

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA
NO CONDADO DE *MONTGOMERY***

CREMILDE RIBEIRO DE ARAÚJO

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

2020

UNIVERSIDADE ABERTA



**O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA
NO CONDADO DE *MONTGOMERY***

CREMILDE RIBEIRO DE ARAÚJO

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ORIENTADA PELO
PROFESSOR DOUTOR MÁRIO FILIPE DA SILVA**

2020

RESUMO

A presente tese de mestrado analisa a situação no que respeita o planeamento linguístico e a política de língua nos Estados Unidos da América, dando uma panorâmica geral e concluindo que muitas deliberações no sentido de expandir e apoiar as línguas faladas pelos seus imigrantes encontra fortes opositores, os quais argumentam que todos os residentes independentemente da sua origem devem falar unicamente a língua inglesa. Muitos pesquisadores de diversas áreas da linguística dedicaram-se a aprofundar esta questão, ajudando a aferir da veracidade do pressuposto ideológico do inglês hegemónico ainda existir.

Circunscrevendo a investigação sociolinguística que complementa aquele debate, a uma área geográfica com pouco mais de 1 milhão de habitantes, o Condado de *Montgomery*, foi trazida a lume a situação vivida por uma pequena amostra da população daquela região. Tendo como característica serem imigrantes em território americano, que para além do inglês falam uma outra língua, o português, sendo, portanto, falantes de língua de herança. Em 2020, como muitos milhões de imigrantes por todo o país, também eles sem oportunidade de ter acesso à aprendizagem da língua falada em casa no sistema de ensino público dos EUA.

Investigou-se de que modo há 20 anos esta lacuna foi contornada e ultrapassada pela comunidade lusófona, apurando-se como foi que conseguiram estudar a língua que falavam em casa em crianças, bem como, da longevidade com que têm comunicado em português.

Por último, deixa-se um registo do historial de criação e sobrevivência de um dos fenómenos mais comuns de resposta encontrada por parte das comunidades imigrantes falantes de português, em todo o mundo: as escolas comunitárias. Que se impunha estudar pela relevância no passado e exemplo de perseverança e empenho, especialmente, quando, por um lado, se sabe que o processo de bilinguismo precoce tem sofrido bastantes avanços na última década, com considerações animadoras e vantajosas para os falantes em contextos linguísticos de herança. E, por outro lado, perante um mundo com um futuro incerto, em particular devido à situação pandémica em curso, embora tudo aponte para um aumento significativo de adesão a novos modelos de ensino-aprendizagem virtuais, o que poderá trazer inovação e esperança para o futuro das escolas comunitárias.

Palavras-chave: Língua de herança, língua materna, língua oficial, política de língua, planeamento linguístico.

ABSTRACT

This Master thesis seeks to analyze the current situation of linguistic planning and policy in the USA. It offers a general panorama, and concludes that many deliberations in the sense of expanding and supporting the languages spoken by their immigrants finds a great deal of detractors, some of whom argue that all those who live in the country should only speak English, regardless of their native language. Many researchers from diverse areas of linguistics have dedicated themselves to deepen this issue, helping to assess the veracity of the ideological presumption that a hegemonic English still exists.

Circumscribing the socio-linguistic research which complements that debate to Montgomery County, a geographic area with a little more than one million inhabitants, a small sample of the population was analyzed. This population has the characteristic of being immigrants in American territory, who speak Portuguese, in addition to English – as such they are heritage speakers. Additionally, this population is like many millions of immigrants around the country, who also lack the opportunity for access to learning the language they speak at home in the public education system, up until the year 2020.

This research focused on how the Lusophone community was able to overcome this gap, by establishing how they were able to study the language that they spoke at home as children, as well as the longevity with which they have communicated in Portuguese.

Lastly, a record has been written on the history of the foundation and survival of one of the most common phenomena created by the Portuguese-speaking communities as a response to the lack of Portuguese classes around the world: the heritage schools. It was necessary to study them due to the relevance of these institutions in the past, and because it is an example of perseverance and commitment, especially when it is known that the process of early bilingualism (as in heritage language contexts) has undergone several advances in the last decade. This is also true when facing a world with an uncertain future due to COVID-19, but that has resulted in a significant increase in new virtual teaching-learning models, which may bring innovation and hope to the future of the heritage schools.

Keywords: Heritage language, mother language, official language, language policy, language management.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todos os que se envolvendo nas
Escolas Comunitárias de Língua Portuguesa têm contribuído
para que o português continue a ser falado pelas novas gerações!

Às crianças e jovens que estudaram e estudam nestas escolas.

A todos os profissionais que nelas têm ensinado a língua.

Ao corpo de voluntários com as mais diversas funções.

Great Job! Bem hajam!

AGRADECIMENTOS

A tese está terminada. O objetivo foi atingido.

Assinalo este importantíssimo momento transmitindo os meus sinceros agradecimentos a todos os que se cruzando no meu caminho contribuíram com palavras, gestos de carinho, atitudes de incentivo, conselhos práticos, sorrisos, emojis, enfim, obrigada a todos aqueles que me deram ânimo e me ajudaram nesta jornada.

Uma palavra de enorme gratidão para com o meu orientador, Professor Doutor Mário José Filipe da Silva, pela insistência lembrando-me dos prazos, pelo tempo que dedicou a este trabalho, respondendo prontamente a todos os meus *e-mails* e pela exigência da escrita. Verdadeiramente reconhecida pelo profissionalismo e disponibilidade demonstrados.

Ao meu marido António Paulo, por tomar a iniciativa de se adaptar, mudando rotinas e responsabilidades domésticas, e por acreditar em mim.

Aos meus filhos Paulo Ricardo e Álvaro José, por fazerem parte da minha vida, pelas gargalhadas e sorrisos, por contribuírem para uma atmosfera propícia ao estudo, e pela disponibilidade em esclarecerem dúvidas de inglês.

À minha irmã Maria João, pelo carinho, sugestões e troca de opiniões, saímos mais unidas desta partilha esquecendo o oceano que nos separa.

Aos meus pais dedico uma palavra especial de gratidão por me amarem incondicionalmente. Ao pai, que me ensinou a importância de lutar pelos meus ideais, a certeza de que estaria muito orgulhoso. À mãe, um pilar de coragem e de vontade de viver, através do elo amoroso fortíssimo que nos une, por me entusiasmar e incentivar em seguir em frente.

A toda a minha restante família, que sentindo a minha presença mais espaçada compreenderam a razão dando-me o apoio que necessitava.

A todos reitero o quanto estou grata, assegurando-vos que cada um de modo diferente me incentivou para a realização e concretização desta dissertação.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DEDICATÓRIA	iv
ÍNDICE GERAL	v
ÍNDICE DE GRÁFICOS, QUADROS, TABELAS E ANEXOS	vi
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	vii
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	01
1.1 Objetivos e questões em análise	02
1.2 Extensão e limitações do trabalho	03
1.3 Estruturação do estudo	05
CAPÍTULO II – HISTÓRIA E CONTEXTO	07
2.1 História e Contextualização - O Inglês e o Português nos EUA	08
2.2 O Português nas Escolas Públicas do Condado de <i>Montgomery</i> . Breve Análise das Dificuldades Sentidas	14
CAPÍTULO III - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
3.1 Conceitos de Línguas Materna, Não Materna e de Herança. Distinção entre Línguas Segunda e Estrangeira	20
3.2 Conceitos de Línguas Nacional e Oficial. A Questão do Estatuto do Inglês nos EUA .	21
3.3 Políticas e Política de Língua e Planeamento Linguístico nos EUA. Ensino de Português no Condado de <i>Montgomery</i>	23
3.3.1 O Caso Específico do Condado de <i>Montgomery</i>	30
3.3.2 Política de Língua e Planeamento Linguístico do Inglês	38
3.3.3 Política de Língua do Condado de <i>Montgomery</i> . Estatuto do Português	41
3.4 Perspetiva de Portugal. Política de língua e Planeamento Linguístico do Português Língua Não Materna. Programa do XXII Governo de Portugal	45
CAPÍTULO IV - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	48
4.1 Breve Historial da Escola de Português Vasco da Gama	49
4.2 Descrição da Metodologia usada no Estudo de Caso	56
4.3 Análise e Discussão dos Resultados.....	66
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES	83
BIBLIOGRAFIA	89

ÍNDICE DE GRÁFICOS, QUADROS, TABELAS E ANEXOS

GRÁFICOS

Gráfico 2.1 – População de Imigrantes Residentes nos EUA, entre 1960 e 2018, nascidos em Angola, Brasil, Cabo Verde e Portugal	17
Gráfico 4.2 – Distribuição dos inquiridos por faixa etária	68
Gráfico 4.3 – Distribuição dos inquiridos por sexo	69
Gráfico 4.4 – Distribuição dos inquiridos por país de nascimento	69
Gráfico 4.5 – Distribuição dos inquiridos por número de anos a morar nos EUA	70
Gráfico 4.6 – Distribuição dos inquiridos por estado civil	70
Gráfico 4.7 – Distribuição das escolas americanas que o inquirido frequentou	71
Gráfico 4.8 – Distribuição dos inquiridos por línguas estudadas e por quanto tempo	72
Gráfico 4.9 – Distribuição dos inquiridos pelo número de anos estudados de português ...	73
Gráfico 4.10 – Distribuição dos inq. por idade em que começaram a estudar português	73
Gráfico 4.11 – Distribuição dos inquiridos por idade em que deixaram de estudar port. ...	74
Gráfico 4.12 – Distribuição de com quem os inquiridos falavam português em criança ...	74
Gráfico 4.13 – Distribuição de com quem os inquiridos falam português hoje em dia	75
Gráfico 4.14 – Distribuição das línguas faladas pelas mães dos inquiridos	76
Gráfico 4.15 – Distribuição dos países de nascimento das mães dos inquiridos	77
Gráfico 4.16 – Distribuição das línguas faladas pelos pais dos inquiridos	78
Gráfico 4.17 – Distribuição das línguas faladas pelos pais dos inquiridos	78
Gráfico 4.18 – Distribuição do país de nascimento dos pais dos inquiridos	79
Gráfico 4.19 – Distribuição das línguas faladas pelos cônjuges dos inquiridos	79
Gráfico 4.20 – Distribuição dos países de nascimento dos cônjuges dos inquiridos	80
Gráfico 4.21 – Distribuição da opinião de onde querem que os filhos aprendam portug. ...	81

QUADROS

Quadro 3.1 – Dicionário Terminológico para Consulta em Linha	20
Quadro 4.2 – Escola de Português – Estatutos	53
Quadro 4.3 – Escola de Português – Ata da reunião de 7/6/1999	54
Quadro 4.4 – Escola de Português – Ata da reunião de 11/9/1999	55
Quadro 4.5 – Notícia <i>Aulas recomeçam na Escola Portuguesa de N^a S^a da Aparecida</i>	55
Quadro 4.6 – Número de alunos da escola comunitária de Washington DC	57
Quadro 4.7 – Percentagem de detentores do serviço de <i>Internet</i> em MC	60

TABELAS

Tabela 2.1 – População Total dos países de Língua Oficial Portuguesa em 2019	10
Tabela 2.2 – Número de Nacionais dos Países de Língua Oficial Portuguesa que Obtiveram Estatuto de Residentes Permanentes em 2015, 2016 e 2017	15
Tabela 3.3 – Imigrantes apoiam o inglês como língua oficial	26
Tabela 3.4 – As 16 Línguas mais faladas nos EUA	31
Tabela 3.5 – Percentagem dos Residentes nos EUA Nascidos fora do País que falam inglês e outra língua em casa: 1980-2012	33
Tabela 3.6 – Número em Milhares dos Residentes nos EUA Nascidos fora do País que falam inglês e outra língua em casa: 1980-2012	34
Tabela 3.7 – Número em Milhares dos Residentes em <i>Maryland</i> Nascidos fora do País e o nível de inglês: 2012	34
Tabela 3.8 – Número em Milhares dos Residentes nos EUA Nascidos no Brasil e em Portugal e o nível de inglês: 2012	35
Tabela 3.9 – População dos EUA, de <i>Maryland</i> e do Condado de <i>Montgomery</i>	35
Tabela 3.10 – População de MC Fala outra Língua para além de Inglês.....	36
Tabela 3.11 – As 16 Línguas mais faladas em casa, no Condado de <i>Montgomery</i>	42
Tabela 4.12 – Inquérito por Questionário	64

ANEXOS

Anexo I – Primeiro Questionário	92
Anexo II – Línguas faladas em casa no <i>Montgomery County</i> . 2009-2013	94

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AATSP	<i>American Association of Teachers of Spanish and Portuguese</i>
ACTFL	<i>American Council on the Teaching of Foreign Languages</i>
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DC	<i>District of Columbia (Washington DC)</i>
DT	Dicionário Terminológico
EUA	Estados Unidos da América
ILEP	<i>Institute for language and education policy</i>
L2	Língua Segunda
L3	Língua Terceira
LEP	<i>Limited-english-proficient</i>
MCPS	<i>Montgomery County Public Schools</i>
MD	<i>Maryland</i>
MOOC	<i>Massive Online Open Courses</i>
PLH	Português Língua de Herança
PLNM	Português Língua não Materna
Séc.	Século
U.S.	<i>United States</i>

CAPÍTULO I
INTRODUÇÃO

1.1 - OBJETIVOS E QUESTÕES EM ANÁLISE

O presente trabalho de investigação, desenvolvido no âmbito da área de Português Língua não Materna, contextualiza-se, precisamente, no ensino do português como língua não materna (PLNM), nos Estados Unidos da América (EUA), no Estado de *Maryland* (MD), especificamente, no Condado de *Montgomery*, e será alicerçado na experiência e observação continuada e interessada de mais de 20 anos. Incluindo o desempenho de funções na área do ensino de português como língua não materna a funcionários do governo americano – militares do Ministério da Defesa e diplomatas do Departamento de Estado, este equivalente em Portugal ao Ministério dos Negócios Estrangeiros – aos quais é requerido adquirir um nível de proficiência avançado¹, tanto de compreensão de leitura, como também, de expressão oral, da língua falada no respetivo país para onde serão enviados em missão oficial, para exercerem funções nas embaixadas americanas espalhadas pelo mundo, inclusive, para os países cuja língua oficial é o português.

Assim, com o título “O Ensino de Português Língua Não Materna no Condado de *Montgomery*”, este trabalho focar-se-á no campo de estudo do português língua de herança (PLH), propondo-se, por um lado, dar a conhecer a única Escola Comunitária existente neste Condado, que abriu portas no ano letivo 1999/2000, analisando o objetivo a que se propunha, identificando por quem e para quem foi criada, e deixando ainda o seu registo histórico.

O Condado de *Montgomery* pertence a uma região que devido à proximidade geográfica está incluída na área Metropolitana de Washington DC. A qual engloba a cidade capital do país, o norte do Estado de Virgínia, assim como, uma parte substancial do Estado de *Maryland*. Sendo, precisamente, nesta vasta área Metropolitana que funciona o governo federal, o Senado e a Câmara de Representantes, ou seja, onde está instalado o poder político.

Devido ao facto de se estar perante um estudo de caso com uma estrutura própria, uma escola de português, estudar-se-á qual o potencial da mesma conseguir manter-se em funcionamento, mas também se analisará de que modo os seus responsáveis se terão de adaptar a fim de conseguir cativar um número maior de interessados em aprender, manter ou melhorar a língua portuguesa, num ano em que o mundo se tornou virtual por motivos de força maior.

¹ O equivalente aos níveis B2 e C1 do QECR, consultar a página 49 para a descrição das competências adquiridas em http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf

Por conseguinte, explanar-se-á o historial daquela escola de língua portuguesa, a qual ao longo dos seus 20 anos de existência tem acompanhado grandes mudanças político-socio-económicas e, especialmente, tem testemunhado uma verdadeira revolução digital que importa reconhecer ao nível das novas tecnologias e, ainda, as repercussões da variação dos fluxos migratórios observados ao longo dos anos.

Inicialmente, analisar-se-ão as políticas de língua e os planeamentos linguísticos de ambas as partes - os Estados Unidos da América e Portugal - com o propósito de serem apresentados os diferentes ângulos sociolinguísticos de modo pormenorizado e científico.

Enquanto focados no contexto norte-americano, aprofundar-se-á a discussão acesa e algumas vezes inflamatória existente entre, por um lado, os defensores do monolinguismo e, por outro lado, os apoiantes do bilinguismo, o qual tem ganho cada vez mais adeptos a nível mundial.

Vindo a propósito, nesta fase introdutória, referir um artigo publicado na página da web da BBC, o qual poderá ser lido na íntegra em <http://www.bbc.com/future/story/20160811-the-amazing-benefits-of-being-bilingual>, com o título *The amazing benefits of being bilingual* - “Os admiráveis benefícios de ser bilingue”, e onde Gaia Vince defende que “A maioria das pessoas no mundo fala mais de uma língua², o que sugere que o cérebro humano evoluiu no sentido de funcionar em várias línguas²”, sendo também colocada a questão “se assim for ... será que aqueles de entre nós que somente falam uma língua estão a ficar em desvantagem?”³

Prosseguir-se-á este trabalho decididos a descobrir qual o impacto que o presente estudo de caso terá tido na vida familiar da comunidade imigrante de 1.ª geração e nos seus descendentes, especificamente, no público-alvo desta investigação, ou seja, no grupo representativo da 2.ª geração, residentes no Condado de *Montgomery*, e cujos progenitores são oriundos de países que têm o português como língua oficial, fundamentalmente, de Portugal e do Brasil.

Continuar-se-á analisando o *status* sociolinguístico de quem frequentava a escola em questão aquando da sua abertura, devendo-se para tal desiderato identificar e caracterizar o número

² Tradução livre da autora. No original “Most people in the world speak more than one language, suggesting the human brain evolved to work in multiple tongues.”

³ Tradução livre da autora. No original “If so (...), are those of us who speak only one language missing out?” disponível em <http://www.bbc.com/future/story/20160811-the-amazing-benefits-of-being-bilingual>

máximo possível dos alunos que frequentaram aquela instituição, bem como, as suas motivações e que valorização dão, hoje em dia, a uma escola de língua portuguesa.

Na sequência do que acaba de ser exposto, importa no final perceber como sobreviveu aquela escola aos cerca de 20 anos que decorreram entre a sua abertura no dia 11 de setembro de 1999 e o encerramento do presente ano letivo 2019/2020.

1.2 - EXTENSÃO E LIMITAÇÕES DO TRABALHO

Para além de se apresentar o ponto da situação em relação ao ensino da língua portuguesa no Condado de *Montgomery*, refletir-se-á sobre quais as probabilidades existentes de expansão do português, em pleno Séc. XXI e, subsequentemente, perspetivar qual o potencial de promoção do português nesta região. Enquanto enquadrando e conduzindo este estudo ao nível macro, será de relevar a sua importância na presente conjuntura político-social.

Será, ainda, imprescindível analisar que fatores terão impacto no sentido de potenciar ou não, no futuro, uma mudança de estatuto do português, em solo americano. Uma vez que o objetivo final ideal do ensino do português será como língua estrangeira nas escolas públicas, continua, por isso, a ser desejável a aprendizagem do português incorporado no ensino público, e perto das respetivas áreas de residência dos potenciais alunos. Sendo, portanto, uma das questões prementes que se coloca, se haverá alguma viabilidade em alcançar tal desiderato no futuro próximo, no Condado de *Montgomery*.

Além disso, numa perspetiva complementar, este trabalho apresenta-se pertinente pela projeção e *momentum* que a língua portuguesa tem vindo a ter nos últimos anos, e pelas perspetivas inovadoras *online* que se abriram perante as mudanças que a pandemia forçou a comunidade académica a fazer na área do ensino-aprendizagem.

Com base na conjuntura sociopolítica dos EUA, convirá analisar de que modo se podem conjugar esforços e em que extensão, no sentido de se conseguir advogar a favor do ensino do português, que por sua vez, embora pertencendo já ao grupo das *world languages* ainda não está incorporado no sistema educativo público, no intuito preciso de sensibilizar responsáveis locais mas também a sociedade civil, das vantagens de aprender uma segunda língua desde criança e, por conseguinte, ser fluente pelo menos em duas línguas, e no ensejo de assegurar o aumento do número de todos aqueles que crescendo nos EUA comunicam com

os familiares numa língua que não é o inglês, e que desejam aprender e atingir um bom nível de proficiência de português, a fim de se puderem assumir bilingues.

Tal como em variadíssimas partes do globo, também em *Montgomery* se encontra um significativo número de imigrantes oriundos quer de Portugal, quer de outros países de língua oficial portuguesa, especialmente do Brasil.

Sendo ainda de salientar que, se por um lado, se está perante um período em que tem diminuído o número de nacionais de Portugal, que escolhem os Estados Unidos como país de destino para emigrar, por outro lado, tem sido evidente, nos últimos anos, o aumento do fluxo migratório proveniente do Brasil e, em particular, para este Condado, como se comprovará mais adiante.

Em retrospectiva, constatando-se que nas últimas décadas em áreas geográficas sem qualquer curso de português nas escolas oficiais, a solução possível dos encarregados de educação, para proporcionar aos seus filhos o ensino da sua língua materna, o português, tem sido o recurso à criação de escolas comunitárias. Sabe-se que estes projetos foram consistentemente fruto da mobilização de pequenos grupos de voluntários motivados, o que também terá acontecido neste caso com a criação de uma escola de português, conseguindo-se assim satisfazer os desejos de muitos educadores com filhos em idade escolar e, simultaneamente, membros da paróquia católica nossa senhora de Fátima, a qual apadrinhou este projeto.

Questionando-se se a mesma conseguirá sobreviver, quando idênticos projetos têm vindo a desaparecer por todo o país, analisar-se-á quais os potenciais panoramas que se apresentam a esta instituição, numa perspetiva de viabilidade futura e visão inovadora. Levando em consideração a situação única que se tem vivido nos últimos meses de total dependência da *internet*, examinar-se-á os prós e os contras da implementação de cursos de língua portuguesa em plena era de inovação tecnológica educativa, com o ensino a distância a ultrapassar os tradicionais métodos de instrução presencial e com grande potencial em assumir o controlo.

Importa agora mencionar que esta pesquisa apresenta limitações, por um lado, por falta de dados estatísticos atualizados e específicos do Condado de *Montgomery*, por exemplo, tanto no que respeita ao número de falantes nativos de português, mas também, ao número daqueles que o falam como língua de herança, tendo os dados disponíveis mais de dois anos, ou seja, reportando a anos anteriores a 2018.

Por outro lado, a principal fonte oficial fidedigna de que se dispõe, o *Census*, que sendo realizado de 10 em 10 anos está a ter lugar neste ano de 2020, o que significa que ainda não há dados atualizados disponíveis, pelo que se terá de utilizar os dados existentes correndo o risco de não serem rigorosos por estarem desatualizados. Em particular, neste *Census* que se está a realizar, para fins estatísticos a população residente terá a opção de mencionar a ascendência portuguesa, porventura, justificando uma adenda a esta tese, após coleta dos números atualizados, quer dos residentes permanentes ascendentes de Portugal na sua totalidade, quer na qualidade de falantes de português de herança, especificamente do Condado de *Montgomery*.

1.3 - ESTRUTURA DO TRABALHO

No Capítulo II, contextualizando o objetivo da presente pesquisa, passar-se-á em revista o *status* das duas línguas, oferecendo uma visão geral sobre ambas, a inglesa maioritária e a portuguesa minoritária. Percorrer-se-á os momentos cruciais das suas respectivas histórias, anotando pontos determinantes das respectivas evoluções sociolinguísticas. Finalmente, e de modo a assegurar que seja exequível uma análise científica, ter-se-á ainda que expor, objetivamente, a atual situação linguística.

Em seguida, no Capítulo III, enquadra-se o presente estudo nos seus fundamentos teóricos. Definindo-se, primeiramente, os conceitos dos termos linguísticos específicos desta área científica de estudo. Explicando, depois, a especificidade da situação interna norte-americana, no que respeita a disputa existente entre os que defendem que o inglês se deve manter língua nacional, e aqueles que exigem que o inglês se torne formalmente a língua oficial a nível nacional, passando depois a ser mais fácil cortar programas de línguas estrangeiras.

Sendo importante diferenciar o termo “política(s)”, singular e plural, usados em português, e os dois termos ingleses *policy* e *politics*. Pelo que se examinará a importância das distintas posições políticas existentes e as políticas postas em prática neste contexto. Por último, será analisada, especificamente, a política de língua e planeamento linguístico do Condado de *Montgomery*.

A finalizar aquele capítulo analisar-se-á a política de língua e planeamento linguístico para o português língua não materna na perspetiva do Governo de Portugal.

Enquanto o Capítulo IV se debruça sobre a metodologia usada, descrevendo o estudo de caso e respetivo público-alvo. Também analisará os dados obtidos no inquérito por questionário realizado aos antigos alunos das escolas comunitárias da região, e serão discutidos os pontos pertinentes desta área científico-metodológica, tendo em conta os resultados a que se chegar.

Por fim, a última parte deste trabalho, será dedicada ao aprofundamento de inferências retiradas dos resultados obtidos no referido inquérito por questionário, cruzando-as com a informação relevante sobre as características socio-político-linguísticas da região estudada, e subsequentes conclusões.

CAPÍTULO II
HISTÓRIA E CONTEXTO

2.1 - HISTÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO: o Inglês e o Português nos EUA

Nesta vertente analítica pretende-se contextualizar as duas línguas em questão neste trabalho, o português e o inglês, analisando-as, numa primeira fase, nas perspetivas tanto de Portugal como dos Estados Unidos da América. Extrapolando-se, depois, sobre em que direção poderão prosseguir no futuro, evoluindo de seguida para a pesquisa dos respetivos planeamentos linguísticos. Refletir-se-á sobre quais as potenciais repercussões dos mesmos, em primeiro plano a nível macro e, em particular, no público-alvo do nosso objeto de estudo, a comunidade lusodescendente emigrante e residente no Condado de *Montgomery*.

Começando por recuar no tempo até quando o inglês era falado somente na Inglaterra e o português unicamente em Portugal, de modo a acompanhar o percurso das duas línguas, importa ter em consideração que ambas tiveram o seu *momentum* de expansão durante o período colonial europeu. E, embora ambas sejam, hoje em dia, faladas em vários continentes, a verdade é que a expansão e subsequente acréscimo do número de falantes de inglês, acabou por suplantar todas as outras línguas europeias espalhadas pelo globo.

Tendo fenómeno idêntico tido lugar nos EUA, onde o inglês vingou após ser proclamada a sua independência em 1776. Por seu lado, o português ir-se-á expandir pela vasta área geográfica da América do Sul, independente desde 1822 e que veio a chamar-se Brasil e, bem mais recentemente, na segunda metade da década de 70 do século XX, na fase de pós-colonização, aquela língua viu seis países tornarem-se independentes e soberanamente deliberarem adotar o português como a sua língua oficial.

Representando, no momento atual, aproximadamente uma população total de pouco mais de 280 milhões, conforme consta na Tabela 2.1. Sendo esta, portanto a língua académica, dos serviços públicos e da comunicação social dos respetivos países representados naquela tabela e, por isso, a língua dominante. Possuindo, contudo, um número bem menor de falantes, quando comparado com o inglês, que detém um número de sensivelmente 1,5 mil milhões de falantes a nível mundial.

Enquanto que, por sua vez, os EUA apresenta - segundo dados recolhidos na página da *web* <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/us.html> - um número de aproximadamente 330 milhões de habitantes.

Em prol da defesa da real importância do português, “Constatamos que” a língua portuguesa “não é só uma língua de comunicação internacional, é-o igualmente, e por força da sua distribuição geográfica, transcontinental e transcultural” (Silva, 2005:03), uma vez que detém o estatuto de língua oficial num multifacetado espaço geográfico-populacional, estando espalhada por quatro continentes, o Americano, o Europeu, o Africano e o Asiático, mais precisamente, por nove países, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e, ainda, a Guiné Equatorial, que só recentemente adicionou o português como língua oficial, acumulando-o às duas já existentes, o espanhol e o francês.

No que concerne à futura análise de tratamento de dados quantitativos, decidiu-se não incluir este último país, a Guiné-Equatorial, porque implementar o ensino de uma terceira língua oficial para além de ser um processo moroso, significará o ensino de uma L2 ou mesmo de uma L3, estando neste caso fora do âmbito do nosso estudo, mas também, porque não existem dados que permitam apurar algum número de falantes de português naquele país.

Como se pode constatar nos valores que a seguir se transcrevem, as duas línguas oficiais existentes no país, o espanhol e o francês, perfazem 100% da população, deduzindo destes dados que o português ainda não tem qualquer tipo de expressão naquele país, não sendo nunca uma língua materna. Pesquisou-se *online* e os dados mais recentes encontrados sobre a Guiné Equatorial foram do *Census* interno de 1994.

67,6% Espanhol - (oficial)

32,4% Francês - (oficial)









Outras - inclui Português (oficial), Fang, Bubi

Fonte: *Census* de 1994 da Guiné Equatorial e

Disponível em: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ek.html>

Prosseguindo, confirmou-se que a língua portuguesa se encontra atualmente com um número total de falantes de 280.720.057 milhões, segundo dados atualizados em 2019, e transcritos na Tabela 2.1.

Valores que poderão ser consultados diretamente na página da *web* <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/docs/refmaps.html>.

Tabela 2.1				
População Total dos países de Língua Oficial Portuguesa em 2019				
Bandeira	Nome do País	População	Área	Taxa de Crescimento
	Brasil	208.846.892	8.515.767 km ²	0,75%
	Angola	30.355.880	1.246.700 km ²	3,30%
	Moçambique	27.253.789	801.590 km ²	2,95%
	Portugal	10.355.493	92.090 km ²	-0,29%
	Guiné-Bissau	1.833.247	36.125 km ²	2,48%
	Timor-Leste	1.321.929	14.874 km ²	2,32%
	Cabo Verde	568.373	4.033 km ²	1,13%
	São Tomé e Príncipe	215.056	964 km ²	1,91%
Número Total de População:		280.720.057		

Em retrospectiva, o português chega aos Estados Unidos, principalmente, através dos seus falantes nativos, que emigraram para este país vindos de todos os países atrás referidos, embora o maior fluxo migratório tenha sido proveniente do Brasil, de Cabo Verde e de Portugal, como se confirmará adiante.

Agora, já nos EUA com estatuto de imigrantes continuam a falar a sua língua de origem em casa, em ambiente informal, deparando-se, porém, logo após a sua chegada, com um país onde se comunica, predominantemente, através de uma outra língua, o inglês, passando, por isso, a ser um ”grupo de comunidades estabelecidas, dentro de um Estado, que fala uma língua diferente da língua dominante”⁴ (Fennell, 1981:32), ou seja, o português enquanto pertença daquela comunidade, acaba por sofrer uma mudança brusca de denominação terminológica, passando a usufruir neste contexto de um estatuto de língua minoritária.

⁴ Tradução livre da autora de “*group of settled communities, within a state, which speaks a language other than the dominant language*”

Segundo J. M. Y. Simpson, uma língua minoritária exhibe características específicas, das quais se destacam as seguintes:

“a) it is not the language of all areas of activity indulged in by its speakers: for example, it may be excluded from administration or education, being confined to home [...]. b) it may live in the shadow of a culturally dominant language”, enquanto o “e) Bilingualism is a characteristic of its speakers.”, e ainda que os “j) efforts to promote minority languages may include language-planning”. Questionando-se quando os “k) problems arise in education: what is the official attitude to the minority language? Should it be ignored or actively suppressed? Should it itself be taught as a subject? Should it be the medium of instruction for some subjects or even for all?”

(Simpson, 1981:236)

Comprovando que a designação de língua minoritária é a correta para o português, quando mais adiante, categoricamente, afirma, *“finally, whether or not a language is a minority one has nothing to do with the language, but everything to do with the situation in which it finds itself”*, dando como exemplo o italiano que *“is a minority language in France and Yugoslavia”* (Simpson, 1981:237), e que é língua maioritária em Itália, como é sabido.

