

# **O Ensino do Português Nos Estados Unidos em Transição: Factores Demográficos e Sociais**

---

## **II Congresso da Língua Portuguesa**

**Campus Universitário do Instituto Piaget de Almada,  
de 26 a 27 de Novembro de 2010**

*Dulce Maria Scott*

*Anderson University*

*Institute for Portuguese and Lusophone World Studies at R.I. College*

*O português é a terceira língua mais falada no Ocidente e detém a ... [sexta] posição entre as dez línguas mais usadas no mundo. Tal expansão, pelas vantagens potenciais que lhe advêm deveria merecer particular interesse aos seus falantes e esforços significativos aos governos dos seus Estados para desenvolverem uma política concertada de defesa e promoção da língua. É que, no contexto globalizado em que vivemos, os idiomas para além de por natureza serem realidades dinâmicas, sofrem as pressões dos concorrentes que disputam o seu papel cultural e político ou, simplesmente, os benefícios económicos que a sua utilização proporciona.*

*Os Estados Unidos são também o país que ocupa o primeiro lugar na investigação científica e na excelência universitária e a economia mais desenvolvida. São, assim, um teatro privilegiado para a experimentação e afirmação das políticas que procurem manter o bilinguismo dos emigrantes e alcançar para o português o estatuto de uma das grandes línguas da cultura e dos negócios.*

*Rui Chancerelle Machete (2007:5)*

## I INTRODUÇÃO

A promoção da língua portuguesa no estrangeiro é efectuada, primeiramente, através do apoio e fomentação da sua aprendizagem em instituições escolares e universitárias e em centros de língua e cultura, abertos ao público em geral.<sup>1</sup> O ensino do português nos Estados Unidos encontra-se numa fase de transição, ocasionada por factores demográficos, socioeconómicos e políticos variáveis. Neste estudo analiso dois factores de impacto transformativo no ensino do português nos Estados Unidos: (1) o declínio da imigração de Portugal desde o fim da década de 1980, em conjugação com a assimilação linguística dos luso-descendentes e, em contrapartida, (2) uma entrada crescente nos Estados Unidos de lusófonos, na sua maioria do Brasil. A imigração do Brasil tem sido caracterizada por um modelo de migração internacional bipolar, ou seja, de deslocação para os Estados Unidos, por um lado, de imigrantes manuais (legais e ilegais) e, por outro lado, de trabalhadores profissionais (permanentes e temporários). Com eles chegam a este país crianças de origens e de classes sociais diversas e com uma vasta gama de competências e necessidades linguísticas. Estes fenómenos sociais e demográficos, em conjugação com a globalização económica vigente, entre outros factores, requerem que o ensino do português nos Estados Unidos ocorra a vários níveis, para usos distintos, integrando várias variantes<sup>2</sup> e de uma forma diversificada.

O apoio de Portugal ao ensino da língua e da cultura portuguesas nos Estados Unidos também se encontra num estado de transição, após a transferência em 2010 da tutela do ensino básico e secundário do Ministério da Educação para o Instituto Camões no Ministério dos Negócios Estrangeiros, onde já se encontrava o apoio ao ensino do português no estrangeiro a nível universitário, ou seja, a liderança do “sector dos leitorados, centros de língua e cátedras de Língua e Cultura Portuguesas (LCP) em estabelecimentos de ensino superior no estrangeiro” (cf. Instituto Camões website, <http://www.instituto-camoes.pt/>).

Tendo em conta (1) estes fenómenos demográficos socioeconómicos e políticos dos quais afluem uma grande diversidade de aprendizes potenciais da língua portuguesa nos Estados Unidos e (2) a capacidade limitada de actuação e execução por parte de entidades públicas, privadas e civis portuguesas no contexto de um país da dimensão geográfica e populacional dos Estados Unidos, torna-se necessária a formulação de decisões estratégicas e uma «identificação de “alavancas”» (Vicente e Pimenta, 2008:16) para a elaboração de uma política e praxis

---

<sup>1</sup> Segundo Graddol (resumido em Vicente e Pimenta, 2008:31) uma língua pode crescer através de três processos distintos: (1) o crescimento orgânico, baseado no aumento da população (relevante no caso do português devido ao Brasil) mas que, para além de ser lento, não depende de intervenção política; (2) o crescimento do seu uso como segunda língua (por exemplo, nos países onde o português é a língua oficial), um processo menos vagaroso e mais susceptível a acção política, através de políticas educativas; e (3) o crescimento através do seu ensino como língua estrangeira, no qual uma intervenção política pode produzir resultados mais imediatos.

<sup>2</sup> Os livros desenvolvidos na última década nos Estados Unidos para o ensino do português como língua estrangeira, *Bom Dia* e *Ponto de Encontro*, integram as variantes europeia, brasileira e africanas.

racional e exequível de defesa e promoção do ensino da língua e da cultura portuguesas nos Estados Unidos. Baseada na minha análise desta abrangente e complexa temática, sugiro os seguintes itens para ponderação:

1. Para que usos será a língua portuguesa leccionada e que variantes serão incluídas?
  - a. Para os usos como língua materna, de herança, ou de comunicação internacional /língua estrangeira<sup>3</sup>
  - b. Variantes europeia, brasileira e africanas
2. Em que contextos?
  - a. Em escolas comunitárias
  - b. Integrada no ensino oficial dos Estados Unidos
  - c. Em instituições de ensino superior (em áreas de concentração lusófona e fora delas)
  - d. Em centros culturais independentes dos sistemas escolares, abertos à população em geral
3. Em que áreas geográficas?
  - a. Nas comunidades lusófonas
  - b. Em grandes centros urbanos (e.g., New York, Los Angeles, Seattle, Chicago, Washington, etc.)
4. A que tipo de aprendizes?
  - a. Populações imigrantes, étnicas e não étnicas
  - b. População escolar e não escolar
5. O apoio e promoção da língua portuguesa devem ser feitos por quem e em pareceria com quem?
  - a. Esforços unilaterais, bilaterais e multilaterais dentro do contexto da CPLP
  - b. Utilização de recursos locais nos Estados Unidos, contribuições de Portugal e de outros países da CPLP
  - c. Apoio de entidades políticas, organizações privadas (*not-for-profits*) e associações civis em Portugal, noutros países da CPLP e nos Estados Unidos

O ensino da língua portuguesa nos Estados Unidos deve e pode abranger, se bem que de uma forma racionalmente selectiva, todos estes níveis, variantes, contextos, áreas geográficas, aprendizes, e ser apoiado e promovido, não só pelos sistemas políticos dos países da CPLP, mas também por organizações e associações privadas (*not-for-profits*) e civis, de um e do outro lado

---

<sup>3</sup> Para abordagens sobre vários temas relacionados com o ensino de línguas de herança nos Estados Unidos, consultar, entre outros, os seguintes recursos bibliográficos: Beaudrie et al. (2009); Kim and Chao (2009); Oh e Fuligni, (2009); e Ricento (2005). Os programas de ensino de língua de herança visam leccionar a língua “imigrante” a alunos com competências variadas na língua do país de origem, mas para os quais o inglês é, ou virá a ser, a primeira língua. Beaudrie et al. (2009:158) definem um programa de língua de herança (HL) como “*any instructional sequence specifically designed to revitalize, develop or maintain a HL*”. Estes académicos concordam com argumentos vigentes que sugerem ser necessária a criação de programas distintos para os aprendizes de línguas de herança e os de línguas estrangeiras.

do atlântico. Para que seja mais efectiva, é necessário, em grande medida, que uma política de defesa e promoção da língua portuguesa se faça no contexto da CPLP, envolvendo uma colaboração trilateral entre Portugal, Brasil e Cabo Verde, em áreas onde comunidades oriundas destes três países co-existem nos Estados Unidos. Há necessidade de criação de centros conjuntos de estudos multidisciplinares portugueses, brasileiros, luso-africanos e luso-asiáticos em algumas das grandes universidades americanas e da criação de centros de língua e de culturas da CPLP, abertos ao público em geral, em cidades neste país de grande relevo na economia internacional e com grande potencial de mercado.<sup>4</sup>

Nos últimos anos, o *marketing da língua portuguesa* nos Estados Unidos tem sido informado por vários argumentos relacionados com a sua dimensão, aprendizagem e utilização em várias instituições deste país e a nível global (cf. Carvalho *et al.* 2010:70), assim como a sua entrada numa nova fase de crescimento e consolidação como língua de comunicação internacional, devido ao impacto económico do Brasil, que se espera vir a ser a quinta economia maior do mundo por volta de 2050, e de uma acrescida importância económica dos países africanos da CPLP.

Sem me debruçar detalhadamente sobre a história do ensino do português nos Estados Unidos,<sup>5</sup> ou sobre o percurso convoluto do apoio de Portugal a ele,<sup>6</sup> nas próximas secções deste

---

<sup>4</sup> Machete e Vicente (2010:47-49), sugerem que na promoção da língua portuguesa no estrangeiro, faz sentido que em certos contextos Portugal actue unilateralmente, noutros em colaboração bilateral com o Brasil e, ainda noutros contextos, em colaboração multilateral com outros países da CPLP. Estes autores também advogam a criação de centros de língua e cultura portuguesas em cidades chave na economia internacional, mas adiciono que para se tornarem mais competitivos e captarem uma faixa do mercado mais elevada, esses centros deveriam incluir todos os países da CPLP.

<sup>5</sup> Para um relato mais detalhado da história do ensino da língua portuguesa nos Estados Unidos, ver Castanho (2010, capítulo 2). De acordo com a autora, existem documentos que confirmam a existência de escolas comunitárias desde 1900. As escolas comunitárias, associadas a clubes, igrejas e associações de imigrantes, leccionam a língua e cultura portuguesas em regime extra curricular. No ensino oficial, a Escola do Espírito Santo em Fall River, Massachusetts, foi a primeira escola a integrar o português no currículo nacional americano, a nível do ensino básico. Esta escola paroquial foi fundada por pessoas de origem açoriana, abrindo as portas a 19 de Setembro de 1910 (*Correio do Norte* <http://correionorte.com/sociedade/6568-governo-dos-aco-res-no-centenario-da-escola-espírito-santo-de-fall-river/>). Subsequentemente, outras escolas paroquiais, associadas principalmente a igrejas católicas, começaram a aparecer noutras áreas de concentração geográfica luso-americana. Em 1936, o português começou a ser leccionado no Durfee High School (liceu) em Fall River e noutra escola secundária em Oakland, California, e na segunda metade da década de 1940 teve início o ensino dele noutras escolas secundárias públicas em Massachusetts e Rhode Island (Castanho, 2010:51). A nível universitário, na década de 1960, estabeleceu-se um curso de português na University of Massachusetts Dartmouth. Em 1977 o Department of Portuguese and Brazilian Studies foi criado na Brown University e em 1979 o Center for Portuguese Studies foi fundado na University of California, Santa Barbara. Presentemente há mais de 250 universidades espalhadas pelos Estados Unidos onde existem cursos de português ou onde o português é leccionado (Machete e Vicente, 2010:64). Para uma lista cronológica do estabelecimento de vários programas de estudo da língua portuguesa nos Estados Unidos, ver um documento da autoria do Portuguese World Language Institute da Leslie University, em Cambridge, Massachusetts (<http://www.pwlinstitute.net/www.PWLinstitute.net/Portuguese.html>.)

<sup>6</sup> Os primeiros cursos de ensino básico no estrangeiro foram criados em 1969, mas foi com a publicação da Constituição Portuguesa de 1976 que foi decretado o direito constitucional ao ensino do português no estrangeiro, sendo o Estado incumbido de “assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à (Continua na próxima página)

artigo abordarei algumas das questões acima referidas, fornecendo dados empíricos de relevo para a problemática do ensino da língua portuguesa neste país norte-americano.

Começo por abordar algumas questões teóricas, seguindo-se uma análise de dados estatísticos sobre a assimilação linguística provenientes do Inquérito às Comunidades Americanas de 2009 (*2009 American Community Survey*) e de um inquérito *online* a luso-descendentes nos Estados Unidos e Canada que levei a cabo em 2010. De seguida analiso dados sobre as tendências de imigração dos três países de língua portuguesa mais significantes nos Estados Unidos (Brasil, Cabo Verde e Portugal), fornecendo depois uma lista de tipos de aprendizes que poderá ser útil na elaboração de metodologias e pedagogias no ensino do português neste país a nível não universitário. Utilizando dados fornecidos pela *Modern Languages Association* sobre o ensino universitário, também farei uma breve abordagem ao ensino do português a nível superior nos Estados Unidos, terminando este ensaio com algumas recomendações sobre o ensino da língua portuguesa nos Estados Unidos.

---

cultura portuguesa”, assim como de providenciar o apoio necessário à implementação desse direito (Artº 74º, alíneas i, e and j) (citado em Castanho, 2010:52). A lei actual estipulada pelo Artigo 25º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Versão nova Consolidada - 30/08/2005), determina que: 1 - O Estado promoverá a divulgação e o estudo da língua e da cultura portuguesa no estrangeiro mediante acções e meios diversificados que visem, nomeadamente, a sua inclusão nos planos curriculares de outros países e a criação e a manutenção de leitorados de português, sob orientação de professores portugueses, em universidades estrangeiras. 2 - Será incentivada a criação de escolas portuguesas nos países de língua oficial portuguesa e junto das comunidades de emigrantes portugueses. 3 - O ensino da língua e da cultura portuguesas aos trabalhadores emigrantes e seus filhos será assegurado através de cursos e actividades promovidos nos países de imigração em regime de integração ou de complementaridade relativamente aos respectivos sistemas educativos. 4 - Serão incentivadas e apoiadas pelo Estado as iniciativas de associações de portugueses e as de entidades estrangeiras, públicas e privadas, que contribuam para a prossecução dos objectivos enunciados neste artigo.

