

Repensar o ensino de PLE: Migrações, desigualdade e sustentabilidade em ação

Repensar la enseñanza de PLE: Migraciones, desigualdad y sostenibilidad en acción

Paula Pessanha Isidoro

Universidad de Salamanca (Espanha)

paulapessanhaisidoro@usal.es

Recebido: 31-03-2025

Aceite: 19-05-2025

Publicado: 25-06-2025

RESUMO: Nos últimos anos, a migração irregular³¹ para Espanha tem sido amplamente debatida dentro e fora do país. Em 2015, 16.292 (Statista, 2025) migrantes entraram irregularmente em Espanha, e em 2024, o número subiu para cerca de 37.970 (ibid.). Essa realidade, presente nos meios de comunicação espanhóis, faz parte do quotidiano de muitas comunidades que acolhem migrantes, especialmente menores não acompanhados. A cobertura nos média e a desinformação nas redes sociais, entre outros aspetos, contribuíram para propagar um discurso de ódio contra migrantes.

³¹ O termo *migração irregular* é definido em documentos oficiais do Estado espanhol. A definição pode ser encontrada no Regulamento de Estrangeiros, que se trata de um conjunto de normas que regem a entrada, permanência e direitos dos estrangeiros em Espanha. O Regulamento de Estrangeiros foi atualizado recentemente através do Real Decreto 1155/2024, de 19 de novembro, que aprova o Regulamento da Lei Orgânica 4/2000, de 11 de janeiro, sobre os direitos e liberdades dos estrangeiros em Espanha e a sua integração social https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2024-24099

Como docentes de Português Língua Estrangeira (PLE) decidimos fazer uso do nosso terreno - as palavras - para esclarecer de forma explícita, reflexiva e construtiva, termos que suscitam dúvidas e que, comumente, dão origem a preconceitos que desencadeiam intolerância e resistência ao Outro (UNESCO, 2023). Neste trabalho apresentaremos duas sequências didáticas sobre migrações, e desigualdade, aspetos fulcrais da Agenda 2030. Criadas e aplicadas na aula de PLE, com estudantes universitários de nível A2 e B1, estas duas sequências didáticas têm como principais objetivos: aproximar os alunos de situações reais, atuais e presentes no seu quotidiano e promover uma reflexão individual e coletiva sobre os temas mencionados, a partir de uma perspetiva humanizadora, comunicativa e intercultural. Para o efeito, recorreremos à exploração de diferentes documentos autênticos, tais como: jogos, *trailers* de filmes, canções, fotografias, quadros, notícias e textos literários, seguindo uma abordagem orientada para a ação.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento sustentável; Desigualdade; Documentos autênticos; Migrações; Português língua estrangeira.

RESUMEN: En los últimos años, la migración irregular a España ha sido objeto de un amplio debate tanto dentro como fuera del país. En 2015, 16.292 (Statista, 2025) migrantes entraron irregularmente en España, y en 2024, la cifra se elevó a cerca de 37.970 (ibíd.). Esta realidad, presente en los medios de comunicación españoles, forma parte de la vida cotidiana de muchas comunidades que acogen a migrantes, especialmente a menores no acompañados. La cobertura mediática y la desinformación en las redes sociales, entre otras cosas, han contribuido a la propagación del discurso de odio contra los migrantes. Como profesores de Portugués como Lengua Extranjera (PLE), decidimos hacer uso de nuestro campo - las palabras - para aclarar de forma explícita, reflexiva y constructiva términos que suscitan dudas y suelen dar lugar a prejuicios que desencadenan la intolerancia y la

resistencia al Otro (UNESCO, 2023). En este trabajo presentaremos dos secuencias didácticas sobre migración y desigualdad, aspectos clave de la Agenda 2030. Creadas y aplicadas en clase de PLE con estudiantes universitarios de nivel A2 y B1, estas dos secuencias didácticas tienen como principales objetivos: acercar a los estudiantes a situaciones reales, actuales y presentes en su vida cotidiana y promover la reflexión individual y colectiva sobre los temas mencionados, desde una perspectiva humanizadora, comunicativa e intercultural. Para ello, utilizamos diferentes documentos auténticos, como juegos, *trailers* de películas, canciones, fotografías, pinturas, noticias y textos literarios, siguiendo un enfoque orientado a la acción.

PALABRAS CLAVE: Desigualdad; Desarrollo sostenible; Materiales auténticos; Migración; Portugués como lengua extranjera.

Contextualização

No dia 6 de setembro de 2015, a fotografia que Nilufer Demir (CNN, 2015)³² tirou numa praia turca entrou de rompante nas nossas vidas, sentou-se nos nossos sofás para nunca mais sair: uma criança síria de 3 anos jazia na areia, como se estivesse a dormir. Chamava-se Alan Kurdi e tinha fugido da guerra na Síria com a sua família. A essa imagem, reflexo da crise humanitária provocada pelos fluxos migratórios que tinham como destino o continente europeu, juntou-se uma outra. Desta vez era a da jornalista húngara Petra László, que

³² CNN. (2015, setembro 3). Dead migrant boy on beach: Heart-wrenching image of 3-year-old Aylan Kurdi. CNN. Recuperado de: <https://edition.cnn.com/2015/09/03/world/dead-migrant-boy-beach-photographer-nilufer-demir/index.html>

provocava a queda intencional de um refugiado que fugia da polícia para cruzar a fronteira entre a Sérvia e a Hungria³³ (El País, 2015).

Ambas as imagens chocaram o mundo, provocando discussões e manifestações e fomentando um discurso que nem sempre descrevia com clareza este fenômeno migratório tão complexo. Percebemos, nessa altura, que essa crise humanitária arrastava consigo uma crise de comunicação que queríamos ajudar a esclarecer, através de uma observação plural em línguas e culturas que pudesse auxiliar a definir com mais pormenor o que estava a ocorrer (Nencioni & Pessanha, 2016, p. 2) e que orientasse a escolha acertada das palavras e expressões usadas para nomear os protagonistas deste fenômeno. Queríamos promover este exercício, a partir da universidade, pois como se afirma no artigo 6 da *Declaração Mundial sobre o Ensino Superior*

Deve ser dada especial atenção às funções do ensino superior ao serviço da sociedade e, mais especificamente, às atividades que visam a eliminação da pobreza, da intolerância, da violência, do analfabetismo, da fome, da degradação ambiental e da doença, bem como às atividades que visam a promoção da paz, através de uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar (UNESCO, 1998, p. 7).³⁴

Somos conscientes de que as instituições de ensino superior devem encabeçar a mudança social, nomeadamente, através da

³³ El País. (2015, setembro 8). Imagem de menino morto na praia vira símbolo da crise de refugiados. Recuperado de:

https://brasil.elpais.com/brasil/2015/09/08/internacional/1441733966_291245.html

³⁴ Tradução do documento original em inglês

“formação de futuros profissionais que se impliquem na construção do mundo em que vivem, colocando o seu conhecimento e sabedoria ao serviço de toda a sociedade” tal como defendem de la Rosa Ruiz et al. (2019, p. 190). Por esse motivo, decidimos apresentar-nos, no início do ano letivo de 2015/2016, à convocatória de projetos de inovação docente da Universidade de Salamanca. No âmbito da disciplina *Intercomprensión de lenguas románicas*, propusemo-nos analisar diferentes textos, cujo conteúdo abrangesse a questão das migrações, em 4 línguas, português, espanhol, italiano e francês, e que facilitassem

a promoção da capacidade de identificar as especificidades e variações comunicativas produzidas pelas diferenças culturais, de comparar géneros discursivos entre diferentes línguas e de ultrapassar as limitações da sua própria visão do mundo, abrindo-se a outras formas de saber, pensar e agir (Nencioni & Pessanha, 2016, p. 121).³⁵

como preconiza também o *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (Candelier et al., 2013).

