



# O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS EUA

---

Estudo realizado pela equipa do ISCTE-IUL:

Luís Reto (coordenador), Pedro Estêvão, José Paulo Esperança,  
Mohamed Azzim Gulhamussen, Fernando Luís Machado, António Firmino da Costa

ABRIL DE 2014

## Índice

Agradecimentos .....	2
Introdução .....	3
Capítulo I – A relevância da língua portuguesa.....	5
I.1. Portugal e a promoção da língua nos EUA.....	6
I.2. A língua portuguesa para lá de Portugal.....	18
I.3. As vantagens da língua portuguesa para os EUA.....	27
Capítulo II - Paisagem institucional .....	37
II.1. A governação do sistema de educação e formação norte-americano .....	37
II.2. O ensino das línguas estrangeiras nos EUA.....	54
II.3. Os países lusófonos e a promoção do português como língua estrangeira .....	59
Capítulo III – A língua portuguesa nos EUA.....	65
III.1. O paradoxo linguístico dos EUA e a situação da língua portuguesa .....	66
III.2. Os falantes de português na Nova Inglaterra, New Jersey, Flórida, Califórnia e Havai..	76
Capítulo IV – O ensino do português nos EUA .....	101
IV.1. O ensino superior.....	101
IV.2. Os ensinos básico e secundário .....	114
Conclusões .....	126
Bibliografia .....	138

## Agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem o trabalho de várias instituições e a disponibilidade e gentileza manifestada por várias pessoas. Gostaríamos de agradecer em particular ao Instituto Camões I.P., em particular a Madalena Arroja, responsável pela Direção de Serviços de Língua e Cultura desta instituição, pelo seu apoio na obtenção de dados e da história e estratégia atual da promoção do português nos EUA, bem como a João Caixinha, coordenador adjunto do ensino do português nos EUA, pela reflexão extremamente valiosa que nos forneceu quanto aos desafios que o ensino da língua portuguesa nos EUA enfrenta no terreno. Não menos importante é a dívida para com Nancy Rhodes, do *Center for Applied Linguistics*, não só pelos esclarecimentos quanto à aplicação do inquérito nacional às escolas básicas e secundárias de 2008, como pelas informações preciosas sobre o funcionamento do sistema de educação norte-americano e ainda pela discussão sobre os desafios com que o ensino das línguas estrangeiras se defronta nos EUA. Finalmente, gostaríamos de sublinhar também o contributo valioso de Emily Spinelli, diretora executiva da *National Association of Teachers of Spanish and Portuguese*, que nos possibilitou o acesso às várias especificidades dos sistemas de formação e recrutamento de professores de línguas estrangeiras nos EUA.

## Introdução

O presente estudo encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo é dedicado a estabelecer a relevância do próprio tema do estudo. Trata-se de responder a uma questão tão simples como vital: porque é importante discutir a expansão do ensino do português nos Estados Unidos da América? Para lhe responder, serão, por um lado, apresentados e discutidos dados quantitativos quando à importância económica, social e cultural das relações entre os EUA e os países de língua oficial portuguesa e, por outro lado, discutidos em detalhe os ganhos para todas as partes – países lusófonos e EUA – resultantes de uma eventual expansão do ensino do português nos EUA.

Este trabalho tem como uma das suas ideias-chave que a situação da língua portuguesa não pode ser desligada do quadro geral do ensino de línguas estrangeiras nos EUA. O segundo capítulo é, assim, dedicado a uma discussão do sistema educativo norte-americano e das políticas públicas de promoção das línguas estrangeiras nesse sistema. Este capítulo tem como objetivo identificar oportunidades e barreiras institucionais e políticas que se colocam ao ensino do português nos vários níveis da governação do sistema - federal, estadual e local.

Por sua vez, o terceiro capítulo procura estudar a importância quantitativa e a distribuição espacial dos falantes de língua portuguesa nos EUA. Para tal, discute o peso demográfico dos falantes de português nos EUA face aos falantes de outras línguas e fará recurso a técnicas cartográficas para analisar a sua distribuição ao longo do território norte-americano. Este capítulo inclui também uma análise da distribuição dos descendentes de imigrantes lusófonos no território norte-americano, descendentes esses que poderão ser mobilizados para apoiar a expansão do português como língua de herança no sistema de ensino norte-americano. Este capítulo conclui-se com uma discussão das perspectivas de evolução do número de falantes de português, baseada nos dados da imigração.

Finalmente, o quarto capítulo é dedicado à evolução do ensino do português nas instituições de ensino superior e nas escolas do ensino básico e secundário. No que respeita ao ensino superior, são discutidos os dados referentes às inscrições em disciplinas de língua portuguesa por comparação com outras “línguas supercentrais”<sup>1</sup> e com as principais línguas faladas nos EUA. De seguida, procura-se analisar a localização geográfica e o papel de diferentes instituições de ensino superior nessa evolução, bem como lançar algumas pistas para a identificação dos fatores que fomentam ou inibem a

---

<sup>1</sup> Calvet, Louis-Jean (1999), *Pour une Ecologie des Langues du Monde*, Paris, Plon.

aposta no ensino do português por parte das universidades e *colleges* norte-americanos. Quando ao ensino básico e secundário, o trabalho de análise é bastante dificultado pela ausência de dados exaustivos. Seja como for, tentar-se-á situar a oferta de ensino da língua portuguesa nas escolas básicas e secundárias dos EUA em comparação com a de outras línguas e também avançar algumas pistas para a explicação da situação encontrada.

O estudo termina com uma súmula dos principais resultados encontrados e algumas recomendações para as políticas públicas dos países lusófonos quanto à promoção do ensino do português nos EUA.

## Capítulo I – A relevância da língua portuguesa

O estudo “O ensino da língua portuguesa nos EUA” pretendia descrever e contribuir com pistas explicativas sobre a evolução do ensino do português nos vários níveis do sistema de educação e formação dos Estados Unidos da América (EUA). Parte do presente estudo consiste, assim, na atualização do trabalho de Rui Chancerelle Machete e António Luís Vicente<sup>2</sup>. Nesta atualização utilizar-se-ão dados mais recentes e far-se-á também recurso a metodologias – em particular de referenciação geográfica – que permitem aprofundar o conhecimento sobre as tendências de evolução dos usos da língua portuguesa nos EUA.

No entanto, pretende-se que este documento vá para além de um mero trabalho de atualização. Um estudo sobre a evolução do ensino do português nos EUA não pode passar sem enfatizar a relevância do tema, em termos tão precisos quanto a informação e o trabalho científico hoje disponíveis permitem. Importa por isso dar também resposta a um conjunto de questões centrais: porque é importante que um número significativo de norte-americanos detenha competências em língua portuguesa? Quais os ganhos que resultam de uma expansão da língua portuguesa nos EUA? E quem beneficia com essa expansão?

Avançar na resposta a estas questões foi também um dos objetivos deste estudo. Assim, e atravessando o conjunto do trabalho, encontram-se três hipóteses fundamentais. A primeira hipótese é a de que a promoção da língua portuguesa nos EUA constitui um investimento com retornos económicos, políticos e culturais para Portugal. O ensino da língua portuguesa nos EUA deve assim manter e reforçar o seu estatuto de aposta estratégica do Estado português e não ser visto como um mero custo relutantemente suportado para cumprir um imperativo normativo de apoio à diáspora ou então como uma espécie de extravagância pós-imperial pouco compatível com o quadro económico e financeiro que Portugal atravessa.

A segunda hipótese sustentada neste estudo é a de que existe uma complementaridade de interesses entre Portugal e os EUA na promoção da língua portuguesa no território norte-americano. Com efeito, seria enganador olhar para os esforços de promoção da língua portuguesa como uma espécie de esforço de “infiltração cultural” mais ou menos clandestina nas instituições norte-americanas – o que, de resto, seria absurdo face quer à enorme diversidade cultural que caracteriza os EUA quer à importância da cultura americana no mundo. Pelo contrário, é importante demonstrar em que medida o crescimento do número de falantes do Português nos

---

<sup>2</sup> Machete, Rui Chancerelle e António Luís Vicente (2010), *Língua e Cultura na Política Externa Portuguesa: o Caso dos Estados Unidos da América*, Lisboa, Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento.

EUA é um contributo importante para a eficácia das próprias instituições políticas, culturais e económicas norte-americanas, tanto no interior do seu território como no plano externo. O corolário desta hipótese é que é também do interesse das instituições norte-americanas – públicas e privadas – o investimento na promoção da língua portuguesa.

A terceira hipótese que é explorada neste estudo é a de que a eficácia da promoção do português nos EUA depende de uma visão da língua portuguesa como um artefacto cultural em permanente evolução e cuja importância transcende fronteiras nacionais. Não se trata de negar as diferenças e especificidades substanciais da língua e do seu uso em cada um dos países lusófonos, nem, tampouco, o papel que as mesmas desempenham nas respectivas identidades e culturas nacionais. O que se defende é que tanto a magnitude do número de falantes de português – cerca de 300 milhões de pessoas – como a sua dispersão geográfica única – é idioma oficial em oito países de quatro continentes diferentes – tornam contraproducentes os esforços unilaterais de imposição de um padrão linguístico para o português. Esta hipótese tem dois corolários importantes neste contexto: por um lado, todos os países de língua oficial portuguesa beneficiam de uma expansão da língua portuguesa nos EUA; por outro lado, e dada a vastidão territorial e populacional dos EUA, a promoção da língua portuguesa dificilmente será bem-sucedida sem uma política concertada de promoção da língua portuguesa entre os países lusófonos, conjugando recursos e articulando iniciativas políticas. Ou seja, a língua portuguesa tem de ser encarada como um património comum à CPLP e como uma língua de cooperação por excelência, até pelo facto de ser o idioma que menos entropia apresenta entre as “línguas supercentrais”<sup>3</sup>, ou seja, aquele em que as diferenças entre as suas variantes são linguisticamente menos acentuadas.

## I.1. Portugal e a promoção da língua nos EUA

A relevância da promoção do ensino do português nos EUA começa por justificar-se por um motivo conspícuo: a existência naquele país de um número muito significativo de emigrantes e descendentes de emigrantes portugueses.

A emigração portuguesa para os EUA em número significativo remonta ao século XIX, sendo a sua evolução caracterizada pela alternância entre períodos de grande intensidade e quebras mais ou menos abruptas. O gráfico da Figura 1 permite identificar quatro grandes ciclos na emigração portuguesa para os EUA. O primeiro ciclo é de crescimento, e inicia-se na década de 50 do século XIX. Este crescimento é lento a princípio, mas acelera na última década do século e atinge o seu pico durante as duas primeiras décadas do século XX.

---

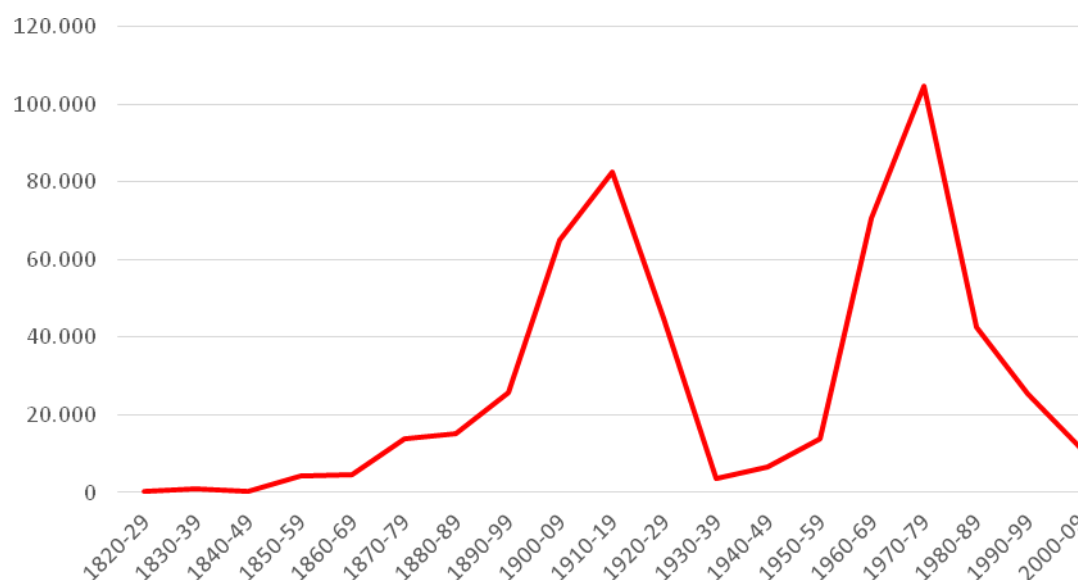
<sup>3</sup> Calvet, Idem.

