presentes em jogos digitais educacionais (JDE) que, a meu ver, contribuem para uma educação intercultural, na medida em que promovem discussão de temas, diálogos entre culturas, postura de combate a preconceitos, reflexões e ações de mudança de realidades. Além disso, busquei os atributos dos JDE que mais se encaixavam no jogo da pesquisa: a interdisciplinaridade, os *feedbacks*, as sequências narrativas (SN), a simulação de ambientes controlados e a motivação.

Para essa pesquisa, gostaria de ter criado um JDE, que priorizasse as migrações contemporâneas na América Latina, mais especificamente no Brasil. No entanto, diante das dificuldades em criar um recurso assim, haja vista a necessidade de outros conhecimentos que fogem, normalmente, à formação de uma/um professora/or de línguas, como programação e design visual, por exemplo, é que vi na possibilidade de um jogo pronto ser usado nas aulas de língua espanhola, no Brasil. Infelizmente, no início dessa jornada, não encontrei nenhum criado na citada região.

O jogo da pesquisa, *La Vuelta al Mundo en 4 Historias (VM4H)*, foi escolhido pela variedade de temas sobre migrações e, principalmente, porque pretende conscientizar pessoas sobre a problemática da discriminação contra imigrantes. E, embora não tenha sido criado para a educação de língua espanhola no Brasil, é um recurso educacional que oferece muitas possibilidades.

Assim, o objetivo geral dessa investigação foi “verificar se o jogo digital *La Vuelta al Mundo en 4 Historias* é capaz de contribuir para uma educação intercultural de língua espanhola no Brasil, além de apontar essas possíveis contribuições ou as razões pelas quais não contribui”.

Para tanto, analisei quatro categorias com base no jogo da pesquisa: primeira, as características dos jogos digitais educacionais (JDE); segunda, as representações das políticas públicas e dos fluxos migratórios; terceira, as ilustrações das/os imigrantes, seus contextos, dos estereótipos e dos preconceitos; quarta, a concepção ou não de uma educação intercultural. A título de considerações finais, retomo aqui os principais resultados das análises, citando em que aspectos o *VM4H* contribuiria, quando contribuiria parcialmente e por que não contribuiria<sup>186</sup>.

**O *VM4H* contribuiria** para uma educação intercultural de língua espanhola no Brasil por apresentar *feedbacks*, um recurso substancial que possibilita que alunas/os tenham um retorno sobre suas respostas, seja complementando-as com outras informações, seja corrigindo-as. Também colaboraria por ser interdisciplinar, por ter um ambiente controlado, por manifestar expressões de motivação, por trabalhar os sentidos das cores e por usar uma boa variedade de gêneros discursivos.

O *VM4H* também contribuiria por apresentar situações em que se utilizam as leis, por explicar concepções e nomenclaturas ligadas ao contexto migratório e por mostrar a atuação de organizações filantrópicas e programas de ajuda humanitária. Todos esses aspectos são

---

<sup>186</sup> Ressalto que as análises partem das possibilidades que o recurso oferece, quando explícito que precisaria de uma/um professora/or que mediasse, interferisse ou propusesse já é mais competências desta/e que do recurso.

relevantes para uma educação intercultural, principalmente, se levarmos em conta que podem instigar a busca por esse tipo de informações, de instituições e de programas no Brasil.

O *VM4H* acerta ao partir de dados reais, ao reproduzir situações em que são verdadeiras quanto aos motivos da imigração, e ao citar fatos históricos que explicam momentos de grande fluxo migratório. O jogo trata de um tema que necessita atenção pelas sociedades, por isso não pode ser todo fictício, pois não passaria credibilidade. Além disso, o jogo é educativo e, como tal, precisa informar corretamente o que acontece na realidade.

Embora estejam em minijogos, que como já sabemos são opcionais e sem garantias que serão feitos pelas/os alunas/os-jogadoras/res, o *VM4H* contribuiria com atividades como não julgar pela aparência, como reconhecer palavras e expressões populares e de cunho discriminatório.

O *VM4H* desmistifica muitos estereótipos acerca da/o imigrante, como: são criminosas/os, baixam o nível educativo, vivem de ajuda do governo, querem tomar empregos, entre outros. Entretanto, mais uma vez, a maior parte dessa problematização está nos minijogos.

O *VM4H* acerta ao explicitar como imigrantes adolescentes sofrem nos institutos espanhóis, pois são discriminadas/os pela cor, pela língua, pela nacionalidade, entre outras formas de preconceito.

O jogo ainda contribuiria com uma educação intercultural por externar as dificuldades que imigrantes têm de achar emprego condizentes com a sua formação, de achar moradia

Enfim, os temas abordados no *VM4H* também promoveriam uma educação intercultural uma vez que objetivam o (re)conhecimento de ações e discursos preconceituosos, logo excludentes e violentos, para então, a partir de reflexões tentar diminuir a aversão a imigrantes.

**O *VM4H* contribuiria parcialmente** em relação às razões que ocasionam imigrações, pois salienta positivamente situações de reunião família, de refúgio, de redes migratórias. No entanto, o jogo nem menciona o caso de imigrantes que foram morar na Espanha por outras razões que não por necessidades econômicas ou situações de violência. E, na realidade, há motivos dos mais diversos, como por estudos, casamentos, aposentadoria, investimentos e isso o jogo não trabalhou.

Fato é que optar por só mostrar casos de necessidades econômicas e vítimas de violência, pode aumentar a ideia de que imigrantes são pessoas que precisam de ajuda, que usam os benefícios do governo, ou seja, que são sinônimos de gastos. O *VM4H*, assim, em vez de contribuir para a diminuição de estereótipos e preconceitos, pode acabar reforçando-os.

O jogo acerta quando apresenta algumas ilustrações, como o uso do hijabe e a bandeira do islamismo, mas falha ao não compor uma discussão sobre tais objetos. Não há, por exemplo, uma explicação dos motivos da mãe de Youssef ter deixado de usar o véu na Espanha. A ausência dessa informação torna invisível todos os significados que o uso do hijabe possui e reforça o estereótipo que a peça não pode ou não deve ser usada na Espanha.

**O *VM4H* não contribuiria** em relação a não obrigatoriedade dos minijogos, pois nada garante que alunas/os-jogadoras/es fariam essas atividades sendo elas opcionais. Como expliquei ao longo desse estudo, é um ponto positivo que se possa escolher fazer atividades ou não, em recursos educacionais digitais, desde que não haja informações necessárias para a compreensão do tema. Não é o caso do *VM4H*, que maior parte da discussão está justamente nos minijogos.

Tampouco colaboraria com a prática da expressão escrita, da expressão oral e da compreensão oral, que são inexistentes no jogo da pesquisa. Haveria a necessidade que a/o professora/or propusesse atividades que trabalhassem esses aspectos. Em verdade, muitas das contribuições para uma educação a partir do *VM4H* precisaria da mediação de uma/um docente que conhecesse as particularidades e problemas do jogo e que apresentasse atividades sob a perspectiva intercultural.

O *VM4H* desconsidera a imigração ilegal, pois não há uma/um personagem em situação de ilegalidade, e todos os diálogos sobre leis, direitos e condições são sobre imigrantes legais. Embora cite, em minijogos, que não se deve tratar pessoas sem autorização de residência na Espanha com atitudes e discursos hostis, o próprio jogo, ao não evidenciar uma situação assim pode promover um reforço de estereótipos e preconceitos contra sujeitas/os que se encontram ilegais no país.

Da mesma forma, o *VM4H* não contribuiria porque prefere minimizar o rigor das leis de migração, passando a ideia de que todas/os imigrantes têm direitos em território espanhol, quando na verdade, precisam estar no mínimo, *empadronadas/os*. É como se o jogo preferisse ser neutro em questões que fogem da alçada legal. Essa não é uma atitude intercultural, pois mais importante, nesse caso, é a dignidade e a segurança do ser humano.

O *VM4H* fala de outros países como colonizadores/invasores, sem citar nomes, deixando a Espanha de fora desse contexto, quando poderia ter aproveitado para explicar que o país também se enquadra nessas características, que ao chegarem a terras latino-americanas, seus antepassados foram responsáveis pela destruição cultural, religiosa e social de vários povos que já estavam aqui, hoje conhecidos como povos pré-colombianos.

O povo espanhol precisa saber, por exemplo, que o ouro que adorna muitas catedrais do país foi extraído/roubado da América Latina, a custa de trabalho escravo e de incontáveis vidas das/os que aqui já estavam antes da chegada dos chamados colonizadores. O *VM4H* limita-se em dizer que muitas/os espanholas/óis emigraram para a América Latina quando a Espanha passava por crise financeira.

O *VM4H* tampouco contribuiria por não ter um sistema de atualização de dados. O jogo foi lançado em 2009 e conta com muitas informações desatualizadas, como: país que mais recebe imigrantes, quantidade de imigrantes crianças, índices de fluxos migratórios na Europa, ou seja, todos dados que estão em constante mudança.

O *VM4H* não evidencia diversidades, falha, por exemplo, ao tentar representar toda uma região a partir de um/uma personagem, ao homogeneizar toda a América Latina, ou o Leste Europeu, ou a África Subsariana, em apenas um bloco. O jogo não apresentou, em nenhum momento, as diversidades étnicas da América Latina, o que oferece subsídios para evidenciar o estereótipo que, nessa região, todas as pessoas possuem os traços físicos dos povos originários.

O *VM4H* não contribuiria com uma educação intercultural porque propaga estereótipos. A título de exemplo, cito o fato de ilustrar a personagem Jenny, representante da América Latina, fazendo tarefas de casa, como tirar pó e varrer o chão. Não há nada que justifique a introdução dessa cena, pois a menina havia acabado de chegar à Espanha, porém, como expus durante a análise, por muito tempo, muitas latino-americanas, mais especialmente as equatorianas, se dedicavam a serviços de limpeza. Para mim, é indubitável que o jogo se baseou nessas informações, pois em outros momentos já havia confirmado que considerava dados verídicos.

Fato é que muitas dessas equatorianas, mesmo tendo formação para trabalhos considerados melhores, só conseguiam esse tipo de emprego em território espanhol. Ao ilustrar a personagem latino-americana fazendo tarefas de casa, o *VM4H* reforça o estereótipo de que as mulheres dessa região só fazem ou só servem para esse tipo de emprego.

Há preconceito linguístico e cultural que não aparecem nas SN como amostras que devem ser combatidas. Sobre o preconceito linguístico, o jogo declara que o idioma que a personagem Jenny fala não é castelhano. Quando sabemos que é apenas uma questão de nomenclatura e variedades da língua. Já sobre o preconceito cultural, o *VM4H* permite que as culturas espanholas pareçam superiores às da região Magrebe, ou seja, hierarquiza culturas, como se houvesse umas melhores ou superiores que outras.

Como podemos perceber, o *VM4H* possui muitos aspectos positivos que contribuiriam para uma educação intercultural de língua espanhola, mesmo com discussões importantes dentro de minijogos opcionais. Há outros elementos que colaborariam parcialmente, pois há informações incompletas. E, por fim, o jogo possui muitos pontos negativos, que não favoreceriam uma educação intercultural nas salas de aula brasileiras, por vezes, ainda pior, poderiam incorrer no reforço de estereótipos e preconceitos.

Assim, mesmo com tantos elementos positivos, um recurso educacional digital que pretende minimizar estereótipos e preconceitos não deve reproduzi-los se não for para combatê-los. Se fosse somente um ou dois problemas, poderia ser recomendado parcialmente ou com restrições, mas, como vimos, não é caso.

Dessa forma, concluo que o jogo digital *La vuelta al mundo en 4 historias* não se adequa à educação intercultural de língua espanhola no Brasil, pelas diversas razões acima elencadas e, principalmente, por simplificar diversidades, por evidenciar preconceitos e por apresentar situações e ilustrações que podem fortalecer estereótipos.

Por isso mesmo, esse estudo faz-se pertinente a produções de jogos digitais para a educação intercultural de língua espanhola no Brasil, uma vez que evidencia os aspectos positivos e negativos da construção de tal recurso, seja em relação a suas formas e/ou a seus conteúdos. Inclusive, foram as análises dessa pesquisa que me possibilitaram pensar em uma proposta de JDE que não cometesse os mesmos erros do *VM4H* e que repetisse os acertos, adaptando-os para a realidade brasileira.

Além disso, ressalto que o resultado dessa investigação favorece não só a produção de JDE, mas também colabora para a discussão e reflexão sobre a problemática das migrações contemporâneas, tema que precisa ser discutido e compreendido nas salas de aula. Outrossim, embora o *VM4H* não seja recomendável, a partir de suas características positivas, declaro que são possíveis os diálogos entre jogos digitais e uma educação intercultural de língua espanhola.

Ao chegar à reta final da pesquisa, após um longo caminho de desafios, obstáculos, angústias e, ainda, pandemia, sinto que foi, especialmente, um percurso construído com muito aprendizado, muita superação, muitas descobertas e muitas vitórias.

Essa pesquisa me modificou profundamente, pois posso dizer que não há apenas uma nova Acacia professora e pesquisadora, há também uma nova Acacia mais militante, mais culturalmente sensível e mais forte para lutar pelos direitos de quaisquer seres humanos, não importa sua cor, sua orientação sexual, sua nacionalidade ou sua classe social.

## REFERÊNCIAS

- AARSETH, Espen J. **Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature**. London: The Johns Hopkins University Press, 1997.
- ABT, Clark C. **Serious Games**. New York: University Press of America, 1987 [1970].
- ALVES, Lynn R. G. **Game over: jogos eletrônicos e violência**. Tese (Doutorado em Educação), 249f. – Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2004.
- ALVES, Lynn R. G. A cultura lúdica e a cultura digital: interfaces possíveis. In: ZACCHI, Vanderlei J.; WIELEWICK, Vera Helena G. (Orgs.). **Letramentos e mídias: música, televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura**. Maceió: EDUFAL, 2015a.
- ALVES, Lynn R. G.; NERY, Jesse. (Org.) **Jogos eletrônicos, mobilidades e educações: trilhas em construção**. Salvador: EDUFBA, 2015b.
- ALVES, Lynn R. G.; RIOS, V.; CALBO, T. Games e aprendizagem: trajetórias de interação. In: LUCENA, Simone (Org.). **Cultura digital, jogos eletrônicos e educação**. Salvador: EDUFBA, 2014.
- AMELANG, James S. **Historias paralelas: judeoconversos y moriscos en la España Moderna**. Trad. Jaime Blasco Castiñeyra. Madrid: Ediciones Akal, 2011.
- ANDRADE, Luiz A. Cidades Digitais, computadores ubíquos, jogos pervasivos e as novas ferramentas de aprendizado. In: LUCENA, Simone (Org.). **Cultura digital, jogos eletrônicos e educação**. Salvador: EDUFBA, 2014.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? In: **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40. Salvador, 2013, p. 95 - 103.
- ANTÓN, Concha *et al.* **Manual de apoyo para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas**. Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Madrid: Observatorio español del racismo y la xenofobia, 2015.
- ARRUDA, Eucidio P. **Aprendizagens e jogos digitais**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2011.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. de Maria Galvão Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BRASIL. **Lei 13.445**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Lei 13.415**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei 9.459**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Lei 11.161**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BONINI, Adair. Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes. *In: D.E.L.T.A.*, v. 19, n. 1, 2003, p. 65 – 89.

BONINI, Adair. Em busca de um modelo integrado para os gêneros do jornal. *In: BONINI, A. et al. (Orgs.). Os Gêneros do Jornal*. Florianópolis: Insular, 2014 [2001].

BONINI, Adair. Mídia/Suporte e Hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V. 11, n. 3. Belo Horizonte, 2011, p. 679 – 704.

BUTLER, Judith; SPIVAK, Gayatri C. **Quem canta o Estado-nação?** Trad. Vanderlei J. Zacchi e Sandra Goulart Almeida. Brasília: EDUNB, 2018.

CANCLINI, Nestor G. Sociedade do conhecimento: a construção intercultural do saber. *IN: Diferentes, desiguais, desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CARNEIRO, Maria L. T. **Imigrantes indesejáveis**. A ideologia do etiquetamento durante e Era Vargas. *Revista USP Direitos Humanos*, n. 119, 115-130p. Out/nov 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/151581/148543>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Imigração e refúgio no Brasil**: Retratos da década de 2010. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. – 23ª. ed. – Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6ª ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

CIVALLERO, Edgardo. Flautas de Pan. *In: Revista de Folklore*, Valladolid: Fundación Joaquín Díaz, 2012, p. 40 - 79.

CORTINA, Adela. **Aporofobia**, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia. *E-book*. Barcelona, Paidós, 2017.

COSCARELLI, Carla V.; Alfabetização e letramento digital. *In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa. (Org.) Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Ed., 2014.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

ESPAÑA. **La Inmigración en España**: efectos y oportunidades. Colección Informes. Número 02. España: Consejo Social y Económico, 2019.

GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso; ESCARBAJAL FRUTOS, Andrés; ESCARBAJAL DE HARO, Andrés. **La interculturalidad**. Desafío para la educación. Madrid: Dykinson, 2007.

GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso; SÁNCHEZ LÁZARO, Antonia M. Identidad-Diferencia. *In*: SÁEZ CARRERAS, Juan; ESTEBAN ALBERT, Manuel. (Orgs.). **Dialéctica de los conceptos en educación**. Barcelona: Editorial UOC, 2015.

GEE, James P. **Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo**. Trad. J.M.Pomares. Málaga: Ediciones Aljibe, 2004.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *In*: **Revista de administração de empresas**. V. 35, n. 3. São Paulo, 1995, p. 20 – 29.

GULARTE, Daniel. **Jogos eletrônicos: 50 anos de interação e diversão**. Teresópolis/RJ: Novas Ideias, 2010.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *In*: **Educação & Realidade**. jul/dez. 1997. p. 15-46.

HALLIDAY, Michael A.K. **Introduction to function grammar**. London: E.A, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2014.

IGLESIAS, Juan. *et al.* **La población de origen ecuatoriano en España**. Características, necesidades y expectativas en tiempo de crisis. Espanha, 2015.

KHACHANI, Muhamed. **¿Por qué emigran los jóvenes marroquíes?** Revista Afkar/Ideas, Número 3. 2004.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Colour as a semiotic mode**: notes for a grammar of colour. London: SAGE Publications, 2002.

\_\_\_\_\_. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006 [1996].

LEFFA, Vilson J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. *In*: LEFFA, Vilson J. (Org.) **Pesquisa em Linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 5 - 30.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

\_\_\_\_\_. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2011.

LIMA, Acacia; MATOS, Doris C. da S. Tecnologias e Interculturalidade na aula de Espanhol: um *tour* pela arte pré-colombiana através de Museus Interativos. *In*: COELHO, Iandra Maria W. da S. et al (Orgs.) **Múltiplos olhares sobre o ensino de línguas: tecnologias de informação e comunicação**. Manaus: EDUA, 2017.

MAGNANI, Luiz H. Explorando sentidos e aprendizados dentro de uma cultura de *videogames*. *In*: ZACCHI, Vanderlei J.; WIELEWICK, Vera Helena G. (Orgs.). **Letramentos e mídias: música, televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura**. Maceió: EDUFAL, 2015.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela et al. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007 [2002], p. 19 – 36.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, Antonio C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCU, Silvia. Del este al oeste. La migración de rumanos en la Unión Europea: Evolución y características. *In*: **Migraciones Internacionales**, vol.5, no.1. Tijuana, 2009

MARTÍ, Nico C. **Inmigración y Estereotipos: un recurso para las aulas**. *E-book*. Espanha: Editorial ViveLibros, 2018.

MATOS, Doris C. V. da S. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. **Revista Abeache**. nº 06, 2014, p. 165 -185.

\_\_\_\_\_. O professor de espanhol como agente intercultural e as articulações necessárias na elaboração de materiais didáticos. *In*: MATOS, D.; PARAQUETT, M. (Orgs.) **Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol**. Salvador: EDUFBA, 2018.

MATTAR, João. **Metodologia científica na era da informática**. São Paulo: Saraiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **Metodologia científica na era digital**. 4ª ed., São Paulo: Saraiva, 2017.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. *In*: ALVAREZ, Maria Luisa O.; SILVA, Kleber A. da (Orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. *In*: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia (Orgs.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. Por que ensinar língua como cultura? *In*: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.) **Língua e Cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas/SP: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. *In: MENDES, Edleise (Org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira.** Campinas/SP: Pontes Editores, 2011.*

\_\_\_\_\_. Aprender a ser e viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. *In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.** Salvador: EDUFBA, 2012.*

NESTERIUK, Sérgio. Reflexões acerca do videogame: algumas de suas aplicações e potencialidades. *In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna. **Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games.** São Paulo: Cengage Learning, 2009.*

PAJARES, Miguel. **Inmigrantes del Este: procesos migratorios de los rumanos.** Barcelona: Icaria Editorial, 2007.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. *In: COSTA, E. G. M e BARROS, C. S. **Espanhol: ensino médio.** Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p.137-156. Brasília: MEC/SEF, 2010a.*

\_\_\_\_\_. Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras. *In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). **Recortes Interculturais: na sala de aula de línguas estrangeiras – 2ª ed.** Salvador: EDUFBA, 2010b.*

\_\_\_\_\_. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. *In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos,** no 38, 2009a, p. 123-137.*

\_\_\_\_\_. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. ***Revista Nebrija de Lingüística Aplicada,** v. 6, n° 3, 2009b, p. 01 - 23.*

\_\_\_\_\_. O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina. *In: MENDES, E. (Org.), **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira.** São Paulo: Pontes, 2011a.*

\_\_\_\_\_. **La interculturalidad en el aprendizaje de español en Brasil.** FIAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas. Santiago de Compostela, 2011b.

PERES, Rodrigo S.; SANTOS, Manuel A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia. **INTERAÇÕES.** vol. X, n° 20, 2005, p. 109 -126.

PIZARRO, Ana. **El sur y los trópicos.** Ensayos de cultura latinoamericana. Murcia/ES: Compobell, 2004.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais.** Trad. Eric Yamagute. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

PRETTO, Nelson. Desafios da educação na sociedade do conhecimento. *In: Revista Presente*, nº 38, 2002.

PUSSETTI, C. Identidades em Crise: imigrantes, emoções e saúde mental em Portugal. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v.19, n.1, p.94-113, 2010.

RANHEL, João. O conceito de jogo e os jogos computacionais. *In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna. Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

RIBEIRO, Andréa L. Jogos online no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. *In: COSCARELLI, Carla V. Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANZ, Fuenscila Isabel; HERRANZ C., Berta; ORTUÑO M., Manuel. **Acentos: Guía para la convivencia ciudadana dirigida a inmigrantes**. España: Cruz Roja Española, 2009.

SANTAELLA, Lucia. O paroxismo da auto-referencialidade nos games. *In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna. Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

\_\_\_\_\_. **O que é semiótica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SANTORO, E. **Estereótipos, preconceitos e políticas migratórias**. Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito. Unisinos, 2014.

SATO, Adriana Kei O. Do mundo real ao mundo ficcional: a imersão no jogo. *In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna. Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SOLÉ, Carlota; CAVALCANTI, Leonardo; PARELLA, Sònia. **La inmigración brasileña en la estructura socioeconómica de España**. Ministerio de Trabajo e Inmigración del Gobierno de España. Madrid, 2012.

STALIANO, Pamela; SANTOS, Maria Carolina. Do racismo velado à moda antirracista: uma abordagem psicossocial sobre moda e negritude. *In: ROCHA, Wesley. (Org.) Racismo e Antirracismo: reflexões, caminhos e desafios*. 1.ed., Curitiba: Editora Bagai, 2021, p. 35-44.

TAKAKI, Nara H. Futebol, linguagens e sociedade. *In: TAKAKI, Nara H.; MACIEL, Ruberval F. (Orgs.). Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2ª ed., Campinas/SP: Pontes, 2015.

TONÉIS, Cristiano N. **Os games na sala de aula: games na educação ou a gamificação da educação?** São Paulo: Bookess Editora, 2017.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la Educación**. Lima: Ministerio de Educación/Unicef, 2005.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação Cultural**. São Paulo: Pólen, 2019.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? apontamentos em torno de uma categoria. *In: Temporalis*, v. 11 n. 22, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Cristhian Matheus Herrera. 5ª ed., Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZACCHI, Vanderlei J. Jogos eletrônicos e novos letramentos no ensino de língua inglesa. *In: TAKAKI, Nara H.; MACIEL, Ruberval F. (Orgs.). Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2ª ed., Campinas/SP: Pontes, 2015.

ZYLBERGLEJD, Raissa. **A influência das cores nas decisões dos consumidores**. (Projeto de Graduação Rio de Janeiro: UFRJ/Escola Politécnica, 2017.

ANEXOS

PERSONAGEM – JENNY (AMÉRICA LATINA)



Suena el teléfono... Jenny / América Latina



ALÓ, ¿CON QUIÉN HABLO?

¡PAPITO!  
¡QUÉ LINDO SENTIRTE!  
¿CÓMO VA TODO,  
QUÉ TAL LA MAMITA?



TODO ANDA BIEN  
CHÉVERE, MI AMOR.

¿CÓMO ESTÁ  
MI GUAGUA CHIQUITA?

QUIERO QUE SEPAS  
QUE AHORITA MISMO  
TE ENVIÉ EL DINERO  
PARA QUE COMPRES  
EL BOLETO PARA  
VENIRTE A ESPAÑA.

Suena el teléfono... Jenny / América Latina



PERO...



YA SÉ, MI AMOR, QUE NO  
ES COSA SENCILLA, PERO  
TIENES QUE SER  
FUERTE, GUAGUITA LINDA.



SE ACABA EL SALDO.  
¡MIL BESOS!



Suena el teléfono... Jenny / América Latina

¿CÓMO CREES QUE REACCIONARÁ JENNY?  
ELIGE UNA OPCIÓN:




**SE ENFADA**



**NO SE ENFADA**

### Si se enfada

Suena el teléfono... Jenny / América Latina

ESTÁ CLARO QUE LA NOTICIA NO HA SIDO MOTIVO DE ALEGRIA PARA JENNY.



¿QUÉ PASÓ, MI AMOR?



¡NO ES JUSTO, ABUELITA!  
¡AHORITA MISMO ME LLAMÓ MI PAPI PARA DECIRME QUE TENGO QUE IRME A ESPAÑA!

¡NO LO ENTIENDO, POR QUÉ!

¡YO YA TENGO MI VIDA AQUÍ!

AY, MIJITA... TÚ YA SABÍAS QUE ESTE MOMENTO LLEGARÍA. LAS COSAS ESTÁN COMPLICADAS Y EN ESPAÑA ESTÁ TU MAMÁ Y TU PAPÁ.

SERÁ DURO AL PRINCIPIO, PERO VALDRÁ LA PENA, YA TU VERÁS.

MI AMOR... NO TE PREOCUPES, TODO VA A IR MUY BIEN...

### Si no se enfada

Suena el teléfono... Jenny / América Latina

ESTÁ CLARO QUE LA NOTICIA NO HA SIDO MOTIVO DE ALEGRIA PARA JENNY



JENNY YA SABÍA QUE ESTE MOMENTO LLEGARÍA, PERO TAMBIÉN ENTIENDE QUE EN ESPAÑA LE ESPERA SU FAMILIA.

Al consulado y la despedida. Jenny / América Latina

JENNY ACUDE AL CONSULADO ESPAÑOL PARA INFORMARSE DE LA DOCUMENTACIÓN NECESARIA PARA VIVIR EN ESPAÑA...

BUENOS DÍAS, QUERÍA SABER QUÉ PAPELES NECESITO PARA LA REAGRUPACIÓN FAMILIAR EN ESPAÑA.

¿QUÉ EDAD TIENE?

15 AÑOS...

NECESITARÁS UNA SOLICITUD OFICIAL CUMPLIMENTADA Y FIRMADA.

PASAPORTE EN VIGOR.

CERTIFICADO DE ANTECEDENTES PENALES EN EL QUE NO DEBEN CONSTAR CONDENAS POR DELITOS EXISTENTES, EN ESPAÑOL.

DOCUMENTACIÓN QUE ACREDITE LOS VINCULOS FAMILIARES Y LA DEPENDENCIA LEGAL O ECONÓMICA.

AUTORIZACIÓN DE RESIDENCIA DEL RESIDENTE EN ESPAÑA.

CERTIFICADO MÉDICO QUE DEMUESTRE QUE NO PADECE DE UNA ENFERMEDAD SUSCEPTIBLE DE CUARENTENA.

JENNY NECESITA AYUDA. NO RECUERDA QUÉ PAPELES NECESITA PARA LA REAGRUPACIÓN FAMILIAR...

...¿QUIERES AYUDAR A JENNY?

**jugar**

**continuar historia**

**PAPELEO PAPELEO**

En el Consulado Español han informado a Jenny cuál es la documentación que debe entregar para la reagrupación familiar en España.

¿Recuerdas cuáles son?.

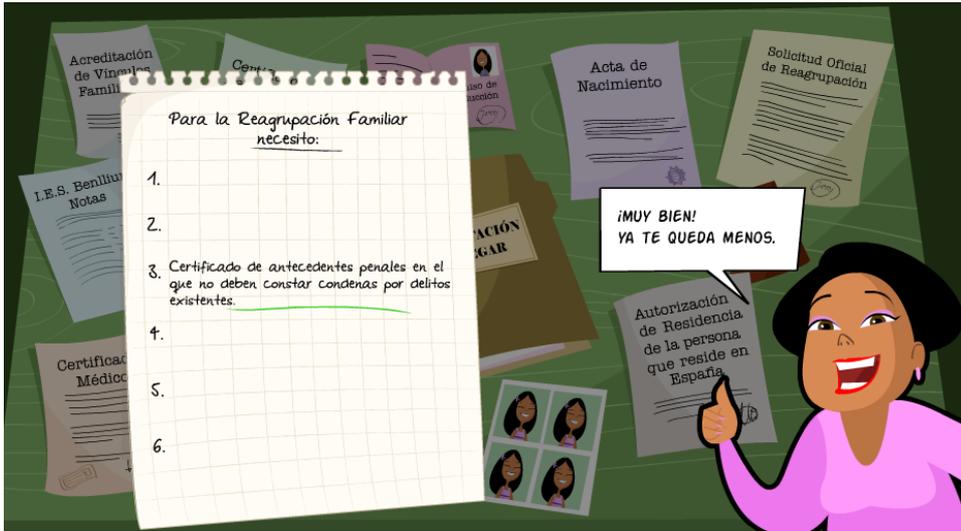
Sobre la mesa hay 12 documentos diferentes.

