



## **Clube das Línguas – olhares dos professores sobre um projeto de sensibilização à diversidade linguística no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

### ***The language club - teachers' views on a project to raise linguistic diversity awareness in the 2nd cycle of primary education in Portugal***

**Ana Rita Costa**

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro  
ritacosta0607@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-7532-5905>

**Filomena Martins**

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro  
fmartins@ua.pt  
<https://orcid.org/0000-0002-6874-6445>

#### **Resumo:**

O estudo que aqui se apresenta tem como objetivo conhecer as representações de professoras de línguas sobre as potencialidades educativas de um projeto de sensibilização à diversidade linguística no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O projeto, intitulado “Clube das Línguas”, destina-se a alunos do 2.º CEB e foi implementado durante os anos letivos 2018/19 e 2019/20, num agrupamento de escolas do distrito de Aveiro. O projeto permite aos alunos o contacto com o francês, o alemão e o mandarim, num regime de atividades extracurriculares, em blocos de 4 semanas por língua, alternadamente. Os dados a analisar foram recolhidos no final do segundo ano de implementação do projeto e consistem em inquéritos por entrevistas às três professoras de línguas intervenientes.

Os resultados obtidos mostram que, apesar de reconhecerem a importância da abordagem da sensibilização à diversidade linguística, as professoras optaram pelo ensino das línguas de forma individualizada, em detrimento de uma abordagem mais plural das línguas. Ainda assim, consideram que se trata de um projeto inovador, pela oferta de diferentes línguas estrangeiras no 2.º CEB, e com um potencial impacto positivo nas escolhas futuras dos alunos em relação às línguas a aprender, uma vez que contribuiu para a crescente motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

**Palavras-chave:** abordagens plurais, sensibilização à diversidade linguística, Clube das Línguas.

#### **Abstract**

This study aims at identifying the representations of teachers about the educational outcomes of a project to raise linguistic diversity awareness in the 2nd Cycle of Primary Education. The



project, entitled “Language Club”, is aimed at the 2nd cycle of primary school students, and was implemented during the academic years 2018/19 and 2019/20, in a school in the district of Aveiro, Portugal. The project allows students to contact French, German and Mandarin, as extracurricular activities, in modules of 4 weeks per language, alternately. The data was collected at the end of the second year of implementation of the project and consists of interviews with the three language teachers involved in this project.

The results obtained show that despite recognizing the importance of the approach to raise linguistic diversity awareness, teachers choose to teach languages individually, not conserving a plural view of languages. Even so, they believe that it is an innovative project, due to the offer of different foreign languages in this educational context, which led to the increasing motivation of students to learn foreign languages and that it will have a positive impact on their future choices.

**Keywords:** plural approaches, language diversity awareness, Language Club.

**Résumé:**

Cette étude vise à identifier les représentations des enseignants sur les résultats éducatifs d'un projet d'éveil aux langues au 2<sup>e</sup> cycle de l'enseignement primaire. Le projet, intitulé « Club de Langues », s'adresse au 2<sup>ème</sup> cycle des élèves du primaire et a été mis en œuvre pendant les années académiques 2018/19 et 2019/20, dans une école de la région d'Aveiro, Portugal. Le projet permet aux étudiants de contacter le français, l'allemand et le mandarin, dans le cadre d'activités parascolaires, en modules de 4 semaines par langue, en alternance. Les données ont été collectées à la fin de la deuxième année de mise en œuvre du projet et consistent en des entretiens avec les trois professeurs de langues impliqués dans ce projet.

Les résultats obtenus montrent qu'en dépit de la reconnaissance de l'importance de l'approche éveil aux langues, les enseignants choisissent d'enseigner les langues séparément, au dépit d'une approche plurielle des langues. Néanmoins, ils estiment qu'il s'agit d'un projet innovant, en raison de l'offre de différentes langues vivantes dans ce contexte éducatif, qui a conduit à une motivation croissante des étudiants vis-à-vis des langues étrangères à apprendre et qu'il aura un impact positif sur leurs choix de langues.

**Mot clé :** approches plurielles, prise de conscience de la diversité linguistique, Club de Langues.

## Introdução

Ao longo das últimas décadas, assistimos à construção de um mundo, cada vez mais multilingue, onde povos de diversas origens linguísticas e culturais se fundem e coabitam. Esta realidade tem levado à dinamização de diversas iniciativas que promovem práticas educativas plurais, à promoção da inclusão, equidade e cidadania, estando na vanguarda da reflexão e investigação um pouco por todo o mundo.

O ensino de línguas representa um potencial educativo transformador, uma vez que possibilita a formação para a comunicação intercultural e para a intercompreensão entre os povos (Alarcão et al., 2009). No contexto de educação em línguas, surge a proposta de promoção das diversidades linguística e cultural através do desenvolvimento do plurilinguismo, como valor e competência a desenvolver (Beacco et al., 2016). Neste contexto, destacamos a abordagem de sensibilização à diversidade linguística (SDL), que procura promover a integração das experiências linguísticas



e culturais dos alunos, como conteúdo de reflexão, permitindo-lhes estabelecer relações entre línguas e culturas e desenvolvendo, assim, competências metalinguísticas, metacomunicativas e metacognitivas (Martins, 2008).

No contexto educativo português, o ensino de uma língua estrangeira é obrigatório a partir do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), sendo que uma segunda língua estrangeira é introduzida, apenas, no 3.º CEB. Assim, apesar das recomendações para a introdução de línguas estrangeiras, nos primeiros anos de escolaridade, à exceção de alguns projetos locais, a oferta de línguas estrangeiras, em Portugal, consiste no ensino do inglês até ao 3.º CEB, quando uma segunda língua estrangeira é introduzida. Neste contexto, surge o projeto “Clube das Línguas” que, no quadro de uma abordagem de sensibilização à diversidade linguística, promove a oferta de diferentes línguas aos alunos do 2.º CEB de uma escola do distrito de Aveiro. O projeto, que finalizou o seu segundo ano de implementação, possibilita, para além da aprendizagem do inglês curricular, o contacto com o francês, o alemão e o mandarim, num regime de atividades extracurriculares, em blocos de 4 semanas por língua, alternadamente.