Confirmando-se, deste modo, que uma língua maioritária num determinado país, poderá ser, simultaneamente, uma língua minoritária num outro país, bem como, que *“the study of minority languages has to do more with speakers than with systems or standards, and languages, after all are spoken by individuals”* (Simpson, 1981:241).

Por outras palavras, no que concerne as línguas minoritárias, aquilo que em 1972, Einar Haugen⁵ classificou de “a ecologia das línguas”, não deverá ser apenas um fator extralinguístico opcional, mas sim uma parte integrante do estudo e caracterização de cada uma das línguas, sendo por isso imprescindível incluir “Quem fala a língua, onde e em que circunstâncias. Este é um tipo de desafio apresentado pelas línguas minoritárias ao linguista em geral” (*Apud* Simpson, 1981:237)⁶. Considerando Simpson, ainda, na mesma página, ser árdua a caracterização de uma língua somente quando confinada ao sistema de sons e à gramática.

Subsequentemente, aquando do estudo da língua portuguesa nos Estados Unidos é fundamental também a resposta àquelas mesmas questões:

⁵ In *Ecology of Languages*, 1972.

⁶ Tradução livre da autora “*who speaks the language, where and in what circumstances. That is one kind of challenge presented by minority languages to the general linguist*”

- Quem fala a língua? - Onde é falada? E, - Em que circunstâncias?

Assim, importa caracterizar quem a fala, determinar onde é falada e, ainda, identificar em que circunstâncias específicas é usada. Para além disso, seguindo-se na direção de analisar os desafios que esta língua minoritária tem pela frente presentemente, e que continuará a ter que enfrentar no futuro, surge logo *a priori*, ser de primordial importância analisar a história dos EUA e a sua evolução no que respeita as línguas faladas naquela área geográfica.

Deste modo, os Estados Unidos da América, cujo território tinha sido colonizado pelos dois grandes colonizadores europeus, Inglaterra e França, após a sua independência, consegue em tempo recorde tornar-se num império político-militar, coincidentemente, também o inglês se impõe, tendo passado por um complexo e controverso processo, ganha poder em relação às línguas então faladas inclusivamente pelas comunidades imigrantes mais numerosas, como a alemã e a holandesa.

Certamente desempenhando um papel de aglutinação social, o inglês torna-se um símbolo de unidade desta nova Nação. Um fenómeno com características que leva a considerar-se que o

English linguistic imperialism is that the dominance of English is asserted and maintained by the establishment and continuous reconstitution of structural and cultural inequalities between English and other languages.

(Phillipson, 1992:47)

Enquanto complementando a caracterização dessas outras línguas Haugen considera no seu livro *Bilingualism in America* que em relação à sua “*external history the languages of the New World may be divided into four groups. We shall call these 1) native, 2) colonial, 3) immigrant, and 4) creolized.*”

Descrevendo o mesmo linguista, mais adiante, que

the native people have had bilingualism thrust upon them to a much greater extent than the colonizers. The same is true of the many immigrant languages which entered the Americas as the speech of immigrants who settled in areas already occupied by colonial powers. [...] political and social pressures have uniformly been unfavorable to their continued use and have gradually whittled down their constituencies. For many of the immigrant groups' bilingualism has been a bridge to membership in the new nation.

(Haugen, 1974:10-11)

Continuando idêntico fenómeno a ser verdadeiro, até aos nossos dias, nos Estados Unidos.

Por conseguinte, a fim de adquirirem esse *membership* de pertença a este novo país, os imigrantes nativos de português, quando necessitam comunicar fora de casa, são voluntariamente forçados a usar a língua dominante, o inglês.

Sendo comum observar-se, especialmente no caso daqueles que chegam aos EUA já adultos, aquilo que Uriel Weinreich⁷ define como sendo “aqueles casos de desvio das normas de qualquer língua que ocorrem na fala de bilingues ... como resultado do contacto de línguas.” (Weinreich, 1953:1 *apud* Haugen, 1974:41).⁸

Parafraseando Einar Haugen, convirá acrescentar que, para estas comunidades não existe outra escolha que não seja a de utilizar a segunda língua em resposta às exigências sociais, isto é, a fim de comunicar cada vez com mais proficiência no dia-a-dia, bem como, para conseguir bons empregos. Sendo, portanto, o objetivo final conseguir ser bilingue, o que em perspectiva se transforma numa preciosa mais-valia. O termo, bilinguismo, que aquele pesquisador considera muito lato, uma vez que por si só não explica quanto da língua estes imigrantes têm de saber, sendo complexo definir com precisão, dado que, se desdobra em diferentes competências linguísticas, possuindo, cada uma, vários graus de proficiência. Sendo também uma premissa verdadeira que

for those who have no choice but to become bilinguals, the terms are meaningless. Their problem is not whether bilingualism is good, but how to achieve it with the least effort and confusion. The gravest problem is posed for those who have to make choices for others, especially children; this includes bilingual parents, school officials, and government authorities. E, learning languages [...] requires effort, no matter at what age it is undertaken.

(Haugen, 1974:116)

2.2 - O PORTUGUÊS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CONDADO DE MONTGOMERY. BREVE ANÁLISE DAS DIFICULDADES SENTIDAS

Infelizmente, até aos dias de hoje, nos EUA, foi possível ter o português a ser ensinado somente em algumas escolas oficiais, principalmente, em áreas com uma elevada densidade populacional de residentes com ascendência portuguesa ou de outros países falantes de português. Um Estado que oferece aulas de português é Massachusetts, resultado de um

⁷ Original em *Languages in Contact: Findings and Problems*, de Weinreich, Uriel, 1953. *Publications of the Linguistic Circle of New York*, nº 1. Disponível em https://www.academia.edu/39358679/Uriel_Weinreich_Languages_in_contact_Findings_and_problems_1979_1

⁸ Tradução livre da autora “*those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals ... as a result of language contact*”.

memorando de entendimento assinado com o ministério de educação de Portugal. E, um exemplo de liderança e aposta na aprendizagem de mais de uma língua, que se realça pela proeminência política e relevância mediática que tem tido é Alberto M. Carvalho⁹, nascido em Lisboa¹⁰, constando na sua biografia oficial, que tem desempenhado o cargo de “Superintendente das Escolas Públicas do Condado de Miami-Dade (M-DCPS), o quarto maior sistema escolar do país, desde setembro de 2008”.

Não tendo o mesmo sido possível verificar-se no Condado de *Montgomery*, onde em contrapartida, é oferecido o ensino de línguas como o espanhol, o francês, o coreano e o chinês, nas escolas secundárias públicas. Talvez, numa primeira ilação, a principal razão para tal seja porque os falantes de português (imigrantes de 1.^a e 2.^a gerações) não são em número suficiente ou porque desconhecem como fazer lóbi, a fim de conseguirem que a língua portuguesa, a qual já pertence ao grupo das chamadas *world languages*, passe a ser ensinada, pelo menos, em algumas escolas públicas.

Considerando-se a grandeza dos números das diversas comunidades, nesta fase, certamente será necessário, analisar-se os dados disponíveis. Assim, irá tomar-se contacto com o número total de possuidores de *green card* por país de origem, restringindo-se este estudo aos países que têm o português como língua oficial.

Optou-se, precisamente, por consultar esse número de imigrantes com estatuto de autorização de residência permanente nos EUA, ou seja, imigrantes legais, a partir do sítio do Departamento de *Homeland Security*, em três anos consecutivos, respetivamente, 2016, 2017 e 2018, pelo que, dos nove países que fazem parte dos de língua oficial portuguesa, para este estudo foi possível seleccionar seis países, visto que Timor Leste e São Tomé e Príncipe não constam na fonte consultada, e decidiu-se omitir a Guiné Equatorial, por inexistência de dados disponíveis conforme anteriormente já referido.

Em <https://www.dhs.gov/immigration-statistics/yearbook/2018/table3> consegue-se ter uma visão clara da evolução desses três anos, cujos totais perfazem respetivamente, 17.123, 18.713 e 18.432, conforme consta na Tabela 2.2¹¹.

⁹ Cujas biografias estão disponíveis em <http://superintendent.dadeschools.net/#biography>

¹⁰ Entrevista de 05.05.2018 pode ser lida em <https://visao.sapo.pt/atualidade/sociedade/2018-05-05-o-rapaz-pobre-do-bairro-alto-que-esta-a-revolucionar-a-educacao-nos-estados-unidos/>

¹¹ Dados disponíveis em <https://www.dhs.gov/immigration-statistics/yearbook/2017/table3>

Tabela 2.2			
Número de Nacionais dos Países de Língua Oficial Portuguesa que obtiveram o Estatuto de Residentes Permanentes em 2016, 2017 e 2018			
País de Nascimento	2016	2017	2018
Brasil	13.528	14.832	15.286
Cabo Verde	2.242	2.618	1.929
Portugal	1.017	910	914
Angola	198	209	176
Moçambique	101	96	100
Guiné-Bissau	37	48	27
Total:	17.123	18.713	18.432

Para se conseguir uma visão mais alargada no tempo, acedeu-se à página da *web* www.migrationpolicy.org administrada pelo Instituto de política Migratória, onde é possível em <https://www.migrationpolicy.org/programs/data-hub/charts/immigrants-countries-birth-over-time> ter acesso a dados coligidos e agrupados por milhares, abrangendo um período de 58 anos consecutivos, precisamente entre os anos 1960 e 2018, onde estão agrupados os números totais de todos os países que têm imigrantes residentes nos Estados Unidos. Tudo disponível num mapa interativo que permite manusear e escolher quais os países que se pretende estudar e, assim, comparar cronologicamente a evolução quantitativa respetiva, gerando-se automaticamente um gráfico onde cada país selecionado é representado por uma linha e uma cor diferenciada (Brasil e Cabo Verde são representados por idêntica cor azul).

Assim, a partir da lista existente de um total de 148 países¹², pesquisou-se cada um dos países de língua oficial portuguesa, tendo-se encontrado somente quatro países, os quais se selecionou. Originando-se o Gráfico 2.1, que representa a variação dos fluxos migratórios para os EUA, respetivamente, do Brasil, de Cabo Verde, de Portugal e de Angola, entre 1960 e 2018, valores com expressão numérica superior a um milhar.

¹² Fonte *Migration Policy Institute*. Disponível em <https://www.migrationpolicy.org/programs/data-hub/charts/immigrants-countries-birth-over-time>

Baseados neste gráfico é possível retirar ilações pertinentes sobre a evolução dos respetivos fluxos migratórios. Sendo notório o acréscimo persistente do número de cidadãos oriundos do Brasil, que estão representados na linha azul com a curva ascensional mais acentuada na parte final. Apesar de existir um acréscimo maior a partir de 1990 e nas duas últimas décadas do século XXI, aparenta haver uma tendência clara para se manter esse aumento.

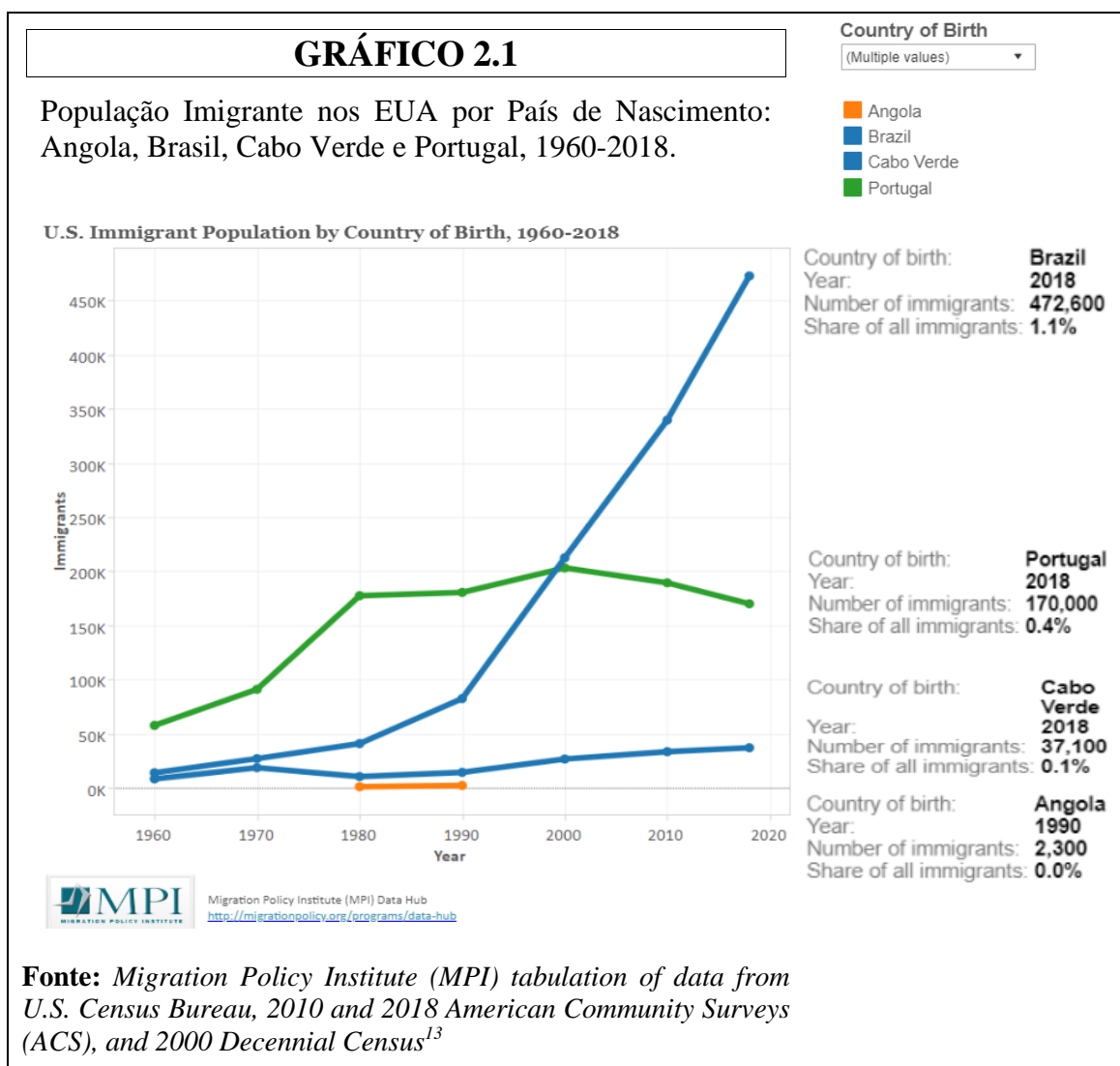
Enquanto, por outro lado, a subida do número de Cabo-Verdianos, representados também por uma linha azul, é visivelmente muito mais reduzida, porém com uma trajetória muito mais horizontal, confirmando-se, portanto, uma subida menor nitidamente consistente, desde 1980 e até ao presente.

A linha verde representa os valores daqueles que têm emigrado de Portugal para os EUA desde 1960, com uma trajetória de subidas e descidas mais ou menos acentuadas, apresentando-se a década de 70 (coincidente com a década 1970-1980, fase pós-democracia em Portugal) com o valor exponencial positivo de maior crescimento, mostrando-se claramente em queda descendente a partir de 2000.

Angola surge na base do gráfico, com um valor absoluto a rondar dois milhares e representado por uma linha curta que se mantém visualmente constante na década de 80. De referir ainda o facto de somente entre 1980 e 1990 ter havido um número de imigrantes angolanos suficientes para ser visível no gráfico numa linha reta horizontal cor de laranja. Mais precisamente, em 1990 havia um valor próximo dos 2.300, pelo que, possivelmente deixou de ser considerado para fins estatísticos, e haverá alguma probabilidade de quando a economia começou a melhorar logo após a guerra civil terminar, tenha tido influência no facto do fluxo migratório para os EUA não aumentar.

De destacar o aumento do número de brasileiros e, a um nível mais reduzido, o aumento dos cabo-verdianos, ambos com uma tendência para manter esse crescimento, enquanto numa trajetória descendente aparece Portugal, pelo que, se deduz que o número continuará em queda. Os totais nacionais, em 2018, eram de 37.073 cabo-verdianos, 169.980 portugueses e 472.637 de brasileiros. Assinala-se que com estes valores fica comprovado que dos três países com maior fluxo migratório para os EUA, o Brasil é aquele que desde 1990 mantém uma trajetória de crescimento numérico exponencial. Enquanto Portugal tem reduzido o número desde os anos 2000 numa tendência a manter. Por sua vez, embora Cabo Verde tenha mantido

uma curva de subida gradual, destaca-se os anos 2017 e 2018 da Tabela 2.2, que ilustra a redução do número de novos imigrantes provenientes deste país.



Esta análise é fundamental, devido à importância que os imigrantes de 1.ª geração dão à língua portuguesa, principalmente, como parte da herança que pretendem passar aos seus descendentes, um valor certamente afetivo que vai desaparecendo à medida que os filhos se vão tornando fluentes em inglês e, simultaneamente, vão sendo assimilados pelos valores americanos, motivo porque importa saber o número dos que continuam a chegar.

¹³ Disponível em <https://www.migrationpolicy.org/programs/data-hub/charts/immigrants-countries-birth-over-time>

CAPÍTULO III
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 - CONCEITOS DE LÍNGUAS MATERNA, NÃO MATERNA E DE HERANÇA. DISTINÇÃO ENTRE LÍNGUAS SEGUNDA E ESTRANGEIRA

O presente estudo recai especificamente numa amostra da população que se define como sendo maioritariamente falante de português como língua de herança (PLH), ou seja, está-se perante aprendizes da língua materna dos seus pai e mãe, ou de um deles. No entanto essa aprendizagem somente tem lugar em contexto familiar e, por conseguinte, acontece na ausência de ensino formal.

Uma vez que o público-alvo deste trabalho reside permanentemente nos Estados Unidos da América, a língua inglesa apresenta-se como a língua nacional falada, sendo, por isso, aquela que está presente em todos os ambientes que os rodeiam, e dos quais são exemplos o meio académico e os meios de comunicação social.

Neste contexto, estudar-se-á os diferentes conceitos que definem os estatutos das línguas usadas por aqueles emigrantes dos países de expressão portuguesa e, em paralelo, imigrantes nos Estados Unidos, os quais vão ser objeto de estudo durante esta dissertação e serão, portanto, levados em especial consideração.

Assim, e de acordo com o dicionário terminológico (DT)¹⁴, enquanto a língua materna se define como a “língua com a qual um falante entra em contacto na infância, e que adquire em ambiente natural”, por sua vez, a língua de herança toma lugar quando o uso da língua em causa é limitado ao ambiente familiar, ou seja, é falada, mas com restrições no seu uso, observando-se que, em simultâneo, interage com, pelo menos, uma outra língua, provavelmente, com o *status* de maioritária, na escola e através dos amigos.

Neste caso concreto, portanto, do ponto de vista do público-alvo deste trabalho de investigação, trata-se da língua inglesa na sua variante americana, cuja definição recairá na designação de língua segunda, L2 ou língua não materna, e que segundo o dicionário terminológico¹⁵, se define como sendo:

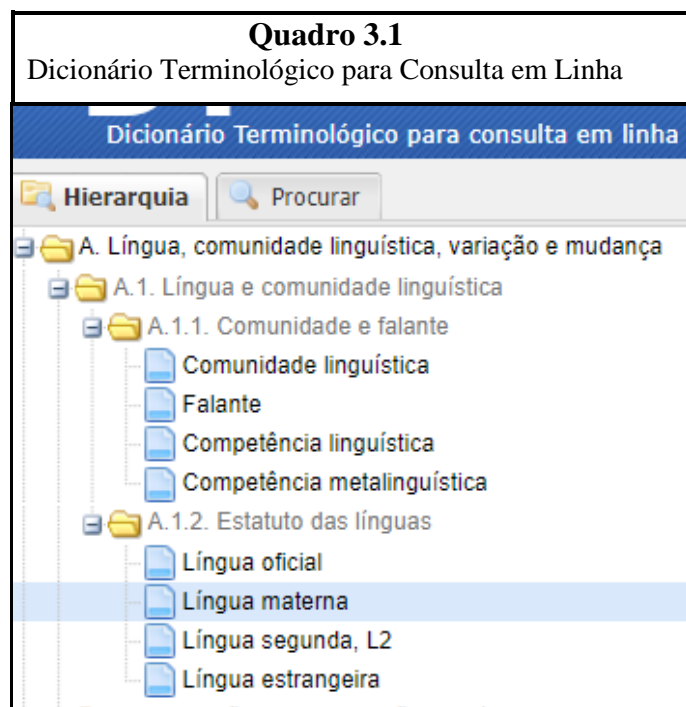
“a língua materna de uma comunidade que, sobretudo por razões de imigração ou de multilinguismo é aprendida por outros falantes da mesma comunidade num plano secundário em relação à sua primeira língua. É frequente o uso do termo

¹⁴ Disponibilizado pelo Ministério da Educação e Ciência em <http://dt.dge.mec.pt/>

¹⁵ Disponível em <http://dt.dge.mec.pt/>

língua não materna como equivalente de língua segunda, sobretudo quando refere uma língua que é aprendida em contexto escolar por falantes que não a têm como língua materna.”

(Dicionário Terminológico)



Enquanto na subdivisão de estatuto das línguas é, ainda, apresentada a definição de língua estrangeira como sendo a “língua que, tomado determinado país, não é língua materna de nenhuma comunidade antiga, nem tem, nesse país, um reconhecimento oficial. Por vezes, este termo é usado como sinónimo de língua segunda ou L2”.

3.2 - CONCEITOS DE LÍNGUAS NACIONAL E OFICIAL. A QUESTÃO DO ESTATUTO DO INGLÊS NOS EUA

Segundo Kaplan & Baldauf “*Official languages occur in extremely linguistically heterogeneous polities*” e, por norma, “são também especificadas na constituição e frequentemente são obrigatoriamente ensinadas no sistema educativo”¹⁶ (1997:16), afirmando mais adiante que “é importante compreender que as línguas recebem um estatuto oficial por razões políticas, não por causa do seu uso, viabilidade ou funcionalidade”¹⁷ (1997:17). Por outro lado, o

¹⁶ Tradução livre da autora de “*are also specified in the constitution and frequently mandated to be taught through the educational system*”

¹⁷ Tradução livre da autora de “*It is important to understand that languages receive official status for political reasons, not for reasons of their usage, viability, or practicality*”

Dicionário Terminológico define uma língua oficial como sendo a “língua usada no contacto de um cidadão com a administração do seu país. Em países com uma situação próxima do monolinguismo, a língua oficial coincide com a língua nacional.”

Ora, a língua inglesa falada nos EUA, detém o estatuto de língua nacional *de facto*. Sendo, por isso, de notar que na Constituição dos Estados Unidos da América, escrita pelos seus fundadores antes da proclamação da sua independência, foi omitida a designação de um estatuto para o inglês, facto que tem contribuído para a existência, desde sempre, de uma discussão sobre qual deve ser o estatuto do inglês a nível nacional, a fim de expressar homogeneidade e unidade. Justificando-se, deste modo, analisar as peculiaridades dos Estados Unidos com um total de 50 Estados, encontrando-se o inglês, atualmente, instituído com o estatuto de língua oficial em 32 Estados.¹⁸ O que representa uma maioria, restando somente 18 Estados que não o fizeram.

Admitindo-se que presentemente o debate se movimenta entre a aceitação da nação multilingue e multicultural e, subsequente, aposta no bilinguismo ao pretender que o inglês se mantenha com o atual estatuto ou, pelo contrário, a anuência dos que apoiam o monolinguismo saxónico e defendem que o inglês deve adquirir o estatuto de oficial, os quais se mantêm firmes em conseguir que a língua passe a oficial nos 50 Estados e no Distrito de Columbia. Sendo de questionar e pesquisar até que ponto estas posições estão politizadas, assim como, quais as consequências e que impactos se fariam sentir se fosse delineado um planeamento linguístico a nível nacional, que fosse ao encontro daquela última aspiração.

Reza a história que até aos dias de hoje, e após 244 anos de independência, proclamada no dia 4 de julho de 1776, os EUA nunca mudaram o estatuto da língua, para tal seria necessário uma emenda à Constituição, e para esta entrar em vigor, terá, necessariamente, de ser aprovada por uma maioria de dois terços, tanto do Senado como da Câmara de Representantes, conforme pode ser atestado na página da *web* <https://www.archives.gov/federal-register/constitution> onde se descreve o processo de uma emenda constitucional.

Sendo um bom exemplo a proposta de lei H.R. 997, que foi introduzida em 13 de fevereiro de 2015. Propostas de lei semelhantes têm sido introduzidas sem êxito na Câmara de

¹⁸ Estes dados estão disponíveis na página da *web* <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/us.html> e foram atualizados em 10 de setembro de 2020, devendo-se escolher ‘*People and Society*’ e depois consultar ‘*Languages*’.

Representantes desde 1973, com o intuito de que fosse aprovada uma Emenda à Constituição, que contemplasse de modo definitivo o estatuto de língua oficial para o Inglês nos Estados Unidos da América.

Assim, o *English Language Unity Act of 2015* prefaciava que “a língua inglesa deverá ser a língua oficial dos Estados Unidos. Enquanto língua oficial, a língua inglesa deverá ser usada para todos os atos públicos, incluindo qualquer despacho, resolução, voto ou eleição, e para todos os arquivos e procedimentos judiciais do Governo dos Estados Unidos e governos dos vários Estados.”¹⁹

The English language shall be the official language of the United States. As the official language, the English language shall be used for all public acts including every order, resolution, vote, or election, and for all records and judicial proceedings of the Government of the United States and the governments of the several States.

English Language Unity Act of 2015 (excerto)

3.3 - POLÍTICAS E POLÍTICA DE LÍNGUA E PLANEAMENTO LINGUÍSTICO NOS EUA. ENSINO DE PORTUGUÊS NO CONDADO DE MONTGOMERY

Considerando que os políticos e as políticas desempenham papéis interligados e preponderantes na prossecução de uma política de língua e respetivo planeamento linguístico, uma vez que, por exemplo, os orçamentos para o sistema educativo são aprovados pelos representantes do povo, tudo aquilo que aleguem no desempenho das suas funções quer seja a favor, contra ou mesmo tentando simplesmente justificar as suas próprias decisões, será certamente um tipo de política diferenciado daquilo a que *per si* se apelida de política de língua e planeamento linguístico.

Pelo que se nos apresenta pertinente deixar uma explanação sobre esta questão.

Daí que se tenha escolhido para iniciar este capítulo, um artigo intitulado “as políticas de língua e o ensino de línguas”²⁰ escrito por Robert Phillipson e Tove Skutnabb-Kangas, nas páginas 26 a 41 da obra “O Manual do ensino de línguas”, compilação de trabalhos de pesquisadores e linguistas de renome da atualidade. O qual chama a atenção para que se deve

¹⁹ Tradução livre da autora.

²⁰ Título em inglês “*the politics and policies of language and language teaching*” publicado na obra “*the handbook of language teaching*” e editado por Catherine J. Doughty e Michael H. Long, ambos pesquisadores da Universidade de Maryland, nos EUA.

atentar em fazer a distinção entre dois conceitos diferentes e que se expressam em inglês por duas palavras distintas – *policy* e *politics* –, enquanto que em português somente se utiliza um termo – *política(s)* – facto que, ainda segundo afirmação daqueles linguistas,

tends to blur the distinction between the two concepts. If a user of English as a second language refers to the “language politics of an institution, what is intended may be the language policy in force. The “politics of language” often indicates political struggles in which linguistic identity and language rights may be contentious, polarizing factors. Language policy can be defined as referring to all the measures, explicit and implicit, which have an impact on the language ecology in a given context, including the rights of speakers of a given language, and the use made of languages for given functions. It is thus a broader term than language planning. The politics of language refers to the political domain and its discourses, what politicians do or say, language promotion or suppression, and to struggles for rights or recognition for a given language. A challenge to scholars is to investigate how their (our?) language policy and politics activities relate to political power nationally and internationally.

(Phillipson & Skutnabb-Kangas, 2011:30-31)

Envereda-se, deste modo, pela vertente de análise das políticas e da política de língua em território americano, percorrendo, inclusive, as perspetivas dos respetivos líderes políticos e linguistas responsáveis. Primeiramente, constatou-se que, até aos dias de hoje, a luta pela mudança de *status* da língua inglesa se mantém viva e bastante ativa, dado que, aqueles que defendem a passagem do inglês de língua nacional para língua oficial, têm demonstrado assegurar a primazia, pelo menos, sem sinais evidentes de terem perdido terreno.

Sendo de sublinhar, o contínuo aumento da intensidade emocional dos ativistas mobilizados “*in the campaign to make English the sole official language*” (Ricento, 2009:99), mas, também, a disparidade de ideias e a visível discórdia entre as duas partes, pelo que, e de acordo com o professor de linguística aplicada *Robert B. Kaplan*, justifica-se o “desejo de padronizar uma língua, muitas vezes com uma implícita motivação política, a fim de conseguir a sua uniformização, para que a mesma possa ser compreendida pelos diversos subgrupos da população” (Kaplan, 1997:04)²¹.

Embora, por outro lado, e numa perspetiva contraditória, seja ponto assente que, cada vez mais, tem estado a ser comprovado que os imigrantes cuja língua materna não é o inglês

are eager to learn English and are doing so at unprecedented rate. And the children of immigrants are acculturating as English speakers more quickly and more

²¹ Tradução livre da autora. No original “*desire to ‘standardise’ a language, often with the underlying political motivation - to achieve ‘unification’, so that it can be understood by various sub-groups within a population*”

effectively than did second-generation immigrant children during any previous period of high immigration (see, e.g., Portes & Rumbaut, 1996). Given these facts, why do advocates of English-only feel so strongly that it is necessary to make English the only official language of the United States, and to spend so much political (and financial) capital trying to eliminate all public usage of other languages?

(Ricento, 2009:99)

Questão que ao longo deste estudo se procurará responder, por pertinente na arena da discórdia que se arrasta, a qual *a priori* aparenta manter-se no futuro, enquanto o *slogan U.S. English-only* pela ala direita conservadora, continua a ser fortemente defendido. Campanha que tem sido protagonizada, especialmente, por membros do partido republicano. Embora no passado não se tenha restringido somente àquele partido político, tendo havido, ao longo dos anos, políticos do partido democrata a favor da supremacia do inglês no sistema educativo público, do 1.º ano até ao 12.º ano escolares.

A fim de se perceber qual a extensão das palavras de ordem usadas, bem como, que as “*Threats also characterize the right-wing backlash against any recognition of immigrant languages in core-English countries*” (Phillipson, 1992:284). Justifica-se reproduzir os testemunhos de dois altos representantes do Senado americano. Transcrevendo, primeiro, uma citação do antigo Senador americano Hayakawa, podendo obter-se mais dados sobre este Senador em <https://www.usenglish.org/senator-si-hayakawa/>, a página *web* que atualmente simboliza a liderança do movimento *U.S. English-Only*, que viveu entre 1906 e 1992, e disse:

“the longer they (non-English-speaking children) are instructed in the native tongue (through bilingual education programs) the more difficult it becomes for them to learn English in their later years” (quoted in Guerra²², 1988) [...] such a claim is contradicted by well-documented research evidence (see Cummins 1984; Skutnabb-Kangas 1987, 1991) and totally false .

(Phillipson, 1992:285)

Antes, no mesmo livro intitulado *Imperialismo Linguístico*, Robert Phillipson reproduziu uma declaração do Senador Walter Dee Huddleston, da ala moderada do partido democrata, em funções no Senado entre 1973 e 1985, e onde se constata que a mensagem vai ao encontro dos ideais anteriormente referidos, sendo proferida quase em tom perentório de ameaça, ou seja, trata-se de uma advertência explícita para a necessidade de ser negado um sistema de ensino bilingue, isto é,

²² Guerra (Thompson), Sandra, 1988. *Voting rights and the Constitution: the disenfranchisement of non-English speaking citizens*. *Yale Law Journal* 97, p.1433. Em <https://digitalcommons.law.yale.edu/ylj/vol97/iss7/4>

according to Senator Huddleston, the purpose of bilingual education in the USA is 'to deliberately fragment the Nation into separate, unassimilated groups', whereas 'our common meeting ground, namely the English language' ensures that Americans will not 'suffer the bitterness of ethnic confrontations and cultural separation'. This is because '... in countless places, differences in languages have either caused or contributed significantly to political, social, and economic instability' (quoted in Marshall 1986:60). Marshall and 17 other scholars in the same issue of International Journal of the Sociology of Language refute such claims by adherents of the English Language Amendment (ELA) to the U.S. Constitution (the 'U.S. English' movement) convincingly.