## II CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

*Terra-Mater da resgatadora e encarcerável Liberdade!... Farol de todos os rumos a oriente do Futuro!... Eis a Língua da CPLP: sinfónica, polifónica e sem discriminações; europeia, africana, americana, asiática e oceânica, língua da terra, dos mares e dos céus, assim é e assim será... Para sempre!...*

*Fernando Paulo Baptista (2010:66)*

### **2.1. Ideologias linguísticas na expansão das línguas modernas e no ensino do português no estrangeiro**

O conceito de “ideologias linguísticas”, desenvolvido por Michael Silverstein (1979) na tradição académica da antropologia linguística, é heurísticamente útil para uma interpretação mais compreensiva da política de apoio do governo português e da praxis do ensino da língua portuguesa no estrangeiro. Uma ideologia linguística consiste de “... qualquer conjunto de crenças sobre a língua, articulada pelos utilizadores, como racionalização e justificação para a percebida estrutura da língua e do seu uso” (Silverstein 1979:193).<sup>7</sup>

As línguas modernas europeias funcionaram como um elemento integrante das ideologias de legitimação nacional vitalmente indispensáveis para a constituição e manutenção do Estado-nação moderno, com fronteiras distintas e um povo unido, possuidor de uma identidade comum, no centro da qual se encontra a língua que falam e da qual são proprietários. De modo que o desenvolvimento e expansão das línguas europeias, durante a modernidade, ocorreram em confluência com a projecção nacional do capitalismo, que requeria uma codificação e

---

<sup>7</sup> A elaboração do conceito de “ideologias linguísticas” foi iniciada dentro da tradição da antropologia linguística, com a publicação em 1979 de um artigo de Michael Silverstein, intitulado “Language structure and linguistic ideology”. Desde então, embora ainda não tenha uma definição conceptual precisa, este conceito tem sido desenvolvido e aplicado por outros académicos da antropologia linguística, sendo também utilizado por estudiosos da sociologia da língua, da sociologia da educação, e da historiografia de discursos públicos, entre outros (Woolard, 1988:4). Os académicos que seguem o paradigma de Silverstein reconhecem a história controversa e os vários significados atribuídos ao conceito de “ideologia” por estudiosos de variados ramos de investigação. Woolard (1998:5) fornece uma breve descrição da emergência e evolução do conceito de “ideologia”, assim como da falta de consenso em relação à sua definição. Estudiosos de disciplinas diversas têm adoptado uma variedade de conceptualizações do termo “ideologia”, algumas negativas e críticas e outras mais neutras. Académicos na área da antropologia linguística tratam este conceito de uma forma neutral, não se debruçando sobre assuntos relacionados com o valor verdade (*truth value*) de ideologias, embora reconheçam que elas também podem funcionar como “*indicating systems of representation that mask social processes and legitimate a social order*” (Woolard, 1998:8). As ideologias linguísticas podem incluir ideias provenientes do contexto social e cultural de um falante, por exemplo, sobre a importância e a superioridade de certas línguas, variantes e dialectos em relação a outros, sobre a forma como uma língua deve ser leccionada, a adequação do uso da língua em contextos diferentes, e assim por diante (Song, 2010:27).

estandardização de uma língua comum dentro de um território nacional monolíngue, “muitas vezes à custa de outras variedades linguísticas faladas dentro das fronteiras nacionais” (Graddol, 2006:18).<sup>8</sup>

Uma fase de expansão imperial das línguas modernas europeias deu-se na sequência das descobertas e das colonizações. Nos séculos XVI e XVII, depois de Portugal estabelecer redes comerciais no oceano Índico e da corrida ao ouro no Brasil, o português assumiu um papel de *língua franca* internacional, não só como língua de comércio mas também de cultura, função que começou a perder a favor do francês e do inglês no século XVIII (Ostler, 2008). Durante o período colonial, a língua, muitas vezes imposta pelo Estado colonizador, desempenhou funções comunicativas, de assimilação, e geopolíticas unificadoras dentro de territórios fracturados e políglotas.<sup>9</sup>

Para Portugal, esta fase de expansão linguística resultou, no período pós-colonial, na constituição de um espaço transnacional lusófono, a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), dentro da qual — embora a língua portuguesa tenha sido transformada por processos de crioulização,<sup>10</sup> e já não seja propriedade dos seus falantes originais<sup>11</sup> — é necessário preservar a sua unidade profunda, “de modo a que as diversidades das falas e das normas não afecte ou fracture a unidade do sistema linguístico” (Aguiar e Silva, 2010:314). Para Baptista (2010:65-66) essa “unidade profunda” é um *fait accompli*:

---

<sup>8</sup> Uma ideologia linguística nacionalista foi um aspecto central na manutenção dos Estados-nação na Europa no século XIX, numa altura em que conflitos e confrontos territoriais eram comuns entre os Estados europeus. No seu *Décimo Terceiro Pronunciamento* à nação alemã (1806), depois da invasão francesa da Alemanha, Johann Fichte afirmou: “Those who speak the same language are joined to each other by a multitude of invisible bonds by nature herself...; they understand each other and have the power of continuing to make themselves understood more and more clearly; they belong together and are by nature an inseparable whole.” Johann Gottlieb Fichte, Thirteenth Address, *Addresses to the German Nation*, ed. George A. Kelly (New York: Harper Torch Books, 1968) (cited em <http://www.fordham.edu/halsall/mod/1806fichte.html>). Similarmente, o preeminente jurista italiano e teorizador principal do nacionalismo italiano, Pasquale Mancini, “stressed the importance of language for the existence of a nation as evidence of the moral unity of the nation—language, along with the will to live together, is the most powerful of all bonds that constitute the national idea” (Gruda, 2005:364).

<sup>9</sup> O predomínio das línguas colonizadoras era justificado por ideologias relacionadas com a percepção da sua superioridade, ou seja, de que eram línguas mais desenvolvidas, e mais apropriadas às funções de comunicação e administração colonial, funções para as quais as línguas dos povos colonizados não eram consideradas adequadas. Todavia, como afirma Halliday (2007:27), “the widely held assumption that some languages are intrinsically better than others... is wholly false and can do a great deal of harm.” E como adicionou: “any language is as good as any other language, in the sense that every language is equally well adapted to the uses to which its community puts it.”

<sup>10</sup> Aguiar e Silva (2010:299) usa o termo “crioulização, com o mesmo sentido que lhe dá Jurij M. Lotman na sua teoria semiótica, quando se refere ao “fenómeno da assimilação ou da absorção parciais de um sistema semiótico ou de um código por outro sistema e por outro código, com a inerente alteração das respectivas fronteiras e das respectivas dinâmicas de produção textual.”

<sup>11</sup> Para Aguiar e Silva (2010:299) o processo de crioulização é “inevitável e enriquecedor”. De acordo com este estudioso, “o monocentrismo homogeneizador da norma metropolitana deu lugar a um policentrismo ancorado na diversidade dos factores geográficos, antropológicos, sociais, culturais, e etnolinguísticos do que se tem denominado ‘espaço lusófono’; a língua portuguesa pertence de igual modo a todos os povos, a todos os países e a todos os Estados que a têm como língua nacional ou como língua oficial, que a falam e a escrevem, que nela se exprimem e comunicam”.

Essa *oceanidade* unidiversa e orquestral, de dimensão verdadeiramente planetária, irrompe fulgurantemente da língua de Portugal e do Brasil, de Angola e de Timor, de Cabo Verde e de São Tomé, da Guiné e de Moçambique, na riqueza multímoda de suas diferenças, experiências e vivências, tradições, crenças e visões do mundo, de seu léxico tonal e serial, de seus registos e estilos, variedades e variações, e sempre, como sublinha Vítor Aguiar e Silva, com «*uma espantosa unidade da sua gramática profunda*»!

A decorrente propagação global do capitalismo corporativo e a transição para a “alta modernidade” (Giddens, 1990) (ou “pós-modernidade”, para outros), lançou-nos ainda noutra fase de expansão linguística, designada por Graddol (2006:19) como a época da “pós-modernidade linguística”, onde algumas línguas adquirem um estatuto de verdadeiras línguas globais, sendo faladas, como é actualmente o caso do inglês, por mais falantes não nativos do que nativos, e sendo usada pelos primeiros quase exclusivamente para propósitos de comunicação internacional e não como língua de ontidade e identidade nacional.

Com a transição para a “alta” ou “pós-modernidade”, um estado de tensão irrompe entre os Estados-nação monolíngues e “as estruturas e os processos supranacionais,” que escapam ao controlo de qualquer estado, e às quais as redes capitalistas se encontram cada vez mais subjugadas (Heller, 1999:339). Neste contexto global evolvente, modelos monolíngues, onde uma única língua era considerada como suficiente para o desempenho de todas as funções nas esferas privadas e públicas, encontram-se em contradição com novas ideologias linguísticas associadas a um modelo multilíngue necessário para a comunicação transnacional, assinaladamente num contexto onde os serviços aos clientes e consumidores e a informação são áreas de actividade de preponderância crescente. Adicionalmente, o advento de “cidades globais”, (Sassen, 2010, citada em Portes and Hao, 1998:272) de onde a actividade económica internacional é dirigida, gera uma procura acrescida de profissionais e gestores que tenham capacidade linguística em mais de uma língua.

No século XX o inglês, destronando outras línguas, adquiriu uma posição hegemónica como *língua franca* global. Todavia, à medida que outras nações vão alcançando preeminência na economia global, também o irão as suas línguas, o que, por seu turno, terá um impacto na formulação de políticas de língua em diversos países. Como escrevem Tan and Rubdy (2008):

*Throughout human history, languages have been in competition with each other. As the world becomes more globalized, this trend increases. It affects the decision-making of those in positions of power and determines macro language policies and planning*

Numa análise perspicaz sobre o futuro do inglês, David Graddol (2006 e 2008) faz duas observações pontuais: por um lado, o futuro, a longo prazo, do inglês como a *língua franca* hegemónica do mundo não se encontra garantido, porque outras línguas, e em particular o mandarim, estão progressivamente a ser estudadas e utilizadas globalmente (ver também, Ostler, 2005). Por outro lado, o inglês cada vez mais está a ser leccionado como uma competência

básica (*basic skill*), tal como o é a matemática, começando muitas crianças nos sistemas educativos de vários países, e também em Portugal, a aprendê-lo na escola primária e até mais cedo.<sup>12</sup> Saber inglês, uma competência que hoje em dia é requerida de todos, consequentemente, já não proporciona uma vantagem comparativa no mercado de trabalho àqueles que o falam. O ensino do inglês nas escolas primárias abre espaço para a aprendizagem de outras línguas, como o português, nos níveis secundário e universitário. Pessoas com capacidades multilíngues beneficiarão de uma vantagem comparativa em relação àqueles que são monolíngues ou bilingues no mercado de trabalho global. Dentro do contexto destas tendências evolventes, analisadas por Graddol (2006 e em Vicente e Pimenta, 2008), o português, nesta época histórica, não se encontra em competição propriamente com o inglês, mas sim com outras grandes línguas internacionais (Vicente e Pimenta, 2008:33), tais como o espanhol, o árabe, o russo, e o mandarim, entre outras.

Visto através do prisma teórico de ideologias linguísticas de Silverstein (1979), duas ideologias têm tido um papel propulsor na praxis do ensino do português no estrangeiro: a língua como marca e repositório da identidade e da cultura étnica, ou seja, como um recurso de “identidade etnolinguística”, e a língua como comodidade com valor comercial, ou seja com contravalor (*exchange value*) (cf. Tan and Rubdy, 2008 e Song, 2010, entre outros). Park (2004) também se referiu a esta ideologia como a “ideologia da necessidade,” ou seja a percepção de que é necessário ter-se capacidade numa determinada língua para propósitos de comunicação internacional e de acesso ao mercado de trabalho global. Esta segunda ideologia tem sido a força motriz na expansão do inglês global.

No primeiro contexto ideológico, o da língua como repositório da identidade étnica, o ensino tem sido levado a cabo principalmente pelas escolas comunitárias ou escolas étnicas portuguesas que, como as de muitos outros grupos de imigrantes nos Estados Unidos, têm tido como objectivo fundamental o de “ensinar e preservar a língua e a cultura” do país de origem (Bento 2000).

Através das escolas comunitárias há uma tentativa de transmitir aos filhos, em certa medida, uma ontidade e identidade portuguesa, intimamente interligada à língua materna da geração imigrante. Fernando Paulo Baptista (2010:407), referindo-se ao título de um dos seus livros, *Tributo à Madre Língua* (2003) descreve, com a eloquência a que já nos habituou, essa relação íntima, constitutiva e formativa que temos com a nossa língua materna:

---

<sup>12</sup> No ensino do inglês como *skill* a “ênfase é colocada na inteligibilidade, na comunicação, na compreensão e não tanto na correcção gramatical, na pureza da pronúncia ou nos aspectos culturais da língua”(Vicente e Pimenta, 2008:29), o que como explica Graddol (2006, Foreword ) elimina a necessidade que seja leccionado por falantes nativos. Esse facto está a ameaçar financeiramente os fornecedores ingleses de produtos e serviços relacionados com o ensino do inglês, que desfrutam de um vencimento de 1,3 biliões de libras em exportações invisíveis, para não mencionar os dez biliões adicionais que fluem para Inglaterra através de outras exportações relacionadas com a educação.

«O título “Tributo...” procura traduzir o «gesto de gratidão e de amor» com que pretendi «pagar uma dívida» para com a nossa “mãe cultural” — a nossa língua materna, «Madre Língua» — a quem, em meu entendimento, devemos o fundamental do que somos e do que sabemos...

Neste contexto, não posso esquecer que a primeira “professora” que tive foi a minha saudosa Mãe (paradoxalmente uma camponesa analfabeta!...) e que foi na terna quentura de seu colo batido pelos ventos agrestes, escuros e duros da noitidão analfabética, negra e amarga do salazarismo ... que, enquanto me amamentava, chorava, cantava ou rezava para me adormecer, fui aprendendo as primeiras palavras, fui escutando as primeiras “estórias” e fui gravando, à luz das estrelas e ao ritmo de absurdas agudas guinadas viscerais fundamente sofridas e doridas, irrasuráveis sulcos-cicatrices na memória-horizonte e no texto-silêncio da minha infância inocente, interrogante e muda... Por tudo isso e em nome dessa memória, decidi dedicar este meu livro à causa da Língua Portuguesa e da CPLP... No fundo, à alma tutelar de minha Mãe...»

No segundo contexto ideológico, a língua não é mais do que uma comodidade que pode ser “*marketed*” e vendida por empresas e que, para os clientes, representa um investimento em capital cultural que lhes poderá proporcionar um valor de troca (*exchange value*), uma mais-valia, ou seja, um maior acesso ao mercado de trabalho global (Tan and Rubdy, 2008), assim como a uma mundivisão e Mundividência cosmopolitas ou a uma “cidadania” global (Song, 2010). Para o país de origem, vários benefícios monetários, diplomáticos e geopolíticos, directos e indirectos, fluem do uso da língua nacional como língua de comunicação internacional. Citando o conceito de “*soft power*”, desenvolvido por Joseph Nye (1990), Machete e Vicente (2010) apresentam uma abordagem inicial sobre como Portugal poderá beneficiar directamente e indirectamente da expansão da língua portuguesa como língua de comunicação internacional.