O presente estudo, de natureza qualitativa e interpretativo-exploratório (Amado, 2009), tem como principal objetivo conhecer as representações de professoras de línguas sobre as potencialidades educativas de um projeto de sensibilização à diversidade linguística no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Começaremos por apresentar o enquadramento teórico deste estudo para, posteriormente, apresentarmos o seu desenho metodológico e a análise dos dados. Finalmente, serão apresentados os resultados do estudo e algumas perspetivas futuras sobre o projeto “Clube das Línguas”.

## Enquadramento teórico

### Sensibilização à diversidade linguística

O mundo em que vivemos caracteriza-se pela crescente mobilidade e globalização, que se traduzem em mudanças significativas nas vidas dos cidadãos, exigindo um esforço contínuo de adaptação a novas realidades mais complexas e heterógenas. Vivemos num mundo cada vez mais rico de potencialidades, mas, simultaneamente, mais incerto (Damásio, 2019), ou, como diria Charles Dickens, na introdução de *A Tale of two cities*, “*We live in the best of times, we live in the worst of times*” (1859, p. 5).

No século em que, cada vez mais, se incentiva à valorização da diversidade, surgem ondas radicais de incentivo à exclusão e segregação social, que se consubstanciam em atos de violência e terrorismo (Sousa Santos, 2017). Face a esta realidade, torna-se necessário despertar consciências para a importância da preservação da diversidade. O contexto educativo reflete esta diversidade, caracterizando-se por comunidades educativas provenientes de diversos contextos geográficos, culturais e étnicos.

Face a esta realidade, a educação em línguas desempenha um papel fundamental, na formação de cidadãos, uma vez que deve acompanhar as transformações sociais humanas que



se têm vindo a verificar, dotando os indivíduos de instrumentos que lhes permitam valorizar a diversidade de saberes, de disciplinas e de culturas e desenvolver competências que lhes permitam participar num espaço de diálogo intercultural (Morin, 2002).

Tendo por base estes princípios, surge a proposta de promoção das diversidades linguística e cultural, através do desenvolvimento do plurilinguismo, como valor e competência a desenvolver (Beacco & Byram, 2007). Trata-se de uma proposta relacionada com as atuais abordagens plurais das línguas, que promove o desenvolvimento dos repertórios linguístico-comunicativos de cada aluno. Assim, em oposição a abordagens didáticas que consideram apenas uma língua e uma cultura, isoladamente, designadas como abordagens singulares, o conceito de abordagens plurais das línguas e das culturas é definido no documento *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (Candelier et al., 2007), como o conjunto de abordagens didáticas que empregam atividades de ensino/aprendizagem nas quais são envolvidas várias, ou pelo menos mais do que uma língua e cultura.

No âmbito da educação plurilingue, destacamos a abordagem de Sensibilização à Diversidade Linguística (SDL) que se assume como um instrumento de desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, de aptidões cognitivas e de representações e atitudes positivas relativamente à diversidade linguística. A nível cognitivo, pressupõe-se um desenvolvimento de competências metalinguísticas e metacognitivas (capacidade de observar e trabalhar com as línguas) e a nível afetivo espera-se uma mudança de representações relativamente às línguas e fomenta-se o interesse e curiosidade pelas línguas e pelos seus falantes (Martins, 2008).

### **Representações dos professores de línguas**

No contexto atual, no qual a educação em línguas se depara com grandes desafios ao nível das políticas educativas e das exigências sociais, o papel do professor torna-se alvo de reflexão e análise, na medida em que é necessário substituir o seu estatuto de transmissor de conhecimentos para um novo estatuto de co-construtor do currículo, tornando-se ator principal, protagonista e responsável pela sua própria formação e desenvolvimento profissional (Roldão, 2018).

A formação de professores tem centrado a sua atenção na investigação das crenças, conceções, valores e representações dos professores com o objetivo de compreender de que forma estas afetam a maneira como os professores planeiam, implementam e refletem sobre suas práticas de ensino. As representações sociais, enquanto formas de conhecimento social com implicações práticas que contribuem para a construção de uma realidade comum para um grupo social (Jodelet, 1989), possibilitam compreender o modo como os sujeitos interagem com diversos aspetos das suas vidas, nomeadamente, a forma como interagem com as línguas. Acredita-se, pois, que conhecer as representações dos professores possibilita o acesso à forma como estes visualizam e interpretam o seu desempenho profissional, permitindo entender, por exemplo, a sua abertura para experimentar novas abordagens (Castellotti & Moore, 2002).

Assim sendo, as representações têm sido estudadas no âmbito da educação em línguas, uma vez que permitem entender a relação que os sujeitos estabelecem com as línguas e culturas



com as quais contactam, podendo permitir perceber às suas decisões, expectativas e motivações em relação às línguas e culturas (Moore & Py, 2011). Para além disso, as representações sociais constituem um passo importante na compreensão sobre a forma como os sujeitos interagem com o Outro e com a diversidade cultural (Castellotti & Moore, 2010).