(Apud Phillipson, 1992:284-285)

Deste modo, o linguista *Robert Phillipson* (1992:286) corrobora serem falsas ou irrealis as declarações de Senadores e de outros responsáveis políticos com as mesmas convicções.

E, reforçando as omissões existentes naquelas argumentações, especificamente, apontando que as mesmas *per se* não incluem o que o inglês não é, não tem e não faz, transcreve-se uma afirmação de *E. Annamalai*²³ reproduzida por David F. Marshall no seu artigo publicado no *Jornal Internacional de Sociology of Language*, em 1986, e intitulado *The question of an official language: language rights and the English Language Amendment*. Especificando que


for children whose mother tongue is not English, English is not the language of their cultural heritage, not the language of intense personal feelings and the community, not the language most appropriate for learning to solve problems in cognitively demanding decontextualized situations, etc. English does not necessarily have teaching materials, which are culturally appropriate, nor experts with the appropriate linguistic and cultural understanding for all learning contexts.

(Marshall, 1986:09)

Para uma análise objetiva e mais abrangente sobre aquelas posições públicas, foi ainda consultado o sítio www.usenglish.org. Transcrevendo-se de seguida um texto onde, entre outros dados estatísticos, é atestado que a maioria dos imigrantes apoiam a mudança de estatuto do inglês para língua oficial, alegando razões que são somente uma pequena parcela da discórdia existente, como anteriormente foi referido.

²³ Originalmente publicado no livro *Language Planning. Proceedings of an Institute* de Annamalai, E., B. Jernudd, e J. Rubin (1986).

Tabela 3.3
Imigrantes apoiam o inglês como língua oficial



Immigrants Support Official English Legislation

Support for Official English initiatives is consistent among people of all races, religions, ages and political beliefs. Some of the greatest backers of Official English, in fact, are immigrants. See below for statistics on immigrant support for making English the official language of the United States.

- 87 percent of Hispanics believe Hispanic immigrants need to learn English to succeed in the U.S.¹
- Nearly all foreign-born Latinos (96 percent) say it is very important to teach English to the children of immigrant families.²
- 57 percent of Hispanics say that immigrants have to speak English to say that they are part of American society.³
- 68 percent of Hispanics believe that public school bilingual education programs should ensure that all students learn English well, rather than teaching immigrants in their native language.⁴
- 85 percent of immigrants believe it is very hard or somewhat hard for new immigrants to get a good job or do well in this country without speaking English.⁵

A fim de contrabalançar o cenário já descrito anteriormente, ir-se-á a seguir apresentar a perspectiva antagónica. Para tal introduzir-se-á *James Crawford*, especializado em política de língua e educação bilingue, vem alimentar a disputa na qualidade de Diretor do Instituto *for language and Education Policy*, fundado em 2006, sendo a razão da criação do ILEP fundamentada conforme se segue: “*The Institute was born out of frustration that federal and state policies for English and heritage language learners are seldom based on scientific evidence about what works for these students*”, e que pode ser consultada na página da web <http://www.eslminiconf.net/autumn06/crawford.html>.

Crawford coloca-se, assim, abertamente contra os princípios dos ideais do monolinguismo, advogando a favor da manutenção das línguas de herança nas escolas públicas americanas. E, aprofunda as vantagens do bilinguismo, explicando em detalhe que os benefícios incluem:

- ***Cognitive and academic growth.*** *Psychologists have found that bilingualism is correlated with greater mental flexibility, perhaps because command of two symbolic systems provides more than one way to approach a problem. To realize such advantages, however, it appears to be necessary to achieve substantial proficiency in both languages, or “balanced bilingualism” (Hakuta, 1986). Numerous studies have reported that, for limited-English-proficient (LEP) students, cultivating skills in the native tongue leads to superior academic achievement over the long term (e.g., Portes and Hao, 1998).*

• **Help with identity conflicts.** *Becoming proficient in the heritage language can assist young people struggling with ethnic ambivalence, or negative attitudes toward their own culture. It enables them not only to explore their roots and associate more closely with fellow speakers of the language, but also to overcome feelings of alienation with a sense of pride in their community. Biliteracy in particular has been associated with greater intellectual confidence and self-esteem (Tse, in press).*

• **Family values.** *Communication is crucial to family relationships. When immigrants are limited in English, they must rely entirely on the heritage language to pass on values, advice, and traditions to their children. Yet many immigrant youths tend to rely primarily on English, losing skills in their parents' or grandparents' only medium of expression. In such cases, neither generation can make itself understood. Language loss creates barriers within families that produce tension, conflict, and sometimes violence (Wong Fillmore, 1991; Cho & Krashen, 1998). By contrast, children who become fluent bilinguals not only tend to remain closer to their elders but often provide essential services as "language brokers," helping them negotiate tricky situations in English (Gold, 1999). Career advantages. As our marketplace becomes globalized and our population 4 more diverse, bilingualism and biliteracy are valued increasingly by employers. Boswell (1998) found that Florida Hispanics who are fluent in both English and Spanish earned up to 50% more than those who speak only English. Similar patterns prevail in California, Texas, New York, and other immigrant-rich states. Besides opportunities in international business, bilinguals have a growing edge in the domestic job market, especially in science, technology, tourism, social services, and education. Ultimately, the graduates of developmental bilingual programs can help to remedy the chronic shortage of teachers for LEP students; that is, "we can grow our own" (Krashen et al., 1998).*

• **Cultural vitality.** *Maintaining skills in the heritage language opens worlds of experience that would otherwise be inaccessible – not only literature, art, and music, but also the daily life of ethnic communities. In the case of Native peoples, it can even determine whether those worlds survive. As a member of the Navajo tribal council remarked, in condemning English-only legislation: "Once we lose our language, we lose our culture and we're just another brown-skinned American" (quoted in Shebala, 1999).*

Fonte: http://www.elladvocates.org/heritage/Crawford_Heritage_Languages.pdf

A análise desenvolvida neste ponto apresenta-se de primordial interesse para este estudo²⁴, visto que é essencial que sejam compreendidos todos os fatores que influenciam as medidas tomadas pelos líderes americanos da área da educação. Especificamente, quando é necessário tomar decisões no intuito de propor modos de ação, para que no futuro possa vir a ser uma realidade a implementação de uma política de língua e a aprovação de um planejamento

²⁴ Em <http://www.census.gov/population/www/documentation/twps0029/> Institute for Language and Education Policy, de J. Crawford, 26 julho, 2006.

linguístico no Estado de *Maryland* e no Condado de *Montgomery*, que inclua a 12.^a língua mais falada nos EUA, o português.

A pesquisa efetuada neste ponto 3.3 coloca à disposição ampla informação credível tendo contribuído para uma primeira conclusão. Resumidamente infere-se que a aprovação de qualquer iniciativa na área linguística que os representantes de governos estrangeiros possam propor, apresentar-se-á refém de pareceres internos de cada um dos 50 Estados que compõem os Estados Unidos e das visões e posições políticas dos líderes respetivos.

Parecendo evidente que, uma vez que a união faz a força, ambos os governos de Portugal e do Brasil deveriam envidar esforços no sentido de se conseguirem unir, aglutinando outros países como Cabo Verde, em prol da expansão do ensino do português em território americano, a fim de que possam trabalhar diretamente com as associações sem fins lucrativos que advogam as vantagens de aprender mais de uma língua, apoiando, por isso, o crescimento do número de jovens bilingues, ou seja, que sendo fluentes em inglês, conseguem em simultâneo atingir um bom nível de proficiência numa segunda língua, neste caso o português.

Enquanto na tentativa de aprofundamento das questões que se colocam para tal desiderato, ser-se-á levados a reconhecer que “*Schools, the workplace, the neighborhood, families - all are sites where language policies determine or influence what language(s) we will speak*” (Ricento, 2009:21), sendo o mesmo também verdadeiro para o público-alvo em estudo, independentemente dessas línguas serem ‘*good/acceptable*’ or ‘*bad/unacceptable*’ for particular purposes, including careers, marriage, social advancement, and so on. (Ricento, 2009:21)

Indo também ao encontro da realidade da amostra da população em estudo, o facto de que

it is usually when we discover that our language (or language variety) is different from, and perhaps less valued than, the language of others, or that our options are somehow limited, either because we don't speak/understand a language or language variety or use it inappropriately or ineffectively in a particular context, that we begin to pay attention to the language. Research in LP²⁵ can contribute to our understanding of how such differences are experienced in varied contexts, and how policies - explicit or implicit - may reinforce, or oppose, social and economic inequalities related to gendered, ethnic, racial, tribal, religious, cultural, regional, and political differences.

(Ricento, 2009:21)

²⁵ *Language planning* – planeamento linguístico

Thomas Ricento sintetiza, assim, um dos propósitos essenciais desta dissertação: contribuir para melhor compreender as políticas de língua e respetivos planeamentos linguísticos, quer dos EUA, quer de Portugal, analisando disposições legislativas em vigor, nestes dois países, e ainda pesquisando de que modo as medidas tomadas, estão a influenciar, na região de *Montgomery*, o caso particular do português língua não materna, que, por sua vez, se subdivide, por um lado, em língua de herança e, por outro lado, em língua estrangeira ou língua segunda (L2).

Diferindo ambas por no primeiro caso – a língua de herança – se tratar de um grupo que é descendente de falantes que têm o português como a sua língua materna e, por norma, estarem expostos a uma imersão de nível doméstico durante a infância e a adolescência, semelhante ao fenómeno de aquisição de uma língua materna, embora tendo um muito mais restrito leque de exposição a essa língua. Enquanto, o segundo grupo – a língua segunda – se assume como possuindo uma língua materna própria e quando começar a aprender uma língua diferente da materna, por exemplo, o português, este será o primeiro contacto com essa outra língua, não tendo, por isso, usufruído de qualquer prática ou aprendizado desta anteriormente.

Por conseguinte, para o primeiro grupo, que usa o inglês como língua de comunicação e, em paralelo, fala uma língua diferente em casa, é comum e provável que uma *situation of subtractive bilingualism will occur, in which the mother tongue of the minority is gradually displaced in an increasing number of domains by the majority language*. (Ricento, 2009:133)

No que concerne o que diz respeito ao planeamento linguístico, parte-se do pressuposto que

In addition to the role of ideology in the ascription and achievement of language status, as Nancy Horneberger (chapter 2) notes, language planning nearly always occurs in multilingual, multicultural settings in which planning for one language has repercussions on other languages and ethnolinguistic groups. Decisions about which languages will be planned for what purposes ultimately reflect power relations among different groups and sociopolitical and economic interests.

(Ricento, 2009:5-6)

Sendo também importante levar em consideração *Bernard Spolsky*, quando ele refere que

segundo “Neustupny, Jernudd, and Nekvapil, language management starts with the individual (they call this “simple language management”), while organized language management ranges from the micro (family) to the macro (nation-state) level. [...] In the family domain efforts by immigrant parents to maintain their language constitute language management.

(Spolsky, 2009:05)

Afirmando, ainda, este linguista no mesmo livro, um pouco mais adiante, em tom de ser uma situação de desvantagem, que “à criança que é criada num ambiente de monolingüismo é-lhe negada as possibilidades oferecidas a quem é bilingue” (Spolsky, 2009:06),²⁶ acabando por prelecionar sobre a sua teoria de *language management*, a qual irá ser mencionada em português como planeamento linguístico, embora sensibilizados para o facto de que, porque intrínseco a este conceito, se terá de levar em consideração a necessidade de gestão linguística, fundamental após a fase inicial de planeamento linguístico.

Como o presente estudo se circunscreve a um Condado de *Maryland*, um dos 50 Estados dos EUA, convém ainda referir, como ponto de reflexão para aprofundamento deste trabalho, que:

The United States constitution [...] maintains the authority of state governments over education and commerce within the state's territorial limit. [...] This ability to delegate authority often provides an attractive solution to problems of language status in a multilingual nation-state.

(Spolsky, 2009:145)

3.3.1 - O CASO ESPECÍFICO DO CONDADO DE MONTGOMERY

A caracterização do *status* da língua portuguesa nos Estados Unidos, certamente que ajudará a que se tenha uma base credível, para o estudo científico, que se pretende realizar no âmbito da política de língua e planeamento linguístico americanos. Devendo para isso analisar-se também a política de língua predominante no cenário nacional, assim como, que tipo de planeamento linguístico está em ação, presentemente, no Condado de *Montgomery*.

Primeiro, acedeu-se às posições nacionais ocupadas pelas 16 línguas mais faladas nos Estados Unidos da América, através da informação que é transcrita na Tabela 3.4 com o valor numérico absoluto dos falantes de cada língua e se apresenta em sequência numérica decrescente do topo para a base e relativos ao ano de 2018. Encontrando-se deste modo qual a posição da língua portuguesa.

Como fonte para obter acesso aos dados aqui referidos consultou-se a www.wordatlas.com²⁷

²⁶ Tradução livre da autora. No original “*The child brought up in a monolingual environment is denied the possibilities open to a bilingual.*”

²⁷ Disponível em <https://www.wordatlas.com/copyright> “*We make no copyright claim on any statistical data on any page within the web site, nor on any non-original graphics ... not produced by Reunion Technology Inc.*” & <https://www.wordatlas.com/about> “*is one of the largest publishing resources in geography and other topics it covers, including sociology, demography, environment, economics, politics, and travel. [...] We are proud to be a resource to both educators and student, and to be a source of information to those who are simply curious about the world they live in.*”

que disponibiliza os dados *online* na página da *web* <https://www.worldatlas.com/articles/the-most-spoken-languages-in-america.html>.

Tabela 3.4 As 16 Línguas mais faladas nos EUA Última atualização em 12 de junho de 2018, por James Burton ²⁸		
Ranking	Língua Materna Falada em Casa nos Estados Unidos da América	Número de falantes
01	Inglês	231.122.908
02	Espanhol	37.458.470
03	Chinês (incl. Cantonês e Mandarim)	2.896.766
04	Francês e Crioulo Francês	2.047.467
05	Tagalo	1.613.346
06	Vietnamita	1.399.936
07	Coreano	1.117.343
08	Alemão	1.063.773
09	Árabe	924.374
10	Russo	879.434
11	Italiano	708.966
12	Português	693.469
13	Hindi	643.337
14	Polaco	580.153
15	Japonês	449.475
16	Urdu	397.502

No topo da Tabela 3.4 o inglês ocupa um primeiro lugar preeminente, com um número de falantes desta língua de 231.122.908 milhões, em 2018. Seguido respectivamente pelo espanhol, chinês, francês, tagalo, vietnamita, coreano, alemão, árabe, russo e italiano. Sendo

²⁸ Disponível em <https://www.worldatlas.com/articles/the-most-spoken-languages-in-america.html> - *The Most Spoken Languages in America*, James Burton, 12 de junho de 2018.

estas as 11 línguas que detêm um número superior ao português a nível nacional. Seguindo-se depois o hindi, o polaco, o japonês e o urdu com um número inferior de falantes em relação ao português.

Por conseguinte, em solo americano, por um lado, existe o inglês que se impôs e se mantém como a língua de facto como já sublinhado anteriormente, detendo portanto o estatuto de língua nacional maioritária, conforme se constatou na Tabela 3.4, enquanto, por outro lado, foi possível confirmar que o português ocupa o 12.º lugar, com um total de 693.469 falantes nos Estados Unidos, ao nível nacional, com alguma margem de erro por se reportarem ao ano de 2018.

Porventura, talvez o português esteja perto de ser a próxima língua a ser adicionada aos *curricula* a fim de ser ensinado nas escolas públicas secundárias, sendo para tal essencial que seja comprovado haver um número suficiente de alunos interessados na aprendizagem do português, para isso terá de ser exercida alguma atividade de lóbi, bem como, assegurar que existem professores de português com habilitações disponíveis para dar aulas.

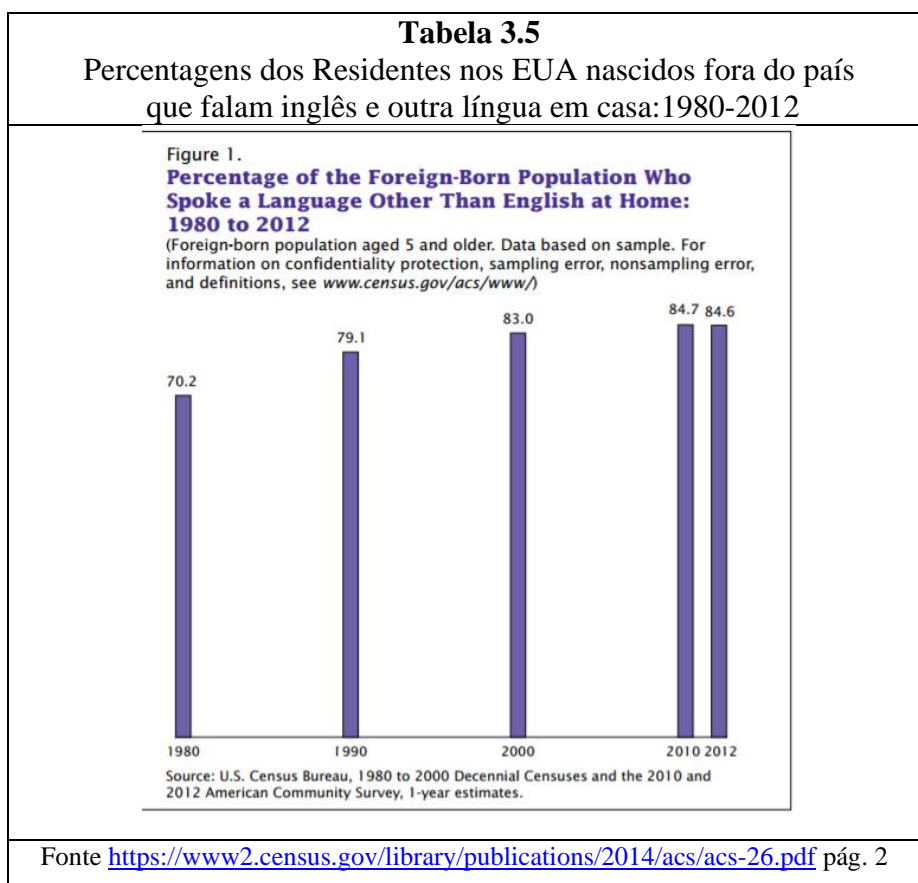
Na página web <https://www.montgomeryschoolsmd.org/boe/advocacy/> e em *Advocacy* do Conselho Diretivo das Escolas Públicas, que consultámos, destaca-se o seguinte:

Advocacy is an important responsibility of the Board. Board members are often the voice in the community for public education. They work together with other public agencies to advocate for resources and support for all Montgomery County Public School students. Advocacy includes speaking for our students on issues of equity, fairness, and justice. This can take the form of a letter, testimony, and/or editorials. This page provides some of the many correspondence Board members have authored or contributed to as part of their advocacy work.

Talvez com base nesta premissa de “trabalhar com outras instituições para advogar a favor de obter os recursos e o apoio para todos”, fosse um bom ponto de partida para as autoridades de Portugal, do Brasil e de Cabo Verde e os respetivos responsáveis pela expansão e promoção da língua portuguesa, concentrarem os seus esforços, no sentido de incumbir os seus representantes neste país, em manter contactos com os respetivos Conselhos Diretivos e “advogar” a favor da inclusão do português nas escolas, especialmente no que respeita ao presente estudo, nas cidades de *Silver Spring* e *Wheaton*, onde reside um número elevado de imigrantes falantes de português e seus descendentes.

Seguidamente, numa vertente analítica de âmbito nacional foi possível recolher resultados, em ambos, valor percentual e numérico de milhares, discriminando quem somente fala inglês,

e qual o nível do inglês falado por quem em simultâneo fala uma outra língua. Dados que se transcrevem e analisam a seguir na Tabela 3.5. De acordo com a brochura disponível em <https://www2.census.gov/library/publications/2014/acs/acs-26.pdf>²⁹ observa-se que há um aumento da proporção de nascidos no estrangeiro que falam uma língua diferente do inglês em casa, entre 1980 e 2012. Nas últimas três décadas, a população residente nascida fora dos EUA aumentou de 14,1 milhões, em 1980, para 40,8 milhões, em 2012.



Abaixo transcreve-se a Tabela 3.6, com dados em milhares, resultante de um inquérito feito em 2012, publicado também no documento em formato PDF. Num universo de 40.589 mil residentes, 6.232 atestaram que em casa só falam Inglês, enquanto dos restantes 34.357, que falam duas línguas em casa, 14.017 disseram falar muito bem inglês; 8.601 falar bem; 7.838 não falar bem o inglês e, por último, 3.901 afirmaram não falar nada de inglês.

²⁹ Brochura intitulada “Habilidade de falar inglês da população residente nos EUA mas nascida fora dos EUA: 2012” de Christine P. Gambino, Yesenia D. Acosta, & Elizabeth M. Grieco, publicado em junho de 2014 e disponível online em <https://www2.census.gov/library/publications/2014/acs/acs-26.pdf>

Language at home and English-speaking ability		Estimate	Língua(s) falada em casa e nível de inglês	
Total		40,589	Total	40.589
Spoke only English at home		6,232	Só fala inglês em casa	6.232
Spoke a language other than English at home and English-speaking ability			Fala mais uma língua para além do inglês por nível de inglês:	
Very well.....		14,017	Fala inglês muito bem	14.017
Well		8,601	Fala inglês bem	8.601
Not well		7,838	não fala bem inglês	7.838
Not at all.....		3,901	não fala nada de inglês	3.901

Fonte: *U.S. Census Bureau, 2012 American Community Survey*. Pág. 3 em <https://www2.census.gov/library/publications/2014/acs/acs-26.pdf>

Em relação aos dados do Estado de *Maryland*, transcreve-se da página 4 do documento <https://www2.census.gov/library/publications/2014/acs/acs-26.pdf> os valores nacionais, bem como, os deste Estado. Assim, na Tabela 3.7 observa-se que num universo de 833.000 residentes de *Maryland*, nascidos fora dos EUA, havia em 2012, 78,3% de residentes nascidos fora do país, que falam em casa outra língua que não o inglês, dos quais 37,4% falam em casa outra língua para além de falar inglês menos do que muito bem.

Tabela 3.7						
Estado de <i>Maryland</i>						
Language Spoken at Home by English-Speaking Ability of the Foreign-Born Population by State: 2012						
(Foreign-born population aged 5 and older. Numbers in thousands. Data based on sample. For information on confidentiality protection, sampling error, nonsampling error, and definitions, see www.census.gov/acs/www/)						
Geography	Foreign born		Spoke a language other than English at home			
	Number	Margin of error (±) ²	Total		Spoke English less than "very well" ¹	
			Percent of foreign born	Margin of error (±) ²	Percent of foreign born	Margin of error (±) ²
United States	40,589	110	84.6	0.1	50.1	0.2
Maryland	833	15	78.3	1.0	37.4	1.2

Fonte: <https://www2.census.gov/library/publications/2014/acs/acs-26.pdf> ver página 4

Em relação ao número de imigrantes oriundos de Portugal e do Brasil, teve-se acesso ao *U.S. Census Bureau* relativo a 2012, conforme se pode consultar na Tabela 3.8, que se segue.

Tabela 3.8

Número de residentes nascidos fora dos EUA, falantes de inglês e de uma outra língua, por país de nascimento (*vide* Brasil o 4.º país e Portugal o último da tabela)

País de nascimento	Número de nascidos	Só fala inglês em casa	Fala Português + inglês Mto bem	Fala Português + inglês menos que muito bem
Brasil	324	10,9%	48,3%	40,8%
Portugal	157	13,5%	37,5%	49%

Appendix A.
Language Spoken at Home and English-Speaking Ability of the Foreign-Born Population by Country of Birth: 2012
(Foreign-born population aged 5 and older. Numbers in thousands. Countries of birth are shown only for those with 100,000 or more people aged 5 and older living in the United States. Data based on sample. For information on confidentiality protection, sampling error, nonsampling error, and definitions, see www.census.gov/acs/www/.)

Country of birth	Foreign born		Only English at home		Spoke a language other than English at home and English-speaking ability			
	Number	Margin of error (±) ¹	Percent of foreign born	Margin of error (±) ¹	Very well		Less than very well	
					Percent of foreign born	Margin of error (±) ¹	Percent of foreign born	Margin of error (±) ¹
Total	40,589	110	15.4	0.1	34.5	0.2	50.1	0.2
Argentina	176	8	9.9	1.3	55.7	2.3	34.4	2.2
Bangladesh	186	11	4.4	0.9	41.9	2.2	53.7	2.2
Bosnia and Herzegovina	121	8	4.2	1.2	47.2	2.8	48.6	3.0
Brazil	324	12	10.9	1.0	48.3	2.0	40.8	2.0
Burma	115	8	6.4	1.3	19.8	2.3	73.8	2.5
Cambodia	159	10	7.9	1.4	25.9	2.2	66.2	2.3
Canada	795	12	79.4	0.8	16.1	0.7	4.5	0.4
China	2,280	33	8.6	0.3	30.4	0.6	61.0	0.6
Colombia	675	21	6.2	0.5	41.3	1.1	52.5	1.2
Cuba	1,110	25	5.8	0.4	32.6	0.9	61.6	0.9
Dominican Republic	950	20	3.2	0.3	31.4	1.0	65.4	1.0
Ecuador	419	17	4.6	0.6	32.3	1.5	63.1	1.6
Egypt	170	11	12.3	1.5	48.7	2.3	39.0	2.3
El Salvador	1,267	32	4.6	0.4	25.7	0.7	69.7	0.7
Ethiopia	193	13	9.9	1.5	48.6	2.4	41.5	2.4
France	165	8	24.8	1.9	57.0	2.4	18.2	1.9
Germany	589	13	43.9	1.0	46.5	1.1	9.5	0.7
Ghana	129	10	17.3	2.2	60.6	2.9	22.1	2.1
Greece	135	6	14.2	1.6	45.1	2.0	40.7	2.1
Guatemala	852	29	6.5	0.7	21.7	0.9	71.7	1.1
Guyana	259	12	92.6	1.4	5.1	1.0	2.3	0.6
Haiti	603	18	7.3	0.8	39.1	1.4	53.6	1.3
Honduras	520	21	4.7	0.7	26.1	1.3	69.2	1.3
India	1,944	31	9.2	0.5	65.0	0.6	25.8	0.7
Iran	378	14	9.4	0.8	48.3	1.7	42.4	1.6
Iraq	174	12	6.5	1.2	39.3	2.8	54.2	2.7
Ireland	132	6	89.1	1.5	9.5	1.4	0.4	0.4
Israel	136	8	19.5	2.3	59.5	2.4	21.0	2.2
Italy	353	10	23.9	1.1	39.8	1.3	36.2	1.3
Jamaica	678	20	91.7	0.9	6.7	0.8	1.6	0.3
Japan	325	11	18.4	1.0	32.3	1.3	49.3	1.6
Kenya	105	8	17.0	2.4	62.7	2.7	20.3	2.7
Korea	1,075	23	16.2	0.7	29.8	0.8	54.0	0.8
Laos	198	10	7.6	1.0	32.1	2.2	60.2	2.3
Lebanon	121	7	11.7	2.0	54.1	2.5	34.2	2.5
Mexico	11,520	72	3.5	0.1	27.1	0.2	69.4	0.2
Nicaragua	258	14	5.5	1.0	36.5	2.4	58.0	2.5
Nigeria	237	14	27.3	2.4	40.7	2.4	12.0	1.2
Pakistan	311	15	6.4	0.8	57.8	1.9	35.8	1.7
Panama	103	6	20.6	2.2	54.1	2.6	25.4	2.3
Peru	425	17	5.4	0.6	40.1	1.4	54.5	1.3
Philippines	1,861	28	14.0	0.5	56.1	0.7	29.9	0.6
Poland	440	16	12.8	1.1	40.7	1.3	46.5	1.5
Portugal	157	8	13.5	1.6	37.5	2.0	49.0	2.4

O Estado de *Maryland* tem uma população total estimada em cerca de 6 milhões, vide <https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?src=CF>

Tabela 3.9

Habitantes nos EUA, em *Maryland* e no Condado de *Montgomery*

Geography	Census 2010	Population Estimate					2018	2019
		2014	2015	2016	2017			
E.U.A.	308.745.538	318.386.421	320.742.673	323.071.342	325.147.121	327.167.434		
<i>Estado de Maryland</i>	5.773.552	5.958.165	5.986.717	6.004.692	6.024.891	6.042.718		
<i>Condado de Montgomery</i>						971.777	1.050.688	

Fonte: U.S. Census Bureau, Population Division

Tendo continuado a aumentar desde a realização do último *Census* em 2010, como se ilustra na Tabela 3.9, e até ao ano de 2018. Também com uma trajetória de subida no Condado de *Montgomery*, os dados apontam para uma população de 971.777, em 2018, muito perto de

1 milhão, enquanto, em julho de 2019, a estimativa ultrapassa esse valor, atingindo 1.050.688, <https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/montgomerycountymaryland/PST045219#PST045219>.

Analisando dados do condado de entre 2009-2013, publicados em 2015, observa-se que num total de 964.622 habitantes, 139.695 falam inglês ‘menos do que muito bem’, uma percentagem de aproximadamente 15%. Daquele total um número de 5.769 falam português e destes 2.125 assumem falar inglês ‘menos do que muito bem’ – em inglês ‘*less than very well*’ –, a seguir transcreve-se na tabela somente os valores até ao português, estando os dados disponíveis numa folha *Excel* em <https://www.census.gov/data/tables/2013/demo/2009-2013-lang-tables.html>.

Adiante aprofundar-se-á esta informação, a fim de perceber qual o lugar que a língua portuguesa ocupa no Condado, pelo que se transcreveu o original no seu todo no Anexo II, tendo-se ainda construído a Tabela 3.11 com os dados apurados.

Tabela 3.10

Dados do Condado de *Montgomery*
Fala outra língua para além do português “Less Than Very Well”

Table 64. Detailed Languages Spoken at Home and Ability to Speak English for the Population 5 Years and Over for Montgomery County, MD: 2009-2013
Release Date: October 2015

	Number of speakers ¹	Margin of Error ²	Speak English less than “Very Well” ¹	Margin of Error ²
Population 5 years and over	924,622	20	139,695	2,830
Speak only English at home	563,339	3,708	(X)	(X)
Speak a language other than English at home	361,283	3,706	139,695	2,830
SPANISH AND SPANISH CREOLE	144,016	1,748	66,534	2,089
Spanish	144,015	1,748	66,535	2,089
OTHER INDO-EUROPEAN LANGUAGES	94,896	2,868	25,591	1,379
French (incl. Patois, Cajun)	22,054	1,644	5,941	703
French	21,660	1,614	5,905	697
Patois	385	177	25	31
Cajun	(D)	(D)	(D)	(D)
French Creole	3,770	683	1,157	367
Italian	2,437	407	570	158
Portuguese (incl. Portuguese Creole)	5,769	711	2,125	411

Fonte: <https://www.census.gov/data/tables/2013/demo/2009-2013-lang-tables.html> e escolhe-se *Detailed Languages Spoken at Home and Ability to Speak English for the Population 5 Years and Over for Counties: 2009-2013*, em Excel.

3.3.2 - POLÍTICA DE LÍNGUA E PLANEAMENTO LINGUÍSTICO DO INGLÊS

Para se entender o historial da política de língua e planeamento linguístico, durante o século XX e as duas primeiras décadas do Séc. XXI, consultou-se Colin Baker, que ao longo da obra *Foundations of Bilingual Education*, partilha o modo como tem evoluído o apoio ao bilinguismo nos Estados Unidos, notando que “na década de 60, a oportunidade do movimento bilingue surge acompanhando o Movimento pelos Direitos Civis”³⁰ (Baker, 2001:185). Nos anos que se seguiram, o movimento a favor do bilinguismo acabou por sofrer vários reveses, especialmente, quando nos anos 80 se testemunhou um crescimento da pressão de grupos organizados, de natureza política, defendendo o monolingüismo.