O ensino de línguas estrangeiras num determinado país é influenciado, não só por considerações sobre o valor comercial e o prestígio cultural de diversas línguas, mas também pela sua utilidade para fins geopolíticos e militares, que despertam o interesse da população estudantil e levam entidades governamentais a apoiar e a financiar o estudo de certas línguas e não de outras. Por exemplo, nos Estados Unidos o *National Defense Education Act* de 1958 ([http://en.wikipedia.org/wiki/National\\_Defense\\_Education\\_Act](http://en.wikipedia.org/wiki/National_Defense_Education_Act)) listou o português como uma das seis línguas prioritárias para a segurança nacional e as relações internacionais, fornecendo financiamento para o seu estudo. Segundo (Castanho, 2010:57-60), Portugal e as comunidades luso-americanas não tiveram a capacidade de tomar devido partido deste recurso gratuito para promover o ensino do português nos Estados Unidos.

Paralelamente, a política adoptada pelo país de acolhimento em relação à integração no sistema escolar das línguas dos imigrantes também é um elemento de relevância para o ensino do

português no estrangeiro, embora a motivação para o apoio desse ensino, por parte das entidades políticas do país de acolhimento, possa acarretar uma ideologia que concebe as línguas dos imigrantes, não como um repositório de identidade étnica, mas sim como comodidades, das quais podem defluir os benefícios geopolíticos, militares e económicos referidos no parágrafo anterior (cf. Ricento, 2005).

Nos Estados Unidos, onde o sistema educativo é descentralizado, as línguas leccionadas em certas áreas geográficas normalmente reflectem a diversidade étnica das comunidades onde as escolas estão inseridas. Em várias áreas de alta concentração de luso-americanos, o português é leccionado como língua estrangeira em escolas públicas, mas também há comunidades, por exemplo, em Massachusetts, onde mais de 30 por cento da população é portuguesa, “mas o ensino do português não faz parte do curriculum escolar (cf. Machete e Vicente, 2010:64). As comunidades luso-americanas não se têm mobilizado para requererem, ao abrigo da Secção 13 do Capítulo 71 das *General Laws of Massachusetts*<sup>13</sup>--que obriga as escolas a instituírem uma cadeira logo que ela seja pedida pelos pais de 30 ou mais alunos--que o português seja leccionado. De acordo com Castanho (2010:57-59), Portugal e as comunidades luso-americanas também falharam ao não tomarem partido de outras leis, como, por exemplo, as do ensino bilingue, tanto a nível federal como estatal, e ao não terem feito um esforço mais concertado, antes da década de 2000, junto ao *College Board*, para que o português constasse como uma opção nos exames (*SAT e AP*) de entrada às universidades.<sup>14</sup>

De acordo com Machete (1977:5), “Não são iguais os problemas de aprendizagem e difusão do português como língua materna e do português como segunda língua, ainda que em muitos pontos se interrelacionem”. Machete adiciona que essa “interconexão é particularmente sentida no uso e ensino da língua nas comunidades emigrantes com prolongada ou definitiva permanência no estrangeiro e, mais agudamente, com as suas segundas e posteriores gerações”. De facto o ensino do português como língua materna e como língua estrangeira não é a mesma coisa, envolvendo, usos diferentes da língua. Um uso tem a ver com o ensino de “uma língua para identificação”<sup>15</sup>; e o outro como “uma língua para comunicação” (House, 2003:556). No

---

<sup>13</sup> *In every public school having not less than one hundred and fifty pupils, any course not included in the regular curriculum shall be taught if the parents or guardians of not less than thirty pupils or of a number of pupils equivalent to five per cent of the pupil enrollment in the high school, whichever is less, request in writing the teaching thereof; provided that said request is made and said enrollment is completed before the preceding August first; provided, further, a qualified teacher is available to teach the course; and provided, further, that the approval and implementation of said course is voted by two-thirds or more of the full membership of the school committee...* (Excerpt from *Massachusetts General Laws, Chapter 71, Section 13*).

<sup>14</sup> *Scholastic Aptitude Test (SAT) e Advanced Placement (AP)*. Cf. Machete e Vicente (2010:66-67) para uma explicação mais detalhada destes exames de acesso ao ensino superior nos Estados Unidos.

<sup>15</sup> Numa entrevista, uma senhora que imigrou para os Estados Unidos aos sete anos de idade, em resposta a uma pergunta sobre a sua identidade, disse-me que como cresceu a ler o Shakespeare, Mark Twain, Virgínia Wolf, Steinbeck e Hemingway, entre outros, considerava-se americana, especulando que talvez se sentisse portuguesa se tivesse crescido a ler Camões, Almeida Garrett, Emílio Castelo Branco, Fernando Pessoa, Aquilino Ribeiro, entre outros, dos quais só tomou conhecimento quando frequentou um curso de português a nível universitário.

ensino de uma língua como língua materna é necessário haver um enfoque na correcção gramatical, na acuidade da pronúncia e nos aspectos literários e culturais dela; no ensino de uma língua estrangeira devem sublinham-se os aspectos relacionados com a inteligibilidade na compreensão e na comunicação (cf. Vincente e Pimenta, 2008:29).

Já é desde os últimos anos da década de 1980 que se argumenta em Portugal que a integração socioeconómica e linguística dos luso-descendentes justifica o ensino do português nos países de acolhimento como uma língua estrangeira integrada nos currículos escolares oficiais (cf. Aguiar e Silva, 2010:319).<sup>16</sup> Embora o ensino integrado do português já existisse desde o início do século XX nos Estados Unidos, esta política só começou a ser implementada neste país no fim de 2003, tendo previamente o enfoque do apoio de Portugal sido direccionado exclusivamente para as escolas comunitárias. Devido a mudanças na composição do governo português, interesses pessoais e partidários, pressões provenientes das comunidades luso-americanas, reestruturações frequentes, das quais tomamos conhecimento através de vários artigos publicados nos *media* luso-americanos e portugueses, a promoção e contribuição de Portugal para o ensino do português nos Estados Unidos, na avaliação de muitos para quem esta questão tem relevância, tem sido inconsistente e inadequada.<sup>17</sup>

É dentro deste panorama geopolítico e de globalização económica e linguística, de contextos variáveis de recepção dos idiomas de imigrantes nos países de acolhimento, e de instabilidade governamental em Portugal que uma nova política de apoio ao ensino do português no estrangeiro tem vindo a ser formulada nesse país nos últimos anos.

---

<sup>16</sup> Recomendações sobre o ensino do português no estrangeiro foram incluídas no vol. IV de uma série de documentos elaborados em 1988, sob a direcção de Vitór Aguiar e Silva, intitulados: “Documentos Preparatórios da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Ministério da Educação). Cf. Aguiar e Silva (2010:309, fn. 1).

<sup>17</sup> De acordo com Castanho (2010:53), apesar da proliferação de escolas comunitárias e de cadeiras de português em escolas oficiais nos Estados Unidos, Portugal só criou a Coordenação do Ensino nos Estados Unidos em 1983 e embora uma política de apoio ao ensino do português como língua estrangeira e integrado nos sistemas escolares oficiais dos países de acolhimento já existisse desde a década de 1980, nos Estados Unidos, a coordenadora do ensino, que exerceu funções até ao início dos anos 2000, concentrou os seus esforços exclusivamente nas escolas comunitárias. De acordo com Castanho, Portugal e as comunidades luso-americanas, conseqüentemente, perderam oportunidades únicas de promoção do português nos Estados Unidos, não tomando vantagem de várias leis e políticas favoráveis ao ensino de línguas estrangeiras e ancestrais neste país. Castanho afirma que a promoção do português nos Estados Unidos por parte de Portugal sofre de um atraso de 30 anos em relação a outros países europeus, como a Espanha, a Alemanha, e a França, os quais têm promovido as suas línguas agressivamente, junto aos centros de poder na América. Durante o desempenho do seu cargo de Conselheira de Ensino para os Estados Unidos e Bermuda, de Agosto de 2003 a Dezembro de 2005, Castanho, instruída pelo Ministério da Educação, começou a dar prioridade ao ensino integrado nas escolas oficiais dos Estados Unidos, mas os seus esforços não foram bem recebidos por todos. O cargo de Conselheira de Ensino foi eliminado depois de 2005, e, após um período sem coordenação, foram colocados dois coordenadores perto das comunidades luso-americanas em Massachusetts e na Califórnia. Este ano, a coordenação do ensino foi retornada para a Embaixada de Portugal em Washington, e a posição de coordenadora a nível nacional foi reactivada, mas agora com a assistência de adjuntos. (Ver artigos publicados em jornais este ano, incluindo o Portuguese Times, 11/5/2010 e um artigo publicado na página internet do Instituto Camões <http://www.instituto-camoes.pt/noticias-ic-portugal/nomeados-novos-coordenadores-da-rede-de-ensino-portugues-no-estrangeiro.html>).

## 2.2. *Línguas em contacto e o bilinguismo*

Os dados estatísticos que analiso na secção seguinte, mostram que a assimilação linguística tem decorrido com celeridade de geração para geração entre os luso-descendentes da América do Norte. Como explica, o preeminente sociolinguista, Michael Halliday, as “situações de contacto” entre línguas, nas quais uma comunidade linguística suprime a outra, são “caracterizadas por vários graus de bilinguismo”. O bilinguismo existe sempre que “um falante nativo de uma língua utiliza uma segunda língua, mesmo que parcialmente ou imperfeitamente”. Consequentemente, há um *continuum* desde aqueles que, num dos extremos, são monolíngues e nunca falam outra língua, àqueles que, no outro extremo, têm domínio completo de duas línguas e fazem um uso equivalente das duas para todas as funções linguísticas. Halliday (2007:7) designa estes últimos como sendo “ambilingues”, adicionando que o “ambilinguismo” emerge muito raramente. Mesmo aqueles que se tornam fluentes em duas línguas, tendem a utilizar registos diferentes de cada uma em comunidades linguísticas e em situações contextuais diferentes, e no desempenho de actividades linguísticas variadas.<sup>18</sup>

Como diz Halliday, quando duas comunidades linguísticas entram em contacto e uma delas abandona a sua língua e adopta a da outra, um período breve de bilinguismo segue-se, mas com a passagem do tempo uma ou a outra língua torna-se dominante ou dá-se uma mistura das duas. Nos Estados Unidos, o inglês torna-se dominante entre os luso-descendentes,<sup>19</sup> mas a geração imigrante desenvolve o seu próprio “entnolecto” (ou seja, como o define Halliday, uma variedade de língua falada por um certo subgrupo étnico/cultural e que serve como uma marca distinta de identidade social), o *lusalandês*,<sup>20</sup> uma mistura de português e inglês, (*Spanglish*, no caso dos hispânicos), e é essa variante do português que transmitem aos seus filhos. Muitos luso-descendentes, incluindo os que mantêm um determinado nível de bilinguismo, geralmente não alcançam um nível de fluência elevado no português e ainda menos no português padrão. Os que mantêm uso do português ou do *lusalandês* geralmente fazem-no só a nível oral, limitando-se ao vocabulário necessário para funções linguísticas na esfera doméstica e privada, utilizando exclusivamente o inglês na esfera pública, com excepção, daqueles que, residindo em áreas de alta concentração lusófona, se encontram em empregos que para além do inglês, também requerem o uso, embora limitado e talvez só a nível oral, do português ou do *lusalandês*.

---

<sup>18</sup> Por exemplo, a mesma pessoa pode utilizar uma língua na esfera pública e outra língua na esfera privada, ou, por exemplo, uma para actividades criativas e outra para transacções de natureza comercial. Um exemplo deste fenómeno foi-me fornecido recentemente por um conceituado académico luso-americano, que me disse que apesar de ser fluente nas duas línguas, cria só em português. Também há luso-descendentes que se expressam em português num registo típico de aldeias em Portugal, herdado dos pais, e num registo altamente profissional no inglês.

<sup>19</sup> Portes and Hao (1998:269), no seu estudo sobre a adaptação linguística de mais de cinco mil alunos, filhos de imigrantes de várias nacionalidades, radicados no sul da Florida, notaram que o conhecimento e a preferência pelo inglês eram praticamente universais entre eles.

<sup>20</sup> Termo de Onésimo de Almeida, professor na Brown University, USA.

A assimilação linguística dos luso-descendentes justificaria que o português lhes fosse leccionado como língua estrangeira. Porém dados sobre as tendências migratórias exibem um grande acréscimo da imigração proveniente do Brasil e uma manutenção de taxas de imigração estáveis de Cabo Verde. Tendo em conta o actual modelo bipolar de migração internacional (Portes e Böröcz, 1989; Portes e Rumbaut, 2006) e de um transnacionalismo crescente num contexto de globalização económica, onde se verifica uma movimentação em regime temporário da força trabalhadora qualificada das empresas multinacionais, assim como da mão-de-obra desqualificada (ver, entre outros, Portes *et al.*, 2002 e Guarnizo, *et al.*, 2003), afigura-se-me que o ensino do português como língua estrangeira não será suficiente para responder às necessidades de todos os lusófonos, de idade escolar, que residem nos Estados Unidos. Alunos recém-chegados necessitarão que o português lhes seja leccionado, a um nível mais avançado, e como língua de herança, e os de residência temporária neste país, como primeira língua de ontidade e identidade nacional e não como língua estrangeira. Adicionalmente, como o ensino de línguas estrangeiras em escolas americanas oficiais normalmente decorre a um nível bastante elementar, os pais de luso-descendentes que desejem proporcionar aos seus filhos um conhecimento mais profundo da língua portuguesa, terão de recorrer as escolas paroquiais ou escolas bilingues privadas, onde o ensino do português é iniciado desde a pré-primária, ou a escolas comunitárias que leccionam o português em regime extra-curricular.

Nas próximas secções apresento dados empíricos relevantes para a elaboração de um paradigma estruturante do ensino do português nos Estados Unidos.