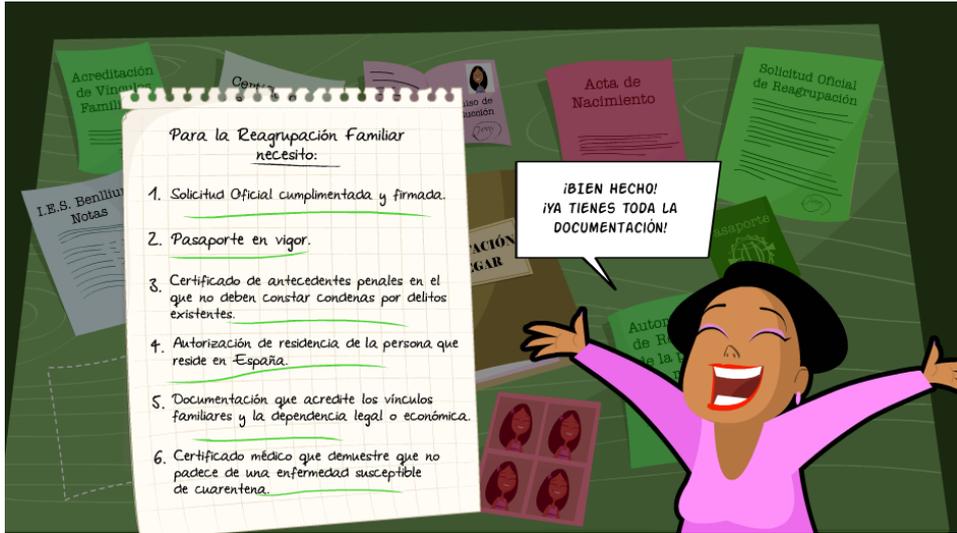
Solamente 6 de ellos son necesarios.

Debes arrastar los documentos que creas correctos a la carpeta del centro.

¡Suerte!

**DOCUMENTACIÓN A ENTREGAR**





Al consulado y la despedida.

Jenny / América Latina

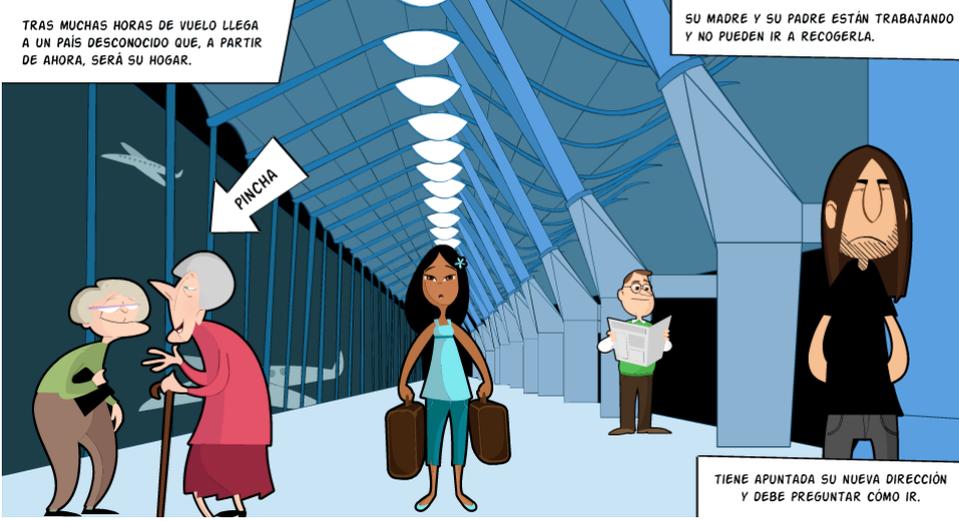


Al consulado y la despedida.

Jenny / América Latina



Perdida en el aeropuerto. Jenny / América Latina



Perdida en el aeropuerto. Jenny / América Latina





**Rumbo a Casa**

Jenny está a punto de llegar a su nuevo hogar.

En su trayecto en el metro, Jenny se siente observada por las personas que la rodean.

Te mostraremos la escena en el metro. Deberás observar bien a los personajes para adivinar cuáles tienen una actitud discriminatoria hacia Jenny.

Bajo la escena aparecerán botones con la imagen de cada personaje.

Debes marcar los que has elegido y apretar el botón OK.

¡Verás qué sorpresa cuando veas lo que de verdad pasa por sus cabezas...!

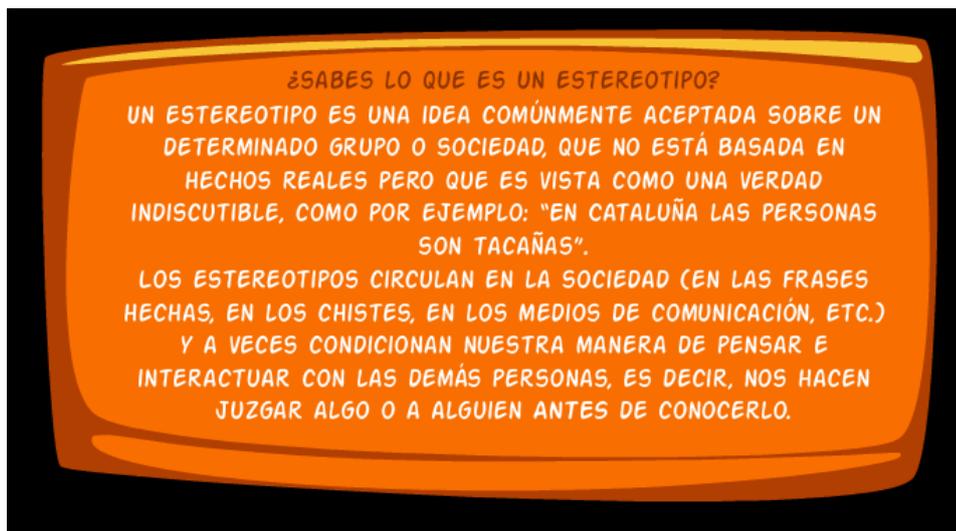


En el metro hay varias personas. Observa bien la actitud de cada uno de los personajes y aprieta "continuar".



Selecciona abajo los personajes que creas que su actitud es discriminatoria y aprieta el botón OK:









### Si les recrimina







No les recrimina



### Si hace las tareas

A ponerse las pilas. Jenny / América Latina

MIS PADRES TRABAJAN MUCHISIMO... APENAS TIENEN TIEMPO LIBRE...

	MAMA	PAPA
4:00	trabajo	trabajo
13:00	trabajo	comida
14:00	comida	trabajo
15:00	trabajo	trabajo
20:30	cena	cena
21:00	trabajo	trabajo

AÚN CANSADA, JENNY SE PONE A AYUDAR EN LO QUE PUEDE A LAS TAREAS DE LA CASA...

A ponerse las pilas. Jenny / América Latina

JENNY, MUCHAS GRACIAS MIJITA POR ORDENARLO TODO. ¡ERES UN SOL!

DE NADA... HE VISTO LO MUCHO QUE TRABAJÁIS Y ESTÁ CLARO QUE TENGO QUE COLABORAR COMO PUEDA... ¡PERO NO OS ENFADÉIS SI ALGÚN DÍA SE ME OLVIDA!

### Si no hace las tareas

JENNY ESTÁ SOLA, CANSADA Y UN POCO PERDIDA.







Primer día de instituto. Jenny / América Latina

APROVECHANDO LA LLEGADA DE JENNY, QUIERO EXPLICAROS LOS FLUJOS MIGRATORIOS TANTO LOS ACTUALES A ESPAÑA, COMO LOS QUE REALIZAMOS DESDE ESPAÑA EN OTRAS ÉPOCAS A PAÍSES EUROPEOS Y DE AMÉRICA LATINA.

¿QUIERES VER CUÁNTO SABES?

**jugar** **continuar historia**

**IDAS Y VENIDAS**

La profesora del instituto quiere ver cuánto sabes sobre los flujos migratorios. En la pizarra de clase irá escribiendo las preguntas.

¿Crees que acertarás todas?.

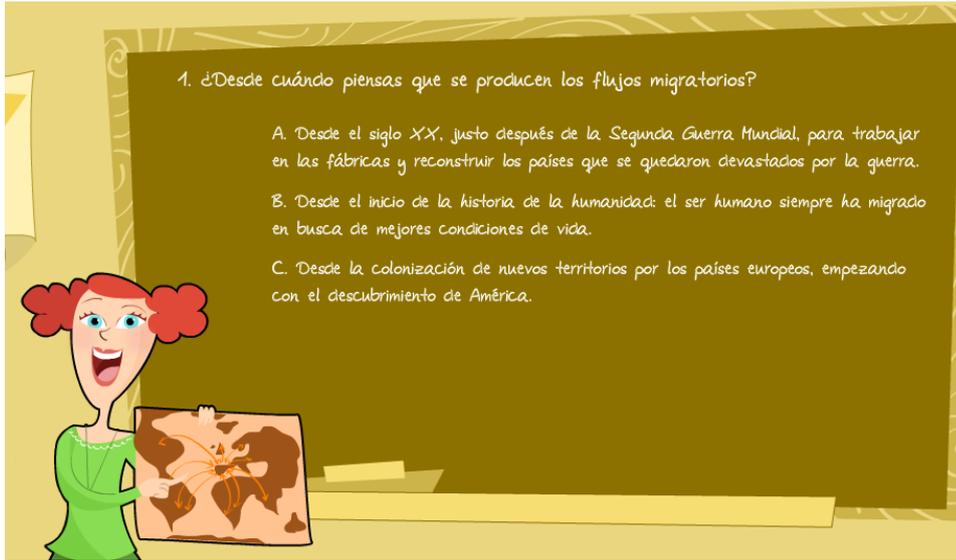
Aparecerán varias preguntas con 3 posibles respuestas cada una.

Selecciona con el cursor la que creas que es correcta.

¡Buen viaje!

Pregunta: ¿.....?

A) .....  
B) .....  
C) .....



### Respuesta A

No has acertado. Las migraciones existen desde más tiempo atrás. ¡Inténtalo de nuevo!



### Respuesta B

¡Correcto! Ya los Australopitecos se expandieron desde África hacia Eurasia. Las migraciones están íntimamente vinculadas a la historia del ser humano (dependen de la expansión de imperios, las colonizaciones, las guerras, el éxodo rural, etc.).



### Respuesta C

Lo siento, no es la respuesta correcta. Piensa en por qué migramos los seres humanos e inténtalo de nuevo.

2. ¿En el siglo XIX, migraron muchos españoles y españolas a otros países para buscar mejor vida?

A. Sí, muchos se fueron a países europeos económicamente más prósperos para trabajar y ganar más dinero.

B. No, estaban mejor en España que en cualquier otro país, no tenían la necesidad de emigrar.

C. Sí, medio millón de españoles y españolas emigraron a países hispanoamericanos para salir de la pobreza.



### Respuesta A

No has acertado. Es cierto que muchas personas emigraron a países más industrializados de Europa Occidental (Francia, Alemania, Gran Bretaña, Suiza), pero eso fue en la segunda mitad del siglo XX, no en el XIX.



### Respuesta B

No has acertado. Durante el siglo XIX en España, las condiciones de vida eran difíciles porque la revolución industrial fue más débil y tardía que en otros países europeos: la industria y los transportes se desarrollaron lentamente y la agricultura siguió siendo la actividad económica principal.



### Respuesta C

¡Correcto! Desde principios del siglo XIX, se estableció la 'libertad de emigrar' en la Constitución, fomentando la emigración. Debido a las grandes desigualdades sociales y la pobreza en el campo y en la ciudad, muchas personas decidieron emigrar a países hispanoamericanos (que ofrecían un mejor futuro). Al terminar el siglo, habían emigrado 500.000 (principalmente de Galicia, Canarias y Cantabria) hacia Argentina, México, Cuba y Centroamérica.



3. ¿En los años 60, por qué crees que se emigró de España a países más industrializados de Europa Occidental?

A. Porque había hambruna y por el alto nivel de desempleo; en estos países europeos había mucha demanda de mano de obra para la reconstrucción tras la segunda guerra mundial.

B. En busca de aventuras nuevas y para aprender otros idiomas.

C. Porque estos países tenían un gran interés en la lengua y cultura española en aquel entonces.



#### Respuesta A

¡Correcto! Entre 1960 y 1973, 2 millones de españoles/as emigraron a otros países de Europa tales como Alemania, Francia, Suiza, Gran Bretaña, o Bélgica. Las razones principales fueron la hambruna y el desempleo, causado por el excedente de mano de obra campesina que no era absorbido por la industria. Además, los países de Europa occidental necesitaban mano de obra para su reconstrucción tras las Segunda Guerra Mundial.



#### Respuesta B

Lo siento, no es la respuesta correcta. Aunque es cierto que las personas que migran suelen tener espíritu aventurero y ganas de libertad, no era ese el motivo de su migración hacia el Norte ¡Inténtalo de nuevo!

#### Respuesta C

No has acertado. Los países más industrializados de Europa Occidental en aquel momento tenían necesidades específicas que no eran culturales. ¡Inténtalo de nuevo!

4. ¿Por qué se dice que España pasó de ser un país de emigración a un país de inmigración?

A. Porque desde siempre ha habido muchas personas de otros países que han migrado a España, pero ahora con la crisis son las personas españolas las que salen para mejorar su situación económica.

B. Realmente no tiene sentido esta pregunta porque es lo mismo emigrar que inmigrar.

C. Porque tradicionalmente España ha sido un país desde donde se emigraba (se salía de España en busca de oportunidades). Pero desde la transición a la democracia, España se ha convertido en un país receptor de personas procedentes de otros países.



### Respuesta A

Lo siento, no es correcto. Aunque podemos decir que siempre ha habido personas de fuera que se han establecido en España, no ha sido siempre significativo. En la actualidad y gracias al crecimiento económico del país (a pesar de la crisis), son más las personas que vienen a establecerse en España que los/as españoles/as que salen hacia otros países.



### Respuesta B

No has acertado. No es igual emigrar que inmigrar, aunque son dos caras de la misma moneda. Un/a emigrante es aquella persona que sale de su país para establecerse en otro, mientras que un inmigrante es aquella persona que llega a un país nuevo para establecerse; así que podemos decir que una misma persona es a la vez emigrante (porque sale de su país) e inmigrante (porque llega a un país nuevo). ¡Inténtalo de nuevo!



### Respuesta C

¡Correcto! Hemos visto que en el siglo XIX y mediados del XX, muchas españolas migraron hacia países hispanoamericanos y de Europa Occidental por razones económicas o políticas. Pero a partir de la transición a la democracia, muchas personas de América Latina (por motivos económicos o huyendo de las dictaduras) emigraron a España.



5. ¿Cuál crees tú que es la mayor causa de la inmigración?

- A. Se migra sobre todo debido a las guerras y los conflictos armados.
- B. Se migra sobre todo por razones familiares: para estar junto a nuestras familias.
- C. Se migra sobre todo por razones económicas: para mejorar la calidad de vida.

### Respuesta A

No has acertado. Aunque los conflictos armados son una causa importante de migración forzada, no es la causa principal de la inmigración. ¡Inténtalo de nuevo!

### Respuesta B

Lo siento, no es la respuesta correcta. Aunque la reagrupación familiar es un derecho para cualquier inmigrante establecido en España, no es la causa principal de la inmigración. ¡Inténtalo de nuevo!

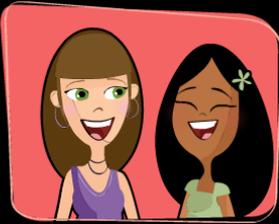
Respuesta C

¡Correcto! La corriente migratoria hacia los países más prósperos económicamente seguirá produciéndose porque las migraciones se deben principalmente a las desigualdades económicas, cada vez más pronunciadas.



Primer día de instituto. Jenny / América Latina

JENNY Y JULIETA SE DIVIERTEN VIENDO LAS DIFERENCIAS EN SUS IDIOMAS.



EN LA REGIÓN DE JENNY HAY PALABRAS QUE SE DICEN DE OTRA MANERA A COMO SE DICEN EN CASTELLANO...

...¿QUIERES APRENDERLAS JUGANDO?

**jugar**

**continuar historia**

**¿CÓMO SE DICE...?**

En la región de Jenny hay palabras que se dicen de otra manera a como se dicen en castellano.  
¿Podrás reconocerlas?

En la pantalla siguiente deberás apretar los 2 botones con la palabra que creas que tengan el mismo significado.



Si has acertado se encenderá una luz verde y aparecerá una cara sonriente en la pantalla del centro.

Si no has acertado se encenderá una luz roja y aparecerá una cara triste en la pantalla del centro.

¡Pásalo chévere!



On Off

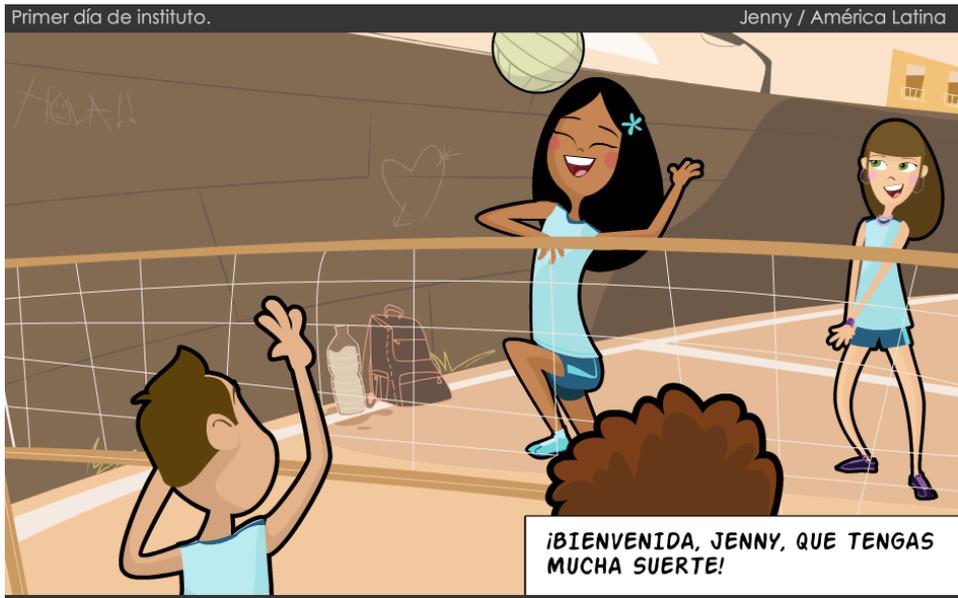
chévere, bacano	bolada	dinero	amigo/a
boleto	carro	de acuerdo	cosa, movida
plata	buena onda	billete	ocasión
papas	órale	guay, fantástico	patatas fritas
pana	celular	móvil	coche
parqueadero	vaina	buen rollo	aparcamiento



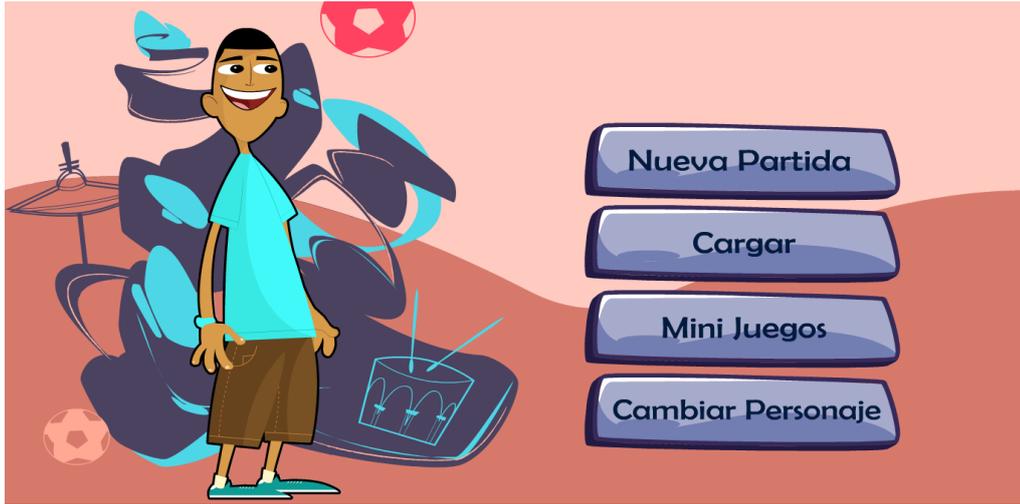
Primer día de instituto.

JENNY COMIENZA A TENER AMIGAS Y AMIGOS, Y ESO HACE QUE EL PROCESO DE ADAPTACIÓN SEA MENOS DIFÍCIL.

ES COSA DE TODO EL MUNDO SER CAPACES DE ENTENDER LO DURO QUE ES LLEGAR A UN PAÍS DIFERENTE Y HACER TODO LO QUE PODAMOS PARA AYUDAR A QUE LA GENTE SE SIENTA INTEGRADA EN SU NUEVO HOGAR...



### PERSONAGEM – YOUSSEF (ESPAÑA)



Youssef, ¿te puedo hacer una pregunta? Youssef / España



Youssef, ¿te puedo hacer una pregunta? Youssef / España





Mi origen. Youssef / España

AL PRINCIPIO, YA EN ESPAÑA, MIENTRAS MI PADRE BUSCABA TRABAJO DE INGENIERO, TRABAJABA EN CUALQUIER COSA QUE SURGIERA...





Y MI MADRE, MIENTRAS IBA A CLASES DE ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD POPULAR, CUIDABA DE PERSONAS MAYORES...

Mi origen. Youssef / España



AL FINAL MI PADRE CONSIGUIÓ UN BUEN TRABAJO Y POCO MÁS TARDE NACÍ YO. MI PADRE Y MI MADRE HICIERON TODOS LOS TRÁMITES PARA QUE OBTUVIERA LA NACIONALIDAD ESPAÑOLA Y, POR TANTO, LOS MISMOS DERECHOS Y OBLIGACIONES QUE CUALQUIER CIUDADANO/A ESPAÑOL/A...



Mi origen. Youssef / España

...Y EN RESUMEN, ESA ES LA HISTORIA DE MI FAMILIA.



VAYA, QUÉ INTERESANTE, ASÍ QUE NADA DE PATERAS NI ESO...



NO, QUÉ VA. MI PADRE Y MI MADRE EMIGRARON DE FORMA LEGAL EN BUSCA DE UN PAÍS CON MÁS OPORTUNIDADES. IGUAL QUE MUCHAS PERSONAS ESPAÑOLAS HICIERON DURANTE LA POSGUERRA EMIGRANDO A FRANCIA, ALEMANIA, AMÉRICA LATINA Y DEMÁS.



JÓ, ¿Y ESTO POR QUÉ NO LO CUENTAN EN CLASE DE HISTORIA?



Mi origen. Youssef / España

¡QUE SI QUE LO CUENTAN, PARDAL! TÚ, QUE ESTÁS SIEMPRE EN LA PARRA...

... ADEMÁS TENGO LA NACIONALIDAD MAGREBÍ POR HABER NACIDO DE MADRE Y PADRE MAGREBÍES, CON LO CUAL TENGO LA DOBLE NACIONALIDAD: LA ESPAÑOLA Y LA MAGREBÍ.

ASÍ QUE EL AMIGO ES MITAD-MITAD. PERO TÚ YOUSSEF ¿TE SIENTES MÁS DE AQUÍ O DE ALLÍ?

A VECES NO LO SÉ MUY BIEN, LA VERDAD. HABLO TANTO EL ÁRABE COMO EL CASTELLANO, SEGUIMOS LAS COSTUMBRES TANTO ESPAÑOLAS COMO LAS DE ALLÁ, TENGO TODA MI FAMILIA EN EL MAGREB PERO TODOS/AS MIS AMIGOS/AS EN ESPAÑA.

PERO AL FIN Y AL CABO, SIEMPRE HE VIVIDO EN ESPAÑA Y SÓLO CONOZCO PARTE DEL MAGREB DE IR EN VACACIONES Y POR LO QUE ME CUENTA MI FAMILIA...

Mi origen. Youssef / España

QUÉ VA, QUE TÚ ERES MÁS ESPAÑOL QUE NADIE YA, DÉJATE DE HISTORIAS...

BUENO CHICOS, YA SABÉIS QUE, COMO TODOS LOS MARTES Y JUEVES, TENGO VOLUNTARIADO EN CRUZ ROJA. HOY HAY PARTIDO...

¡A VER QUÉ TAL SALE!

Mi origen. Youssef / España

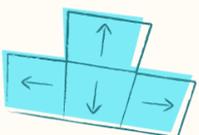
¿QUIERES AYUDAR A YOUSSEF EN SU CAMINO HACIA EL VOLUNTARIADO?

**jugar** **continuar historia**

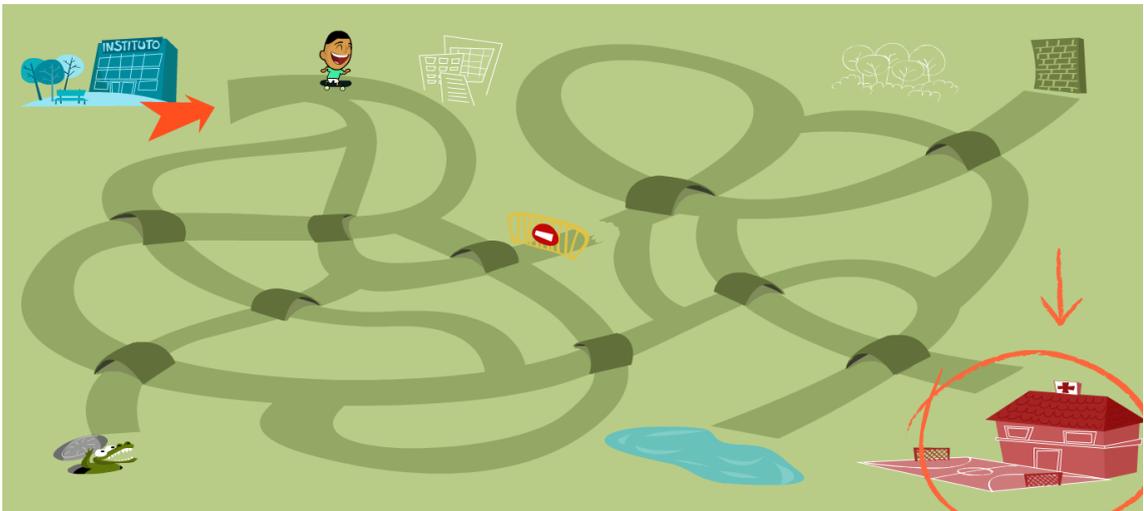
**EL LABERINTO SOBRE RUEDAS**

Yousseff debe llegar hasta el Centro de Cruz Roja para asistir al partido de su equipo.  
¿Serás capaz de encontrar el camino?

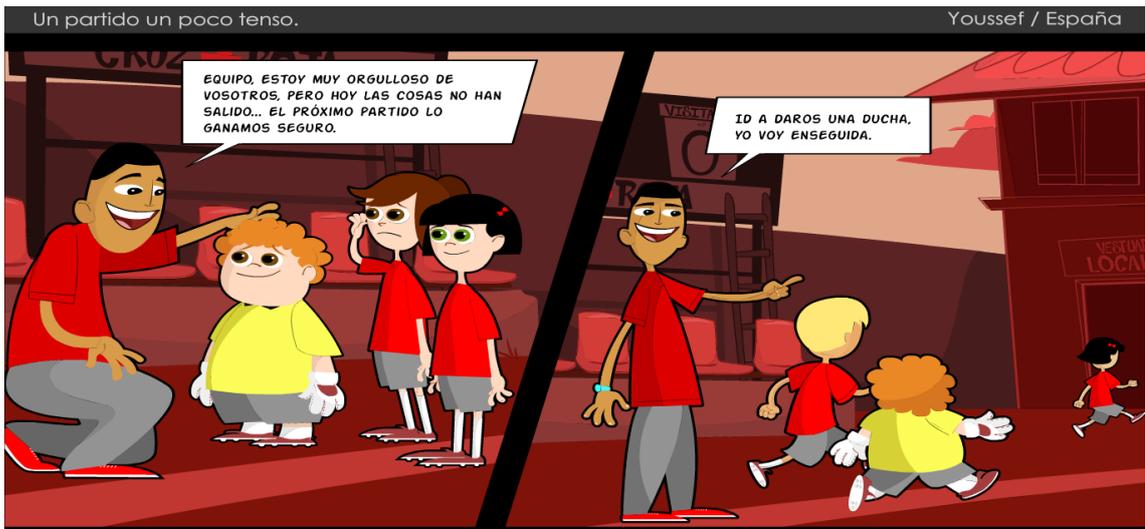
Desplázate por el plano con las teclas de dirección.