No quadro de uma formação de professores, que promova a capacidade de implementar uma educação para o plurilinguismo, torna-se fundamental que o professor tenha a capacidade de compreender e aceite o desafio de utilizar uma abordagem plural das línguas e que compreenda a sua função de mediador e promotor de uma cidadania mais participada, articulando a produção de conhecimento ao serviço da resolução de problemas planetários de sustentabilidade humana, visando a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, capaz de respeitar as individualidades linguístico-comunicativas de cada aluno (Martins, 2008; Pinho, 2008; Sá-Chaves 2012). Para além disso, é necessário que o professor seja consciente da importância dos seus desenvolvimentos pessoal e profissional pela (re)construção da sua identidade e que mantenha uma atitude constante de observação, análise e reflexão da ação educativa, tendo em vista a reconstrução e consequente melhoria da intervenção educativa (Pinho, Gonçalves, Andrade & Araújo e Sá, 2011; Sá-Chaves, 2012).

No contexto de investigação em didática das línguas, diversos estudos, evidenciam a importância da investigação sobre as imagens das línguas como objeto curricular e a sua influência no processo de ensino/aprendizagem ou na construção da identidade e do conhecimento profissionais dos futuros professores e na forma como concebem e desenvolvem as suas práticas educativas (Alarcão et al., 2004; Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007; Araújo e Sá et al., 2006; Lourenço, Andrade & Sá, 2018). Estes estudos enfatizam a necessidade de se relacionar as noções de identidade profissional, conhecimento pedagógico- didático e conhecimento prático pessoal, do qual fazem parte as imagens.

### **Ensino de línguas no Ensino Básico em Portugal**

Em Portugal, o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória - Competências Essenciais* (ME, 2018) representa uma referência para os professores na conceção, construção e desenvolvimento dos projetos curriculares de escola. No que se refere à aprendizagem de línguas, este documento defende a construção de uma competência plurilingue e pluricultural, nos termos em que é formulada no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*:

*“A competência plurilingue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer.” (CE, 2001, p.231).*

Neste documento, perspectiva-se um ensino de línguas para o Ensino Básico, com base numa educação plurilingue, promovendo a sensibilização para as diversidades linguística e cultural, em consonância com o ensino da língua materna e com os repertórios individuais de cada aluno.



O programa de generalização do ensino do inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico é criado pelo Despacho n.º 14 753/2005, que tinha como objetivo desenvolver uma estratégia de implementação progressiva do ensino precoce de uma língua estrangeira de forma descentralizada, flexível e gratuita. Assim, em 2005, o Ministério da Educação publica o *Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico e as Orientações Programáticas* (Bento et al., 2005), em colaboração com a Associação de Professoras de Inglês (APPI). O regime de carácter obrigatório da oferta deste programa de generalização foi, posteriormente, alargado aos 1.º e 2.º anos do primeiro ciclo do ensino básico através do Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Após diversas alterações legislativas, o inglês passa a ter carácter obrigatório no 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico (CEB), a partir de 2015/2016.

O programa de generalização de aprendizagem do inglês no 1.º CEB é reconhecido como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem de línguas estrangeiras, em Portugal (Gregório, Perdigão & Casas-Novas, 2013). Para além do ensino do inglês, existem alguns projetos que procuram promover o ensino de línguas estrangeiras, como o ensino do espanhol, em localidades perto da fronteira (Gregório, Perdigão & Casas-Novas, 2013); o ensino do mandarim através do projeto *Ensino de Chinês no Ensino Básico*, resultado de uma parceria entre a Câmara Municipal de São João da Madeira, a Universidade de Aveiro e os três agrupamentos de escolas (AE) do concelho<sup>1</sup>; o ensino do francês no concelho da Marinha Grande (Gregório, Perdigão & Casas-Novas, 2013); o ensino do mirandês (segunda língua oficial de Portugal) como disciplina opcional a partir da educação pré-escolar, no concelho de Miranda do Douro (Gregório, Perdigão & Casas-Novas, 2013, p.26); e o ensino do inglês, na educação pré-escolar, através do projeto internacional *Kiitos@21st Century Preschools*, da responsabilidade da Câmara Municipal de Ponte de Sor, implementado nos jardins de infância do Agrupamento de Escolas de Ponte de Sor, entre 2015 e 2018<sup>2</sup>.

Apesar das diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação, ao longo de várias décadas, com vista à promoção de uma educação para a diversidade linguística, cada vez mais cedo, a introdução de uma segunda língua estrangeira é apenas obrigatória no 3.º CEB. Para além disso, se, por um lado, as recomendações europeias relativas ao ensino de línguas não são prescritivas em relação às línguas a aprender e vão no sentido de potenciar a diversidade de línguas e a inclusão de línguas minoritárias e regionais, por outro lado, o inglês continua a ser a língua mais presente no ensino de línguas em Portugal e em todos os outros países da Europa (Eurydice, 2017).

Pelo exposto, parece não haver um modelo de incentivo à diversidade linguística no sistema educativo português, confundindo-se o ensino de línguas com o ensino de apenas uma língua, para além da língua de escolarização. Esta constatação justifica a pertinência do nosso estudo, que propõe um modelo inovador, no âmbito de uma abordagem de sensibilização à diversidade linguística e de contacto com diferentes línguas no 2.º ciclo do ensino básico (francês, alemão e mandarim), no contexto de um *Clube de Línguas*.

<sup>1</sup> Direção-Geral de Educação - <http://www.dge.mec.pt/ensino-de-chines-no-ensino-basico>

<sup>2</sup> Direção-Geral de Educação - <http://www.dge.mec.pt/projeto-kiitos21stcenturypreschools>



## Enquadramento metodológico

O desenho metodológico deste estudo é fortemente marcado pelo contexto educativo e pela vontade de intervir e poder criar situações inovadoras no sistema educativo português, nomeadamente, através da implementação de uma proposta de sensibilização à diversidade linguística no 2.º CEB (Aires, 2015).