### III

#### ASSIMILAÇÃO LINGUÍSTICA ENTRE OS LUSO-DESCENDENTES

O ensino consistente do português nos Estados Unidos foi estabelecido cedo na primeira década de 1900 (Castanho, 2010), numa altura da modernidade em que uma ideologia de língua nacionalista, associada à construção dos Estados-nação, ainda era predominante.<sup>21</sup> Uma nação de imigrantes, os Estados Unidos, talvez mais do que qualquer outro país no mundo, têm defrontado desafios relacionados com a integração continua de recém-chegados com características linguísticas, culturais e de origens nacionais muito diversas. A aquisição da língua inglesa tem sido um aspecto central do processo de integração e, no início do século XX, era apoiada pelo consenso “científico” dos tempos, que “confirmava” a suposta superioridade racial dos povos do Norte em relação aos do Sul da Europa e por estudos psicológicos que até a meados da década de 1960 afirmavam que o bilinguismo produzia níveis de inteligência mais baixa e até retardamento

---

<sup>21</sup> A ideologia da língua como repositório de uma identidade etnolinguística, e a sua praxis, podem colidir com a ideologia linguística relacionada à construção do Estado-nação nos países de acolhimento e particularmente nos Estados Unidos, uma sociedade tradicionalmente assimiladora onde uma identidade nacional teve de ser forjada a partir de uma fusão de pessoas de múltiplas origens nacionais. Para uma breve digressão histórica sobre a relação entre o inglês e o desenvolvimento da identidade nacional americana e da percepção de outras línguas como ameaças à unidade nacional, ver Ricento, 2005.

mental. Em contraste estudos recentes têm demonstrado a existência de uma correlação positiva entre o bilinguismo e o sucesso cognitivo (citados em Portes e Hao, 1998).<sup>22</sup>

Esses pontos de vista “pseudo-científicos” penetraram o pensamento político e influenciaram a formulação no início do século XX de políticas educativas assimiladoras e de políticas restritivas da imigração (i.e., os *National Origins Acts* da década de 1920). O pensamento predominante da época é ilustrado pela seguinte afirmação do Presidente Theodore Roosevelt: “Temos espaço aqui só para uma língua e essa é a língua inglesa; porque tencionamos assegurar que do cadinho saiam pessoas americanas e não habitantes de uma pensão poliglota; e temos espaço só para uma lealdade, e essa é a lealdade ao povo americano” (citado em Portes e Hao, 1998).

Num ambiente sociopolítico de antagonismo à diversidade cultural e linguística não é de admirar que muitos dos nossos antepassados considerassem o ser português e a língua portuguesa como um detrimento para o futuro dos seus filhos, levando muitos a rejeitar o português e a tentar esconder os indicadores visíveis da sua etnicidade. Em entrevistas que conduzi para a minha investigação sobre a integração dos luso-descendentes nos Estados Unidos, muitos afirmaram que os próprios pais lhes diziam: “agora estamos na América e aqui fala-se é inglês”.<sup>23</sup>

Os imigrantes antigos (dos fins do século XIX e início do século XX) – e os portugueses não foram uma excepção -- vivenciaram um modelo de assimilação linguística de três gerações, caracterizado por uma mudança na terceira geração para o monolingualism no inglês. Sociólogos têm descrito este modelo da seguinte forma: a geração imigrante aprende o máximo de inglês que pode mas fala a língua materna em casa, a segunda geração talvez fale a língua materna (ou o “etnolecto” da geração imigrante) em casa, mas muda para um inglês sem sotaque na escola e no emprego, e já na terceira geração deixa de se verificar um conhecimento efectivo da língua ancestral (cf. Portes e Hao, 1998:269).

Após a redefinição da identidade dos Estados Unidos de uma nação de origens culturais europeias, e mais especificamente WASP (Branco, Anglo-Saxão, Protestante), para a de uma sociedade multiétnica, multirracial e multicultural na década dos anos de 1960, assim como a institucionalização de programas educacionais bilingues e de outras iniciativas e políticas multiculturais e multilingues, será que a “esperança de vida” (Rumbaut *et al.*, 2006) das línguas

---

<sup>22</sup> De acordo com estudos recentes, em média, os bilingues fluentes da primeira e segunda geração imigrante têm obtido resultados académicos mais elevados do que os seus colegas monolingues (c.f. Rumbaut 1995; Portes and Rumbaut 2006). Porém, para outro ponto de vista, ver Mouw, T. and Xie, Y, 1999.

<sup>23</sup> Em *Through a Portagee Gate*, Charles Felix, numa autobiografia e biografia de si e do seu pai, o qual imigrou para os Estados Unidos em 1915, descreve, de uma forma muito pungente e penetrante, a experiência de integração dos dois nos Estados Unidos numa altura em que existiam muitos preconceitos e estereótipos contra os imigrantes portugueses.

ancestrais, agora num clima mais receptivo, aumentou entre os descendentes dos imigrantes chegados depois da promulgação da Lei de Imigração e Naturalização de 1965?

Embora alguns académicos (e.g. Huntington, 2004), e parte da população americana em geral, se preocupem com a nova diversidade linguística que se verifica nos Estados Unidos e da sua potencial ameaça à unidade nacional e ao domínio do inglês, estudos recentes têm comprovado que a assimilação linguística hoje em dia está a decorrer tão rapidamente como transcorreu com os imigrantes antigos e que, como tal, os Estados Unidos retêm a sua reputação histórica de serem “um cemitério de línguas” (Rumbaut e tal., 2006:453). Aliás, para alguns destes estudiosos, no contexto de globalização actual, o problema que confronta os Estados Unidos, não é a ameaça da diversidade linguística à dominância do inglês, mas sim o desaparecimento rápido do bilinguismo fluente da segunda geração (e.g., Portes e Hao 1998, 270). Em geral, na terceira geração só entre 2 a 3 por cento dos descendentes de imigrantes são fluentes na língua ancestral. Entre os hispânicos que vivem nas cidades de concentração latina, perto da fronteira entre o México e os Estados Unidos, só cerca de 9 por cento da terceira geração mantém fluência no espanhol.

O que tem acontecido com os luso-descendentes?

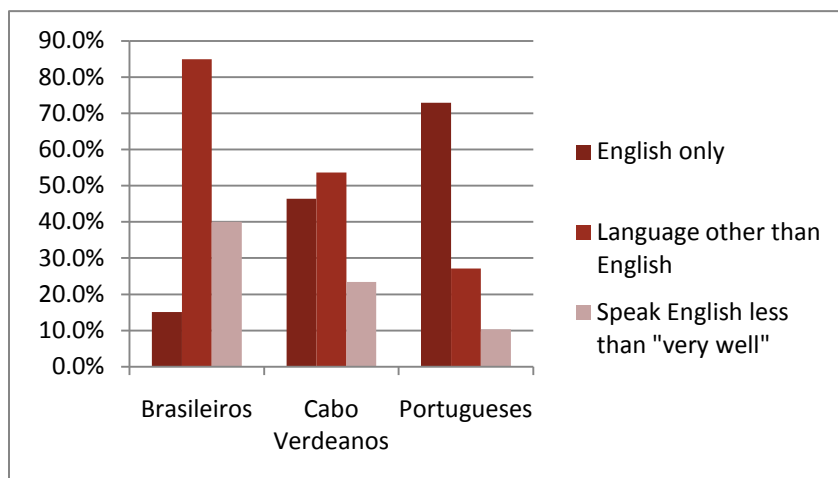
Dados fornecidos pelo Inquérito às Comunidades Americanas de 2009, sobre o uso e proficiência no inglês, demonstram que, como outros grupos imigrantes, os luso-americanos têm vivenciado uma assimilação linguística rápida (ver o Quadro 3.1. e a Figura 3.1). O grupo ancestral brasileiro, porque nele consta um número mais elevado de imigrantes recentes, exhibe um nível de assimilação linguística consideravelmente mais baixo do que a dos grupos ancestrais cabo-verdiano e português. O grupo brasileiro, para além de evidenciar um nível consideravelmente mais baixo de proficiência no inglês, também exhibe uma percentagem muito menor, 15 por cento, que fala só inglês em casa. Em contraste, um pouco mais de 73 por cento do grupo ancestral português (que inclui os imigrantes e os seus descendentes) fala só inglês em casa e só 10,3 por cento fala o inglês a um nível menor do que muito bem. Estas taxas linguísticas são congruentes com os padrões de imigração recente do Brasil, de Cabo Verde e de Portugal (ver os dados apresentados na próxima secção).

**Quadro 3.1 Língua Falada em Casa e Capacidade no Inglês**

	<b>EUA</b>	<b>Brasileiros</b>	<b>Cabo Verdeanos</b>	<b>Portugueses</b>
<b>População total</b>	<b>307.006.556</b>	<b>372.650</b>	<b>90.828</b>	<b>1.477.335</b>
<b>População de 5 ou mais anos</b>	<b>285.797.349</b>	<b>335.937</b>	<b>82.362</b>	<b>1.382.570</b>
<b>Falam só inglês</b>	80,0%	15,1%	46,4%	72,9%
<b>Falam uma língua diferente do inglês</b>	20,0%	84,9%	53,6%	27,1%
<b>Falam inglês a um nível menor do que “muito bem”</b>	8,6%	40,0%	23,4%	10,3%

Source: 2009 American Community Survey

**Figura 3.1 Língua Falada em Casa e Capacidade no Inglês**



Source: 2009 American Community Survey

Dados recolhidos num inquérito a luso-descendentes nos Estados Unidos e no Canada, que realizei online, durante 2010, são congruentes com os dados oficiais.<sup>24</sup>

Para os propósitos deste estudo, classifico como sendo da geração “uma e meia” aqueles que chegaram aos Estados Unidos e Canada entre os quatro e os catorze anos de idade, os da segunda geração são os que chegaram a estes países com menos de quatro anos de idade ou já nasceram neles de pais imigrantes. A terceira geração é composta pelos netos dos imigrantes, e a quarta pelos bisnetos. Incluí com a quarta geração uns poucos dos inquiridos que indicaram que eram da quinta geração e para além desta.

O Quadro e a Figura que se seguem exibem uma tabulação da variável geração pelo nível de fluência indicado pelos inquiridos, numa escala de 1. (não falo nada de português) a 5. (sou extremamente fluente no português).

Rumbaut *et al.* (2006) aplicaram o conceito de “esperança de vida”, da demografia, à sobrevivência das línguas ancestrais, num estudo de descendentes de imigrantes na Califórnia.

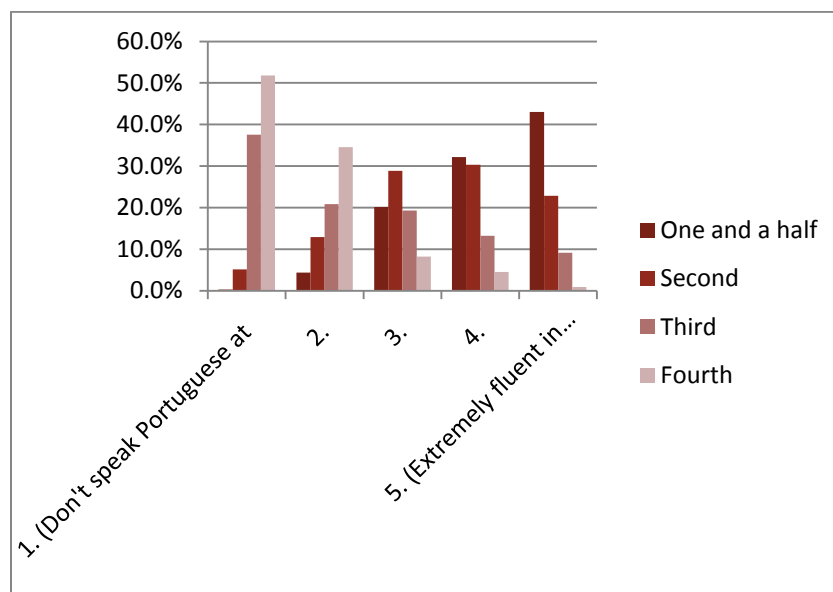
<sup>24</sup> Até à data um total de 1.543 de inquiridos (1204 dos Estados Unidos e 339 do Canada) foram apurados, depois de terem sido eliminadas as pessoas que não completaram pelo menos um terço do questionário e alguns dos que deram entrada nos Estados Unidos e no Canada depois da idade especificada. 1003 dos inquiridos são mulheres e 531 são homens, tendo 9 dos participantes omitido o seu sexo. Em termos de idade, o maior intervalo é o dos que se encontram entre os 31 e 40 anos de idade (31 por cento), seguido dos que se encontram na casa dos 41 a 50 anos. Os casos que continham valores em falta (“missing values”) em qualquer das quatro variáveis que foram utilizadas para construir os dados dos Quadros e Figuras que se seguem não foram incluídos nos cálculos. Antes de prosseguir deixo uma advertência de que o Inquérito, por ter sido feito *online*, captura uma amostra não representativa de toda a população dos luso-descendentes, atraindo talvez uma faixa desta população com níveis de educação mais elevados do que os dos luso-descendentes em geral. Adicionalmente, como foi promovido em páginas na Net relacionadas com os Açores e Portugal, talvez esteja a atrair a participação de luso-descendentes com um nível elevado de identificação com a língua e as suas raízes ancestrais.

Consideram que se um inquirido não indica que fala a língua muito fluentemente, a probabilidade de a usar para funções linguísticas diárias é muito reduzida e que, como tal, a probabilidade de a transmitir à próxima geração é mínima. Também consideram que se o inquirido não fala a língua ancestral em casa, a capacidade de transmissão dela para a próxima geração também é improvável. Nestas duas circunstâncias atribuem um “certificado de óbito linguístico” à língua ancestral.

**Quadro 3.2 Nível de Fluência no Português por Geração entre Luso-descendentes**

Geração	Nível de fluência					Total
	1. (Não falo nada de português)	2.	3.	4.	5. (Sou extremamente fluente no português)	
Uma e meia	1 0,3%	15 4,4%	69 20,1%	111 32,4%	147 42,9%	343 100,0%
Segunda	41 5,1%	104 12,9%	232 28,8%	244 30,3%	184 22,9%	805 100,0%
Terceira	74 37,6%	41 20,8%	38 19,3%	26 13,2%	18 9,1%	197 100,0%
Quarta	57 51,8%	38 34,5%	9 8,2%	5 4,5%	1 0,9%	110 100,0%
<b>Total</b>	173 11,8%	198 13,6%	348 24,0%	386 26,6%	350 24,0%	1.455 100,0%

**Figura 3.2 Nível de Fluência no Português por Geração entre Luso-descendentes**



O Quadro 3.2 e a Figura 3.2 revelam que a maioria dos luso-descendentes que frequentarão aulas de português terá algum conhecimento da língua portuguesa, mas a um nível

rudimentar. Os dados exibem uma queda rápida no nível de fluência no português de geração para geração entre os luso-descendentes que participaram no inquérito. Em geral, têm um nível de retenção da língua semelhante à dos hispânicos que residem em áreas de alta concentração étnica, nas cidades que fazem fronteira entre o México e os Estados Unidos, ou seja, só 9 por cento da terceira geração retém o uso fluente da língua, a nível oral. Este nível, mais elevado do que o da retenção da língua ancestral, de 2 a 3 por cento na terceira geração, nos Estados Unidos em geral, poderá ser atribuído à concentração geográfica dos luso-americanos, que residem em cidades que também são bastante bilingues. Também poderá, em parte, ser explicado pelos altos graus educacionais dos inquiridos.