Pensávamos restringir o tratamento desta temática a este projeto, dado que nos encontrávamos no início do ano letivo e os programas das disciplinas estavam já publicados online. Contudo, a realidade levou-nos a estender o tratamento desta problemática também à disciplina de Português Língua Estrangeira (PLE), trabalho que será alvo de descrição neste capítulo. Decidimos fazê-lo, porque a 25 de setembro de 2015, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou o documento *Transforming our world: the 2030 Agenda for*

³⁵ Tradução do documento original em espanhol

Sustainable Development, definindo 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que abrangem questões de desenvolvimento social e económico, incluindo pobreza, fome, saúde, educação, aquecimento global, igualdade de género, água, saneamento, energia, urbanização, meio ambiente e justiça social. É precisamente neste documento que se reconhece, pela primeira vez, a importância da migração para o desenvolvimento sustentável.

Partindo do princípio central da Agenda, “não deixar ninguém para trás”, dos 17 ODS, 11 contêm metas e indicadores que são relevantes para a migração ou a mobilidade: se ninguém pode ficar para trás, os migrantes não devem ser esquecidos. A esta questão fundamental é dedicada, especificamente, a meta 10.7: “para facilitar a migração e a mobilidade organizada, segura, regular e responsável de pessoas, inclusive por meio da implementação de políticas de migração planeadas e bem geridas” (UN General Assembly, 2015, p. 24).³⁶

Se, por um lado, reconhecemos as nossas limitações enquanto agentes promotores de políticas de migração justas, por outro lado, o ODS 4 considera a educação como um fator essencial para atingir todos os restantes objetivos e na sua meta 4.7 especifica o seguinte:

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania

³⁶ Tradução do documento original em inglês

global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (UN General Assembly, 2015, p. 20).³⁷

Por conseguinte, como elementos da comunidade educativa, não podíamos demitir-nos do nosso papel de co-construtores de um mundo mais sustentável. Sendo docentes de alunos de licenciaturas em Línguas Modernas, cujo futuro poderá passar pelo ensino e formação de crianças, adolescentes e adultos em diferentes países do mundo, sentimos a necessidade de expor os nossos estudantes à problemática das migrações para promover uma reflexão, sensibilização e posterior ação.

Visando sempre a aquisição e consolidação de competências comunicativas em língua portuguesa, na construção destas duas unidades de trabalho, que em seguida descreveremos, privilegiamos uma abordagem baseada em tarefas, procurando que as mesmas se assemelhassem “direta ou indiretamente, a atividades que os estudantes realizam fora da sala de aula” (Castro, 2020, p. 55).

Primeira sequência didática: *Somos todos migrantes?*

Partindo da triste atualidade que nos rodeava em 2015 e do ruído que se estava a gerar à volta de conceitos como *migrantes* ou *refugiados*, optamos por trabalhar, inicialmente, sobre a consciencialização do que são um/a *migrante* e um/a *refugiado/a* através da primeira sequência didática que aqui se descreverá. Deste modo, procuramos proteger estes últimos da ideia de que representam

³⁷ Tradução do documento original em inglês

uma ameaça, quando, na verdade, são eles os grandes ameaçados no seu lugar de origem, nos lugares de trânsito e nos lugares de destino devido à crescente discriminação, xenofobia e racismo.

Tendo em mente que não nos seria possível garantir a segurança de todas as pessoas que chegavam à Europa, consideramos que o nosso desafio devia centrar-se na formação dos estudantes que necessitam de abordagens educacionais que enfatizem atitudes e valores de tolerância, não discriminação, inclusão e apoio à diversidade e tanto educadores quanto estudantes precisam de desenvolver a capacidade de reconhecer e confrontar o discurso de ódio e saber lidar com conversas difíceis (UNESCO, 2023, p. 36)³⁸.

Assim, de modo a encorajar o debate aberto, crítico e informado sobre estas questões atuais e importantes, mas igualmente muito complexas, criamos uma primeira sequência didática³⁹, aplicada com alunos da disciplina de *Segunda Lengua III - Português* iniciada através de uma atividade lúdica. O jogo *Não São Apenas Números* (Zarour & Kazma, 2009), concebido para ajudar professores e outros educadores

³⁸ Tradução do original inglês

³⁹ Esta primeira sequência didática desenvolveu-se com um grupo de 23 alunos de idades compreendidas entre os 18 e os 21 anos, de diferentes nacionalidades (espanhola, francesa, italiana, holandesa, coreana), com um domínio nativo ou avançado da língua espanhola, que frequentavam licenciaturas em línguas modernas ou tradução na Universidade de Salamanca. O nível de proficiência em língua portuguesa oscilava entre o A2 e o B1. Deste grupo de estudantes, quatro eram Erasmus e a maior parte dos restantes não era originária da cidade ou da Comunidade de Castela e Leão na qual se encontra a Universidade de Salamanca, instituição onde se realizou a aplicação das sequências didáticas.

a envolver os jovens em discussões informadas sobre migração e asilo na União Europeia, permitiu-nos responder ao desafio já mencionado. Embora este material autêntico não tivesse sido pensado precisamente para a faixa etária que nos correspondia, consideramos que este documento autêntico era um excelente ponto de partida, dada: a ausência de referências sobre a temática nos manuais de PLE, a quantidade de noções e definições esclarecedoras apresentadas, a diversidade de propostas de atividades e a abordagem humana.

Desenhar para consciencializar

Assim, inspirados pela atividade *Fase 4: histórias pessoais* (Zarour & Kazma, 2009, p. 19), decidimos adaptá-la, delineando 4 etapas de atuação: etapa 1 - criar perguntas e interagir em pares; etapa 2 - desenhar mapas individuais com os movimentos vitais dos estudantes e respetivas famílias; etapa 3 - perspetivar o futuro no mapa individual e etapa 4 - partilhar o resultado com a turma.

Na primeira etapa, pedimos aos nossos alunos que fizessem um esquema das suas origens, incluindo as das suas famílias, numa atividade a que demos o nome *Sou migrante?* Queríamos saber, tanto para eles, como para o seu círculo familiar mais próximo (avós, pais e/ou irmãos), o lugar de nascimento, onde tinham vivido até à data de entrada na universidade e finalmente por que motivos se tinham mudado ao longo dos anos (ou se nunca o tinham feito). Salvaguardando sempre a privacidade dos estudantes, que decidiram em todo o momento a informação apta para a partilha, propusemos questões como:

- a) Onde nasceste?
- b) Onde viveste até vires para a Universidade?
- c) Onde vives agora?
- d) Onde nasceram os teus pais/avós/irmãos?
- e) Os teus pais/avós/irmãos viveram sempre na mesma localidade?
- f) Se mudaram de local de residência, qual foi o motivo?
- g) Pensas continuar a morar no mesmo lugar (aldeia, cidade, país) depois de terminares o teu curso?

Dado que nos encontrávamos no início do ano letivo (2015/2016), a proposta de interação em pares, através de perguntas, foi pensada para: realizar uma avaliação diagnóstica dos estudantes, permitir que o grupo se conhecesse um pouco melhor e sensibilizar os alunos para o tema em estudo, partindo do seu contexto pessoal, de forma a vinculá-los mais diretamente com as reflexões posteriores.

Ao responderem às questões acima sugeridas, os estudantes foram confrontados com algo inesperado: muitos eram migrantes e nas suas famílias havia diferentes histórias de migrações, umas locais, outras regionais ou internacionais, e por motivos muito diferentes (laborais, académicos, sentimentais, entre outros).