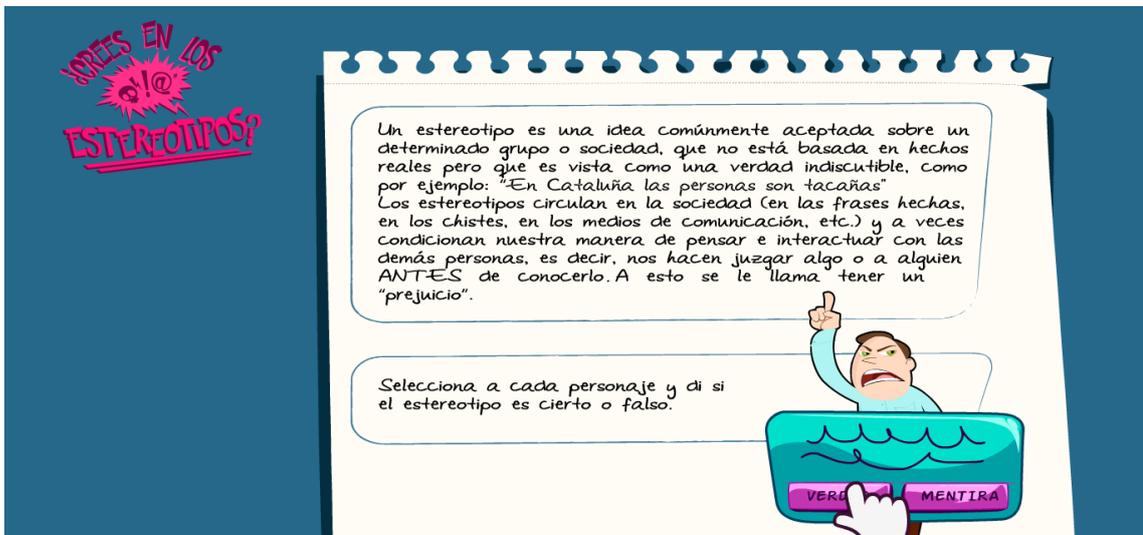
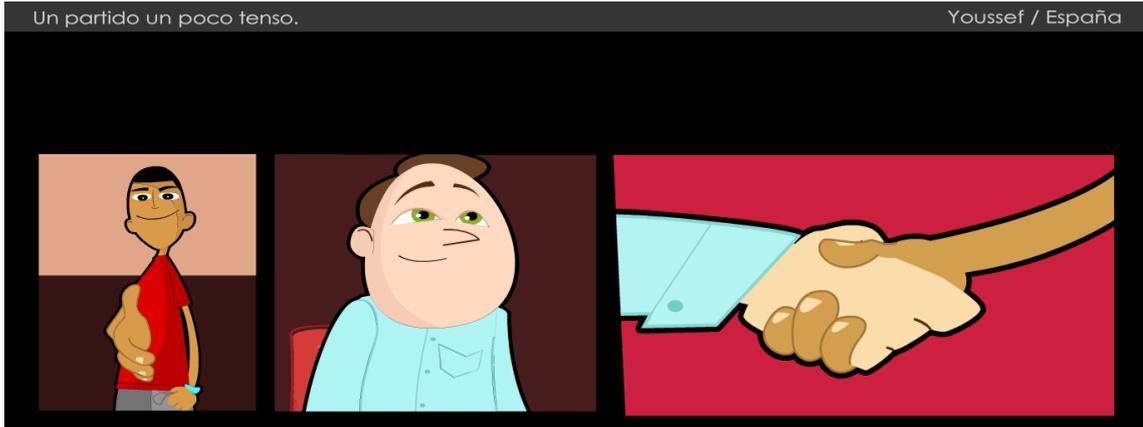
¡Date prisa y no te pierdas!











VEAMOS AHORA ALGUNAS EXPRESIONES MUY UTILIZADAS AL HABLAR DE LOS/AS INMIGRANTES. PINCHA EN CADA UNO DE LOS PERSONAJES QUE SE ILUMINAN Y CONTESTA SI PIENSAS QUE ES VERDAD O NO LA FRASE QUE APARECE.



-EL PAÍS ESTÁ AMENAZADO POR UNA INVASIÓN DE PERSONAS INMIGRANTES.

VERDAD      MENTIRA

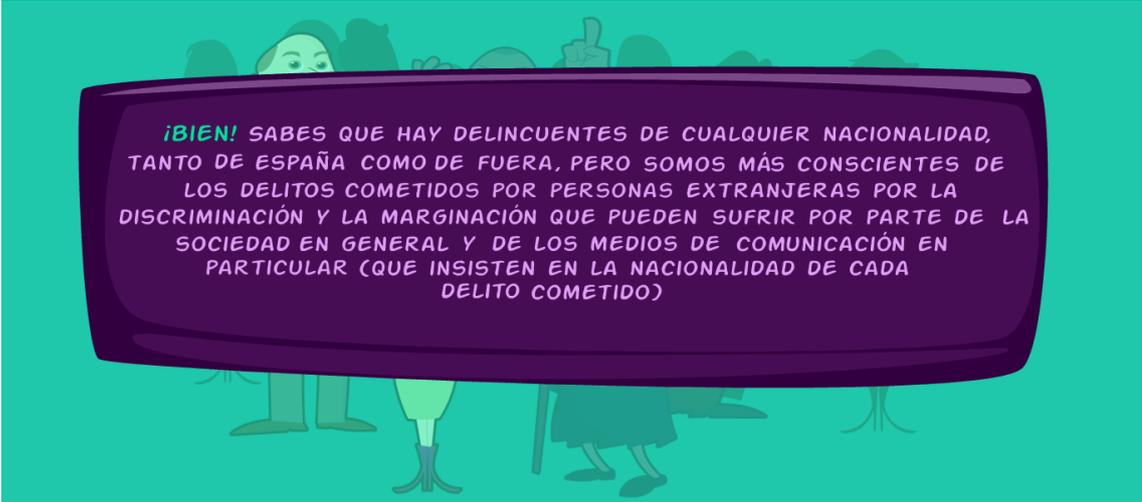
**¡MUY BIEN!** YA SABES QUE LAS PERSONAS INMIGRANTES NO VIENEN A INVADIR ESPAÑA SINO A BUSCAR OPORTUNIDADES DE TRABAJO Y A MEJORAR SU CALIDAD DE VIDA, AL IGUAL QUE LOS MÁS DE 1,2 MILLONES DE ESPAÑOLES Y ESPAÑOLAS QUE HAN EMIGRADO. EL CRECIMIENTO ECONÓMICO QUE HA EXPERIMENTADO ESPAÑA NO HUBIERA SIDO POSIBLE SIN LA CONTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE, AL IGUAL QUE EL INCREMENTO DE LA TASA DE NATALIDAD, YA QUE ESPAÑA CONTABA CON UNA DE LAS TASAS MÁS BAJAS DE NATALIDAD DEL MUNDO Y ESTE ENVEJECIMIENTO DE LA POBLACIÓN PONÍA EN PELIGRO EL SISTEMA DE PENSIONES Y DE SEGURIDAD SOCIAL

**¡INCORRECTO!** INVASIÓN ES UNA PALABRA VINCULADA A LA GUERRA Y A LA CONQUISTA (TIENE UNA CONNOTACIÓN MUY NEGATIVA). LAS PERSONAS INMIGRANTES NO VIENEN A LUCHAR EN UNA GUERRA, SINO A TRABAJAR. ESPAÑA HA EXPERIMENTADO UN AUMENTO ACELERADO DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE, PERO ÉSTA SÓLO REPRESENTA EL 11% DE LA POBLACIÓN, PORCENTAJE INFERIOR AL DE LOS PAÍSES DEL MUNDO MAS PROSPEROS ECONOMICAMENTE; ADEMÁS DESDE EL AÑO 2008, ESE AUMENTO ESTÁ SUFRIENDO UNA DECELERACIÓN.

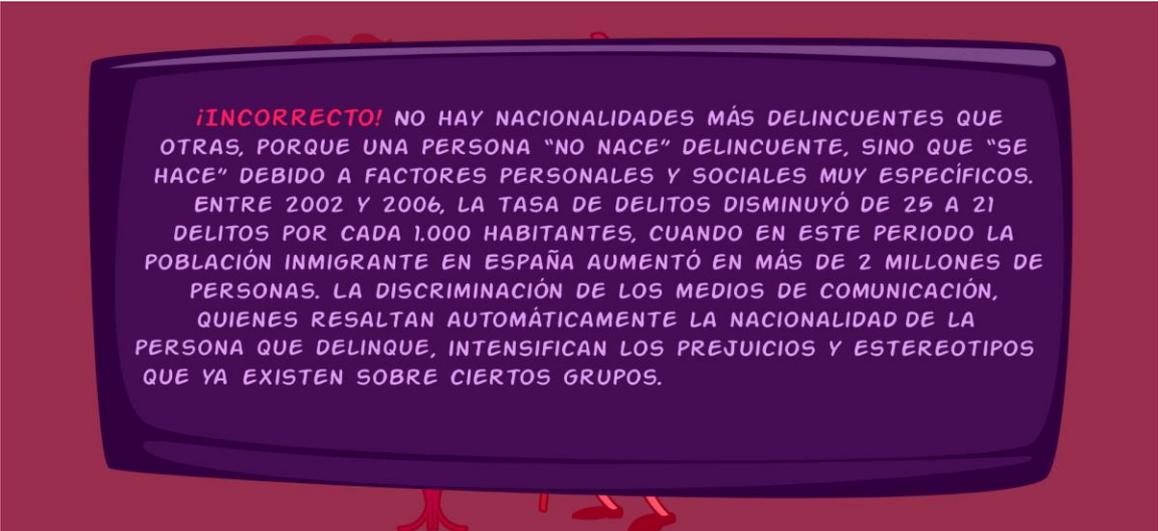
-LA MAYORÍA DE LAS PERSONAS INMIGRANTES SON DELICUENTES.

VERDAD

MENTIRA



**¡BIEN!** SABES QUE HAY DELINCUENTES DE CUALQUIER NACIONALIDAD, TANTO DE ESPAÑA COMO DE FUERA, PERO SOMOS MÁS CONSCIENTES DE LOS DELITOS COMETIDOS POR PERSONAS EXTRANJERAS POR LA DISCRIMINACIÓN Y LA MARGINACIÓN QUE PUEDEN SUFRIR POR PARTE DE LA SOCIEDAD EN GENERAL Y DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN PARTICULAR (QUE INSISTEN EN LA NACIONALIDAD DE CADA DELITO COMETIDO)



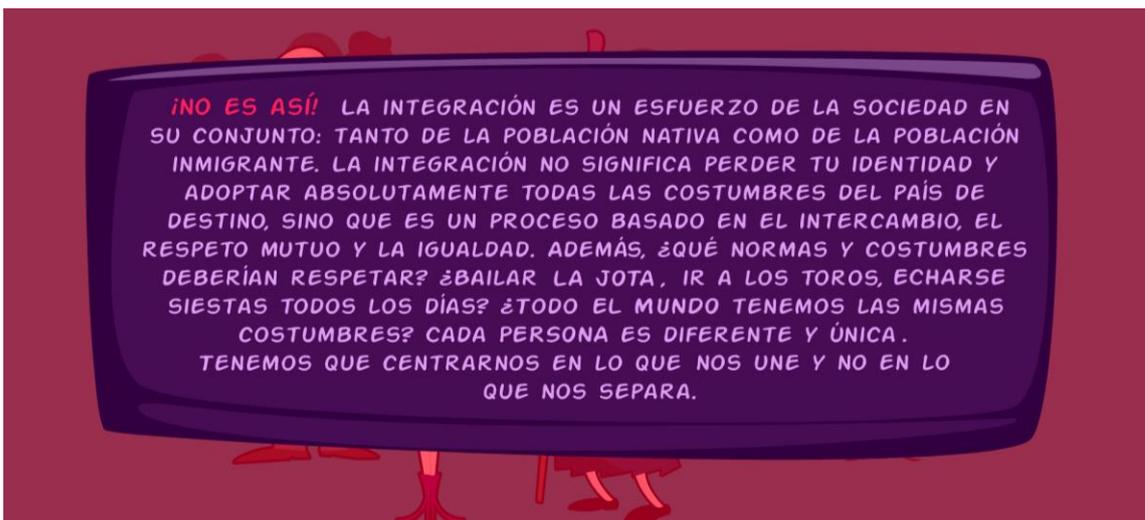
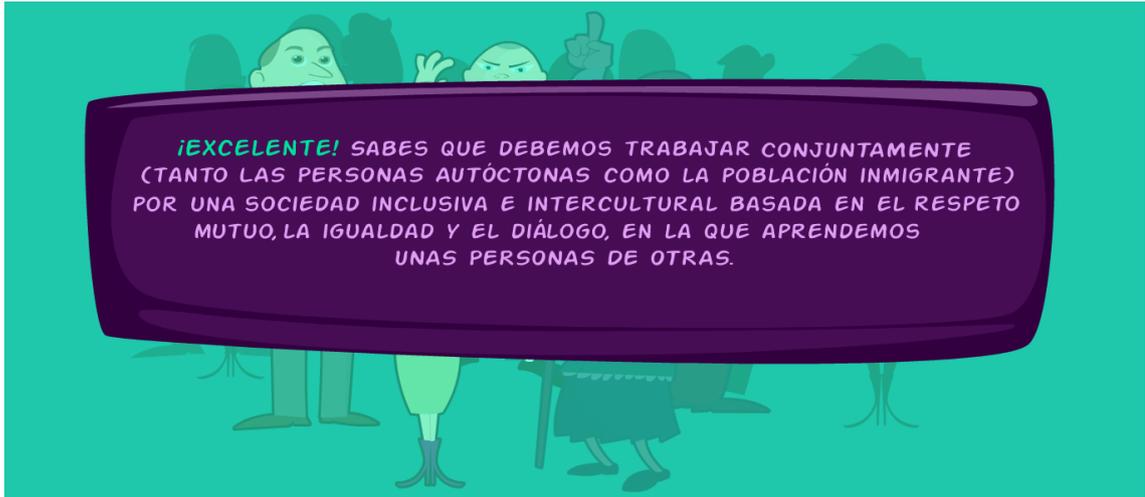
**¡INCORRECTO!** NO HAY NACIONALIDADES MÁS DELINCUENTES QUE OTRAS, PORQUE UNA PERSONA "NO NACE" DELINCUENTE, SINO QUE "SE HACE" DEBIDO A FACTORES PERSONALES Y SOCIALES MUY ESPECÍFICOS. ENTRE 2002 Y 2006, LA TASA DE DELITOS DISMINUYÓ DE 25 A 21 DELITOS POR CADA 1.000 HABITANTES, CUANDO EN ESTE PERIODO LA POBLACIÓN INMIGRANTE EN ESPAÑA AUMENTÓ EN MÁS DE 2 MILLONES DE PERSONAS. LA DISCRIMINACIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN, QUIENES RESALTAN AUTOMÁTICAMENTE LA NACIONALIDAD DE LA PERSONA QUE DELINQUE, INTENSIFICAN LOS PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS QUE YA EXISTEN SOBRE CIERTOS GRUPOS.

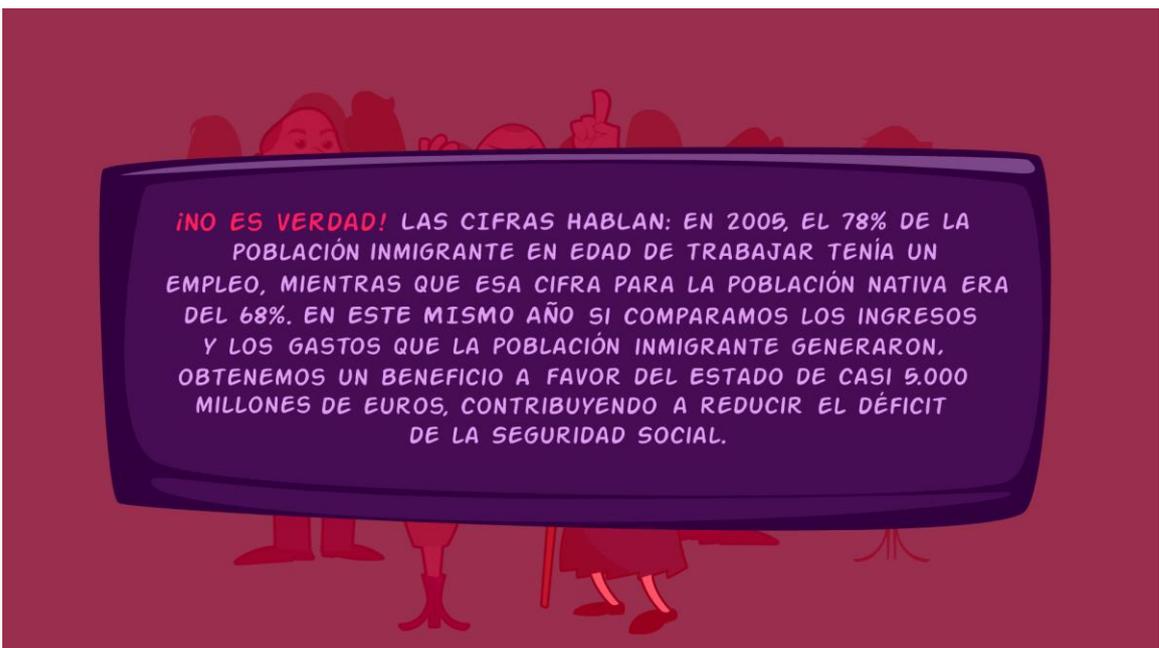
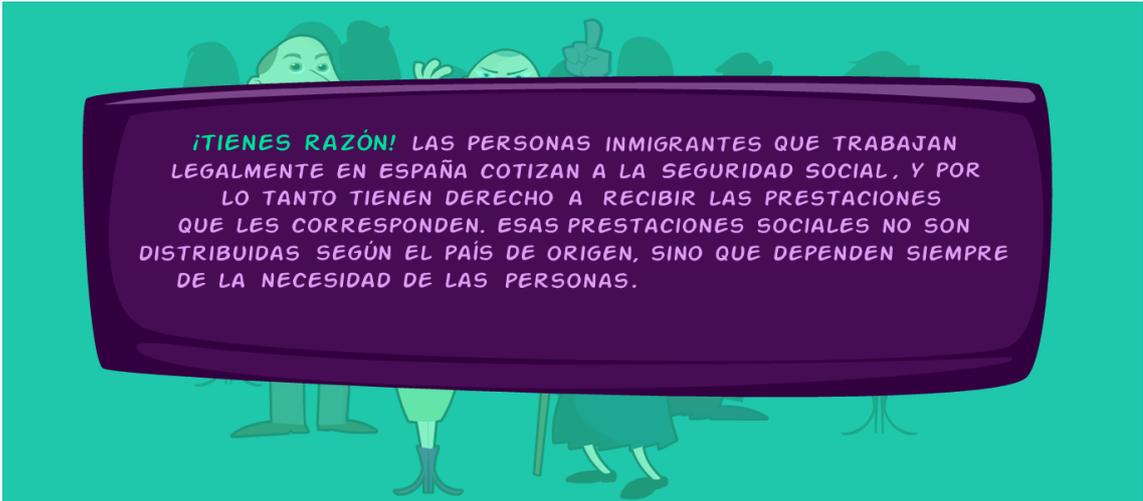


-LAS PERSONAS INMIGRANTES NO SE QUIEREN INTEGRAR EN NUESTRA CULTURA: NO RESPETAN LAS NORMAS NI SE ADAPTAN A NUESTRAS COSTUMBRES

VERDAD

MENTIRA



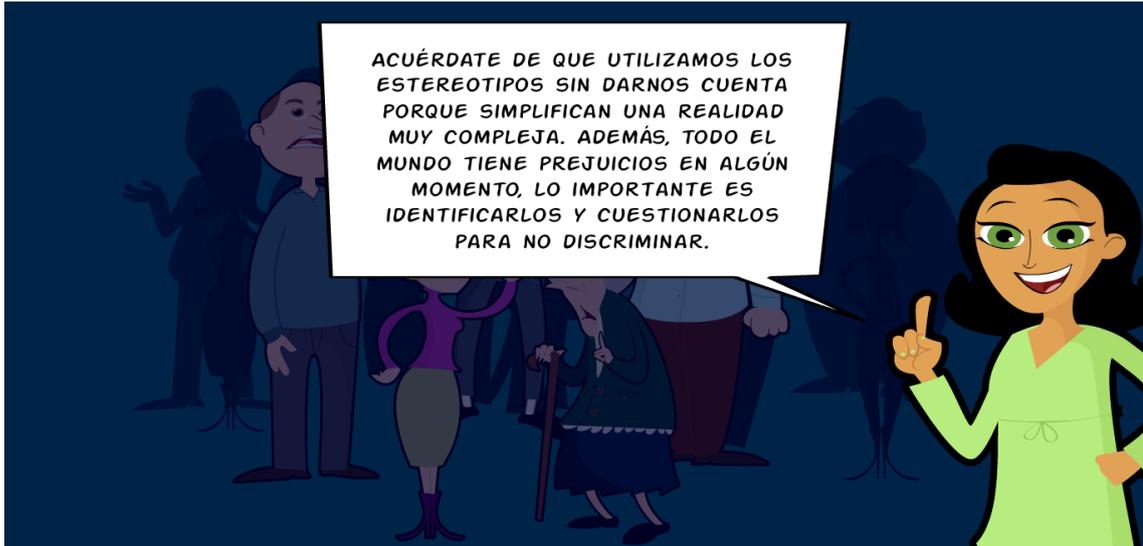


**¡MUY BIEN!** ERES CONSCIENTE DE QUE LA EDUCACIÓN ES UN DERECHO FUNDAMENTAL DE TODA LA CIUDADANÍA SIN DISTINCIÓN Y QUE ES ESENCIAL PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS Y LA CONVIVENCIA PACÍFICA. EL MAL RENDIMIENTO DE ALGUNOS CENTROS EDUCATIVOS ESTÁ MUCHO MÁS VINCULADO A LA FALTA DE INVERSIÓN O LA AUSENCIA DE PROGRAMAS DE ADAPTACIÓN CURRICULAR. ES NECESARIO FOMENTAR LA IGUALDAD EDUCATIVA PARA REDUCIR LAS DESIGUALDADES DE LA POBLACIÓN CON MÁS PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN, TANTO AUTÓCTONA COMO INMIGRANTE.

**¡INCORRECTO!** PRIMERO, ES IMPORTANTE RECORDAR QUE LA EDUCACIÓN PÚBLICA ES UN DERECHO FUNDAMENTAL PARA TODA LA CIUDADANÍA SIN DISTINCIÓN. EL 77% DEL PROFESORADO CREE QUE LOS HIJOS Y LAS HIJAS DE INMIGRANTES SE HAN ADAPTADO BIEN O MUY BIEN AL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. ADEMÁS, LA INTERCULTURALIDAD EN LAS AULAS ES UNA FUENTE ENRIQUECEDORA DE INTERCAMBIO.

LOS ESTEREOTIPOS TIENEN CONSECUENCIAS MUY NEGATIVAS

- CAUSAN PREJUICIOS INJUSTOS E INFUNDADOS
- ESCONDEN LA INDIVIDUALIDAD DE CADA PERSONA, REDUCIÉNDOLA A UNO/A MÁS DE UN GRUPO GRANDE
- PROVOCAN O ALIMENTAN LA DISCRIMINACIÓN (TRATAR DIFERENTE) Y EL RECHAZO SOCIAL (MARGINACIÓN)
- PUEDEN FOMENTAR ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS RACISTAS Y XENÓFOBOS, QUE PUEDEN SER VIOLENTOS.
- MANTIENEN LA IGNORANCIA SOBRE EL GRUPO SOCIAL DISCRIMINADO, LO QUE CAUSA UN CÍRCULO VICIOSO: CUANTO MÁS IGNORANCIA, MÁS ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS Y MENOS INTERÉS POR CONOCER A LA "OTRA" PERSONA.





Disfrutando del cuscús. Youssef / España

¿QUIERES AYUDAR A YOUSSEF A PREPARAR CUSCÚS?

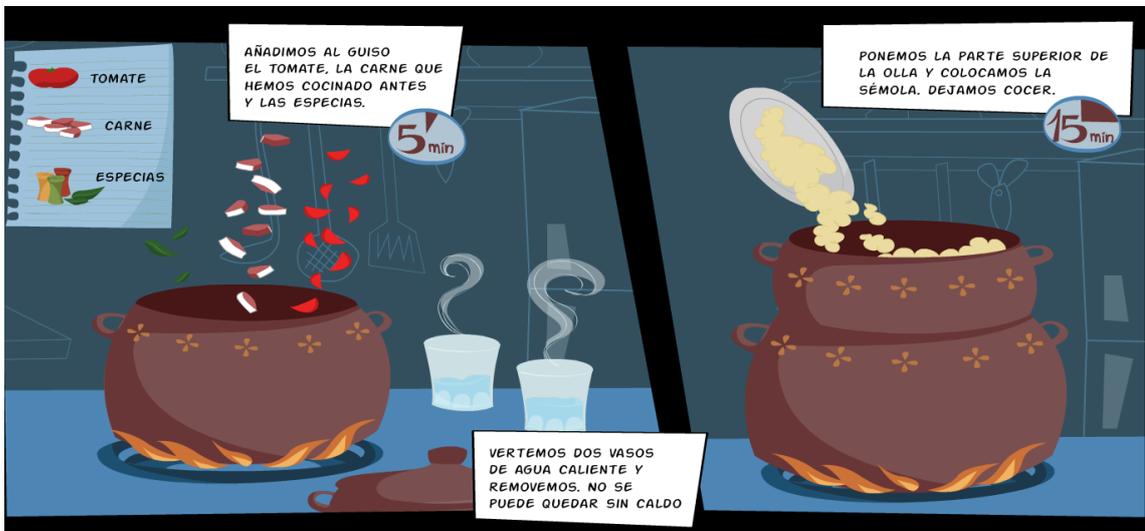
**jugar** **continuar historia**

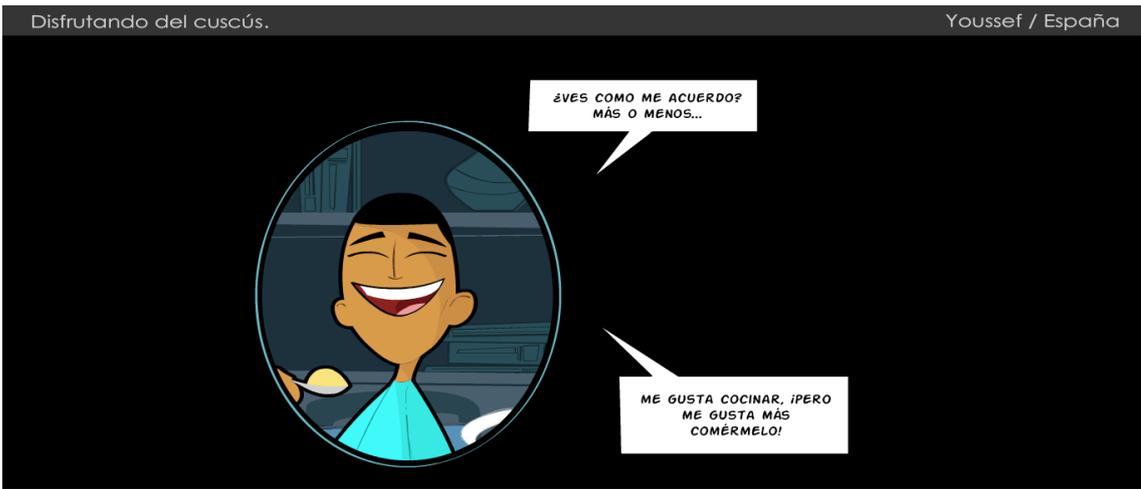
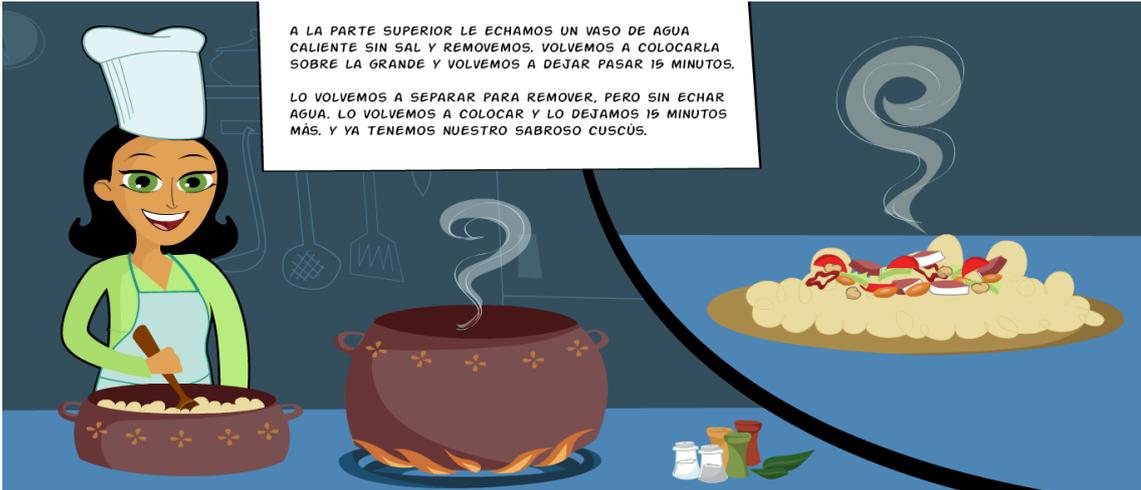
**¿HACEMOS UN CUSCÚS?**

Yousseff tiene que preparar un cuscús ¿te echas una mano?

Arrastra los ingredientes del cuscús a la olla, para comprobar si pertenecen a la receta.  
Sólo 16 ingredientes son correctos.  
Por cierto, ¿qué tal se te da la cocina?







¿Lo cuento o no lo cuento? Youssef / España

YOUSSEF SE PIENSA SI COMENTARLE A SU PADRE Y A SU MADRE EL PEQUEÑO INCIDENTE DE ESTA TARDE...



ELIGE UNA OPCIÓN...

**se lo comenta**

**no se lo comenta**

¿Lo cuento o no lo cuento? Youssef / España

PUES NOS HAN METIDO UNA PALIZA QUE VAMOS...

PERO EL EQUIPO HA DISFRUTADO

LO PEOR HA SIDO AL FINAL, QUE UN PAR DE ESPECTADORES Y ESPECTADORAS HAN EMPEZADO A INCREPAME...

QUE ES LO QUE IMPORTA.

... QUE SI MORO, QUE SI VETE A TU PAÍS...

PERO BUENO, AL FINAL NADA GRAVE, LES HE HABLADO CLARO Y CREO QUE HA SERVIDO DE ALGO.

¿ A I, Y NUESTRO GOL DE CHURRO...

¿Lo cuento o no lo cuento? Youssef / España

ME ALEGRO, HIJO. EN OCASIONES NO ES FÁCIL PARA NOSOTROS. HAY MUCHA GENTE RACISTA Y CON PREJUICIOS.