O estudo insere-se no paradigma de investigação qualitativa e interpretativo-exploratório (Amado, 2009) e adotou um modelo de investigação de estudo de caso, uma vez que se propõe analisar, de forma intensiva e detalhada, uma entidade bem definida, viabilizando o seu conhecimento e caracterização (Aires, 2015).

Neste estudo, procedeu-se à recolha de dados através da implementação de um inquérito por entrevista às professoras intervenientes no projeto. As entrevistas foram realizadas no final do segundo ano de implementação do projeto e tinham como principais objetivos investigativos: conhecer os percursos académico e profissional das professoras; conhecer as suas biografias linguística e cultural; conhecer as suas representações em relação às línguas e culturas e ao ensino de línguas e conhecer as representações sobre o projeto “Clube das Línguas”, as expectativas das professoras, o tipo de atividades desenvolvidas e o seu impacto na aprendizagem e na motivação dos alunos.

Para a análise dos dados, adotamos a análise de conteúdo de tipo interpretativo e interativo, com o objetivo de extrair significados possíveis dos dados recolhidos, através da descrição e análise das entrevistas às professoras (Bardin, 2004; Bogdan & Biklen, 1994).

O sistema de categorias adotado neste estudo tinha como finalidade conhecer as representações das professoras em relação ao seu percurso profissional e as razões pelas quais escolheram esta profissão. Para além disso, procurou-se conhecer as representações das professoras em relação às línguas e às diversidades linguística e cultural e, finalmente, procurou-se conhecer as representações das professoras em relação ao projeto implementado. Neste sentido, a análise foi efetuada segundo duas categorias, que emergem da revisão da literatura e da leitura dos dados: i) identidade pessoal e profissional; ii) avaliação do projeto<sup>3</sup> (tabela 1).

Na análise dos dados relativos à primeira categoria, foram utilizadas as seguintes subcategorias: identidade pessoal, identidade profissional e imagens das línguas<sup>4</sup>. Na análise dos dados relativos à segunda categoria, foram utilizadas as seguintes subcategorias: i) expectativas e finalidade; ii) apropriação; iii) organização e iv) inovação<sup>5</sup>.



**Tabela 1 – Categorias e subcategorias de análise dos dados**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Definição</b>
<b>Identidade pessoal e profissional</b>	Identidade pessoal	traços pessoais das professoras e experiências linguísticas
	Identidade profissional	motivações para a escolha da profissão e práticas de ensino
	Imagens das línguas	imagens em relação às línguas como instrumentos de poder; imagens relacionadas com a relação afetiva entre os sujeitos e as línguas; forma como os percursos linguístico-comunicativos são utilizados na comunicação e interação com o Outro
<b>Percepções sobre o projeto</b>	Expectativas e finalidade	razões pelas quais ingressaram no projeto e representações sobre a finalidade do mesmo
	Apropriação	a adequação do projeto ao público, contexto, tempo e espaço
	Organização	a coerência interna do projeto (entre atividades, objetivos, conteúdos e resultados)
	Inovação	soluções novas e criativas ao nível dos produtos e / ou dos processos de ensino

### **Apresentação do projeto “Clube das Línguas”**

Este estudo surge do interesse investigativo pelo projeto intitulado “Clube das Línguas”, desenhado e implementado por uma escola de línguas em parceria com a autarquia, um agrupamento de escolas e pela academia de música de um concelho do distrito de Aveiro. O projeto foi pensado no âmbito da sensibilização para as diversidades linguística e cultural, destina-se a alunos do 2.º CEB e foi implementado durante os anos letivos 2018/19 e 2019/20.

O agrupamento de escolas deste concelho oferece a possibilidade aos alunos de se envolverem em diferentes atividades extracurriculares, como complemento à sua oferta formativa (fotografia, música, artes, línguas, música, desporto, entre outros). Os alunos candidatam-se a estes clubes e são selecionados pela escola. Neste projeto, os alunos têm a possibilidade de contactar com três línguas estrangeiras, para além do inglês curricular; o francês, o alemão e o mandarim, que são lecionados em aulas de noventa minutos, uma vez por semana, em blocos de quatro semanas, alternadamente.

No primeiro ano de implementação, o clube de línguas tinha 21 alunos (11 no 1.º semestre e 10 no 2.º semestre) e, no segundo ano de implementação, foi possível fazer duas turmas por semestre, no total de 55 alunos (14 + 10 alunos no primeiro semestre e 15 + 16 no segundo semestre).

No primeiro ano de implementação do projeto, os alunos tinham um bloco de 90 minutos de cada língua (alemão, espanhol e mandarim), alternadamente. No entanto, no final do ano letivo as professoras envolvidas consideraram que os alunos confundiam as línguas. Assim, decidiu-se que o contacto com cada língua deveria ser mais prolongado, no tempo. Com efeito, no segundo ano de implementação do projeto (2019/20), a calendarização de atividades foi organizada de forma a que cada língua tivesse quatro semanas de aulas (no total de 8 blocos de 90 minutos). Nesta modalidade, os alunos aprendiam uma língua estrangeira a cada quatro semanas (tabela 2). Nos relatórios das professoras, estas referem que esta calendarização permitiu que o contacto com a língua estrangeira fosse mais motivante e menos confuso para os alunos (tabela 2).