Na segunda etapa, propusemos aos alunos que desenhassem os percursos individuais e familiares num mapa, através de diferentes ferramentas digitais como o Google Maps. Queríamos com isto dar-lhes a possibilidade de visualizarem as respetivas trajetórias vitais e as dos seus próximos, dando à tarefa uma “autenticidade situacional” (Castro, 2020, p. 58).

Na etapa três, foi-lhes pedido para perspectivarem o futuro que desejavam nesse mesmo mapa (onde gostariam de estudar, de trabalhar ou de viver dentro de uns anos, explicando as razões). Esta etapa foi muito útil para os alunos terem consciência das suas aspirações e para aceitarem, entenderem e incorporarem melhor a definição do termo *migrante*: “alguém que toma uma decisão livre de ir para outra região ou país, frequentemente para ter melhores condições materiais ou sociais e melhorar perspectivas para si e respetivas famílias” (Zarour & Kazma, 2009, p. 10), sabendo, obviamente, que “as pessoas também migram por vários outros motivos” (ibid.).

Após a partilha oral dos trabalhos, ocasião muito enriquecedora e geradora de conversas cruzadas entre estudantes, genuinamente interessados em conhecer melhor os colegas, seguiu-se um outro momento. Partindo da comparação entre a definição de *migrante* e a imagem que a Internet nos dava do termo, pedimos aos estudantes que escrevessem a palavra *migrante* num motor de busca de imagens e que escolhessem duas, para posteriormente as descreverem e compararem com aquilo que eles tinham descrito como sendo o seu percurso vital pessoal. Perceberam, rapidamente, que não eram semelhantes pela forma como as pessoas se deslocavam (em grupo, a pé ou em barcos de borracha, com pouca bagagem ou nenhuma) e pelas suas expressões (de preocupação e de tristeza). Curiosamente, foi através desta atividade que muitos dos estudantes viram, pela primeira vez, informação sobre algumas das seguintes organizações: Agência da ONU para os Refugiados, Amnistia Internacional, Organização Internacional para as Migrações, entre

outras⁴⁰. Isto aconteceu ao descobrirem, entre os documentos visuais que apareciam, os respetivos logótipos das instituições.

No decorrer desta atividade, o termo *refugiado* surgiu no diálogo entre os alunos e apareceram as primeiras dúvidas sobre o seu significado. Assim, a atividade seguinte consistiu na pesquisa de várias definições do termo e da comparação entre elas. Dada a presença de diferentes nacionalidades na sala de aula, esta pesquisa fez-se em português, mas também na língua materna dos estudantes. Este exercício levaria os alunos a concluírem o seguinte: embora procurem ter melhores condições materiais ou sociais, tal como os migrantes, os refugiados não o fazem voluntariamente. São obrigados a sair do seu local de origem para fugir de: conflitos, violências, perseguições, catástrofes naturais e violação de direitos humanos.

Visualizar para empatizar

Após esta primeira parte, iniciamos o trabalho com outro material autêntico. Neste caso, a escolha recaiu sobre um recurso audiovisual: o *trailer* do filme italiano *Terraferma*, do realizador Emanuele Crialesi (Itália, 2011)⁴¹, dobrado em espanhol, ante a impossibilidade de encontrar o mesmo documento dobrado em português. O filme em questão, ainda que se trate de uma obra de ficção, representa, perfeitamente, a complexidade da migração através

⁴⁰ Isto levou-nos a fazer um pequeno desvio na sequência didática, pois por iniciativa própria, os alunos criaram uma página de Padlet na qual partilharam informação sobre as diferentes organizações internacionais que se dedicam ao apoio de migrantes e refugiados.

⁴¹ YouTube Canal. (2025, Março 6). TERRAFERMA - Tráiler Español [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/vGHdxKLxMxI>

de histórias pessoais de migrantes e habitantes da ilha de Lampedusa, expondo políticas migratórias e tensões entre valores culturais e obrigações legais. Refletindo sobre as imagens e o texto do *trailer*, pareceu-nos que os alunos podiam vincular a teoria vista até aqui com as realidades humanas expostas no vídeo e desenvolver empatia para com os desafios enfrentados pelos migrantes e ainda imaginar-se no lugar de quem é chamado a prestar auxílio.

Reproduzindo apenas as imagens sem o som, começamos por pedir aos alunos que se centrassem naquilo que viam para registarem as primeiras impressões organizadas da seguinte forma: pessoas, lugares, objetos, ações e emoções. Ainda que cada estudante tivesse tomado notas individualmente, seguiu-se um momento de partilha e organização da informação em grupo, após a segunda visualização do *trailer*, ainda sem som. Chegada a fase de visualização com som, a turma deveria formular hipóteses sobre o conteúdo do filme. Estas seriam, em seguida, confirmadas ou refutadas, através de duas atividades: uma de compreensão de leitura e outra de funcionamento da língua a partir do resumo do filme, em português.

Finalmente, pedimos aos estudantes que procurassem e lessem, nas suas línguas maternas, dois tipos de documentos: sinopses e críticas do filme disponíveis online, e que, após lerem e analisarem esses textos, partilhassem a visão que se dava sobre as pessoas que chegavam a Lampedusa aquando do lançamento do filme, isto é, em 2011. Em grupo, os estudantes expuseram as suas análises, sendo de destacar a associação permanente entre imigração, ilegalidade e crime quando se descrevia no filme a realidade das pessoas migrantes e de

alguns habitantes locais que os queriam ajudar, independentemente da língua materna dos alunos: espanhol, francês e inglês.

Quando pedimos aos alunos para descreverem o que tinham lido e visto sobre o filme numa palavra à sua escolha, aquelas que mais vezes apareceram foram “complexo” e “complexidade”. O motivo da escolha, segundo os próprios estudantes, devia-se ao dilema moral que envolvia os protagonistas residentes na ilha: prestar ajuda para salvar e proteger vidas tinha consequências potencialmente graves para quem o fazia, e não prestar auxílio deixava desprotegidos os que necessitavam de apoio.

Concluído o trabalho com o *trailer*, pedimos aos alunos que escrevessem um texto sobre o que tinham descoberto com esta curta viagem pelo mundo das migrações e o que queriam fazer com essa aprendizagem. A extensão do texto deveria ser de 350 a 400 palavras, ser redigido - por se tratar de um relato - na primeira pessoa do singular, e incluir referências verbais e adverbiais do passado e do futuro. A produção escrita, realizada maioritariamente na sala de aula, foi por nós acompanhada, o que possibilitou um *feedback* dialogado e permitiu estender o debate sobre o que tinham visto e lido nas últimas aulas⁴². O encorajamento desta partilha de ideias e sentimentos ocorreu, pois de acordo com a abordagem escolhida, centrada na ação e, por conseguinte, no desenvolvimento de tarefas, “quanto mais o

⁴² Tal como foi referido anteriormente, a disciplina escolhida para aplicar esta sequência didática foi *Segunda Lengua III - Português*. A carga horária desta matéria, quatro horas semanais divididas em dois períodos de duas horas cada um, permitiu que todo este trabalho se realizasse durante três semanas, ou seja, doze horas letivas, no início do ano letivo 2015/2016.

professor valorizar as opiniões dos estudantes e os encorajar a exprimirem as suas opiniões, mais a atividade se aproxima de uma tarefa, uma vez que o resultado é a prioridade” (Castro, 2020, p. 60).