Sendo particularmente notória a posição hostil ao bilinguismo do então Presidente americano Ronald Reagan, que acabou com programas públicos de educação bilingue para, em contrapartida, favorecer programas de inglês de imersão e de transição. A este propósito, Colin Ronald Baker, na obra “Fundações de uma Educação Bilingue e Bilinguismo”, de 2001, reproduz as declarações daquele estadista proferidas numa entrevista publicada pelo *New York Times* em 3 de março de 1981, nos seguintes termos:

“É completamente errado e contra o conceito americano haver um programa educativo bilingue, encontrando-se atualmente abertamente aceite, que se dedicam a preservar a sua língua nativa e nunca conseguem chegar a um nível de inglês adequado para eles serem competitivos no mercado de trabalho”³¹

(Baker, 2001:187)

Mais adiante Colin F. Baker (2001:189) vem a concluir que nos Estados Unidos da América

“a história de (implementar ou repelir) uma política educacional bilingue, tende a falsificar e contrariar a crença de que as políticas educativas são geralmente estáticas, sempre conservadoras e muito lentas em termos de mudanças. A história mostra que tem havido constantes mudanças, um permanente movimento de trocas de ideias, ideologias e muita impetuosidade. Há ação e reação, movimento e movimento-contrário, argumento e resposta.”³²

³⁰ Tradução livre da autora, do original em inglês.

³¹ Tradução livre da autora. No original “*It is absolutely wrong and against the American concept to have a bilingual education program that is now openly, admittedly, dedicated to preserving their native language and never getting them adequate in English so they can go out into the job market*”.

³² Tradução livre da autora. No original “*there is common perception that educational policy is often static, always conservative and very slow to change. The history of bilingual education in the United States tends to falsify and contradict such beliefs. Such history shows that there is constant change, a constant movement in ideas, ideology and impetus. There is action and reaction, movement and contra-movement, assertion and response.*” (Baker, 2001:189)

Muitos têm sido os linguistas que ao longo dos anos se dedicaram à questão de o inglês não ter sido contemplado como a língua oficial na Constituição dos Estados Unidos, analisando e apontando razões plausíveis, bem como, estudando as intenções ideológicas, dos defensores da necessidade de uma língua oficial, como impulsora de unidade nacional.

Assim, em 1997, Kaplan e Baldauf referem, sobre este assunto, que existe evidência de que os pais fundadores do país no momento de determinarem os conteúdos da Constituição escrita em 1787, discutiram a questão de reconhecer ou não oficialmente uma única língua nacional e – reconhecendo que a embrionária Nação era já nessa altura multilingue – deliberadamente decidiram não nomear uma língua nacional³³:

There is evidence that the founding fathers, at the time of their determination of the contents of the federal Constitution (1787), debated the question of a national language, and - recognizing that the fledgling nation was, even then, multilingual - consciously decided not to nominate a national language.

(Kaplan & Baldauf, 1997:230)

Mantendo-se na ordem do dia o facto de que a consciencialização, quase generalizada, dos “Estados Unidos serem de facto uma sociedade multilingue e multicultural”³⁴, tem causado um “aumento generalizado de receios de desunião a nível nacional”, particularmente por parte dos políticos conservadores “o que por sua vez tem contribuído para um forte esforço” (Kaplan, 1997:230) dos defensores do monolingüismo em pretenderem “tornar o inglês não só a língua oficial dos Estados Unidos mas também” de a impor como “a língua de comunicação escolhida entre os cidadãos.”³⁵ (Kaplan, 1997:231)

Atualmente todos os documentos oficiais são traduzidos nas línguas mais faladas dos Estados, sendo oferecido o serviço de um ou uma intérprete para quem não domina o inglês, quer nas escolas quer nos tribunais, e parte de tudo isto cessaria na eventualidade da língua inglesa passar a ser oficial por lei.

Por conseguinte, o fenómeno de planeamento linguístico negativo tem vindo a difundir-se, sendo as línguas minoritárias e respetivas comunidades imigrantes as suas vítimas, porque “o objetivo é restringir o número de opções linguísticas, dissipar os receios económicos da

³³ Tradução livre da autora.

³⁴ Tradução livre da autora.

³⁵ Tradução livre da autora.

população monolíngue de língua inglesa, e fomentar a homogeneidade étnica (*see e.g. Thomas, 1996*)." (Kaplan, 2001:232)³⁶

the actual objective is to restrict the number of linguist options, to assuage the economic fears of the monolingual English-speaking population, and to foster ethnic homogeneity (see e.g. Thomas, 1996).

(Kaplan, 2001:232)

Este excerto, tendo sido citado no livro de Robert B. Kaplan, foi extraído de um artigo de Lee Thomas publicado em 1996 no conceituado *The Modern Language Journal*, que embora seja de acesso restrito com a opção mais barata de acesso *online* ‘por 48horas’, levanta questões pertinentes para se compreender a peculiaridade deste assunto interno dos EUA, não devendo ser comparado com nenhuma outra situação a nível mundial, encontrando-se disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1540-4781.1996.tb01151.x>.

Razão porque a seguir se transcreve o Resumo,³⁷ que se encontra acessível ao público em geral, uma vez que, efetivamente, este artigo analisa de modo objetivo esta situação particular dos EUA, tornando-se de leitura indispensável para qualquer investigação sobre este tema:

Legislar leis que restringem línguas não é um fenómeno novo; no entanto, nos EUA, a nossa história de planeamento linguístico ao nível macro foi limitada e relativamente desinformada pela política de língua e pela pesquisa de planeamento sobre o papel que a legislação sobre as línguas desempenha em qualquer sociedade. A agenda atual de uma organização chamada U.S. ENGLISH, que promove a legislação do inglês como língua oficial dos EUA, merece a atenção de todos os profissionais do ensino de línguas, não apenas por ser um exemplo instigante de planeamento hegemónico, mas também porque, se aprovado, afetará as nossas vidas profissionais, bem como, o equilíbrio de poder no país. A história indica que restringir os direitos às línguas pode ser divisor e pode contribuir para tendências segregacionistas numa sociedade. Ao mesmo tempo, essa legislação raramente resulta numa sociedade unificada que fala apenas a(s) língua(s) obrigatória(s). Este artigo apresenta uma análise documental crítica das questões complexas em jogo no debate sobre o papel da legislação linguística nos EUA.

³⁶ Tradução livre da autora.

³⁷ Tradução livre da autora. No original “Abstract: Legislating restrictive language laws is not a new phenomenon; however, in the U.S., our history of such macrolevel language planning has been limited and relatively uninformed by language policy and planning research concerning the role that language legislation plays in any society. The current agenda of an organization called U.S. ENGLISH, promoting the legislation of English as the official language of the U.S., deserves the attention of all language teaching professionals as not only a thought-provoking example of hegemonic language planning, but one which, if approved, will affect our professional lives as well as the balance of power in the country. History indicates that restricting language rights can be divisive and can lead to segregationist tendencies in a society. At the same time, such legislation rarely results in a unified society speaking solely the mandated language(s). This article presents a critical documentary analysis of the complex issues at stake in the debate on the role of language legislation in the U.S.”

De acrescentar ainda que *Thomas Ricento* insiste nesta questão, ao reafirmar que no séc. XX foi notória esta tendência hegemónica, quando afirma que também o linguista *Terrence Wiley* (1996, 1998) *explores English-only and Standard English ideology in the United States and shows how these ideologies became hegemonic in the twentieth century. Particularly with reference to language policies in public education.* (Ricento, 2000:205)

3.3.3 - POLÍTICA DE LÍNGUA DO CONDADO DE MONTGOMERY. ESTATUTO DO PORTUGUÊS

Face ao exposto, é claramente perceptível que em termos de política de língua(s), os Estados Unidos têm evoluído, nas últimas décadas, no sentido de apostarem numa política de monolinguismo, sendo, evidentemente, o inglês a língua privilegiada.

No que respeita a situação no Estado de *Maryland*, ao qual pertence o Condado de *Montgomery*, tem sido desenvolvida uma política de respeito pela diversidade linguístico-cultural dos seus alunos, embora não ofereça aulas de português integradas no ensino oficial, entre o primeiro e o décimo segundo anos de escolaridade.

De sublinhar o esforço desenvolvido em sensibilizar os seus docentes, para valorizarem a diversidade dos seus pupilos e perceberem que “a experiência linguística e cultural da criança em casa é a fundação para o sucesso da sua aprendizagem futura”³⁸ (Cummins, 2001:20).

Nas últimas décadas o Condado de *Montgomery* tem aumentado o número de línguas estrangeiras que são ensinadas nas suas escolas primárias e secundárias. Assim, no caso específico das Escolas Públicas de *Montgomery County* (MCPS), reconhecidas pelo seu ensino de qualidade (quando comparadas quer com outros Condados de *Maryland*, quer em comparação com outros Estados) apostaram claramente no ensino das línguas maioritariamente faladas, de entre as minoritárias com maior número de falantes no Condado, assim como, da pressão promocional exercida junto das autoridades responsáveis, e em consequência desse lóbi organizado, de que algumas línguas dispõem, mantêm-se no sistema de ensino independentemente das flutuações das comunidades imigrantes, como é o caso do italiano, que como ilustra a Tabela 3.11, ocupa agora o 16.º lugar no Condado.

Para este ano letivo, acedendo-se a informação oficial disponível *online*, confirmou-se que:

³⁸ Tradução livre da autora.

*Montgomery County Public Schools offers a variety of world languages: American Sign Language, Arabic, Chinese, French, German, Italian, Japanese, Latin, Russian, Spanish, and Spanish for Spanish Speakers. While all secondary schools offer Spanish, the choice of other languages varies from school to school.*³⁹

Como indicado na página *web*, estas línguas não são todas ensinadas em cada uma das escolas, as decisões têm a ver com fatores diversos, que não se aprofundou durante este estudo. Aquilo que se investigou foi a ordem que estas línguas ocupam por número de falantes no Condado de *Montgomery*⁴⁰ como o possível indicador real do peso que o português terá, através de se investigar a posição que ocupa a nível nacional, bem como, a nível do Condado.

Encontrou-se informação para todos os Condados do país, sobre “as línguas faladas em casa”, e disponível na página oficial do www.Census.gov, em Excel, guardando-se a informação respeitante a *Montgomery* em formato PDF, tirou-se depois *screenshots*, que se reproduzem no Anexo II, em quatro páginas.

Compilando-se na Tabela 3.11 a informação, ordenou-se as línguas por ordem decrescente do número de falantes em casa, a partir dos dados originais, relativos a 2009-2013. Incluindo-se também o número de 563.339 habitantes que só falam inglês em casa, chegou-se à seguinte ordem decrescente de línguas faladas em casa: inglês, espanhol, chinês, francês, coreano, vietnamita, iraniano, tagalo, russo, hindi, português, alemão, árabe, italiano e japonês. Ao analisar-se os dados, ficou-se com a perceção do potencial do português neste Condado, que se posiciona em 11.º lugar, antes do Alemão, Árabe, Urdu, Grego e Italiano, por esta ordem.

Ranking	Língua Materna Falada em casa no Condado de <i>Montgomery</i>	Número de falantes
01	Inglês	563.339
02	Espanhol	144.015
03	Chinês (incl. Cantonês e Mandarim)	026.460
04	Francês e Crioulo Francês	022.054
05	Coreano	013.317

³⁹ Disponível em <http://www.montgomeryschoolsmd.org/curriculum/languages/languagesoffered.aspx>

⁴⁰ Informação original reproduzida no Anexo II páginas 1 a 4. Fonte: U.S. Census Bureau, 2009-2013 American Community Survey <https://www.census.gov/data/tables/2013/demo/2009-2013-lang-tables.html>

06	Vietnamita	010.204
07	Iraniano	009.423
08	Tagalo	009.265
09	Russo	007.834
10	Hindi	007.551
11	Português	005.769
12	Alemão	005.205
13	Árabe	005.179
14	Urdu	004.464
15	Grego	003.545
16	Italiano	002.437

No início do ano letivo 2019/2020, MCPS recebeu mais de 164.000 alunos, o maior número de matrículas na história do condado, distribuídos por 207 escolas, bem como, mais de 1.000 novos professores, mais de 160 profissionais de serviços de apoio e 21 novos diretores de escolas⁴¹. Mais abaixo, referem que se propõem implementar uma maior experiência em línguas do mundo (estrangeiras) nas escolas primárias através de voluntários, de recursos *online*, assim como, de programas extracurriculares.⁴²

No acréscimo de alunos, anteriormente referido, estão incluídas muitas crianças brasileiras, a comunidade imigrante de língua portuguesa que mais tem aumentado desde 1990, tendência que se tem mantido e deverá continuar de acordo com a projeção ilustrada no Gráfico 2.1, podendo, por isso, existir cada vez mais probabilidades de vir a haver aulas de português.

Como que a confirmar aquela premissa, uma nota final positiva e motivadora de esperança para todos os jovens que aspiram que seus filhos possam estudar português como parte do programa dos seus estudos oficiais, a notícia de que acabou de ser contratada uma

⁴¹ Tradução livre da autora, de: *Montgomery County Public Schools (MCPS) welcomes more than 164,000 students today (Tuesday, Sept. 3) into its 207 schools for the start of the 2019-2020 school year - the largest enrollment in the district's history. MCPS is also welcoming more than 1,000 new teachers, more than 160 supporting services professionals and 21 new principals this school year.*

⁴² Tradução livre da autora, do original: *Increased world language experience at elementary schools through volunteers, online resources and after-school programs.* Ambos os textos ref.ªs 35 e 36 estão disponíveis em <https://www.montgomeryschoolsmd.org/press/index.aspx?pagetype=showrelease&id=8358&type=archive&startYear=2019&pageNumber=7&mode=>

‘especialista em traduções para português’, no dia 28 de julho de 2020, pela primeira vez na história de MCPS. Tradutora⁴³ de português que irá trabalhar no departamento de comunicações, o serviço de relações públicas, desempenhando funções de tradução para português do *site* oficial das Escolas Públicas de *Montgomery County*, como também, a feitura e distribuição do boletim informativo, bem como, administrar a informação nas redes sociais, tudo em português, reproduzindo-se ainda a vaga tal como foi posta para o português na página *web* de MCPS, que, entretanto, deixou de estar acessível:

Translation Specialist - Office of Communications, Language Assistance Services Unit, 8 Hour Portuguese Translation Specialist, Ad Closes 7/14/20
Job Specific Information: Provides professional quality translation services in Portuguese in all requested media specifically related to education. Working knowledge of various computer software applications including Microsoft Word, DreamWeaver, and InDesign, and how to use them with a variety of languages and writing systems required.

Em síntese, não sendo já o início de aulas de português, é, contudo, um primeiro indício bastante promissor, o passo seguinte será o lançamento de aulas de português, embora ainda sem data à vista, pelo que, continuando a apresentar-se um desafio, mas agora com probabilidade de virem a ser conseguidas aulas de português integradas no ensino oficial.

Tais eventos levam a questionar sobre o que deveriam fazer, a curto prazo, as autoridades responsáveis pela expansão do português, que tipos de iniciativas poderão desenvolver e em que moldes devem agir. Sendo de realçar, que *a priori* se apresenta essencial, para colher algum fruto rapidamente, a união de esforços e a participação de todos os países de língua oficial portuguesa e, em particular, das autoridades brasileiras.

3.4- PERSPETIVA DE PORTUGAL. POLÍTICA DE LÍNGUA E PLANEAMENTO LINGUÍSTICO DO PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA. PROGRAMA DO XXII GOVERNO DE PORTUGAL

O Programa do XXII Governo Constitucional de Portugal estabelece⁴⁴ a intenção de “Dar prioridade ao ensino da língua portuguesa, a cidadãos nacionais e estrangeiros, através de conteúdos digitais centrados no ensino do português e da cultura portuguesa, os quais devem

⁴³ A publicação da vaga original comum a todas as línguas, ainda sem o português, foi consultada em <https://www.montgomeryschoolsmd.org/departments/personnel/classification/descriptions/description.aspx?fn=5504-1279>

⁴⁴ Consultado em <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=54f1146c-05ee-4f3a-be5c-b10f524d8cec>, páginas 180 e 181.

ser ministrados através de conteúdos multimédia e agregados em ferramentas de divulgação e ensino a distância” bem como “Estimular a adesão a plataformas mundiais de educação *online* (a EDx ou a Coursera) e incentivar a criação de uma rede de produção de conteúdos lusófonos”, e ainda na página 181, especificando que tenciona “promover certificações de MOOC (*Massive Online Open Courses*) e do ensino a distância”.

Sem dúvida tudo aponta para que um mundo académico virtual em funcionamento venha a ser uma realidade nos próximos anos. As vantagens são imensas e incontestáveis em termos de custos e acessibilidade. Se existir uma plataforma *online* como a *Coursera*, que forneça a apresentação teórica da fonética e da gramática, por exemplo, um curso completo que explique os usos gramaticais da língua, o qual estará acessível vinte e quatro horas por dia sem restrições de fuso horário independentemente de qual seja a região do mundo onde o potencial interessado esteja, poderá ser um complemento para o aluno mas também para o professor que estiver a ensinar alunos, a coordenar a sua evolução e a assegurar a aprendizagem de diferentes níveis por parte desses estudantes. Podendo mesmo um familiar apoiar e acompanhar o programa em casa, sendo o professor presencial substituído pelo suporte 100% *online*. Este grupo de jovens que se irá estudar, agora na faixa etária os 25 aos 44 anos (Gráfico 4.2), têm em geral um certo nível de estudos universitários, como se comprovará adiante, sendo uma outra vantagem, terem crescido já na era da *internet*.

Com o intuito de promover a língua portuguesa no mundo e o seu ensino, uma vez que o primeiro-ministro do governo anterior⁴⁵ se manteve na liderança do atual governo de Portugal, para além dos compromissos antes expostos, testemunhar-se-á a continuação e a concretização de iniciativas já em curso, particularmente, “Renovar e modernizar a Rede de Ensino de Português no Estrangeiro, melhorando o uso das tecnologias digitais e de educação a distância, prosseguindo a integração curricular nos sistemas de ensino locais e assegurando maiores níveis de certificação das competências adquiridas;” bem como, “Divulgar e promover internacionalmente a língua e cultura portuguesas”, para isso o Governo continuará a “Aumentar a presença do português como língua curricular do ensino básico e secundário, através de projetos de cooperação com países de todos os continentes,” mas também valorizando a própria Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), página 41, e “Reforçar o papel da CPLP na projeção da língua e das culturas de língua portuguesa,

⁴⁵ Consultar Programa do anterior governo em <https://www.portugal.gov.pt/ficheiros-geral/programa-do-governo-pdf.aspx>

apoando designadamente a atividade do Instituto Internacional da Língua Portuguesa”, passa, certamente, por motivar no estrangeiro os seus potenciais alvos.

Pelo que neste momento, se salientará “que os portugueses no estrangeiro necessitam de reconhecimento”, bem como, que “os emigrantes portugueses no mundo são os melhores embaixadores de Portugal, pelo que valorizando essa diáspora está-se automaticamente a valorizar Portugal,”⁴⁶ devendo-se para tal, antes de mais, conseguir criar condições favoráveis para o ensino-aprendizagem do português no estrangeiro, que tudo aponta passa pela universalização do acesso e utilização de recursos didáticos e educativos digitais. (*Twitter* da república portuguesa de 29 de junho de 2020).

Sendo igualmente necessária uma campanha persistente de consciencialização do valor do português como língua de trabalho, inclusive junto à população nacional a residir fora de Portugal. Primeiro, é essencial para aqueles que pretendem regressar ao país de origem dos seus pais ou avós, desejo que tem o apoio do atual XXII governo de Portugal, conforme se refere no respetivo programa, no capítulo III, ponto 2.º com o título “desafio estratégico: demografia – por um país com mais pessoas, melhor qualidade de vida e onde os cidadãos seniores são tratados com dignidade” no parágrafo onde afirma ser intenção do governo “adotar uma política consistente e eficaz no campo das migrações, assegurando uma boa regulação dos fluxos e a atratividade do país, para novos imigrantes e para o regresso dos emigrantes e seus descendentes, na página 100”, defendendo mais adiante no início da página 119, que “Portugal precisa de valorizar os contributos das comunidades portuguesas para o desenvolvimento do país e de incentivar o regresso de emigrantes e lusodescendentes.

Um país com mais de 2,3 milhões de emigrantes e muitos mais lusodescendentes tem um enorme potencial de desenvolvimento, quer por valorização do papel desses emigrantes e lusodescendentes, quer por atração daqueles que pretendem regressar ao país,”⁴⁷ numa tentativa de dar voz a todos aqueles que, à volta do mundo, conseguiram trabalho por serem bilingues, ou seja, por saberem pelo menos comunicar em português e numa outra língua, com a probabilidade de possuírem diferentes níveis de proficiência em cada uma das línguas em questão.

⁴⁶ Consultado em Programa do XXI Governo Constitucional de Portugal, pág. 256. Disponível em <https://www.portugal.gov.pt/ficheiros-geral/programa-do-governo-pdf.aspx>

⁴⁷ Consultado em Programa do XXII Governo Constitucional, pág.100 e pág.119. Disponível em <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=54f1146c-05ee-4f3a-be5c-b10f524d8cec>

Conclui-se que estão em consonância tanto o caminho pelo qual o atual governo se propõe enveredar, como, paralelamente, a rapidíssima transferência para plataformas virtuais e a implementação do ensino-aprendizagem *online*, que se testemunhou, particularmente a partir de março de 2020, e foi imposto pela situação sem precedentes de uma pandemia que se alastrou a todos os recantos do globo, obrigando ao confinamento de bilhões de habitantes do planeta, e conseqüentemente levando ao encerramento das atividades educativas presenciais.

Por conseguinte, tudo se encaminha para uma verdadeira revolução didático-pedagógica virtual com as plataformas *online* progressivamente a substituírem e/ou a complementarem as clássicas aulas presenciais, e aqui poderá estar o sucesso futuro do ensino do português como língua de herança aos potenciais interessados espalhados pelo mundo.

CAPÍTULO IV
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

4.1 - BREVE HISTORIAL DA ESCOLA DE PORTUGUÊS VASCO DA GAMA

A escola de língua portuguesa da paróquia católica nossa senhora de Fátima foi fundada em 1999.⁴⁸ Tendo iniciado a sua atividade escolar no ano letivo 1999/2000, mais precisamente no dia 11 de setembro, conforme decidido em reunião cuja ata se reproduz mais adiante no Quadro 4.3.

Quando o grupo de voluntários que a criaram tiveram de decidir que nome lhe dar, foi acordado o nome de escola nossa senhora da Aparecida, para respeitar o facto da paróquia já ter o nome nossa senhora de Fátima relacionado com Portugal, e sendo os seus paroquianos originalmente quase na totalidade ou de Portugal ou do Brasil, o nome a escolher deveria estar ligado a este último país. Tendo, contudo, aquela designação sido alterada, ao longo dos anos, sendo atualmente denominada de escola de língua portuguesa Vasco da Gama.

Regressando ao ano da sua criação, precisamente ao momento em que um pequeno grupo de pessoas participaram numa primeira reunião presidida pelo padre Ademir Guerini, da qual não existe nenhum documento escrito, todos membros da paróquia católica nossa senhora de Fátima de *Maryland*, nela tendo sido discutida a viabilidade da criação de uma escola que ensinasse português aos filhos dos seus paroquianos, assim como, em que moldes tal se poderia vir a concretizar.

Nesta fase introdutória, como instrumento de levantamento de dados complementares aos do arquivo existente, que mais adiante se apresentará, recorreu-se ao método de entrevista com elevado grau de liberdade na abordagem do estudo de caso, bem como, na profundidade das respostas.

Tendo-se tido o cuidado de definir o propósito a que se destina esta entrevista, que *per si* está dependente do objetivo final a que a investigação se propõe, e que é, especificamente, ter uma visão realista de como se deu o processo de fundação, as razões que a justificaram, o contexto em que tudo se desenrolou. Tencionando, em particular, investigar quais os maiores problemas surgidos, bem como, quais terão sido as soluções encontradas.

⁴⁸ Consultar Quadro 4.3.

Também se teve em consideração, pela importância da interação com o entrevistado, o papel crucial do investigador no decorrer da entrevista, sendo-lhe exigido, por norma, muita habilidade, prudência e flexibilidade, a fim de que consiga obter a desejada informação completa, de um modo objetivo e num ambiente cordial de confiança mútua.

Assim, entrevistou-se em formato de entrevista tipo conversa aberta um elemento cofundador desta instituição, para a partir das respostas se reconstruir o historial respetivo. Estratégia crucial, por existir pouca documentação original em arquivo, como também, pela necessidade de se obter uma caracterização fidedigna do processo de criação e funcionamento desta instituição de ensino de português.

Esta etapa inscreve-se na metodologia do tipo descritiva. Tratando-se, especificamente, de uma investigação empírica por se tencionar compreender descrevendo um fenómeno contemporâneo, enquanto se toma conhecimento do contexto da vida real, explicando: como? e, porquê?

As perguntas base formuladas para a entrevista foram as seguintes:

- Fale-nos um pouco de como é que este projeto se iniciou. E, porquê?
- Quais foram os principais obstáculos?
- Explique como foram superados alguns desses obstáculos.

As respostas foram essencialmente as que se transcrevem a seguir:

A maioria dos encarregados de educação eram imigrantes de primeira geração, na faixa etária dos 30-40 anos, querendo muito que os filhos estudassem português numa escola, tendo muitas das crianças já nascido nos Estados Unidos. Estando, por isso, dispostos a fazer sacrifícios, o que incluiria conduzir os filhos até à escola e, mais tarde, ir apanhá-los, independentemente da distância a que vivessem. Para aqueles que já tinham os filhos na escola de português em Washington DC, transferir os filhos para a nova escola mais perto da sua residência, significaria, acima de tudo, enorme poupança de tempo nos trajetos semanais de ida e volta.

O primeiro desafio a ultrapassar terá sido o facto de não possuírem instalações próprias adequadas para tal efeito, bem como, em paralelo encontrar a localização ideal. Era importante que a escola ficasse junto a uma autoestrada e, assim, servisse também os que moravam mais longe. Inicialmente, se nada melhor surgisse, as aulas teriam lugar na escola

primária *Forest Knolls*, de *Silver Spring*, tendo ainda ficado decidido, a certo ponto, que o padre da paróquia iria contactar algumas escolas católicas privadas com melhores instalações, para averiguar da disponibilidade de as arrendar. Tendo sido bem-sucedido, pelo que conseguiram começar o ano letivo a dar aulas nas instalações da escola católica santa Bernardete, tendo sido cedidas para o efeito algumas salas a fim de serem ocupadas aos sábados de manhã, decorrendo as aulas das 9:30h às 13:00h. A localização no número 70 da *University Boulevard*, em *Silver Spring*, agradou bastante, por ser a cidade onde a maioria dos interessados residiam.

O segundo obstáculo que surgiu teve a ver com a dificuldade em encontrar professores com habilitações próprias na área do ensino do português. Depois de ter havido vários contactos concluíram que seria uma missão impossível, e que não existiam professores qualificados disponíveis nesta área. Acabaram por nomear para diretor da escola um médico cardiologista. Tendo sido escolhidos, no primeiro ano, professores da faixa etária dos 25 aos 36 anos, parte deles com estudos universitários completados nos Estados Unidos, tendo outros tirado somente o ensino secundário em Portugal.

No final a escolha recaiu sobretudo na força de vontade, energia e disponibilidade demonstradas, e ao reconhecimento de que tinham tido o português como língua materna.

Na sequência da análise dos problemas que terão surgido, foi apontada a logística e planificação interna das turmas como um grande desafio. Logo no seu primeiro ano de funcionamento, os 96 alunos inscritos apresentavam grande diversidade, quer porque tinham diferentes níveis de conhecimentos da língua portuguesa, principalmente, porque muitos pediram para ser transferidos da escola de português de Washington DC para a escola da paróquia. Quer ainda porque aqueles que entraram pela primeira vez abrangiam uma extensa faixa etária que ia dos 6 aos 14 anos.

E, por todas estas razões, foram criadas diferentes turmas, do primeiro ano, por idades, sendo desejável um programa adaptado a cada uma delas, daí que o facto de terem sido adquiridos livros em Portugal, acabou por ajudar a seguir um programa e a adaptá-lo às turmas.

Por conseguinte, no primeiro dia de aulas todos os alunos tiveram direito a um livro. Os quais tinham sido comprados em Lisboa nas editoras Lidel e Porto Editora e, atempadamente, enviados para Washington DC.

Tendo-se assim tornado realidade um projeto que exigiu muito trabalho dos voluntários empenhados, dedicados, motivados e mobilizados. Após delinear, identificar e enumerar os maiores desafios e problemas que iriam ter pela frente, conseguiram encontrar soluções práticas e viáveis, conseguindo contorná-los e concretizar um projeto que vingou e se manteve em funcionamento até aos dias de hoje.

Dessa época foi possível ter acesso a alguns documentos que fornecem informação relevante para esta investigação, complementando o que anteriormente foi afirmado.

Primeiro, foi possível recuperar parte dos Estatutos originais do presente estudo de caso, que se transcrevem no Quadro 4.2. Não tendo sido encontrada a página 2, onde constariam dados importantes como o número de professores e os seus conhecimentos de português e estudos.

Apresenta-se, contudo, como sendo um importante documento que ilustra o cuidado tido em definir regras, e o modo como foi solucionado um leque diversificado de preocupações que tiveram de ser contornadas, e que foram surgindo à medida que o projeto avançava.

Assim, destacar-se-á os seguintes aspetos: a localização das instalações, alunos e propinas, professores efetivos (informação não está completa), o conselho fiscal (também incompleto, mas perceptível), conselho disciplinar, associação de pais e professores, orçamento, material didático. Justificando-se pela facilidade com que nos Estados Unidos se pode comprar e possuir uma arma, também consta nos estatutos um regulamento disciplinar, com quatro artigos, referindo-se o artigo III à proibição de ter armas, assim como, drogas e qualquer ato de violência.

Quadro 4.2

Escola de Português – Estatutos

OUR LADY OF APARECIDA
Portuguese Language School
70 University Blvd. East
Silver Spring, MD 20901

(301) 593 9212
Fax: (301) 593 3088

NOSSA SENHORA APARECIDA Portuguese Language School

ESTATUTOS

Milhares de portugueses e brasileiros vivem no estado de Maryland. Embora existam outras escolas de língua portuguesa nesta área, parece que não satisfazem as necessidades da comunidade de língua portuguesa. Aparentemente estas escolas não estão localizadas em sítio conveniente e, na opinião dos pais o grau de aproveitamento não tem sido satisfatório. A comunidade de língua portuguesa também não possui, nesse Estado, nenhuma Escola.

Ao fim de várias reuniões de trabalho entre Portugueses e Brasileiros, presididas pelo Dr. Angelo Taveira da Silva, convidado pelo Pe. Ademir (Pároco - Our Lady of Fatima - Comunidade de Língua Portuguesa) para ser Director da Escola, conclui-se que de facto havia condições para estabelecer uma escola católica de língua portuguesa em Maryland.

A - Localização

A nova escola ficará temporariamente alojada na Escola Católica de Santa Bernadette, 80 University Blvd., Silver Spring, MD 20901.

B - Alunos e Propinas

Cada aluno pagará \$ 280.00 dólares por ano. No caso de frequentarem a escola dois ou mais alunos provenientes da mesma família (irmãos), as propinas baixam para \$ 270.00 e \$ 260.00 dólares por ano respectivamente.

C - Professores Efetivos

Raquel Barbosa (1 classe A) 12 anos de escolaridade em Portugal.

p.1

Ao Conselho Fiscal, em colaboração com Associação de Pais e Professores (APP), é dada também a responsabilidade de organizar actividades que possam resultar na angariação de fundos para a escola.