**Tabela 2- Calendarização das atividades – setembro 2019**

26/09		03/10		10/10		17/10		24/10	
Sala 1 (5º ano)	Sala 2 (6º ano)	Sala 1	Sala 2						
MANDARIM	ALEMÃO	MANDARIM	ALEMÃO	MANDARIM	ALEMÃO	MANDARIM	ALEMÃO	MANDARIM	ALEMÃO
31/10		07/11		14/11		21/11		28/11	
Sala 1	Sala 2	Sala 1	Sala 2	Sala 1	Sala 2	Sala 1	Sala 2	Sala 1	Sala 2
ALEMÃO	FRANCÊS	ALEMÃO	FRANCÊS	ALEMÃO	FRANCÊS	ALEMÃO	FRANCÊS	ALEMÃO	FRANCÊS
05/12		12/12		09/01		16/01		23/01	
Sala 1	Sala 2	Sala 1	Sala 2	Sala 1	Sala 2	Sala 1	Sala 2	Sala 1	Sala 2
FRANCÊS	MANDARIM	FRANCÊS	MANDARIM	FRANCÊS	MANDARIM	FRANCÊS	MANDARIM	FRANCÊS	MANDARIM

### Apresentação e análise dos resultados

Para dar respostas aos nossos objetivos de investigação, a análise dos dados será apresentada tendo em conta as quatro categorias de análise adotadas para este estudo. Num primeiro momento, olhamos para a forma como as professoras identificam o seu percurso profissional, de seguida, olhamos para a forma como veem as línguas e, finalmente, teremos acesso às suas representações, em relação ao projeto.



A professora de mandarim é licenciada em Tradução e Interpretação Português/Chinês-Chinês/Português e professora há cerca de 9 anos. No que se refere à escolha desta profissão, refere aspetos de realização pessoal e profissional, nomeadamente, pela importância da disseminação da cultura chinesa junto dos alunos portugueses.

*Minuto 006 Professora de Mandarim (PM): (...) Esta profissão é enriquecedora e importante para o meu percurso quer profissional quer pessoal. Além da aprendizagem da língua, também se promove o contato com a cultura chinesa. É fundamental para os alunos que estão a aprender mandarim. A escrita é um símbolo de unidade cultural, está tudo interligado.*

A professora de francês, tem formação no ensino básico 2.º Ciclo – variante de português e inglês e uma formação complementar de francês. Exerce a profissão há 16 anos e afirma ter escolhido esta profissão devido ao “gosto em aprender e transmitir conhecimentos, principalmente a alunos mais novos” (Minuto 004 - Professora de Francês - PF).

Relativamente à professora de alemão, é licenciada em Línguas, Literaturas e Culturas (inglês- alemão) e tem mestrado em Ensino de inglês e alemão no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Exerce a sua profissão há 6 anos e refere que escolheu esta profissão pelo gosto por aprender e transmitir informação.

As professoras de línguas intervenientes neste estudo são portuguesas e, quando questionadas sobre as línguas que aprenderam, referem as línguas aprendidas em contexto formal de aprendizagem. Com efeito, em resposta à questão sobre o contacto com diferentes línguas e culturas em outros contextos, as professoras afirmam não ter contactos com outras línguas. No entanto, evidencia-se um contacto constante com a língua e cultura que ensinam, como destaca a professora de mandarim:

*014 PM: Trabalho diariamente com colegas chineses, o que me permite ter um contato mais próximo com a língua e a cultura. No instituto Confúcio, normalmente, são organizadas várias atividades culturais ao longo do ano, tais como os festivais tradicionais que são realizados na cidade de Aveiro, abertos ao público.*

Para além do contacto com as línguas aprendidas em contexto de formação inicial, todas as professoras referem ter aprendido uma língua estrangeira, por iniciativa própria, após a sua formação inicial e já exercendo funções de professora, mencionando a importância da aprendizagem de línguas.

Quando questionadas sobre as línguas que gostariam de aprender, as professoras referem diferentes línguas, que se podem dividir em dois grupos: i) por um lado, as professoras referem que gostariam de aprender línguas como o alemão ou o mandarim, justificando as suas escolhas com aspetos relacionados com uma função instrumental das línguas, como objeto de poder, relacionadas com a sua importância no mundo dos negócios; ii) por outro lado, as professoras mencionam que gostariam de aprender a língua gestual portuguesa ou línguas nórdicas, fazendo referência a aspetos de realização pessoal, como nos mostram os excertos que se seguem:



*018 PA: Gostaria de aprender mandarim para enriquecimento pessoal e por ser uma língua que está a ganhar terreno no contexto empresarial e gostaria também de aprender línguas nórdicas por curiosidade e para satisfação pessoal.*

*016 PF: Língua gestual e mandarim para enriquecimento pessoal.*

As professoras afirmam que todas as línguas são importantes, no entanto, consideram que há línguas que, devido ao seu papel no contexto de negócios, detêm um papel de destaque, nomeadamente, o alemão, o mandarim e o inglês. Com efeito, quando questionadas sobre os aspetos que conferem mais importância às línguas, as professoras apontam os seguintes aspetos: o número de falantes e o seu impacto no mundo dos negócios e no turismo; e o seu papel facilitador no contacto intercultural, como nos mostram os excertos seguintes:

*020 PM: Considero a língua alemã uma das línguas mais importantes no mercado de trabalho, tal como o mandarim e o inglês.*

*018 PF: A aprendizagem de línguas estrangeiras é bastante importante atualmente para comunicar, para facilitar o intercâmbio cultural e para realizar negócios.*

*020 PA: A aprendizagem de línguas estrangeiras é, do meu ponto de vista, muito importante para estabelecer comunicação e promover o intercâmbio e a tolerância cultural, bem como para facilitar a realização de negócios.*

Neste contexto, a professora de alemão destaca a importância da língua alemã no contexto educativo português, defendendo que esta língua deveria ocupar um lugar mais presente no currículo escolar, uma vez que, segundo esta professora, se trata de uma língua que ocupa um papel de destaque no tecido empresarial do nosso país:

*022 PA: Apesar de considerar que todas as línguas têm importância, penso que deveria haver uma maior valorização e promoção da aprendizagem da língua alemã nas escolas do nosso concelho devido à forte presença de indústrias que mantêm relações estreitas com a Alemanha. Ao longo do meu percurso, tenho tido alguns alunos que são trabalhadores em empresas do concelho e em alguma ocasião sentiram a necessidade de saber alemão na sua vida profissional. Por esse motivo, considero extremamente pertinente que as escolas do concelho consciencializem os seus alunos para a importância e utilidade desta língua na nossa região e integrem o alemão na sua oferta curricular.*

Quando questionadas sobre as razões pelas quais ingressaram neste projeto, as professoras respondem que este lhes pareceu um projeto inovador, pois tinha como objetivo sensibilizar os alunos para diferentes línguas e culturas e estimular o seu interesse para a aprendizagem de línguas, como se pode verificar nos excertos que apresentamos:

*022 PM: Ingressei neste projeto com o objetivo de transmitir conhecimentos e incentivar os alunos a aprender línguas estrangeiras e a conhecer novas culturas.*

*026 PA: Ingressei neste projeto no ano letivo 2018/2019 por me parecer um projeto inovador e me permitir fazer chegar alguns princípios básicos da cultura e língua alemãs a um maior número de alunos, podendo despertar o seu interesse em aprofundar os seus conhecimentos.*



*024 PF: Ingressei neste projeto no ano letivo 2019/2020 por me parecer um projeto interessante e inovador.*

*25 I: Na sua perspetiva, quais as finalidades deste projeto?*

*26 PF: A finalidade deste projeto é a promoção da sensibilização à diversidade linguística e cultural dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico.*

Relativamente à organização e calendarização das atividades, os testemunhos das professoras oferecem-nos um olhar sobre as principais alterações efetuadas no segundo ano de implementação do projeto. No primeiro ano de implementação do projeto (2018/19), as línguas alternavam, semanalmente, o que, segundo as professoras, era prejudicial para as aprendizagens e confuso para os alunos. Assim, no segundo ano de implementação (2019/20), chegou-se a um modelo de calendarização, no qual as línguas são alternadas mensalmente, o que, segundo as professoras, foi benéfico para os alunos:

*032 PM: Foi feita uma alteração relativamente ao horário, as aulas de mandarim eram intercaladas com as aulas de francês e alemão, o que foi prejudicial aos alunos, no sentido de que alguns alunos se esqueciam sempre do material e nunca sabiam qual era a aula que iam ter. Com este novo ajuste de horário, os alunos conseguem acompanhar melhor as aulas.*

*034 PA: Este projeto foi calendarizado por semestres. No ano letivo 2019/2020 foram atribuídos dois grupos por semestre. A docente de cada língua lecionou cinco sessões consecutivas (90 minutos, uma vez por semana) com cada um dos grupos. Este tipo de calendarização foi benéfico para a execução do projeto, uma vez que possibilitou que todos os grupos do Clube de Línguas contactassem com as três línguas e culturas, mas estando focados durante um período de tempo (5 semanas) apenas numa das línguas. O número de sessões por língua também me pareceu razoável para cumprir o objetivo sem entrar numa abordagem demasiado exaustiva.*

No que se refere às atividades desenvolvidas, as professoras elencam atividades de carácter lúdico-didático, com destaque para as atividades de promoção cultural nas aulas de mandarim:

*028 PM: Ao longo das aulas de mandarim, são feitas várias atividades culturais, tais como Festival da Lua, Dia Nacional da China, Ano Novo Chinês, etc.*

*032 PA: Tendo em conta o teor e as finalidades do projeto, optei por desenvolver atividades de carácter lúdico-didático, como por exemplo quizzes, canções e jogos variados.*

*030 PF: As atividades que desenvolvi foram lúdico-didáticas, como, por exemplo, o jogo do bingo entre outros jogos, bem como a visualização de vídeos e a audição de canções relacionadas com os temas apresentados.*

O modelo de avaliação adotado foi qualitativo, o que, segundo as professoras, se adequa à finalidade do projeto de sensibilização para as línguas.

*036 PA: A avaliação foi qualitativa, realizada através do preenchimento de uma grelha e da elaboração de uma apreciação global. Este parece-me ser o método indicado, uma vez que o objetivo é sensibilizar os alunos e não testar a aquisição de conhecimentos.*



Todas as professoras referem que o maior desafio encontrado foi a atitude descontraída dos alunos. Tendo em consideração a natureza não obrigatória das aulas, as professoras afirmam que nem sempre foi fácil cativar a atenção e o interesse dos alunos:

*36 PF: O maior desafio foi conseguir despertar o interesse dos alunos e a sua participação nas atividades, as quais eram muitas vezes encaradas por alguns deles como algo não obrigatório.*  
*038 PA: Os maiores desafios foram despertar o interesse dos alunos e fazer com que encarassem as atividades lúdico-didáticas como forma de aprendizagem e não apenas como um passatempo.*  
*048 PA: O maior constrangimento poderá prender-se com a atitude demasiado descontraída dos alunos face ao projeto apresentado, não o encarando com a seriedade necessária.*

Em relação aos principais contributos do projeto, todas as professoras referem resultados a dois níveis distintos: a aquisição de conhecimentos da língua e cultura em presença e a crescente motivação dos alunos para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Assim, como destaca a professora de mandarim, os alunos “estão muito satisfeitos com este projeto e cada vez mais entusiasmados por continuar a estudar mandarim”.(0035PM). Para além disso, ao nível dos conhecimentos,

*“os alunos são capazes de ler, reconhecer e produzir corretamente frases, recorrendo a cerca de 25 caracteres. Experimentar alguns aspetos da cultura chinesa, como as artes, os festivais e as celebrações; experienciar elementos culturais chineses e compreender a relação entre aprendizagem da cultura e da língua; comparar a cultura chinesa e a portuguesa, identificando semelhanças e diferenças; começar a ver o mundo sob diferentes perspetivas e desenvolver um sentido de cidadania global.” (036PM)*