SÍ, MENOS MAL QUE LA MAYORÍA DE LA GENTE ES BUENA Y RESPETUOSA.

SEGURO QUE LA GENTE SE SORPRENDE CUANDO LES HABLAS EN UN ESPAÑOL PERFECTO SIN ACENTO ¿NO?

A VECES NOS DISCRIMINAN POR TENER OTRO COLOR DE PIEL O POR NO HABER VIVIDO TODA LA VIDA AQUÍ. CUESTA QUE ALGUNA GENTE MIRE MÁS ALLÁ DE LA SUPERFICIE Y NOS ACEPTÉ TAL Y COMO SOMOS.

SÍ, TIENES RAZÓN, PERO NO ES NADA COMPARADO CON EMMANUEL

...EL CHICO DE ORIGEN NIGERIANO... ¡LA GENTE ALUCINA!

¿Lo cuento o no lo cuento? Youssef / España

TODAVÍA FALTA ALGO DE TIEMPO PARA QUE SER DE OTRO COLOR Y ESPAÑOL O ESPAÑOLA NO SEA UNA RAREZA.

PERO TIEMPO AL TIEMPO.

CLARO QUE SÍ, PAPÁ, LA MEZCLA TAMBIÉN ES BONITA, ¿VERDAD?

ADEMÁS, NADIE ES 100% DE NADA, POR SUERTE.

¿Lo cuento o no lo cuento? Youssef / España

PUES NOS HAN METIDO UNA PALIZA QUE VAMOS...

6 A 1, Y NUESTRO GOL DE CHURRO...

PERO EL EQUIPO HA DISFRUTADO, QUE ES LO QUE IMPORTA...

Y BUENO, POR LO DEMÁS, UN DÍA TRANQUILLO...

QUÉ SUERTE, PENSABA QUE TRATÁNDOSE DE FÚTBOL Y HABIENDO PERDIDO, LA GENTE PODRÍA SOLTAR ALGÚN COMENTARIO RACISTA.

ÉJEM...

PUES YA VES...

SE VE QUE LA GENTE YA SE VA HACIENDO A LA IDEA DE QUE EL ORIGEN DE LAS PERSONAS NO PUEDE SER MOTIVO DE DISCRIMINACIÓN.

¿Lo cuento o no lo cuento? Youssef / España

PUES EN NUESTRA ÉPOCA, CUANDO LLEGAMOS A ESPAÑA, LA COSA ERA BASTANTE DIFERENTE. NO HACE TANTO TIEMPO, VER A ALGUIEN DE OTRO COLOR POR LA CALLE ERA RARO.

INCLUSO TU PADRE Y YO, SIN SER MUY DIFERENTES FÍSICAMENTE, LLAMÁBAMOS MUCHÍSIMO LA ATENCIÓN.

NO ES TAN RARO TENER MIEDO A LO DIFERENTE, ¿NO?

YA, PERO ES CURIOSO QUE EN ESPAÑA, CON LA LARGA HISTORIA QUE TIENE DE EMIGRACIÓN Y INMIGRACIÓN, CUESTE TANTO.

MUCHO, HIJO MÍO, PERO LOS ESTEREOTIPOS QUE NOS PODÉAMOS ENCONTRAR SON MUCHÍSIMOS, SOBRE LOS ÁRABES Y OTROS GRUPOS ÉTNICOS.

Y LO PELIGROSO ES QUE ESTOS ESTEREOTIPOS CIRCULAN LIBREMENTE SIN SER CUESTIONADOS Y CAUSAN PREJUICIOS INJUSTOS E INFUNDADOS QUE HACEN DAÑO Y QUE PUEDEN PROVOCAR VIOLENCIA FÍSICA TAMBIÉN.

PIENSA QUE TODAVÍA HAY MUCHA GENTE QUE NOS VE COMO "ENEMIGOS" QUE QUIEREN RECONQUISTAR AL-ÁNDALUS.

ANDA QUE NO HA LLOVIDO...

¿Lo cuento o no lo cuento? Youssef / España

YO ES QUE NUNCA ENTENDERÉ EL TEMA DEL RACISMO Y LOS ESTEREOTIPOS.

O EL EXTRAÑO MIEDO QUE LE TIENEN A NUESTRA RELIGIÓN, CUANDO ES DE LAS MÁS HOSPITALARIAS Y RESPETUOSAS.

SÍ, Y MÁS CULTURAS TAN CERCANAS Y RELACIONADAS COMO LA NUESTRA Y LA ESPAÑOLA. HEMOS CONVIVIDO DURANTE SIGLOS Y NOS HEMOS APORTADO GRANDES COSAS.

OJALÁ NOS DEDICÁSEMOS MÁS A APRENDER UNAS PERSONAS DE OTRAS, EN LUGAR DE TENER MIEDO Y CERRARNOS.

HAY MÁS GENTE QUE LO ENTIENDE DE LO QUE CREES. GENTE PROBLEMÁTICA HAY SIEMPRE, YA SEA ESPAÑOLA O EXTRANJERA.

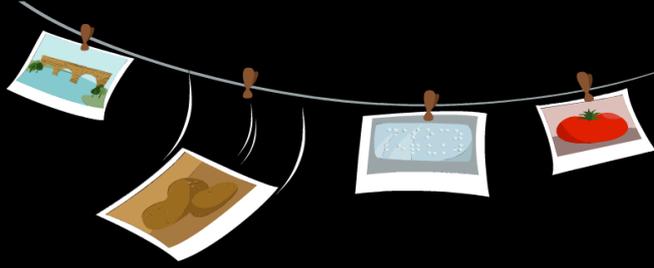
PERO LAS Y LOS JÓVENES TENEMOS EL PODER DE CAMBIAR LAS COSAS A MEJOR.

POR SUPUESTO, ME GUSTA SER ESPAÑOL Y PERTENECER A LA CULTURA DE LA QUE SOY HEREDERO, FUSIONAR Y APRENDER DE AMBAS COSAS NOS HA TRAIDO MUCHAS COSAS BUENAS.

CLARO QUE SÍ, HIJO, ESTAMOS ORGULLOSOS DE QUE TENGAS LAS IDEAS TAN CLARAS.

¿Lo cuento o no lo cuento? Youssef / España

¿CONOCES LA RIQUEZA QUE LA CULTURA ARABE NOS APORTA?



**jugar**

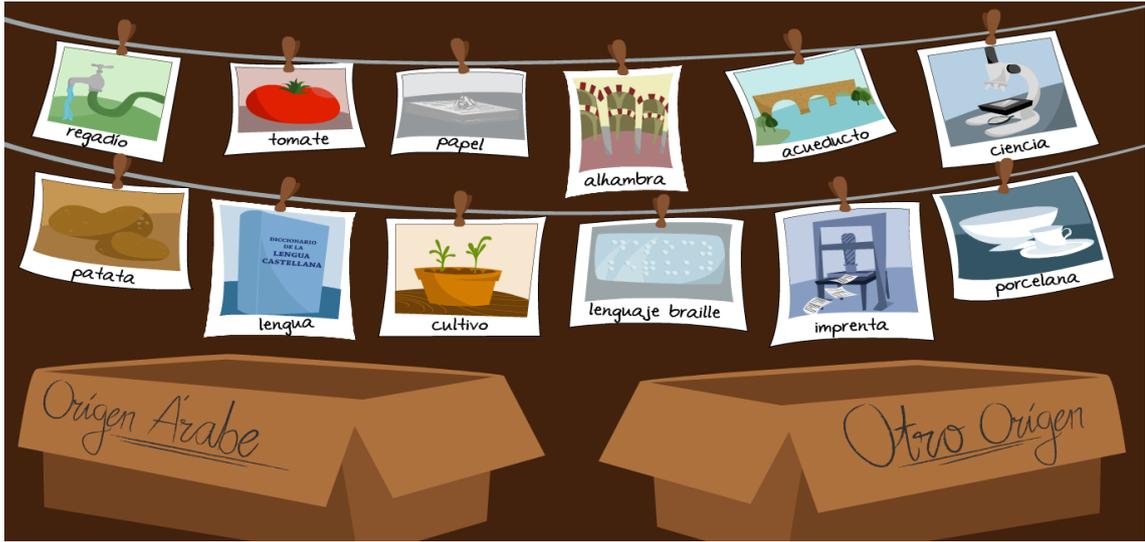
**continuar historia**

**APORTES CULTURALES**

El pueblo árabe estuvo presente en España durante 8 siglos, y en este tiempo dejó en España un rico legado en los ámbitos económico, cultural, artístico, intelectual... Intenta identificar algunas de estas aportaciones entre todas las que ves en la imagen.

Arrastra las diferentes fotografías a la caja que creas correspondiente. Veamos cuánto sabes de historia...





LA **ALHAMBRA DE GRANADA**, PATRIMONIO DE LA HUMANIDAD, Y OTROS MONUMENTOS IMPORTANTES COMO LA MEZQUITA DE CÓRDOBA O EL ALCÁZAR DE SEVILLA REPRESENTAN UNA GRAN CONTRIBUCIÓN DE LA CULTURA ÁRABE A LA ARQUITECTURA Y AL ARTE.

**!!EXACTO!!**

EL **ACUEDUCTO** FUE INVENTADO EN ROMA EN 300 A. C. FUE UN INVENTO MUY IMPORTANTE PARA LA CANALIZACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DEL AGUA EN LAS CIUDADES Y PUEBLOS.

**!!EXACTO!!**

EL CULTIVO DEL **ALGODÓN**, DEL LINO Y DE FRUTAS Y VERDURAS COMO LA BERENJENA, ALCACHOFA, ESPINACAS, LIMONEROS, NARANJOS FUE INTRODUCIDO POR LA POBLACIÓN ÁRABE. EL CULTIVO DEL ALGODÓN Y DEL LINO HA PERMITIDO EL DESARROLLO DE LA VESTIMENTA Y DE MUCHOS OBJETOS DE ARTESANÍA.



**!!EXACTO!!**

EL **TOMATE**: CON LA CONQUISTA NO SE INCORPORA INMEDIATAMENTE A LA DIETA EUROPEA PORQUE AL PRINCIPIO LO CONSIDERABAN VENENOSO.



**!!EXACTO!!**

EL **LENGUAJE BRAILLE** FUE INVENTADO POR EL FRANCÉS LOUIS BRAILLE EN 1824, PORQUE SE HABÍA QUEDADO CIEGO A LOS 3 AÑOS Y BUSCABA UN LENGUAJE ESCRITO ADAPTADO PARA PERSONAS CON SU MISMA DISCAPACIDAD.



**!!EXACTO!!**

EL PAPEL, Y SU PRODUCCIÓN A GRAN ESCALA, FUE UNA CONTRIBUCIÓN DE TS'AI LUN EN CHINA EN EL AÑO 105 A. C.

**!!EXACTO!!**



EL PUEBLO ÁRABE HA CONTRIBUIDO A DESARROLLAR LA AGRICULTURA, APORTANDO NUEVAS TÉCNICAS DE REGADÍO, CREACIÓN DE REDES DE ACEQUIAS (ESTRECHOS CANALES QUE RECOGÍAN Y CONDUCÍAN EL AGUA DESTINADA AL RIEGO), MÁQUINAS PARA EXTRAER AGUA DE LOS POZOS Y MOLINOS DE AGUA.

**!!EXACTO!!**



EL ÁRABE TAMBIÉN ENRIQUECIÓ LA LENGUA CASTELLANA. SE ESTIMA QUE HAY 4.000 PALABRAS CASTELLANAS DE ORIGEN ÁRABE: MUCHAS DE LAS PALABRAS QUE EMPIEZAN POR "AL" (COMO ALFOMBRA, ALBAHACA, ALBÓNDIGA, ALGODÓN, ALFILER...), INTERJECCIONES (¡OJALÁ!, ¡ALÁ!, "FULANO"), TOPÓNIMOS: GUADALAJARA (RÍO DE PIEDRAS), ALGECIRAS (ISLA), ALCALÁ (AL-QALAT = EL CASTILLO), Y NOMBRES Y APELLIDOS: ALMUDENA (AL-MUDÁYYINA = CIUDADELA), ALMODÓVAR (CERRO REDONDO), ANAYA, BUÑUEL.

**!!EXACTO!!**



LA **PATATA** VIENE DE LA CORDILLERA DE LOS ANDES PERUANA. CUANDO SE LLEGARÓ A AMÉRICA DESDE EUROPA, SU CULTIVO ESTABA YA GENERALIZADO.

**!!EXACTO!!**



LA **IMPRESA** (DE TIPO MÓVIL) FUE INVENTADA POR EL HERRERO ALEMÁN JOHANNES GUTENBERG EN 1449.

**!!EXACTO!!**

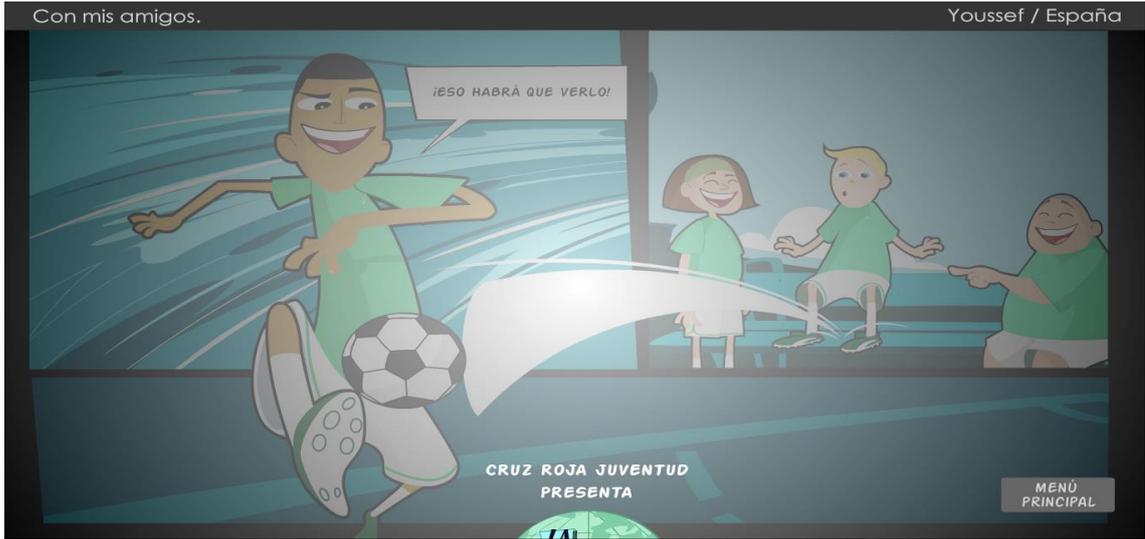


LA APORTACIÓN ÁRABE A LA **CIENCIA** ES NOTABLE: ABDERRAMÁN III CREÓ LA PRIMERA ESCUELA MÉDICA DE EUROPA, SUS BIBLIOTECAS ENCERRABAN MÁS DE 400.000 TÍTULOS.

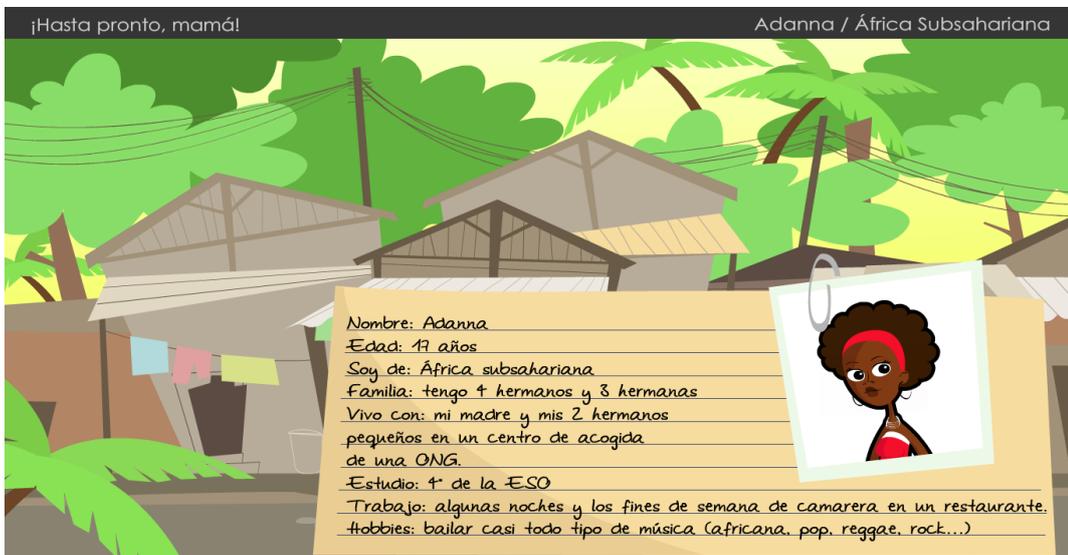
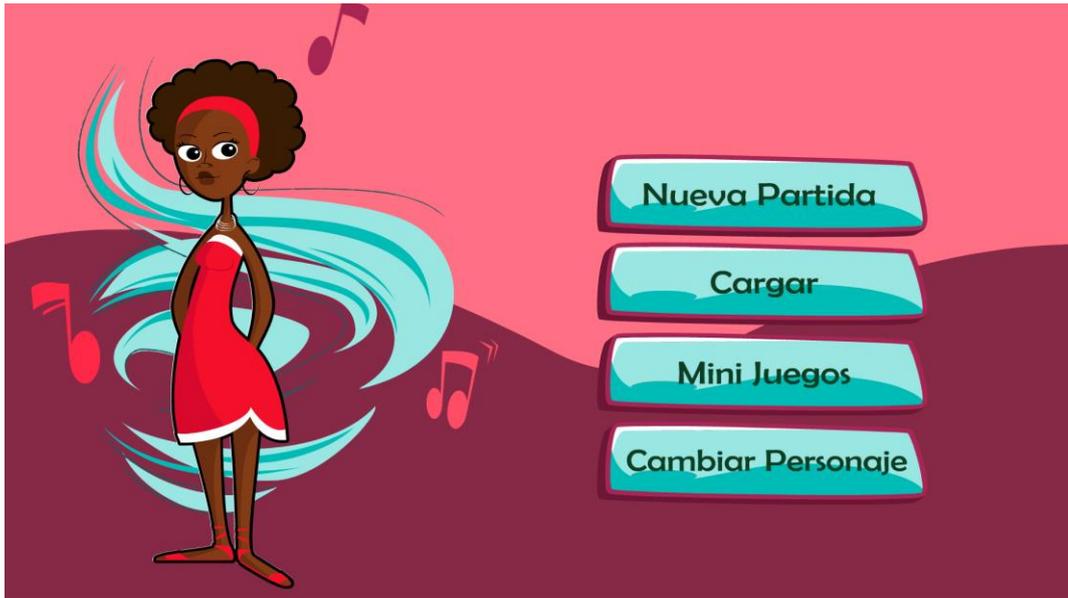
**!!EXACTO!!**







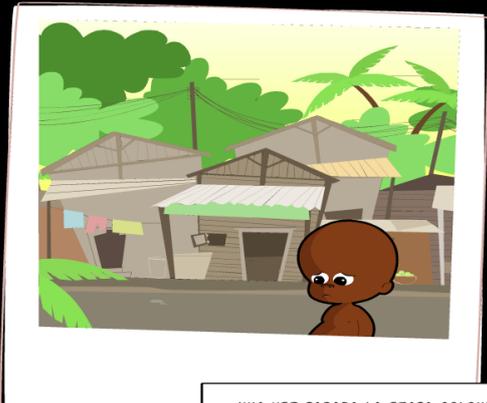
PERSONAGEM – ADANNA (ÁFRICA SUBSAHARIANA)



¡Hasta pronto, mamá!

Adanna / África Subsahariana

ÁFRICA ES EL CONTINENTE OLVIDADO...

...UNA VEZ PASADA LA ETAPA COLONIAL, LOS PAÍSES "CIVILIZADOS" QUE USARON Y ABUSARON DE SUS RECURSOS ABANDONARON A SU SUERTE A PUEBLOS ENTEROS, QUE QUEDARON SUMIDOS EN LA POBREZA.

¡Hasta pronto, mamá!

Adanna / África Subsahariana

ADANNA VIVE EN UN PAÍS DE ÁFRICA SUBSAHARIANA. UN PAÍS NORMALMENTE TRANQUILO, PERO DESDE HACE VARIOS AÑOS, SU PUEBLO ENTERO ESTÁ SIENDO PERSEGUIDO Y DIEZMADO POR GRUPOS MILITARES, RESPALDADOS POR UNA CORPORACIÓN EXTRANJERA CON INTERESES ECONÓMICOS EN EL PAÍS.

ELLA Y SU FAMILIA PERTENECEN A UNA MINORÍA ÉTNICA, CUYA SUPERVIVENCIA DEPENDÍA DE LA AGRICULTURA...




... PERO LA CONTAMINACIÓN PROVOCADA POR LA CORPORACIÓN Y LA VIOLENTA PERSECUCIÓN DE LOS/AS MILITARES SÓLO LES DEJA UNA OPCIÓN: HUIR DEL PAÍS.

¡Hasta pronto, mamá!

Adanna / África Subsahariana

¿CONOCES LA DIFERENCIA ENTRE UN/A REFUGIADO/A Y UN/A INMIGRANTE?



**jugar**

**continuar historia**

**REFUGIADO O INMIGRANTE...**

¿Conoces la diferencia entre refugiado/a e inmigrante? Esa distinción está contemplada en el Derecho Internacional y en la Ley. Mientras que un/a migrante (emigrante para el país de origen, inmigrante para el de destino) se traslada de forma voluntaria o por razones personales, el/la refugiado/a lo hace de manera forzosa, por razones de supervivencia. Para una persona refugiada, el regreso forzoso a su país puede, literalmente, ser cuestión de vida o muerte.

A ver si puedes completar este crucigrama que contiene palabras relacionadas al tema de las personas refugiadas...

Haz clic sobre los números para leer las definiciones y escribir la palabra en el cuadro blanco

DESIGNA TODO ACTO MEDIANTE EL CUAL SE VULNERAN GRAVEMENTE ESOS DERECHOS POR MOTIVOS DE ETNIA, RELIGIÓN, GÉNERO, NACIONALIDAD, OPINIONES POLÍTICAS O LA PERTENENCIA A UN DETERMINADO GRUPO SOCIAL. SINÓNIMO DE HOSTIGAMIENTO, ACOSO.

11 LETRAS

A B C D I

1- DESIGNA TODO ACTO MEDIANTE EL CUAL SE VULNERAN GRAVEMENTE ESOS DERECHOS POR MOTIVOS DE ETNIA, RELIGIÓN, GÉNERO, NACIONALIDAD, OPINIONES POLÍTICAS O LA PERTENENCIA A UN DETERMINADO GRUPO SOCIAL. SINÓNIMO DE HOSTIGAMIENTO, ACOSO.

11 LETRAS

A B C D

7

8

**SOLUCIÓN**

Persecución

2- DÍCESE DE AQUEL QUE SE VE FORZADO A HUIR DE SU HOGAR, PARTICULARMENTE A CAUSA DE CONFLICTOS ARMADOS, SITUACIÓN DE VIOLENCIA GENERALIZADA, VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS O DESASTRES, PERO QUE NO SALE DE SU PAÍS. CONTIENE UNA Z.

10 LETRAS

A B C D

7

8

**SOLUCIÓN**

Desplazado

3- PERSONA QUE, DEBIDO A TEMORES FUNDADOS DE SER PERSEGUIDO/A POR MOTIVOS DE ETNIA, RELIGIÓN, NACIONALIDAD, OPINIÓN POLÍTICA, GÉNERO, PERTENENCIA A UN DETERMINADO GRUPO SOCIAL, SE ENCUENTRA FUERA DE SU PAÍS DE ORIGEN Y NO PUEDE, DEBIDO A DICHS TEMORES, O NO QUIERE REGRESAR A ESE PAÍS.

9 LETRAS

A B C D →

8

SOLUCIÓN

Refugiada

4- PERSONA QUE DEJA SU PAÍS VOLUNTARIAMENTE PARA ESTABLECERSE EN OTRO Y BUSCAR MEJORES OPORTUNIDADES.

9 LETRAS

A B C D →

8

SOLUCIÓN

Emigrante

5- PERSONA QUE LLEGA VOLUNTARIAMENTE A UN NUEVO PAÍS (DIFERENTE AL SUYO DE ORIGEN) PARA ESTABLECERSE EN ÉL, EN BUSCA DE MEJORES OPORTUNIDADES.

10 LETRAS

A B C D →

8

SOLUCIÓN

Inmigrante

6- PROTECCIÓN QUE BRINDA UN PAÍS A LAS PERSONAS QUE NO PUEDEN BUSCAR PROTECCIÓN EN SU PAÍS POR MIEDO A SER PERSEGUIDAS POR RAZONES DE ETNIA, RELIGIÓN, NACIONALIDAD, OPINIÓN POLÍTICA, GÉNERO O PERTENENCIA A UN DETERMINADO GRUPO SOCIAL.

**5 LETRAS**

A B C D → [ ][ ][ ][ ][ ]

**SOLUCIÓN**

Asilo

7- ESTATUTO DERIVADO DEL HECHO DE PERTENECER A UNA NACIÓN O UN PAÍS PARTICULAR. SE PUEDE OBTENER POR DIFERENTES VÍAS EN FUNCIÓN DE LAS LEYES DEL PAÍS, LAS MÁS HABITUALES SON POR NACIMIENTO EN UN TERRITORIO O POR VÍA MATERNA Y PATERNA. SE PUEDE OBTENER TAMBIÉN DESPUÉS DEL NACIMIENTO.

**12 LETRAS**

A B C D → [ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ]

**SOLUCIÓN**

Nacionalidad

8- PERSONA QUE SE ENCUENTRA EN UN PAÍS DEL CUAL NO ES AUTÓCTONA, CONTIENE UNA X.

**10 LETRAS**

A B C D → [ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ]

**SOLUCIÓN**

Extranjera

¡Hasta pronto, mamá!

Adanna / África Subsahariana

ADANNA, SU MADRE Y SUS HERMANAS GEMELAS HAN LOGRADO LLEGAR AL CAMPAMENTO DE LA ONU PARA REFUGIADOS/AS.

EL RESTO DE LA FAMILIA HA HUIDO EN OTRO GRUPO, PARA PODER EVITAR MÁS FACILMENTE LOS CONTROLES.

HONEY, I HOPE THEY ARRIVE TO THE NORTH CAMP SAFELY...

CARIÑO, ESPERO QUE LLEGUEN AL CAMPAMENTO DEL NORTE A SALVO...

MOM, WHAT'S GONNA HAPPEN WITH DADDY AND THE BROTHERS?

MAMA, ¿QUÉ VA A PASAR CON MI PAPÁ Y MIS HERMANOS?

IN THE MEANWHILE THE ONLY THING WE CAN DO IS TO PRAY FOR THEM AND HAVE FAITH.

MIENTRAS TANTO LO ÚNICO QUE PODAMOS HACER ES REZAR POR ELLOS Y TENER FE.

¡Hasta pronto, mamá!

Adanna / África Subsahariana

UNA VEZ EN EL CAMPAMENTO, UN REPRESENTANTE DE NACIONES UNIDAS LE EXPLICA SUS OPCIONES.

THERE ARE ONLY TWO OPTIONS FOR YOUR FAMILY, SANDRA. EITHER YOU STAY HERE IN THE CAMP, WAITING FOR A PROPER PEACE PROCESS TO TAKE PLACE IN YOUR COUNTRY...

OR YOU GO TO ANOTHER COUNTRY AS A POLITICAL REFUGEE, IN WHICH CASE WE'LL TRY TO HELP YOU AS POSSIBLE.

ANOTHER COUNTRY??

YES, THERE'S A CHANCE. WE WILL DO OUR BEST HELPING WITH THE PAPERWORK, TRAVEL AND ACCOMMODATION...

...BUT REMEMBER IT'S GONNA BE TOUGH, VERY TOUGH TO ADAPT. BUT SURE IT'LL BE BETTER THAN STAYING HERE.

¡Hasta pronto, mamá!

Adanna / África Subsahariana

UNA VEZ EN EL CAMPAMENTO, UN REPRESENTANTE DE NACIONES UNIDAS LE EXPLICA SUS OPCIONES.

SÓLO HAY DOS OPCIONES PARA TU FAMILIA, SANDRA. PUEDES QUEDARTE AQUI EN EL CAMPAMENTO ESPERANDO QUE OCURRA UN PROCESO DE PAZ APROPIADO EN TU PAÍS...

O PUEDES IR A OTRO PAÍS COMO REFUGIADA POLÍTICA. EN ESTE CASO TE AYUDARÍAMOS EN LO POSIBLE.

¿¿A OTRO PAÍS?? ??

SÍ, HAY UNA POSIBILIDAD. OS AYUDAREMOS LO MEJOR QUE PODAMOS CON LOS PAPELES, VIAJES Y ALOJAMIENTO...

... PERO SABED QUE VA A SER DURO ADAPTARSE, PERO ESTOY SEGURO QUE SERÁ MEJOR QUE QUEDARSE AQUI.

¡Hasta pronto, mamá!

Adanna / África Subsahariana

SANDRA LO HA PENSADO BIEN, Y DECIDE QUE LA MEJOR OPCIÓN ES SALIR DEL PAÍS COMO SEA.

¡Hasta pronto, mamá!

Adanna / África Subsahariana

HAN PASADO 6 MESES YA, Y HAN CONSEGUIDO LOS PAPELES PARA SER PRE- ADMITIDAS EN ESPAÑA COMO SOLICITANTES DE ASILO Y, DE MOMENTO, RESIDIR SEIS MESES E INTENTAR OBTENER EL ASILO POLÍTICO.

SANDRA, GOOD NEWS, YOUR DAUGHTERS AND YOURSELF HAVE BEEN ACCEPTED IN SPAIN AS ASYLUM- SEEKERS.

ADANNA, SWEETHEART, WOULD YOU TRAVEL TO SPAIN?

I'M GLAD TO HEAR THAT, BUT MY TWINS ARE TOO YOUNG TO TRAVEL. I PREFER TO STAY WITH THEM, WAITING FOR NEWS FROM MY HUSBAND AND SONS.