O Conselho Fiscal é Constituído:

Presidente: Manuela Montenegro, Mariza Alemão, Raquel Barbosa, Pe. Ademir Guerini, Matilde Coelho, Maria do Céu Santos e Cremilde Araújo.

G - Conselho Disciplinar

É responsabilidade do Conselho Disciplinar estabelecer o Código Disciplinar e implementá-lo. O objectivo é o de manter uma atmosfera calma, de respeito pelos professores e alunos de modo a tornar possível o aproveitamento máximo.

O Conselho Disciplinar será assim constituído:

Presidente: Dr. Angelo Taveira da Silva, Pe. Ademir Guerini, Manuela Montenegro, Maria do Céu Santos, Fernanda Conceição e Ana Paula Gonçalves.

H - Associação de Pais e Professores (APP)

Maria do Céu Santos (Presidente)
Custódio Ferreira, Sameiro Ferreira.

I - Orçamento

Receitas:

Propinas - (alunos) 86 x 270 = \$23,000.00

Despesas:

Professores:	36 x 480 = 7,300.00
Aluguel:	12 x 200 = 2,400.00
(Doação à Escola St. Bernadete) \$	= 200.00
Material didáctico: \$	= 2,500.00

TOTAL (ENTRADAS) = \$23,000.0 (SAÍDAS) = \$22,400.00

J - Material Didáctico

O dinheiro das propinas é para comprar material didáctico (livros de leitura, prontuários, dicionários, livros de testes, dossiers para formar os processos

p.3

individuais dos alunos...). Agrafadores, furadores, papel branco para fotocópias etc. terão de ser também adquiridos.

Esforços serão feitos no sentido de obter ajuda financeira das respectivas Embaixadas e entidades oficiais de ambos os países. Fundos e donativos obtidos pela Comissão de Angariação de Fundos serão também utilizados para aquele fim.

REGULAMENTO DISCIPLINAR

ARTIGO I - A. Horário.

O ano escolar tem início no dia 11 de Setembro de 1999. As aulas começarão às 9:30 hrs. e constarão de dois períodos principais: das 9:30 hrs. às 11:00 hrs. e das 11:20 min. a 1:00 PM.

Cumpra aos pais ou encarregados de educação assegurar a presença dos alunos na sala de aulas a tempo e horas e a ir buscá-los a 1:00 hr.

A escola de língua portuguesa está sob a égide da Arquidiocese de Washington, assim espera-se que todos os alunos se apresentem vestidos apropriadamente.

ARTIGO II - Comportamento.

Espera-se que todos os alunos se comportem com civismo e educação respeitando os professores e demais autoridades escolares. Qualquer falta de respeito pelo pessoal docente será objecto de acção imediata.

Se o aluno persistir no mau comportamento os pais serão informados e convidados a reunirem-se com o Conselho Disciplinar para discutir o assunto.

A. Aproveitamento deficiente por baixa frequência de aulas.

Todas as faltas têm de ser justificadas, se não forem o pessoal docente marcará uma falta ao aluno. Qualquer aluno que tiver mais de 7 faltas injustificadas não transitará de ano. Este número de faltas corresponde a 20% do total de aulas durante o ano lectivo.

ARTIGO III - Porte de armas na escola.

Qualquer aluno que traga para a escola armas de fogo, navalha de ponta, facas ou outros instrumentos que possam ser utilizados como armas será suspenso de imediato. É responsabilidade dos pais que isso não aconteça.

A. Drogas - A posse de qualquer tipo de drogas ou medicamento na área escolar é proibida. Caso tal suceda as autoridades serão informadas.

p.4

B. Actos de violencia contra alunos ou pessoal docente. Qualquer aluno que agredir fisicamente ou causar dano corporal a outro aluno ou pessoal docente será imediatamente suspenso. O incidente será objecto de revisão pelo Conselho Disciplinar.

C. Rádios. É proibido trazer rádios (walkman, etc) para a sala de aula.

D. Comida. É proibido comer ou beber na sala de aula.

E. Salas de Aula. É proibido mexer, mudar ou tirar qualquer objecto das salas. No fim da classe a professora e alunos devem remover o lixo e deixa a sala limpa como estava no inicio da aula.

ARTIGO IV - Funções do Conselho Disciplinar.

É responsabilidade do Conselho Disciplinar assegurar o funcionamento da escola num ambiente que conduza a bom aproveitamento escolar. Assim, a função do Conselho Disciplinar é assegurar um ambiente ordeiro mas agradável com respeito mútuo entre alunos e professores e estabelecer novas regras e leis sob as quais a escola funcionará assim mantendo uma atmosfera que crie condições para um bom aproveitamento escolar.

A. Composição do Conselho Disciplinar.

Dr. Angelo Taveira da Silva, Pe. Ademir Guerini C.S., Da. Manuela Montenegro, Da. Maria do Céu Santos, Geni Sousa French, Da. Fernanda Conceição, Elvira Aguiar.

B. Reuniões do Conselho Disciplinar.

O Conselho Disciplinar reúne-se na segunda segunda-feira de cada mês às 20:00 horas, Rectory Meeting Room, 70 University Blvd.. Reuniões extraordinárias serão convocadas quando for necessário.

Angelo Taveira da Silva

Dr. Angelo Taveira da Silva
Director

p.5

De seguida apresenta-se o Quadro 4.3, que ilustra a marcação, para dia 27 de junho de 1999, de “uma reunião com os pais”, momento em que terá sido oficialmente comunicado que a escola de língua portuguesa abriria portas e que poderiam matricular os filhos até ao dia 1 de agosto.

Quadro 4.3 Escola de Português - Ata da reunião de 7/6/1999
<p style="text-align: center;">ESCOLA DE LÍNGUA PORTUGUESA ACTA DE REUNIÃO</p> <p>No dia 7 de Junho de 1999 reuniram-se representantes do conselho administrativo, fiscal e pedagógico para discutir assuntos urgentes relativos ao próximo ano lectivo 1999/2000 da Escola de Língua portuguesa. Presentes à reunião estiveram Pde ademir guerini, Dr. Angelo Taveira-DaSilva D. Manuela Montenegro D. Cremilde Araújo</p> <p>As seguintes resoluções foram aprovadas por unanimidade</p> <ol style="list-style-type: none">1. a escola começará dia 11 de setembro de 19992. as inscrições estarão abertas até ao dia 1 de Agosto de 19993. cada aluno pagará usd 80.00 no momento da inscrição. Sem um depósito desta quantia não haverá inscrição4. não se aceitarão inscrições no primeiro dia de aulas5. as professoras auxiliares só serão pagas quando substituírem a efectiva. As professoras serão pagas uma vez por mês6. os cheques serão assinados pelo pade guerini7. a próxima reunião com os pais será em 27 de Junho.

Para além disso, ainda no Quadro 4.3 confirma-se a data de abertura da escola, inclui uma variedade de decisões que foram tomadas, vitais para o funcionamento de uma instituição de ensino, como por exemplo, datas de matrícula, o valor de pagamento de 80 dólares no momento da inscrição, o pagamento dos professores ser mensal (nos EUA os salários são recebidos quinzenalmente ou semanalmente, sendo rara a modalidade mensal), e também informando quem podia assinar os cheques.

Tendo as aulas começado em 11 de setembro de 1999, o dia previsto na ata da reunião de 7 de junho, que consta no Quadro 4.3. Logo após esse primeiro dia de abertura de atividades escolares, realizou-se uma reunião onde foram discutidos os problemas observados no decorrer das aulas, bem como, tomadas medidas importantes para assegurar o bom funcionamento da escola, conforme a seguir se ilustra no Quadro 4.4, que representa uma cópia do original da minuta da ata.

Quadro 4.4

Escola de Português – Ata da reunião de 11/9/1999

<p>DELIBERAÇÕES TOMADAS NA REUNIÃO DO CONSELHO ADMINISTRATIVO E PROFESSORES(A) DA ESCOLA DE LÍNGUA PORTUGUESA DE MARYLAND</p> <p>DATA: 9-11-99</p> <p>PRESENTES:</p> <p>CREMILDE ARAÚJO IZILDA CORREIA FERNANDO FERNANDES MANUELA MONTENEGRO ROQUEL BARBOSA FERNANDA CONCEIÇÃO ANA PAULA GONÇALVES ANGELO TAVEIRA-DASILVA</p>	<ol style="list-style-type: none">1- AOS ALUNOS QUE CHEGUEM À SALA DE AULA MAIS DE 5 MINUTOS ATRAZADOS SERÁ MARCADA FALTA.2- OS INTERVALOS DAS VÁRIAS CLASSES SERÃO ESCALADOS A HORAS DIFERENTES PELOS RESPECTIVOS PROFESSORES3- AS IDAS AO QUARTO DE BANHO, EXCEPTO EM CASOS EXCEPCIONAIS, SÓ SERÃO AUTORIZADAS DURANTE OS INTERVALOS4- AOS ALUNOS NÃO SERÃO ATRIBUÍDOS INTERVALOS ESPECIAIS PARA TOMAR REFEIÇÃO. ESPERA-SE QUE OS PAIS TOMEM AS NECESSÁRIAS PRECAUÇÕES PARA ASSEGURAR QUE AS CRIANÇAS COMEM ANTES DE VIR PARA A ESCOLA.5- É NECESSÁRIO NOMEAR E RECRUTAR VOLUNTÁRIOS PARA DESEMPENHAR AS FUNÇÕES DE MONITORES
---	---

Como complemento resumido do que foi mencionado, transcreve-se um artigo do jornal LusoAmericano, de 7/9/2001, intitulado “Aulas recomeçam na Escola Portuguesa de N^a S^a da Aparecida”, no ano letivo 2000/2001, o 2.^o ano de funcionamento da escola.

Quadro 4.5 – Notícia “Aulas recomeçam na Escola Portuguesa de N^a S^a da Aparecida”

<p>LUSOAMERICANO</p> <p>September 7, 2001</p> <p>COMUNIDADES</p> <h1>MARYLAND</h1> <h2>Silver Spring, MD</h2> <h3>Aulas recomeçam na Escola Portuguesa de N^a Sr^a da Aparecida</h3> <p>A Escola Portuguesa de N^a Sr^a da Aparecida, da paróquia de N^a Sr^a de Fátima de Silver Spring, no estado de Maryland, começa dia 8 de Setembro, sábado, o seu novo ano lectivo.</p> <p>As aulas de português decorrem aos sábados, entre as 9:30 da manhã e o meio-dia e meia hora, nas instalações da Escola Santa Bernardete, em 70 East University Boulevard, Silver Spring, MD 20901. Apesar de pertencer à paróquia portuguesa, a escola vê-se obrigada a funcionar nesta escola por não existir ainda sede própria para a igreja portuguesa, que tem no padre Ademir Guarini o seu líder espiritual.</p> <p>A instituição de ensino da língua portuguesa em Silver Spring proporciona aos seus alunos (e foram cerca de 96 os matriculados, no último ano lectivo) aulas da primeira à sexta classes. No ano passado, funcionou apenas até à quinta classe, porque não existiam ainda alunos para o ano seguinte - este ano, a sexta classe é introduzida por forma a permitir a esses alunos a continuidade dos seus estudos.</p>	<p>Em Silver Spring, MD, a escola portuguesa é ponto de encontro de crianças portuguesas e brasileiras; muito embora o período oficial de matriculas já tenha terminado, a direcção escolar abre excepções aos pais que ainda quiserem matricular os seus filhos.</p> <p>Ângelo Taveira da Silva é o actual director, e o grupo de docentes é composto por Fernando Fernandes, Izilda Correia, Maria Alzira Aguiar, Clonice de Oliveira, Lurdes Rolo, Vitória Queiróz, Cintia de Oliveira e Maria C. Sampaio.</p> <p>Para mais informações, contacte (301) 593-9212. ■</p>
---	--

4.2 - DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA USADA NO ESTUDO DE CASO

A metodologia adotada na investigação deste estudo de caso consubstancia-se em uma abordagem empírica, uma vez que se está a estudar um fenómeno a partir de um conjunto de operações como a escolha da(s) fonte(s) de informação e, por conseguinte, da amostra, segundo Robert Yin (2002)

O presente estudo de caso tem como população-alvo os jovens lusodescendentes, antigos alunos daquela escola comunitária e, na altura, residentes no Condado de *Montgomery*, em *Maryland*. Os quais apresentavam dois tipos de perfil linguístico distintos, nomeadamente, existiam aqueles que nasceram em Portugal e que, por isso, ainda tiveram o português como língua materna nos primeiros anos de vida, portanto aí todos comunicavam em português, mas também, um outro grupo, já nascido nos Estados Unidos, e designado de segunda geração, cuja aquisição da língua portuguesa se dá somente em contexto familiar e privado, sendo esta característica sinónimo de ser falante da denominada língua de herança. Sobre cujas características *Jason Rothman*⁴⁹, afirma que

Like the acquisition of a primary language in monolingual situations and the acquisition of two or more languages in situations of societal bilingualism/multilingualism, the heritage language is acquired on the basis of an interaction with naturalistic input and whatever in-born linguistic mechanisms are at play in any instance of child language acquisition.

(Rothman, 2009:156)

Necessitando, para a evolução das várias competências da língua, tanto dos períodos de férias de verão, em que conviveriam com a família alargada em Portugal, em total imersão, como também, do ensino formal de que nesta região somente puderam usufruir aqueles que frequentaram uma das duas escolas comunitárias da área metropolitana de Washington DC, a escola de português alvo do presente estudo de caso e sediada no Estado de *Maryland*, ou a outra opção seria a escola de língua portuguesa nossa senhora de Fátima que sempre funcionou na capital Washington DC.

⁴⁹ Escrito por Jason Rothman, publicado no *International Journal of Bilingualism* e disponível em https://www.researchgate.net/publication/249840181_Understanding_the_nature_and_outcomes_of_early_bilingualism_Romance_languages_as_heritage_languages

Sobre esta última escola, importa mencionar, por também ter tido um papel primordial no ensino de português nesta região, que tinha no ano letivo 2003/2004 um número de 148 alunos inscritos, de acordo com uma lista de todas as escolas comunitárias dos EUA, compilada em 2004 pela Conselheira de Educação nos Estados Unidos, Maria da Graça Borges Castanho.

Quadro 4.6 - Número de alunos da escola comunitária de Washington DC

Washington DC					
Name of the School	School Address / Contacts	Pedagogical Director	School Director	# Stud.	# Tea.
Escola Nossa Senhora de Fátima	Centro Católico Rainha das Américas 2200 California St. NW Washington DC 20008	J. [redacted] [redacted] (Phone) [redacted]@hotmail.com	J. [redacted] [redacted] (Phone) [redacted]@hotmail.com	148	4

Maria da Graça Borges Castanho – Educational Counselor at the Embassy of Portugal for the USA and Bermuda – June 2004

Num trabalho anterior coordenado por Castanho, intitulado “O ensino da Língua Portuguesa nos EUA para o novo milénio: Plano Global”⁵⁰ e acessível *online* na página da *web* do repositório da Universidade dos Açores em <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/3222>, nele se podendo constatar possuir informação pertinente sobre um aspeto importante no que respeita o ensino de português fora de Portugal: o reconhecimento do estabelecimento de ensino, e a sua respetiva oficialização por parte do Ministério da Educação de Portugal, neste relatório das escolas comunitárias nos Estados Unidos da América. Apresentando, assim, “O Quadro n.º 4 as escolas oficializadas até ao 6.º ano. Quanto maior era o grau de ensino, maiores as exigências do Ministério da Educação relativamente às habilitações literárias do corpo docente, como garante de que essas estruturas estavam em condições pedagógico-didáticas de ensinar Cultura e Língua Portuguesas a um nível mais elevado” (Castanho, 2000:25).

Incluída naquela lista, mas ocupando o último lugar por estarem ordenadas por ordem alfabética de Estados, a escola nossa senhora de Fátima de Washington DC, pertence, portanto, desde 21 de janeiro de 1994, ao grupo das escolas oficializadas até ao 6.º ano. Motivo porque todos os encarregados de educação que tencionavam regressar definitivamente a Portugal optavam por matricular os filhos nesta escola, a fim de facilitar o processo de equivalências para o sistema de ensino português.

⁵⁰ Em formato PDF <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3222/1/Plano%20Global%20-%20PWLI.pdf>

Ficando ainda comprovado a existência desta escola anteriormente a 1999.

Como primeira operação a realizar, e perante a impossibilidade de chegar a todo o universo da população-alvo, pensou-se em definir o tipo de amostra com que se iria proceder no presente estudo. Porém, para seleccionar um subconjunto de todo o universo de alunos que frequentaram a escola de língua portuguesa, acabou-se por recorrer a uma técnica que permitisse encontrar o maior número de inquiridos possível.

Veio-se a constatar que o registo com os contactos existentes da altura encontrava-se bastante desatualizado, uma vez que tinha somente números de telefone fixos, encontrando-se muitos desativados, e sem endereços de *e-mail*. A fim de contornar esta dificuldade contactou-se, numa primeira fase, o máximo de pais possível, para a partir desta informação fornecida pelos pais se construir uma lista nova, tendo-se pedido o endereço de *e-mail* e os números de telemóvel, para posterior envio do questionário entretanto criado.

Significando, portanto, que a metodologia escolhida se direciona no sentido de este estudo incidir em técnicas de amostragem não probabilísticas, ou não aleatórias, e conforme Ferreira e Campos referem na página 26 em *Dossiês Didácticos XI - O Inquérito Estatístico - ALEA* “Não existe, nestes casos, uma teoria estatística de suporte à obtenção de amostras representativas, mas pode existir uma probabilidade significativamente elevada de que a amostra obtida seja representativa, embora esta probabilidade não seja muitas vezes fácil de determinar. Estas técnicas de amostragem não aleatória são muito utilizadas e muito úteis quando não é possível usar amostras aleatórias, no âmbito de estudos preliminares ou exploratórios.”⁵¹

Numa fase inicial, levando em consideração a situação de confinamento iniciado em março de 2020 e que se manteve ao longo dos meses seguintes, foi posta de parte a opção de encontros face a face para obter resposta ao inquérito em papel. Considerada por existirem algumas moradas no arquivo.

Tendo sido, primeiro, realizado um inquérito em documento formato *Word*, que se pode consultar no Anexo I, tendo-se concluído, posteriormente, que seria demasiado complexo para tratamento de dados das respostas, assim como, limitado a se possuir os contactos de endereço de *e-mail* para enviar como anexo à mensagem. Porém, mais tarde, devido ao

⁵¹ Disponível em http://www.alea.pt/images/dossies_pdf/dossier11.pdf de Maria João Ferreira e Pedro Campos.

número baixo de contactos de *e-mail* conseguidos, tendo-se obtido dos pais dos alunos bastantes números de telemóvel, concluiu-se da necessidade de usar as redes sociais, bem como, aumentar a população-alvo, mantendo o foco nos indivíduos falantes de português de herança, tendo-se agora incluído os alunos da escola comunitária de Washington DC, pela sua importância por muitos terem estudado nas duas escolas.

Deste modo se decidindo aderir às novas tecnologias virtuais, elaborou-se um inquérito por questionário, com a finalidade de ser aplicado na *internet*, inclusive nas redes sociais. Assim, das opções disponíveis utilizou-se a aplicação Formulários *Google* (em inglês, *Google Forms*) suportado pela plataforma de armazenamento de dados *online Google Drive*, ficando nela gravado o questionário modelo, mas também as respetivas respostas, disponibilizando um leque bem diversificado de opções⁵². Tornando, acima de tudo, mais fácil partilhar o pedido de preenchimento do inquérito, mas também o tratamento de dados, com a construção de gráficos circulares e de barras, como se evidenciará adiante.

Por conseguinte, para pesquisar e substanciar a importância e impacto da instituição académica em estudo, como técnica de recolha de dados, recorreu-se ao tipo não documental realizando-se observação indireta, isto é, o investigador e os inquiridos não interagem em situação presencial. Respeitando o referido inquérito por questionário todo um conjunto de procedimentos requerido numa investigação, como seja definir com rigor os objetivos a que se propõe, formular hipóteses e questões orientadoras, identificando quais as variáveis relevantes selecionar a tipologia e dimensão da amostra apropriada de quem responde às questões, elaborar o instrumento em si, testá-lo e administrá-lo para finalmente proceder à análise dos resultados, sendo o questionário o agente de notação.

O planeamento deste tipo de inquérito exigiu que se tivesse uma atenção especial, particularmente, porque não há como esclarecer dúvidas no momento de preencher as respostas. Por isso, para colmatar esta lacuna, foi enviado um número de telefone disponível para ser contactado. Em termos do questionário como um todo inter-relacionado terá de apresentar-se bem organizado, ter uma sequência lógica e intrinsecamente coerente para agilizar e facilitar a disposição de responder a tudo em verdade.

Em síntese, num esforço de garantir a fiabilidade e incentivar a participação do princípio ao fim, escolheu-se a *internet* como canal privilegiado de comunicação, tendo-se, primeiro,

⁵² <https://support.google.com/docs/answer/2839737?hl=en> e <https://support.google.com/docs/answer/2839737?hl=pt>

enviado por via eletrónica para os endereços de *e-mail* que se conseguiu obter predominantemente ao contactar os pais que tinham os mesmos contactos telefónicos do tempo das aulas, tendo-se posteriormente dado preferência ao *Facebook*, onde se postou várias vezes o inquérito, com mensagens curtas mas explanatórias do fim em vista, assim como, enviado o respetivo *link* por mensagem através do telemóvel. Tendo-se adiado ao máximo o prazo limite para responder ao inquérito, escolheu-se o dia 2 de agosto de 2020, como data para se encerrar a chance de preencher o questionário.

Analisando as possíveis desvantagens destes inquéritos que usam métodos de inquirição probabilísticos, os quais se apresentam dependentes do acesso ao serviço da *internet*, quer os questionários construídos a partir de ferramentas do programa *Word*, os quais podem ser preenchidos, enviados, e respondidos no computador, ou seja, devolvidos através de um endereço eletrónico, quer aqueles conduzidos através da *internet*, sendo construídos e gravados em plataformas *online*, como o *Google Drive*, que foi o escolhido neste estudo.

De acordo com Couper (2000), o facto da *internet* não ser universal, poderia ser suscetível de causar limitações na cobertura da população desejada, motivo pelo qual se investigou quais seriam as percentagens de acesso à *internet* e a posse de computadores pessoais em *Montgomery*, tendo-se encontrado dados relativos a este assunto na página oficial do www.Census.gov e que se transcrevem no Quadro 4.7, conseguindo-se aferir que entre 2014 e 2018, 90,7% da população possuía ligação à *internet* em suas casas, enquanto, 95,6% tinha computadores. Concluindo-se, portanto, que nesta região tal limitação não se apresenta como um problema.

Quadro 4.7	
Percentagem de detentores do serviço de <i>Internet</i> em <i>Montgomery County</i>	
Computer and Internet U... ▲	Montgomery County, Maryland
Population estimates, July 1, 2019, (V2019)	1,050,688
PEOPLE	
Computer and Internet Use	
Households with a computer, percent, 2014-2018	95.6%
Households with a broadband Internet subscription, percent, 2014-2018	90.7%

Fonte: <https://www.census.gov/quickfacts/montgomerycountymaryland>

Como fatores de dissuasão de preenchimento de questionários *online* aponta-se a circunstância de certos segmentos do público não estarem familiarizados com o uso de certos programas da *web*, ou ainda, por terem receio de que não seja totalmente anónimo e que seja seguido o rasto eletrónico do respondente (Couper, 2000). Uma outra desvantagem será a probabilidade de os *e-mails* serem considerados *spam* e não caírem na caixa de correio. Parece que o nosso público-alvo não apresenta estes condicionamentos, basta pensar na faixa etária, e no facto de serem hoje em dia profissionais ativos, usando a *internet* todos os dias.

Em termos de vantagens, pode-se apontar fatores de rapidez no processo da recolha de dados, de ordem económica, pois é possível alcançar um número elevado de inquiridos sem custos adicionais, e finalmente, reconhece-se a simplificação do processo de registo e mesmo de tratamento de dados, uma vez que as respostas são armazenadas automaticamente numa base de dados o que por si reduz o erro de digitação de informação.⁵³

Regressando às preocupações que a aderência, ou não, aos questionários *online* podem levantar, sabe-se que vários estudos têm concluído que quando comparados com os inquéritos tradicionais, os primeiros obtêm uma taxa de resposta inferior (Couper, 2000; Solomon; 2001; Roberts *et al.*, 2014). O mesmo acontecendo aos inquéritos realizados por correio eletrónico, i.e., também se tem verificado um decréscimo da taxa de respostas (Roberts *et al.*, 2014:4), o que exige uma estratégia particular no que respeita a necessidade de um primeiro contacto, bem como, de várias insistências (2014:5). O que também se passou neste caso, pelo que insistências e técnicas de contacto variadas tiveram de ser usadas, inclusive encontrar um ou mais argumentos que incentivasse os inquiridos a responderem. E, ainda de acordo com Couper,⁵⁴ algumas estratégias para aumentar as percentagens de resposta incluem tornar os questionários *web* fáceis de completar e, também, mais ‘*enjoyable*’, ou seja, permitindo que os participantes os completem nos seus telemóveis ou outro dispositivo eletrónico portátil.

Descrever-se-á de seguida detalhadamente o questionário *web* aplicado.

⁵³ Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/230020693.pdf>

⁵⁴ Tradução livre da autora. No original “*break-off rates can be reduced by making web questionnaires easier to complete and more enjoyable; e.g. allowing participants to complete the questionnaire on mobile devices*” (Couper, 2013, *apud* Roberts *et al.*, 2014:5)

DESCRIÇÃO DO INQUÉRITO

O Inquérito com o título “INQUÉRITO por QUESTIONÁRIO aos Antigos Alunos das Escolas de Língua Portuguesa de *Maryland* e de Washington DC”, é composto por uma primeira secção introdutória, a qual identifica o que se pretende, agradecendo a quem responder. A seguir transcreve-se a mensagem:

“Este inquérito destina-se aos antigos alunos das Escolas de Língua Portuguesa de *Maryland* e *Washington DC*. Peço a quem frequentou estas escolas para responder a este inquérito. Caso o(a) aluno(a) seja menor de idade pedia aos pais para responderem. Somente dados anónimos serão usados. Se tiver alguma dúvida pode ligar-me para o número xxx xxx xxxx. Agradeço mesmo muito pela participação. OBRIGADA! a) Cremilde Araujo”

Tendo ainda sido incluída uma nota informativa nos seguintes termos: “DISCLOSURE - Ao abrigo da Lei em vigor na U.E., este inquérito é confidencial. Os dados de identificação recolhidos nunca serão revelados, e destina-se a um trabalho académico e só será usado nesse contexto.”

A segunda parte contém questões destinadas a obter informações pessoais de identificação do inquirido, como idade, sexo, país de nascimento e estado civil. Num total de 14 questões e com exceção da pergunta número 1, todas são de resposta fechada, sendo, especificamente, oito de tipo escolha múltipla, só se podendo selecionar uma opção da lista de respostas pré-definidas, aparecendo com um layout de botões de seleção, significando que se pode escolher somente uma única opção. Enquanto os campos de respostas que apresentam pequenos quadrados, a que se chamam caixas de verificação são utilizadas para se selecionar mais do que uma das variáveis que se aplicam ao todo, exemplificadas nas perguntas números 7 e 9, um total de duas, sendo tipo caixas de verificação, podem portanto selecionar todas ou algumas variáveis aplicadas a cada indivíduo.

Sendo as primeiras doze, denominadamente, 1- Nome ou *e-mail*; 2- Quantos anos tem; 3- Qual é o seu sexo; 4- Em que país nasceu; 5- Há quantos anos mora nos EUA; 6- Qual é o seu estado civil. De seguida foi adicionado o subtítulo “Estabelecimentos de ensino frequentados e línguas estudadas” onde constam: 7- Marque as escolas americanas que frequentou; 8- Marque as línguas que estudou e por quanto tempo; 9- Onde estudou português; 10- Durante quantos anos estudou português; 11- Quantos anos tinha quando começou a estudar português; 12- Quantos anos tinha quando deixou de estudar português.

Ainda na mesma secção relativa ao inquirido, com o subtítulo “Uso da língua portuguesa quando era criança” tem-se a questão 13. A mesma frase inicia uma pergunta, mas com cinco escolhas diferentes: 13- Quando era criança falava português com 1-A mãe; 2-O pai; 3-Os irmãos; 4-Os avós; 5-Os amigos; limitando a resposta a 3 opções possíveis sim ou não ou talvez. Terminando a secção de informação pessoal, com o subtítulo “Uso da língua portuguesa hoje em dia”, a pergunta 14. Seguindo a mesma lógica da anterior, com uma frase inicial igual, ou seja, 14- Hoje em dia fala em português com... Acrescentando-se depois seis opções para seleccionar todas as que se aplicam, e que finalizam do seguinte modo: 1-a mãe; 2-o pai; 3-os irmãos; 4-os amigos; 5- a esposa/o marido; 6-os colegas de trabalho.

Em conclusão, para as perguntas números 8, 13, e 14, como vimos, mas também para as 15, 17 e 19 como se analisará a seguir, escolheu-se respostas tipo grelha de escolha múltipla, com uma resposta possível de entre três opções de uma lista pré-definida, por exemplo, as questões 13 e 14 serão escolhidas entre ‘sim’, ‘não’ e ‘talvez’, contudo, as perguntas número 15, 17 e 19, apresentam as opções ‘muito bem’, ‘bem’ e ‘pouco’.

Passando-se de seguida à terceira parte, que se denomina “Informação sobre a família” com um total de seis perguntas, numeradas de 15 a 20. E, que são as seguintes: 15- Que línguas fala a sua mãe; 16- Em que país nasceu a sua mãe; 17- Que línguas fala o seu pai; 18- Em que país nasceu o seu pai; 19- Que língua(s) fala a esposa ou marido; 20- Em que país nasceu a sua esposa /o seu marido. Deste modo se confirmará, quer a origem, quer a(s) língua(s) faladas pelos familiares referidos. Neste grupo, as perguntas 16, 18 e 20, sobre o país de nascimento dos mesmos, são também de resposta múltipla.

A última secção, a quarta, é a mais curta, com somente três perguntas. Foi apelidada de Opinião. Nela constando uma questão que tem a intenção de averiguar a opinião/desejo sobre os filhos aprenderem português ou não. Tipo grelha de escolha múltipla, a pergunta 21 varia entre três opções ‘sim’, ‘não’ e ‘talvez’. Assim: 21-Quer que no futuro o(s) seu(s) filho(s) estude(m) português... termina com cinco diferentes opções: Na escola primária; Na escola secundária; Numa escola comunitária; Na universidade; *Online*.

Finalmente, as últimas duas perguntas são abertas dando a possibilidade de escrever um parágrafo ou mais. Sendo a 22-Na sua opinião é importante estudar português nos Estados Unidos? Porquê? E, a 23-Comentários.

Em retrospectiva, fazem parte do questionário, maioritariamente, questões com resposta predeterminada, conquanto, somente quatro questões foram formuladas na forma de afirmação, sendo duas deixadas em aberto, as respostas ‘nome ou *e-mail* e comentários’. Sendo as restantes duas um pedido ‘Marque’ e facultadas as alternativas de resposta, com as restantes enunciadas em forma de interrogação.

Este inquérito por questionário via eletrónica teve a vantagem de não ser dispendioso, e a obtenção de variedade de informação. Possibilitou, ainda, chegar a um maior número de inquiridos, porém com reduzida taxa de respostas.

Na sua construção foi tido em consideração o objeto de estudo, procurando-se abarcar aquilo que se pretendia saber, formulando-se de modo conciso questões diretas, simples e objetivas, usou-se uma linguagem que o público inquirido entendesse (por exemplo, substituindo-se cônjuge por esposa/marido).