Segue-se uma quebra forte nos anos 20, que se acentua na década de 30 como resultado da Grande Depressão, e uma estagnação em níveis muito baixos, que pode ser atribuída conjuntamente à disrupção das rotas migratórias tradicionais durante a II Guerra Mundial e às políticas de emigração altamente restritivas que o Estado Novo vai manter em vigor até ao início da década de 60.

Com o abrandar destas restrições surge um novo ciclo de emigração – correspondendo às décadas de 60 e 70 do século XX – mais curto, mas de tal forma intenso que o número de portugueses que obtém residência permanente nos EUA atinge o seu máximo histórico durante a década de 70, com 104 188 indivíduos a obterem autorização de residência permanente nos EUA neste último período.

Finalmente, o último ciclo decorre desde a década de 80 do século XX até à atualidade e é caracterizado por uma quebra muito forte da emigração portuguesa para os EUA. Esta quebra estará associada a um menor dinamismo da economia norte americana a partir da crise petrolífera nos anos 70 e também à melhoria geral das condições de vida em Portugal decorrentes da integração europeia e do aprofundamento das autonomias regionais na Madeira e nos Açores. Refira-se, finalmente, que os dados do *US Department of Homeland Security* sugerem que a tendência de quebra forte continua: a média anual de obtenções de residência por indivíduos originários de Portugal no período 2010-12 é de 825 autorizações, quando o valor homólogo para a década de 2000-09 foi de 1 482.

*Figura 1 – Obtenções de autorização permanente de residência nos EUA por indivíduos originários de Portugal, por década (1820-2009)*



Fonte: US Department of Homeland Security



As atividades económicas que captam as primeiras levas de emigrantes vão moldar a distribuição espacial da emigração e, consequentemente, a distribuição das comunidades portuguesas no território dos EUA. Com efeito, a agricultura, a pecuária e a pesca explicam em grande parte os padrões geográficos da emigração portuguesa. É o caso da plantação da cana do açúcar no Hawaii, da pesca e da caça à baleia a partir dos portos da Nova Inglaterra e da criação de gado e horticultura na Califórnia. Com exceção do Hawaii, as rotas de emigração manter-se-ão mesmo após o declínio da atividade original que lhes deu origem.

O resultado é a existência de comunidades portuguesas e de descendentes de portugueses em número significativo e altamente concentradas em determinadas áreas do território norte-americano. O *US Census Bureau* estima em 1.188.261 o número de indivíduos com ascendência portuguesa residentes nos EUA em 2011. Estes estarão concentrados em quatro grandes áreas do território norte-americano (ver Figura 2): Nova Inglaterra (em especial no Massachusetts e em Rhode Island); New Jersey; Califórnia e Havai.

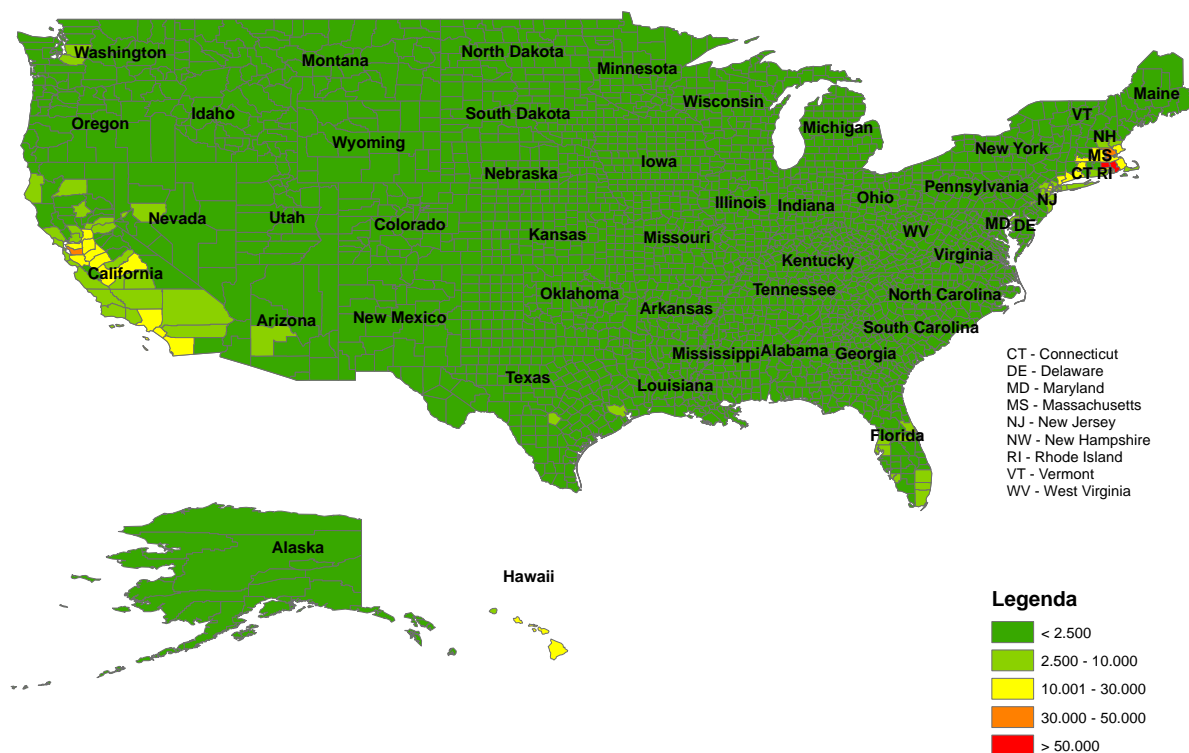
Estes números oferecem um primeiro elemento para estabelecer a importância do ensino do português nos EUA para Portugal, tanto mais quanto existe a obrigação constitucional da sua promoção. A alínea j) do parágrafo 2 do artigo 74º da Constituição da República Portuguesa determina que:

*“Na realização da política de ensino, incumbe ao Estado... assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa.”*

Com efeito, a dimensão numérica que as comunidades portuguesas assumem nos EUA acarreta duas consequências importantes para o ensino da língua portuguesa: torna o ensino da língua num imperativo para o Estado português; e é uma condição da viabilidade do cumprimento desse imperativo, já que garante a existência de uma população significativa potencialmente interessada nesse esforço. Este tema será retomado posteriormente.

No entanto, a relevância para Portugal da promoção ensino da língua nos EUA está longe de se esgotar na resposta a um imperativo constitucional. Em vez disso, reside em larga medida no facto de o ensino da língua ser um meio privilegiado de manutenção dos laços culturais, políticos e económicos com as comunidades de emigrantes e descendentes de emigrantes portugueses. Esse processo opera em dois níveis. Para os emigrantes de primeira geração, o ensino de português aos seus filhos e netos pode ser entendido como uma forma visível de presença do Estado português nas suas vidas quotidianas, uma evidência de que ele continua a prestar um serviço público aos seus cidadãos mesmo tendo decorrido um longo período desde o momento da saída do país. Em suma, é um símbolo de cidadania e de pertença a um coletivo nacional.

Figura 2 – Número de indivíduos afirmando-se de ascendência portuguesa, por condado (2011)



Dados: US Census Bureau - American Community Survey

Já para os descendentes de emigrantes – ou aqueles que emigraram na infância – a relevância da aprendizagem do português releva de outros fundamentos. É tão mais central considerá-los quando se considera o decréscimo acelerado da emigração portuguesa para os EUA a partir da década de 80 do século XX. Atualmente, não apenas a quase totalidade dos indivíduos em idade escolar como a grande maioria dos indivíduos até aos 40 anos de idade de ascendência portuguesa já terá nascido no EUA e não terá senão uma relação com Portugal mediada pela família e pela comunidade local. Para estes, o ensino da língua portuguesa reveste-se de outra importância.

Muita dessa importância tem a ver com a centralidade das “políticas de identidade” (*identity politics*) na esfera pública norte-americana. A proeminência das políticas de identidade surge como resposta a formas de discriminação tácita ou formal em áreas como o trabalho, a educação, a política ou o lazer. Essas políticas assentam na tematização de alguns fenómenos sociais – como o género, a orientação sexual, a etnia – e na construção de categorias sociais historicamente subordinadas – como, por exemplo, a mulher, o homossexual ou o negro –, que se tornam elementos de

agregação para estruturas de ação coletiva, sejam elas associações intervindo a nível das políticas locais ou grupos de interesse funcionando junto das instituições federais. Estas estruturas constituem, por sua vez, uma importante força reivindicativa junto das instituições públicas tanto a nível local como nacional.

As ascendências constituem uma das categorias sociais mais frequentemente mobilizada no âmbito das políticas de identidade, o que é compreensível num país que mantém elevados níveis de imigração e no qual a experiência histórica da imigração – voluntária ou forçada – constitui um elemento central tanto nas narrativas históricas nacionais como nas dos diferentes grupos étnicos. A ascendência portuguesa não é exceção. O seu potencial agregador é bem atestado, por exemplo, pela controvérsia em torno da exclusão das questões da *ancestry* do Recenseamento Geral norte-americano de 2010, na qual as associações de emigrantes portugueses e de luso-descendentes – como a *Massachusetts Alliance of Portuguese Speakers*, entre outras – desenvolveram uma atividade de contestação aos novos instrumentos de inquirição, argumentando que estes conduziam a uma omissão da identidade distintiva das comunidades portuguesas.<sup>4</sup>

A língua surge como uma das mais visíveis – senão mesmo a mais visível – tradução da ideia de ascendência. Assim, a língua portuguesa surge como um recurso político para as comunidades portuguesas, simultaneamente permitindo a afirmação e garantindo a subsistência de uma identidade luso-americana. Neste sentido, promover o ensino da língua portuguesa nos EUA é também uma forma de conferir poder e capacidade de ação coletiva aos emigrantes e descendentes de portugueses na sociedade norte-americana.

Também Portugal beneficia do peso destas estruturas de ação coletiva baseadas na política identitária e respetivo efeito no funcionamento das instituições políticas norte-americanas. De facto, a presença de descendentes de portugueses nas instituições representativas federais não é indiferente na tomada de decisões da política externa, tanto diplomática como militar. Um exemplo enfático é o da aprovação, no Congresso norte-americano, de uma emenda que implicava cortes nas verbas de compensação pela utilização da Base das Lajes, nos Açores, pela Força Aérea norte-americana.<sup>5</sup> Apesar de inicialmente aprovada, esta emenda foi bloqueada por ação de três congressistas descendentes de portugueses. Voltar-se-á mais tarde a este tema.

A manutenção das relações com as comunidades de emigrantes e seus descendentes é relevante não apenas no plano político, mas também no plano económico. Um dos indicadores mais imediatos a este respeito é o volume das remessas dos emigrantes portugueses nos EUA, que atingiram os 135,6 milhões de euros em 2012. Este valor corresponde a 4,9% do fluxo total de remessas de emigrantes na economia portuguesa

---

<sup>4</sup> Cf. Cordeiro, Graça (2012). "De minoria étnica a maioria linguística. Metamorfoses do sentido de "português" em Massachusetts (séc. XX-XXI)", *Antropolítica. Revista Contemporânea de Antropologia*, PPGA Universidade Federal Fluminense, 32, 19 - 40

<sup>5</sup> <http://expresso.sapo.pt/americanos-vao-continuar-na-base-das-lajes=f822577>.

e colocava os EUA, nesse ano, como o quinto maior país de origem de remessas para Portugal no mundo e o segundo fora da União Europeia (Tabela 1).