¡Hasta pronto, mamá!

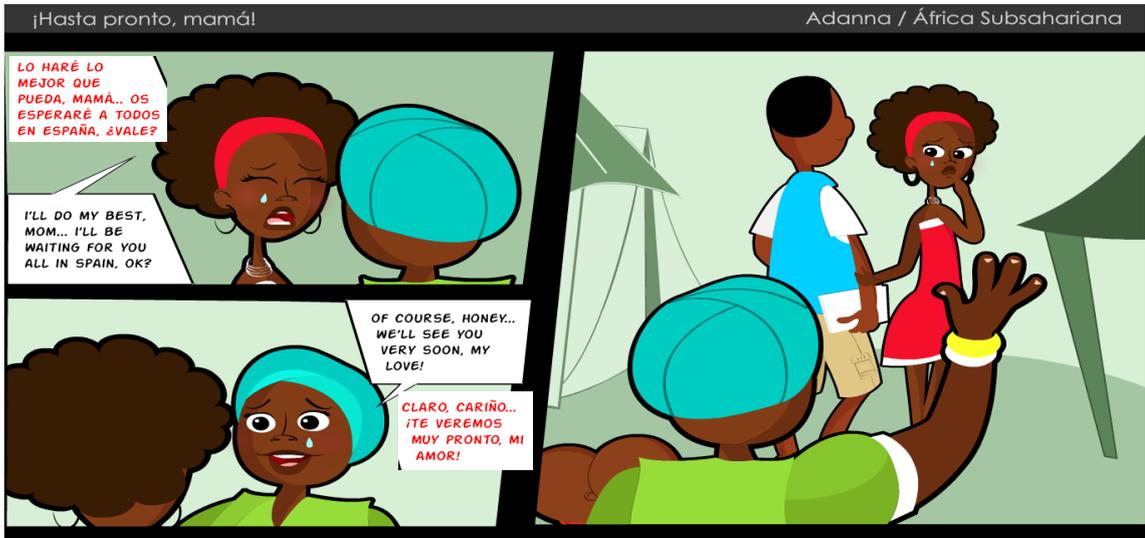
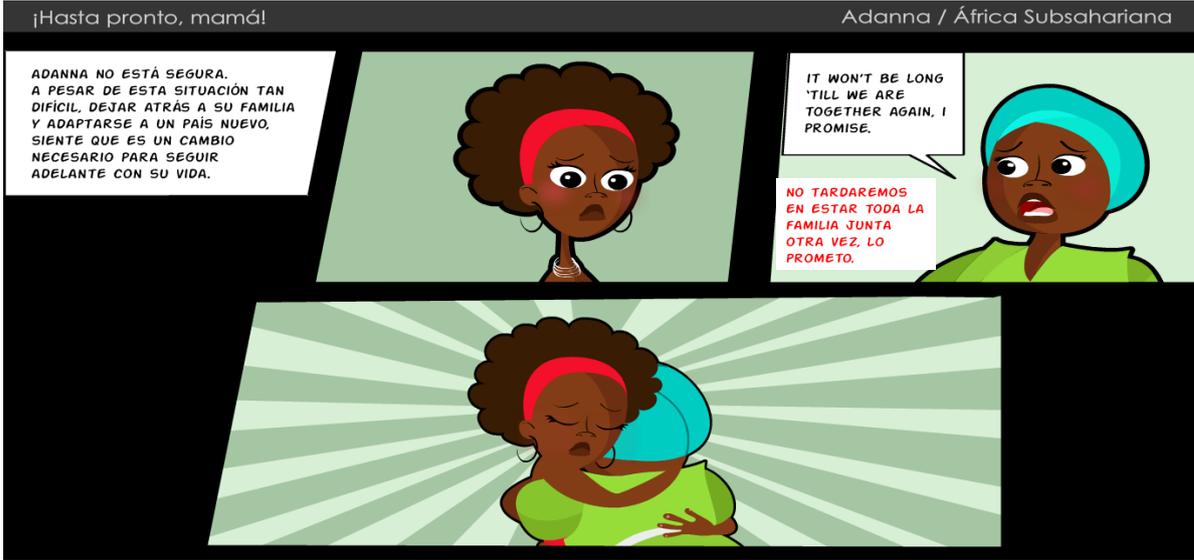
Adanna / África Subsahariana

HAN PASADO 6 MESES YA, Y HAN CONSEGUIDO LOS PAPELES PARA SER PRE- ADMITIDAS EN ESPAÑA COMO SOLICITANTES DE ASILO Y, DE MOMENTO, RESIDIR SEIS MESES E INTENTAR OBTENER EL ASILO POLÍTICO.

SANDRA, BUENAS NOTICIAS, SU HIJA Y USTED HAN SIDO ACEPTADAS EN ESPAÑA COMO SOLICITANTES DE ASILO.

ADANNA, CARIÑO, ¿VIAJARÍAS A ESPAÑA?

ME ALEGRA OIR ESO, PERO MIS GEMELAS SON DEMASIADO PEQUEÑAS PARA VIAJAR. PREFIERO QUEDARME AQUÍ CON ELLAS Y ESPERAR NOTICIAS DE MI MARIDO E HIJOS.



Can you help me, please? Adanna / África Subsahariana

EXCUSE ME... ¿PER- DÓN YO... I... NO SABER... DO YOU SPEAK ENGLISH?

¿QUÉ, QUÉ QUIERES?! NO SÉ NADA, DÉJAME TRANQUILO...

MÁS NEGROS, COMO SI NO TUVIÉRAMOS BASTANTE YA...

Can you help me, please? Adanna / África Subsahariana

¿POR FA- VOR?...

I NEED... YO... DO YOU KNOW THIS PLACE?

AY, HIJA MÍA, NO SÉ QUÉ DICES... A VER...

UY, QUÉ LETRA MÁS PEQUEÑA Y YO SIN LAS GAFAS DE CERCA...

LO SIENTO MUCHO HIJA, NO TE PUEDO AYUDAR.

YOU... PO- DER... HELP ME?

DON'T WORRY... GRA- CIAS.

Can you help me, please? Adanna / África Subsahariana

HEY...

...DO YOU NEED SOME HELP?

DO YOU SPEAK ENGLISH? THANK GOD! I'M LOOKING FOR THIS ADDRESS...

I'VE ARRIVED SOONER THAN EXPECTED AND I DON'T KNOW HOW TO GO TO THIS PLACE.

OH, YES... I KNOW THE PLACE... IN FACT, I LIVE JUST TWO BLOCKS AWAY

COME WITH ME TO MY HOUSE IF YOU WANT AND WAIT UNTIL THE OPENING HOUR.

Can you help me, please? Adanna / África Subsahariana

HEY...

...¿NECESITAS AYUDA?

¿HABLAS INGLÉS? ¡GRACIAS A DIOS! ESTOY BUSCANDO ESTA DIRECCIÓN...

HE LLEGADO ANTES DE LO ESPERADO Y NO SÉ CÓMO IR A ESTE SITIO.

AH, SÍ... CONOZCO EL SITIO... DE HECHO, VIVO A DOS CALLES DE ALLÍ.

SI QUIERES PUEDES VENIR A MI CASA Y ESPERAR A QUE ABRAN..

Can you help me, please? Adanna / África Subsahariana

ADANNA TIENE QUE ELEGIR SI IR CON ELLA O NO...

**SÍ**  
va con ella

**NO**  
va con ella

Can you help me, please? Adanna / África Subsahariana

YOU'RE SO KIND! THANKS! THANKS A LOT!

¡ERES MUY AMABLE! ¡MUCHAS GRACIAS!

Can you help me, please? Adanna / África Subsahariana

ADANNA HA TENIDO MUCHÍSIMA SUERTE AL ENCONTRAR A ALGUIEN TAN AMABLE, QUE HABLE INGLÉS Y QUE LE HAYA AYUDADO EN SUS PRIMERAS HORAS.

SURE! THANK YOU FOR EVERYTHING!

BUÉNO, AHORA TE LAS ARREGLARÁS POR TU CUENTA. CUIDATE, Y SI TIENES ALGÚN PROBLEMA, LLÁMAME, ¿VALE?

WELL, YOU'RE ON YOUR OWN... TAKE CARE, OK? AND IF YOU HAVE ANY PROBLEM, CALL ME... ALL RIGHT?

SEE YOU SOON!

SEE YA!

Can you help me, please? Adanna / África Subsahariana

YOU'RE SO KIND! BUT I'M SORRY, I PREFER TO GO BY MYSELF.

YEAH, SURE. GRAB THE BLUE LINE IN THE UNDERGROUND, HERE WE CALL IT "METRO!".

YOU'LL SEE THE IMMIGRATION CENTER THERE, IT'S JUST A FEW METERS AWAY.

THANKS A LOT!

COULD YOU HELP ME?

Can you help me, please? Adanna / África Subsahariana

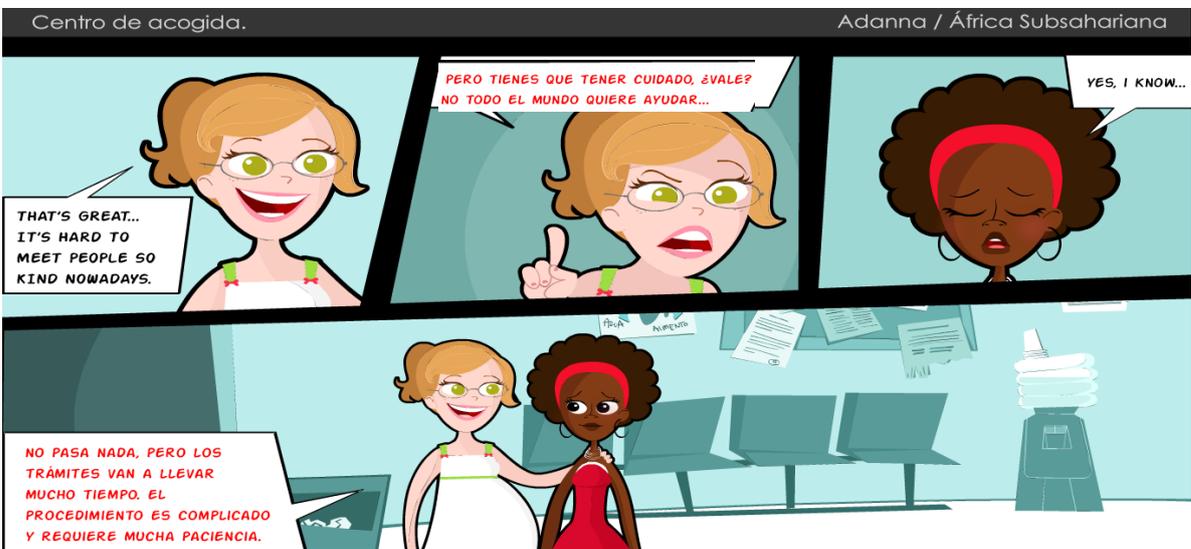
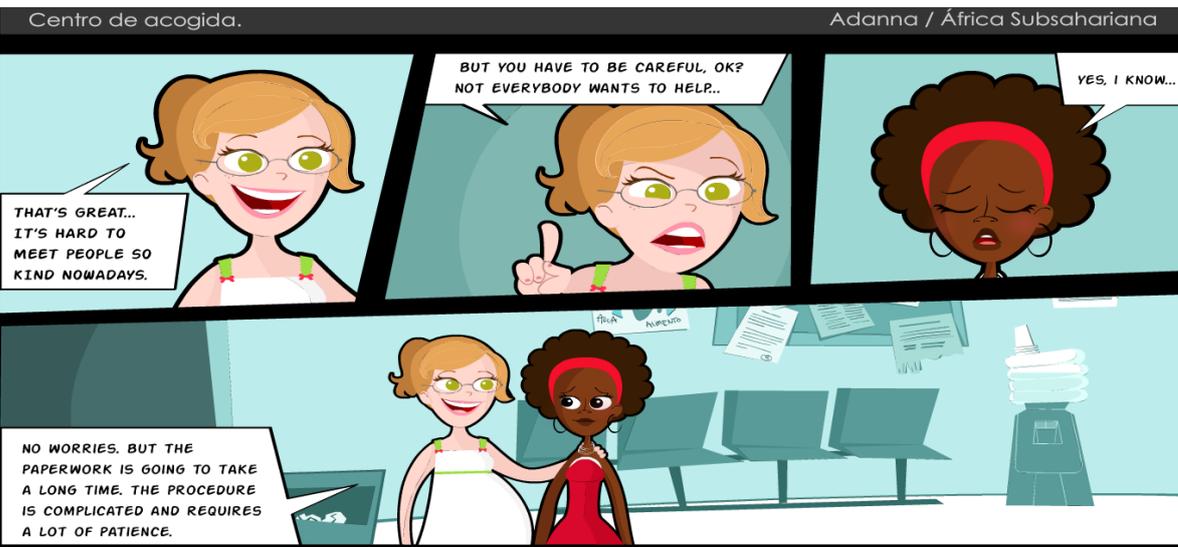
¡ERES MUY AMABLE! PERO LO SIENTO, PREFIERO IR SOLA.

SÍ, CLARO. COJE LA LÍNEA AZUL DEL METRO.

VERÁS EL CENTRO DE INMIGRACIÓN, ESTÁ SÓLO A UNOS METROS.

THANKS A LOT!

COULD YOU HELP ME?



Centro de acogida. Adanna / África Subsahariana

WHAT ABOUT MY FAMILY?

YOUR MOM AND SISTERS ARE OK, BUT YOUR SISTERS NEED MORE TIME TO BE ABLE TO TRAVEL. SADLY WE HAVE NO NEWS ABOUT YOUR DAD AND BROTHERS.

BUT DON'T WORRY, OK?

OK, I HAVE TO BE STRONG, I KNOW.

YES, YOU'RE A GOOD GIRL. DURING THE FIRST WEEK YOU'LL HAVE TO TAKE A LITTLE SPANISH COURSE.

YOU WILL NEED IT, BECAUSE SOON YOU WILL HAVE TO GO TO HIGH SCHOOL...

Centro de acogida. Adanna / África Subsahariana

WHAT ABOUT MY FAMILY?

TU MAMÁ Y HERMANAS ESTÁN BIEN, PERO TUS HERMANAS NECESITAN MÁS TIEMPO ANTES DE PODER VIAJAR. LAMENTABLEMENTE NO TENEMOS NOTICIAS SOBRE TU PADRE Y HERMANOS.

BUT DON'T WORRY, OK?

OK, I HAVE TO BE STRONG, I KNOW.

YES, YOU'RE A GOOD GIRL. DURING THE FIRST WEEK YOU'LL HAVE TO TAKE A LITTLE SPANISH COURSE.

LO NECESITARÁS, PORQUE PRONTO TENDRÁS QUE IR AL INSTITUTO.

Centro de acogida. Adanna / África Subsahariana

ADANNA, VAMOS A APRENDER UN POCO DE CASTELLANO PARA QUE PUEDES DESENVOLVERTE, ¿VALE?

ADANNA, LET'S LEARN SOME SPANISH SO YOU CAN START TO GET AROUND, OK?

**jugar**

**continuar historia**

# INGLIS PITINGLIS

Adanna necesita aprender Español para poder desenvolverse con mas facilidad por su nuevo lugar de residencia, conseguir un trabajo, etc.

¿Le echas una mano?

Fijate en la frase que piensa adanna y elige la traduccion que creas correcta.

Ready?

Go!!



ADANNA, LET'S LEARN SOME SPANISH SO YOU CAN START TO GET AROUND, OK? VAMOS A APRENDER UN POCO DE CASTELLANO PARA QUE PUEDAS DESENVOLVERTE, ¿VALE?



HELLO, I AM 16 YEARS OLD AND COME FROM SUB-SAHARAN AFRICA.



HOLA, TENGO 16 AÑOS Y VENGO DE ÁFRICA SUBSAHARIANA.

HOLA, SOY 16 AÑOS VIEJA Y VENGO DESDE ÁFRICA SUBSAHARIANA.

HELIO, SI LOS RESPIRAS 16 AÑOS VIAJARÁS A LA SUBSAHARIANA ÁFRICA.

JELOU, YO SER DE ÁFRICA Y TENER 16 AÑOS. CREO.



HELLO, I AM 16 YEARS OLD AND COME FROM SUB-SAHARAN AFRICA.

**OH YEAH!!**

**HOLA, TENGO 16 AÑOS Y VENGO DE ÁFRICA SUBSAHARIANA.**

HOLA, SOY 16 AÑOS VIEJA Y VENGO DESDE ÁFRICA SUBSAHARIANA.

HELLO, SI LOS RESPIRAS 16 AÑOS VIAJARÁS A LA SUBSAHARIANA ÁFRICA.

JELOU, YO SER DE ÁFRICA Y TENER 16 AÑOS. CREO.

**I DON'T KNOW WHERE MY FATHER AND MY BROTHERS ARE, BUT THEY FLED LIKE ME FROM OUR HOME COUNTRY.**

YO NO SÉ DÓNDE MI PADRE Y HERMANOS SON, PERO FUERON COMO YO DE NUESTRO HOGAR.

NO SÉ DÓNDE ESTÁN MI PADRE Y MIS HERMANOS. VOLARON COMO YO DESDE NUESTRO PAÍS HOGAR.

NO SÉ DONDE ESTÁN MI PADRE Y MIS HERMANOS, PERO HUYERON COMO YO DE NUESTRO PAÍS.

NO SÉ DÓNDE ESTÁN MI PADRE Y MIS HERMANOS, PERO LES ENCANTA LA MÚSICA COUNTRY.

**I DON'T KNOW WHERE MY FATHER AND MY BROTHERS ARE, BUT THEY FLED LIKE ME FROM OUR HOME COUNTRY.**

**OH YEAH!!**

YO NO SÉ DÓNDE MI PADRE Y HERMANOS SON, PERO FUERON COMO YO DE NUESTRO HOGAR.

NO SÉ DÓNDE ESTÁN MI PADRE Y MIS HERMANOS. VOLARON COMO YO DESDE NUESTRO PAÍS HOGAR.

**NO SÉ DONDE ESTÁN MI PADRE Y MIS HERMANOS, PERO HUYERON COMO YO DE NUESTRO PAÍS.**

NO SÉ DÓNDE ESTÁN MI PADRE Y MIS HERMANOS, PERO LES ENCANTA LA MÚSICA COUNTRY.

**MY MOTHER AND MY BABY SISTERS ARE STILL IN MY HOME COUNTRY.**

MI MADRE Y MIS HERMANAS BEBÉ ESTÁN QUIETAS EN MI PAÍS.

MI MADRE Y MIS HERMANAS PEQUEÑAS SON TODAVÍA EN MI HOGAR PAÍS.

MI MADRE Y MI BEBÉ HERMANAS ESTÁN TODAVÍA EN MI PAÍS DE ORIGEN.

MI MADRE Y MIS HERMANAS PEQUEÑAS ESTÁN TODAVÍA EN MI PAÍS DE ORIGEN.

MY MOTHER AND MY BABY SISTERS ARE STILL IN MY HOME COUNTRY.

OH YEAH!!

MI MADRE Y MIS HERMANAS BEBÉ ESTÁN QUIETAS EN MI PAÍS.

MI MADRE Y MIS HERMANAS PEQUEÑAS SON TODAVÍA EN MI HOGAR PAÍS.

MI MADRE Y MI BEBÉ HERMANAS ESTÁN TODAVÍA EN MI PAÍS DE ORIGEN.

MI MADRE Y MIS HERMANAS PEQUEÑAS ESTÁN TODAVÍA EN MI PAÍS DE ORIGEN.

MY WHOLE FAMILY WAS IN DANGER IN OUR HOME COUNTRY SO WE HAD TO ESCAPE RAPIDLY.

MI FAMILIA ENTERA ERA PELIGROSA EN NUESTRO PAÍS, ASÍ QUE ESCAPAMOS RÁPIDAMENTE.

MI ENTERA FAMILIA ESTABA EN PELIGRO EN NUESTRO PAÍS HOGAR ASÍ QUE TUVIMOS QUE IR.

MI FAMILIA ENTERA CORRÍA PELIGRO EN NUESTRO PAÍS, ENTONCES TUVIMOS QUE HUIR RÁPIDAMENTE.

TODA MI FAMILIA VIVÍA EN EL HOGAR DE NUESTRO PELIGROSO PAÍS, ASÍ QUE NOS FUIMOS.

MY WHOLE FAMILY WAS IN DANGER IN OUR HOME COUNTRY SO WE HAD TO ESCAPE RAPIDLY.

OH YEAH!!

MI FAMILIA ENTERA ERA PELIGROSA EN NUESTRO PAÍS, ASÍ QUE ESCAPAMOS RÁPIDAMENTE.

MI ENTERA FAMILIA ESTABA EN PELIGRO EN NUESTRO PAÍS HOGAR ASÍ QUE TUVIMOS QUE IR.

MI FAMILIA ENTERA CORRÍA PELIGRO EN NUESTRO PAÍS, ENTONCES TUVIMOS QUE HUIR RÁPIDAMENTE.

TODA MI FAMILIA VIVÍA EN EL HOGAR DE NUESTRO PELIGROSO PAÍS, ASÍ QUE NOS FUIMOS.

THIS IS MY FIRST TIME IN SPAIN.

ESTE ES MI PRIMER TIEMPO EN ESPAÑA.

ES MI PRIMERA VEZ EN ESPAÑA.

ESTA ES MI PRIMOROSA VEZ EN ESPAÑA.

ESTA ES MI PRIMERA TEMPORADA ESPAÑOLA.

THIS IS MY FIRST TIME

OH YEAH!!

ESTE ES MI PRIMER TIEMPO EN ESPAÑA.

**ES MI PRIMERA VEZ EN ESPAÑA.**

ESTA ES MI PRIMOROSA VEZ EN ESPAÑA.

ESTA ES MI PRIMERA TEMPORADA ESPAÑOLA.

I ENTERED THE COUNTRY AS ASYLUM-SEEKER.

ENTRÉ EL PAÍS COMO BUSCADORA DE ASILO.

YO CON ENTEREZA, EL PAÍS COMO SOLICITANTE DE ASILO.

YO PULSÉ ENTER EN EL PAÍS Y SALÍ COMO BUSCADORA DE ASILO.

ENTRÉ EN EL PAÍS COMO SOLICITANTE DE ASILO.

I ENTERED THE COUNTRY AS ASYLUM-SEEKER.

OH YEAH!!

ENTRÉ EL PAÍS COMO BUSCADORA DE ASILO.

YO CON ENTEREZA, EL PAÍS COMO SOLICITANTE DE ASILO.

YO PULSÉ ENTER EN EL PAÍS Y SALÍ COMO BUSCADORA DE ASILO.

**ENTRÉ EN EL PAÍS COMO SOLICITANTE DE ASILO.**

I HOPE I WILL BE GRANTED POLITICAL ASYLUM SOON.



ESPERO QUE PRONTO ME CONCEDAN EL ASILO POLÍTICO.

ESPERO QUE ME GARANTICEN EL ASILO POLÍTICO PRONTO.

YO CREO QUE SERÉ RECONOCIDA COMO ASILADA POLÍTICA PRONTO.

ESPERO QUE ME CONCEDERÁN EL MANICOMIO POLÍTICO PRONTO.

I HOPE I WILL BE GRANTED POLITICAL ASYLUM SOON.

OH YEAH!!



ESPERO QUE PRONTO ME CONCEDAN EL ASILO POLÍTICO.

ESPERO QUE ME GARANTICEN EL ASILO POLÍTICO PRONTO.

YO CREO QUE SERÉ RECONOCIDA COMO ASILADA POLÍTICA PRONTO.

ESPERO QUE ME CONCEDERÁN EL MANICOMIO POLÍTICO PRONTO.

I WANT TO LEARN SPANISH TO STUDY AND FIND A JOB IN SPAIN.



QUIERO APREHENDER ESPAÑOL, ESTUDIAR Y ENCONTRAR TRABAJO EN ESPAÑA.

YO QUIERO APRENDER ESPAÑA PARA ESTUDIAR Y ENCONTRAR TRABAJO EN ESPAÑOL.

QUIERO APRENDER EL ESPAÑOL PARA ESTUDIAR Y ENCONTRAR TRABAJO EN ESPAÑA.

QUIERO COMPRENDER ESPAÑOL PARA ESTUDIAR Y TRABAJAR EN ESPAÑOL.

I WANT TO LEARN SPANISH TO STUDY AND FIND A JOB IN SPAIN.

OH YEAH!!

QUIERO APREHENDER ESPAÑOL, ESTUDIAR Y ENCONTRAR TRABAJO EN ESPAÑA.

YO QUIERO APRENDER ESPAÑA PARA ESTUDIAR Y ENCONTRAR TRABAJO EN ESPAÑOL.

QUIERO APRENDER EL ESPAÑOL PARA ESTUDIAR Y ENCONTRAR TRABAJO EN ESPAÑA.

QUIERO COMPRENDER ESPAÑOL PARA ESTUDIAR Y TRABAJAR EN ESPAÑOL.

THIS IS MY FIRST DAY AT A SPANISH HIGH SCHOOL.

ESTA ES MI PRIMERA DÍA EN UNA ESCUELA ESPAÑOLA.

ESTE ES MI PRIMER DÍA EN UN INSTITUTO ESPAÑOL.

ESTE ES MI PRIMER DÍA DESDE UN INSTITUTO EN ESPAÑA.

ESTA ES LA PRIMERA VEZ QUE VEO UN HIGH SCHOOL ESPAÑOL.

THIS IS MY FIRST DAY AT A SPANISH HIGH SCHOOL.

OH YEAH!!

ESTA ES MI PRIMERA DÍA EN UNA ESCUELA ESPAÑOLA.

ESTE ES MI PRIMER DÍA EN UN INSTITUTO ESPAÑOL.

ESTE ES MI PRIMER DÍA DESDE UN INSTITUTO EN ESPAÑA.

ESTA ES LA PRIMERA VEZ QUE VEO UN HIGH SCHOOL ESPAÑOL.

I STILL HAVE DIFFICULTIES WITH MY SPANISH BUT GOING TO HIGH SCHOOL WILL HELP ME MAKE PROGRESS.

TODAVÍA TENGO DIFICULTADES CON LOS ESPAÑOLES, PERO IR AL COLEGIO ME AYUDARÁ.

TENGO PROBLEMAS CON EL ESPAÑOL, PERO YENDO AL INSTITUTO TENDRÉ AYUDA PROGRESIVA.

AÚN TENGO DIFICULTADES CON EL ESPAÑOL, PERO IR AL INSTITUTO ME AYUDARÁ A MEJORAR.

AÚN TENGO PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS, PERO VOY AL COLEGIO PARA HACER PROGRESOS.

I STILL HAVE DIFFICULTIES WITH MY SPANISH BUT GOING TO HIGH SCHOOL WILL HELP ME MAKE PROGRESS.

OH YEAH!!

TODAVÍA TENGO DIFICULTADES CON LOS ESPAÑOLES, PERO IR AL COLEGIO ME AYUDARÁ.

TENGO PROBLEMAS CON EL ESPAÑOL, PERO YENDO AL INSTITUTO TENDRÉ AYUDA PROGRESIVA.

**AÚN TENGO DIFICULTADES CON EL ESPAÑOL, PERO IR AL INSTITUTO ME AYUDARÁ A MEJORAR.**

AUN TENGO PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS, PERO VOY AL COLEGIO PARA HACER PROGRESOS.

# YOU WIN!!

Centro de acogida. Adanna / África Subsahariana

PASAN UN PAR DE SEMANAS. ADANNA YA CHAPURREA ALGO DE CASTELLANO, PERO APENAS HA SALIDO DEL CENTRO DE ACOGIDA. ESTÁ TRISTE E INSEGURA Y ADEMÁS, MAÑANA TIENE QUE AFRONTAR UN DÍA MUY DURO...

¡ADANNA, CARIÑO!

¡ME ALEGRÓ DE VERTE! ¿CÓMO ESTÁS?

YO... TAM-BIÉN... HAPPY TO SEE YOU, NICOLE!

Centro de acogida. Adanna / África Subsahariana

¡VA A HABER QUE MEJORAR MUCHO ESE ESPAÑOL... HONEY, YOU NEED TO SPEAK SPANISH, YOU WON'T GO ANYWHERE SPEAKING JUST IN ENGLISH!

OK... I'LL DO MY BEST! HARÉ LO POSIBLE... ¿SÍ?

BUENO... ESE ES EL ESPÍRITU.

¡JA, JA, JA, JA!

MAÑANA TE ACOMPAÑARÉ AL INSTITUTO, PERO DESPUÉS DE ESO TE TENDRÁS QUE CUIDAR TÚ SOLA... ¿LISTA?

Centro de acogida. Adanna / África Subsahariana

OK... I'LL DO MY BEST!  
HARÉ LO POSIBLE... ¿SÍ?

BUENO... ESE ES EL ESPÍRITU.

IVA A HABER QUE MEJORAR MUCHO ESE ESPAÑOL...  
CARIÑO, NECESITAS HABLAR ESPAÑOL, NO IRÁS A NINGÚN SITIO HABLANDO SÓLO EN INGLÉS.

Primer día de clase. Adanna / África Subsahariana

ADANNA, CARIÑO, ESTA ES TU CLASE, ¿OK?  
YOUR CLASS. ¿ESTÁS BIEN?

ADANNA ESTÁ MUY NERVIOSA... ES SU PRIMER DÍA DE CLASE, HABLA MUY POCO ESPAÑOL. EN UN MOMENTO TENDRÁ QUE QUEDARSE SOLA.

UN PO- QUITO NERVOU... SIA...

ÁNIMO, YA VERÁS COMO HACES AMIGOS/AS ENSEGUIDA.

Primer día de clase. Adanna / África Subsahariana

¡HOLA! CLASE, ESTA ES LA NUEVA COMPAÑERA DE CLASE, HA LLEGADO A ESPAÑA HACE POCO. ASÍ QUE ESPERO QUE LE DÉIS UNA GRAN BIENVENIDA.

HOLA... MY... MI NOMBRE ES ADANNA, SOY DIEZ Y SIETE AÑOS Y SOY MUY CONTENTA DE CONOCERLES.