Tabela 4.12					
INQUÉRITO por QUESTIONÁRIO					
aos Antigos Alunos das Escolas de Língua Portuguesa de <i>Maryland</i> e de Washington DC					
INFORMAÇÃO PESSOAL					
Número	Tipo de pergunta	Pergunta	Opções de resposta		Tipo de resposta
1		Nome ou <i>e-mail</i>	CONFIDENCIAL		Resposta curta
2	Fechada	Quantos anos tem?	5-14; 15-24; 25-34; 35-44; 45-54		Escolha múltipla
3	Fechada	Qual é o seu sexo?	Feminino; Masculino		Escolha múltipla
4	Fechada	Em que país nasceu?	EUA; Portugal; Brasil; Outro		Escolha múltipla
5	Fechada	Há quantos anos mora nos EUA?	10 ou –; 11-20; 21-30; 31-40; 41 ou +		Escolha múltipla
6	Fechada	Qual é o seu estado civil?	Solteiro; Casado; Divorciado; Outro		Escolha múltipla
7	Fechada	Marque as escolas americanas que frequentou	Elementary School Middle School High School College Universidade		Caixas de verificação
8	Fechada	Marque a(s) língua(s) que estudou e por quanto tempo	Inglês Português Espanhol Outra	1-2; 3-4; 5-6; 7-8; 9 ou + anos.	Grelha de Escolha múltipla
9	Fechada	Onde estudou português	Escola de <i>Maryland</i> Escola de Washington DC <i>Montgomery College</i> Universidade de <i>Maryland</i>		Caixas de verificação
10	Fechada	Durante quantos anos estudou português?	1-2; 3-4; 5-6; 7-8; 9-10; 11 ou + anos		Escolha múltipla

11	Fechada	Quantos anos tinha quando começou a estudar português?	5-6; 7-8; 9-10; 11-12; 13 ou+ anos		Escolha múltipla
12	Fechada	Quantos anos tinha quando deixou de estudar português?	7-9; 10-12; 13-15; 16-18; 19-21; 22 ou + anos		Escolha múltipla
Uso da Língua Portuguesa quando era criança					
13	Fechada	Quando era criança falava português com ...	- a mãe? - o pai? - os irmãos? - os avós? - os amigos?	Sim Não Às vezes	Grelha de Escolha múltipla
Uso da Língua Portuguesa hoje em dia					
14	Fechada	Hoje em dia fala português com ...	- a mãe? - o pai? - os irmãos? - a esposa /o marido? - colegas no trabalho?	Sim Não Às vezes	Grelha de Escolha múltipla
INFORMAÇÃO SOBRE A FAMÍLIA					
15	Fechada	Que língua(s) fala a sua mãe?	Inglês Português Espanhol Outra	Muito bem Bem Pouco	Grelha de Escolha múltipla
16	Fechada	Em que país nasceu a sua mãe?	Brasil; Estados Unidos; Portugal; Outro		Escolha múltipla
17	Fechada	Que língua(s) fala o seu pai?	Inglês Português Espanhol Outra	Muito bem Bem Pouco	Grelha de Escolha múltipla
18	Fechada	Em que país nasceu o seu pai?	Brasil; Estados Unidos; Portugal; Outro		Escolha múltipla
19	Fechada	Que língua(s) fala a sua esposa/ o seu marido?	Inglês Português Espanhol Outra	Muito bem Bem Pouco	Grelha de Escolha múltipla
20	Fechada	Em que país nasceu a sua esposa / o seu marido?	Brasil; Estados Unidos; Portugal; Outro		Escolha múltipla
OPINIÃO					
21	Fechada	Quer que no futuro o(s) seu(s) filho(s) estudem português ...	- na escola primária? - na escola secundária? - numa escola comunitária? - na universidade? - <i>online</i> ?	Sim Não Talvez	Grelha de escolha múltipla
22	Aberta	Na sua opinião é importante estudar português? Porquê?			parágrafo
23	Aberta	Comentários			parágrafo

4.3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante a conceção deste questionário, prosseguiu-se com o intuito de analisar informação sociolinguística pertinente sobre os inquiridos, nomeadamente, dados pessoais, como idade e estado civil, também sobre o que respeita a aprendizagem formal de línguas, nas escolas comunitárias e em escolas públicas americanas, incluindo as duas instituições académicas de ensino superior que oferecem aulas de português no Condado, a universidade do Estado e o denominado *College* do Condado, que é equivalente a um Instituto Superior em Portugal. Depois disso, o questionário focou-se na família nuclear, para que se investigasse o nível de fluência de português, o país de origem e se esses familiares, mãe, pai e cônjuge, falam ou não o português e o inglês, e de qual seria a perceção dos inquiridos em relação aos respetivos níveis de domínio dessas línguas.

Terminando-se com o propósito de pesquisar se existe, ou não, um sentimento a favor de no futuro os seus descendentes aprenderem português.

Em síntese, tendo para analisar um universo com características específicas, contudo, sendo impossível aceder a todos os contactos, usou-se um tipo de amostragem semelhante à denominada bola de neve, ou seja, esta técnica recaiu nos sujeitos previamente identificados como fazendo parte do universo, e depois pediu-se aos inquiridos para eles fornecerem nomes de outros que conhecessem para serem inquiridos.

A preferência por uma amostra não aleatória deveu-se ao facto de que possibilita uma conclusão mais rápida do estudo e com menor custo, tentando ter uma amostra o mais representativa possível do universo, uma vez que o objetivo principal será o de conseguir estimativas próximas dos parâmetros a estimar.

Sendo todas as respostas opcionais, portanto, sem carácter obrigatório, inclusive na identificação do inquirido, a primeira pergunta onde é pedido nome ou *e-mail*. Note-se que a área reservada para comentários, questão aberta e a última colocada, foi preenchida somente por dois respondentes.

Foram ainda feitas perguntas consideradas de controlo, destinadas a confirmar a veracidade de informação crucial inserida numa parte diferente do questionário, conforme se explicará adiante.

Tratando-se de um inquérito por questionário da plataforma *Google Forms*, administrado a distância e, predominantemente, de respostas fechadas, careceu de mais trabalho de preparação, pois os procedimentos técnicos de conceção são bastante exigentes.

Analisar-se-á de seguida os resultados obtidos. Embora se tenha dividido o questionário em quatro dimensões, a primeira parte, já descrita anteriormente, tratando-se da introdução não pertencerá à análise a desenvolver neste subcapítulo.

Assim, distribuiu-se o questionário *web* para análise em:

Secção 2 – Informação pessoal, com 13 questões estruturadas;

Secção 3 – Informação sobre a família, com o país de nascimento e as línguas portuguesa, inglesa, espanhola e outra como opções, tanto do pai como da mãe. Sendo o mesmo perguntado em relação ao cônjuge, uma vez que a escola está em funcionamento há mais de 20 anos.

E, finalmente, Secção 4 – Opinião – única parte com questões abertas.

Cada um dos campos questão-resposta geraram um gráfico, tendo-se na totalidade obtido três tipos distintos, nomeadamente, onze gráficos circulares, sete gráficos de barras verticais, e dois gráficos de barras horizontais. Todos bastante úteis neste estudo porque as análises das proporções são tão importantes como o valor real absoluto. Com um forte impacto visual, tanto os gráficos de barras como os gráficos circulares, permitiram estabelecer comparações.

A maioria dos resultados figuram sob a forma de gráfico circular, tratando-se de um círculo com a forma circular exhibe as frações divididas em setores angulares que no todo perfazem 360°. Como se de fatias de um bolo se tratasse, por norma é designado em inglês por '*pie chart*', e em português por queijo ou *pizza*.

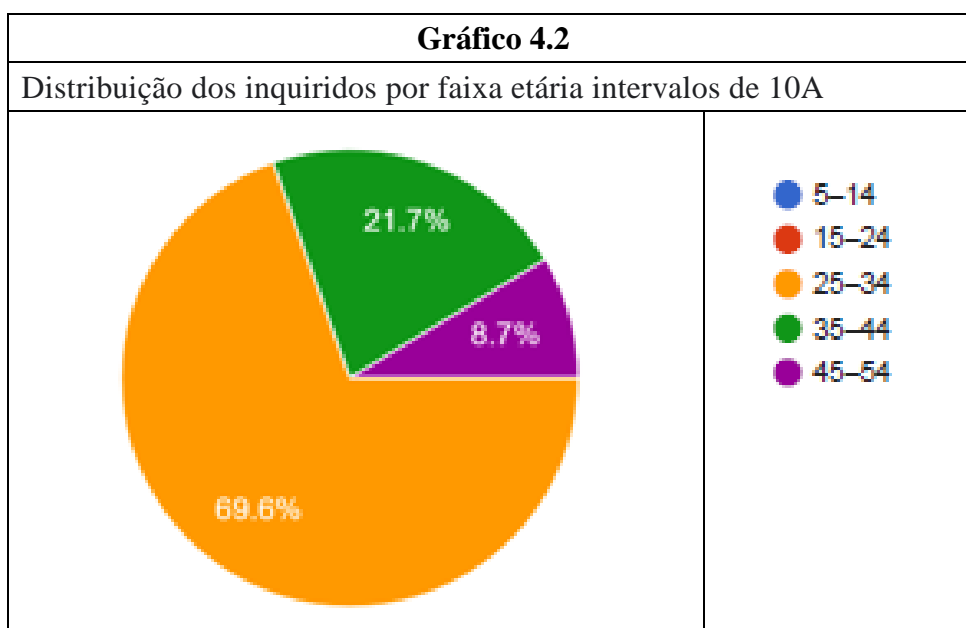
Tendo-se tornado o seu uso bastante comum, estes gráficos circulares têm sido alvo de críticas pela falta de exatidão informativa, porém, quando as variáveis são em número reduzido, preferencialmente, seis no máximo, por exemplo, no caso das opções feminino, masculino, com os valores finais em percentagens em cada diagrama, aparenta ser suficientemente preciso para analisar e extrapolar a informação que se possui. Neste estudo, do total de 20 questões com chave de resposta pré-determinadas, teve-se o cuidado de reduzir as variáveis nas opções de resposta, pelo que se criou, por exemplo, faixas etárias com intervalos de 10 anos, para não ter mais de seis variáveis.

SECÇÃO 2 – INFORMAÇÃO PESSOAL SOBRE O INQUIRIDO

Questão 2 - Quantos anos tem?

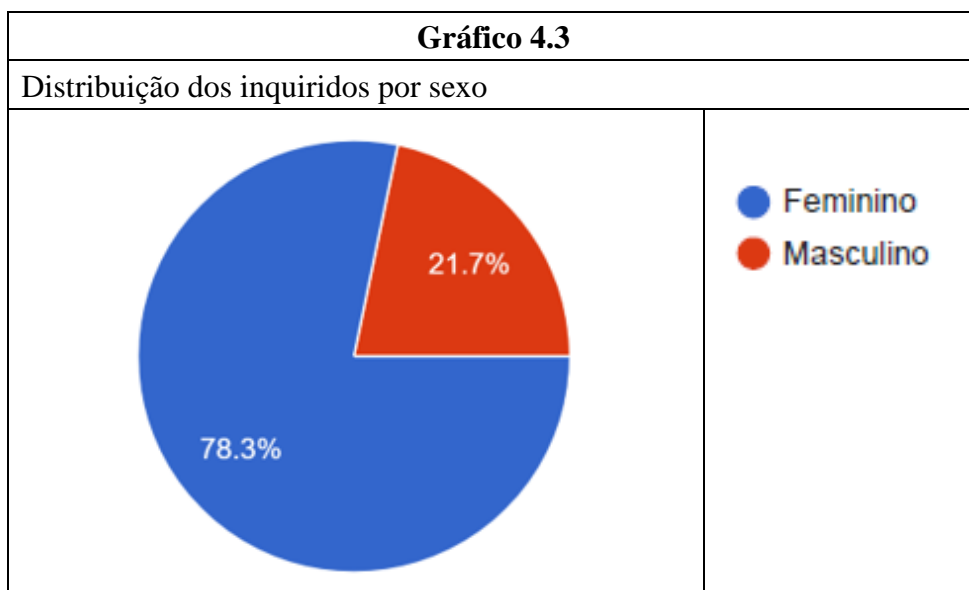
O Gráfico circular 4.2, representado a seguir, mostra a informação recolhida sobre as idades dos respondentes. Sendo uma pergunta-resposta tipo escolha múltipla tem como característica ser fechada, podendo os inquiridos selecionar somente uma das opções dadas.

Apresenta uma lista de opções de resposta pré-definida com cinco grupos cada um com intervalos de 10 anos, as faixas etárias estão compreendidas entre os 5 e os 54 anos de idade. Sendo mínima a probabilidade da idade do primeiro e do último serem escolhidos, tendo sido postas, precisamente, para certificar com certeza a idade mínima e a máxima dos respondentes. Assim, representados no diagrama que se segue, das 23 respostas obtidas o grupo maioritário com idades compreendidas entre 25-34 anos representa 69,6% das respostas, sendo seguido do de 35-44 com 21,7% e com mais de 45 e menos de 54 são 8,7%.



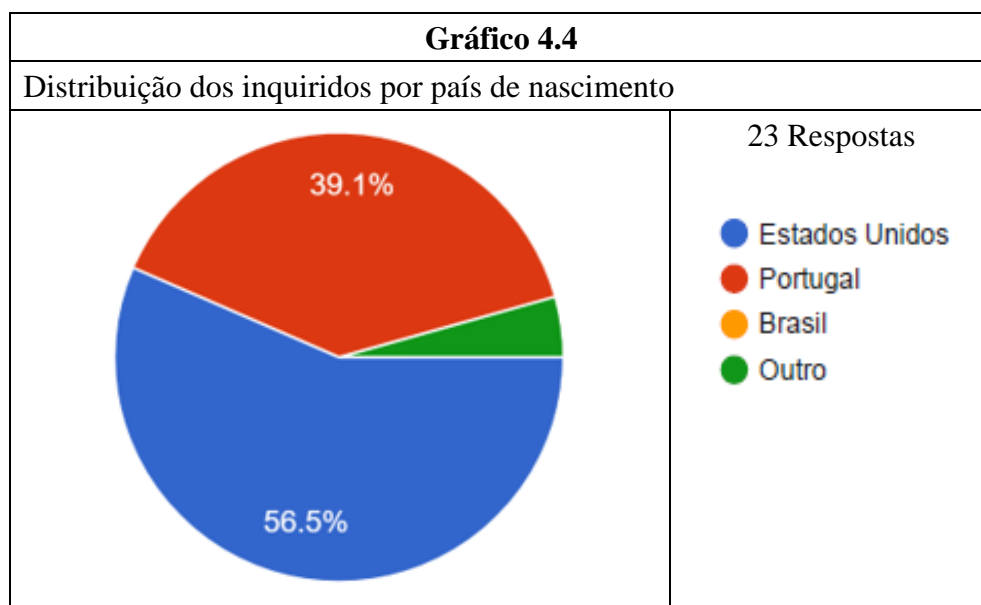
Questão 3 - Qual é o seu sexo?

As opções sendo duas deixam uma maioria de 78,3% para a população feminina, restando 21,7% para os respondentes masculinos. A população feminina representa a maioria dos respondentes.



Questão 4 – Em que país nasceu?

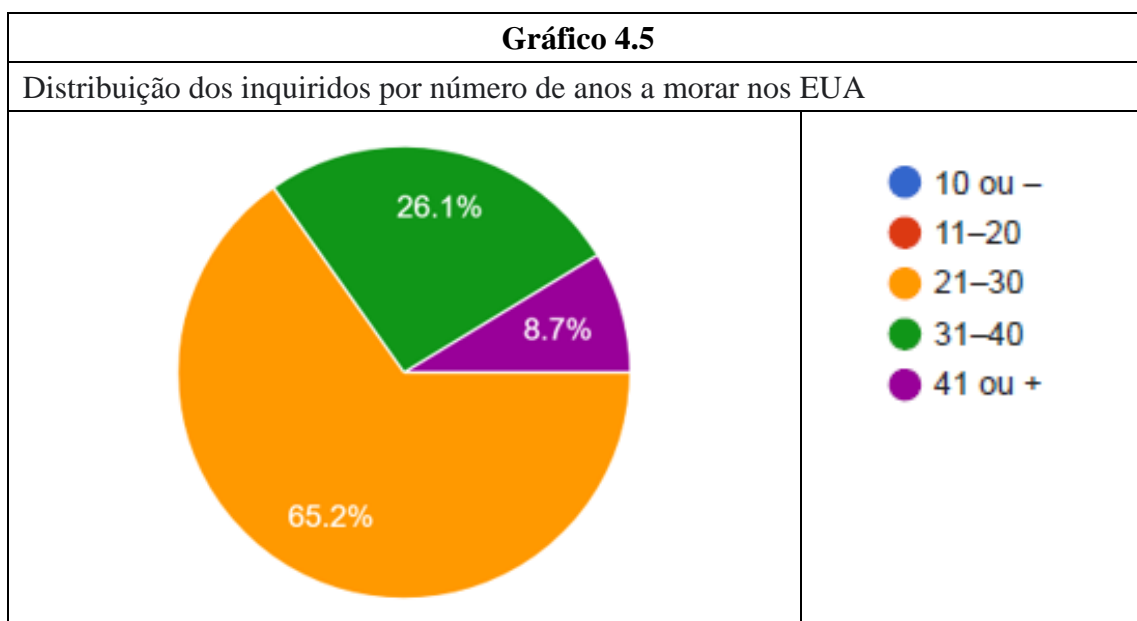
Aqui optou-se por confirmar três países – os EUA, o Brasil e Portugal – deixando os restantes não identificados com a opção de resposta ‘outro’. O gráfico 4.4 demonstra, que a maioria de 56,5% nasceu já nos EUA, mas com uma percentagem elevada de 39,1% de inquiridos que nasceram em Portugal. Com uma percentagem mínima de 4,3% correspondente a uma única resposta escolhida para a opção ‘outro’ poderá significar um outro país lusófono ou não.



Questão 5 – Há quantos anos mora nos EUA?

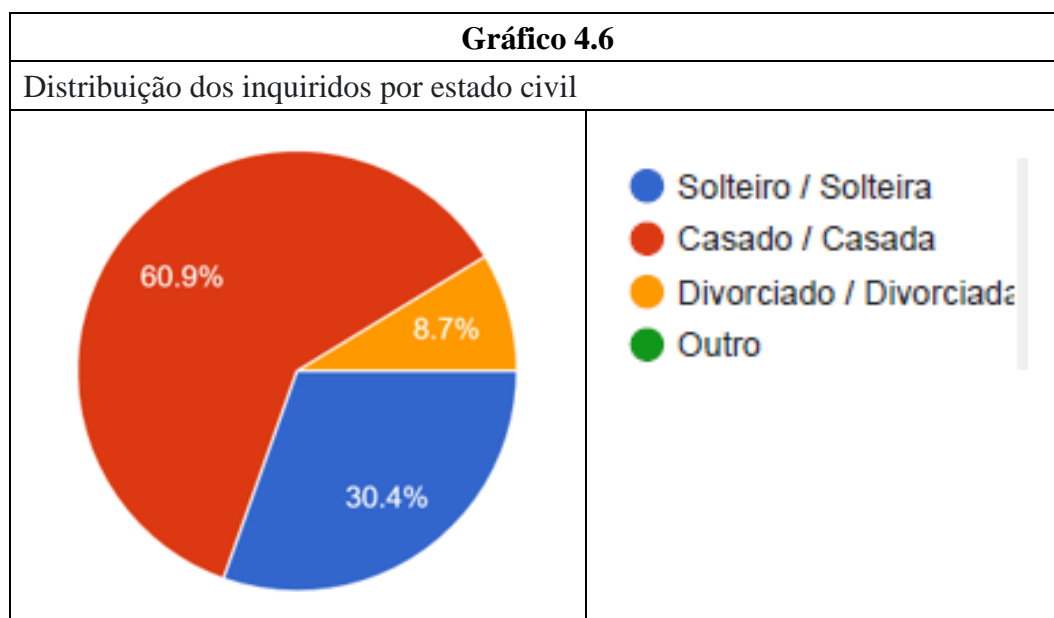
Esta questão tenciona confirmar os anos de permanência efetiva nos EUA. As conclusões representadas no Gráfico 4.5 mostram 65,2% moram naquele país no intervalo de 21-30 anos,

seguindo-se o intervalo 31-40 com 26,1%. E, ainda se obteve 8,7% respeitante a 2 inquiridos com mais de 41 anos.



Questão 6 - Qual é o seu estado civil?

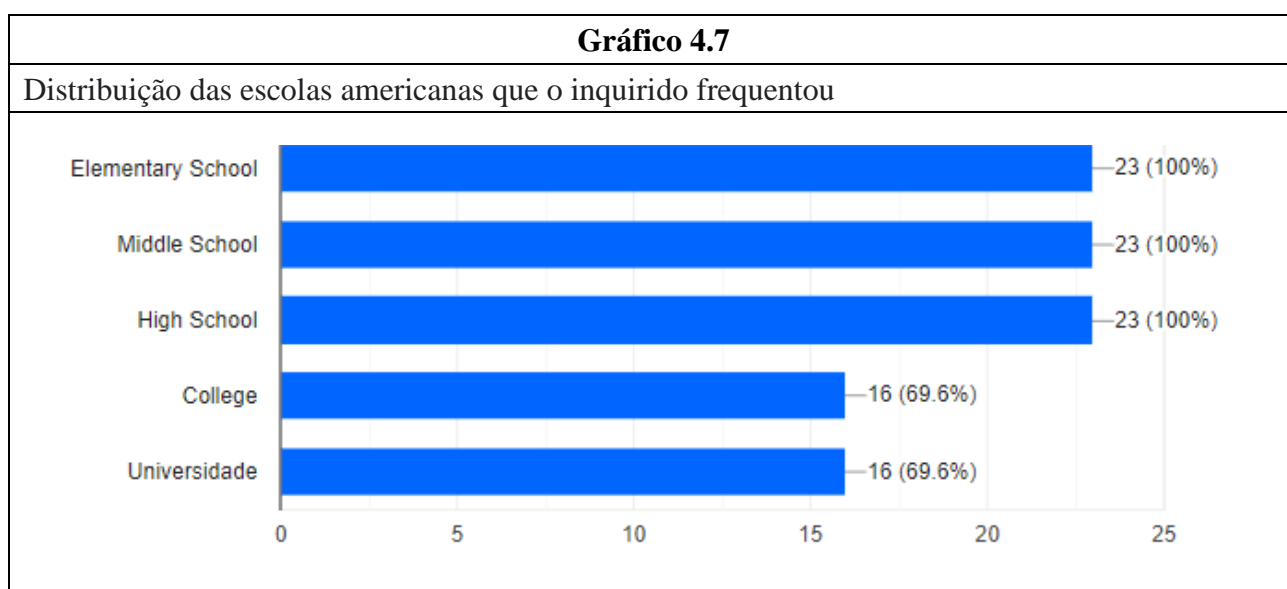
A escolha do estado civil também com uma só opção de resposta, dividiu-se entre 60,9% de casados, 30,4% de solteiros e 8,7% divorciados.



ESTABELECIMENTOS DE ENSINO FREQUENTADOS E LÍNGUAS ESTUDADAS

Questão 7 – Marque as escolas americanas que frequentou.

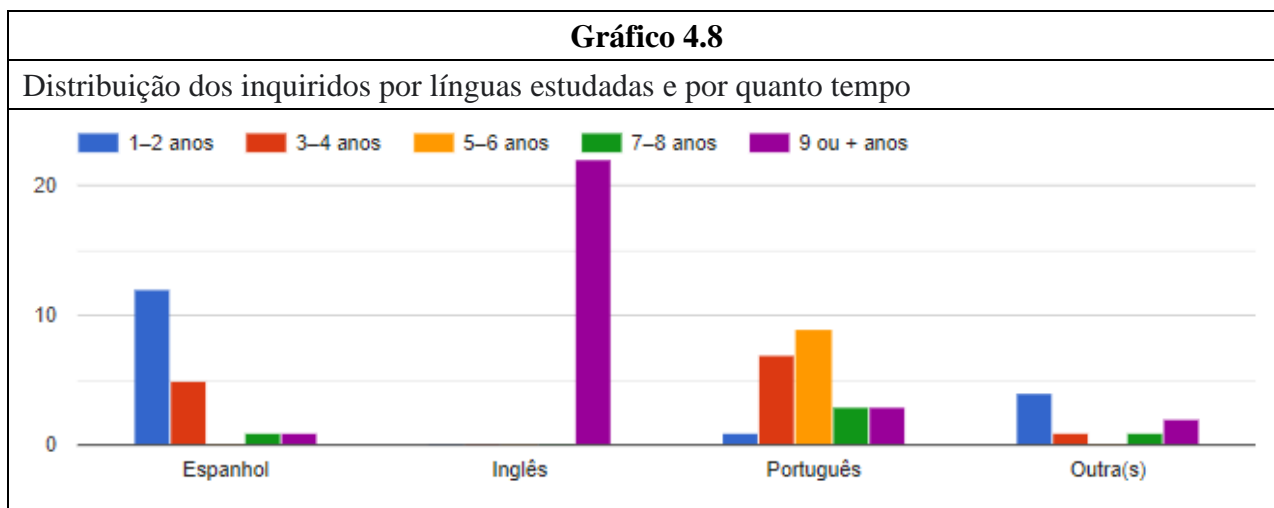
Perante cinco variáveis possíveis, que podem ser todas ou em parte selecionadas, devendo o inquirido assinalar as escolas que efetivamente frequentou, obteve-se um gráfico de barras horizontal. O Gráfico 4.7 mostra que o ensino formal foi feito em inglês, nas escolas americanas, tendo a totalidade dos respondentes frequentado as escolas primárias do 1.º ano ao 12.º ano de escolaridade obrigatória, por isso, se concluindo são efetivamente falantes de português de herança. Tendo 69,6% estudado na universidade e no *College*, como perfaz mais de 100% essa percentagem poderá significar que alguns frequentaram somente o *College*, e outros as duas instituições de ensino superior.



Questão 8 - Marque as línguas que estudou e por quanto tempo.

Para cada língua – português, inglês, espanhol e outra(s) – o inquirido deve marcar o intervalo de anos em que a estudou e deixar em branco se não o fez. Incluiu-se o português, pois pretende-se realçar o valor de cada um dos cinco intervalos em detrimento do valor total das variáveis, uma vez que os gráficos de barras agrupadas, para delinear duas ou mais categorias, neste caso são cinco – intervalos de 2 anos cada, início em 1 e o final prevê 9 ou mais anos, tendo em atenção que estudando nos EUA é obrigatório 12 anos de escolaridade – para cada variável discreta, a língua. Recorreu-se à sua comparação e distinção visual através das cores e do valor representado pelas alturas das barras.

A figura ilustra que cada grupo está espaçado entre si, embora não exista nenhum espaço entre as categorias de cada grupo, o que é uma vantagem por ser mais exato em termos de percepção, do que a estimativa entre barras mais afastadas. Todos os inquiridos estudaram inglês por mais de 9 anos, o que dá ênfase às conclusões da questão anterior, de que frequentaram o sistema de ensino dos EUA. Serve como pergunta de controlo para o facto de que todos estudaram português, mas por tempo variado, conforme adiante se confirmará.



Questão 9 - Onde estudou português?

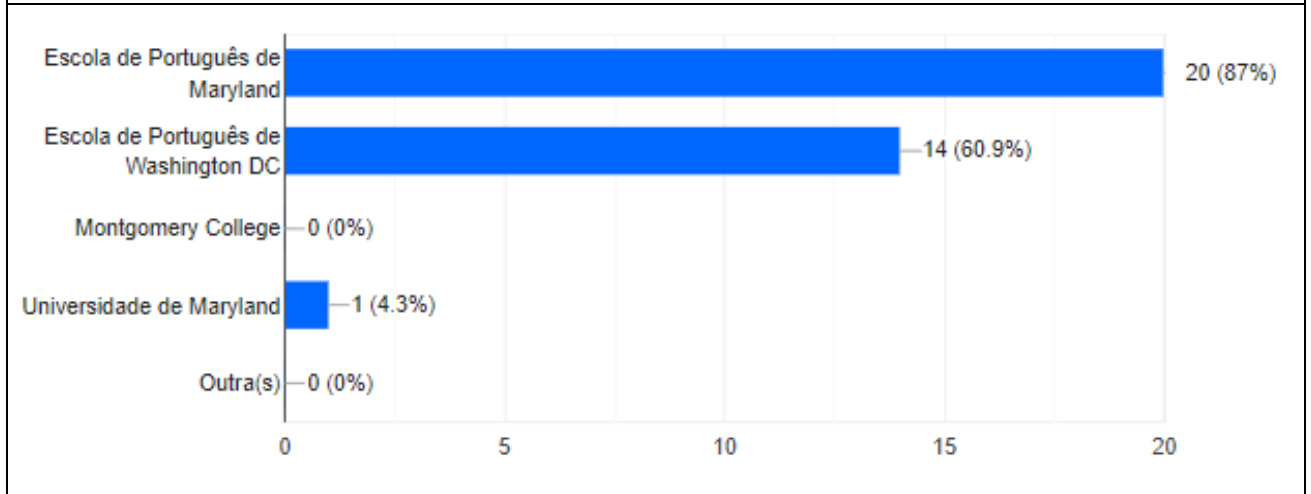
O gráfico de barras horizontais foi a escolha acertada, uma vez que as variáveis tinham designações extensas, e não se deve abreviar os termos, também de notar que possuem um eixo dos valores mais amplo o que visualmente ajuda a mostrar de forma clara as diferenças entre os dados obtidos.

A figura do próximo gráfico ilustra as possíveis escolas onde nesta área poderiam ter estudado português. *Montgomery College* tem oferecido português⁵⁵, porém somente *Elementary Portuguese* com dois níveis I e II, o que por si pode justificar a ausência de inscrições significando que os níveis de português dos 16 alunos que no Gráfico 4.7 afirmam ter estudado naquela instituição académica, seriam porventura mais avançados. Houve inquiridos que estudaram em ambas as escolas comunitárias tendo-se transferido de DC para MD no ano em que a escola Vasco da Gama abriu, conforme foi dito na entrevista.

⁵⁵ Descrição dos dois cursos de português oferecido em *Montgomery County*. Disponível em <https://www.montgomerycollege.edu/academics/programs/world-languages/index.html>

Gráfico 4.9

Distribuição dos inquiridos por escolas de Português frequentadas

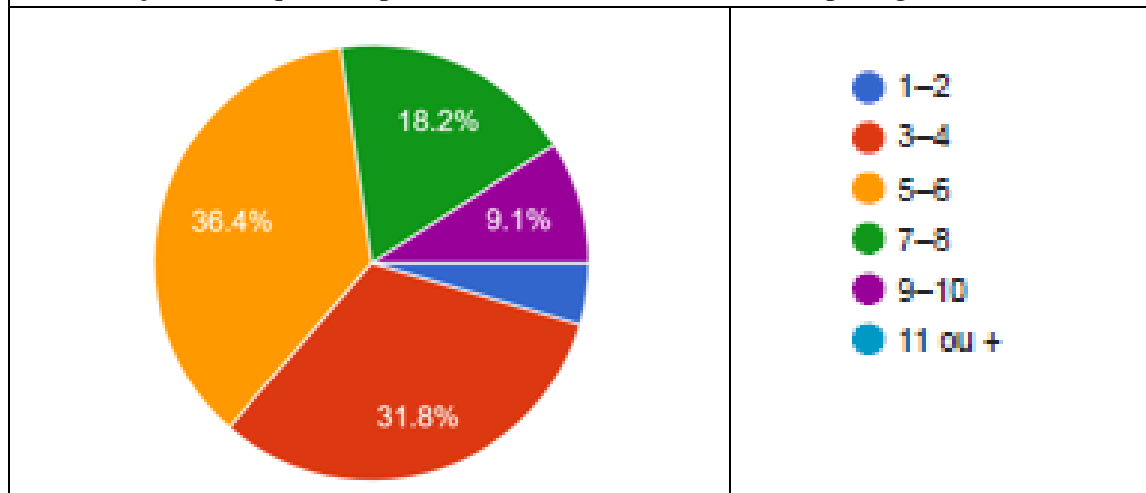


Questão 10 - Durante quantos anos estudou português?