Chegados a este ponto pôde perceber-se que as atividades precedentes serviram como planificação prévia à fase de redação do texto porque conferiram aos alunos material com o qual e sobre o qual poder escrever. Tal como defendem Barbeiro e Pereira,

dar tempo para a planificação inicial significa tomar consciência de que o processo de escrita se inicia antes de se começar a redigir o texto. As tarefas de ativação do conteúdo que se vai colocar no texto, da sua seleção e organização constituem instrumentos indispensáveis para se passar de uma escrita marcada pelo mero acrescento de ideias à medida que se vai escrevendo, para uma escrita em que as decisões quanto à organização do texto constituem aspetos fundamentais (2007, p. 20).

Foi nesses momentos de escrita na sala de aula que, perante a necessidade de escreverem sobre o que queriam fazer com o que tinham aprendido, os estudantes perguntaram muitas vezes: "Mas o que é que é que eu posso fazer para mudar isto?". Não sendo a resposta simples, optamos por lhes transmitir que havia muitos caminhos possíveis: passar a palavra a outros sobre a importância dos termos que usamos, reproduzindo, neste e noutros moldes, a sensibilização para esta realidade; ouvir e calar; falar e manifestar-se pelos direitos de todos, partindo, simplesmente, das noções de *migrante* e *refugiado*; continuar a recolher informação; ficar apenas com os dados que já

tinham obtido; refletir sobre a informação encontrada; partilhar essa informação e as conseqüentes reflexões com outras pessoas, etc.

Ao conhecerem um pouco mais a realidade (própria e alheia) e ao questionarem-se sobre o que podiam fazer, consideramos ter dado alguns passos no fomento de duas competências chave para o desenvolvimento sustentável: a competência de pensamento crítico, entendida como a “capacidade de questionar normas, práticas e opiniões; de refletir sobre os seus próprios valores, percepções e ações; e de tomar uma posição no discurso da sustentabilidade” (Rieckmann, 2018, p. 44); e a competência de autoconsciência definida como a “capacidade de refletir sobre o seu papel na comunidade local e na sociedade (global); de avaliar e orientar constantemente as suas próprias ações; e de lidar com sentimentos e desejos pessoais” (ibid., p. 45).

Ouvir para refletir

Para concluir esta primeira sequência didática sobre migrações, usamos também o poema musicado *Eles*, escrito e cantado por Manuel Freire⁴³, no seu primeiro EP de 1968⁴⁴:

⁴³ Manuel Freire destacou-se como uma das principais personalidades de uma geração de artistas comprometidos que se opuseram à ditadura por meio das letras das suas músicas. Ele é amplamente reconhecido pela sua interpretação do poema "Pedra Filosofal", escrito por António Gedeão, e por ter musicado textos de célebres poetas portugueses, incluindo José Gomes Ferreira, Fernando Assis Pacheco, Eduardo Olímpio, Sidónio Muralha e José Saramago.

⁴⁴ Do Tempo Dos Sonhos. (2025, Março 6). Manuel Freire - "Eles" (um canto de emigração) [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/pewOaY3fITs?si=f-mVDuHyHneV58lo>, Freire, M. (1968). *Eles*. No álbum *Canta Manuel Freire* [EP]. Tagus.

Ei-los que partem// novos e velhos// buscando a sorte// noutras paragens// noutras aragens// entre outros povos// ei-los que partem// velhos e novos// Ei-los que partem// de olhos molhados// coração triste// e a saca às costas// esperança em riste// sonhos dourados// ei-los que partem// de olhos molhados// Virão um dia// ricos ou não// contando histórias// de lá de longe// onde o suor// se fez em pão// virão um dia// ou não

A escolha deste material autêntico⁴⁵ foi motivada por três razões: (i) explorar uma tipologia diferente de documento autêntico que ainda não tinha marcado presença na sequência didática, (ii) inserir um elemento representativo da cultura portuguesa relativo à temática das migrações, mas desde o ponto de vista da possível volta ao país de origem, e ainda (iii) aproximar os alunos de uma época particular da História de Portugal, a ditadura, durante a qual muitas pessoas se viram impelidas a deixar o país e a procurar uma vida melhor noutra destino. Outrora, como agora, os movimentos do sul empobrecido em direção ao norte mais rico, desenvolvido e democrático orientaram os destinos dessas pessoas, sempre esperançosas de poderem ter uma vida mais digna e de voltarem um dia ao seu lugar de origem com outra condição económica e social.

⁴⁵ São diversas as vantagens da incorporação de canções na aula de língua estrangeira, como destacam García Andruva e Sáenz Pascual: “importante conteúdo cultural e emotivo; carácter representativo e coral; autenticidade do material; variedade de temas, tipos textuais, amostras de comunicação e funções comunicativas, usos gramaticais, campos semânticos, sotaques, recursos expressivos, registos; componente lúdica; possibilidade de utilização de canções como veículo de informação linguística; e possibilidade de utilização de canções na sala de aula sem grandes exigências técnicas” (2015, p. 288).

Após a audição atenta da canção e da leitura do poema, com o esclarecimento de algumas expressões menos evidentes para o grupo, a proposta seguinte assentou na reescrita do texto original, incidindo agora sobre a experiência de retorno dos migrantes à sua terra natal, como eles se sentem e o que mudou durante a sua ausência. Podendo a perspectiva ser positiva ou negativa - não se impôs uma única visão - os alunos escolheram o caminho de regresso a casa baseado em boas experiências em terras distantes. Talvez o tenham feito por necessidade de acabar a sequência didática com uma nota de otimismo. Nuns casos individualmente e noutros em pequeno grupo, os alunos criaram poemas, na sala de aula, experimentando jogos de palavras, reescrevendo várias vezes alguns versos, apoiados sempre pelo nosso *feedback* contínuo. Terminado o processo de produção escrita, fez-se a partilha dos textos com a turma através de uma leitura expressiva individual.

Não se tratando de uma novidade na aula de PLE, a associação de um texto literário ao complexo tema em estudo poderia levar-nos a pensar se não estaríamos a acrescentar um desafio de aprendizagem adicional aos nossos alunos. Mas, tal como Pereira, pensamos que a dificuldade não decorre tanto do texto literário em si, mas do fim com o qual ele é trabalhado, da sua dimensão e “da maneira como o professor consegue exercer o seu papel tutelar e de mediador entre aluno e a tarefa complexa da leitura” (2001, p. 56) e, neste caso concreto, também da reescrita.

Na verdade, o uso do texto literário e a sua reescrita não foram recebidos pelos alunos com apreensão, mas sim com confiança. Aliás, após explorarmos a canção *Eles*, os alunos quiseram conhecer mais

canções de Manuel Freire e de outros cantautores da mesma época (anos 60 e 70), o que acabaria por derivar na criação de outra sequência didática sobre música portuguesa durante a ditadura, explorada noutro momento do ano letivo.

Segunda sequência didática: *Em que margem do rio estamos?*

Para fomentarmos uma educação mais inclusiva e sustentável, decidimos dar continuidade ao trabalho desenvolvido no ano letivo 2015/2016 ao constataremos: (i) o efeito gerado nos alunos com a primeira sequência didática que acabamos de descrever, (ii) o incremento da crise humanitária, que obrigava à deslocação de milhões de pessoas, (iii) e o aumento do discurso de ódio, isto é, de um “discurso ofensivo dirigido a um grupo ou indivíduo que se baseia em características inerentes (como a raça, a religião ou o género)” (UNESCO, 2023, p. 17).