*Tabela 1 – Remessas de emigrantes por país de origem em 2012 (em milhares de euros)*

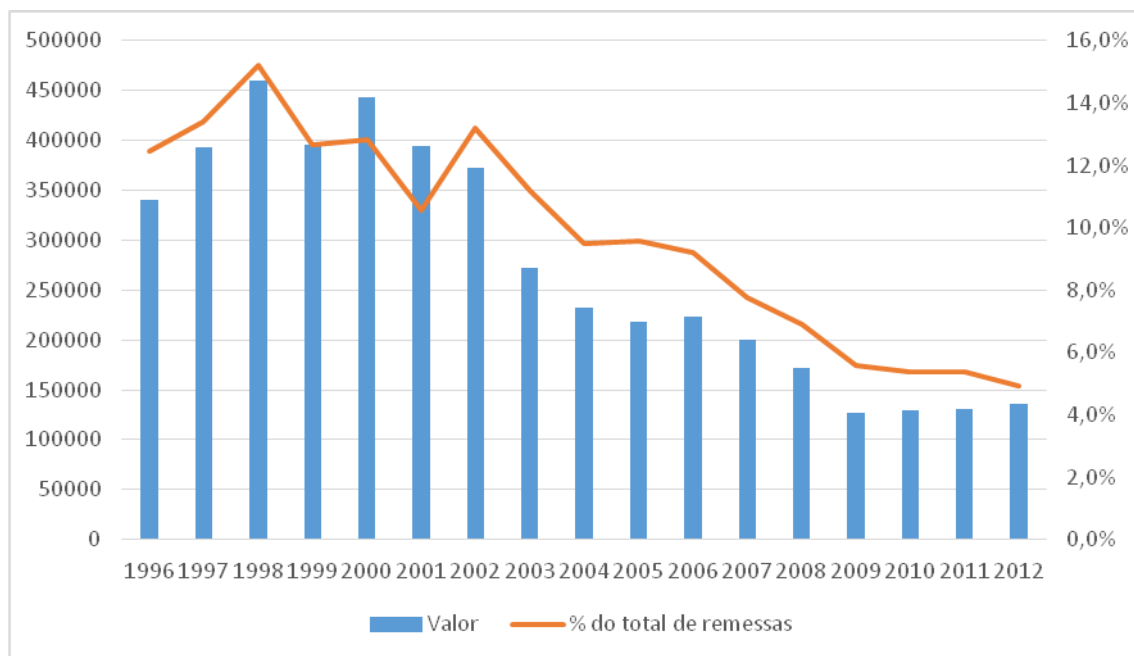
<b>País</b>	<b>Valor</b>	<b>%</b>
França	846 149	30,8%
Suíça	697 326	25,4%
Angola	270 687	9,8%
Alemanha	172 943	6,3%
<b>EUA</b>	<b>135 553</b>	<b>4,9%</b>
Reino Unido	130 487	4,7%
Espanha	129 910	4,7%
Luxemburgo	74 532	2,7%
Bélgica	52 019	1,9%
Canadá	45 900	1,7%
Venezuela	12 098	0,4%
Brasil	10 733	0,4%
África do Sul	7 857	0,3%
...	...	...
<b>Total</b>	<b>2 749 461</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Pordata

Deve referir-se que o volume destas remessas tem vindo a diminuir consideravelmente nos últimos anos. A Figura 3 permite verificar que o peso das remessas originárias dos EUA no total das remessas de emigrantes para Portugal tem caído ininterruptamente desde 2003, ano em que se situava nos 13,2%. É uma quebra que não surpreende face à redução dos fluxos migratórios para os EUA a que aludimos anteriormente. Ainda assim, o peso das remessas de emigrantes provenientes dos EUA em 2012 é ainda muito superior ao de outros destinos tradicionais fora da Europa, como a Venezuela, o Brasil ou a África do Sul.

Estes dados sustentam a perspetiva de que a promoção do ensino da língua portuguesa junto das comunidades de emigrantes e de descendentes de emigrantes portugueses residentes nos EUA deve ser visto não apenas como o cumprimento de uma obrigação política, mas também como resultando em vantagens consideráveis para a ação do Estado português e para a economia portuguesa. No entanto, uma apreciação completa da importância da promoção do ensino da língua portuguesa nos EUA tem de ultrapassar o horizonte destas comunidades. Tem de alargar o escopo de reflexão para considerar os benefícios do aumento do número de cidadãos norte-americanos que, *não tendo qualquer relação prévia com Portugal*, detêm competências em língua portuguesa. Ou seja, o português não deve ser visto apenas como uma *língua de diáspora*, mas como uma *língua global*.

Figura 3 - Remessas de emigrantes originárias dos EUA (em milhares de euros e como percentagem do total de remessas de emigrantes com destino a Portugal), 1996-2012



Fonte: Pordata

Isto implica discutir brevemente duas outras formas através das quais uma língua se pode constituir como um recurso para um país, para além da manutenção de um sentimento de pertença a uma comunidade nacional ou do empoderamento comunitário no contexto de políticas de identidade. A primeira forma é a *associação* que se estabelece entre a língua e o país. A aprendizagem de uma língua é inevitavelmente acompanhada pela convocação de referências contextuais dos países falantes. Isto significa que alguém que aprende uma língua de um país ou de um conjunto de países contacta no mesmo processo uma parte da realidade histórica e cultural desse ou desses países. É assim expectável que um norte-americano que aprenda português mantenha de alguma forma um interesse e um conhecimento específico face a Portugal e ao mundo lusófono em geral que será superior ao que detém relativamente a outros países. Aqui, a língua funciona como um critério de relevância: o conhecimento do país induzido pela aprendizagem do português torna Portugal e o restante mundo lusófono num elemento com alguma singularidade – cognitiva e afetiva – para o indivíduo que aprende. Esta singularidade pode influenciar decisões pessoais desse sujeito e também transferir-se para os espaços institucionais onde ele está inserido – como instituições públicas, organizações não-governamentais ou empresas.

A segunda forma através da qual uma língua se pode constituir como recurso é o aumento de *compreensão mútua* que a sua utilização propicia. Com efeito, o domínio

de uma língua permite uma redução significativa de barreiras comunicativas nas interações com os falantes dessa língua. Assim, a presença de norte-americanos com competências em língua portuguesa em instituições públicas, serviços públicos ou empresas pode não só facilitar as relações de cooperação em espaços onde as instituições homólogas portuguesas, e lusófonos em geral, operam ou esperam operar, como permitir alargar o número destas últimas que acedem a esses espaços.<sup>6</sup>

Estas formas da língua-enquanto-recurso são amplificadas pela posição central ocupada pelos EUA nos sistemas militares, diplomáticos, económicos e culturais globais. Com efeito, a política externa norte-americana tem um escopo global. No plano diplomático, tal implica necessariamente uma sobreposição da sua ação com a da diplomacia portuguesa em regiões estratégicas para esta última. A manutenção de uma ação diplomática autónoma e eficaz por parte do estado português depende em larga medida desta sobreposição resultar mais em cooperação do que em competição, quanto mais não seja pela enorme disparidade de recursos entre os dois países. Ora a presença nos serviços diplomáticos norte-americanos de mais funcionários e dirigentes com conhecimentos da realidade portuguesa proporcionados pelo domínio da língua pode não só facilitar a comunicação, como facilitar a identificação de pontos de confluência e complementaridade de interesses entre os EUA e Portugal e promover a construção de soluções diplomáticas mutuamente benéficas.

Um exemplo relativamente recente de uma “sobreposição cooperativa” foi o processo de independência de Timor-Leste. Neste caso, foi decisiva a ação desenvolvida pela diplomacia portuguesa para trazer para a agenda das instituições internacionais a ocupação militar do território por parte da Indonésia e para tematizar esta ocupação como ilegítima. Mas igualmente decisiva para o desfecho da questão num sentido favorável às pretensões portuguesas foi a capacidade de a diplomacia portuguesa conseguir alterar a posição inicial norte-americana, que era contrária à independência de Timor. A chave consistiu na construção de uma solução que garantiu que a concretização do interesse do Estado português (i.e. a independência de Timor) não comprometia os interesses norte-americanos em evitar a multiplicação de levantamentos nacionalistas e a eventual desintegração de um estado aliado como a Indonésia.

Atualmente, o espaço para sobreposições cooperativas continua a existir em espaços onde a diplomacia portuguesa é mais ativa, como a América do Sul, a África subsaariana e a China. Um maior conhecimento da língua, história e cultura portuguesas dentro do aparelho diplomático norte-americano pode ser, assim, um recurso precioso para a diplomacia portuguesa.

Também a dimensão e poder do dispositivo militar norte-americano, bem como o escopo global das suas operações, tem implicações para a política de defesa portuguesa. Por um lado, a política de defesa portuguesa é definida em grande parte

---

<sup>6</sup> A existência de técnicos e chefias com competências em língua portuguesa pode constituir-se também em ganhos de acesso aos serviços públicos norte-americanos pelos falantes de português. Voltar-se-á a este ponto mais à frente.

no quadro de um espaço estratégico e institucional – a Organização do Tratado do Atlântico Norte (NATO) – onde os EUA historicamente assumem um papel de liderança. Tal como sucede no campo diplomático, um maior domínio da língua portuguesa e conhecimento da realidade portuguesa entre militares e decisores políticos norte-americanos na área da defesa pode tornar mais proveitosa a cooperação militar para as Forças Armadas portuguesas e facilitar a tomada de decisões no plano estratégico e operacional que consideram adequadamente os interesses portugueses.

Por outro lado, a definição e redefinição das prioridades estratégicas militares norte-americanas implica a deslocação de recursos significativos entre diferentes pontos do globo. Estas deslocações podem ter importantes consequências económicas para os territórios onde se situam ou para onde se transferem as bases e centros de comando militares norte-americanas ou da NATO. As vantagens da proximidade de falantes ou descendentes de portugueses próximos dos centros de decisão norte-americanos ficou patente a propósito da proposta de redução da utilização da Base das Lajes pela Força Aérea norte-americana e das respetivas compensações já aludidas acima. No entanto, importa recordar que existem ainda duas estruturas da NATO sedeadas em Portugal: o *Joint Headquarters* em Oeiras e o *Joint Analysis & Lessons Learned Centre* em Lisboa. Sendo a distribuição das várias estruturas da NATO pelos diferentes países membros da aliança sujeita a revisões consoante a evolução dos recursos disponíveis e da missão estratégica da organização, a presença de técnicos e decisores militares e civis com conhecimentos de língua portuguesa – e logo, maior conhecimento e sensibilidade à realidade e interesses portugueses – pode ter influência quer na manutenção destas estruturas em território português, quer na eventual instalação em Portugal de novas estruturas em futuras reorganizações dos serviços da NATO.

*Tabela 2 – Os 10 maiores destinos de exportações portuguesas em 2013 (em milhões de euros e percentagem do total de exportações)*

País	Valor	%
Espanha	11202,9	23,6%
Alemanha	5521,0	11,7%
França	5501,3	11,6%
Angola	3112,1	6,6%
Reino Unido	2601,5	5,5%
<b>Estados Unidos</b>	<b>2000,6</b>	<b>4,2%</b>
Países Baixos	1907,3	4,0%
Itália	1558,5	3,3%
Bélgica	1349,8	2,8%
Brasil	744,2	1,6%
...	...	...
<b>Total de exportações em 2013</b>	<b>47378,9</b>	<b>100,0%</b>

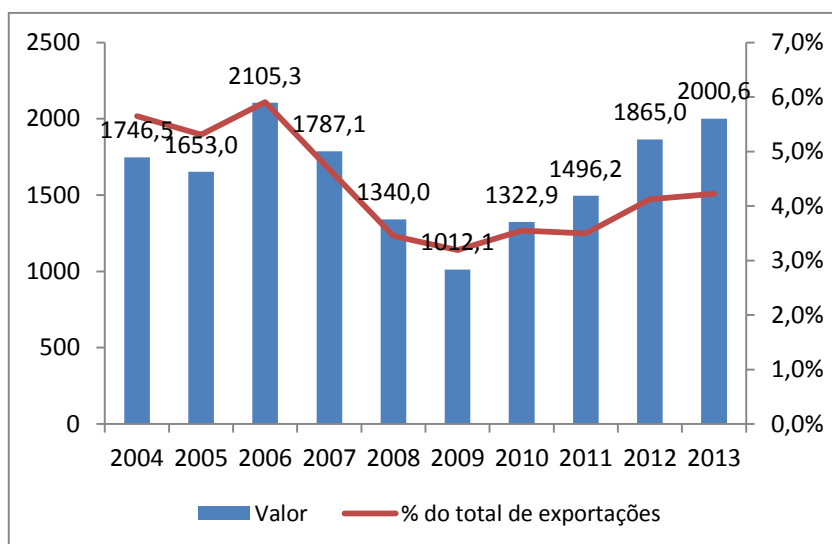
Fonte: INE

Também no plano económico, a simples dimensão dos EUA potencia os benefícios associados aos efeitos de associação entre língua e país e de aumento da compreensão mútua decorrentes de uma expansão do número de cidadãos com conhecimentos de

língua portuguesa. Os EUA não são um mercado negligenciável para a economia portuguesa. O valor das exportações portuguesas para os EUA em 2013 cifrou-se em 2000,6 milhões de euros. Isto representa 4,2% do total de exportações portuguesas nesse ano, tornando os EUA no 6º maior destino de exportação para Portugal em termos absolutos e o 2º maior fora da União Europeia. Também de assinalar é o facto de esta importância não ser esporádica. Após a quebra que se seguiu ao colapso financeiro de 2007-8, as exportações portuguesas para os EUA encontram-se em crescimento acelerado. Não apenas o seu valor absoluto cresceu em cerca 988,5 milhões de euros entre 2009 e 2013, como o seu valor relativo no conjunto das exportações portuguesas passou no mesmo período, de 3,2% para 4,2%. Ou seja, é um mercado que não dá sinais de esgotamento quanto ao seu potencial de crescimento.