Como dizem Rumbaut *et al.* (2006) e Oh e Fuligni (2009) a capacidade linguística não é a mesma coisa que o uso de uma língua. Os Quadros e Figuras que se seguem mostram o uso do português em casa durante a “infância” e o uso actual na “aduldez”.

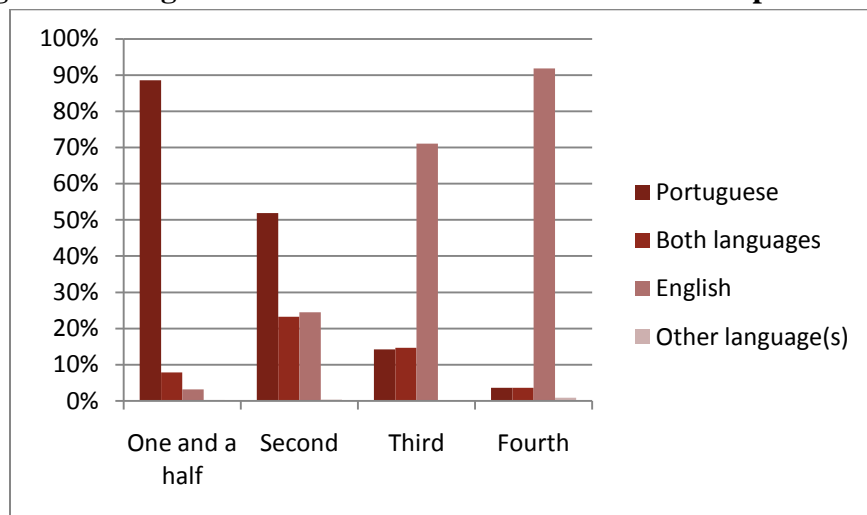
**Quadro 3.3 Língua Falada Em Casa Durante a “Infância” por Geração**

Geração	Português	As duas línguas	Inglês	Outra língua	Total
Uma e meia	304 88,6%	27 7,9%	11 3,2%	1 0,3%	343 100,0%
Segunda	418 51,9%	187 23,2%	197 24,5%	3 0,4%	805 100,0%
Terceira	28 14,2%	29 14,7%	140 71,1%	0 0,0%	197 100,0%
Quarta	4 3,6%	4 3,6%	101 91,8%	1 0,9%	110 100,0%
<b>Total</b>	754 51,8%	247 17,0%	449 30,9%	5 0,3%	1455 100,0%

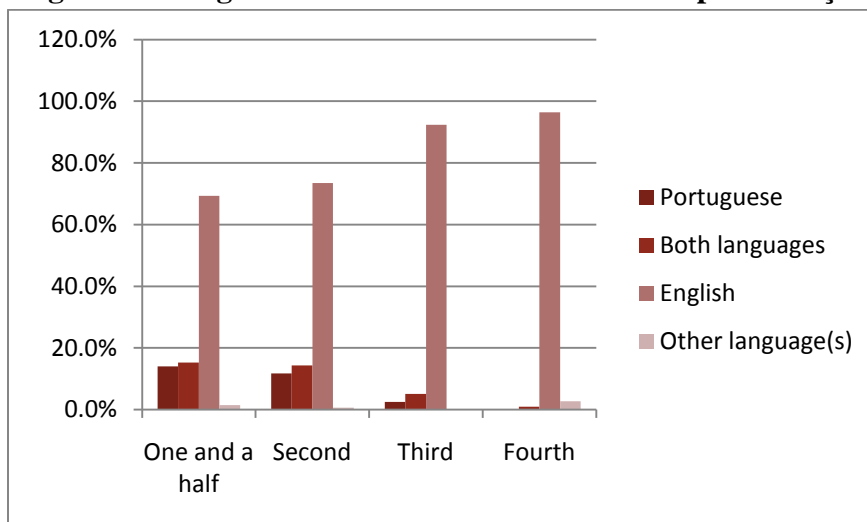
**Quadro 3. 4 Língua Falada Em Casa na “Aduldez” por Geração**

Geração	Português	As duas línguas	Inglês	Outra língua	Total
Uma e meia	49 14,3%	52 15,2%	237 69,1%	5 1,5%	343 100,0%
Segunda	94 11,7%	115 14,3%	591 73,4%	5 0,6%	805 100,0%
Terceira	5 2,5%	10 5,1%	182 92,4%	0 0,0%	197 100,0%
Quarta	0 0,0%	1 0,9%	106 96,4%	3 2,7%	110 100,0%
<b>Total</b>	148 10,2%	178 12,2%	1.116 76,7%	13 0,9%	1,455 100,0%

**Figura 3.3 Língua Falada Em Casa Durante a “Infância” por Geração**



**Figura 3.4 Língua Falada Em Casa na “Aduldez” por Geração**



Uma comparação entre os dados dos Quadros e Figuras acima revela uma mudança dramática no uso da língua na esfera doméstica da “infância” para a “aduldez”. Por exemplo, na geração “uma e meia” há uma redução de quase 75 por cento na percentagem dos que falavam só português em casa durante a “infância” e os que o falam na esfera doméstica na “aduldez”. A dominância do inglês já é quase total, não só na esfera pública mas também na esfera privada da vida, entre os netos dos imigrantes. Como diriam Rumbaut *et al.* (2006), se uma língua não é falada em casa, é improvável que seja transmitida para a próxima geração, e como tal, ela morre.

Professores, que entrevistei no verão de 2010, mencionaram alguns desafios específicos pertinentes ao ensino do português a luso-descendentes nos Estados Unidos. Por exemplo, para os luso-descendentes com alguma capacidade oral, mas não na escrita e na leitura, no “etnolecto”

desenvolvido no seio das comunidades imigrantes é necessário valorizar-se a variante familiar e acrescentar a variante padrão ao repertório do aluno. Uma professora descreveu a reacção de uma das suas alunas ao aperceber-se que não falava o português padrão:

Quando disse a uma das minhas alunas que a palavra em português para neve era neve e não “snow” e que para “yard” era quintal e não “iarde”, ela ficou tão espantada e desapontada, exclamando: “então quer dizer que eu tenho andado a falar “errado” por quinze anos. Eu sempre digo o “iarde” e o “snow”. E depois temos uma “unit” em que vamos às compras; eu digo vamos à loja e ela pergunta-me, mas não é “estoa”? ...e depois também tenho de dizer-lhe que não é “bega”, mas sim saco...

Professores, que entrevistei no verão de 2010, referiram-se a alguns luso-descendentes como “alunos à procura de confirmação”, ou seja, que frequentavam a aula para obter confirmação de que já sabiam falar português. Apesar de terem interesse em aumentar a sua capacidade em outros usos da língua portuguesa, para além de usos de ordem comunitários, muitos pensavam que a classe seria fácil e que não requereria muito esforço por parte deles.

Algumas professoras, referindo-se aos dilemas emocionais relacionados com o uso do português, suscitados pela desvalorização histórica dos luso-americanos como minoria étnica na Nova Inglaterra, indicaram que também tinham de actuar como psicólogas. Estudos recentes têm demonstrado que jovens que se encontram bem inseridos na sua cultura ancestral, e sentem orgulho dela, obtêm melhores resultados a nível académico (citados em Kim e Chao, 2009 e em Portes *et al.*, 2005).

Uma professora salientou a importância de transmitir aos alunos luso-descendentes uma visão global e positiva da língua e cultura portuguesas. Numa carta escrita à sua professora de português, uma aluna escreveu: “Sei que não obtive resultados em português tão bons como poderiam ter sido, mas aprendi tanto sobre a minha herança cultural que tudo valeu a pena”. Para a professora, esta afirmação foi muito importante:

Bem talvez o português dela não estava tão bom como poderia estar, porque no fim ela apercebeu-se que deveria ter estudado mais, mas culturalmente ela saiu com uma imagem muito mais positiva de si própria e de quem somos, e tenho muitos alunos que já me disseram o mesmo... Assim, talvez não falem português depois de completarem a cadeira, mas o facto de que acabam com uma imagem positiva de si mesmos e da sua herança cultural ... isso para mim vale muito...

Apesar destes e doutros desafios específicos, que alunos de outras etnias não defrontam, o baixo nível de fluência e do uso do português entre a maioria dos luso-descendentes justifica que o português lhes seja leccionado como língua estrangeira.

O ensino do português como língua estrangeira, porém, não satisfará as necessidades de aprendizagem de todos os lusófonos de idade escolar que residem presentemente nos Estados Unidos.

#### IV NOVA IMIGRAÇÃO DE LUSÓFONOS

Uma consideração de dados oficiais sobre as tendências migratórias nos Estados Unidos<sup>25</sup> (ver os Quadros e Figuras que se seguem) mostra que a imigração e deslocação de lusófonos para este país encontram-se em fase de grande crescimento, principalmente quando se tem em conta que, no contexto da economia global, muitos trabalhadores entram nos Estados Unidos em regime de trabalho temporário.

De acordo com o *2009 Yearbook of Immigration Statistics*, o número de pessoas de países da CPLP que obtiveram o estatuto de residência legal nos Estados Unidos, naquele ano, foi o seguinte: de Angola 173, do Brasil 14.701, de Cabo Verde 2.238, de Moçambique 66, de Portugal 946, e de São Tomé e Príncipe 11. Como a imigração de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe é minúscula, e dados para a imigração de Timor Leste em 2009 não foram fornecidos, não incluirei estes países na análise que se segue.

Os dados do Quadro 4.1 e o Quadro 4.2 mostram que o número de brasileiros que obtiveram o estatuto de imigrantes legais nos Estados Unidos na última década é substancialmente mais elevado do que os oriundos de Cabo Verde e de Portugal. Estes dados são referentes só à imigração legal, mas tenho encontrado estimativas que apontam para a existência de 200 mil a um milhão de imigrantes ilegais do Brasil nos Estados Unidos. Embora o

---

<sup>25</sup> A imigração de Portugal para os Estados Unidos iniciou-se, em números significativos, a meados do século XIX, ocorrendo em duas vagas principais, a primeira no fim do século XIX e início do século XX e a segunda a partir da década de 1950 (ver a Figura 4.1). (Alguns académicos consideram que houve duas vagas no século XIX e início do século XX, a primeira a meados do século XIX e a segunda a partir de 1880 até meados da década de 1920, considerando a imigração da segunda metade do século XX como constituindo uma terceira vaga de imigração). “No século XIX, a emigração dos Açores e a formação de comunidades portuguesas nos Estados Unidos estiveram inicialmente ligadas à caça à baleia. Após o declínio da indústria baleeira, os Portugueses foram atraídos à Nova Inglaterra pela indústria têxtil de algodão e, depois da década de 1960, por uma base industrial mais diversificada. Na Califórnia, a agricultura e pesca proporcionaram as fontes principais de emprego para os imigrantes portugueses. Após a ratificação da lei das Origens Nacionais no início da década de 1920, seguido da grande recessão económica de 1930 e a segunda guerra mundial na década de 1940, a imigração de Portugal entrou em declínio até aos últimos anos da década de 1950, altura em que a emigração resultante do desastre dos Capelinhos, no Faial, teve início. Esta segunda vaga de imigração portuguesa para os Estados Unidos aumentou após a rectificação da lei da imigração em 1965. No início da década de 1980, a imigração de Portugal atingiu um zénite, mas entrou num declínio rápido a partir dos últimos anos da década de 1980” (Scott, D. M: (2010:331). A imigração do Brasil começou a ocorrer em números significativos só no século XX, tendo aumentado rapidamente nas últimas duas décadas. Dados para a imigração de Cabo Verde só começaram a ser publicados no *Immigration Yearbook* a partir de 2000. Enquanto a imigração de Portugal sofreu uma quebra muito rápida nas últimas duas décadas, a do Brasil aumentou dramaticamente, e a de Cabo Verde manteve-se estável, ultrapassando a de Portugal entre 2000 e 2009.

*Immigration Yearbook* não forneça dados especificamente relacionados com a imigração de Cabo Verde antes de 2000, dado que as comunidades Cabo Verdeanas nos Estados Unidos são pequenas, podemos especular que a imigração de Cabo Verde se tenha mantido estável, ou seja, que a dimensão da imigração da década de 2000 tenha sido semelhante à das décadas anteriores.

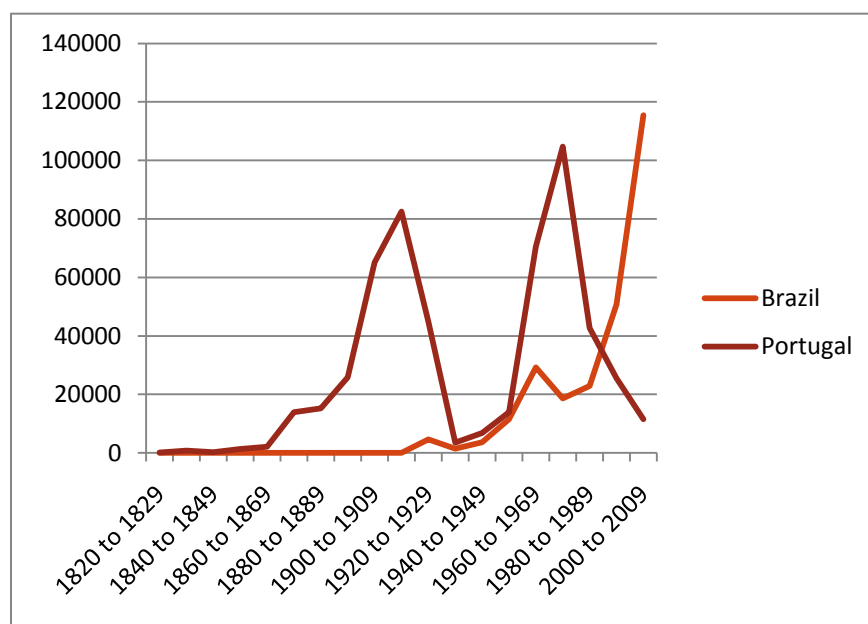
**Quadro 4.1 Número de Imigrantes por País de Origem**

	<b>Brasil</b>	<b>Cabo Verde*</b>	<b>Portugal</b>
<b>1970 to 1979</b>	18.600	-	104.754
<b>1980 to 1989</b>	22.944	-	42.685
<b>1990 to 1999</b>	50.744	-	25.497
<b>2000 to 2009</b>	115.404	13.785	11.479

\*Dados para Cabo Verde só foram fornecidos a partir do ano 2000.