Procurando novas maneiras de trabalhar o mesmo tema de forma mais sistemática, em 2016/2017, também na disciplina de *Segunda Lengua III - Português*, escolhemos, então, centrar-nos no ODS 10, reduzir as desigualdades (UN General Assembly, 2015, p. 24), recorrendo, mais uma vez, a documentos autênticos que expusessem os alunos a mostras reais da língua portuguesa e que promovessem “oportunidades para a usarem de modo significativo” (Castro, 2020, p. 60) em diferentes tarefas. Para o efeito, selecionamos o texto literário como elemento fundamental desta segunda sequência didática, procurando promover a reflexão sobre o desenvolvimento sustentável e, mais concretamente as migrações. Fizemo-lo, pois o texto literário é, enquanto forma de comunicação, “um poderoso instrumento de

reflexão sobre a própria comunicação humana” (Pereira, 2001, p. 52) e, do ponto de vista linguístico, corresponde “à exploração maximizada das possibilidades que a língua contém” (ibid, p. 52).

Contemplar para associar

Após analisarmos as obras que estavam disponíveis no mercado, encontramos o livro *Uma terra prometida: contos sobre refugiados*, da Editora IN, coordenado por José Fanha, publicado em junho de 2016. Trata-se de uma compilação de nove contos de autores portugueses que apresentam diferentes visões sobre a temática dos refugiados.

A escolha recaiu sobre o conto *Déjeuner sur l’herbe com alguém a afogar-se*, de Afonso Cruz (2016, pp.10-16) pelos seguintes motivos: (i) a dimensão, uma vez que se trata de um conto de apenas seis páginas, (ii) o conteúdo irónico, comovente e chocante, que contrapõe duas realidades muito diferentes de forma um pouco surrealista, (iii) a estrutura narrativa dialogada que se presta à dramatização, (iv) e a intertextualidade do título do conto com o quadro de Édouard Manet, *Déjeuner sur l’herbe*, o que possibilitava a inclusão da arte na sequência didática através do diálogo entre pintura e literatura.

Relativamente a este último aspeto, baseando-nos nas afirmações de Roland Barthes (1973) de que "todo texto é um tecido novo de citações do passado" e que "todo texto é um intertexto, pois nele estão presentes, a vários níveis, outros textos sob formas mais ou menos reconhecíveis"⁴⁶, consideramos que, ao reconhecer referências e conexões entre diferentes textos – sejam eles escritos ou pictóricos,

⁴⁶ Tradução do original em francês disponível em <https://www.universalis.fr/encyclopedie/theorie-du-texte/>

como ocorre nesta sequência didática – os alunos aperfeiçoam a sua capacidade de análise comparativa, crítica e interpretativa dos elementos partilhados por ambas as obras, promovendo uma leitura mais aprofundada e uma compreensão intertextual essencial para o desenvolvimento da competência leitora.

Na fase de pré-leitura, expusemos, então, os alunos à obra *Le déjeuner sur l'herbe*, pintado entre 1862 e 1863, por Manet. A cena no bosque ou num parque dos muitos que existiam, e ainda existem, em Paris levou-nos à descrição da cena, das personagens e dos tons usados na tela pintada a óleo e conduziu os estudantes a realizarem algumas considerações pessoais, nomeadamente, sobre a exposição do corpo das mulheres no quadro e na pintura em geral, por oposição à forma como os homens aparecem representados neste quadro.

Da obra original, passamos à análise das interpretações artísticas que Pablo Picasso fez deste trabalho de Manet, com o objetivo de mostrar aos alunos outras formas de representar uma mesma cena, relacionando esse trabalho de reinterpretação com a forma como se conta a mesma realidade a partir de diferentes pontos de vista nos meios de comunicação social e nas redes sociais.

Por último, no que diz respeito à presença da arte na sequência didática, trabalhamos com quadros do pintor colombiano Fernando Botero Angulo⁴⁷, cuja estética se assemelha bastante à temática dos quadros anteriores: um piquenique no campo.

⁴⁷ WikiArt. (n.d.). Fernando Botero - All works. WikiArt. Recuperado de <https://www.wikiart.org/pt/fernando-botero/all-works###filterName:all-paintings-chronologically,resultType:masonry>

A descrição dos quadros foi sempre orientada por perguntas curtas, breves e objetivas para facilitar a participação de todos os alunos, mesmo daqueles que eram mais tímidos ou que sentiam mais dificuldades no domínio da língua portuguesa. A título de exemplo, para o quadro *Déjeuner sur l'herbe* (Manet, 1962-63), estas foram as perguntas usadas:

- a) *Quantas pessoas estão representadas no quadro?*
- b) *Em que posição se encontram?*
- c) *O que estão a fazer?*
- d) *Qual é a sua expressão facial?*
- e) *Estão nuas?*
- f) *Estão vestidas? De que forma?*
- g) *Que elementos naturais compõem o quadro?*
- h) *Quais são as cores utilizadas?*
- i) *Que alimentos se podem ver no quadro?*
- j) *Onde aparecem e quais são as cores que os envolvem?*

Ler para compreender

Na fase seguinte, centramo-nos na leitura do conto de Afonso Cruz. Começamos por ler apenas o primeiro parágrafo, sem identificar o título do conto. Solicitamos aos estudantes que identificassem pontos de contacto entre este parágrafo e os quadros observados e comentados e iniciamos assim a compreensão de leitura apoiada na intertextualidade.

A leitura do conto completo foi feita, em seguida, pela professora, em voz alta e de forma expressiva, permitindo fazer

mudanças de voz para as diferentes personagens e emoções transmitidas, assim como paragens para pequenos esclarecimentos, dada a presença constante da ironia como recurso estilístico.

Após a leitura do conto, formularam-se perguntas para compreensão do texto e posterior debate sobre o comportamento das personagens ao longo da história (pai, mãe e duas filhas). É de salientar o desconforto de muitos alunos face às atitudes da família relativamente à situação de pedido de ajuda das outras personagens⁴⁸, tendo alguns alunos demonstrado evidentes sinais de indignação.

Como já referimos, a escolha do conto não se tratou de uma casualidade e através da sua exploração pudemos comprovar, nas reações dos alunos, aquilo que afirma Gónzalez (2021) sobre o texto literário:

a literatura funciona como um mecanismo que nos ajuda a compreender, assimilar, moldar e dar sentido ao nosso contexto, na medida em que nos confronta com realidades alternativas e diferentes formas de perceber e assimilar o nosso próprio ambiente e outros ambientes. Assim, como

⁴⁸ Neste conto, uma família decide passar o dia no campo a fazer um piquenique perfeito. Enquanto desfrutam da refeição completa, notam alguém que se debate com a corrente do rio. Não conseguem identificar se é um homem, uma mulher ou possivelmente uma mulher com uma criança nos braços. No entanto, nada disso importa realmente, pois permanecem tranquilos e continuam a comer, como se nada fosse. Ao caminhar, avistam novamente uma pessoa no rio e embora pareça em apuros, interpretam os seus gestos como estando a acenar. A mãe retribui o aceno, mas rapidamente esquece a situação, pois pensa que não conhecia aquelas pessoas e que podiam ser "pessoas desinteressantes ou aborrecidas ou até delinquentes...". Também poderia ser "um pobre". No final, depois de deixarem de avistar a pessoa, voltam para casa, indiferentes ao ocorrido e emocionados com a leitura de um livro sobre marcianos.

resultado da exposição ao discurso literário, forjamos o nosso carácter, fortalecemos os nossos pontos de vista e reforçamos ou reconsideramos os nossos valores éticos e morais (p. 103-104).⁴⁹

Através da leitura deste conto, os alunos viram-se confrontados com uma realidade fria e dura, marcada pelo sofrimento de uns e pela indiferença de outros e perguntavam-se o que teriam feito no lugar destes últimos. Por isso, tal como assevera Martínez & Risco (2023), a educação moral não é estritamente sobre como os alunos respondem sempre às exigências da moral positiva, mas o que é realmente importante é como responder a uma pessoa concreta que sofre, se alegra, ama, tem objetivos e projetos, etc. (p. 970-971).⁵⁰