Novamente, o aumento do número de cidadãos norte-americanos com competências em língua portuguesa pode contribuir para facilitar a penetração de empresas portuguesas no mercado norte-americano. Por um lado, a presença de um maior número de técnicos e decisores nestas condições em empresas norte-americanas pode facilitar uma maior receptividade destas empresas tanto a contactos diretos de empresas portuguesas como a iniciativas de associações empresariais, câmaras de comércio ou agências públicas de promoção do comércio e investimento. Pode também fomentar o interesse das empresas norte-americanas no aprofundamento de relações já existentes.

*Figura 4 – Evolução das exportações portuguesas para os EUA, 2004-2013 (valores em milhões de euros e em percentagem do total de exportações portuguesas)*



Fonte: INE

Por outro lado, a divulgação de elementos da cultura portuguesa associada à aprendizagem da língua pode traduzir-se numa maior predisposição para a procura de



alguns produtos portugueses por parte de consumidores norte-americanos. Isto será especialmente pertinente relativamente a alguns produtos de consumo final onde a relação explícita com Portugal pode ser distintiva e representar um fator decisivo na decisão de compra – como a cortiça, os produtos alimentares e as bebidas, que, em conjunto, representavam 12,9% das exportações portuguesas para os EUA, em 2013.

*Tabela 3 – Perfil das exportações portuguesas para os EUA em 2013 (em percentagem do valor total de exportações)*

<b>Produtos</b>	<b>%</b>
Coque, produtos petrolíferos refinados e combustível nuclear	32,6%
Madeira e cortiça e suas obras (exceto mobiliário); obras de espartaria e de cestaria	7,8%
Produtos têxteis	7,0%
Pasta, papel e seus artigos	5,6%
Produtos químicos	5,3%
Produtos alimentares e bebidas	5,1%
Máquinas e equipamento, n.e	4,8%
Outro material de transporte	4,2%
Artigos de borracha e de matérias plásticas	4,2%
Outros produtos minerais não metálicos	3,8%
Máquinas e aparelhos elétricos, n.e.	3,1%
Metais de base	2,5%
Artigos de vestuário e de peles com pêlo	2,5%
Mobiliário; outros produtos das indústrias transformadoras, n.e.	2,2%
Equipamento e aparelhos de rádio, de televisão e de comunicação	1,8%
Produtos metálicos transformados, exceto máquinas e equipamento	1,6%
Aparelhos e instrumentos médico-cirúrgicos, de precisão, de ótica e de relojoaria	1,5%
Couro e peles sem pêlo, artigos de couro e de peles sem pêlo	1,4%
Veículos automóveis, reboques e semirreboques	1,2%
Outros	1,7%
Total	100,0%

Fonte: INE

Em qualquer dos casos, importa esclarecer que não se está a sugerir a exequibilidade de um aumento repentino e maciço da visibilidade de Portugal no mercado norte-americano. Todavia – e este é um argumento que encontrará analogias noutros pontos deste estudo –, a grande dimensão do mercado norte-americano permite que mesmo a melhoria de posição das exportações portuguesas em nichos de consumo norte-americanos pode implicar consideráveis ganhos em termos absolutos. Neste sentido, defende-se que o aumento de norte-americanos com competências em língua portuguesa pode contribuir para que tal aconteça.

Um domínio onde o efeito de associação entre língua e país pode assumir uma importância especial é o turismo. Com efeito, a aprendizagem do português pode

traduzir-se num interesse em visitar o país ou pelo menos na escolha de destinos de férias. Também neste sector, os EUA não são um mercado negligenciável para a economia portuguesa. As receitas turísticas em Portugal provenientes de residentes nos EUA traduziram-se em 504,0 milhões de euros em 2013, o que fazia dos EUA o 6º maior mercado para o turismo português e o 2º fora da União Europeia, a seguir a Angola.

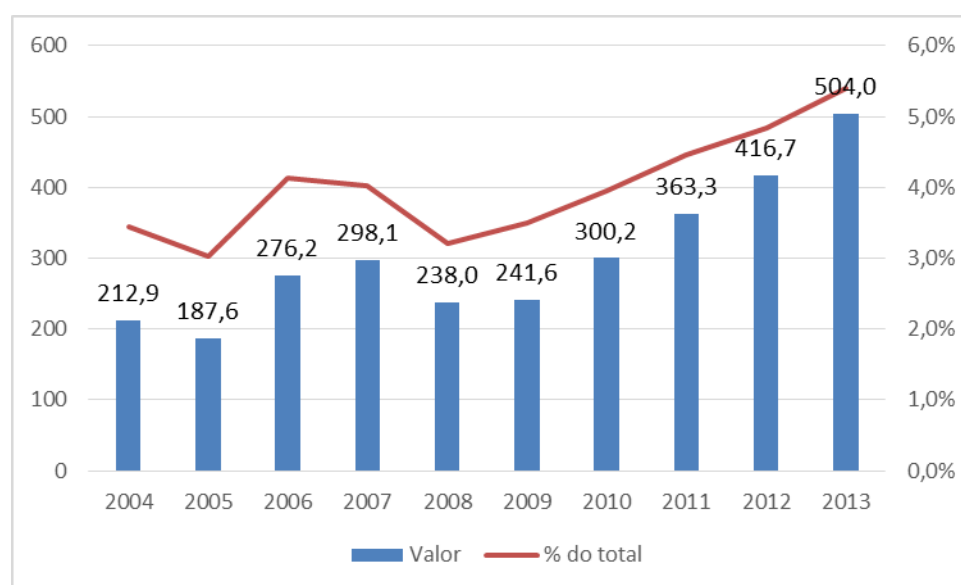
*Tabela 4 - Receitas turísticas em 2013 por país de residência (em milhões de euros)*

País	Valor	%
França	1 668,5	18,0%
Reino Unido	1 507,0	16,3%
Espanha	1 134,6	12,3%
Alemanha	961,4	10,4%
Angola	513,9	5,6%
<b>EUA</b>	<b>504,0</b>	<b>5,4%</b>
Brasil	404,4	4,4%
Holanda	363,2	3,9%
Bélgica	250,0	2,7%
Suíça	232,4	2,5%
...	...	...
<b>Total</b>	<b>9 249,6</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Turismo de Portugal, I.P.

Uma leitura atenta da tabela revela que vários destes países são destinos tradicionais de emigração portuguesa – como a França, a Alemanha ou a Suíça. Por isso, ainda que o indicador utilizado não permite discernir qual a proporção destas receitas que correspondem a estadias em Portugal de emigrantes ou descendentes de emigrantes portugueses, é razoável assumir que aquela será significativa naqueles casos. Isto revela que as atividades económicas ligadas às deslocações dos emigrantes em férias ao país de origem constituem uma outra manifestação da importância económica da manutenção da ligação das comunidades de emigrantes a Portugal.

*Figura 5 – Evolução das receitas turísticas provenientes dos EUA 2004-2013 (em milhões de euros e percentagem do total de receitas turísticas em Portugal)*



Fonte: Turismo de Portugal, I.P.

Todavia, o caso dos EUA é interessante por outro motivo. Como se viu acima, os fluxos de emigração de Portugal para os EUA caíram significativamente nas últimas três décadas, e as remessas originárias deste país seguiram a mesma tendência. Em contraste, as receitas turísticas provenientes dos EUA têm registado um crescimento muito acelerado nos últimos anos, tanto em termos absolutos – um crescimento de cerca de 266,0 milhões de euros entre 2008 e 2013 –, como relativos – um crescimento de 2,2 pontos percentuais em relação ao total das receitas turísticas nesse período. É assim plausível assumir que uma parte crescente destas receitas é proveniente de estadias de residentes norte-americanos que não têm ascendentes portugueses. Novamente, o aumento de norte-americanos que aprendem português pode levar a colocar Portugal como um destino apetecível para deslocações e, conseqüentemente, contribuir para alimentar o crescimento das receitas turísticas portuguesas.

Uma última área onde o efeito de associação entre língua e país pode trazer benefícios significativos para Portugal é a indústria cultural. Os EUA são um dos principais centros mundiais de irradiação cultural. Os produtores e distribuidores culturais norte-americanos são hegemónicos em formas de expressão cultural de massas na maior parte do globo, em particular em campos como a música, o cinema e a televisão. É difícil quantificar a importância que a língua e cultura portuguesas assumem na produção cultural norte-americana. Mas não será demasiado arriscado afirmar que a sua visibilidade é muito inferior à de línguas cujo número de falantes nos EUA, como se verá posteriormente, é similar, como, por exemplo, a italiana.

Novamente, não se trata aqui de esperar que a língua e cultura portuguesas assumam subitamente uma importância desmesurada na produção cultural norte-americana. Antes se considera que aumentos no número de norte-americanos na indústria cultural com conhecimento da língua e da cultura portuguesas se podem traduzir num acréscimo de convocação de referências culturais portuguesas. Esta maior visibilidade pode ter impactos em áreas como o turismo e gerar oportunidades para a indústria cultural portuguesa, que, dado o alcance global da irradiação cultural norte-americana, se podem estender muito para lá dos EUA.

## I.2. A língua portuguesa para lá de Portugal

Até agora, este estudo tem-se concentrado nos benefícios efetivos e potenciais que Portugal retira e pode retirar dos seus esforços de promoção da língua portuguesa nos EUA. Todavia, como língua supercentral, o uso e a relevância da língua portuguesa extravasam em muito as fronteiras do seu país de origem. Como é amplamente conhecido, os cidadãos portugueses representam apenas uma pequena fração dos

falantes de português – não mais de 6,0% em 2010, de acordo com as estimativas do Observatório da Língua Portuguesa.<sup>7</sup>

Historicamente, esta realidade tinha pouco correspondência nos EUA, onde a grande maioria dos falantes de português era de facto originária de Portugal ou descendente de portugueses. Muito desta realidade se devia ao facto de, ao contrário de Portugal, o Brasil – de longe o maior país de língua oficial portuguesa em termos demográficos – ser até recentemente sobretudo um país de destino e não saída de migrantes.

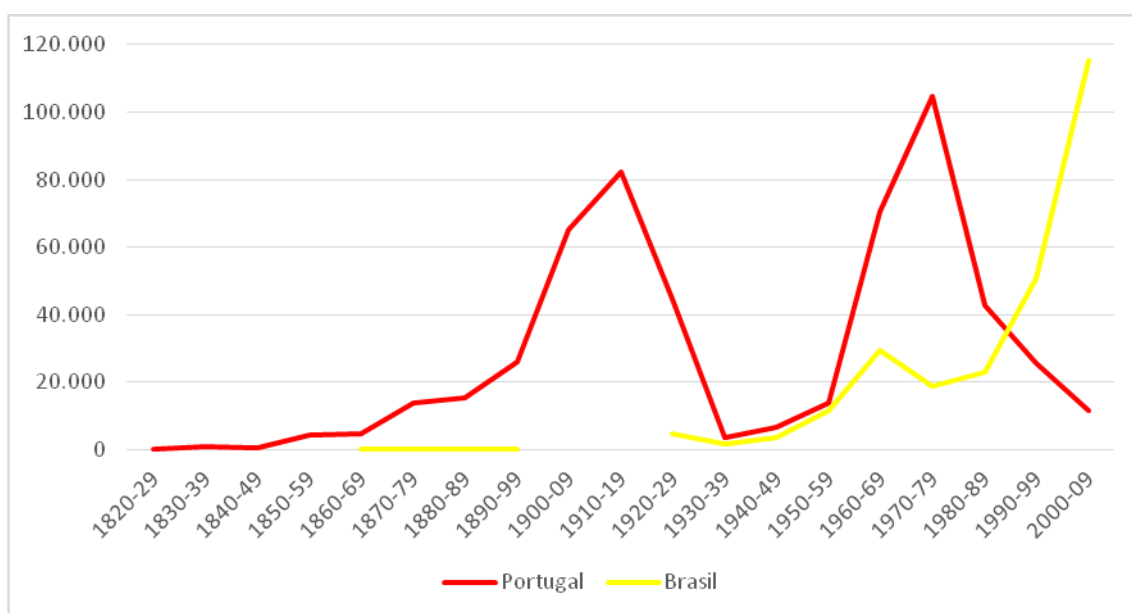
Todavia, este quadro tem vindo a alterar-se nas últimas décadas. Ao mesmo tempo que a emigração portuguesa para os EUA está a cair aceleradamente desde a década de 80, a emigração brasileira passa por um processo inverso. Sendo muito mais recente – só ultrapassou os 10 000 na década de 50, manteve-se num patamar inferior à emigração portuguesa e relativamente estável nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX. No entanto, o número de brasileiros que obteve residência legal disparou na década de 90 e, na primeira década do século XXI, atingiu os 115.404, mais do que o máximo registado pela emigração portuguesa em qualquer das décadas anteriores.