As professoras de alemão e de francês vão mais longe, afirmando que este projeto poderá ter um impacto nas escolhas futuras dos alunos, em relação à aprendizagem de línguas:

*048 PA: O balanço geral é muito positivo e este é um projeto que acredito que se deve manter, pois poderá vir a ter um impacto decisivo nas escolhas dos alunos em relação às línguas estrangeiras que querem aprender.*  
*46 PF: Este projeto é bastante positivo, o qual se deve manter, pois poderá vir a ter um impacto relevante nas escolhas dos alunos em relação às línguas.*

Com efeito, as professoras consideram que a finalidade do projeto foi alcançada, na medida em que se assistiu ao aumento de conhecimentos dos alunos em relação às línguas e culturas em presença e ao aumento da motivação e interesse pelas línguas. A professora de alemão destaca que, “no caso do alemão, houve alunos que manifestaram interesse em escolher a língua alemã, como segunda língua estrangeira, na transição para o 3.º ciclo do Ensino Básico, comprovando, assim, que o projeto sensibilizou os alunos e estimulou o seu interesse em continuar a sua aprendizagem.” (030 PA)

A professora de mandarim justifica a crescente motivação dos alunos, uma vez que esta transpõe a sala de aula e viaja até ao seio familiar e às atividades de tempo livre:



*026 PM: A maioria dos alunos tem imenso interesse e curiosidade em aprender mais sobre uma língua e uma cultura que é tão diferente para nós. Alguns partilham os conhecimentos adquiridos nas aulas com os pais, irmãos e amigos, e outros tentam saber mais sobre a China através de livros e Internet.*

Importa referir que, apesar de os dados analisados se remeterem às representações das professoras sobre o projeto, há um dado que se destaca e que mostra que o número de alunos inscritos neste projeto mais do que duplicou, do primeiro para o segundo ano de implementação, o que parece indicar, de facto, um crescente interesse por esta oferta formativa, como refere a professora de alemão:

*040 PA: Uma das alterações prende-se com o número de grupos por semestre. Enquanto que no ano letivo 2018/2019 trabalhámos apenas com um grupo por semestre e apenas com alunos do 5.º ano, no ano letivo 2019/2020 passámos a trabalhar com dois grupos por semestre e com alunos do 5.º e 6.º ano.*

Ao nível pessoal, as professoras consideram que este foi um desafio pessoal e profissional e uma experiência enriquecedora.

## Considerações finais e perspetivas futuras

O estudo que aqui se apresenta teve como objetivo conhecer as representações de professoras de línguas sobre as potencialidades educativas de um projeto de sensibilização à diversidade linguística no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Para alcançar este objetivo, foram implementados inquéritos por entrevista às professoras intervenientes no projeto e procedeu-se à análise de conteúdo dos dados recolhidos. A análise dos dados mostra que as professoras, provenientes de contextos de formação inicial bastante diversificados, apresentam características comuns, nomeadamente, na importância que conferem à aprendizagem de línguas, tendo tomado a decisão de aprender uma língua estrangeira ao longo da sua vida profissional. Assim, apesar de os dados presentes nas entrevistas apresentarem biografias linguísticas pouco desenvolvidas, as professoras participantes neste estudo parecem reconhecer a importância das línguas, não só de forma declarativa, mas demonstrando-o através da sua experiência ao longo da vida.

No que se refere à avaliação que as professoras fazem do projeto “Clube das Línguas”, apesar de identificarem as finalidades do projeto e a importância da proposta de sensibilização à diversidade linguística, verifica-se que esta abordagem foi efetuada com o aumento da oferta das línguas, mas que estas eram ensinadas de forma isolada, em oposto à proposta, em simultâneo, de uma abordagem plural do tipo sensibilização à diversidade linguística, onde diversas línguas e culturas são convocadas para a sala de aula. Com efeito, cada professora trabalhou, em sala de aula, a língua que ensina habitualmente, em contexto formal de aprendizagem, sensibilizando para aspetos culturais relacionados com essa mesma língua. Consideramos, por isso, que esta abordagem plural das línguas teve pontos de contacto com a didática integrada de línguas e



menos com uma abordagem do tipo sensibilização à diversidade linguística, em que o objetivo não é o ensino /aprendizagem de línguas de forma isolada (Martins, 2008).

Na opinião das professoras, o projeto teve diversos contributos que se manifestaram a dois níveis; por um lado ao nível dos conhecimentos da língua em presença; por outro lado, ao nível da motivação dos alunos para a aprendizagem de línguas estrangeiras. No seguimento deste projeto, seria interessante estudar o seu impacto, nas escolhas de línguas dos alunos intervenientes, uma vez que contactaram com línguas com as quais, eventualmente, não teriam contactado de outra forma.

Considerando os objetivos iniciais do projeto, pode afirmar-se que ficaram por explorar algumas dimensões da abordagem SDL, nomeadamente, no que se refere ao conhecimento mais alargado do mundo das línguas, à capacidade de trabalhar as línguas ou à capacidade de refletir sobre as línguas, comparando-as de forma explícita, detetando semelhanças e diferenças.

Importa, assim, referir que seria relevante desenvolver um trabalho contínuo com estas professoras de línguas, no sentido de permitir a reflexão sobre a abordagem da SDL, com vista à construção e partilha de recursos que permitissem uma abordagem plural das línguas e o desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos. Consideramos que poderia haver, também, espaço para um trabalho colaborativo, entre professores, no sentido de um esforço de planear e implementar uma abordagem plural das línguas (Silva, 2016).

Para além disso, consideramos que seria interessante aumentar a oferta de línguas menos próximas dos alunos. Neste contexto, poderiam ser exploradas diferentes dimensões de trabalho com os alunos e as línguas, nomeadamente, ao nível das dimensões dos seus repertórios linguístico-comunicativos, dos seus repertórios de aprendizagem e da gestão da interação (Costa, 2020).