Fonte: 2009 *Yearbook of Immigration Statistics*

**Figura 4.1 Linha da Evolução Migratória do Brasil e de Portugal**



**Quadro 4.2 Número de Imigrantes por País de Origem na Última Década**

	<b>Brasil</b>	<b>Cabo Verde</b>	<b>Portugal</b>
<b>2000</b>	6.767	1.079	1.373
<b>2001</b>	9.391	868	1.611
<b>2002</b>	9.034	871	1.301
<b>2003</b>	6.108	745	808
<b>2004</b>	10.247	1.015	1.062
<b>2005</b>	16.329	1.225	1.084
<b>2006</b>	17.741	1.780	1.439
<b>2007</b>	13.546	2.048	1.054
<b>2008</b>	11.813	1.916	781
<b>2009</b>	14.428	2.238	966
<b>Total</b>	115.404	13.785	11.479

Fonte: 2009 Yearbook of Immigration Statistics

**Quadro 4.3 Entradas de Não Imigrantes nos Estados Unidos em 2009 Por País de Origem**

	<b>Brasil</b>	<b>Portugal</b>	<b>Cabo Verde</b>
<b>Total de entradas no país</b>	959.448	128.463	2.918
<b>Estudantes e “exchange visitors”</b>	42.796	3.677	97
<b>Trabalhadores temporários e suas famílias</b>	30.227	3.052	29

Fonte: 2009 Yearbook of Immigration Statistics

**Quadro 4.4 Categorias de Trabalhadores Temporários, 2009**

	<b>Brasil</b>	<b>Portugal</b>
<b>Trabalhadores em ocupações especializadas (H1B)</b>	6.407	683
<b>Trabalhadores com competências e feitos extraordinários (O1, O2)</b>	1.045	207
<b>Atletas, artistas e “entertainers” (P1 to P3)</b>	1.243	102
<b>Transferências intra-empresas (L1)</b>	10.740	1.292
<b>Comerciantes e investidores (E1 to E3)</b>	424	29
<b>Outras categorias</b>	10.368	739
<b>Total</b>	30.227	3.052

Fonte: 2009 Yearbook of Immigration Statistics

Para além de imigrantes legais e ilegais, e embora a maioria de entradas anualmente seja de turistas de curto prazo, os Estados Unidos também recebem um número elevado de “exchange visitors” (relacionados com programas culturais e educativos), de estudantes e de trabalhadores temporários; muitos chegam acompanhados de esposos e filhos (ver o Quadro 4.3.). O Quadro

4.4 apresenta uma lista de várias categorias de trabalhadores temporários. Por exemplo, o visto L1, para transferências intra-empresas, é providenciado a pessoas com altas qualificações e com destino a ocupações de gestão e administração de empresas com operações nos Estados Unidos.

Os dados apresentados nos quadros apresentados acima sugerem que um número elevado de crianças de idade escolar dá entrada nos Estados Unidos anualmente. Indubitavelmente, muitos deles chegam com conhecimento prévio das quatro competências linguísticas no português. Para eles o ensino do português, ao nível rudimentar a que é leccionado como língua estrangeira, não será suficiente e não o será, particularmente, para aqueles que terão de ser reinseridos no sistema escolar do país de origem após a cessação do contracto de trabalho, ou transferência inter-empresa, dos pais.

## V

### TIPOS DE APRENDIZES NO ENSINO NÃO UNIVERSITÁRIO

Considerando, por um lado, o nível elevado de assimilação linguística dos luso-descendentes e, por outro lado, um alto nível de imigração bipolar permanente e temporária, oriunda principalmente do Brasil, assim como aprendizes de outras etnias nos Estados Unidos, podemos formular uma lista de tipos de aprendizes da língua portuguesa nos Estados Unidos.<sup>26</sup> Esta lista fornece-nos uma visão dos potenciais aprendizes do português e das necessidades pedagógicas e didácticas com que se defrontam os leccionadores da língua portuguesa a nível básico e secundário nos Estados Unidos.

Arquitectura linda e muito portuguesa... geradora de nostalgia naqueles que dela estão longe

#### I. APRENDIZES ÉTNICOS

1. Recém-chegados com o português como língua principal ou como única língua de socialização, de desenvolvimento cognitivo e como meio de aprendizagem ao nível escolar secundário. Nesta categoria, encontram-se filhos de imigrantes permanentes e filhos de trabalhadores temporários e alguns poderão ser eventualmente reinseridos no sistema de ensino do país de origem.
2. Chegados menos recentes com um conhecimento elevado da língua, que frequentaram a escola num país onde a língua é falada, tendo completado parte ou quase toda a escola primária nesse país, tendo, alguns, oportunidade de viajar com frequência entre o país de acolhimento e o país de origem.
3. Os que iniciam a escola com um bom conhecimento da língua falada, mas sem competência na leitura e na escrita.

---

<sup>26</sup> Esta lista foi parcialmente adaptada de um estudo feito na Austrália (Clyne, 1997).

4. Aqueles com o conhecimento do “etnolecto” dos pais que é suficiente para comunicação na esfera doméstica, mas com um léxico, gramática e estilo muito limitados, devido ao uso restrito da língua.
5. Aqueles com um conhecimento passivo só oral da língua, por exemplo, aqueles cujos pais falam a língua um com o outro, mas não com os filhos. Em muitas comunidades etnolinguísticas, a maioria da geração jovem encontra-se a este nível linguístico.
6. Os que falam uma variedade de “etnolecto” tão influenciado pelo inglês, que apesar de adequado para comunicação nos Estados Unidos, não adere às regras nativas e pode ser incompreensível para faladores monolíngues de português.

## II. APRENDIZES NÃO ÉTNICOS

- a. Os que passaram tempo a viver e a frequentar uma escola num país onde a língua é falada, tendo assim sido expostos às quatro competências linguísticas no português. A sua capacidade linguística é influenciada por outras variáveis, como o tempo de estadia, o nível escolar e as circunstâncias da estadia.
- b. Crianças criadas bilingues por pais bilingues, que adquiriram o português como língua estrangeira.
- c. Os que começaram a aprender português na escola primária, variando de acordo com o número de anos e tempo dedicado à aprendizagem do português, e o tipo de programa: de imersão, baseado em conteúdo, etc.
- d. No caso dos Estados Unidos, adiciono uma categoria de imigrantes de língua com níveis variáveis de conhecimento do espanhol.
- e. Aqueles sem contacto prévio com a língua portuguesa.

Carvalho *et al.* (2010:70) argumentam que as instituições do ensino nos Estados Unidos a nível universitário deveriam promover a aprendizagem do português entre os alunos hispânicos, adicionando que essas populações apresentam vantagens e desafios, que justificam a criação de cadeiras, e de materiais de ensino, específicos para esse tipo de aprendiz. A nível não universitário, como me indicaram alguns dos professores entrevistados, também se verifica um acréscimo de alunos hispânicos interessados em aprender português, de modo que os argumentos de Carvalho *et al.* também são aplicáveis ao ensino secundário.

Estas categorias de aprendizes e contextos de aprendizagem sugerem que o ensino da língua portuguesa nos Estados Unidos deve ser efectuado em contextos integrados, paralelos ou extra-curriculares e envolvendo variantes e usos diversificados da língua portuguesa. Todavia, presentemente, a maioria de aprendizes do português a nível não universitário são luso-descendentes, que provavelmente se encontram a nível 1.4 e 1.5 na lista fornecida acima, seguindo-se de alunos mais ou menos recém-chegados de países lusófonos a nível 1.1 e 1.2. da mesma lista.

Segue-se, então, que o ensino do português a nível não universitário, presentemente, necessita de ser estruturado de forma a responder primeiramente às necessidades linguísticas dos alunos das categorias 1.4 e 1.5 (luso-descendentes linguisticamente assimilados) e 1.1 e 1.2, (aprendizes do português como primeira língua e língua de herança) mantendo-se aberto a, e tentando integrar, -- ou, desde que os números o justifiquem, leccionando separadamente -- os alunos das outras categorias de aprendizes.

Como uma professora, que entrevistei no verão de 2010, explicou:

Posso abordar a língua portuguesa numa turma como língua estrangeira, noutra como língua segunda e noutra como língua de “confirmação” aos luso-descendentes... Não acho que seja muito proveitoso misturar diferentes competências ao nível das cadeiras de iniciação... Para mim faz todo o sentido juntar alunos com competências semelhantes...

Para essa professora, o ensino do português como língua estrangeira é adequado no caso de luso-descendentes que de facto se encontrem a esse nível em relação ao português, e esse é o caso da maioria dos luso-descendentes, mas não para aqueles que têm um conhecimento maior da língua.<sup>27</sup>

Uma professora, que entrevistei em Fall River, relatou que no Durfee High School tinham desenvolvido uma cadeira de herança para falantes nativos, ou seja para alunos mais ou menos recém-chegados do Brasil e de Cabo Verde, mas que leccionava o português como língua estrangeira aos luso-descendentes, juntamente com alguns alunos de outras etnias, os últimos sem contacto prévio com a língua portuguesa. Este ano, porém, como tinham só quatro alunos recém-chegados, não ofereceram a cadeira de herança e integraram os quatro alunos no nível 4, ou seja na classe mais elevada do ensino do português como língua estrangeira.

## VI

### ESCOLAS COMUNITÁRIAS, PRIVADAS E PÚBLICAS

Embora em certas áreas de concentração étnica, o ensino da língua portuguesa a vários níveis e variantes talvez possa ser feito dentro do contexto de escolas públicas nos Estados Unidos e integrado no currículo normal ou como actividade extra-curricular, sem necessidade de ser suplementado por escolas comunitárias ou escolas privadas e paroquiais, não se deve menosprezar o papel que as escolas comunitárias e as escolas privadas--tanto as já existentes, como outras que poderão vir a ser criadas em áreas de futura concentração populacional dos

---

<sup>27</sup> Em geral as escolas públicas americanas leccionam só uma ou duas línguas estrangeiras e a um nível muito rudimentar e para crianças de idades mais avançadas. Numa altura de crise económica, as línguas estrangeiras encontram-se entre as primeiras áreas académicas a sofrerem cortes. [http://tdn.com/news/opinion/article\\_c888563c-e942-11df-a265-001cc4c002e0.html](http://tdn.com/news/opinion/article_c888563c-e942-11df-a265-001cc4c002e0.html)

novos imigrantes lusófonos--poderão desempenhar no ensino do português como primeira língua, como língua de herança ou como língua estrangeira.<sup>28</sup>

Um estudo de alunos hispânicos e asiáticos no sul da Florida sublinhou que um dos factores que contribuía para a manutenção da língua entre os descendentes de imigrantes era a possibilidade de interacção com jovens do mesmo grupo étnico (Portes e Bach, 1998). As escolas comunitárias permitem esse tipo de interacção, embora, em áreas de grande concentração geográfica do grupo étnico, ela também possa ocorrer no contexto das escolas públicas.

Para alunos de residência temporária nos Estados Unidos, onde há necessidade de dar continuidade a uma aprendizagem da língua que facilite uma eventual reinserção no país de origem, as escolas comunitárias ou as escolas privadas bilingues poderão desempenhar um papel preponderante. Por exemplo, em Indiana, onde há uma concentração de empresas japonesas da indústria de automóveis, os filhos dos executivos que se encontram temporariamente nos Estados Unidos, embora frequentem escolas americanas durante a semana, congregam-se aos sábados na escola Japonesa em Indianápolis, onde aprendem o japonês como primeira língua e onde têm oportunidade de conviver com outras crianças e jovens japoneses.

As escolas comunitárias também podem desempenhar um papel crítico no ensino do português a crianças mais jovens. Como nos tem dito o conceituado linguista e filósofo, Noam Chomsky, as crianças têm capacidade de aquisição de qualquer língua. Em Fall River, Massachusetts, uma cidade de grande concentração luso-americana, só agora se vai iniciar o ensino do português numa escola pública a nível primário. Tipicamente, o ensino do português em áreas de concentração geográfica só tem sido iniciado nas “*middle schools*” (sexto a oitavo ano de escolaridade) e, devido à crise económica, umas poucas dessas escolas interromperam ou reduziram o ensino do português.<sup>29</sup>

A maioria dos grupos populacionais imigrantes na sociedade americana tem construído escolas étnicas para manutenção da língua, da religião e doutros aspectos da cultura do país de origem, e indubitavelmente os novos imigrantes lusófonos não serão excepção. Para além de apoio ao ensino nas escolas oficiais, os países de origem, em concertação com organizações e associações privadas e civis, também devem auxiliar as escolas comunitárias portuguesas,

---

<sup>28</sup> Numa entrevista ao “Mundo Português,” Fernanda Costa, ainda na sua capacidade de coordenadora para a costa leste, afirmou que nos 18 estados sob a sua coordenação, haviam “50 escolas comunitárias frequentadas por cerca de 1.700 alunos com 120 professores no activo, 17 dos quais com vínculo a Portugal em regime de licença sem vencimento.” Adicionou que no ensino integrado, há 162 escolas onde o português é leccionado como língua estrangeira a cerca de 14 mil alunos (8 de Março de 2010).

<sup>29</sup> Em algumas escolas privadas o ensino do português é iniciado nos primeiros anos de escolaridade. Na escola paroquial do Espírito Santo em Fall River, o ensino do português inicia-se na pré-primária. No programa bilingue da King’s Open School em Cambridge, numa semana todo o currículo é leccionado em português, na semana a seguir é leccionado em inglês, e vice-versa.

providenciando materiais didáticos e pedagógicos,<sup>30</sup> formação especializada para professores, e certificação de professores e do ensino, entre outras formas de apoio.

Como me relatou uma professora de português a nível universitário:

Quer queiramos quer não, dessas escolas comunitárias portuguesas têm saído alunos que fazem cursos avançados nas universidades, ou seja, as universidades...os departamentos de português... têm aproveitado os alunos que vêm das escolas portuguesas para desenvolverem projectos mais avançados de estudos portugueses e lusófonos. Isso não se fala muito porque, digamos, a escola portuguesa é o parente pobre... do sistema, mas a verdade é que alguns professores do ensino secundário ... foram alunos de escolas portuguesas. Se eles tivessem passado só pelo sistema das escolas oficiais ou pelos departamentos de português das universidades, não teriam a maturidade linguística e cultural que têm.