Seguidamente, solicitamos aos alunos a criação de um título para o texto cuja primeira parte fosse, precisamente, algum elemento do quadro de Édouard Manet, incluindo o título, *Déjeuner sur l'herbe*. Algumas das sugestões dos alunos foram: *Piquenique de Marcianos*; *A indiferença foi fazer um piquenique*; *Nem perdão, nem salvação*; *Emptya* (num interessante jogo de palavras entre “empty” vazio, em inglês, e “empatia”, em português). Nenhuma das opções sugeridas coincidiu com o título original de Afonso Cruz, *Déjeuner sur l'herbe com alguém a afogar-se*, desvendado apenas no final da leitura e da compreensão do texto. Curiosamente, ao lerem o título pela primeira vez, os alunos

⁴⁹ Tradução do documento original em espanhol

⁵⁰ Tradução do documento original em espanhol

concordaram, unanimemente, que a escolha do autor era, de facto, a melhor opção pelo contraste evidente e chocante dos dois mundos que se juntam no mesmo cenário: uma família que decide fazer um piquenique enquanto assiste, impávida e serena, ao afogamento de pessoas que, tentando atravessar o rio, se veem em apuros e pedem ajuda sem sucesso.

Como última tarefa de leitura, os alunos dramatizaram uma parte do conto à sua escolha. Em pequenos grupos, selecionaram o excerto do texto que queriam dramatizar, ensaiaram com a nossa ajuda e representaram-no para o resto da turma. Esta atividade permitiu aos alunos, além do trabalho evidente de pronúncia e de articulação, apropriarem-se do texto, assumindo e expressando posições que não partilhavam, o que obrigou a um esforço suplementar de interpretação.

Escrever para crescer

Passando para a fase de pós-leitura, o rio atuou como elemento de ligação entre textos literários. De olhos postos numa tarefa de expressão escrita, da narrativa fomos levados pela corrente do rio até à ao porto da poesia, onde atracamos para ler o poema *Bilhete de identidade*, do livro *O menino que namorava paisagens e outros poemas*, de José Emídio e Nuno Higinio (2001):

Os rios têm bilhete de identidade:// têm nome, nascem num lugar, // têm comprimento, afluentes e caudal // (este varia conforme os invernos). // Quanto à idade // não é muito de fiar, // alguns dizem até que são eternos. // Desaguam no mar // ou num lago ou noutra rio. // Mas há um que eu desafio a

identificar: // tem nascente, corrente e afluyente; // tem águas puras e peixes e areais // e tudo o mais // que um rio deve ter. // -Querem saber como se chama? // -Isso não sei, não. // Mas nasce e desagua // na minha imaginação.

Após a leitura e a análise do poema, seguiu-se a observação e comentário de fotografias de um artigo do jornal francês *Libération*, de março de 2016, no qual o fotógrafo Daniel Mihailescu, da *Agence France Presse*, retratou refugiados que tentavam atravessar o rio que separa a Macedónia da Grécia, perto da aldeia grega de Idomeni⁵¹. A observação das imagens permitiu aos alunos atribuir rostos, expressões faciais e corporais, ações e possíveis sentimentos a um rio concreto que, até ao momento, era apenas um rio idealizado pelo poeta Nuno Higinio ou o rio que Afonso Cruz tinha incluído no seu conto.

O levantamento lexical, fruto da descrição partilhada das fotografias, constituiu uma etapa fundamental para a atividade de produção escrita que lhes foi proposta: imaginarem que eram esse rio que viam nas imagens e apresentarem-se, indicando as suas características físicas e descrevendo como era a sua vida antes e depois da passagem destes refugiados. O texto em verso poderia ser escrito individualmente, em pequenos grupos ou em pares. Este deveria estar redigido na primeira pessoa do singular, ter uma extensão máxima de 300 a 350 palavras e devia demonstrar-se nele o domínio dos tempos

⁵¹ Marie-Joëlle, G. (2016, 14 de março). Des réfugiés ballottés entre la Grèce et la Macédoine. *Libération*. https://www.liberation.fr/planete/2016/03/14/des-refugies-ballottes-entre-la-grece-et-la-macedoine_1439542/

do passado e do presente. Não era necessário que os versos do texto rimassem.

Ver como a turma se envolveu na construção do texto poético foi, como afirma Plaza, “conseguir uma ligação em que o aluno completa o poema a partir do seu ponto de vista, da sua vida e das suas circunstâncias culturais. O que emerge deste encontro é uma matéria-prima inestimável para a aula” (2009, p. 6).

Terminado o processo de escrita, que se realizou essencialmente na sala de aula, e chegados à versão final, depois de um rascunho dinâmico feito com o nosso *feedback* constante, os alunos gravaram os seus textos num documento áudio e/ou vídeo para ser apresentado ao resto da turma.

Tendo em conta as estratégias escolhidas, tanto nesta sequência didática, como na primeira que descreveremos, os alunos escreveram utilizando a ferramenta *Google Docs*. Redigiram o texto num processo de rascunho em permanente construção até chegarem ao produto final. Durante esse tempo, os textos estiveram disponíveis *online* para todos os colegas que quisessem ler e comentar, tanto oralmente como por escrito, usando as caixas de texto laterais disponíveis na ferramenta de Google. No caso da professora, esta forma de trabalho permitiu que o *feedback* descritivo e corretivo fosse feito de modo quase imediato e interativo por escrito, mas também oralmente, pois verificámos que o diálogo com os alunos permitia assegurar a continuação do processo criativo ao desbloquear determinados momentos da redação. Isto vai de encontro ao que defendem Barbeiro e Pereira sobre estes pequenos “diálogos” que podem “fazer descobrir possibilidades de rumos textuais a que o aluno por si só não chegaria,

mas a que poderá chegar com essa orientação do professor” (2007, p. 22).

Na avaliação final do semestre, quando interrogados especificamente sobre esta sequência didática, cujo desenvolvimento demorou cerca de quatro semanas, ou seja, dezasseis horas de aulas, os alunos fizeram os seguintes comentários: “foi fundamental para aprender mais sobre o tema dos refugiados”, “fomentou a minha curiosidade e quis pesquisar mais informação na minha língua materna”, “permitiu-me refletir sobre a situação dos refugiados desde um ponto de vista mais pessoal”, “fui capaz de ler textos literários sobre um tema sobre o qual nunca escrevi nada na minha língua materna”, “escrevi um poema em português, algo que achava impossível”, “o texto literário fez-me entender que a minha posição é apenas de observador e eu quero ser ator”. Tal como afirma Galés, ler “abre portas para o desconhecido [porque] a leitura numa língua estrangeira alarga o quadro de referência das experiências pessoais do leitor a realidades e experiências estrangeiras (2019, p. 293).”⁵² E isso foi, exatamente, o que ocorreu.

Além de todos os testemunhos mencionados, os alunos admitiam também sentirem-se mais abertos a entender as situações dos refugiados, porque se tinham aproximado delas de outra forma, e, em geral, consideravam estar mais preparados para emitir opiniões sobre a temática e para reagir de forma crítica perante notícias ou comentários de terceiros. Todos demonstraram, tal como no primeiro grupo de trabalho, no ano letivo 2015/2016, uma vontade de agir socialmente, algo que veio a acontecer posteriormente com a

⁵² Tradução do documento original em espanhol.

candidatura a alguns projetos⁵³ da própria universidade de Salamanca e através de iniciativas pessoais de alguns alunos.