Uma análise à informação disponível revela que não apenas o Brasil, mas também Cabo Verde, superam Portugal enquanto origem de fluxos migratórios recentes de falantes de português para os EUA. Com efeito, os brasileiros representaram 82,1% do total de indivíduos originários de países lusófonos que obtiveram residência legal nos EUA entre 2005 e 2012. Seguiam-se, a grande distância, os cabo-verdianos, que correspondem ainda assim a 10,6% destes casos. Só depois surgem os portugueses, que representaram apenas 5,7% das obtenções de residência legal de originários de países lusófonos neste período.

---

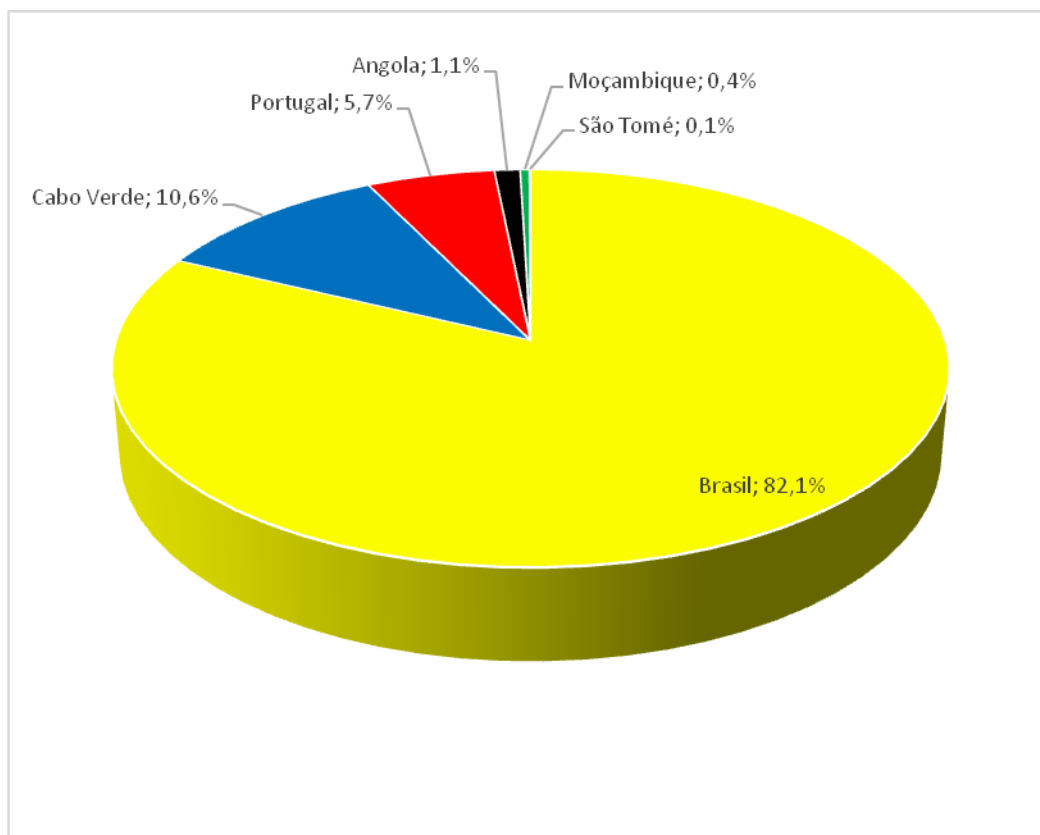
<sup>7</sup> Cf. <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/dados-estatisticos/falantes-de-portugues-literacia>  
<http://www.ethnologue.com/language/por> .

Figura 6 – Obtenções de residência legal nos EUA por indivíduos originários de Portugal e Brasil, 1820-2009



Fonte: US Department of Homeland Security

Figura 7 – País de origem dos indivíduos que obtiveram de residência legal nos EUA entre 2005 e 2012 (países CPLP - %)



N = 135 413

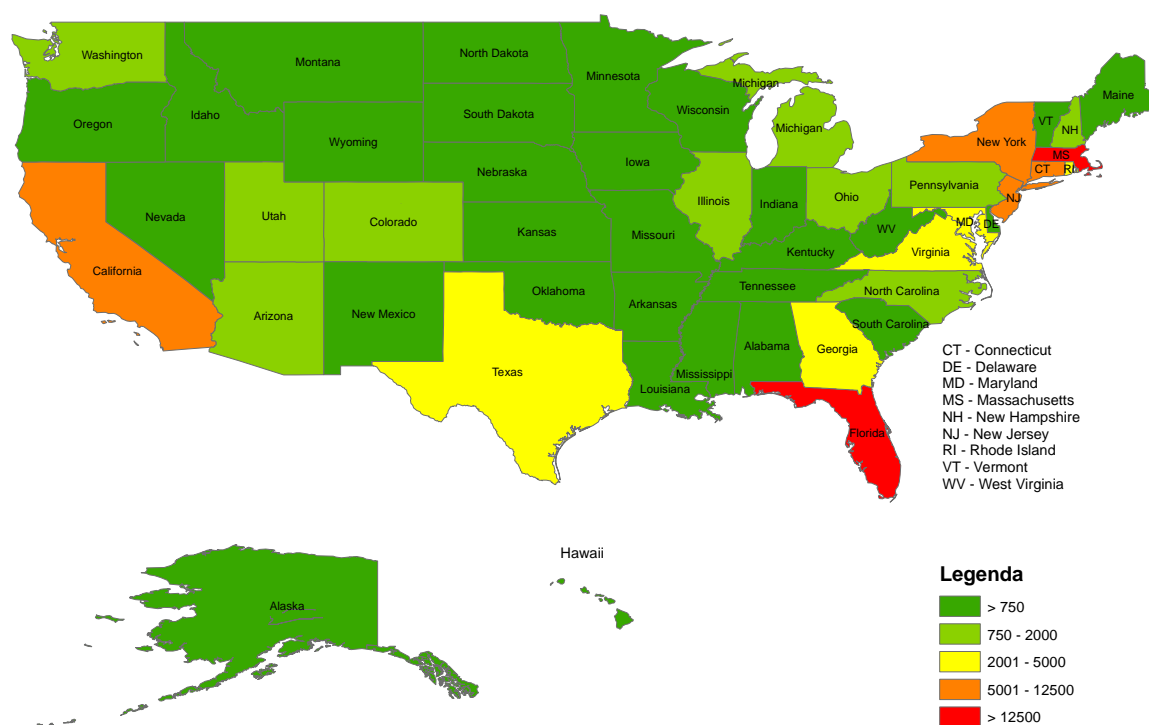
Fonte: US Department of Homeland Security

Esta mutação na composição da emigração lusófona para os EUA acarreta consequências importantes para o uso e ensino da língua portuguesa neste país.

Em primeiro lugar, significa que a número de falantes nativos de português nos EUA não tenderá a diminuir, como aconteceria se a renovação deste grupo populacional continuasse a depender exclusivamente de fluxos migratórios provenientes de Portugal. Logo, os emigrantes e seus descendentes – embora já não necessariamente só ou sequer principalmente portugueses – continuarão a constituir um público relevante para o ensino do português.<sup>8</sup> Voltar-se-á a este tema a propósito da discussão das oportunidades para a expansão do ensino da língua nos EUA.

Em segundo lugar, não só é expectável que áreas tradicionais de implantação das comunidades portuguesas se mantenham como zonas de concentração de falantes nativos de língua portuguesa, como algumas regiões até aqui secundárias para a emigração portuguesa se poderão assumir em breve como pólos importantes de utilização da língua. Isto torna-se evidente quando se consideram os destinos da emigração originária de países lusófonos no interior dos EUA.

*Figura 8 – Número de pessoas originárias de países de língua oficial portuguesa que obtiveram autorização permanente de residência entre 2005 e 2012, por estado*



Dados: US Department of Homeland Security

<sup>8</sup> A propósito desta dissolução da restrição da língua a um grupo étnico específico, conferir também Cordeiro, Graça (2012). "De minoria étnica a maioria linguística. Metamorfoses do sentido de "português" em Massachusetts (séc. XX-XXI)", *Antropolítica. Revista Contemporânea de Antropologia PPGA Universidade Federal Fluminense*, 32: 19 - 40

O mapa da figura 8 permite identificar claramente as três áreas principais de destino da emigração de língua portuguesa mais recente. A primeira área corresponde ao nordeste dos EUA e é composta por três estados do sul da Nova Inglaterra (Massachusetts, Rhode Island e Connecticut) – onde foram atribuídas 40 258 autorizações de residência a indivíduos originários de países lusófonos entre 2005 e 2012 — e pelo eixo Nova Iorque/New Jersey, onde o número homólogo é 20 166. Nesta região destaca-se o Massachusetts, um destino tradicional de emigração portuguesa. Só neste estado foram atribuídas 31 611 autorizações de residência a imigrantes lusófonos entre 2005 e 2012, o que o torna o estado em que mais autorizações de residência foram atribuídas a imigrantes oriundos de países de língua oficial portuguesa.

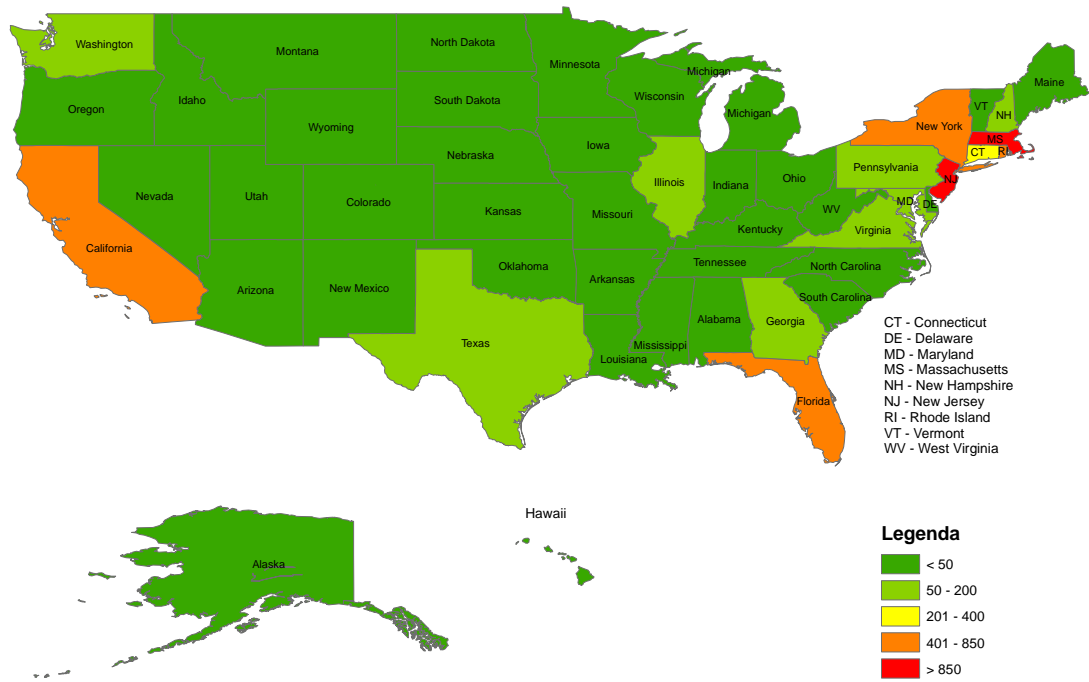
A segunda área de destino de emigração lusófona é a Flórida. Entre 2005 e 2012, foram atribuídas 27 001 autorizações de residência a imigrantes originários de países lusófonos que residiam neste estado. Ou seja, a Flórida foi, neste período, o segundo estado dos EUA onde mais autorizações de residência foram concedidas a indivíduos originários de países de língua oficial portuguesa.