## VII ENSINO DO PORTUGUÊS A NÍVEL UNIVERSITÁRIO

A política de promoção do português como língua estrangeira a nível universitário nos Estados Unidos ultimamente tem sido informada por asserções de que o número de inscrições em cadeiras de português a nível universitário está a crescer rapidamente (ver Castanho, 2010; Carvalho, 2010; e artigos recentes em jornais luso-americanos).

De facto, de acordo com dados fornecidos pela *Modern Languages Association*, (ver o Quadro 7.1) a nível universitário houve um aumento de 21.1 por cento de inscrições de 1988 a 2002, de 22.4 por cento de 2002 a 2006 e de 10,6 por cento de 2006 a 2009 (Furman e tal., 2010). Comparativamente, entre 1988 e 2002, as inscrições em cadeiras de línguas estrangeiras no global mostraram um crescimento de 16,6 por cento, de 12,9 por cento de 2002 a 2006 e de 6,6 por cento de 2006 e 2009. Nos últimos três anos, o português foi uma das línguas que mostrou maiores taxas de crescimento nos Estados Unidos, depois do árabe (46.3%), do chinês (18,2%), da língua gestual (16,4%) e do coreano (19.1%). Todavia, temos de ter em conta o domínio do espanhol como a segunda língua mais leccionada nos Estados Unidos, depois do inglês. Em números actuais, um crescimento de 5,1 no espanhol, de 2006 a 2009, equivale a 42.000 matrículas em cadeiras de espanhol, enquanto um aumento de 10,8 por cento no português corresponde apenas a 1.104 inscrições.

---

<sup>30</sup> Uma escassez de materiais didáticos e pedagógicos adequados ao ensino do Português nos Estados Unidos foi uma das carências comunicadas por todos professores que entrevistei. Entre outras considerações relacionadas com materiais adequados ao nível linguístico, e à idade dos alunos, também é necessário que se consiga fazer uma apresentação equilibrada das variantes da língua portuguesa e das culturas dos países onde é uma língua nacional ou oficial.

**Quadro 7.1 Inscrições nas 12 Maiores Línguas Estrangeiras nos Estados Unidos em Anos Seleccionados (excluindo latim e grego antigo)**

	Inscrições								
	1960	1970	1980	1990	1995	1998	2002	2006	2009
Espanhol	178.689	389.150	379.379	533.944	606.286	656.590	746.267	822.985	864,986
Francês	228.813	359.313	248.361	272.472	205.351	199.064	201.979	206.426	216,419
Alemã	146.116	202.569	126.910	133.348	96.263	89.020	91.100	94.264	96,349
Gestual	-	-	-	1.602	4.304	11.420	60.781	78.829	91,763
Italiano	11.142	34.244	34.791	49.699	43.760	49.287	63.899	78.368	80,752
Japonês	1.746	6.620	11.506	45.717	44.723	43.141	52.238	66.605	73,434
Chinês	1.844	6.238	11.366	19.490	26.471	28.456	34.153	51.582	60,976
Árabe	541	1.333	3.466	3.475	4.444	5.505	10.584	23.974	35,083
Russo	30.570	36.189	23.987	44.626	24.729	23.791	23.921	24.845	26,883
Hebraico*	3.834	16.567	19.429	12.995	13.127	15.833	22.802	23.752	22,052
Português	<b>1.033</b>	<b>5.065</b>	<b>4.894</b>	<b>6.211</b>	<b>6.531</b>	<b>6.926</b>	<b>8.385</b>	<b>10.267</b>	<b>11,371</b>
Coreano	168	101	374	2.286	3.343	4.479	5.211	7.145	8,511
<b>Total</b>	604.496	1.057.389	864.463	1.125.865	1.079.332	1.133.512	1.321.320	1.489.042	1,588,579
% Mudança Entre Inquéritos									
	1960-70	1970-80	1980-90	1990-95	1995-98	1998-02	2002-06	2006-09	
Espanhol	<b>117,8</b>	<b>-2,5</b>	<b>40,7</b>	<b>13,5</b>	<b>8,3</b>	<b>13,7</b>	<b>10,3</b>	<b>5,1</b>	
Francês	57,0	-30,9	9,7	-24,6	-3,1	1,5	2,2	4,8	
Alemã	38,6	-37,3	5,1	-27,8	-7,5	2,3	3,5	2,2	
Gestual	-	-	-	168,7	165,3	432,2	29,7	16,4	
Italiano	207,3	1,6	42,9	-11,9	12,6	29,6	22,6	3,0	
Japonês	279,2	73,8	297,3	-2,2	-3,5	21,1	27,5	10,3	
Chinês	238,3	82,2	71,5	35,8	7,5	20,0	51,0	18,2	
Árabe	146,4	160,0	0,3	27,9	23,9	92,3	126,5	46,3	
Russo	18,4	-33,7	86,0	-44,6	-3,8	0,5	3,9	8,2	
Hebraico*	332,1	17,3	-33,1	1,0	20,6	44,0	4,2	-7,2	
Português	<b>390,3</b>	<b>-3,4</b>	<b>26,9</b>	<b>5,2</b>	<b>6,0</b>	<b>21,1</b>	<b>22,4</b>	<b>10,8</b>	
Coreano	-39,9	270,3	511,2	46,2	34,0	16,3	37,1	19,1	
<b>Total</b>	74,9	-18,2	30,2	-4,1	5,0	16,6	12,7	6,7	

\* Modern and Biblical Hebrew combined. Source: Furman *et al.*, 2009:25.

**Quadro 7.2 Estados Com Mais de 100 Alunos a Nível Universitário (ordem alfabética)**

	<b>2002</b>	<b>2006</b>	<b>Mudança percentual</b>	<b>2009</b>	<b>Mudança percentual</b>
<b>Arizona</b>	288	386	34.0%	546	41.5%
<b>Califórnia</b>	755	1112	47.3%	1366	22.8%
<b>Colorado</b>	50	97	94.0%	308	217.5%
<b>Connecticut</b>	70	123	75.7%	71	-42.3%
<b>D. C.</b>	158	204	29.1%	202	-1.0%
<b>Florida</b>	528	686	29.9%	581	-15.3%
<b>Georgia</b>	331	379	14.5%	268	-29.3%
<b>Illinois</b>	243	197	-18.9%	139	-29.4%
<b>Indiana</b>	476	249	-47.7%	266	6.8%
<b>Maryland</b>	90	61	-32.2%	114	86.9%
<b>Massachusetts</b>	976	1304	33.6%	1059	-18.8%
<b>Michigan</b>	82	141	72.0%	111	-21.3%
<b>Minnesota</b>	101	119	17.8%	153	28.6%
<b>New Jersey</b>	288	434	50.7%	421	-3.0%
<b>New Mexico</b>	122	163	33.6%	166	1.8%
<b>New York</b>	414	708	71.0%	1148	62.1%
<b>North Carolina</b>	544	607	11.6%	708	16.6%
<b>Ohio</b>	99	192	93.9%	182	-5.2%
<b>Oregon</b>	31	0	-100.0%	142	--
<b>Pennsylvania</b>	174	231	32.8%	220	-4.8%
<b>Rhode Island</b>	251	389	55.0%	377	-3.1%
<b>South Carolina</b>	127	113	-11.0%	138	22.1%
<b>Tennessee</b>	163	265	62.6%	340	28.3%
<b>Texas</b>	399	441	10.5%	490	11.1%
<b>Utah</b>	810	745	-8.0%	928	24.6%
<b>Wisconsin</b>	219	192	-12.3%	209	8.9%

Fonte: *American Language Association*

O acréscimo do ensino do português poderá ser explicado por um maior número de imigrantes de países lusófonos e pela percepção da crescente importância do português como língua de comunicação internacional. Não sabemos (que eu saiba um inquérito sobre esta temática ainda não foi feito) se os alunos que frequentam as cadeiras e cursos de português são luso-descendentes, imigrantes de países lusófonos, ou provenientes de outras etnias nos Estados

Unidos. Porém, sabemos que o Português é leccionado em estados onde não existem concentrações de populações de origem lusófona, de acordo com dados fornecidos pela *Modern Languages Association* (ver o quadro 7.2).

Na promoção do português a nível universitário, Portugal deve de apoiar os programas, centros e departamentos que já existem e a criação de outros centros, em algumas das grandes universidades americanas, onde o português já é leccionado, mas ainda não existe um programa, centro, ou departamento relacionado com o estudo do português. Esses departamentos e centros devem ser multidisciplinares, incluindo docentes e investigadores que trabalham em outros programas e departamentos universitários, como os de sociologia, ciências políticas, história, entre outros, e que se dediquem a tópicos de estudo relacionados com Portugal, os outros países da CPLP e as comunidades da diáspora. Alguns desses programas e departamentos, principalmente os que se encontram em localidades de pouca concentração lusófona, devem englobar todos os países da CPLP, designando-se como centros ou departamentos de estudos portugueses, brasileiros, luso-africanos e luso-asiáticos, onde apropriado.

Também devem ser criados programas de intercâmbio com universidades portuguesas. Por exemplo, um estágio na Universidade de Coimbra, uma das universidades mais antigas do mundo, seria de grande interesse para historiadores americanos, como o seriam programas que permitissem colaboração científica entre investigadores portugueses e americanos nas áreas de ponta que se encontram em desenvolvimento em Coimbra e em outras universidades através do país. Igualmente, programas que permitem viagens de estudo e pesquisa em países africanos da CPLP também seriam de grande interesse para alunos e investigadores americanos envolvidos em projectos académicos relacionados com a África.

Embora, se verifiquem aumentos significativos no ensino do português a nível universitário, esse progresso, no contexto global do ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos, ainda é modesto e não reflecte a posição do português como a terceira língua mais falada no ocidente e a sexta mais falada em todo o mundo.

O português é a décima terceira língua mais estudada nos Estados Unidos, mas ao todo englobou menos de 1 por cento de todas as matrículas em cursos de línguas estrangeiras em 2009 (ver o Quadro 7.3). Mais de 51 por cento das matrículas foram em espanhol, seguindo-se o francês a um distante 13 por cento, e o alemã a 6 por cento, e assim por diante.

Como afirma Halliday, todas as línguas são iguais a nível social e da gramática, mas a realidade é que algumas línguas são vistas por políticos, negociantes e a população em geral como tendo mais valor do que outras. Ulteriormente, são indivíduos que avaliam “as línguas como comodidades (com capital linguístico) que comandam um contravalor (*exchange value*) (Tan and Rubdy, 2008: 2).

**Quadro 7.3 Percentage of Total Language Course Enrollments, 1968–2006, for the 14 Most Commonly Taught Languages in 2006**

	1968	1980	1986	1990	1995	1998	2002	2006	2009
<b>Espanhol</b>	32.4	41.0	41.0	45.1	53.2	55	53.4	52.2	51.4
<b>Francês</b>	34.4	26.9	27.4	23.0	18.0	16.7	14.5	13.1	12.9
<b>Alemã</b>	19.2	13.7	12.1	11.3	8.5	7.5	6.5	6.0	5.7
<b>Gestual</b>	–	–	–	0.1	0.4	1.0	4.4	5.0	5.5
<b>Italiano</b>	2.7	3.8	4.1	4.2	3.8	4.1	4.6	5.0	4.8
<b>Japonês</b>	0.4	1.2	2.3	3.9	3.9	3.6	3.7	4.2	4.4
<b>Chinês</b>	0.4	1.2	1.7	1.6	2.3	2.4	2.4	3.3	3.6
<b>Árabe</b>	0.1	0.4	0.3	0.3	0.4	0.5	0.8	1.5	2.1
<b>Latim</b>	3.1	2.7	2.5	2.4	2.3	2.2	2.1	2.0	1.9
<b>Russo</b>	3.6	2.6	3.4	3.8	2.2	2.0	1.7	1.6	1.6
<b>Hebraico*</b>	0.9	2.1	1.6	1.1	1.2	1.3	1.6	1.5	1.3
<b>Grego antigo</b>	1.7	2.4	1.8	1.4	1.4	1.4	1.5	1.4	1.2
<b>Português</b>	<b>0.4</b>	<b>0.5</b>	<b>0.5</b>	<b>0.5</b>	<b>0.6</b>	<b>0.6</b>	<b>0.6</b>	<b>0.7</b>	<b>0.7</b>
<b>Coreano</b>	0	0	0.1	0.2	0.3	0.4	0.4	0.5	0.7
<b>Outras línguas</b>	0.7	1.4	1.3	1.2	1.5	1.5	1.8	2.1	2.4
<b>Porcentagem total</b>	100	100	100	100	100	100	100	100	100
<b>Inscrições totais</b>	1,127,3	924,83	1,003,2	1,184,1	1,138,7	1,193,8	1,397,2	1,577,8	1,682,6
	63	7	34	00	72	30	53	10	27

\* Modern and Biblical Hebrew combined.

Source: Furman *et al.*, 2009:26.

O inglês funciona como a *língua franca* mundial e para os que o têm como língua materna, talvez não exista urgência ou motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira para propósitos de comunicação internacional. Numa sociedade multicultural, onde a população hispânica está a aumentar rapidamente, muitos americanos continuarão a optar pelo espanhol devido às vantagens que lhes proporciona no acesso ao mercado de trabalho doméstico, onde cada vez mais a capacidade de comunicar nesta língua é requerida.<sup>31</sup>

Uma professora, directora de um Centro de Estudos Portugueses na Califórnia, que entrevistei em Junho de 2010, disse-me que uma das dificuldades que os programas de português confrontavam é o recrutamento de um número suficiente de alunos. Entre o espanhol e o

<sup>31</sup> De acordo com dados censitários, o inglês é a língua predominante dos Estados Unidos, sendo falada por mais de 80 por cento da população, seguida pelo espanhol a um distante 12 por cento. Todas as outras línguas são faladas por menos de 1 por cento da população. O português é a décima segunda língua mais falada nos Estados Unidos.

português, os alunos, incluindo os luso-descendentes, viam o espanhol como um investimento muito mais racional do que o português.<sup>32</sup>

## VII CONCLUSÃO

Para uma elaboração de uma política de promoção do ensino do português no estrangeiro e a sua implementação efectiva, é essencial que exista um esforço coordenado e concertado bilateral entre Portugal e o Brasil, ou multilateral no contexto da CPLP. Machete e Vicente (2010:55) sugerem, para a promoção do português no estrangeiro, um esforço autónomo em certas áreas geográficas de pouco interesse para os outros países da CPLP, bilateral onde os interesses do Brasil e de Portugal convergem e ainda multilateral (CPLP) em outras áreas, principalmente na África e na Ásia.