Na verdade, com a inclusão do texto literário na aula de PLE, que viabiliza o acesso dos alunos ao uso efetivo da língua portuguesa e aos valores, ideias e cultura que representa, pretendemos não só contribuir para o conhecimento e a reflexão sobre os ODS, mas também estimular os nossos alunos a agir, porque “aprender não é tanto adquirir ou transmitir informações, ideias ou valores existentes como informação, mas sim conceber coletivamente um mundo em que valha a pena viver” (Ackermann, 2004, p.3).⁵⁴

Desenvolvimento sustentável: agir para contribuir

Partindo da avaliação feita pelos alunos e da análise da nossa prática letiva entre 2015 e 2017, decidimos que o caminho de inclusão dos ODS na aula de PLE não se limitaria apenas a uma sequência didática sobre migrações e desigualdade no início de cada ano letivo, nem a uma só disciplina. Escolhemos antes seguir um caminho de expansão e consolidação que se implementaria de forma progressiva e complementar. Em primeiro lugar, através da reformulação dos

⁵³ A título de exemplo, dentro da primeira convocatória de projetos do programa *Campus Sostenibles* da Universidade de Salamanca, vários alunos das disciplinas de *Segunda Lengua II e III - Portugués* decidiram candidatar-se, foram selecionados e obtiveram financiamento para o projeto *REFOOD USAL-SALAMANCA* : <https://sas.usal.es/proyectos-seleccionados/>. Para conhecer melhor o teor do projeto, recomenda-se a leitura do seguinte artigo: <https://noticiassalamanca.com/hosteleria/refood-usal-aprovecha-la-comida-para-darle-una-nueva-vida/>

⁵⁴ Tradução do documento original em inglês

programas das disciplinas de *Segunda Lengua II y III – Português*⁵⁵, em segundo lugar, com a dinamização de atividades que permitissem conjugar o aspeto literário com o conhecimento de outros territórios, realidades, pessoas e a sua relação com o desenvolvimento sustentável e, em terceiro lugar, através do fomento da leitura literária.

Das atividades desenvolvidas para favorecer o desenvolvimento sustentável na aula de PLE, destacamos as seguintes: (i) as entrevistas realizadas à escritora Margarida Fonseca Santos, no âmbito da sua produção literária sobre saúde mental (ODS 3), e à editora e escritora Maria do Rosário Pedreira sobre as figuras femininas que marcaram a História de Portugal em diferentes áreas (ODS 5); (ii) a participação ativa em diferentes edições das maratonas de leitura promovidas pelo Centro de Língua Portuguesa de Cáceres (Instituto Camões), que se centraram em diferentes ODS; (iii) a visita ao *Museu Fronteira de Paz*, em Vilar Formoso, orientada pela leitura da biografia, em banda desenhada⁵⁶, de Aristides de Sousa Mendes (ODS 16), o cônsul português que salvou milhares de refugiados da morte durante a Segunda Guerra Mundial.

As atividades mencionadas, repetidas em mais do que uma ocasião, tiveram sempre como objetivo principal contribuir para

⁵⁵ Para entender melhor o processo de transformação levado a cabo nestas duas disciplinas, recomenda-se a leitura de Isidoro, P. C. P., & Carvalho, Â. T. (2021). Cuestionar, reflexionar, cambiar: los objetivos de desarrollo sostenible en clase de portugués lengua extranjera. In *Innovación en la formación de los futuros educadores de Educación Secundaria para el desarrollo sostenible y ciudadanía mundial: modelos y experiencias en el máster en profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas*. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10216/140729>

⁵⁶ Ruy, J. (2005). Aristides de Sousa Mendes: Herói do Holocausto. Lisboa: Âncora Editora.

promover, junto dos nossos estudantes, “uma formação indissociavelmente ligada à construção da sociabilidade e realizada através do confronto com textos que explicitam o modo como as gerações anteriores e contemporâneas abordaram e abordam a valorização da atividade humana através da linguagem” (Colomer, 2001, p. 4).⁵⁷

Relativamente ao fomento da leitura literária, criamos uma lista com sugestões de textos, organizados segundo o ODS mais representativo nesse(s) documento(s)⁵⁸, e à qual se pode aceder através do seguinte código QR. Este catálogo, constituído por mais de oitenta recursos literários, tem como finalidades não só orientar os estudantes que quisessem continuar a ler e a refletir sobre um ou vários temas associados aos 17 ODS, de forma autónoma e em língua portuguesa, mas também proporcionar alguma orientação a todos os inscritos no mestrado de *Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*, na especialidade de *Lenguas Modernas – Portugués* da Universidade de Salamanca. No caso destes futuros professores, pareceu-nos ser uma ferramenta de grande utilidade, dado que a legislação espanhola relativa à educação, prevê que, desde 2020, com a publicação da LOMLOE⁵⁹ (Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 2020), os ODS

⁵⁷ Tradução do documento original em espanhol

⁵⁸ https://docs.google.com/document/d/1dJWHZcGB9esbnrF_QNKK-BoXlblv3IHd/edit?usp=sharing&ouid=105821240726709836393&rtppof=true&sd=true

⁵⁹ A LOMLOE é a Lei Orgânica 3/2020, aprovada a 29 de dezembro de 2020, que altera a Lei Orgânica 2/2006 da Educação (LOE). Esta lei da educação está em vigor em Espanha e visa atualizar e melhorar o sistema educativo, promovendo uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

estejam presentes em todos os programas de todas as disciplinas do ensino primário até ao último ano do ensino secundário.⁶⁰

Na seleção das referências literárias a incluir no documento anteriormente mencionado, tal como se explica no capítulo *El texto literario como recurso para la inclusión de los ODS en clase de PLE* (Pessanha Isidoro, 2021, p. 332), não quisemos limitar a inclusão do texto literário ao cânone validado pelo Plano Nacional de Leitura (Portugal) ⁶¹, que embora não tenha indicações específicas para o PLE, oferece uma lista de sugestões de leitura associadas ao Desenvolvimento Sustentável. Decidimos ir mais longe e alargamos o leque de escolhas a textos que “mesmo que não vivam no centro do sistema literário com ele possam apresentar similitudes ao nível da sua fabricação e dos mecanismos que o engendram” (Pereira, 2001, p. 55).

Assim, neste elenco de recursos literários, encontram-se biografias, bandas desenhadas, poemas (alguns musicados), audiolivros, contos, crónicas, peças de teatro e diários, muitos deles do domínio da literatura infantil e juvenil. A amostra é ampla, mas temos consciência das limitações da mesma, dado que não se contempla a diversidade linguística, geográfica e temporal da língua



⁶⁰ Com as diferenças entre o sistema de educação português e espanhol, o último ano do ensino secundário seria equivalente ao 2º de *Bachillerato*.

⁶¹ O Plano Nacional de Leitura (PNL) de Portugal é uma iniciativa criada em 2006 com o objetivo de promover hábitos de leitura e melhorar as competências de literacia da população portuguesa. Atualmente, está na fase PNL 2027, que abrange o período de 2017 a 2027. Este plano busca envolver toda a sociedade, desde escolas e bibliotecas até empresas e meios de comunicação, para fomentar a leitura como uma prática essencial para o desenvolvimento pessoal, social e cultural. Pode ser consultado aqui: <https://pnl2027.gov.pt/np4/home>

portuguesa ao basearmos as nossas escolhas em autores e autoras portugueses, publicados em Portugal.