A terceira área principal de destino da emigração lusófona nos EUA é a Califórnia. Entre 2005 e 2012, foram atribuídas neste estado 12 470 autorizações de residência a indivíduos provenientes de países de língua oficial portuguesa.

Para além destas três áreas principais de destino, importa referir o caso de quatro outros estados onde a imigração oriunda de países de língua oficial portuguesa teve alguma relevância no período considerado: o Texas, com 4 987 autorizações de residência atribuídas a imigrantes lusófonos entre 2005 e 2012; a Geórgia, com 4 240 autorizações atribuídas; a Virgínia, com 2 040; e Maryland, com 2 020.

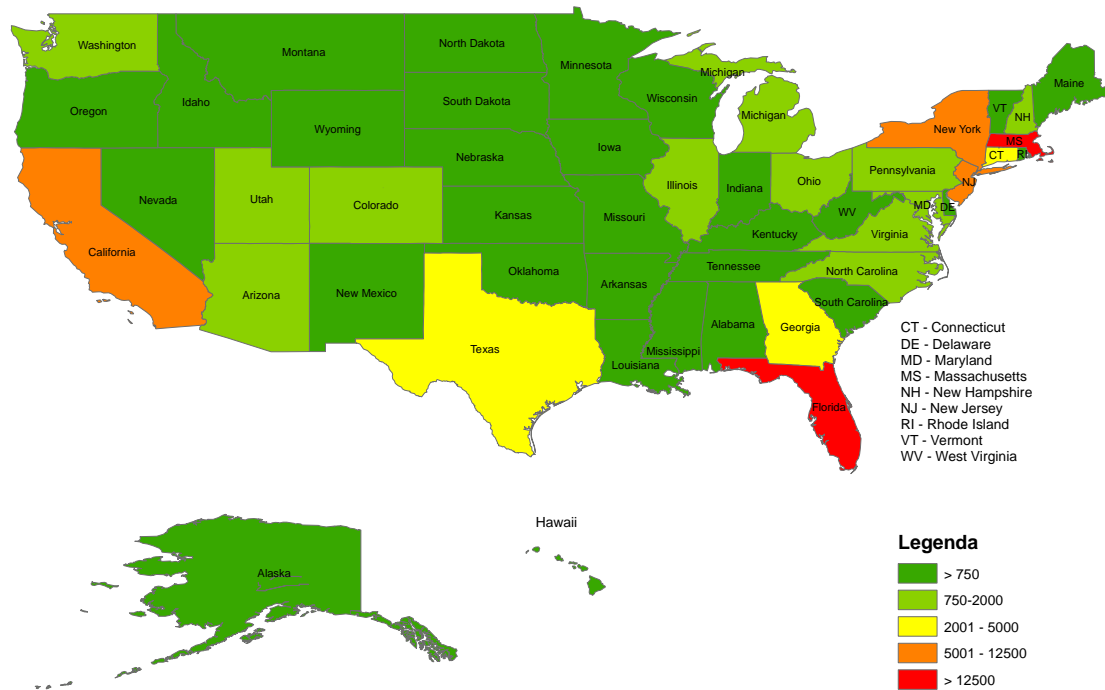
No entanto, a distribuição geográfica da emigração proveniente de cada um dos países lusófonos não é inteiramente coincidente. Com efeito, se há sobreposições inegáveis entre os trajetos dos imigrantes dos vários países, existem também especificidades tanto ao nível dos estados de destino como da sua dispersão no território. A comparação da distribuição das obtenções de residência legal por local de residência dos imigrantes provenientes de Brasil, Cabo Verde e Portugal – os mais numerosos no conjunto da imigração lusófona nos EUA – permite ilustrar esta situação.

Figura 9 - Pessoas originárias de Portugal que obtiveram autorização permanente de residência entre 2005 e 2012, por estado



Dados: US Department of Homeland Security

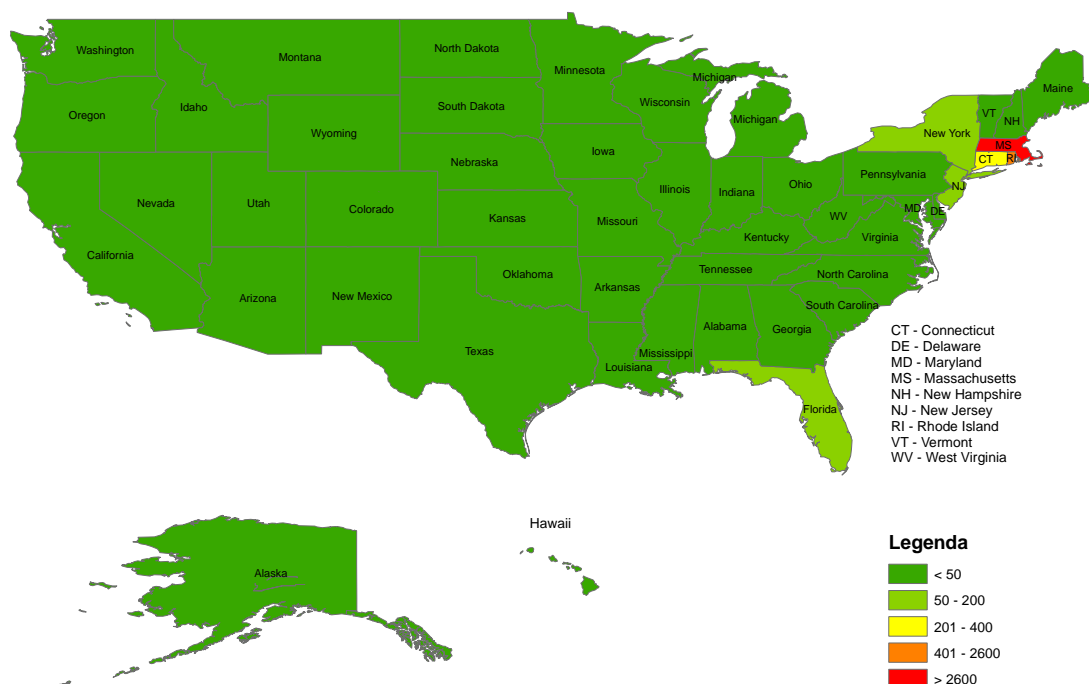
Figura 10 – Pessoas originárias do Brasil que obtiveram autorização permanente de residência entre 2005 e 2012, por estado



Dados: US Department of Homeland Security



Figura 11 - Pessoas originárias de Cabo Verde que obtiveram autorização permanente de residência entre 2005 e 2012, por estado



Dados: US Department of Homeland Security

A Nova Inglaterra continua a constituir um lugar central na geografia da emigração lusófona. A emigração cabo-verdiana está concentrada nos estados de Massachusetts, Rhode Island e Connecticut. Entre 2005 e 2012, foram atribuídas autorizações permanentes de residência a 11 376 cabo-verdianos residentes nestes estados – um número que representa 95,8% do total de autorizações permanentes atribuídas a cabo-verdianos no conjunto dos EUA. Destes, 10 914 residiam no Massachusetts, 2 515 em Rhode Island e apenas 349 no Connecticut.

A Nova Inglaterra é também um destino privilegiado pela emigração brasileira e portuguesa. O número de brasileiros que obteve autorização permanente de residência nestes três estados, no período em causa, atingiu os 23 680. Destes, 18 727 residiam no Massachusetts, 4 403 no Connecticut e 550 em Rhode Island. Por sua vez, o número de portugueses que obtiveram autorização permanente de residência nestes três estados cifrou-se em 2 278 — dos quais 1 550 no Massachusetts, 408 em Rhode Island e 340 no Connecticut.

Note-se que, mesmo nesta área, a distribuição não é inteiramente homogênea. Se o Massachusetts é indubitavelmente um estado de destino crucial para os emigrantes provenientes dos três países, Rhode Island surge como mais relevante para a emigração portuguesa e cabo-verdiana do que para a emigração brasileira, enquanto o inverso ocorre com Connecticut.

O estado de Nova Iorque e o de New Jersey também assumem uma posição relevante como destinos de emigração lusófona. Esta região ultrapassa até a Nova Inglaterra como região principal de destino da emigração portuguesa, tendo-se registado 2 725 obtenções de residência por imigrantes originários de Portugal entre 2005 e 2012. Destas, 1 884 referem-se a residentes em New Jersey - o que torna este estado naquele que em que mais autorizações permanentes foram concedidas a imigrantes portugueses – e 841 em Nova Iorque. Esta região é também um destino relevante para a emigração brasileira, tendo o número de autorizações de residência permanente obtidas por imigrantes brasileiros atingido os 16 962 – 8613 em New Jersey e 8346 em Nova Iorque. Estes dados mostram, assim, que enquanto a emigração portuguesa tende a privilegiar o estado de New Jersey, a emigração brasileira nesta região distribui-se quase equitativamente entre os dois estados.

O caso da Califórnia ilustra a nova importância da emigração brasileira no conjunto da emigração lusófona para os EUA. Este estado é, como vimos, um destino tradicionalmente importante para a emigração portuguesa, ainda que não com a intensidade da Nova Inglaterra. Entre 2005 e 2012, foram concedidas 787 autorizações de residência a imigrantes portugueses, indicando que este estado mantém alguma relevância mesmo no contexto global de declínio da emigração portuguesa nos EUA. No entanto, a Califórnia assume-se também como destino para um número considerável de imigrantes brasileiros, com as autorizações concedidas a indivíduos originários do Brasil entre 2005 e 2012 a totalizarem 11 523. Importa referir que, dada a grande dimensão geográfica deste estado, seria relevante saber se a emigração brasileira se dirige ou não para as áreas tradicionais de implantação de comunidades de portugueses e descendentes de portugueses. Os dados disponíveis, todavia, não permitem uma análise a este nível de desagregação territorial.

No caso da Flórida, acentua-se a o predomínio da emigração brasileira dentro da emigração lusófona. A emigração portuguesa é mais reduzida para este estado, com o número de autorizações concedidas a portugueses residentes neste estado a ficar-se pelos 470, no período em análise. A importância deste número eclipsa-se quando se considera que a Flórida constitui o maior destino da emigração brasileira nos EUA. Com efeito, o número de brasileiros que obtiveram autorizações permanentes de residência na Flórida atingiu nesse período os 26 211.

Finalmente, há a referir quatro casos de destinos secundários de emigração lusófona que surgem da análise dos dados do *US Department of Homeland Security*. Em todos eles, o predomínio da emigração brasileira é claro. No Texas, as autorizações concedidas a cidadãos brasileiros atingem as 4 576, na Geórgia as 4 099, em Maryland as 1 831 e na Virgínia as 1802. Estes valores correspondem respetivamente a 91,7%, 96,6%, 90,2% e 88,3% do total de autorizações concedidas a imigrantes lusófonos nestes estados.

O efeito conjunto do declínio relativamente rápido da emigração portuguesa, do aumento concomitante da emigração proveniente de outros países lusófonos – em particular do Brasil – e da não sobreposição completa entre as rotas de emigração dos

vários países lusófonos conduz a uma transformação profunda do quadro de situações de uso do português nos EUA. Por um lado, assiste-se, nos destinos tradicionais de emigração portuguesa, onde o português de Portugal era, portanto, sinónimo da língua portuguesa, à pluralização das suas variantes linguísticas. É o caso do Noroeste dos EUA e da Califórnia. Por outro, surgem regiões onde o português do Brasil se torna claramente a variante hegemónica entre os falantes nativos de língua portuguesa, como é o caso da Flórida e, em menor medida, do Texas ou da Geórgia.

Esta transformação vem colocar em causa a pertinência e a eficácia de uma estratégia de promoção do ensino da língua portuguesa entre os descendentes de emigrantes lusófonos exclusivamente assente no português de Portugal. Em vez disso, lança o desafio da conceção de uma estratégia de promoção e ensino da língua que contemple as suas diversas variantes linguísticas e, ao mesmo tempo, conceba a língua portuguesa já não exclusivamente como uma língua de diáspora, mas como um instrumento de comunicação global. Este relatório defende que uma resposta adequada a este desafio passa por uma abordagem cooperativa entre os países de língua oficial portuguesa em áreas como a investigação sobre os usos da língua portuguesa nos EUA, o desenvolvimento e a produção de materiais pedagógicos, o enquadramento institucional do ensino do português, o estabelecimento de parcerias com instituições norte-americanas, as ações de promoção e divulgação da língua portuguesa – tanto seletivas como destinadas ao público em geral – e a certificação das aprendizagens de língua portuguesa. Este tema será abordado de forma mais aprofundada adiante.