Esta Questão é fulcral para se certificar que os inquiridos efetivamente estudaram português e por quanto tempo. Com o maior número de inquiridos a estudarem entre 5 a 6 anos, 36,4%, com 3-4 anos, 31,8%, seguidos do grupo de 7-8 anos com 18,2%, de 9-10 anos com 9,1% e com 1-2 anos, 4,5%.

Gráfico 4.10

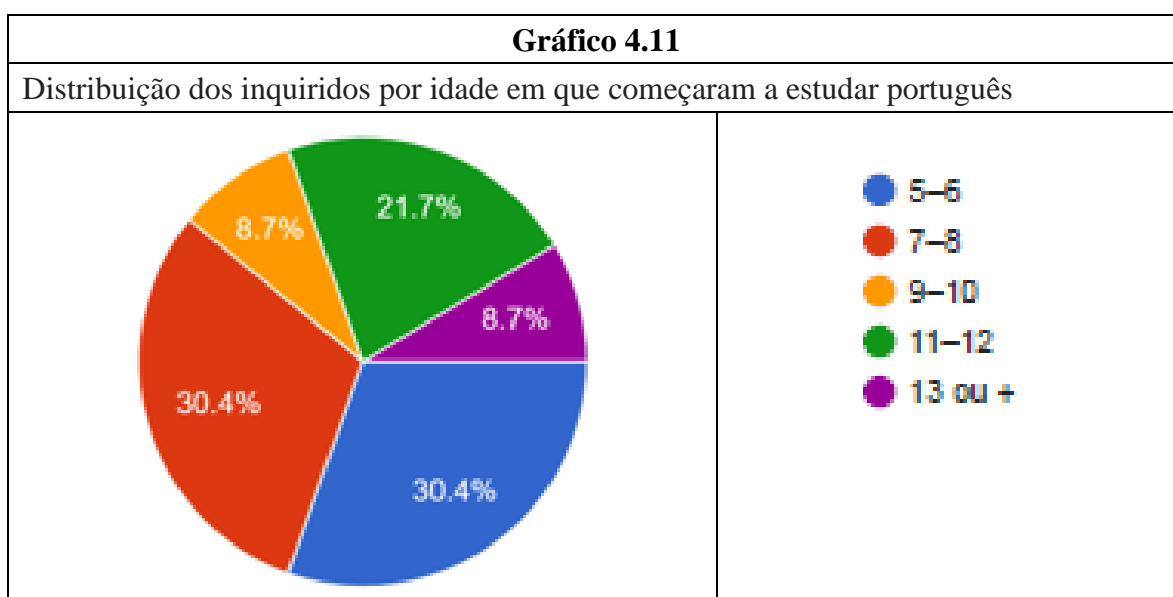
Distribuição dos inquiridos pelo número de anos estudados de português



Questão 11 - Quantos anos tinha quando começou a estudar português?

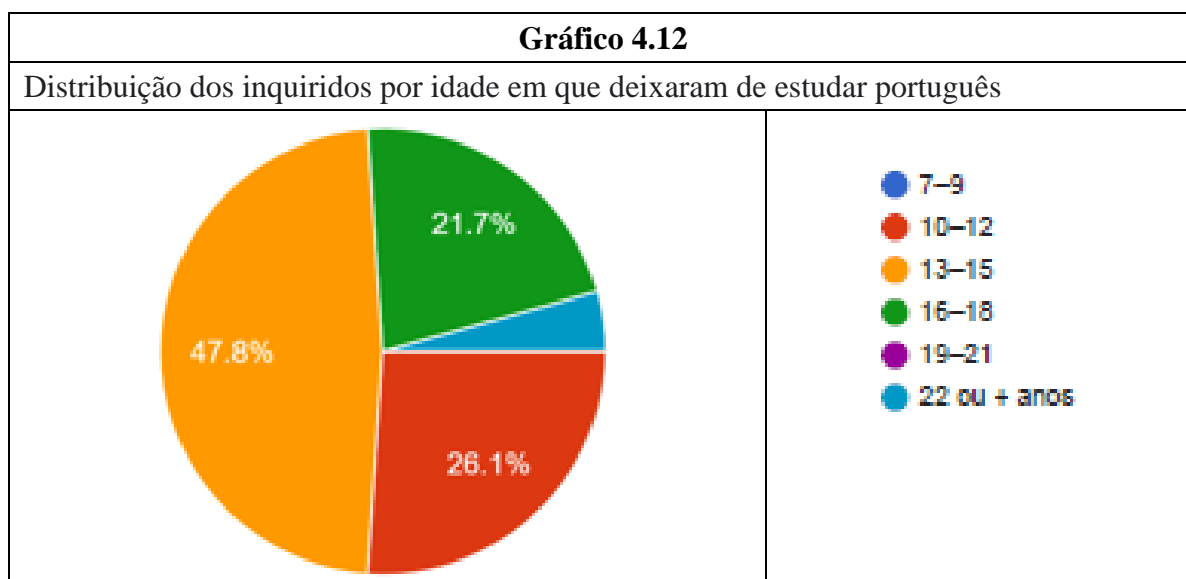
Neste gráfico interessa perceber com quantos anos os inquiridos começaram a estudar português, se existe uma proporção grande numa das faixas etárias ou não. Assim, para o

intervalo de 5-6 anos houve 30,4% *ex æquo* com o de 7-8 anos, entre 11-12 anos obteve-se 21,7%, e com as mesmas percentagens de 8,7% os intervalos de idade 9-10 e 13 ou mais anos.



Questão 12 - Quantos anos tinha quando deixou de estudar português?

Esta questão coloca a ênfase nas idades finais, por exemplo, se optaram por ter aulas de português na universidade de *Maryland* poderiam ter mais de 22 anos quando deixaram de estudar português. Para as idades entre 13-15 apurou-se 47,8%, enquanto para os intervalos 10-12 e 16-18 anos, respetivamente, 26,1% e 21,7%. Terminou com mais de 22 anos, 4,3%, um indivíduo.



USO DA LÍNGUA PORTUGUESA QUANDO ERA CRIANÇA

Questão 13

- a) Quando era criança falava português com a mãe?
- b) Quando era criança falava português com o pai?
- c) Quando era criança falava português com os irmãos?
- d) Quando era criança falava português com os avós?
- e) Quando era criança falava português com os amigos?

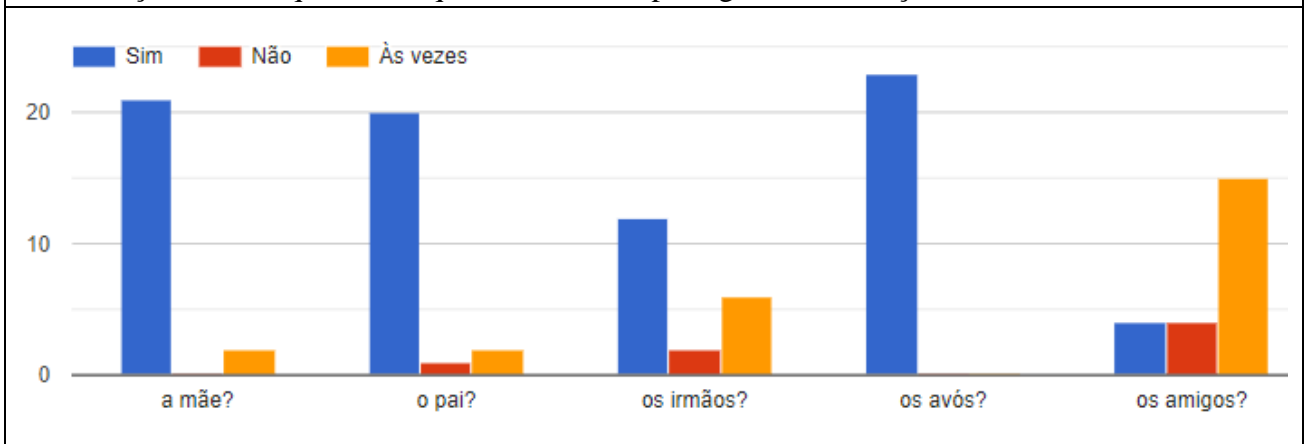
Subdividida em 5 perguntas tem como finalidade analisar se os respondentes passaram pela fase de aquisição natural da língua, se se podem considerar falantes de português língua de herança e, finalmente, se efetivamente pertencem ao fenómeno chamado de “bilinguismo composto (de aquisição sucessiva)” o qual, segundo afirma Inês Sim-Sim (1998:273):

“tem lugar quando a língua de casa (L1) é diferente da língua de escolarização (L2) e é a entrada no ambiente escolar que vai determinar a exposição a L2 e a sua consequente aquisição; trata-se, portanto, da aquisição de uma segunda língua quando a aquisição da L1 está já em marcha.”

Sendo claro pela leitura das barras, onde predominam as azuis, que a família nuclear comunicava em português. Ilustrando, ainda, o Gráfico 4.13 que 100% dos respondentes comunicavam em português com os avós quando eram crianças; que a percentagem de ‘às vezes’ é grande na variável ‘com os amigos’ e, embora menor, também com os irmãos, certamente por serem fluentes no inglês a língua maioritária do país onde residem, preferem comunicar nesta língua.

Gráfico 4.13

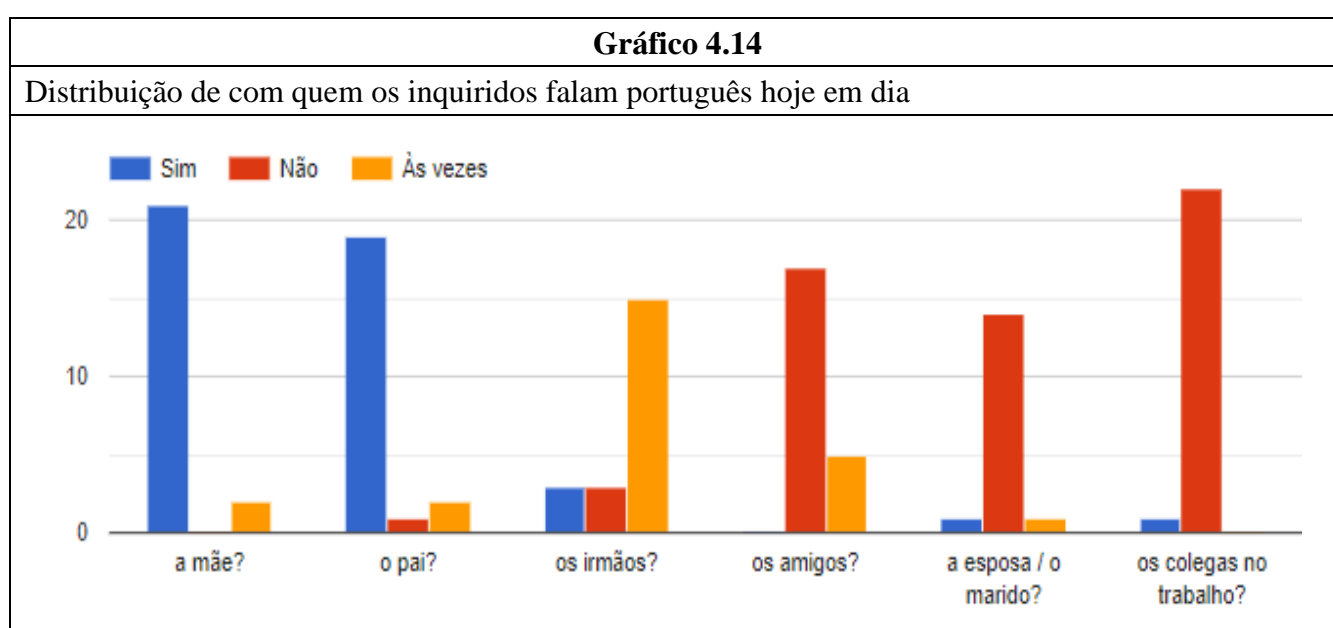
Distribuição de com quem os inquiridos falavam português em criança



USO DA LÍNGUA PORTUGUESA HOJE EM DIA

Questão 14 – Hoje em dia fala português com ...

As questões 13 e 14 sendo um pouco mais complexas, foram construídas usando perguntas tipo ‘grelha de caixas verificação’, adequado ao fim em vista, pois permitiram obter informação sobre com quem falavam/falam e, em simultâneo, a sua frequência em três categorias ‘sim’, ‘não’ e ‘às vezes’. Após se ter analisado o Gráfico 4.13, e concluído que se está perante inquiridos de língua de herança, convém investigar em que extensão temporal terão continuado a comunicar em português até aos dias de hoje.

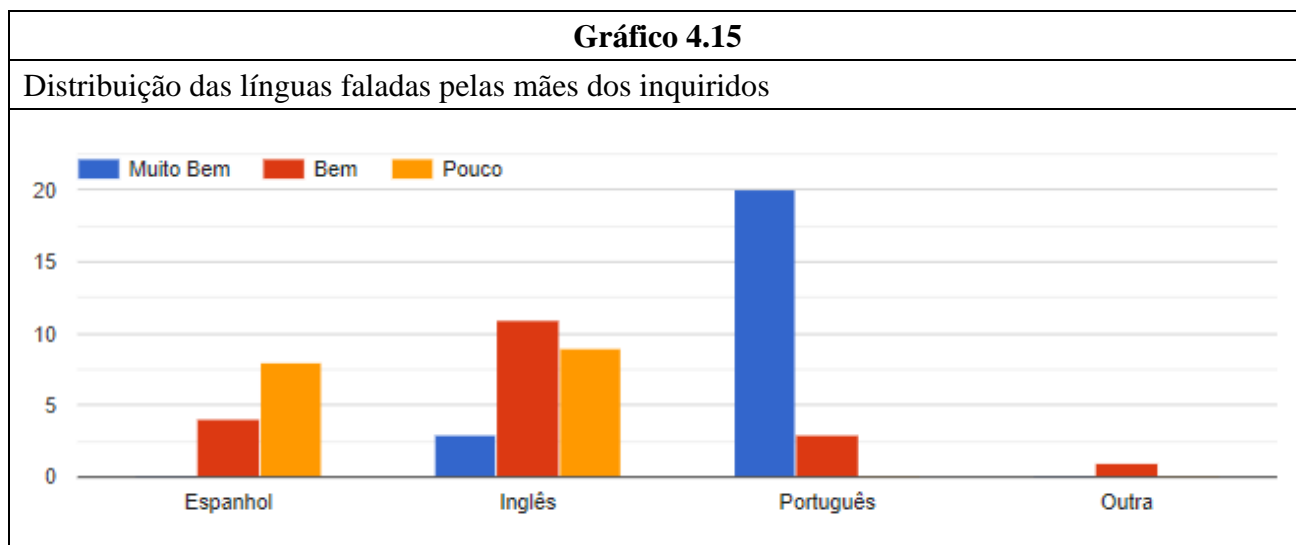


SECÇÃO 3 – INFORMAÇÃO SOBRE AS FAMÍLIAS DOS INQUIRIDOS

Questão 15 - Que língua(s) fala a sua mãe?

Para cada uma das variáveis – as línguas inglesa, portuguesa, espanhola e outra – existem 3 opções possíveis, para escolher somente uma. Originando um gráfico de barras verticais agrupadas, num formato 2D, com bases iguais, variando somente a altura dessas colunas em função da frequência absoluta de respostas. Ilustra a distribuição da perceção por parte do inquirido dos níveis das respetivas línguas faladas pela mãe em ‘muito bem’, ‘bem’ e ‘pouco’. Infere-se dos resultados que a língua que a grande maioria das mães dos inquiridos falam ‘muito bem’ é sua língua materna, sendo neste histograma em rigor o português. De notar a

barra de falar ‘bem’ inglês mais alta do que as restantes opções, mas com bastantes respostas para ‘pouco’, denotando uma perceção de um nível pouco fluente de inglês.

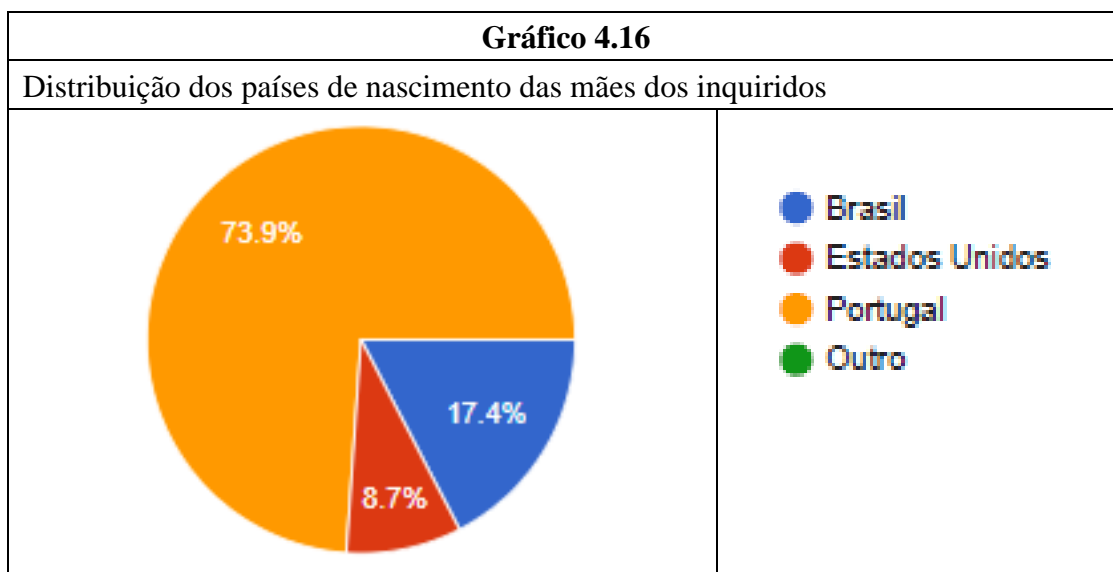


Questão 16 - Em que país nasceu a sua mãe?

Para certificar da ligação dos progenitores a um país de língua portuguesa ajudará cruzar a língua que falam ‘muito bem’ com o país de origem. Assim, com Portugal apresentando 73,9% e o Brasil 17,4%, o que perfaz um total de 91,3%, tornando-se claro as ligações com um país de língua portuguesa. Inferindo-se daí a influência significativa das mães no uso do português em ambiente doméstico.

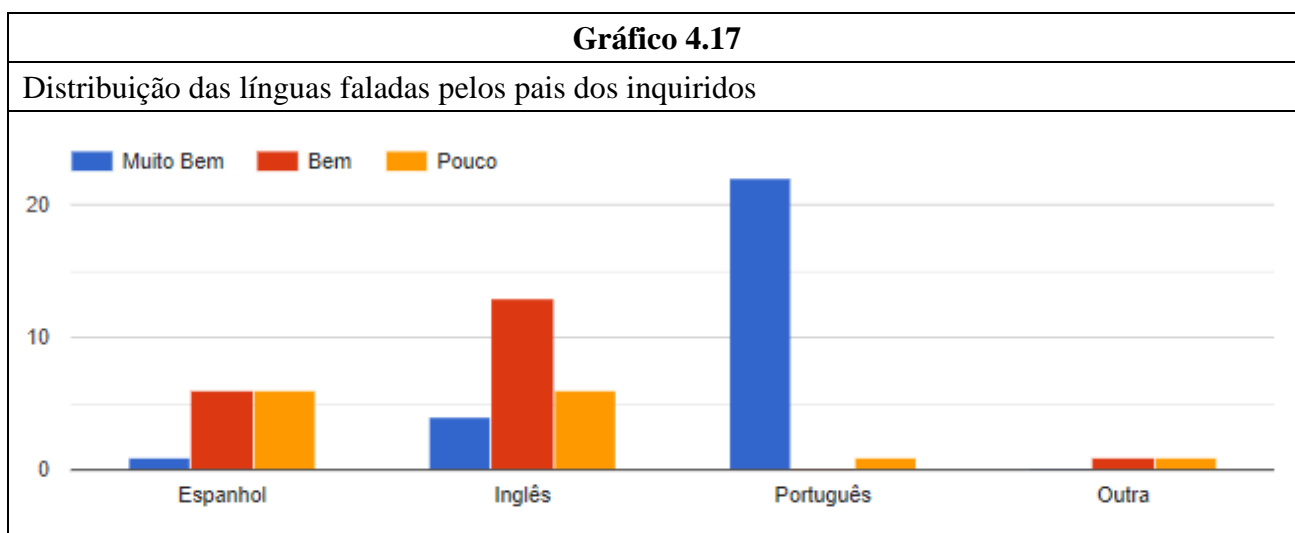
Ainda comparando o gráfico anterior com este, infere-se que a barra azul ‘muito bem’ para o inglês, no Gráfico 4.15, e a fatia de cor de laranja, do Gráfico circular 4.16, dizem respeito às mães que nasceram já nos EUA com 8,7%, representando dois indivíduos.

A escolha de ‘outro’ nem sequer está representada.



Questão 17 - Que língua(s) fala o seu pai?

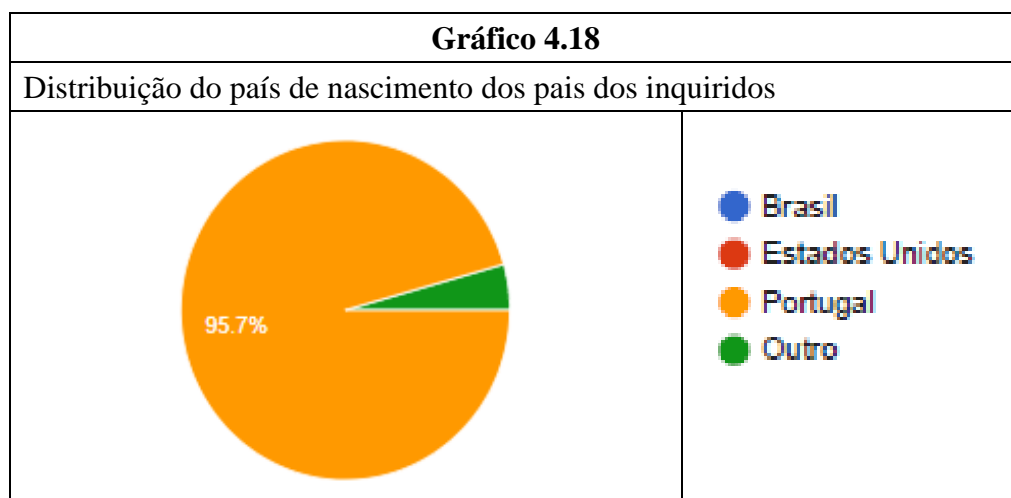
Um gráfico de barras verticais agrupadas, semelhante ao 4.15, que se refere às mães, enquanto este diz respeito aos pais dos inquiridos. Relativamente ao inglês há um valor menor para os que falam ‘muito bem’ em relação à categoria ‘pouco,’ recolhendo ‘bem’ o maior número de respostas. O espanhol apresenta somente uma resposta ‘muito bem’, e os mesmos valores para as restantes duas opções. Enquanto o português detém 100%, com 22 inquiridos a responderem que os pais falam português ‘muito bem’.



Questão 18 – Em que país nasceu o seu pai?

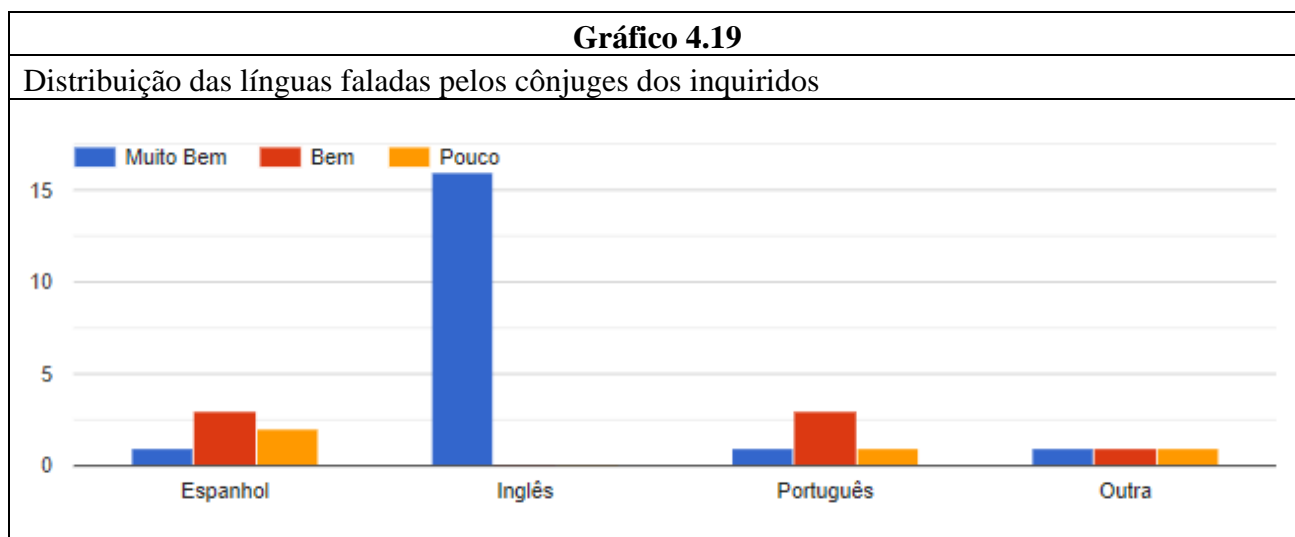
Em relação aos países de nascimento dos pais dos inquiridos, conforme ilustra o Gráfico 4.18, Portugal obteve uma esmagadora maioria de 95,7%. Tendo somente um inquirido nascido num país que não é nenhum dos três países dados, daí a escolha por ‘outro’, que quando se

cruza com o Gráfico 4.17, com uma única resposta para ‘muito bem’ em espanhol e um ‘pouco’ de português, pode-se deduzir que se tratará do mesmo indivíduo.



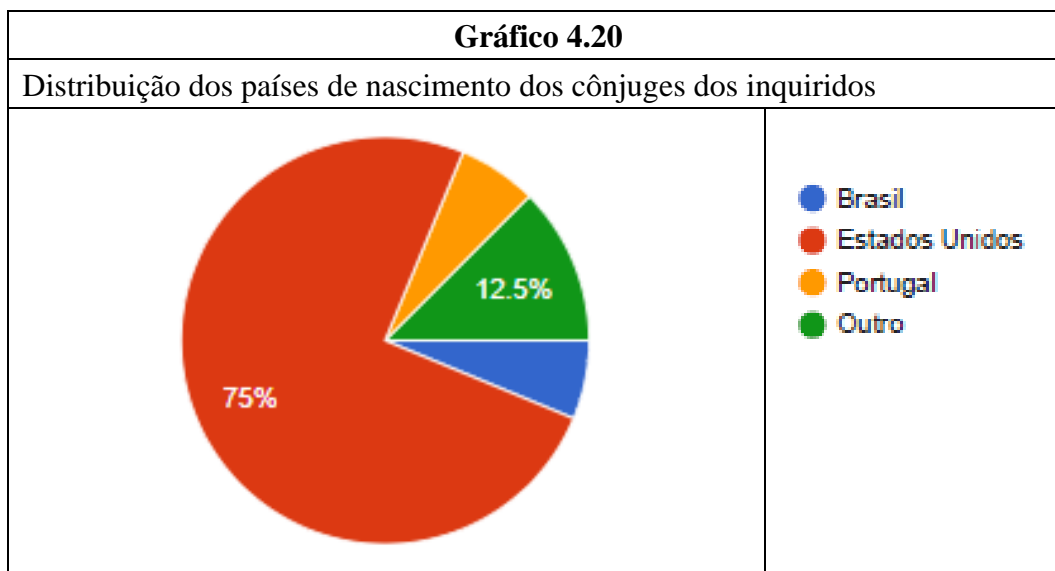
Questão 19 – Que língua(s) fala a sua esposa /o seu marido?

No Gráfico 4.19 a leitura de uma totalidade de 16 respostas que falam ‘muito bem’ o inglês, o que pode sinalizar falantes nativos de inglês, mas também filhos de imigrantes de 2.^a ou 3.^a gerações. Um ponto a notar é o facto de em casa falarem inglês não demover a vontade dos inquiridos de quererem que os filhos aprendam português, conforme ilustra o Gráfico 4.21.



Questão 20 – Em que país nasceu a sua esposa /o seu marido?

A seguir apresenta-se o gráfico 4.20, que ilustra a percentagem de 75% para os cônjuges nascidos nos EUA, indicando 12,5% para ‘outro’, enquanto com uma resposta para o Brasil e outro para Portugal tem-se 6,3% cada.



SECÇÃO 4 – OPINIÃO DOS INQUIRIDOS

Questão 21

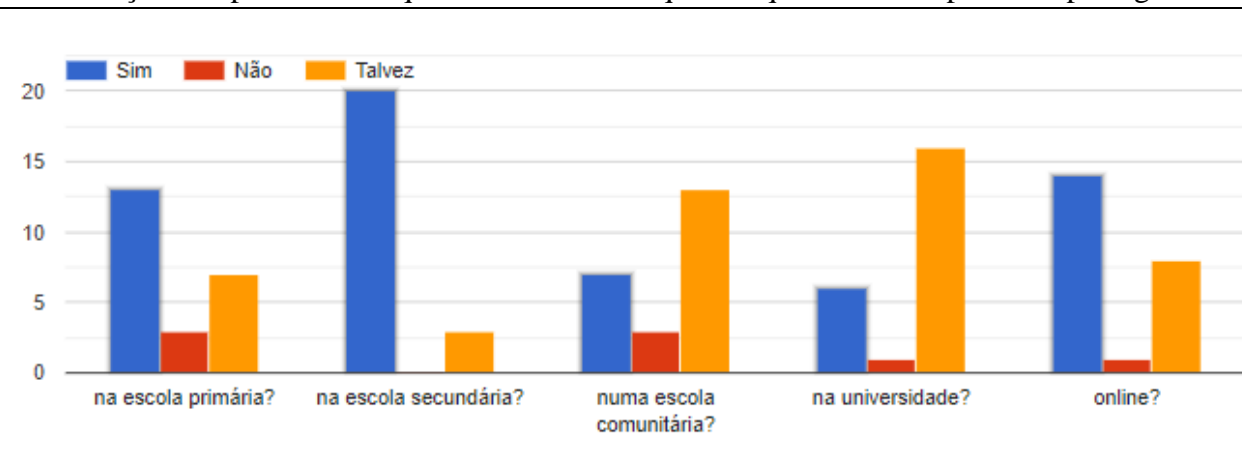
- a) Quer que no futuro o(s) seu(s) filho(s) estude(m) português na escola primária?
- b) Quer que no futuro o(s) seu(s) filho(s) estude(m) português na escola secundária?
- c) Quer que no futuro o(s) seu(s) filho(s) estude(m) português numa escola comunitária?
- d) Quer que no futuro o(s) seu(s) filho(s) estude(m) português na universidade?
- e) Quer que no futuro o(s) seu(s) filho(s) estude(m) português *online*?

Neste histograma é notório que a maioria escolheu a aprendizagem na escola secundária, nunca tendo sido escolhida a opção ‘não’. Seguida da escolha pelo ensino *online*, quase a par com esta está a opção escola primária, porém com mais duas escolhas ‘não’.

Interessante a escola comunitária ter sete respostas ‘sim’, três ‘não’, ficando treze ‘talvez’ a passar a mensagem de que se não houver outra opção pelo menos que haja essa.

Gráfico 4.21

Distribuição da opinião dos inquiridos sobre onde querem que os filhos aprendam português



Questão 22 - Acha que é importante estudar português? Porquê?

Nesta questão a opinião que acham que sim é importante está patente nas 12 respostas todas afirmativas. Nem tanto a razão porquê, com menos respostas.

Sim
Sim
Acho que sim
É importante porque aprender línguas diferentes ajuda em comunicar com mais pessoas no mundo. Português faz parte da minha cultura, e também são uma das idiomas mais usadas no mundo.
Sim muito importante
Muito importante.
Sim
Sim, é importante saber falar muitas línguas. Especialmente a linguagem dos meus pais.
Sim, mas acho que deve estudar inglês antes
O Português é uma língua estratégica e com importância global. Além disso, é uma língua lindíssima e com uma capacidade de expressão extraordinária.
Muito importante
Sim, porque saber português ajuda a aprender espanhol e francês
Sim, por ser a língua que a minha família fala

Questão 23 – Comentários. Houve apenas dois comentários.