UY, PUES VAYA, NO TIENE NI IDEA DE HABLAR CASTELLANO.

SEGURO QUE LUEGO SE TRAE A TODA SU FAMILIA, Y A VIVIR DEL CUENTO, SE CREEN QUE ESTO ES JAUJA...

PUES SÍ, YO NO SÉ PARA QUÉ VIENE.



3º Desafío



**DE AQUÍ PARA ALLÁ**

¿Quieres descubrir más sobre la situación de los refugiados y las refugiadas en el mundo? Si haces clic en los países del mapa que se iluminan, aprenderás algo nuevo de cada uno. Son los países de los cuales procede el mayor número de refugiados/as a nivel mundial. Allí, la situación es muy grave: al menos 1 de cada 100 personas es refugiado/a.

Haz clic sobre los países señalados en el mapa para observar su ficha informativa. Estos datos te servirán para contestar posteriormente al quiz sobre los refugiados y las refugiadas.

<b>AFGANISTAN</b>	CAPITAL: KABUL SUPERFICIE DE TIERRA: 652 000 KM <sup>2</sup> POBLACION TOTAL: 32,7 MILLONES POBLACION REFUGIADA: 2,8 MILLONES CRISIS: CONFLICTO ARMADO DESDE 2001 CRISIS HUMANITARIA, EMERGENCIA ALIMENTARIA, VIOLACIONES SISTEMÁTICAS DE LOS DERECHOS HUMANOS. PRINCIPALES PAISES DE DESTINO: PAKISTÁN E IRÁN.
-------------------	---



COLOMBIA



**CAPITAL:** BOGOTÁ

**ESPERANZA DE VIDA:** 72 AÑOS

**POBLACIÓN TOTAL:** 44,7 MILLONES

**POBLACIÓN REFUGIADA:** 374.000

**CAUSAS:** CONFLICTO ARMADO DESDE 1964, VIOLACIONES SISTEMÁTICAS DE LOS DERECHOS HUMANOS.

**PRINCIPALES PAÍSES DE DESTINO:** ECUADOR, ARGENTINA, CHILE, BRASIL.

SUDAN



**CAPITAL:** JARTUM

**ESPERANZA DE VIDA:** 57 AÑOS

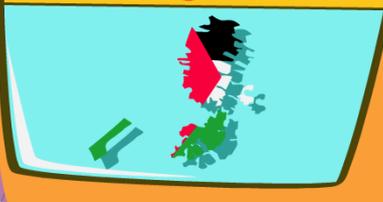
**POBLACIÓN TOTAL:** 41,2 MILLONES

**POBLACIÓN REFUGIADA:** 419.000

**CAUSAS:** CONFLICTO ARMADO EN EL DARFUR DESDE 2003, TENSIONES POLÍTICAS Y SOCIALES, PERSECUCIÓN RELIGIOSA, CRISIS ALIMENTARIA, VIOLACIONES SISTEMÁTICAS DE LOS DERECHOS HUMANOS.

**PRINCIPALES PAÍSES DE DESTINO:** CHAD, EGIPTO, UGANDA, KENIA.

PALESTINA



**TERRITORIOS PALESTINOS:** CISJORDANIA Y FRANJA DE GAZA (NO RECONOCIDO COMO PAÍS SOBERANO)

**ESPERANZA DE VIDA:** 73 AÑOS

**POBLACIÓN EN TERRITORIOS PALESTINOS Y JERUSALÉN:** 4,1 MILLONES

**POBLACIÓN REFUGIADA:** 4,7 MILLONES DE REFUGIADOS SEGÚN CRITERIOS DE LA AGENCIA DE LA ONU PARA LOS REFUGIADOS PALESTINOS QUE LES AMPARA.

**CAUSAS:** CONFLICTO ARMADO, TENSIONES POLÍTICAS Y SOCIALES, VIOLACIONES SISTEMÁTICAS DE LOS DERECHOS HUMANOS.

**PRINCIPALES PAÍSES DE DESTINO:** LÍBANO, JORDANIA, SIRIA.

**IRAK**



**CAPITAL:** BAGDAD  
**ESPERANZA DE VIDA:** 58 AÑOS  
**POBLACIÓN TOTAL:** 26,8 MILLONES  
**POBLACIÓN REFUGIADA:** 1,9 MILLONES  
**CAUSAS:** CONFLICTO ARMADO DESDE 2003, CRISIS ALIMENTARIA, VIOLACIONES SISTEMÁTICAS DE LOS DERECHOS HUMANOS.  
**PRINCIPALES PAÍSES DE DESTINO:** SIRIA Y JORDANIA.

**SOMALIA**



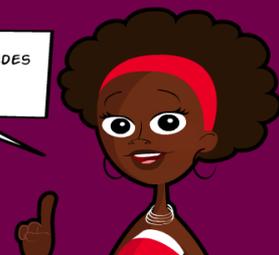
**CAPITAL:** MOGADISCIO  
**ESPERANZA DE VIDA:** 47 AÑOS  
**POBLACIÓN TOTAL:** 8,2 MILLONES  
**POBLACIÓN REFUGIADA:** 561.000  
**CAUSAS:** CONFLICTO ARMADO DESDE 1988, TENSIONES POLÍTICAS Y SOCIALES, CRISIS ALIMENTARIA, VIOLACIONES SISTEMÁTICAS DE LOS DERECHOS HUMANOS.  
**PRINCIPALES PAÍSES DE DESTINO:** KENIA, YEMEN, ETIOPÍA.

**AFGANISTAN**



**CAPITAL:** KABUL  
**ESPERANZA DE VIDA:** 43 AÑOS  
**POBLACIÓN TOTAL:** 28,7 MILLONES  
**POBLACIÓN REFUGIADA:** 2,8 MILLONES  
**CAUSAS:** CONFLICTO ARMADO DESDE 2001, CRISIS HUMANITARIA (EMERGENCIA ALIMENTARIA), VIOLACIONES SISTEMÁTICAS DE LOS DERECHOS HUMANOS.  
**PRINCIPALES PAÍSES DE DESTINO:** PAKISTÁN E IRÁN.

¿ESTÁS LISTO/A? VEAMOS AHORA SI PUEDES CONTESTAR A ESTAS PREGUNTAS.



**1º** EN EL MUNDO, HAY... REFUGIADOS/AS Y SOLICITANTES DE ASILO:

A) 1.000.000

B) 15.000

C) 16 MILLONES

**¡¡SI!!**

¡CORRECTO! EN 2008, SE ESTIMA QUE HABÍA 15,2 MILLONES DE REFUGIADOS/AS Y 800.000 SOLICITANTES DE ASILO EN EL MUNDO.

**2º** EL CONTINENTE QUE MAYOR NÚMERO DE REFUGIADOS/AS GENERA ES:

A) AMÉRICA LATINA

B) ASIA

C) ÁFRICA

**¡¡SI!!**

¡CORRECTO! SOBRE TODO EN LA REGIÓN DE ORIENTE MEDIO: EL 60% DE LOS/AS REFUGIADOS/AS VIENEN DE AFGANISTÁN, IRAK Y PALESTINA.

**3º** EL ...% DE LOS/AS REFUGIADOS/AS Y SOLICITANTES DE ASILO EN EL MUNDO SON NIÑOS/AS Y JÓVENES MENORES DE 18 AÑOS:

A) 44%

B) 76%

C) 18%

**¡¡SI!!**

¡CORRECTO! CASI LA MITAD SON MENORES DE EDAD Y TIENEN MAYOR NECESIDAD DE PROTECCIÓN Y ATENCIÓN.

**4º** EL PAÍS A DONDE SE DIRIGE EL MAYOR NÚMERO DE REFUGIADOS/AS EN EL MUNDO ES...

- A) ESTADOS UNIDOS
- B) ALEMANIA
- C) PAKISTÁN

**¡¡SI!!**

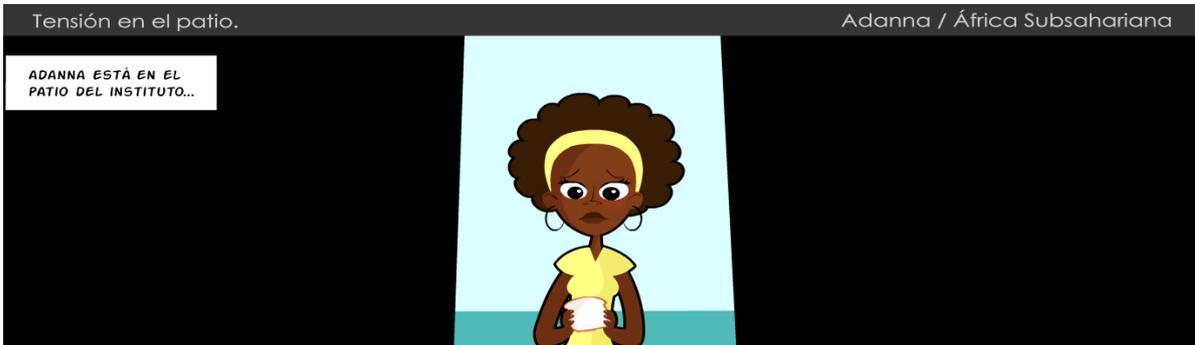
¡CORRECTO! SON CASI 2 MILLONES LOS/AS REFUGIADOS/AS PRESENTES EN PAKISTÁN, LA GRAN MAYORÍA DE ELLOS/AS VIENEN DEL PAÍS VECINO AFGANISTÁN.

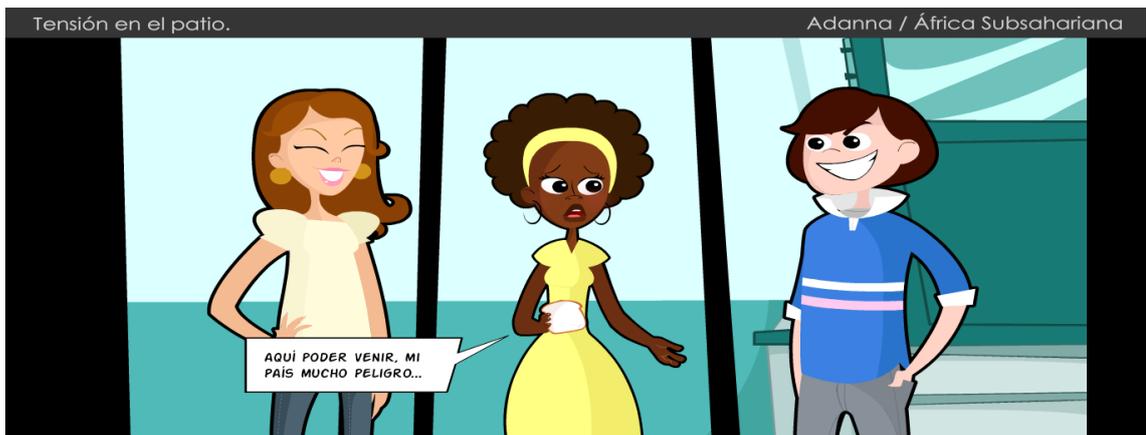
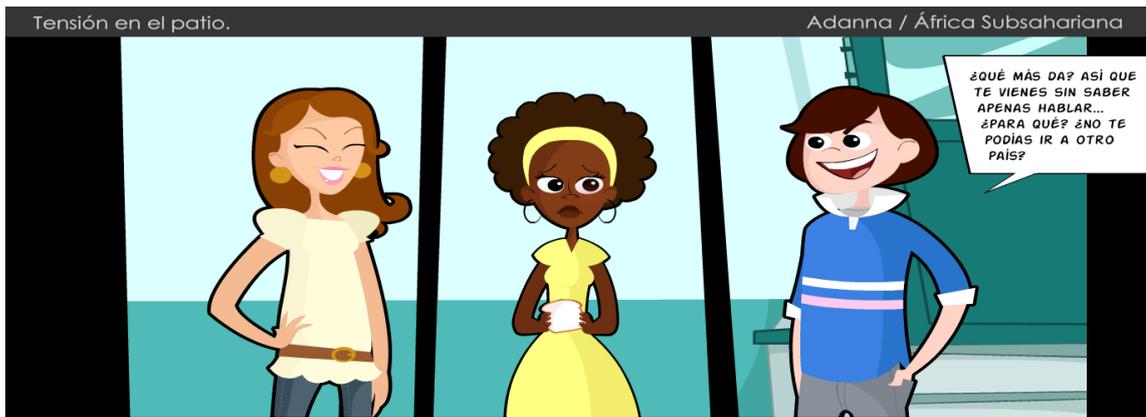
**5º** LAS PERSONAS BUSCAN REFUGIO EN OTRO PAÍS PRINCIPALMENTE POR:

- A) INSEGURIDAD EN SU PAÍS DEBIDO A UN CONFLICTO ARMADO Y VIOLACIONES DE LOS DERECHOS HUMANOS
- B) FALTA DE ALIMENTOS DEBIDA A UNA CRISIS ALIMENTARIA
- C) BUSCAR MEJORES OPORTUNIDADES DE TRABAJO Y MEJORAR SU CALIDAD DE VIDA

**¡¡SI!!**

¡CORRECTO! LOS CONFLICTOS ARMADOS SUPONEN GRAVES VIOLACIONES DE LOS DERECHOS HUMANOS QUE PONEN EN RIESGO LA VIDA DE LOS/AS HABITANTES AFECTADOS/AS.







Tensión en el patio. Adanna / África Subsahariana

RÓBER, LILA... POR FAVOR. ¿DE QUÉ VAIS?

A VER, QUE TAMPOCO ES PARA TANTO...

DEJADLA EN PAZ, ¿VALE? CUANDO TENGÁIS CABEZA COMO PARA ENTENDER UNA SITUACIÓN COMO LA SUYA, SOLA, EN UN PAÍS EXTRAÑO, HUYENDO POR LA FUERZA DE SU PAÍS... ENTONCES, HABLAMOS.

Tensión en el patio. Adanna / África Subsahariana

¡JA, JA, JA, JA! MIRA CÓMO LLORA...

¿PERO DE QUÉ VAIS?! ¿A QUÉ VENIS, A HACERLA LLORAR?!

QUÉ VA... SI NO LE HEMOS DICHO NADA... ELLA, QUE ESTÁ MUY SENSIBLE...

Tensión en el patio. Adanna / África Subsahariana

DEJADLA EN PAZ, ¿VALE? NO QUIERO VEROS NI CERCA DE ELLA.

CUANDO TENGÁIS CABEZA COMO PARA ENTENDER UNA SITUACIÓN COMO LA SUYA, SOLA, EN UN PAÍS EXTRAÑO, HUYENDO POR LA FUERZA DE SU PAÍS... ENTONCES, HABLAREMOS...

MIENTRAS TANTO ¡VIENTO, QUE CORRA EL AIRE!

Tensión en el patio. Adanna / África Subsahariana

NO TE PREOCUPES... DON'T WORRY, OK?

EN ESPAÑOL MEJOR, ¿OK? ASÍ APRENDER.

VALE, PERO SI NO SABES DECIR ALGO, ME LO PREGUNTAS EN INGLÉS YO TE LO EXPLICO.

DE NADA... YA VERÁS, EN CLASE TODO EL MUNDO ES MUY BUENA GENTE, INCLUSO ESTE PAR. PERO DALES TIEMPO.

GRACIAS...

Amigos y buenas noticias. Adanna / África Subsahariana

ADANNA, CON LA AYUDA DEL CENTRO DE ACOGIDA, HA ENCONTRADO TRABAJO POR LAS TARDES EN UN BAR AL QUE VAN MUCHOS/AS TURISTAS, CON LO QUE SU INGLÉS RESULTA MUY ÚTIL.

DE MOMENTO ESTÁ EN LA COCINA, PERO EN CUANTO CONTROLE MÁS EL CASTELLANO PODRÁ SERVIR MESAS. NO PAGAN MUCHO, PERO LE TRATAN BIEN Y ESTÁ A GUSTO.

¡ADANNA!

MIRA, ME HE ENCONTRADO A RÓBER Y A LILA POR LA CALLE Y QUIEREN DECIRTE ALGO.

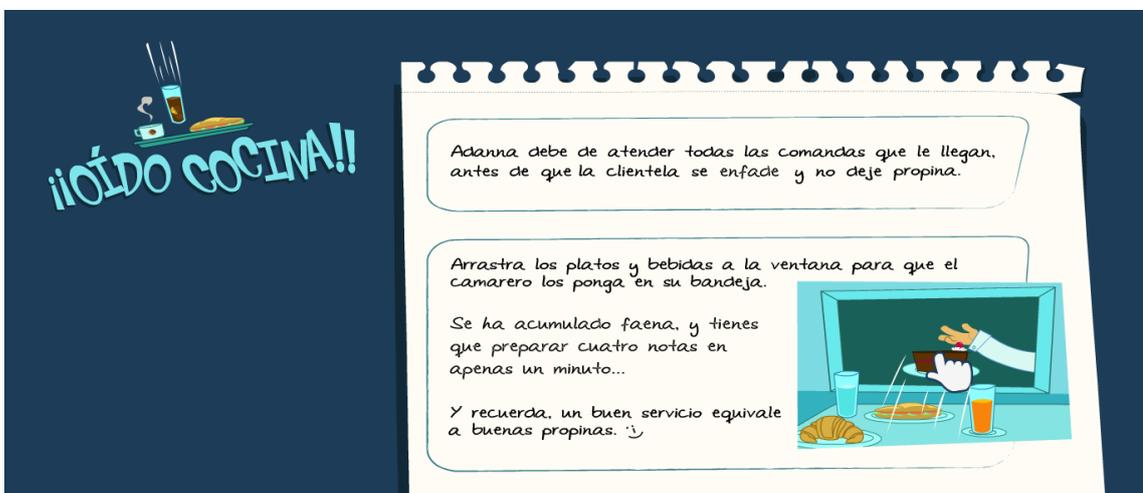
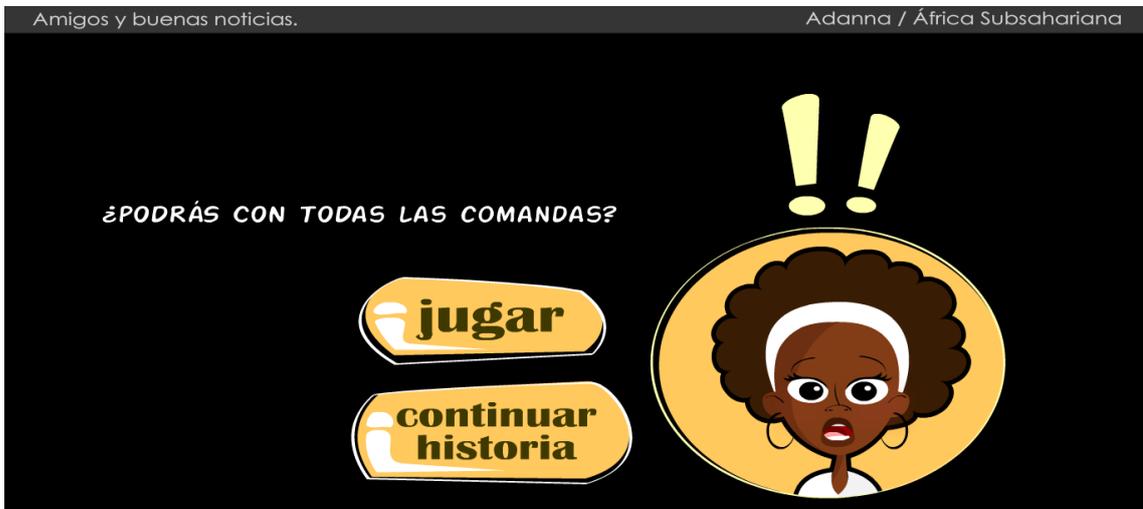
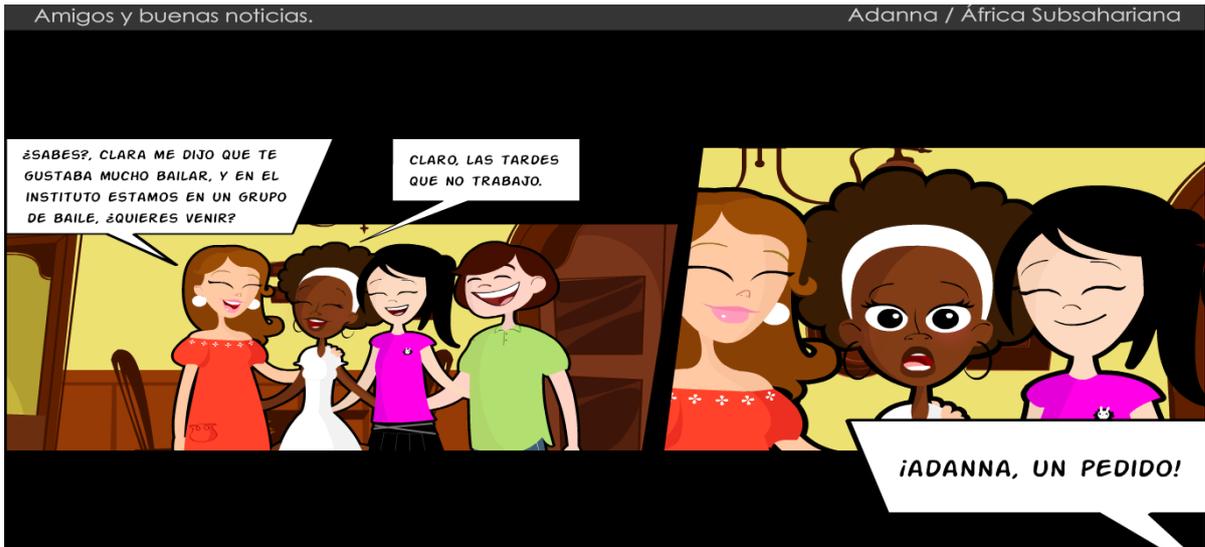
¡HOLA! ¿QUÉ TAL?

Amigos y buenas noticias. Adanna / África Subsahariana

LO SIENTO, ADANNA, EL OTRO DÍA NOS PASAMOS.

SÍ, EN EL TELEDIARIO HABLARON DE LA SITUACIÓN DE TU PAÍS Y FUE MUY DURO VER LAS IMÁGENES Y DARNOS CUENTA DE LO MAL QUE LO HAS TENIDO QUE PASAR. LO SENTIMOS DE VERDAD.

VAYA, TENÍA RAZÓN CLARA. MUY BUENA GENTE.





Amigos y buenas noticias. Adanna / África Subsahariana

ADANNA YA ESTÁ MÁS INTEGRADA. HA LOGRADO HACER AMIGAS, UN PEQUEÑO TRABAJO...

...Y ADEMÁS ESTÁ A PUNTO DE RECIBIR UNA BUENA NOTICIA.

Amigos y buenas noticias. Adanna / África Subsahariana

ERA MI TÍA... ¡MI MADRE Y HERMANAS VIENEN LA SEMANA QUE VIENE!

¿Y TU PADRE Y HERMANOS?

AÚN NO SABER NADA, PERO CREEN QUE PODER HABERSE DESVIADO A OTRO CAMPAMENTO...

TENGO ESPERANZA.

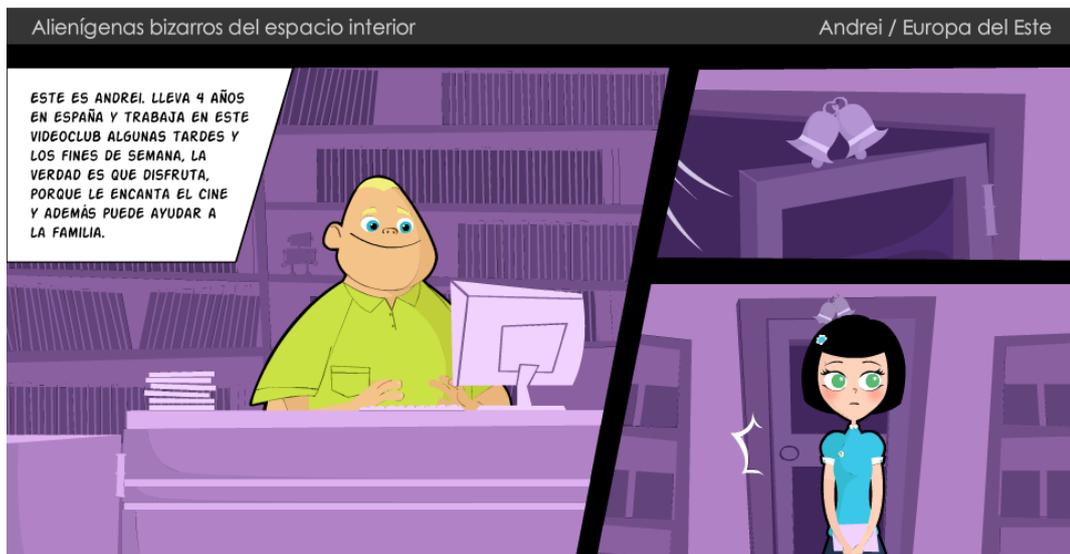
¡CLARO QUE SÍ!

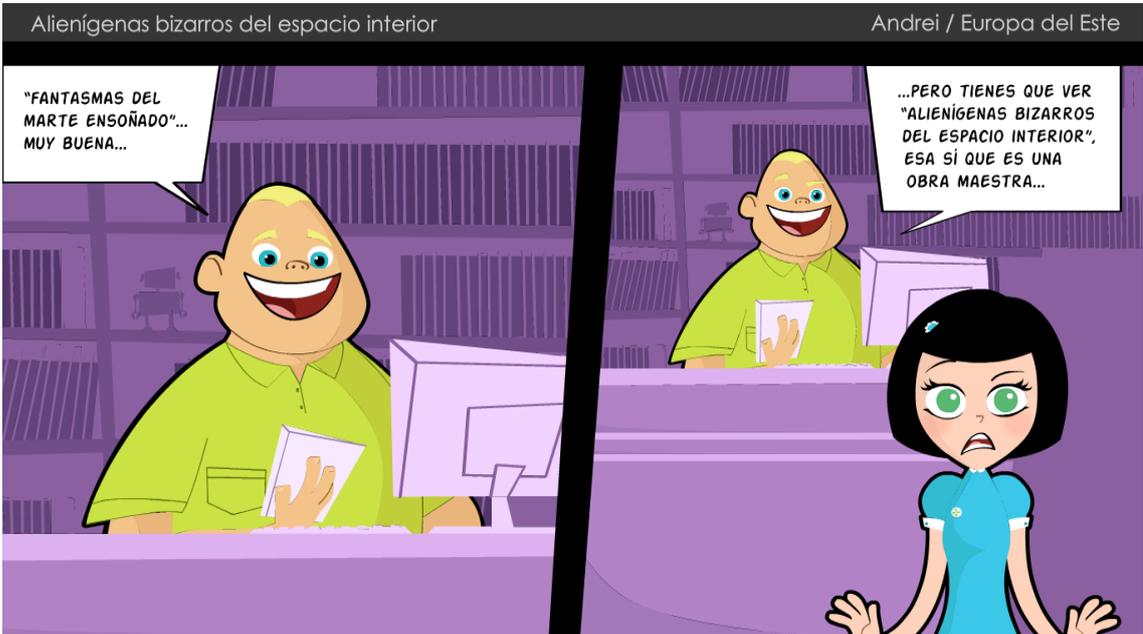
Amigos y buenas noticias. Adanna / África Subsahariana

LA AVENTURA DE ADANNA VA POR BUEN CAMINO, PERO JUSTO ACABA DE EMPEZAR. ¿CONSEGUIRÁN VENIRSE A ESPAÑA CON SEGURIDAD SU MADRE Y HERMANAS PEQUEÑAS? ¿LES CONCEDERÁN FINALMENTE EL ASILO POLÍTICO?

MUCHAS DUDAS CON LAS QUE ELLA Y MUCHA GENTE EN SU SITUACIÓN HAN DE CONVIVIR DÍA A DÍA... SUERTE, ADANNA.

PERSONAGEM – ANDREI (EUROPA DEL ESTE)





Alienígenas bizarros del espacio interior Andrei / Europa del Este

¡PUES POR ESO, MUJER! YO TE SALUDO SIEMPRE Y NUNCA DICES NADA... ¿TE CAIGO MAL O ALGO?

NO... CLARO QUE NO... ES QUE YO SOY ASÍ.

MÉ LLAMO ANDREI.

YA LO SÉ. YO SOY ANNA, CON DOS ENES.

Alienígenas bizarros del espacio interior Andrei / Europa del Este

MIRA, LO DE LAS DOS ENES NO LO SABÍA.

VOY A CERRAR YA, TE INVITO A TOMAR ALGO Y SI QUIERES CHARLAMOS DE CINE DE EUROPA DEL ESTE, ¿VALE?.

¿TANTO SE APRENDE DE CINE POR TRABAJAR EN UN VIDEO CLUB?

¿EN SERIO?

POR TRABAJAR EN EL VIDEOCLUB ALGO SÉ, PERO POR VIVIR ALLÍ HASTA HACE UNOS AÑOS, SÉ BASTANTE MÁS...

Alienígenas bizarros del espacio interior Andrei / Europa del Este

¿CUÁNTO SABES DE EUROPA DEL ESTE (Y DEL NORTE, DEL SUR Y DEL OESTE)?

[jugar](#)

[continuar historia](#)

**¿DÓNDE ESTÁ...?**



¿Qué tal vas en geografía europea? No es fácil con tantos países ¿verdad? A ver si eres capaz de ubicar en el mapa las capitales que te mostramos a continuación.

Fíjate en las banderas que aparecen a la izquierda y haz "clic" en el lugar del mapa que creas conveniente.

¿Serás capaz de acertarlas todas?

Salgamos de dudas...



**¿SABÍAS QUÉ?** COMO CIUDADANO/A DE UN PAÍS DE LA UNIÓN EUROPEA (UE), TIENES DERECHO A RES DIR EN OTROS PAÍSES DE LA UE AUNQUE SE APLICAN CIERTAS CONDICIONES PARA PODER RESIDIR MÁS DE 3 MESES: TENER UN CONTRATO DE TRABAJO O SER AUTÓNOMO/A ALLÍ, CURSAR UNA FORMACIÓN ACADÉMICA O PROFESIONAL ALLÍ, O BIEN DEMOSTRAR QUE DISPONES DE RECURSOS SUFICIENTES PARA VIVIR Y QUE TIENES SEGURO MÉDICO EN EL NUEVO PAÍS.