Todavia, o acréscimo da pluralidade de variantes linguísticas do português falado pelos emigrantes lusófonos nos EUA vem também chamar a atenção para o *valor* da língua portuguesa enquanto recurso político, económico e cultural para o conjunto dos países lusófonos. De facto, não é só Portugal, mas *todos os países de língua oficial portuguesa* que podem recolher benefícios de uma expansão do número de falantes de português nos EUA, tanto entre os descendentes de falantes nativos como entre os que não o são. Dada a preponderância dos EUA no plano internacional, estes benefícios serão em grande medida análogos aos que se discutiram acima relativamente a Portugal. Estes incluem: a manutenção da relação com as comunidades emigrantes e respetivas vantagens políticas e económicas para os países de origem; o empoderamento destas comunidades emigrantes na sociedade norte-americana (especialmente relevante no caso do Brasil e de Cabo Verde); e ganhos e oportunidades ao nível diplomático, da política de defesa, do comércio externo, do investimento direto estrangeiro, do turismo e da produção cultural de cada um destes países. Para além disto, é necessário ter em conta que a língua portuguesa pode constituir-se como um fator estratégico de diferenciação em certos espaços regionais – como sucede, especificamente, com Angola relativamente à outra potência regional da África Austral, a África do Sul.

### I.3. As vantagens da língua portuguesa para os EUA

Até agora, a discussão tem estado centrada nos benefícios do acréscimo do número de falantes de português nos EUA para os países de língua oficial portuguesa. No entanto, seria redutor ver nos países de origem da língua os únicos beneficiários da expansão do ensino do português nos EUA. Esta é uma visão que só pode radicar num erro frequente quando se considera o panorama linguístico norte-americano – erro que designaremos como a “ilusão da suficiência do monolinguismo”.

O grande suporte desta ilusão é o facto de a língua inglesa ocupar atualmente o lugar “hipercentral” no sistema mundial de línguas<sup>9</sup>. Esta situação não é um dado imutável nem um estado a-histórico, mas antes o resultado de um processo histórico relativamente recente. Este processo tem raízes na hegemonia militar e económica global que a Grã-Bretanha alcança e de que beneficia entre o século XVIII e ao início do século XX. No entanto, é precisamente a ascensão dos EUA à condição de superpotência económica, militar, política e cultural a partir do final do século XIX, que, ao mesmo tempo, acompanha e contribui decisivamente para promover a língua inglesa à condição de língua franca global, de facto. E será assim a variante americana do inglês e não tanto a britânica que informa a língua-franca padrão.

Esta situação pode gerar a ilusão de que não existem inconveniências sérias para os EUA que os seus cidadãos não dominem nenhuma língua para além do inglês. Isto não é o mesmo que negar a evidência de que a coincidência entre a língua franca global e a língua nativa gera, para os EUA e outros países anglófonos, importantes vantagens de contexto. Estas vantagens sentem-se em áreas tão díspares como o domínio da língua inglesa no controlo do tráfego aéreo e marítimo, na ancoragem das linguagens de programação informática na língua inglesa ou na posição privilegiada das publicações de língua inglesa na hierarquia das publicações científicas.

Na aparência, estas vantagens estendem-se aos contactos norte-americanos com outros países. Um norte-americano que esteja de visita a um país não-anglófono terá uma boa probabilidade de encontrar um interlocutor nativo com um domínio básico da língua inglesa – certamente muito superiores às probabilidades de um falante de português encontrar um interlocutor com domínio básico de língua portuguesa num país não-lusófono. Também um imigrante que chegue aos EUA, independentemente da sua origem, terá uma boa probabilidade de dispor de conhecimentos básicos de inglês, o que facilitará a sua integração na sociedade norte-americana.

Todavia, a chave desta ilusão está nos dois termos que acabámos de usar: “domínio básico” e “boa probabilidade”. Estas expressões podem ser utilizadas num sentido positivo pelo que *permitem* em termos comunicativos; todavia, também podem denotar, num sentido menos intuitivo mas igualmente real, aquilo que *restringem*. Deter um domínio básico não é o mesmo que ser um falante proficiente, e isso introduz um grande número de barreiras à expressão e compreensão mútuas. E

---

<sup>9</sup> Calvet (1999)

esperar que um número razoável de pessoas – a raiz da ideia de boa probabilidade – se consiga expressar em inglês não é o mesmo que esperar que a maioria o faça.

O que se defende neste relatório, em linha com outros estudos sobre o ensino das línguas estrangeiras nos EUA, é que o monolinguismo é na verdade uma desvantagem considerável para a ação das instituições públicas e privadas norte-americanas e que o crescimento do número de cidadãos com competências em línguas estrangeiras em geral, e de língua portuguesa em particular, trará vantagens significativas para os EUA tanto no plano externo – ao nível diplomático, militar e de comércio internacional – como no plano interno – desempenho dos serviços públicos e do sistema de educação e formação norte-americanos.

Os ganhos de um aparelho diplomático rico em competências em línguas estrangeiras faz-se sentir tanto de forma *direta*, através da remoção de barreiras comunicativas, como de forma *indireta*, pelo conhecimento e familiaridade com a cultura de um país ou região que a aprendizagem da língua nativa da sua população ao mesmo tempo facilita e promove. O funcionamento do aparelho diplomático de um determinado país – o país de referência – em relação a outro país – o país de destino – assenta em três grandes grupos de atividades: obtenção e interpretação de informação pertinente para o país de referência sobre o país de destino; promoção da imagem e dos interesses económicos, políticos e culturais do país de referência no país de destino; e a capacidade de negociação eficaz de acordos com as autoridades políticas do país de destino, ocorram eles num quadro bilateral ou como parte de um esforço multilateral.

A eficácia destas atividades é fortemente afetada pelo maior ou menor conhecimento da língua nativa do país de destino de que o pessoal diplomático dispõe. O conhecimento da língua nativa do país de destino é uma ferramenta básica para interpretar informação proveniente de fontes primárias, desde documentos oficiais e intervenções de responsáveis políticos a publicações académicas e peças na comunicação social. Além disso, o conhecimento do contexto cultural e histórico do país de destino que surge associado à aprendizagem da sua língua é um recurso precioso para avaliar a credibilidade e pertinência da informação veiculada, para estabelecer relações de confiança e proximidade com as fontes de informação, bem como com potenciais parceiros de negócios.

Também a eficácia das atividades de promoção da imagem e interesses de um determinado país são potenciadas quando são conduzidas na língua nativa do país de destino. Estas vantagens situam-se em dois níveis. Por um lado, o público abrangido por este tipo de atividades é muito mais alargado do que seria se se desenrolasse numa língua franca não nativa como o inglês — particularmente quando se trata de iniciativas destinadas a uma audiência mais vasta ou ao público em geral, como é o caso das iniciativas de divulgação cultural. Por outro, permite uma maior eficácia na comunicação por parte do pessoal diplomático, sobretudo quando se passa de situações mais genéricas e padronizadas – como a produção de documentos escritos/gravados ou a realização de discursos de responsáveis – para situações mais

específicas e fluidas, como o estabelecimento, manutenção e mobilização de redes de contactos pessoais.

A posse de competências na língua nativa do país de destino é também de extrema importância em atividades de negociação. Desde logo, na sua preparação, por via das já discutidas vantagens no acesso e interpretação de informação. Depois, nas situações de interação entre negociadores propriamente ditas, tanto formais como informais. O domínio da língua nativa de um interlocutor é um importante facilitador comunicativo, uma vez que aumenta a capacidade de compreensão mútua das posições e interesses. Por outro lado, e em conjunto com o conhecimento cultural associado à língua, o domínio da língua nativa aumenta a sensibilidade ao não-dito e melhora a capacidade de interpretação dos constrangimentos que balizam a ação de um interlocutor, dois elementos que podem ser decisivos para a superação de obstáculos na negociação e para a construção de soluções consensuais. Finalmente, o domínio da língua permite mobilizar referências externas – como documentos escritos ou testemunhos falados – entendíveis por todos os interlocutores e que se podem constituir como critérios objetivos para avaliar as questões em negociação.

As vantagens da posse generalizada de competências em línguas estrangeiras estendem-se igualmente ao pessoal militar. Parte destas vantagens são afins às que se registam na ação diplomática. A capacidade de obter e interpretar informação credível e atualizada sobre um país ou região que é objeto de uma operação militar é um elemento crucial para o sucesso desta. Ora, esta capacidade é fortemente reforçada quando existe domínio da língua nativa do país ou região em questão entre os militares responsáveis por tarefas de recolha e análise de informação e de planeamento de operações.

Outro aspeto a considerar é a comunicação direta com os falantes nativos da língua do país de destino por parte dos militares de um país de referência. É certo que a preparação e ação das forças armadas dos diferentes países decorre frequentemente no quadro de alianças e parcerias internacionais, uma situação que não deixa de promover uma certa tendência de homogeneização no plano tático, tecnológico e organizacional dentro de determinados espaços – como o já referido exemplo da NATO. Esta homogeneização estende-se naturalmente ao plano linguístico, com o predomínio da utilização da língua inglesa como língua franca ao nível da coordenação operacional entre forças de diferentes países. No entanto, subsistem importantes diferenças nacionais do ponto de vista da cultura militar, do papel social e político desempenhado pelas Forças Armadas no interior de cada país, ou da missão estratégica que lhes é atribuída. A compreensão destas diferenças é de grande importância no desenho de dispositivos estratégicos internacionais (defensivos ou ofensivos) e a sensibilidade cultural promovida pela aprendizagem de línguas estrangeiras é novamente um recurso valioso para o seu reforço.

Por outro lado, a eficácia das operações militares que envolvem a colocação de tropas no terreno – seja de ocupação militar ou de manutenção de paz – dependem em larga medida da capacidade de comunicação com a população e com as autoridades civis e

militares dos países intervencionados. O domínio, por parte do pessoal militar no terreno, de uma língua nativa num dado teatro de operações traduz-se em ganhos significativos de segurança e capacidade de superação de problemas e conflitos que se colocam no relacionamento com estas populações e autoridades.

As vantagens da posse de competências em línguas estrangeiras que foram até aqui colocadas num plano genérico são especialmente pertinentes no caso do português, dada a supercentralidade da língua portuguesa e a dispersão geográfica dos países de língua oficial portuguesa. Como foi já referido, tanto o aparelho diplomático como o dispositivo militar norte-americanos operam num plano global. O seu escopo compreende assim duas regiões onde uma das principais potências económicas e militares é um país de língua oficial portuguesa. É o caso da América do Sul - com o Brasil - e da África Austral — com Angola e, mais recentemente, Moçambique.

Ao mesmo tempo, não é negligenciável o valor para a política externa norte-americana dos canais diplomáticos que Portugal cultiva com alguns países não-lusófonos, tanto pela presença de comunidades de emigrantes significativas, como por razões associadas a uma presença colonial recente. É o caso da Venezuela, da África do Sul e da China, três países que, por diferentes razões, assumem a condição de espaços estratégicos para a política externa norte-americana.

Finalmente, é necessário ter em conta que a instabilidade política e o risco de conflito interno continuam a afetar alguns países de língua portuguesa como a Guiné-Bissau, Timor-Leste e, face a alguns acontecimentos recentes, Moçambique. Tal torna muito possível que pessoal diplomático e militar norte-americano seja chamado a intervir em tarefas de mediação e/ou de monitorização de acordos e manutenção de paz.

As deficiências do pessoal diplomático e militar norte-americano ao nível do domínio das línguas e as suas consequências são tema frequente de reflexão nos documentos dos próprios departamentos governamentais dos EUA.<sup>10</sup> Um relatório da *American Academy of Diplomacy* estimava que, em 2010, 50% dos postos diplomáticos norte-americanos no estrangeiro que requeriam competências na língua nativa estavam ou vagos ou preenchidos com pessoal que não detinha o nível de competência linguística adequado à função.<sup>11</sup>

Estas lacunas parecem especialmente agudas no caso do português.<sup>12</sup> Tal é uma consequência, como veremos adiante, do facto de o ensino do português ser residual nos níveis básico e secundário do sistema de educação norte-americano e de o número de inscritos em disciplinas de português no ensino superior, apesar do

---

<sup>10</sup> Cf., por exemplo, Government Accountability Office (2009), *Comprehensive Plan Needed to Address Persistent Foreign Language Shortfalls*, Nº GAO-09-955, Government Accountability Office, Department of State ou Department of Defense (2011), *Strategic Plan for Language Skills, Regional Expertise and Cultural Capabilities: 2011 – 2016*.