Para tal, como alguns estudos sugerem, o acompanhamento destas professoras não poderá ser apenas na reflexão teórica sobre esta abordagem, na preparação de recursos e no trabalho colaborativo, mas, também, no fortalecimento da sua confiança para trabalhar com línguas, que não estão presentes nos currículos. Com efeito, é necessário contribuir para que as professoras construam uma identidade profissional mais aberta a diferentes experiências, permitindo-lhes sair de uma visão “monolingue e aditiva” do ensino de línguas para uma abordagem onde diferentes línguas e culturas estão presentes na sala de aula (Arvaja, 2016; Lourenço, Andrade e Sá, 2018).

Como os dados nos permitiram verificar, as professoras intervenientes neste estudo não hesitaram em participar num projeto de SDL, reconhecendo a sua importância, ainda que a abordagem que tenham implementado tenha consistido num aumento de línguas, ensinadas de forma compartimentada, em detrimento de uma abordagem mais plural das línguas, no sentido de explorar a importância da diversidade de línguas e culturas e de desenvolvimento de uma consciência linguística plurilingue. O estudo que apresentamos parece indicar que há disponibilidade, por parte das professoras de línguas (e das escolas), para trabalhar em projetos inovadores, no âmbito da didática do plurilinguismo, mas que existe, ainda, algum trabalho a desenvolver na formação e no acompanhamento dos professores. Assim, concluímos que continua a ser necessário um maior e constante investimento em formação, na área da educação plurilingue, que permita aos professores o seu desenvolvimento pessoal e profissional, através de práticas de reflexão e colaboração sobre o seu conhecimento e as suas práticas educativas (Martins, 2008; Pinho, 2008).



## Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Lisboa: Universidade aberta. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma\\_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o\\_atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada%29.pdf)
- Alarcão, I. (Coord.), Andrade, A. I., Moreira, A., Sá, C., Pereira, L. A., Canha, M. B., Ançã, M. H., Araújo e Sá, M. H., Cardoso, T., Geraldi, W., Gamito, M., & Pinto, S. (2004). Percursos de consolidação da didática de línguas em Portugal. *Investigar em Educação*, 3, 237-302.
- Amado, J. (2009). Introdução à investigação qualitativa em educação. Coimbra, Portugal.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, G. (Coords.). (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE, Série Propostas 4. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (Coords.). (2006). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. Cadernos do LALE, Série Reflexões 2. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392–402.
- Bardin, L. (2019). *Análise de conteúdo*. 19ª Ed. Lisboa: Edições 70.
- Beacco, J. & Byram, M. (2007). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe – From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Beacco J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). Programa de generalização do ensino do inglês no 1.º ciclo do ensino básico: orientações programáticas. Materiais para o ensino e a aprendizagem. Lisboa: Ministério da Educação & Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Social Representations of Languages and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Castellotti, D. & Moore, D. (2010). *Capitalizing on, activating and developing plurilingual and pluricultural repertoires for better school integration*. Brussels. Council of Europe.
- Candelier, M. (Coord.). (2007). *Across languages and cultures*. CARAP: Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures. Strasbourg: Council of Europe.
- Costa, A. (2020). *Ensino do inglês e desenvolvimento da competência plurilingue: um estudo de caso no ensino secundário*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Damáσιο, A. (2017). *A estranha ordem das coisas*. Lisboa: Temas e Debates- Círculo de Leitores.
- Dickens, C. (1859) *A tale of two cities*. CreateSpace Independent Publishing Platform (2013)
- Eurydice. (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe 2017*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Gregório, C., Perdigão, R., & Casas-Novas, T. (2013). *Relatório técnico – Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retrieved from: [http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/RelatorioTecnico\\_final.pdf](http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/RelatorioTecnico_final.pdf)



- Jodelet, D. (Ed.). (1989). *Les représentations Sociales*. Paris: PUF.
- Lourenço, Andrade e Sá (2018). Teachers' voices on language awareness in pre-primary and primary school settings: implications for teacher education, *Language, Culture and Curriculum*, 31:2, 113-127, DOI:10.1080/07908318.2017.1415924
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – Um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Ministério da Educação (2018). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória - Competências Essenciais*.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo)
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moore, D., & Py, B. (2011). Discourse on languages and social representations. In G. Zarate, D. Levy, & C. Kramsch (Eds.), *Handbook of multilingualism and multiculturalism* (pp. 263-270). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Pinho, A. S., Gonçalves, M. L., Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2011). Engaging with diversity in teacher language awareness: Teacher's thinking, enacting and transformation. In S. Breidbach, D. Elsner, & A. Young (Eds.), *Language awareness in teacher education. Cultural-political and socio-educational* (pp. 41–62). Frankfurt: Peter Lang.
- Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Roldão, M. C. (2018). *Gestão Curricular. Para a autonomia das escolas e professores*. Direção Geral de Educação. Retrieved from:  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro\\_gestao\\_curricular.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf)
- Sá-Chaves, I. (2012). *La Salle aux miroirs. À propos de ma rencontre avec Jean-Louis Le Moigne*. In D. Genelot & M. J. Avenier. *Agir et Penser en Complexité Avec Jean-louis Le Moigne. Témoignages de mises en actes* (pp. 209-216). Paris: L' Harmattan (ISBN 978-2-296-96540-9).
- Silva, L. (2016). *Colaborar para uma educação plural em línguas: que possibilidades em contexto escolar português?* Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sousa Santos, B. (2017). *The resilience of abyssal exclusions in our societies: Toward a post-abyssal law*. *Tilburg Law Review*, 22 (1-2), 237-258.