**ESLOVAQUIA: BRATISLAVA**

ACIERTOS: 0/27

ERRORES: 0



SUECIA: ESTOCOLMO

ACIERTOS: 5/27

ERRORES: 3

**¡¡HAS GANADO!!**

Mi vida en fotos. Andrei / Europa del Este

PERO HABLAS SÚPER BIEN.

BUENO, MI IDIOMA NATAL TAMBIÉN TIENE RAÍZ LATINA, ASÍ QUE NO ES TAN COMPLICADO COMO PUEDES CREER...

... APARTE, ME ENCANTAN LOS IDIOMAS, ASÍ QUE TENGO FACILIDAD PARA APRENDER. TAMBIÉN HABLO FRANCÉS, INGLÉS Y ESTOY CON EL ITALIANO.

¡JO, Y YO QUE SÓLO CON EL INGLÉS YA SUFRO LO MÍO.

¡EJEM DÉJALO YA OTRO DÍA, SI ESO... ¿CÓMO FUE LO DE EMIGRAR A ESPAÑA?

SI QUIERES PODEMOS PRACTICAR. ¿HABLAMOS EN INGLÉS?

PUES ES UNA LARGA HISTORIA, PERO INTENTARÉ SER BREVE... IMAGÍNA QUE LA IMAGEN FUNDE A NEGRO, Y COMIENZA UN FLASHBACK...

MI MADRE ERA PROFESORA DE LENGUAS ROMÁNICAS.

io tu lui/lei

Mi vida en fotos. Andrei / Europa del Este



MI PADRE, POLICIA. DIRÁS: BUA, GENTE CON ESTUDIOS, BUENOS TRABAJOS, BUENOS SUELDOS...

¿Y NO?



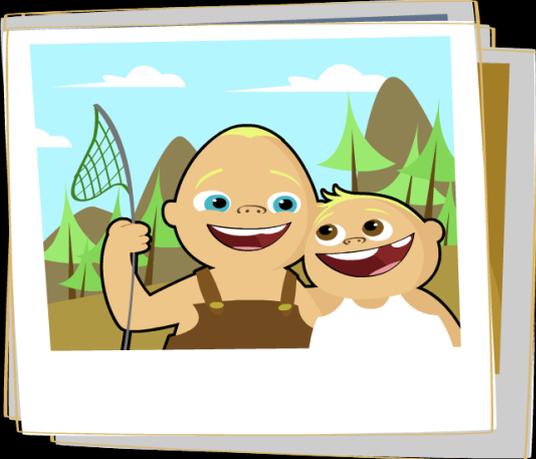
Mi vida en fotos. Andrei / Europa del Este



290 EUROS AL MES ENTRE LOS DOS SUELDOS... IMAGÍNAE.



Mi vida en fotos. Andrei / Europa del Este



PUES SÍ, Y AUNQUE LOS PRECIOS SON MÁS BAJOS, TAMBIÉN ESTÁBAMOS MI HERMANO Y YO.



Mi vida en fotos. Andrei / Europa del Este

CON LA ENTRADA DEL CAPITALISMO LOS PRECIOS SUBIERON MUCHO, PERO LOS SUELDOS NO, ASÍ QUE CON CONTRATOS MUY MALOS DE UNA ETT MI MADRE Y MI PADRE VINIERON A ESPAÑA.



Mi vida en fotos. Andrei / Europa del Este

MALOS AQUÍ, PERO BUENOS EN COMPARACIÓN CON LOS SUELDOS DE ALLÍ.



Mi vida en fotos. Andrei / Europa del Este

EXACTO, MI PADRE SE PUSO A TRABAJAR EN AGRICULTURA Y CONSTRUCCIÓN, MI MADRE ENSEÑANDO LATÍN, LO QUE IBA SALIENDO CON ETTs UNA VEZ POR SEMANA.



SUPONGO QUE AL PRINCIPIO FUE DURO.





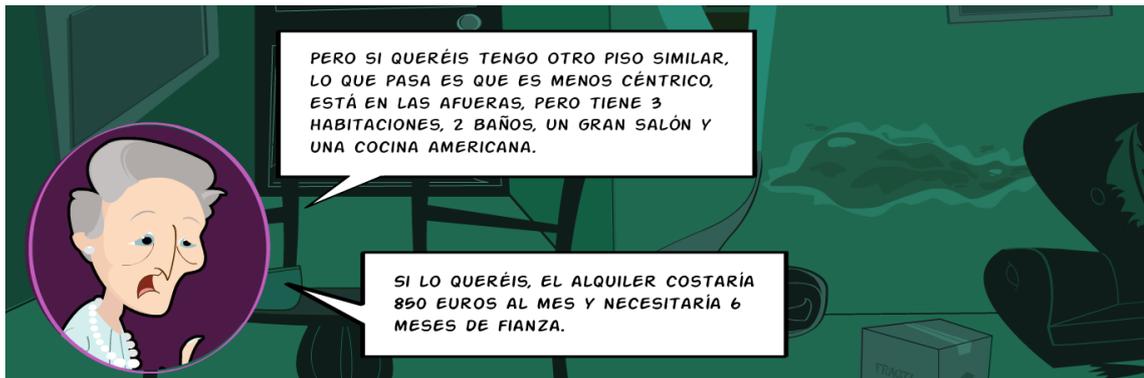
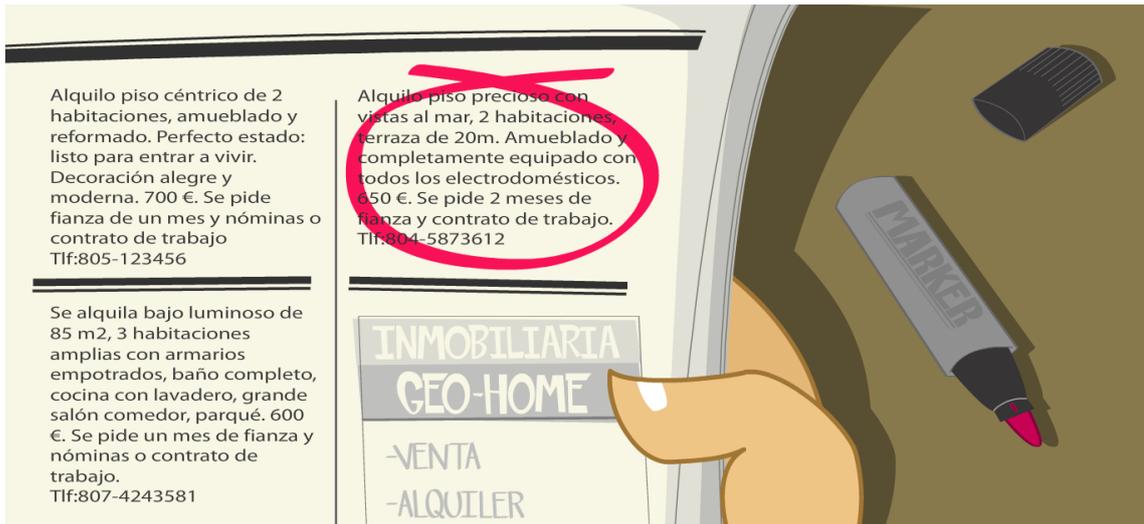


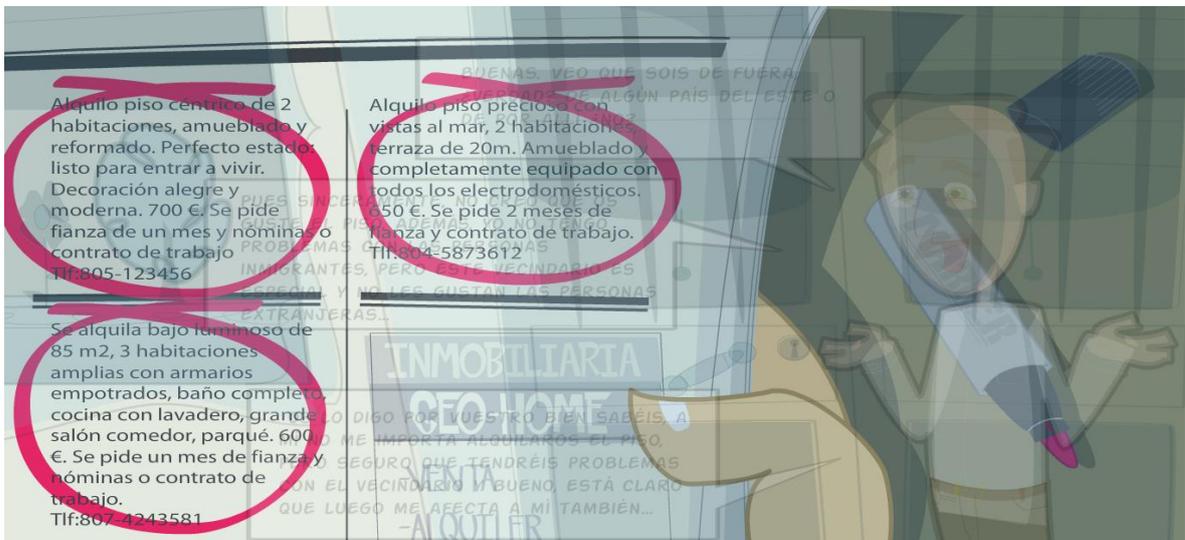
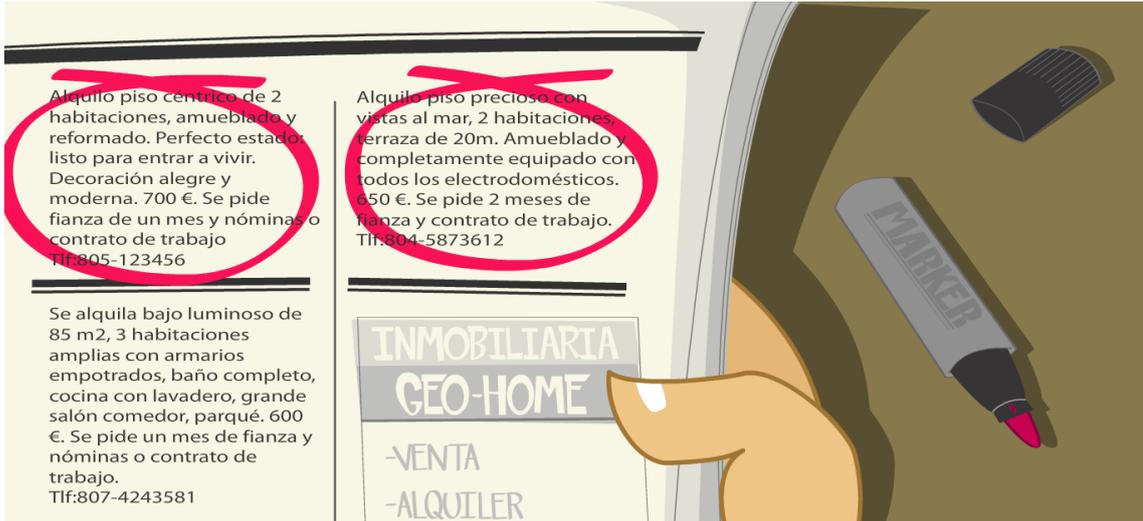
**COMO EN CASA**

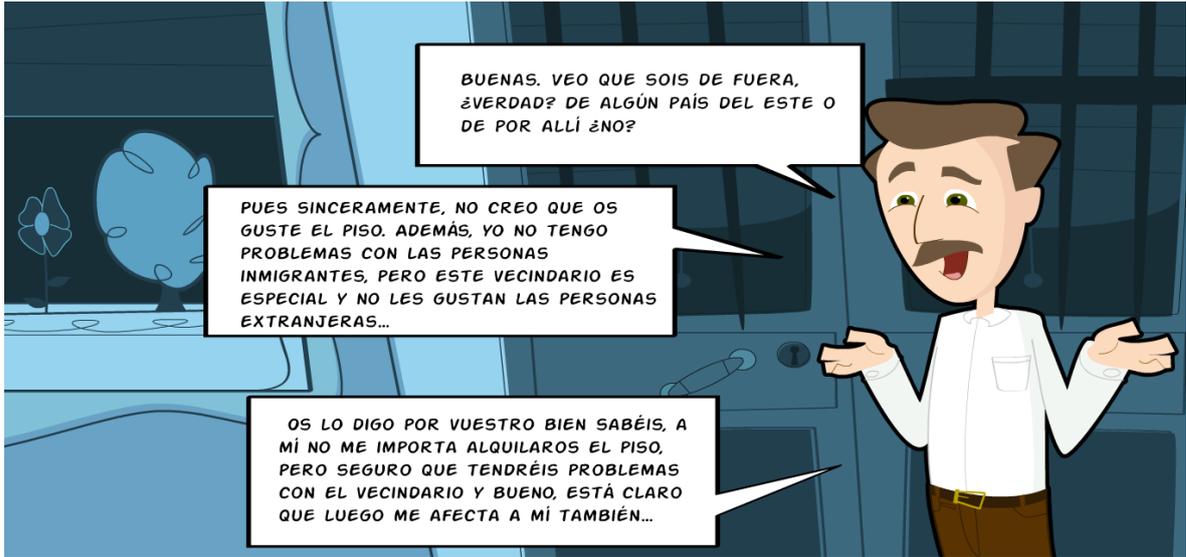
Si ya es un engorro buscar piso, ¿cómo crees que sería siendo inmigrante?

Echa un vistazo a los anuncios del periódico y haz clic en las ofertas que veas interesantes.  
¿Valdrán la pena?

Alquilo piso céntrico de 2 habitaciones, amueblado y reformado. Perfecto es para entrar a vivir. Decoración alegre y moderna. 700 €. Se pide fianza de un mes y nómina o contrato de trabajo  
Tel: 805-123456







CUANDO FINALMENTE VINIMOS YO YA TENÍA 14 AÑOS Y MI HERMANO 7. COGIMOS SOLTURA PRONTO CON EL IDIOMA, PERO SIEMPRE CUESTA TRABAJO... COMENZAMOS SIENDO "BICHOS RAROS" Y POCO A POCO LOS/AS DEMÁS NIÑOS Y NIÑAS SE DIERON CUENTA DE QUE ÉRAMOS NORMALES COMO TODO EL MUNDO.



¿SABES? EL AÑO PASADO CONSEGUIMOS TAMBIÉN QUE NUESTRA ABUELA VINIERA.

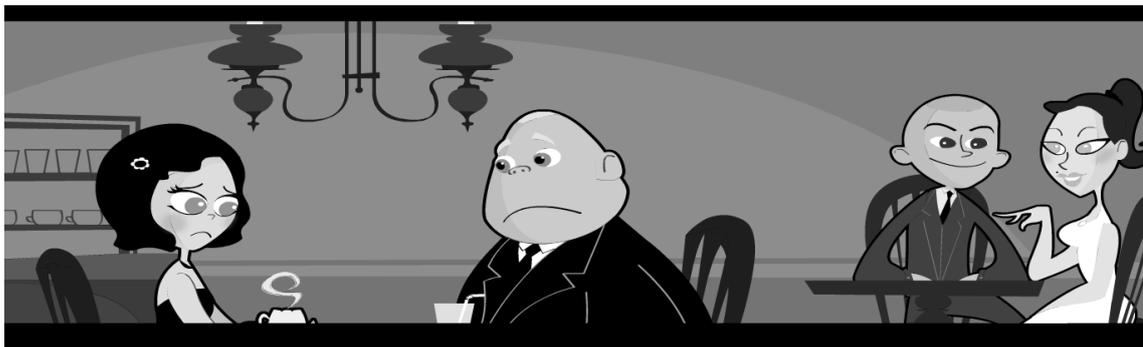


QUÉ BIEN, AL FINAL TODA LA FAMILIA JUNTA.



SÍ, Y BUENO, MUY BÁSICAMENTE, ESA ES LA HISTORIA. FIN DEL FLASHBACK.







Un café ligeramente amargo.

Andrei / Europa del Este



¡¡APRIETA EL BOTON!!



 jugar

 continuar historia

# DALE AL BOTÓN Y GANA





ESTAS SON LAS 3 POSIBLES RESPUESTAS DE ESTA PAREJA.

ELIGE UNA RESPUESTA Y PINCHA SOBRE ELLA.

**A** EN NADA, AL CONTRARIO, CUESTAN MUCHO DINERO AL GOBIERNO ESPAÑOL

**B** POCO, PORQUE COMO LA MAYORIA TIENEN TRABAJOS NO DECLARADOS, NO APORTAN NI A HACIENDA NI A LA SEGURIDAD SOCIAL.

**C** VIENEN A ROBAR EL TRABAJO A LAS ESPAÑOLAS Y LOS ESPAÑOLES



VIENEN A ROBAR EL TRABAJO.

UPS, REBOTE. EQUIPO VERDE.

ESTAS SON LAS 3 POSIBLES RESPUESTAS DE ANNA Y ANDREI.  
ELIGE UNA RESPUESTA Y PINCHA SOBRE ELLA.

**A** CONTRIBUYEN A LA SEGURIDAD SOCIAL AUNQUE MUCHOS/AS DE ELLOS/AS SOLO TIENE ACCESO A LOS TRABAJOS MÁS PRECARIOS.

**B** CONTRIBUYEN A LA SEGURIDAD SOCIAL, CON LO CUAL PAGAN TAMBIÉN EL PARO Y LAS PENSIONES.

**C** CON SU CONTRIBUCIÓN TAMBIEN HAN PERMITIDO QUE EL PAÍS DISFRUTARA DE UNA ÉPOCA DE FUERTE CRECIMIENTO ECONÓMICO Y DE SUPERÁVIT.

HAN PERMITIDO QUE EL PAÍS DISFRUTARA DE UNA ÉPOCA DE FUERTE CRECIMIENTO ECONÓMICO Y DE SUPERÁVIT.

¡SIIIIIIIIIII! PUNTO PARA EL EQUIPO VERDE.

EQUIPO ROJO: ¿AUMENTA LA CRIMINALIDAD CON LA LLEGADA DE INMIGRANTES?

ESTAS SON LAS 3 POSIBLES RESPUESTAS DE DANI Y MONTSE.  
ELIGE UNA RESPUESTA Y PINCHA SOBRE ELLA.

**A** CLARO QUE SÍ, SÓLO HAY QUE VER LAS NOTICIAS: CASI TODOS/AS LOS/AS DELINCUENTES O CRIMINALES SON INMIGRANTES.

**B** SÍ, COMETEN MUCHOS MÁS DELITOS Y CRÍMENES QUE LA GENTE DE ESPAÑA.

**C** SÍ, DE HECHO VIENEN A ESPAÑA PARA DELINQUIR TRANQUILAMENTE YA QUE NO LO PUEDEN HACER EN SU PAÍS.

CLARO QUE SÍ, SÓLO HAY QUE VER LAS NOTICIAS: CASI TODOS/AS LOS/AS DELINCUENTES O CRIMINALES SON INMIGRANTES.

LO SIENTO EQUIPO ROJO. ¿EQUIPO VERDE?

ESTAS SON LAS 3 POSIBLES RESPUESTAS DE ANNA Y ANDREI.  
ELIGE UNA RESPUESTA Y PINCHA SOBRE ELLA.

**A** NO, PORQUE NO EXISTEN NACIONALIDADES MÁS DELINCUENTES NI CRIMINALES QUE OTRAS. SON PERSONAS QUE NO RESPETAN LA LEY Y HAY EN TODOS LOS PAÍSES Y TODAS LAS CULTURAS.

**B** NO, PORQUE ENTRE 2002 Y 2006 BAJÓ LA TASA DE CRIMINALIDAD EN ESPAÑA, AL MISMO TIEMPO QUE AUMENTÓ EN GRAN PROPORCIÓN LA POBLACIÓN INMIGRANTE.

**C** NO PORQUE MUCHAS DE LAS PERSONAS EXTRANJERAS DETENIDAS LO SON POR ESTAR EN SITUACIÓN ADMINISTRATIVA IRREGULAR, LO CUAL CONSTITUYE UNA INFRACCIÓN ADMINISTRATIVA (IGUAL QUE TENER EL DNI CADUCADO) Y NO UN DELITO.



NO, PORQUE NO EXISTEN NACIONALIDADES MÁS DELINCUENTES NI CRIMINALES QUE OTRAS. SON PERSONAS QUE NO RESPETAN LA LEY Y HAY EN TODOS LOS PAÍSES Y TODAS LAS CULTURAS.

¡CORRRRRRRRRRR- ECTO! PUNTO PARA EL EQUIPO VERDE.

EQUIPO ROJO: ¿ES VERDAD QUE EL PAÍS ESTÁ AMENAZADO POR UNA "INVASIÓN MIGRATORIA"?

ESTAS SON LAS 3 POSIBLES RESPUESTAS DE DANI Y MONTSE.

ELIGE UNA RESPUESTA Y PINCHA SOBRE ELLA.

**A** SÍ, PORQUE LA MAYORÍA NO VIENE A TRABAJAR, SINO A VIVIR DEL CUENTO.

**B** SÍ, PORQUE EN ESPAÑA HAY UN MONTÓN MÁS DE INMIGRANTES QUE EN LOS OTROS PAÍSES EUROPEOS.

**C** SÍ, PORQUE VIENEN A APROVECHARSE DE LOS/AS ESPAÑOLES, DE SUS TRABAJOS Y DE SUS PRESTACIONES SOCIALES.



SÍ, PORQUE EN ESPAÑA HAY UN MONTÓN MÁS DE INMIGRANTES QUE EN LOS OTROS PAÍSES EUROPEOS.

UPS, REBOTE. EQUIPO VERDE.

**A** NO PORQUE "INVASIÓN" ES UN TÉRMINO DE GUERRA, Y LA POBLACIÓN INMIGRANTE VIENE A ESPAÑA PARA TRABAJAR Y GANARSE LA VIDA, NO PARA LUCHAR UNA GUERRA.

**B** NO PORQUE AUNQUE LA POBLACIÓN INMIGRANTE HA AUMENTADO (HASTA EL AÑO 2008), SÓLO REPRESENTA EL 11% DE LA SOCIEDAD EN ESPAÑA, UNA PROPORCIÓN MENOR QUE OTROS PAÍSES RECEPTORES DE INMIGRACION COMO ALEMANIA (12%), ESTADOS UNIDOS (13%), IRLANDA (14%)...

**C** NO, ADEMÁS ESPAÑA SE HA BENEFICIADO DE LA LLEGADA DE JÓVENES INMIGRANTES, YA QUE EQUILIBRAN EL PROCESO DE ENVEJECIMIENTO DE LA POBLACIÓN AUTÓCTONA Y SU TRABAJO Y CONTRIBUCIÓN AL PRESUPUESTO PÚBLICO PERMITE AFRONTAR EL PAGO DE PENSIONES Y OTRAS PRESTACIONES SOCIALES.



NO, ADEMÁS ESPAÑA SE HA BENEFICIADO DE LA LLEGADA DE JÓVENES INMIGRANTES, YA QUE EQUILIBRAN EL PROCESO DE ENVEJECIMIENTO DE LA POBLACIÓN AUTÓCTONA Y SU TRABAJO Y CONTRIBUCIÓN AL PRESUPUESTO PÚBLICO PERMITE AFRONTAR EL PAGO DE PENSIONES Y OTRAS PRESTACIONES SOCIALES

¡RESPUESTA CORRECTA! PUNTO PARA EL EQUIPO VERDE.

EQUIPO ROJO: ¿LOS INMIGRANTES TIENEN UN NIVEL EDUCATIVO MÁS BAJO QUE LA GENTE DE ESPAÑA?

ESTAS SON LAS 3 POSIBLES RESPUESTAS DE DANI Y MONTSE.

ELIGE UNA RESPUESTA Y PINCHA SOBRE ELLA.

**A** SÍ, LO QUE HACE QUE BAJE EL NIVEL EDUCATIVO EN ESPAÑA.

**B** CLARO, POR ESO LUEGO NO SE INTEGRAN DE ADULTOS/AS, PORQUE YA DE NIÑOS/AS NO SIGUEN EN CLASE.

**C** SÍ PORQUE LA MAYORÍA DE LOS/AS INMIGRANTES QUE VIENEN A ESPAÑA NO TIENEN EDUCACIÓN.



**A** NO, NO SE PUEDE CULPAR A LOS/AS INMIGRANTES DE LOS PROBLEMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL (QUE EXISTÍAN ANTES DE SU LLEGADA). ADEMÁS, LA DIVERSIDAD EN LAS AULAS ES FUENTE DE ENRIQUECIMIENTO CULTURAL E INTELCTUAL.



**B** NO ES ASÍ, PERO LO QUE PASA ES QUE POR LAS DIFICULTADES QUE EXISTEN PARA HOMOLOGAR LOS TÍTULOS ACADÉMICOS Y LA DISCRIMINACIÓN ASOCIADA A LAS PERSONAS INMIGRANTES, EL 43% DE LAS PERSONAS INMIGRANTES ESTÁN SOBRE-CUALIFICADAS PARA LOS TRABAJOS QUE EJERCEN.

**C** NO, PORQUE SÓLO EL 5% DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE EN ESPAÑA NO TIENE ESTUDIOS, Y LOS DEMÁS TIENEN UN NIVEL EDUCATIVO SIMILAR AL DE ESPAÑA. ADEMÁS EXISTE UNA AUTÉNTICA FUGA DE CEREBROS: LA EMIGRACIÓN DE TRABAJADORES/AS CUALIFICADOS/AS HACIA ESPAÑA NO HA PARADO DE CRECER.



**A** CLARO QUE SÍ, QUIEREN IMPONER SU RELIGIÓN Y CREENCIAS SOBRE LAS PERSONAS ESPAÑOLAS.

**B** SÍ, QUIEREN CELEBRAR SUS COSTUMBRES Y TRADICIONES AQUÍ EN ESPAÑA EN VEZ DE APRENDER A CELEBRAR LAS NUESTRAS E INTEGRARSE DE VERDAD.

**C** SÍ, PORQUE NO QUIEREN ADAPTARSE Y VIVIR COMO NOSOTROS/AS, SINO QUE TRAEN SUS RELIGIONES Y COSTUMBRES QUE VAN EN CONTRA DE LAS NUESTRAS.

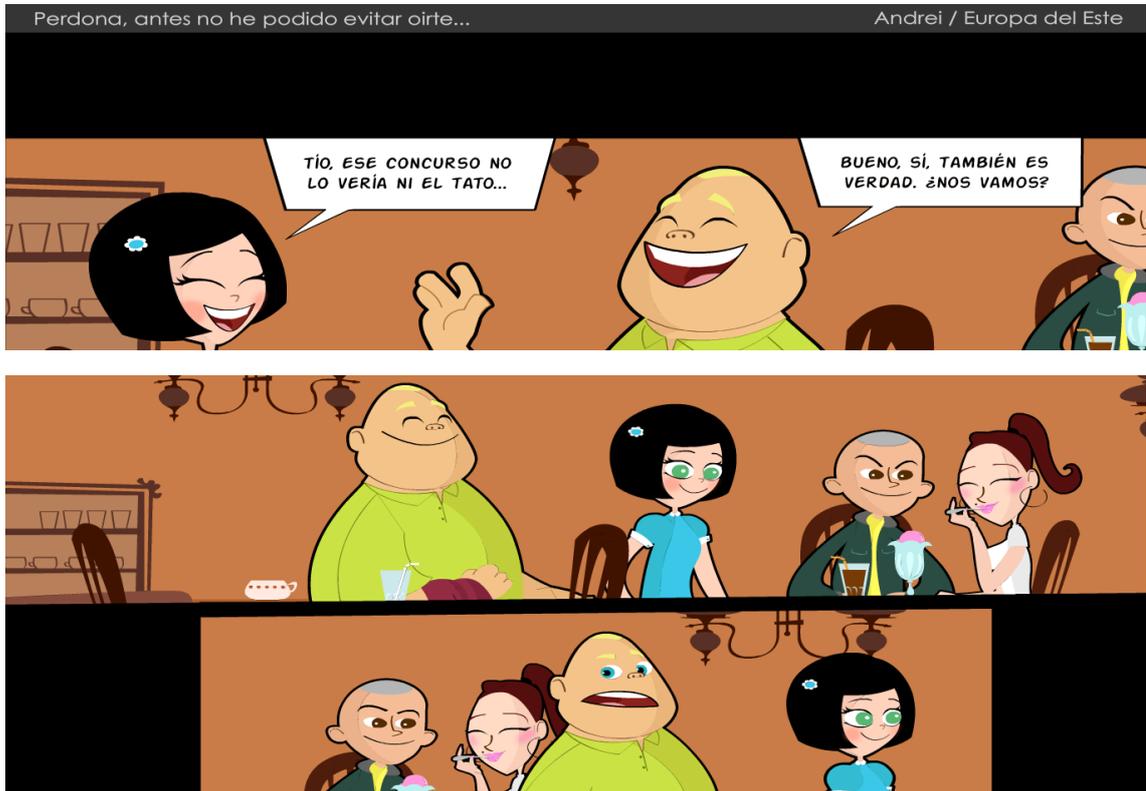


**A** NO, PORQUE NO EXISTEN CULTURAS CERRADAS: ESPAÑA NO TIENE UNA ÚNICA CULTURA "AMENAZADA" POR CULTURAS EXTERNAS. ESPAÑA EN SÍ MISMA ES MÚLTIPLE Y MULTICULTURAL: HAY MUCHAS MANERAS DE SER ESPAÑOL/A.



**B** NO, PORQUE LA CULTURA CAMBIA SEGÚN LA ÉPOCA, EL LUGAR Y SUS INFLUENCIAS, NO ES UN ELEMENTO FIJADO EN LA PIEDRA. ESPAÑA HA SIDO INFLUIDA HISTÓRICAMENTE POR MUCHOS PUEBLOS: IBEROS, CELTAS, GRIEGOS, ROMANOS, ÁRABES, BERÉBERES, ESLAVOS, FRANCOS...