Admitimos que, sendo esta uma proposta em construção, o ideal seria alimentá-la através da colaboração de outros professores, estudantes e instituições de um amplo espectro da lusofonia. Pretendemos que outros docentes e alunos de PLE (e, quem sabe, também de Português Língua Não Materna e/ou de Português Língua de Herança) possam beneficiar de dinâmicas de trabalho que fomentem a leitura, a reflexão, a discussão e a aceitação da diversidade de tal forma que as aulas de PLE sejam espaços de desconstrução de qualquer discurso potencialmente discriminatório, humilhante e intolerante.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, discutimos como no ensino de PLE podemos promover o conhecimento e a reflexão sobre temas de extrema relevância global e local, como a migração, a desigualdade e o desenvolvimento sustentável. A seleção, didatização e aplicação de materiais autênticos na sala de aula configuraram os passos de uma metodologia que pensamos ter sido adequada ao difícil caminho que quisemos percorrer. Consideramos também ter conseguido aproximar os estudantes de realidades quotidianas complexas através de uma abordagem humanizadora, intercultural e inclusiva do ensino de línguas estrangeiras. As duas sequências didáticas apresentadas não só ampliaram o conhecimento linguístico dos alunos, como também estimularam uma consciência crítica sobre os desafios enfrentados por

comunidades vulneráveis, evidenciando o papel transformador da educação na construção de um mundo mais tolerante.

Concluimos que, por meio das ações descritas anteriormente, conseguimos estabelecer um espaço pedagógico capaz de dialogar diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e socialmente comprometidos. Os produtos finais obtidos e as discussões mantidas ao longo de todo o processo de aplicação das duas sequências didáticas reforçam a nossa convicção de que o ensino da língua portuguesa pode transcender os limites da mera transmissão da língua, promovendo valores como empatia e coexistência pacífica, indispensáveis para a construção de um futuro mais sustentável.

Referências

- Ackermann, E. K. (2004). Constructing knowledge and transforming the world. In M. Tokoro & L. Steels (Eds.), *A learning zone of one's own: Sharing representations and flow in collaborative learning environments* (pp. 15-37). Amsterdam: IOS Press.
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE-A-2020-17264) Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Barbeiro, L., & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Ministério da Educação.
- Barthes, R. (1973). Texte (théorie du). *Encyclopaedia Universalis*. Disponível em <https://www.universalis.fr/encyclopedie/theorie-du-texte/>

- Candelier, M. (Coord.) (2013). *Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa. <https://docplayer.es/55423617-Marep-un-marco-de-referencia-para-los-enfoques-plurales-de-las-lenguas-yde-las-culturas.html>
- Castro, C. (2020). *Ensino de Línguas Baseado em Tarefas: Princípios para a Elaboração de Tarefas*. Editora Artemis
- Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. (n.d.). *15 expressões saídas da publicidade que usamos vezes sem conta*. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/15-expressoes-saidas-da-publicidade-que-usamos-vezes-sem-conta/3650>
- CNN. (2015, setembro 3). Dead migrant boy on beach: Heart-wrenching image of 3-year-old Aylan Kurdi. CNN. Recuperado de: <https://edition.cnn.com/2015/09/03/world/dead-migrant-boy-beach-photographer-nilufer-demir/index.html>
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 22(1), 6-23.
- Cruz, A. (2016). Déjeuner sur l'herbe com alguém a afogar-se. In J. Fanha (Org.), *Refugiados* (pp.10-16). Lisboa: Editora IN.
- de la Rosa Ruiz, D., Giménez Armentia, P., & de la Calle Maldonado, C. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: El papel de la universidad en la Agenda 2030. *Revista Prisma Social*, (25), 179-202. Recuperado de <https://revistaprismasocial.es/article/view/2709>
- Do Tempo Dos Sonhos. (2025, Março 6). Manuel Freire - "Eles" (um canto de emigração) [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/pewOaY3flTs?si=f-mVDuHyHneV58lo>,
- Emídio, J. & Higino, N. (2001). *O menino que namorava paisagens e outros poemas*. Porto: Campo das Letras
- Freire, M. (1968). Eles. No álbum *Canta Manuel Freire* [EP]. Tagus.

- Galés, N. L. (2019). Enseñar la comprensión lectora. In L. Ruiz de Zarobe & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp. 294-369). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- García Andrevia, F., & Sáenz Pascual, O. (2015). Consideraciones en torno al uso de las canciones en el aula de ELE. In Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero, & R. Santamaría Martínez (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 385-398).
- González, L. A. C. (2021). Algunas reflexiones en torno a la función actual de la literatura en la enseñanza de lenguas. *Letras*, 61(68), 93-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8548777>
- Manet, C. (1865-1866). *Déjeuner sur l'herbe* [Óleo sobre tela]. Musée d'Orsay, Paris, França.
- Marie-Joëlle, G. (2016, 14 de março). Des réfugiés ballottés entre la Grèce et la Macédoine. Libération. https://www.liberation.fr/planete/2016/03/14/des-refugies-ballottes-entre-la-grece-et-la-macedoine_1439542/
- Martínez Mares, S. & Risco, A. (2023). *El desarrollo del pensamiento crítico como actitud en la enseñanza universitaria: El texto literario como recurso*. Revista Complutense de Educación, 34 (4), 965-974. <https://doi.org/10.5209/rced.86937>
- Nencioni, A., & Pessanha Isidoro, P. (2016). La conciencia de la complejidad: Un espacio para el aprendizaje. In F. Ramos (Ed.), *Proceedings from the II International Colloquium on Languages, Cultures, Identity, in Schools and Society* (pp. 120-130). Recuperado de <https://digitalcommons.lmu.edu/internationalcolloquium/1/>
- Pereira, L. Á. (2001). Os textos literários na aula de português língua estrangeira ou a necessária invenção da estranheza em didáctica das línguas. *Cadernos de Português Língua Estrangeira*, 1, 45-62. Recuperado de http://www.varialing.eu/wp-content/uploads/2018/01/Lu%C3%ADsaPLE_1.pdf

- Pessanha Isidoro, P. (2021). El texto literario como recurso para la inclusión de los ODS en clase de PLE. In C. Lopez (Ed.), *Los ODS: Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 325–337). España: Aquilafuente - Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://www.eusal.es/index.php/eusal/catalog/series>
- Plaza, C. F. (2009). Poesía en la clase de ELE: Propuestas didácticas. V *Encuentro Brasileño de Profesores de Español*, 9. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer>
- Real Academia Española. (2025). Mena. Em *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/mena>
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in education for sustainable development. In A. Leicht, J. Heiss, & W. J. Byund (Eds.), *Issues and trends in education for sustainable development: Education on the move* (pp. 39–61). Paris: UNESCO.
- Rieckmann, M., Mindt, L. & Gardiner, S. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. Paris: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Statista. (2025). Número total de inmigrantes irregulares que llegaron a España entre 2015 y 2024. Statista. <https://es.statista.com/estadisticas/1039916/inmigrantes-irregulares-llegados-a-espana/>
- UN General Assembly. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development* (A/RES/70/1). Recuperado de <https://digitallibrary.un.org/record/3923923?v=pdf>
- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97–113. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa.

- UNESCO. (2006). Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible, 2005-2014 (DEDS). Sección de la educación para el desarrollo sostenible. París: UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629_spa?posInSet=2&queryId=37db81ab-4130-4e9e-bbd2-886dc71f572c
- UNESCO. (2023). *Enfrentar o discurso de ódio por meio da educação: Um guia para formuladores de políticas*. Foreword by Stefania Giannini and Alice Wairimu Nderitu. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387092>.
- Vértigo Films. (2025, março 1). TERRAFERMA - Tráiler Español [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/vGHdxKLxMxI>
- WikiArt. (n.d.). Fernando Botero - All works. *WikiArt*. Recuperado de <https://www.wikiart.org/pt/fernando-botero/all-works#!#filterName=all-paintings-chronologically,resultType:masonry>
- Zarour, M., & Kazma, D. (2009). Não são apenas números: Jogo de ferramentas educacional sobre migração e asilo na Europa. Bruxelas: ACNUR e OIM. <http://www.unhcr.org/numberstoolkit/Manuals/NJN-FINAL-PT.pdf>