-Na próxima vez, podem adicionar uma opção para os países que também falam português (e.g, Moçambique, Angola, etc.). Ia ser muito interessante para ver se há pessoa que também falam português sem ser do Brasil o Portugal.
-Adoro conhecer português e falar sempre que tenho a oportunidade. É uma linguagem tão divertida para falar com minha família e amigos. Mal posso esperar para ensinar minha filha e um dia minha esposa aprender também.

Considerações finais

Ao longo desta análise realizou-se, partindo dos gráficos finais, a extração de informação envolvendo ações de percepção, mais ou menos precisas, usando o sistema visual vista-cérebro. Tendo ficado demonstrado que ao se comparar visualmente os gráficos circulares com os de barras, os comprimentos destas últimas (barras) revelaram-se de leitura fácil e perceptivamente corretas, tendo as cores vibrantes ajudado também. Quando se compara com os ângulos dos gráficos circulares, destaca-se também a vantagem de as cores serem distintas, e dá-se ênfase aos valores percentuais disponíveis.

Fica comprovado a ligação dos inquiridos à língua portuguesa desde crianças, o seu uso para comunicar em casa, tendo, essencialmente, ganho fluência na língua inglesa, desde a escola primária, sendo ainda de realçar, que continuam a valorizar o facto de saberem comunicar em português, continuando a maioria a fazê-lo com a mãe e o pai, ou seja, em ambiente familiar.

CAPÍTULO V
CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

Regressando ao início deste estudo, aquando da análise da situação da língua inglesa numa visão global do país, encaminhou-se para um cenário de planeamento linguístico das denominadas *world languages* por cumprir, uma vez que, embora se tenham mantido em vigor as leis sobre igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, incluindo o respeito pela diversidade linguística existente no país, aprovadas nos anos 60, ao longo dos anos têm sido usadas estratégias diversas para valorizar a aprendizagem do inglês, restringindo, em contrapartida, o ensino das outras línguas.

Tendo sido possível constatar, que para contornar as leis os políticos mais conservadores têm aprovado cortes nos orçamentos, no item de línguas estrangeiras das escolas públicas, conseguindo, deste modo, penalizar a expansão do ensino dessas línguas. Continuando ativa a propaganda a favor do monolinguismo, ou seja, da aprendizagem unicamente do inglês, a ser protagonizada pela Fundação *U.S. English*,⁵⁶ que faz questão em não levar em consideração a origem dos indivíduos e menosprezar a importância das línguas que falam em casa.

Ao longo das últimas quatro décadas, tem-se mantido aceso o debate das duas facções, por um lado, aqueles que advogam a favor, por outro lado, os que são contra a implementação do bilinguismo. Subsistindo diferenças de opinião, perante um impasse político-linguístico nacional, o que pode contribuir para algum ceticismo no que respeita, a curto prazo, a inexistência de uma política de língua favorável à promoção do português, por parte das autoridades americanas e, subsequentemente, da implementação de um planeamento linguístico que abranja e favoreça a língua portuguesa.

Perante tal constatação ser-se-á levado a reequacionar as ferramentas que as autoridades portuguesas possuem, a fim de vir a concluir, por exemplo, da importância da reativação e mobilização do movimento associativo, bem como, da necessidade de ser reforçada a promoção do vastíssimo leque de recursos disponibilizados pelo Estado português, nomeadamente, o Camões, Instituto da Cooperação e da Língua e a Universidade Aberta, aproveitando a percentagem significativa de descendentes de falantes da língua portuguesa de segunda e terceira gerações, com elevado nível de instrução e ocupando posições importantes na sociedade norte-americana.

⁵⁶ Vide <https://usefoundation.org/about-us/>

Ultrapassar os desafios identificados no presente estudo, significará conseguir aumentar a expectativa de dialogar com o Conselho Diretivo do Departamento de Educação do Condado de *Montgomery – Board of Directors of Montgomery County Public Schools* – argumentando que o número de residentes com o português como língua de herança justifica a implementação de aulas de português como língua estrangeira ou L2, no sistema de ensino das escolas públicas, pelo menos nas escolas onde há maior concentração de descendentes de falantes de português.

Em relação à formação de professores, deverá haver mais publicitação, sendo indispensável criar canais de comunicação eficientes, devendo, por exemplo, ser uma das prioridades dar a conhecer os recursos disponibilizados pelo governo de Portugal *online*, sobretudo, os cursos disponíveis através do Camões IP e da Universidade Aberta. Para quem trabalha nos EUA, o desconhecimento é a grande causa da pouca aderência a estes cursos.

Face ao exposto, poder-se-á, desde já, asseverar que existem *a priori* dois grandes fatores a favor da expansão do português no Condado de Montgomery, um deles será o facto de, em 2018, o português ocupar a 11.ª posição, acima da população de falantes de ascendência linguística alemã ou italiana (Tabela 3.11). Entretanto com a continuação do crescimento da população imigrante oriunda do Brasil, a tendência será para se aproximar, cada vez mais, do momento em que o número de alunos justificará e exigirá o português a ser ensinado nas escolas públicas de Montgomery.

O ministério de educação do Estado de *Maryland* valoriza e prevê no seu planeamento linguístico o ensino de outras línguas para além do inglês, adicionando aos currícula cursos de vários níveis. Oferecendo, inclusive, um programa inovador que apelidam de *Maryland Seal of Biliteracy*,⁵⁷ onde é dada ao aluno a possibilidade de lhe ser reconhecido que possui um alto nível de proficiência em ouvir, falar, ler e escrever em determinada língua, para além do inglês, oferecendo aulas semanais dadas por voluntários, para os ajudar a atingir o objetivo.

Na direção da criação e desenvolvimento da linha de ensino-aprendizagem *e-learning*, apresenta-se a política de língua a nível macro na perspetiva do governo de Portugal, empenhado no ensino *online*, pelo que se espera venha também a ter consequências positivas na expansão do ensino do português para os falantes de português de herança, por exemplo, as escolas comunitárias poderiam vir a desempenhar um papel diferente e inovador,

⁵⁷ Em <https://www.montgomeryschoolsmd.org/curriculum/languages/>

coordenando cursos existentes *online* com aqueles que estivessem a aprender português, podendo continuar a ter na mesma a opção de aulas presenciais uma vez por semana, mas mais para fazer revisões, tirar dúvidas ou prática oral.

A favor do ensino virtual estão os resultados obtidos, em relação à questão colocada no questionário sobre onde é que os inquiridos gostariam que os filhos aprendessem português, tendo sido quase unânimes em considerar a possibilidade ‘*online*’, 14 escolheram ‘sim’, 8 ‘talvez’ (Gráfico 4.21), respondendo negativamente somente um indivíduo.

Demonstrando, portanto, que consideram a vertente de *e-learning* como uma opção futura.

À questão 22, sobre se achavam importante que os seus descendentes estudassem português, todos os 12 que responderam, houve 11 não respostas, afirmaram que sim, que é importante aprender português, denotando que valorizam saber comunicar em português.

Tendo um ínfimo número de respondentes afirmado na questão 21, que não queria que os filhos aprendessem português em algumas das cinco opções oferecidas, ver Gráfico 4.21, pode-se retirar duas importantes ilações, a primeira será que valorizam o facto de terem estudado português em crianças e, a segunda que continuam a apreciar terem-no feito, quando, hoje em dia, não falam regularmente português no seu local de trabalho, a maioria, nem com o cônjuge, nem com os amigos, como se constatou nos resultados ilustrados no Gráfico 4.14.

Podendo-se inferir uma continuada ligação afetiva à língua portuguesa através das relações familiares com os seus ascendentes, assim como, com a terra natal dos seus pais e avós, independentemente de qual seja o seu país.

Tendo alguns inquiridos mostrado que os filhos deveriam primeiro receber instrução em inglês, adiando o começar a estudar português para uma idade perto dos 9-10 anos, quando colocaram ‘não’ para aprenderem português na ‘escola primária’. Enquanto outros não consideraram importante ter aulas na universidade. Nos resultados representados no Gráfico 4.21, ao se comparar as opções de resposta ‘talvez’ e ‘não’ (sem levar em linha de conta o ‘sim’), todos foram perentórios em dar a primazia à resposta ‘talvez’, deixando portanto em aberto a hipótese dos seus descendentes estudarem português, pelo que se considera ser relevante inferir que passaram a mensagem de que tencionam fazê-lo, excluindo a escolha ‘não’ como resposta dada.

Sendo a Escola de português da Paróquia de Nossa Senhora de Fátima um bom exemplo de um caso típico existente em muitas partes do globo, no sentido de que terá sido a única solução encontrada pela comunidade imigrante falante de língua portuguesa, residente em *Maryland*, de conseguir que os seus filhos melhorassem a sua língua materna.

Em defesa destes cidadãos com estatuto de imigrantes, que falam em suas casas a língua dos seus países de origem, e com o intuito de se argumentar a favor, promovendo as vantagens de ser bilingue, cita-se Hanna Batoréu, quando afirma, perentoriamente, que

“Baseando-se em resultados de investigação científica desenvolvida, sobretudo, ao longo dos últimos trinta anos em Linguística e, sobretudo, em Psicolinguística (cf. De Houver (1990, 1995), Romaine (1995), Deuchar (2000) e, entre nós, Pereira (2005) e Batoréu (1989, 1991, 1998 e 2007)), defende-se que o bilinguismo individual deve ser desenvolvido e promovido por garantir vantagens de carácter psicológico, social e educacional não só a nível individual, mas também a nível da sociedade em que o indivíduo se insere. O bilinguismo permite manter e proteger as línguas minoritárias faladas em casa e em família, acabando por constituir uma ponte entre esta e a cultura da língua dominante.”

E, ainda, que:

“Quando os idiomas falados em casa são protegidos, todos têm a ganhar: as crianças tornam-se falantes bilingues com autoconfiança, os membros da família de gerações diferentes podem comunicar de modo eficaz, enquanto a escola passa a ser um lugar onde as diferenças linguísticas, em vez de estigmatizarem e marginalizarem, se tornam fontes de novos valores, complementares aos da cultura maioritária.”

(Batoréu, 2008:142)

Conscientes de que isto é também no que os responsáveis pela difusão e expansão da língua portuguesa acreditam, deixa-se a questão de como se conseguirão unir na prossecução de um objetivo comum, primeiramente, o de incutir no espírito dos professores de português desta área geográfica e dos luso-descendentes que mantenham posições de liderança, que se terá de aprender a promover a língua portuguesa nos canais certos, provavelmente, tendo membros ativos em diferentes associações da especialidade, como a *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP)*, ou o *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)*.

Tendo aumentando, também, a expectativa de se iniciar, e prosseguir com projetos de ensino-aprendizagem de português, adaptando-os à era pós-COVID 19, com a utilização de plataformas *online*, e apostando no ensino a distância, que nos últimos meses tem, claramente, ganhado cada vez mais adeptos, o que sugere ter sido perdido alguma conotação negativa que antes do confinamento pudesse existir em relação aos cursos de *e-learning*.

Assim, propõe-se, como um marco de progresso e inovação para esta área geográfica, onde quase 100% da população possui computadores e tem acesso a *internet* (consultar Quadro 4.7), implementar cursos piloto *online*, direcionados para os falantes de português de herança, o “que não exclui estratégias de proximidade presencial, mas que as pode complementar, potenciar e apoiar” (Silva, 2008:3), podendo, mais precisamente, ser oferecidos, por exemplo, na *Coursera* (vide ponto 3.4), expandindo-os através da sua promoção nos mais variados meios de comunicação social, inclusive nas redes sociais, mas também junto das instituições académicas locais.

Podendo os mesmos ser frequentados em qualquer parte do mundo, seriam ministrados a partir de Portugal, em parceria com o ministério da educação, instituições académicas públicas, com experiência demonstrada de *e-learning*, projeto concretizável e sustentado pela premissa de que “o *e-learning* permite, hoje, um ensino e uma aprendizagem das línguas estrangeiras com qualidade e exigência, conseguindo-se também um trabalho coerente na vertente oral, onde a investigação atual centra muito dos seus esforços.” (Silva, 2008:4).

BIBLIOGRAFIA

- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 3.^a edição. Multilingual Matters, Clevedon, England.
- Batoréo, H. (2008). *A(s) minha(s) língua(s): Bilinguismo e o direito à diversidade linguística*. Comunicação apresentada no Colóquio Direito. Língua e Cidadania Global.
- Castanho, G. et al. (2000). *O ensino da língua portuguesa nos EUA para o novo milénio: plano global*. Expresso das 9. p. 87
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3222/1/Plano%20Global%20-%20PWLI.pdf> & <http://hdl.handle.net/10400.3/3222>
- Doughty C. & Long M. (2011). *The Handbook of Language Teaching*. Oxford, Blackwell publishing
- Couper, M. P. (2000). *Web Surveys: a review of issues and approaches*. Public Opinion Quarterly 64. p. 464-494.
- Crawford, J. (2004). *Hard Sell: Why Is Bilingual Education So Unpopular with the American Public?* Disponível em [http://users.rcn.com/crawj/Crawford Official English testimony.pdf](http://users.rcn.com/crawj/Crawford%20Official%20English%20testimony.pdf) & <http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD>
- Cummins, Jim (1984). *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: multilingual matters
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. 2.^a edição. California Association for Bilingual Education. Los Angeles. CA.
- Fennell, D. (1981). *Can a shrinking linguistic minority be saved? Lessons from the Irish experience*. p. 32-39 em Einar Haugen, J. Derrick McClure & Derick Thomson (eds.), *Minority Languages Today: A Selection from the Papers Read at the First Conference on Minority Languages at Glasgow University*, 8-3 September 1980, p. 235-241. Edinburgh. Edinburgh University Press.
- Ferreira, M. J. & Campos, P. (2009). *O Inquérito Estatístico: uma introdução à elaboração de questionários, amostragem, organização e apresentação dos resultados. Um mundo para conhecer os números*. INE, ESTP e DREN. Lisboa. Instituto Nacional de Estatística. p. 214.
- Guerra (Thompson), Sandra (1988). *Voting rights and the Constitution: the disenfranchisement of non-English speaking citizens*. Yale Law Journal 97. p.1433
<https://digitalcommons.law.yale.edu/ylj/vol97/iss7/4>
- Haugen, E. (1974). 4.^a edição. *Bilingualism in the Americas: a bibliography and research guide*. University of Alabama Press, Drawer 7877.
- Haugen, Einar I. (2014). *Language Conflict and Language Planning*. Harvard University Press. Edição de 2014.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). *Language Planning from Practice to Theory*. Clevedon. England. Multilingual Matters.

Maciel, O. *et al.* (2014). *Recurso ao inquérito por questionário na avaliação do papel das Tecnologias de Informação Geográfica no ensino de Geografia*. Revista de Geografia e Ordenamento do Território (GOT), n.º 6 (dezembro). Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território. p. 153-177.

Marshall, David F. (1986). *The question of an official language: language rights and the English Language Amendment*. International Journal of the Sociology of Language. Volume número 60. p. 7-76, ISSN (Print) 0165-2516. DOI <https://doi.org/10.1515/ijsl.1986.60.7> ISSN (Online) 1613-3668.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. New York: Oxford University Press.

Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. (2011). *The politics and policies of language and language teaching*, p. 26 - 41. Em Doughty, C. J. & Long, M.H. (eds.) (2011). *The handbook of language teaching*. Oxford. Blackwell publishing.

Portugal. Programa do XXII Governo Constitucional (2019-2023). <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=54f1146c-05ee-4f3a-be5c-b10f524d8cec> Lei Orgânica <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/governo/lei-organica-do-governo>

Portugal. Programa do XXI Governo Constitucional (2015-2019). https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheActividadeParlamentar.aspx?BID=101026&ACT_TP=PRG. Lei Orgânica: Decreto-Lei n.º 251-A/2015, 17 de dezembro. https://dre.pt/home/-/dre/72909765/details/maximized?p_auth=ABepBsA4/en

Ricento, T. (2000). *Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning*. *Journal of Sociolinguistics* 4 (2). p. 196-213.

Ricento, T. (Ed.) (2009). *An Introduction to Language Policy - Theory and Method*. Blackwell Publishing

Roberts, C. *et al.* (2014). *Web Surveys for the General Population: How, why and when?* National Centre for Research Method. p. 24 <https://core.ac.uk/download/pdf/230020693.pdf>

Rothman, J. (2009). *Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages*. International Journal of Bilingualism 13(2). p.155-163. https://www.researchgate.net/publication/249840181_Understanding_the_nature_and_outcomes_of_early_bilingualism_Romance_languages_as_heritage_languages

Silva, M. F. (2005). *Promoção da Língua Portuguesa no Mundo – Hipótese de Modelo Estratégico*. Tese de Doutoramento. Lisboa. Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/777>

Silva, Mário Filipe Da (2008). *A internacionalização da língua portuguesa: difusão da língua portuguesa em ensino a distância: metodologias de e-learning*. Em "Relatório do Grupo de Trabalho sobre a Internacionalização da Língua Portuguesa [Em linha]: para uma política articulada de promoção e difusão (MNE)". [S.l.]: [s.n.]. p. 1-8

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa. Universidade Aberta.

Simpson, J.M.Y. (1981). 22. *The Challenge of Minority Languages*. Em Einar Haugen, J. Derrick McClure, Derick Thomson (eds.). *Minority Languages Today: A Selection from the Papers Read at the First Conference on Minority Languages at Glasgow University*, 8-3 September 1980. p. 235-241. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Skutnabb-Kangas, T. (1991). *Bilingual competence and strategies for negotiating ethnic identity*. Em Phillipson et al. (eds.). p. 307-332.

Solomon, D. J. (2001). *Conducting web-based surveys. Practical Assessment, Research, and Evaluation*. Vol. 7. Artigo 19. Disponível em: DOI <https://doi.org/10.7275/404h-z428> & <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol7/iss1/19>.

Spolsky, B. (2009). *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thomas, L. (1996). *Language as power: a linguistic critique of U.S. English*. *The Modern Language Journal*. Vol. 80. p. 129-140. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1996.tb01151.x>

U.S. Census Bureau (2012). *English-Speaking Ability of the Foreign-Born Population in the United States: 2012*. <https://www2.census.gov/library/publications/2014/acs/acs-26.pdf> *American Community Survey Reports*.

U.S. Constitution of the United States https://www.usconstitution.net/consttop_lang.html

U.S. Department of Education (2018). <https://www2.ed.gov/about/reports/strat/index.html> *Strategic Plan for Fiscal 2018-2022* <https://www2.ed.gov/about/reports/strat/plan2018-22/strategic-plan.pdf>

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. *Publications of the Linguistic Circle of New York* n.º 1. New York.

Yin, R. K. (2002). *Case Study Research: Design and Methods*. 3.ª Edição. *Applied Social Research Methods*, Vol. 5. Newbury Park. Sage Publications.

ANEXO I
Primeiro Questionário

		Mestrado em Português Língua Não Materna <u>FICHA SOCIOLINGUISTICA</u> Características Sociolinguísticas de Lusodescendentes residentes em <i>Montgomery County</i>	
"DISCLOSURE"			
Ao abrigo da Lei em vigor na EU, o inquérito é confidencial e os dados de identificação recolhidos nunca serão revelados, e destina-se a um trabalho académico e só será usado nesse contexto.			
INFORMAÇÃO PESSOAL			
Nome: é			
Data de nascimento:		Em que País nasceu?	
Nome da Cidade onde mora agora:			
Há quantos anos mora nos EUA?		Estado Civil:	
ESTABELECIMENTOS DE ENSINO QUE FREQUENTOU			
	Língua usada na escola	CIDADE	NÚMERO DE ANOS
Escola primária			
Middle school			
High school			
Universidade			
INFORMAÇÃO SOBRE A FAMÍLIA			
Com quem viveu durante a infância?			
Língua(s) falada(s) pela mãe:			
Língua(s) falada(s) pelo pai:			
País onde nasceu a mãe:			
País onde nasceu o pai:			
Língua(s) falada(s) pelo(s) irmão(s):			
Língua(s) falada(s) pelo marido / pela esposa:			
EXPERIÊNCIA COM AS LÍNGUAS FALADAS			
Estudou numa Escola Portuguesa?		Por quantos anos?	
Quantos anos tinha quando entrou nesta escola?			
NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA			
Língua(s) falada(s) em casa:			

Língua(s) falada(s) com a mãe:
Língua(s) falada(s) com o pai:
Língua(s) falada(s) com os irmãos:
Língua(s) falada(s) com os avós:
Língua(s) falada(s) com os amigos:
HOJE EM DIA
Com quem comunica em português? (oral ou escrito):
Língua(s) falada(s) em casa:
Língua(s) em que lê (jornais, livros):
Língua(s) em que vê TV televisão:
Língua(s) em que ouve rádio:
Língua(s) em que comunica nas redes sociais:
Língua(s) falada(s) no trabalho:
OPINIÕES sobre o USO DA LÍNGUA
Gosta de falar português?
É fácil para si comunicar em Português?
Tenciona regressar ao país de origem?
O português ajudou-o/a a comunicar com a família?
O português ajudou-o/a na sua vida profissional?
Tenciona falar em português com o(s) seu(s) filho(s)?
Se tem filhos, quantos?
Gostava que o(s) seu(s) filho(s) estudasse(m) português?
Ele(s) estuda(m) numa escola de português?
Se sim, qual?
Com quem é que ele(s) fala(m) português?
Se houvesse cursos de português <i>online</i> , inscrevia o(s) filho(s)?
Se houvesse cursos de português na escola pública, inscrevia o(s) filho(s)?
Na sua opinião qual seria o modelo ideal de ensino de português na área onde mora? (ok to answer in English)
Comentários:

ANEXO II -1/4

Línguas faladas em casa no *Montgomery County*. 2009-2013

Table 64. Detailed Languages Spoken at Home and Ability to Speak English for the Population 5 Years and Over for Montgomery County, MD: 2009-2013
Release Date: October 2015

	Number of speakers ¹	Margin of Error ²	Speak English less than "Very Well" ¹	Margin of Error ²
Population 5 years and over	924,622	20	139,695	2,830
Speak only English at home	563,339	3,708	(X)	(X)
Speak a language other than English at home	361,283	3,706	139,695	2,830
SPANISH AND SPANISH CREOLE	144,016	1,748	66,534	2,089
Spanish	144,015	1,748	66,535	2,089
OTHER INDO-EUROPEAN LANGUAGES	94,896	2,868	25,591	1,379
French (Incl. Patois, Cajun)	22,054	1,644	5,941	703
French	21,660	1,614	5,905	697
Patois	385	177	25	31
Cajun	(D)	(D)	(D)	(D)
French Creole	3,770	683	1,157	367
Italian	2,437	407	570	158
Portuguese (Incl. Portuguese Creole)	5,769	711	2,125	411
Portuguese	5,770	711	2,125	411
German (Incl. Luxembourgian)	5,205	618	808	219
German	5,205	618	810	219
Yiddish	388	146	55	57
Other West Germanic languages	705	229	51	56
Pennsylvania Dutch	(D)	(D)	(B)	—
Dutch	585	210	50	56
Afrikaans	110	82	(B)	—
Scandinavian languages	877	259	45	40
Swedish	480	169	(D)	(D)
Danish	275	189	(B)	—
Norwegian	115	59	25	25
Icelandic	(D)	(D)	(B)	—
Greek	3,545	844	1,022	447
Russian	7,834	965	2,725	468
Polish	874	294	206	109
Serbo-Croatian languages	566	272	205	129
Serbo-Croatian	140	81	40	40
Croatian	65	44	(D)	(D)
Serbian	360	247	155	118
Other Slavic languages	1,338	391	359	131
Ukrainian	630	267	155	78
Czech	325	140	30	29
Slovak	245	148	105	101
Bulgarian	645	265	50	38
Macedonian	(D)	(D)	(B)	—
Slovene	80	61	(D)	(D)
Armenian	1,337	448	332	147
Persian	9,423	1,106	3,356	516
Hindi	7,551	974	928	274

2009-2013-acs-lang-tables-count

Page: 1 of Pages: 4

Fonte: U.S. Census Bureau, 2009-2013 American Community Survey. Link da página web <https://www.census.gov/data/tables/2013/demo/2009-2013-lang-tables.html>

ANEXO II -2/4

Línguas faladas em casa no *Montgomery County*. 2009-2013

	Number of speakers ¹	Margin of Error ²	Speak English less than "Very Well" ¹	Margin of Error ²
Gujarati	3,071	715	882	346
Urdu	4,464	929	1,129	307
Other Indic languages	10,346	986	2,916	462
India n.e.c. ³	195	98	30	28
Bengali	4,390	705	1,155	258
Punjabi	1,215	428	510	297
Marathi	765	277	45	37
Oriya	145	134	(D)	(D)
Assamese	(D)	(D)	(B)	—
Kashmiri	115	99	35	33
Nepali	2,120	629	735	266
Sindhi	95	81	(D)	(D)
Pakistan n.e.c. ³	(D)	(D)	(D)	(D)
Sinhalese	1,290	391	370	146
Other Indo-European languages	2,742	489	779	237
Jamaican Creole	45	39	(D)	(D)
Krio	465	241	155	134
Pidgin	310	216	130	98
Gullah	(D)	(D)	(B)	—
Catalonian	125	98	(B)	—
Romanian	765	248	205	117
Welsh	15	21	(D)	(D)
Irish Gaelic	50	36	(B)	—
Scottic Gaelic	(D)	(D)	(B)	—
Albanian	235	149	45	42
Lithuanian	160	93	(D)	(D)
Latvian	440	220	165	164
Pashto	65	70	(D)	(D)
Kurdish	25	31	(D)	(D)
ASIAN AND PACIFIC ISLAND LANGUAGES	84,589	1,717	37,568	1,334
Chinese (Incl. Cantonese, Mandarin, other Chinese languages*)	34,986	1,456	15,946	1,057
Chinese	26,460	1,373	12,350	915
Hakka	(D)	(D)	(B)	—
Cantonese	1,790	392	930	261
Mandarin	5,405	760	2,035	470
Formosan	1,295	376	625	211
Wu	(D)	(D)	(D)	(D)
Japanese	2,327	400	1,226	295
Korean	13,317	1,314	7,479	943
Mon-Khmer, Cambodian	1,167	467	511	162
Thai	1,815	417	910	288
Laotian	316	167	142	106
Vietnamese	10,204	1,182	6,016	931
Other Asian languages	9,320	1,055	1,773	433
Kirghiz	45	49	(D)	(D)
Azerbaijani	(D)	(D)	(D)	(D)
Turkish	1,170	394	200	89
Mongolian	170	118	(D)	(D)
Dravidian	(D)	(D)	(B)	—

2009-2013-acs-lang-tables-count
Page: 2 of Pages: 4

Fonte: U.S. Census Bureau, 2009-2013 American Community Survey. Link da página web <https://www.census.gov/data/tables/2013/demo/2009-2013-lang-tables.html>

ANEXO II -3/4

Línguas faladas em casa no *Montgomery County*. 2009-2013

	Number of speakers ¹	Margin of Error ²	Speak English less than "Very Well" ¹	Margin of Error ²
Gondi	45	54	(D)	(D)
Telugu	2,320	611	280	158
Kannada	655	219	160	120
Malayalam	1,615	409	375	154
Tamil	2,490	468	290	142
Tibetan	165	137	95	89
Burmese	605	345	325	245
Tagalog	9,265	972	2,963	461
Other Pacific Island languages	1,872	466	602	253
Indonesian	1,100	336	425	190
Ballnese	(D)	(D)	(B)	-
Malagasy	85	96	(D)	(D)
Malay	130	110	(B)	-
Bisayan	130	87	(D)	(D)
Sebuano	(D)	(D)	(B)	-
Ilocano	100	128	60	106
Pampangan	215	191	75	85
Trukese	(D)	(D)	(B)	-
Hawaiian	(D)	(D)	(D)	(D)
ALL OTHER LANGUAGES	37,782	2,099	10,002	859
Navajo	33	52	(B)	-
Other Native North American languages	676	471	130	123
Ojibwa	(D)	(D)	(D)	(D)
Kuchin	(D)	(D)	(D)	(D)
Walapai	(D)	(D)	(B)	-
Dakota	35	36	(D)	(D)
Choctaw	445	430	(D)	(D)
Muskogee	70	106	70	106
American Indian	(D)	(D)	(B)	-
Hungarian	906	340	139	79
Arabic	5,179	964	1,208	380
Hebrew	2,638	443	302	112
African languages	28,063	1,916	8,188	781
Amharic	13,325	1,394	4,935	716
Berber	255	321	145	172
Cushite	710	401	300	177
Nilotic	(D)	(D)	(B)	-
Kholsan	55	89	20	32
Swahili	2,005	577	345	183
Bantu	2,345	573	485	243
Mande	480	210	95	84
Fulani	1,575	432	430	205
Gur	45	61	(B)	-
Kru, Ibo, Yoruba	7,045	991	1,370	373
Efik	105	134	(D)	(D)
Mbum (and related)	45	55	(D)	(D)
African	40	42	(D)	(D)
Other and unspecified languages	287	160	35	30
Finnish	110	85	(B)	-

2009-2013-acs-lang-tables-count
Page: 3 of Pages: 4

Fonte: U.S. Census Bureau, 2009-2013 American Community Survey. Link da página web <https://www.census.gov/data/tables/2013/demo/2009-2013-lang-tables.html>

ANEXO II -4/4

Línguas faladas em casa no *Montgomery County*. 2009-2013

	Number of speakers ¹	Margin of Error ²	Speak English less than "Very Well" ¹	Margin of Error ²
Estonian	45	35	(B)	—
Caucasian	105	125	(D)	(D)
Quechua	(D)	(D)	(D)	(D)
Tupi-Guarani	(D)	(D)	(D)	(D)
Uncodable	(D)	(D)	(B)	—

Notes:

¹ Detailed-language estimates are rounded to the nearest multiple of five. Aggregate estimates (bold-face entries) are unrounded and appear in table B16001 (http://factfinder.census.gov/bk/mk/table/1.0/en/ACS/13_5YR/B16001.050000US24031). Detailed-language estimates may not sum to aggregate estimates because of rounding.

² Data are based on a sample and are subject to sampling variability. The degree of uncertainty for an estimate arising from sampling variability is represented through the use of a margin of error. The value shown here is the 90 percent margin of error. The margin of error can be interpreted roughly as providing a 90 percent probability that the interval defined by the estimate minus the margin of error and the estimate plus the margin of error (the lower and upper confidence bounds) contains the true value. In addition to sampling variability, the ACS estimates are subject to nonsampling error (for a discussion of nonsampling variability, see Accuracy of the Data at http://www2.census.gov/programs-surveys/acs/tech_docs/accuracy/MultiyearACSAccuracyofData2013.pdf). The effect of nonsampling error is not represented in these tables.

³ N.E.C. stands for not elsewhere classified. These are languages where respondents indicated they spoke either Indian or Pakistan. For Indian, it cannot be determined if the respondent spoke a native American language or spoke a language from India. For Pakistan, respondents wrote In Pakistan but it cannot be determined which one of the languages spoken in Pakistan is actually being spoken. To distinguish these languages, n.e.c. is used to indicate they are not classified in any other language code.

⁴ This category includes literal write-ins of Chinese as well as Hakka, Kan, Hsiang, Cantonese, Mandarin, Fuchow, Formosan, and Wu.

(D) Data withheld to avoid disclosure.

(B) Either no sample observations or too few sample observations were available to compute an estimate.

(X) Question does not apply.

— Either no sample observations or too few sample observations were available to compute a standard error and thus the margin of error. A statistical test is not appropriate.

Source: U.S. Census Bureau, 2009-2013 American Community Survey

Fonte: *U.S. Census Bureau, 2009-2013 American Community Survey*. Link da página web <https://www.census.gov/data/tables/2013/demo/2009-2013-lang-tables.html>