**C** NO, PORQUE INFLUIR NO ES IGUAL QUE IMPONER. NADIE NOS DEBE OBLIGAR A ADOPTAR OTRA CULTURA, Y POR ESO ES IMPORTANTE NO OBLIGAR TAMPOCO A LA POBLACIÓN INMIGRANTE A PERDER SUS RAÍCES CULTURALES Y A PRACTICAR NUESTRAS TRADICIONES. TENEMOS QUE RESPETAR LAS DIFERENTES CULTURAS Y APRENDER UNAS DE OTRAS.





Vuelta a casa. Andrei / Europa del Este

A MI ME COSTÓ MUCHO ENCONTRAR TRABAJO HASTA QUE LLEGUÉ AL VIDEOCLUB Y ASÍ PUDE COLABORAR CON ALGO DE DINERO PARA MI FAMILIA...

... LA GENTE TE TRATA DIFERENTE AL PRINCIPIO CUANDO DESCUBRE QUE ERES DE OTRO PAÍS, SOBRE TODO SI PIENSAN QUE ES UN PAÍS "SUBDESARROLLADO".

SUPONGO QUE LOS PREJUICIOS SÓLO SE CONSIGUEN SUPERAR CON CULTURA Y CONOCIENDO A LA GENTE, EN FIN... VAYA, HA SIDO UNA TARDE GENIAL, HE APRENDIDO MUCHO DE LA EXÓTICA EUROPA DEL ESTE.

¿EXÓTICA? NO ES CHINA, MUJER. ESTÁ UN POCO LEJOS, SÍ, PERO TENEMOS BASTANTE EN COMÚN, COMO UNA HISTORIA MARCADA POR LAS CIVILACIONES GRECORROMANAS, EL CRISTIANISMO, LAS RAÍCES LINGÜÍSTICAS (SEGÚN EL PAÍS) Y EL MODELO ECONÓMICO (EL CAPITALISMO).

SOMOS TAN EXÓTICOS COMO PORTUGAL O FRANCIA, LA VERDAD.

¡TAMPOCO TE PASES!

VISTO ASÍ... ¡VAYA ROLLO DE TARDE, ENTONCES!

Vuelta a casa. Andrei / Europa del Este

VALE.. PERO ME HABLARÁS Y ESAS COSAS, ¿NO?

MUY BIEN YA ME COMENTAS MAÑANA...

ME LO PIENSO Y MAÑANA TE DIGO ALGO.

BUENO, AQUÍ VIVO YO. NOS VEMOS MAÑANA EN CLASE, ¿VALE?

... Y POR CIERTO, "ALIENÍGENAS BIZARROS DEL ESPACIO INTERIOR" NO ES TAN MALA...

POR FAVOR... ANDA, TIRA PA' CASA...

¡BUENAS NOCHES!

¡Anna me habla en el instituto! Andrei / Europa del Este

AL DÍA SIGUIENTE EN EL INSTITUTO...

BUENO CLASE, HOY TENGO UN EJERCICIO MUY INTERESANTE. OS VOY A REPARTIR UNA SERIE DE ARTÍCULOS DE DIFERENTES PERIÓDICOS Y TENDRÉIS QUE SEPARARLOS EN DOS GRUPOS: AQUELLOS QUE CONTIENEN LENGUAJE DISCRIMINATORIO Y AQUELLOS QUE NO.

¿QUÉ TAL LA COMPRENSIÓN LECTORA?



**jugar**

**continuar historia**

**DIARIO DE LA DISCRIMINACIÓN**

¿Te crees las cosas tal cual te las cuentan o eres capaz después de analizar las cosas por tu cuenta?

Demuéstralo con los siguientes textos.

Lee algunos extractos de noticias y comprueba si las palabras y expresiones usadas presentan negativamente a la población inmigrante y no facilitan su integración, o si por el contrario están usadas correctamente.

ayer de **la mayor oleada de inmigrantes de su** e se confirmó como novedoso **pun de des** al sumar cinco **cayucos** y 224 inmigr por cuatro **embarcaciones** y 107 perso  
entados ha agravado la **alarma** generada desde el fi entros de internamiento de inmigrantes del Arch su capacidad el domingo, sin que el traslado por dos haya permitido aliviar su situación, según confirm



**La policía nacional suma el 76% de inmigrantes interceptados tras la feria**

Mientras que en el recinto ferial se neutralizaron a 50 personas indocumentadas, la Guardia Civil en el puerto frenó a 15

La Operación Feriante 2009 concluyó oficialmente a las 14'00 de ayer con la marcha del último vehículo de la Feria que partió de Ceuta. Es decir, 26 horas después de su inicio, las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado han logrado impedir a 65 inmigrantes que se 'colaran' a la península totalmente indocumentados. De estos individuos neutralizados en Ceuta la mayoría procedían del Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes y tenían nacionalidad argelina, aunque los marroquíes han estado bien presentes en estos intentos de llegar a la península.

**DISCRIMINATORIO**

NORMALMENTE, SE INTERCEPTA A UN PAQUETE O UNA MERCANCÍA, NO A UNA PERSONA

**DISCRIMINATORIO**

"NEUTRALIZAR" ES OTRA PALABRA ASOCIADA A UNA COSA, NO A UNA PERSONA. ADEMÁS, SE SUELE NEUTRALIZAR ALGO PELIGROSO COMO UNA BOMBA, CON LO CUAL DEJA ENTENDER QUE LAS PERSONAS AQUÍ SON PELIGROSAS POR SER INDOCUMENTADAS.

**NO DISCRIMINATORIO**

-AQUÍ SE REFIEREN A PERSONAS PRIMERO, QUE ES LO IMPORTANTE.

### La policía nacional suma el 76% de inmigrantes interceptados tras la feria

Mientras que en el recinto ferial se neutralizaron a 50 personas indocumentadas, la Guardia Civil en el puerto frenó a 15

La Operación Feriante 2009 finalizó el último vehículo de la Feria que Fuerzas y Cuerpos de Seguridad 'colaran' a la península totalmente Ceuta la mayoría procedían del Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes y tenían nacionalidad argelina, aunque los marroquíes han estado bien presentes en estos intentos de llegar a la península.

**DISCRIMINATORIO**

FRENAR ES MÁS PROPIO DE VEHÍCULOS QUE DE PERSONAS.

### La policía nacional suma el 76% de inmigrantes interceptados tras la feria

Mientras que en el recinto ferial se neutralizaron a 50 personas indocumentadas, la Guardia Civil en el puerto frenó a 15

La Operación Feriante 2009 finalizó el último vehículo de la Feria que Fuerzas y Cuerpos de Seguridad 'colaran' a la península totalmente Ceuta la mayoría procedían del Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes y tenían nacionalidad argelina, aunque los marroquíes han estado bien presentes en estos intentos de llegar a la península.

**NO DISCRIMINATORIO**

-EL NOMBRE SE REFIERE A UNA OPERACIÓN POLICIAL, CON LO CUAL ES NORMAL.

### La policía nacional suma el 76% de inmigrantes interceptados tras la feria

Mientras que en el recinto ferial se neutralizaron a 50 personas indocumentadas, la Guardia Civil en el puerto frenó a 15

La Operación Feriante 2009 finalizó el último vehículo de la Feria que Fuerzas y Cuerpos de Seguridad 'colaran' a la península totalmente Ceuta la mayoría procedían del Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes y tenían nacionalidad argelina, aunque los marroquíes han estado bien presentes en estos intentos de llegar a la península.

**DISCRIMINATORIO**

"COLARSE" ES UNA PALABRA QUE SE UTILIZA PARA HACER REFERENCIA A ENTRAR A ESCONDIDAS O PASAR A LA GENTE EN UNA COLA. UTILIZADO AQUÍ LE DA UN TRATO BASTANTE SUPERFICIAL Y DESPECTIVO.

### La policía nacional suma el 76% de inmigrantes interceptados tras la feria

Mientras que en el recinto ferial se neutralizaron a 50 personas indocumentadas, la Guardia Civil en el puerto frenó a 15

La Operación Feriante 2009 finalizó el último vehículo de la Feria que Fuerzas y Cuerpos de Seguridad 'colaran' a la península totalmente Ceuta la mayoría procedían del Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes y tenían nacionalidad argelina, aunque los marroquíes han estado bien presentes en estos intentos de llegar a la península.

**NO DISCRIMINATORIO**

-SON LLAMADOS ASÍ POR EL MINISTERIO DEL INTERIOR Y EXISTEN EN CEUTA Y MELILLA. SIRVEN PARA PRIMERA ACOGIDA Y PARA FACILITAR SERVICIOS BÁSICOS.

### La policía nacional suma el 76% de inmigrantes **interceptados** tras la feria

Mientras que en el recinto ferial se **neutralizaron** a 50 **personas indocumentadas**, la Guardia Civil en el puerto **frenó** a 15

La **Operación Feriante 2015** comenzó el pasado viernes con la marcha del último vehículo de la Feria de las Flores. Las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad han **colaran** a la península de Ceuta la mayoría procedente de **nacionalidad argelina**, de llegar a la península

## NO DISCRIMINATORIO

-AQUÍ PRECISAR LA NACIONALIDAD DE LOS INMIGRANTES NO CAUSA DISCRIMINACIÓN PORQUE NO ESTÁ VINCULADO A NINGÚN CRIMEN.

### Avalancha de inmigrantes con las **primeras llegadas** a Alicante

La Policía cree que las mafias desvían la **inmigración ilegal** hacia la Comunidad Valenciana

Más de 200 inmigrantes ilegales han llegado durante el fin de semana a las costas españolas a bordo de diferentes **embarcaciones**, cinco de las cuales han aparecido en la provincia de Alicante, donde hasta ahora no se había registrado este **fenómeno**.

Por ello, Llinares ha anunciado que el Ejecutivo instalará cuatro radares fijos en la provincia de Alicante para el control de la **inmigración ilegal** y del **narcotráfico**, que se sumarán a la estación móvil que actualmente opera en la vigilancia de la costa.

## DISCRIMINATORIO

UNA AVALANCHA ES UN FENÓMENO NATURAL DE GRAN INTENSIDAD Y PELIGROSO. UTILIZADO PARA REFERIRSE A UNA MASA DE PERSONAS ES DESHUMANIZANTE Y DA UNA IMAGEN AMENAZANTE.

### Avalancha

La Policía cree que las mafias desvían la **inmigración ilegal** hacia la Comunidad Valenciana

Más de 200 inmigrantes ilegales han llegado durante el fin de semana a las costas españolas a bordo de diferentes **embarcaciones**, cinco de las cuales han aparecido en la provincia de Alicante,

### Avalancha de inmigrantes con las **primeras llegadas** a Alicante

La Policía cree que las mafias desvían la **inmigración ilegal** hacia la Comunidad Valenciana

Más de 200 inmigrantes ilegales han llegado durante el fin de semana a las costas españolas a bordo de diferentes **embarcaciones**, cinco de las cuales han aparecido en la provincia de Alicante, donde hasta ahora no se había registrado este **fenómeno**. Por ello, Llinares ha anunciado que el Ejecutivo instalará cuatro radares fijos en la provincia de Alicante para el control de la **inmigración ilegal** y del **narcotráfico**, que se sumarán a la estación móvil que actualmente opera en la vigilancia de la costa.

## NO DISCRIMINATORIO

-NO ES INCORRECTO HABLAR DE LLEGADAS DE PERSONAS.

**Avalancha** de inmigrantes con las **primeras llegadas** a Alicante

La Policía cree que las mafias desvían la **inmigración ilegal** hacia la Comunidad Valenciana

Más de 200 inmigrantes ilegales han llegado durante el fin de semana a las costas españolas a bordo de diferentes **embarcaciones**, cinco de las cuales han aparecido en la provincia de Alicante, donde hasta ahora no se había registrado este **fenómeno**. Por ello, Linares ha anunciado que el Ejecutivo instalará cuatro radares fijos en la provincia de Alicante para el control de la **inmigración ilegal** y del **contrabando**, que se sumarán a la estación móvil que actualmente opera en la zona.

**NO DISCRIMINATORIO**

-ES CORRECTO UTILIZAR LA EXPRESIÓN "INMIGRACIÓN ILEGAL" PORQUE CALIFICA UN HECHO Y NO UNA PERSONA.

**Avalancha** de inmigrantes con las **primeras llegadas** a Alicante

La Policía cree que las mafias desvían la **inmigración ilegal** hacia la Comunidad Valenciana

Más de 200 inmigrantes ilegales han llegado durante el fin de semana a las costas españolas a bordo de diferentes **embarcaciones**, cinco de las cuales han aparecido en la provincia de Alicante, donde hasta ahora no se había registrado este **fenómeno**. Por ello, Linares ha anunciado que el Ejecutivo instalará cuatro radares fijos en la provincia de Alicante para el control de la **inmigración ilegal** y del **contrabando**, que se sumarán a la estación móvil que actualmente opera en la zona.

**NO DISCRIMINATORIO**

-ESTA PALABRA ES GENÉRICA Y NO TIENE NINGUNA CONNOTACIÓN NEGATIVA.

**Avalancha** de inmigrantes con las **primeras llegadas** a Alicante

La Policía cree que las mafias desvían la **inmigración ilegal** hacia la Comunidad Valenciana

Más de 200 inmigrantes ilegales han llegado durante el fin de semana a las costas españolas a bordo de diferentes **embarcaciones**, cinco de las cuales han aparecido en la provincia de Alicante, donde hasta ahora no se había registrado este **fenómeno**. Por ello, Linares ha anunciado que el Ejecutivo instalará cuatro radares fijos en la provincia de Alicante para el control de la **inmigración ilegal** y del **contrabando**, que se sumarán a la estación móvil que actualmente opera en la zona.

**NO DISCRIMINATORIO**

-UTILIZADO COMO SINÓNIMO DE "HECHO" O "SUCESO", NO TIENE CONNOTACIÓN NEGATIVA.

**Avalancha de inmigrantes en las costas de Alicante**

La Policía cree que la Comunidad Valenciana...

Más de 200 inmigrantes en el bordo de diferentes... donde hasta ahora...

Por ello, Linares ha anunciado que el Ejecutivo instalará cuatro radares fijos en la provincia de Alicante para el control de la inmigración ilegal y del narcotráfico que se sumarán a la estación móvil que actualmente opera en la vigilancia de la costa.

**DISCRIMINATORIO**

RELACIONAR LA INMIGRACIÓN DE FORMA ILEGAL (UNA FALTA ADMINISTRATIVA Y NO PELIGROSA) AL TRÁFICO DE DROGAS (UNA ACTIVIDAD CRIMINAL Y PELIGROSA) REFUERZA EL ESTEREOTIPO DE QUE LA INMIGRACIÓN ES UN HECHO PELIGROSO QUE TENEMOS QUE TEMER.

**Canarias recibe la mayor oleada de inmigrantes registrada hasta ahora**

Canarias fue el escenario ayer de la mayor oleada de inmigrantes de su historia, 331 personas, cuando Tenerife se confirmó como novedoso punto de destino de las barcas llegadas de África, al sumar cinco cayucos y 224 inmigrantes, por delante incluso de Gran Canaria, con cuatro embarcaciones y 107 personas.

Esta nueva oleada de indocumentados ha agravado la alarma generada desde el fin de semana por la saturación de los centros de internamiento de inmigrantes del Archipiélago, ya desbordados o al límite de su capacidad el domingo, sin que el traslado por grupos a la península de 158 de los retenidos haya permitido aliviar su situación, según confirmaron fuentes gubernativas.

**Canarias recibe la mayor oleada de inmigrantes registrada hasta ahora**

Canarias fue el escenario ayer de la mayor oleada de inmigrantes de su historia, 331 personas, cuando Tenerife se confirmó como novedoso punto de destino de las barcas llegadas de África, al sumar cinco cayucos y 224 inmigrantes, por delante incluso de Gran Canaria, con cuatro embarcaciones y 107 personas.

Esta nueva oleada de indocumentados ha agravado la alarma generada desde el fin de semana por la saturación de los centros de internamiento de inmigrantes del Archipiélago, ya desbordados o al límite de su capacidad el domingo, sin que el traslado por grupos a la península de 158 de los retenidos haya permitido aliviar su situación, según confirmaron fuentes gubernativas.

**DISCRIMINATORIO**

"OLEADA", AL IGUAL QUE "AVALANCHA" ES UNA PALABRA ASOCIADA A FENÓMENOS NATURALES MASIVOS Y PELIGROSOS Y NO A PERSONAS. ADEMÁS, TRANSMITE UNA IMAGEN DE LLEGADA DESPROPORCIONADA, DE INVASIÓN.

### Canarias recibe la mayor oleada de inmigrantes registrada hasta ahora

Canarias fue el escenario ayer de la mayor oleada de inmigrantes de su historia, 331 personas, cuando Tenerife se confirmó como el nuevo punto de destino de las barcas llegadas de África, al sumar cinco cayucos y 224 inmigrantes, por delante incluso de Gran Canaria, con cuatro embarcaciones y 107 personas.

Esta nueva oleada de indocumentados ha sido provocada por la saturación de los centros de inmigrantes en la península de 158 de los retenidos haya por parte de las gubernativas.

**DISCRIMINATORIO**  
TRASLADA UNA IMAGEN DE INVASIÓN SIN PRECEDENTE.

### Canarias recibe la mayor oleada de inmigrantes registrada hasta ahora

Canarias fue el escenario ayer de la mayor oleada de inmigrantes de su historia, 331 personas, cuando Tenerife se confirmó como novedoso punto de destino de las barcas llegadas de África, al sumar cinco cayucos y 224 inmigrantes, por delante incluso de Gran Canaria, con cuatro embarcaciones y 107 personas.

Esta nueva oleada de indocumentados ha sido provocada por la saturación de los centros de inmigrantes en la península de 158 de los retenidos haya por parte de las gubernativas.

**NO DISCRIMINATORIO**  
-LOS CAYUCOS SON UN TIPO ESPECÍFICO DE EMBARCACIÓN: SON SIMILARES A LA CANOA, DE FONDO PLANO, LARGOS Y ESTRECHOS.

### Canarias recibe la mayor oleada de inmigrantes registrada hasta ahora

Canarias fue el escenario ayer de la mayor oleada de inmigrantes de su historia, 331 personas, cuando Tenerife se confirmó como el nuevo punto de destino de las barcas llegadas de África, al sumar cinco cayucos y 224 inmigrantes, por delante incluso de Gran Canaria, con cuatro embarcaciones y 107 personas.

Esta nueva oleada de indocumentados ha sido provocada por la saturación de los centros de inmigrantes en la península de 158 de los retenidos haya por parte de las gubernativas.

**DISCRIMINATORIO**  
ENFATIZAR EN SU ESTADO ADMINISTRATIVO REFIRIÉNDOSE A "INDOCUMENTADOS", SIN HABLAR DE PERSONAS, ES OTRA FORMA DE DESHUMANIZAR A LA POBLACIÓN INMIGRANTE.

### Canarias recibe la mayor oleada de inmigrantes registrada hasta ahora

Canarias fue el escenario ayer de la mayor oleada de inmigrantes de su historia, 331 personas, cuando Tenerife se confirmó como el nuevo punto de destino de las barcas llegadas de África, al sumar cinco cayucos y 224 inmigrantes, por delante incluso de Gran Canaria, con cuatro embarcaciones y 107 personas.

Esta nueva oleada de indocumentados ha sido provocada por la saturación de los centros de inmigrantes en la península de 158 de los retenidos haya por parte de las gubernativas.

**DISCRIMINATORIO**  
ESTA PALABRA Y OTRAS EN ESTE TEXTO SON SENSACIONALISTAS Y GENERAN UNA ALARMA ALREDEDOR DE LA INMIGRACIÓN, QUE A SU VEZ PRODUCE MIEDO, RECHAZO E IGNORANCIA, EN VEZ DE PROPORCIONAR INFORMACIÓN OBJETIVA Y FACILITAR LA COMPRENSIÓN DEL FENÓMENO DE LA MIGRACIÓN POR VÍA DE PATERAS O CAYUCOS.

**Canarias recibe la mayor oleada de inmigrantes registrada hasta ahora**

Canarias fue el escenario ayer de la mayor oleada de inmigrantes de su historia, 331 personas, cuando Tenerife se confirmó como novedoso punto de destino de las barcas llegadas de África, al sumar cinco cayucos y 224 inmigrantes, por delante incluso de Gran Canaria, con cuatro cayucos y 158 inmigrantes.

Esta nueva oleada de indocumentados ha sido generada desde el fin de semana por la saturación de los centros de internamiento de inmigrantes del Archipiélago, ya desbordados o al límite de su capacidad el domingo, sin que el traslado por grupos a la península de 158 de los retenidos haya permitido aliviar su situación, según confirmaron fuentes gubernativas.

**NO DISCRIMINATORIO**

-AUNQUE PAREZCA QUE HAYA QUE ENCARCELAR A LOS/AS INMIGRANTES CON ESTA EXPRESIÓN, EL MINISTERIO DEL INTERIOR UTILIZA ESTA DENOMINACIÓN (CONCRETAMENTE "CENTROS DE INTERNAMIENTO DE EXTRANJEROS").

**Canarias recibe la mayor oleada de inmigrantes registrada hasta ahora**

Canarias fue el escenario ayer de la mayor oleada de inmigrantes de su historia, 331 personas, cuando Tenerife se confirmó como novedoso punto de destino de las barcas llegadas de África, al sumar cinco cayucos y 224 inmigrantes, por delante incluso de Gran Canaria, con cuatro cayucos y 158 inmigrantes.

Esta nueva oleada de indocumentados ha sido generada desde el fin de semana por la saturación de los centros de internamiento de inmigrantes del Archipiélago, ya desbordados o al límite de su capacidad el domingo, sin que el traslado por grupos a la península de 158 de los retenidos haya permitido aliviar su situación, según confirmaron fuentes gubernativas.

**DISCRIMINATORIO**

OTRA PALABRA QUE TRANSMITE LA IDEA DE UNA LLEGADA MASIVA DE INMIGRANTES, Y UNA SITUACIÓN DESCONTROLADA.

**Canarias recibe la mayor oleada de inmigrantes registrada hasta ahora**

Canarias fue el escenario ayer de la mayor oleada de inmigrantes de su historia, 331 personas, cuando Tenerife se confirmó como novedoso punto de destino de las barcas llegadas de África, al sumar cinco cayucos y 224 inmigrantes, por delante incluso de Gran Canaria, con cuatro cayucos y 158 inmigrantes.

Esta nueva oleada de indocumentados ha sido generada desde el fin de semana por la saturación de los centros de internamiento de inmigrantes del Archipiélago, ya desbordados o al límite de su capacidad el domingo, sin que el traslado por grupos a la península de 158 de los retenidos haya permitido aliviar su situación, según confirmaron fuentes gubernativas.

**NO DISCRIMINATORIO**

-HABLAR DE RETENIDOS ES CORRECTO PORQUE SIGNIFICA QUE HAN SIDO INMOVILIZADOS.

**Un rumano mata a su mujer a puñaladas en una finca de Tarragona**

La Guardia Civil detuvo ayer por la tarde a un hombre de 52 años, acusado de la muerte de su mujer, de 48, en Santa Bárbara (Tarragona), según informó la Subdelegación del Gobierno de esta provincia. Dumitru I., de origen rumano, apuñaló a su esposa, Marioara I., de la misma nacionalidad, cuando ambos se encontraban trabajando en la recogida de naranjas en una finca del citado término municipal. Los hechos ocurrieron a la una de la tarde.

**Un rumano mata a su mujer en una finca de Tarragona**

La Guardia Civil detuvo ayer por la tarde a un **hombre de 52 años**, acusado de la muerte de su **mujer**, de 48, en **Santa Bárbara (Tarragona)**, según informó la Subdelegación del Gobierno de esta provincia. Dumitru I., de **origen rumano**, apuñaló a su esposa, Marioara I., de la misma nacionalidad, cuando ambos se encontraban trabajando en la recogida de naranjas en una finca del citado término municipal. Los hechos ocurrieron a la una de la tarde.

**DISCRIMINATORIO**

RESALTAR SIEMPRE LA NACIONALIDAD DE LOS CRIMINALES O DELINCUENTES SIRVE PARA DAR LA IMAGEN DE QUE HAY NACIONALIDADES MÁS VIOLENTAS O CRIMINALES QUE OTRAS. NUNCA LEERÍAMOS "UN ESPAÑOL MATA A SU MUJER" EN UN TITULAR.

**Un rumano mata a su mujer en una finca de Tarragona**

La Guardia Civil detuvo ayer por la tarde a un **hombre de 52 años**, acusado de la muerte de su **mujer**, de 48, en **Santa Bárbara (Tarragona)**, según informó la Subdelegación del Gobierno de esta provincia. Dumitru I., de **origen rumano**, apuñaló a su esposa, Marioara I., de la misma nacionalidad, cuando ambos se encontraban trabajando en la recogida de naranjas en una finca del citado término municipal. Los hechos ocurrieron a la una de la tarde.

**NO DISCRIMINATORIO**

- INDICA LA EDAD DEL PRESUNTO AUTOR DEL CRIMEN COMO UN DATO OBJETIVO, NO SE PUEDE CONSIDERAR COMO UN HECHO DISCRIMINATORIO

**Un rumano mata a su mujer en una finca de Tarragona**

La Guardia Civil detuvo ayer por la tarde a un **hombre de 52 años**, acusado de la muerte de su **mujer**, de 48, en **Santa Bárbara (Tarragona)**, según informó la Subdelegación del Gobierno de esta provincia. Dumitru I., de **origen rumano**, apuñaló a su esposa, Marioara I., de la misma nacionalidad, cuando ambos se encontraban trabajando en la recogida de naranjas en una finca del citado término municipal. Los hechos ocurrieron a la una de la tarde.

**NO DISCRIMINATORIO**

- AQUÍ SE RESALTA CORRECTAMENTE QUE SÓLO ESTÁ ACUSADO, Y NO SE PRESUME JUZGADO Y CULPABLE.

**Un rumano mata a su mujer a puñaladas en una finca de Tarragona**

La Guardia Civil detuvo ayer por la tarde a un **hombre de 52 años**, acusado de la muerte de su **mujer**, de 48, en **Santa Bárbara (Tarragona)**, según informó la Subdelegación del Gobierno de esta provincia. Dumitru I., de **origen rumano**, apuñaló a su esposa, Marioara I., de la misma nacionalidad, cuando ambos se encontraban trabajando en la recogida de naranjas en una finca del citado término municipal. Los hechos ocurrieron a la una de la tarde.

**NO DISCRIMINATORIO**

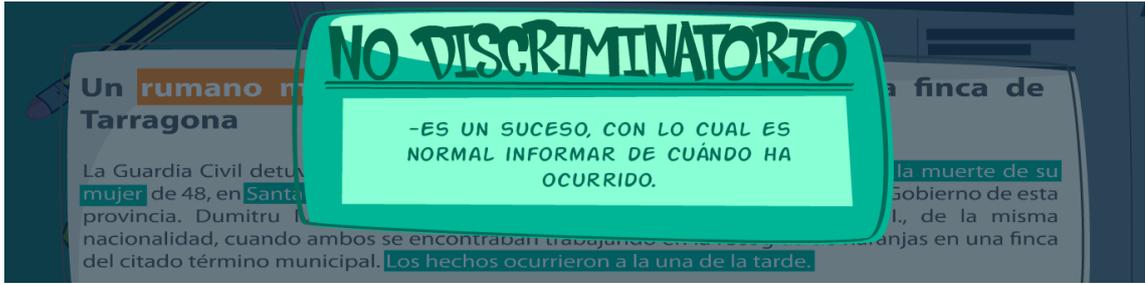
- ES UN SUCESO, CON LO CUAL ES NORMAL INFORMAR DE LA LOCALIDAD DONDE HA OCURRIDO.

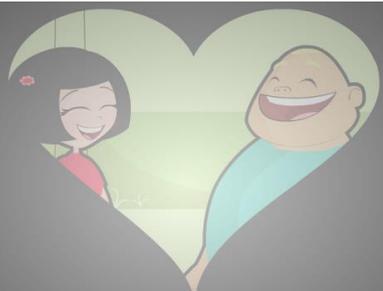
**Un rumano mata a su mujer en una finca de Tarragona**

La Guardia Civil detuvo ayer por la tarde a un **hombre de 52 años**, acusado de la muerte de su **mujer**, de 48, en **Santa Bárbara (Tarragona)**, según informó la Subdelegación del Gobierno de esta provincia. Dumitru I., de **origen rumano**, apuñaló a su esposa, Marioara I., de la misma nacionalidad, cuando ambos se encontraban trabajando en la recogida de naranjas en una finca del citado término municipal. Los hechos ocurrieron a la una de la tarde.

**DISCRIMINATORIO**

SE RESALTA EL PAÍS DE ORIGEN DE LA PERSONA AL HABLAR DE SUCESOS NEGATIVOS COMO DELITOS Y CRÍMENES, PERO NO PARA HECHOS POSITIVOS, COMO LA CONTRIBUCIÓN SOCIAL, ECONÓMICA, CULTURAL DE UNA PERSONA INMIGRANTE.





CRUZ ROJA JUVENTUD  
PRESENTA

**LA VUELTA AL MUNDO**

MENÚ PRINCIPAL

CON LA PARTICIPACIÓN DE:

MINISTERIO DE TRABAJO E INMIGRACIÓN  
DIRECCIÓN GENERAL DE INTEGRACIÓN DE LOS INMIGRANTES



FONDO SOCIAL EUROPEO

CRUZ ROJA JUVENTUD  
JUVENTUD@CRUZROJA.ES

EQUIPO CABEZA DE CABALLO  
COORDINA, GUIONIZA, SONORIZA: ANTONIO RUIZ  
DIRECCIÓN DE ARTE: ROSA BALLESTER  
DISEÑO GRÁFICO & ANIMACIÓN: VÍCTOR ARANDA  
ASISTENTE DE DISEÑO: ALEJANDRA ALABADI

DISEÑO MULTIMEDIA & PROGRAMACIÓN  
JOSÉ ANTONIO GALLARDO - CODE4ART.COM

MENÚ PRINCIPAL