Nos Estados Unidos, Portugal, Brasil e Cabo Verde devem continuar a apoiar o ensino do português tanto nas escolas comunitárias como nas escolas oficiais, assim como o português como primeira língua, como língua de herança ou de identidade étnica, e como língua de comunicação internacional, providenciando e patrocinando, entre outras formas de apoio, o desenvolvimento de materiais didácticos e pedagógicos, adequados às várias necessidades linguísticas e diversidade dos aprendizes de português neste país; formações especializadas para professores; e certificação de professores e do ensino.

A nível universitário faz sentido que se criem novos, ou se desenvolvem a partir de programas já existentes, centros ou departamentos multidisciplinares de estudos portugueses, brasileiros, luso-africanos e luso-asiáticos, e que se criem e financiem programas de intercâmbio e protocolos com universidades americanas que permitam alunos e professores estudar e fazer pesquisa em universidades portuguesas, não só nas disciplinas das humanidades, mas também em disciplinas científicas (como, por exemplo, na área da geotermia e estudos oceânicos nos Açores, entre outras). Também se devem criar oportunidades para a realização de projectos de estudo e pesquisa e de intercâmbio entre universidades americanas e as de outros países da CPLP. A aprendizagem da língua portuguesa suscitará mais interesse se for *marketed* no contexto mais abrangente, mais exótico e mais global da CPLP.

Em Portugal há necessidade de se criar mais programas de imersão para a aprendizagem da língua portuguesa. Para alguns luso-descendentes, poderão ser programas que lhes permitirão

---

<sup>32</sup> Observando que muitos pais americanos, hoje em dia, tentam providenciar aos seus filhos o ensino do mandarim, um comentador, Nicholas Kristof, argumenta, nas páginas de opinião do *New York Times*, que a aprendizagem do espanhol é uma escolha muito mais racional de que a do mandarim e sugere que todas as crianças americanas deveriam aprender o espanhol.

[http://www.nytimes.com/2010/12/30/opinion/30kristof.html?\\_r=1&src=ISMR\\_AP\\_LO\\_MST\\_FB](http://www.nytimes.com/2010/12/30/opinion/30kristof.html?_r=1&src=ISMR_AP_LO_MST_FB)

conhecer as suas raízes ancestrais, enquanto, para outros, incluindo alunos de outras etnias, poderão ser programas de reforço profissional, por exemplo, em áreas relacionadas com os serviços sociais, o direito, e a economia, entre outras.

A promoção do português como língua de comunicação internacional deve fazer-se não só dentro do contexto do sistema académico tradicional, ou só em áreas de concentração geográfica de lusófonos, mas também através da criação de centros nos Estados Unidos--estrategicamente localizados em cidades chave no contexto da economia global e com potencial de procura--semelhantes à *International House* e à *Cambridge School*, ou à *Alliance Francaise* e o *Queen Sofia Spanish Institute*, que leccionarão um português especializado e de reforço profissional a adultos e também a língua e cultura portuguesas a crianças e ao público em geral, em regime extra-curricular (cf. Machete e Vicente, 2010:47:49).<sup>33</sup> A meu ver, esses centros seriam muito mais eficazes e atrairiam um maior número de clientes se fossem estabelecidos em colaboração com o Brasil e os outros países da CPLP. A inclusão nesses centros da cultura dos países africanos e asiáticos, onde o português é a língua oficial, atrairia um maior número de pessoas interessadas em intercâmbios de natureza comercial com esses países e/ou nas culturas diversas deles.

A preferência pelo estudo do espanhol nos Estados Unidos em geral, que é suscitada, principalmente, pelo grande acréscimo da população hispânica nos Estados Unidos e as implicações desse acréscimo para o mercado de trabalho doméstico, aponta-nos na direcção de continuar a reforçar e a concentrar esforços no ensino da língua e cultura portuguesas em áreas geográficas de alta concentração de lusófonos, ou seja, onde existe uma identificação étnica com países onde o português é a língua nacional ou a oficial e onde saber a língua portuguesa também proporciona um contravalor (*exchange value*) no acesso ao mercado de trabalho local.

A defesa e promoção da língua portuguesa nos Estados Unidos (e no mundo) deve ser feita não só através de esforços políticos, mas também através de acção concertada com organizações privadas, como por exemplo a Fundação Luso-Americana que em 2003 iniciou um programa para o apoio e promoção do português nos Estados Unidos, assim como de associações civis, tanto em Portugal como nos Estados Unidos. Os esforços devem concentrar-se não só no apoio directo ao ensino do português nos Estados Unidos, mas também devem visar uma acção contínua e consistente perante instituições educativas, governamentais, e privadas (como o *College Board*), que controlam o percurso do ensino de línguas estrangeiras neste país.

A política de promoção do português como língua de comunicação internacional terá de ser mais consistente e mais agressiva, do que tem sido até agora, para que o português possa competir com outros idiomas que se encontram em crescimento a nível internacional. A China, por exemplo, tem dado apoio activo ao ensino do mandarim, como segunda língua ou como

---

<sup>33</sup> Embora ainda não tenha informações sólidas sobre este assunto, foi-me comunicado recentemente que um destes centros está a ser criado na cidade de Nova York.

língua estrangeira, através de uma rede mundial de Institutos Confúcio. Uma rede semelhante, mais abrangente e mais bem financiada do que a do actual Instituto Camões, deveria ser construída pela CPLP.

---

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 2009 *Yearbook of Immigration Statistics*, Office of Immigration Statistics, Department of Homeland Security, USA.
- Aguiar e Silva, V., (2010), *As Humanidades, os Estudos Culturais, O Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*, Coimbra, Almedina.
- Alba, Richard, “Language Assimilation Today: Bilingualism Persists More Than in the Past, But English Still Dominates”, The Center for Comparative Immigration Studies, 2004.
- Baptista, F. P. (2010), *Nesta Nossa Doce Língua de Camões e de Aquilino*, Sernancelhe, Câmara Municipal de Sernancelhe.
- Baptista, F. P. (2003), *Tributo à Madre Língua*, Coimbra, Pé de Página Editores.
- Beaudrie, S., C. Ducar e A. M. Relaño-Pastor (2009), “Curricular perspective in the heritage language context: assessing culture and identity”, *Language, Culture and Curriculum*, 22 (2), pp. 157-174.
- Bento, A. M. V. (2000), “O Ensino Étnico nos Estados Unidos: As Escolas Oficiais Portuguesas e a Comunidade Lusófona”, V Congresso Galego-Portugués de Psicopedagogía. Actas (Comunicacións e Posters) Nº 4 (Vol. 6).
- Carvalho, A. M., J. L. Freire e A. J. B. Silva (2010), “Teaching Portuguese to Spanish Speakers: A Case for Trilingualism”, *Hispania*, 93 (1), pp. 70-75.
- Castanho, G. B. (2010), *O Português no Roteiro das Línguas Europeias Mais Ensinadas nos EUA: A Acção da Conselheira de Ensino em Washington DC*, Cambridge, MA, Portuguese World Language Institute.
- Clyne, M. (1997), “Managing Language Diversity and Second Language Programmes in Australia”, *Current Issues In Language and Society*, Vol. 4 (2), pp. 94-119.
- Felix, C. R. (2004), *Through a Portuguese Gate*, North Dartmouth, MA, Center for Portuguese Studies and Culture, University of Massachusetts Dartmouth.
- Fichte, J. G. (1968), Thirteenth Address, *Addresses to the German Nation*, ed. G. A. Kelly, New York, Harper Torch Books.

- Furman N., D. Goldberg and N. Lusin (2007 and 2010), *Enrollments in Languages Other Than English in the United States Institutions of Higher Education*, Fall 2006, The Modern Languages Association of America, Web publication. <http://www.mla.org/>
- Graddol, David (2008), “Síntese da Intervenção de David Graddol”, *Promoção da Língua Portuguesa no Mundo, Relatório da Reunião de Trabalho Realizada em 5 de Novembro de 2007*, Lisboa, Fundação Luso Americana, pp. 28-33.
- Graddol, David (2006), *English Next*, London: British Council. (Disponível em <http://www.britishcouncil.org/learning-research-englishnext.htm>)
- Giddens, A. (1990), *The Consequences of Modernity*, California: Stanford University Press.
- Gruda, Zejnullah (2005), “Some Key Principals for a Lasting Solution of the Status of Kasova: *Uti Possidetis*, the Ethnic Principle, and Self Determination”. <http://www.cklawreview.com/wp-content/uploads/vol80no1/Gruda.pdf>
- Guarnizo, L., A. Portes and W. Heller (2003), “Assimilation and Transnationalism: Determinants of Transnational Political Action among Contemporary Migrants”, *American Journal of Sociology*, 108(6), pp. 1211-48.
- Halliday, M. A. K. (2007) *Language and Society*, Vol.10, (ed. J. Webster), New York, Continuum, 2007.
- Heller, M. (1999), “Alternative ideologies of *la francophonie*”, *Journal of Sociolinguistics* 3 (3), pp. 336-359.
- House, Juliane (2003), “English as a lingua franca: A threat to multilingualism?” *Journal of Sociolinguistics*, 7/4, pp. 556-578.
- Huntington Samuel (2004), *Who Are We the Challenges to America’s National Identity*, New York, Simon & Schuster.
- Instituto Camões (2010), “Ensino do Português no Estrangeiro: Uma rede de Diversidades”, No. 149 (Suplemento do JL nº 1029, ano XXIX, <http://www.instituto-camoes.pt/encarte-il/ensino-portugues-no-estrangeiro-uma-rede-de-diversidades.html>)
- Kim, S. Y. e R. K. Chao (2009), “Heritage Language Fluency, Ethnic Identity, and School Effort of Immigrant Chinese and Mexican Adolescents”, *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15 (1), pp. 27-37.
- Machete, R. (2007), “O português nos Estados Unidos: uma aposta estratégica”, *Paralelo*, 01, Lisboa, Fundação Luso-Americana, p. 5.
- Machete, R. C. and A.L. Vicente (2010), *Língua e Cultura Portuguesa Na Política Externa Portuguesa: O Caso Dos Estados Unidos da América*, Lisboa: Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento.

- Mouw, T. and Xie, Y (1999), "Bilingualism and the Academic Achievement of First- and Second-Generation Asian Americans: Accommodation with or without Assimilation?" *American Sociological Review*, 64 (April), 232-252.
- Nye, Joseph (1990), *Bound to Lead: The Changing Nature of American Power*, New York, Basic Books.
- Oh, J. S. e A. J. Fuligni (2010) "The Role of Heritage Learning Development in the Ethnic Identity and Family Relationships of Adolescents from Immigrant Backgrounds," *Social Development*, 19 (1), pp. 202-220.
- Ostler, N. (2008), "Remarks on the History of Portuguese," *Promoção da Língua Portuguesa no Mundo*, A. Vicente e M. Pimenta (Coordenadores), Lisboa, Fundação Luso-Americana, pp. 57-65.
- Ostler, N. (2005) *Empires of the World: A Language History of the World*, New York, Harper Collins Publishers.
- Park, J.S. (2004), *Globalization, language, and social order: Ideologies of English in South Korea*, PhD diss., University of California, Santa Barbara.
- Portes, A. and J. Böröcz (1989), "Contemporary Immigration: Theoretical Perspectives on Its Determinants and Modes of Incorporation," *International Migration Review*, 23(3), pp. 606-630.
- Portes, A., P. Fernández-Kelly, and W. Haller (2005), "Segmented assimilation on the ground: the new second generation in early adulthood", *Ethnic and Racial Studies*, 28 (6), pp. 1000-1040.
- Portes, A. and L. Hao (1998) "E Pluribus Unum: Bilingualism and the Loss of Language in the Second Generation," *Sociology of Education*, 71 (October), 269-294.
- Portes, A., W. Heller, and L. Garnizo (2002), "Transnational Entrepreneurs: An Alternative Form of Immigrant Economic Adaptation," *American Sociological Review*, 67, pp. 278-289.
- Portes, A. and R. G. Rumbaut (2006, third edition), *Immigrant America: A Portrait*, Berkeley, CA, University of California Press.
- Ricento, T. (2005), "Problems with the 'language-as-resource' discourse in the promotion of heritage languages in the U.S.A.," *Journal of Sociolinguistics*, 9 (3), pp. 348-368.
- Rumbaut, R. D. (1995), "The New Californians: Comparative Research Findings on the Educational Progress of Immigrant Children." Pp. 17-69 in *California's Immigrant Children: Theory, Research, and Implications for Educational Policy*, edited by Ruben G. Rumbaut and W. A. Cornelius, California, Center for U.S.-Mexican Studies, University of California-San Diego.

- Rumbaut, R. D. Massey e F. Bean (2006) "Linguistic Life Expectancies: Immigrant Language Retention in Southern California", *Population and Development Studies Review* 32 (3), pp. 447-460.
- Sassen, S. (2001), *The Global City: New York, London, and Tokyo*, Princeton University Press, updated 2<sup>nd</sup> ed. (1<sup>st</sup> ed. 1991).
- Scott, D. M. (2010), "A Integração dos Luso-Americanos nos Estados Unidos: Uma Análise Comparativa", *Boletim do Núcleo Cultural da Horta*, 19, pp. 327-353.
- Silverstein, M. (1979), "Language structure and linguistic ideology." In *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels* (R. Cline, W. Hanks, and C. Hofbauer, eds.), pp. 193-247, Chicago: Chicago Linguistic Society
- Song, J. (2010), "Language ideology and identity in transnational space: globalization, migration, and bilingualism among Korean families in the USA," *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13 (1), pp. 23-42
- Tan, P. and R. Rubdy, eds. (2008), *Language as Commodity: Global Structures, Local Market Places*, New York, Continuum International Publishing Group.
- Vincente, A. L. e M. Pimenta, Coordenadores, (2008) *Promoção da Língua Portuguesa no Mundo, Relatório da Reunião de Trabalho* (5 Nov. 2007), Fundação Luso-Americana
- Woolard, K. (1998), "Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry", in B. Schieffelin, K. Woolard and P. Kroskrity (eds.), *Language Ideologies: Practice and Theories*, New York, Oxford University Press, pp. 3-47.