<sup>11</sup> American Academy of Diplomacy & Stimson (2011), *Forging a 21<sup>st</sup> Century Diplomatic Service for the United States through Professional Educational and Training*, Washington DC, American Academy of Diplomacy & Stimson.

<sup>12</sup> Um indicador disto mesmo é a inclusão do português como uma das línguas abrangidas pelo programa Startalk, do *Department of Defense*. Regressaremos a este tema mais à frente.

crescimento registado, ser ainda bastante inferior ao de inscritos em disciplinas de outras línguas supercentrais.<sup>13</sup>

O aumento das competências linguísticas dos militares e diplomatas norte-americanos – através da formação em língua portuguesa do pessoal existente ou do recrutamento de novos profissionais que já dominam a língua — pode conduzir a ganhos significativos na eficácia da ação política e militar norte-americana junto de países lusófonos.

Uma outra área onde os EUA podem beneficiar do crescimento do número de cidadãos norte-americanos com competências de língua portuguesa é o comércio internacional. Os países lusófonos no seu conjunto não são irrelevantes enquanto parceiros comerciais para os EUA. As exportações americanas para países de língua oficial portuguesa totalizaram 46 726,7 milhões de dólares em 2013 – cerca de 3,0% do total das exportações americanas neste ano. Deste ponto de vista, destaca-se claramente o caso do Brasil. As exportações para o Brasil totalizaram 44 116,0 milhões de dólares, representando 23,9% de todas as exportações norte-americanas para a América do Sul.

Por sua vez, as importações de países de língua oficial portuguesa totalizavam 39 211,6 milhões de dólares em 2013 – cerca de 1,7% do total de importações norte-americanas neste ano. Aqui, ao Brasil junta-se Angola como principal parceiro lusófono dos EUA. As importações norte-americanas do Brasil totalizaram 27 553,4 milhões de dólares, representando 25,1% das importações norte-americanas da América do Sul. Por sua vez, as importações de Angola totalizaram 8 745,0 milhões de dólares, representando 17,5% das importações norte-americanas de África.

*Tabela 5 – Importações e exportações dos EUA para países de língua oficial portuguesa em 2013*

País	Valor (em milhões de dólares)			Em % do continente		Em % do total	
	Importações	Exportações	Saldo	Importações	Exportações	Importações	Exportações
Brasil	27553,4	44116,0	16562,5	17,4%	23,9%	1,2%	2,8%
Angola	8745,0	1450,1	-7294,9	17,5%	4,1%	0,4%	0,1%
Portugal	2831,1	835,3	-1995,8	0,6%	0,3%	0,1%	0,1%
Moçambique	76,1	306,4	230,3	0,2%	0,9%	0,0%	0,0%
Cabo Verde	2,4	9,1	6,8	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Guiné-Bissau	3,2	6,4	3,2	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
São Tome	0,3	2,0	1,7	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Timor-Leste	0,1	1,4	1,2	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Total	39211,6	46726,7	7515,1	-	-	1,7%	3,0%

Fonte: US Census Bureau, Trade Statistics

<sup>13</sup> Ver Capítulo 2.



Um crescimento do número de norte-americanos com competências em língua portuguesa constitui uma vantagem significativa nas relações comerciais com os países lusófonos em três níveis: no estabelecimento e manutenção de relações entre instituições norte-americanas e instituições de países lusófonos, sejam elas agências governamentais ou empresas; na gestão de relações intrainstitucionais; e na penetração de produtos norte-americanos em mercados de consumo final.

Algumas das vantagens ao nível institucional são em larga medida análogas às que já foram identificadas a propósito da ação diplomática. Em primeiro lugar, a capacidade de recolha e análise de informação para a identificação de oportunidades de negócio, planeamento de investimentos e monitorização dos seus resultados. Ainda que o inglês, e particularmente a variante americana da língua inglesa, seja atualmente a língua franca do comércio internacional, a dependência exclusiva dele implica uma autolimitação – tanto nas fontes de informação documental como testemunhal – e pode conduzir a erros de avaliação com consequências sérias ao nível do retorno do investimento.

Em segundo lugar, a maior eficácia nos processos negociais trazida pela remoção de barreiras comunicacionais e pela compreensão cultural associada à aprendizagem da língua. Tal como as negociações diplomáticas, as negociações comerciais, omnipresentes nos momentos de instalação, expansão ou funcionamento regular, dependem em larga medida da capacidade que é potenciada pelo domínio da língua nativa e pelo conhecimento cultural que lhe está associado.

Para além disto, existe o problema significativo das relações internas às próprias instituições. É altamente provável que o investimento de uma empresa norte-americana num país estrangeiro, seja através de uma sucursal ou de uma *joint-venture*, envolva a contratação de técnicos, administrativos, operários e gestores locais, contratação que será tanto maior quanto maior for o escopo do investimento. Ora, a capacidade de recrutar, gerir e comunicar eficazmente com o pessoal local sai fortemente diminuída sem o domínio da sua língua nativa. Mais ainda, o conhecimento cultural associado à língua é um recurso vital para tarefas de gestão de recursos humanos como a identificação de disfuncionalidades organizacionais, a resolução de conflitos (pessoais ou interdepartamentais) ou a avaliação e implementação de comportamentos de higiene, saúde e segurança no trabalho.

Estas questões são tanto mais pertinentes quando se considera, por exemplo, que o domínio do inglês pela população do Brasil – o parceiro comercial lusófono mais importante para os EUA – está muito longe de ser generalizado. Um estudo do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatísticas, datado de 2011, estimava em 73% a proporção de brasileiros que considerava não ter quaisquer competências em língua inglesa, e em 13% a proporção dos que classificavam as suas competências como baixas ou muito baixas.<sup>14</sup> Por sua vez, a Education First colocava o Brasil em 38º lugar

---

<sup>14</sup> [www.ibope.com/pt-br/Paginas/73-dos-brasileiros-nao-sabem-ler-textos-em-ingles](http://www.ibope.com/pt-br/Paginas/73-dos-brasileiros-nao-sabem-ler-textos-em-ingles)

entre 60 países no seu English Proficiency Index de 2013, classificando a proficiência em inglês no país como “baixa”.<sup>15</sup>

Também no plano da penetração de empresas norte-americanas nos mercados lusófonos, o domínio da língua portuguesa constitui uma vantagem decisiva. Uma operação de marketing – entendida aqui no sentido de estratégia de desenvolvimento e comercialização de um dado produto – depende de forma decisiva de um conhecimento situacional muito forte em relação aos seus mercados, potenciais e efetivos. E esse conhecimento é indissociável do domínio da língua ou línguas nativas dos participantes desses mercados.

De facto, a língua e o conhecimento cultural que lhe está associado desempenha um papel crucial em pelo menos três pontos-chave das operações de marketing. No que respeita ao desenvolvimento do produto, o domínio da língua nativa e a aprendizagem cultural correspondente fornecem uma sensibilidade e uma capacidade de descodificação de informação padronizada (por exemplo, estudos de mercado), que são de grande relevância para uma avaliação correta das necessidades e desejos do público-alvo – e, logo, para decisões de fundo quanto às características do produto. O mesmo é válido para a antecipação das formas de apropriação de um produto por um dado público-alvo, que é muitas vezes crucial para o desenvolvimento de um produto com maior potencial de vendas. Quanto melhor o conhecimento cultural sobre esse público, maiores são as probabilidades de esta antecipação se revelar precisa.

O mesmo é válido para a definição do modelo e dos canais de distribuição do produto. O conhecimento cultural associado ao domínio da língua constitui um elemento importante para o desenho de um modelo adequado, permite uma decisão mais criteriosa na escolha da sua versão definitiva e também permite identificar parceiros locais adequados para as levarem a cabo. Por sua vez, as já referidas vantagens do domínio da língua aplicam-se plenamente no plano da negociação efetiva com estes parceiros.

Finalmente, a eficácia da estratégia de comunicação com os consumidores é praticamente indissociável da língua e do conhecimento cultural. Tornar um produto relevante para um dado público implica a convocação de referências culturais desse público – apelando à sua cultura popular e memória coletiva - bem como recorrer a dispositivos retóricos altamente dependentes de um conhecimento cultural sofisticado – como expressões idiomáticas, alusões ou trocadilhos. Isto é praticamente impossível sem o domínio da língua usado para essa comunicação.

É importante referir que os ganhos para os EUA do aumento de cidadãos norte-americanos com competências em línguas estrangeiras não se colocam exclusivamente no plano externo. Na verdade, contribui não só para o aumento da eficácia da ação dos prestadores de serviços públicos norte-americanos junto das comunidades de imigrantes lusófonos, como se constitui como um benefício também para o resto da população.

---

<sup>15</sup> [www.ef.edu.pt/ept](http://www.ef.edu.pt/ept)

Apesar de a emigração lusófona nos EUA se ter transformado quanto à origem dos seus fluxos e respetiva distribuição pelo território norte-americano, mantém ainda uma concentração considerável em alguns estados. Mais ainda, e como se verá no capítulo 3, esta emigração não se distribui de modo uniforme no interior destes estados, tendendo antes a concentrar-se em alguns condados.

Isto significa que uma parcela significativa da população destes condados é falante nativa de português, o que muitas vezes se traduz numa capacidade de expressão limitada (ou pelo menos mais limitada do que na sua língua nativa) em língua inglesa. Desta forma, o aumento de competências em língua portuguesa por parte dos prestadores de serviços de interesse público<sup>16</sup> nestes condados pode traduzir-se em acréscimos da eficácia da sua ação junto desta população e, desta forma, contribuir significativamente para evitar a *exclusão social* destas comunidades.

Estas vantagens são múltiplas. No campo da saúde, o domínio da língua nativa do doente ou sinistrado é vital para uma comunicação eficaz por parte do pessoal médico e paramédico, tanto em situações de acompanhamento médico regular como em situações excecionais. Com efeito, o facto de o doente lusófono se poder expressar na sua língua nativa – ou pelo menos alternadamente em inglês e português – pode ser um fator decisivo na eficácia intervenção de primeiros socorros ou na precisão do diagnóstico médico. Isto é particularmente pertinente em situações de *stress* extremo para o doente/sinistrado, como as que são decorrentes de doença aguda ou de acidentes. Ao mesmo tempo, a capacidade de o médico ou de o enfermeiro comunicarem as prescrições terapêuticas ao doente/sinistrado – desde medicação à alteração de hábitos alimentares ou de exercício físico – e de acompanharem a sua implementação é fortemente reforçada quando conseguem compreender e comunicar na língua nativa do seu doente.

O domínio da língua nativa das comunidades lusófonas pode também ser um fator crucial para o sucesso das ações de comunicação de massas. Estes podem envolver todo um conjunto de campanhas de sensibilização das mais variadas temáticas de interesse público – e.g. adoção de práticas saudáveis, prevenção de doenças ou marketing social – em que imigrantes lusófonos constituam um público-alvo, seja especificamente, seja como parte da população em geral. Neste caso, o domínio do português e o conhecimento cultural associado constituem recursos preciosos tanto na conceção das ações como na sua execução no terreno.

Para além da sensibilização, a existência de elementos com competências em língua portuguesa nas entidades de proteção civil pode ser decisiva para a eficácia da comunicação e intervenção no terreno quando as zonas afetadas por acidentes de origem humana de grande dimensão ou catástrofes naturais incluam áreas de residência de comunidades de imigrantes lusófonos. O facto de técnicos e funcionários

---

<sup>16</sup> Note-se que a designação de “prestadores de serviços de interesse público” engloba tanto instituições públicas como privadas. Optou-se por esta designação para evitar transmitir a noção de que as vantagens da presença de competências de português se restringem ao setor público. Isto é relevante uma vez que em alguns destes serviços – como a saúde – a provisão privada é predominante nos EUA.

das agências de proteção civil se poderem expressar e conseguirem compreender a língua nativa destes imigrantes pode aumentar a eficácia da sua intervenção junto destes, tanto antes como após os desastres. Quando estes são previsíveis, como é o caso dos fenómenos meteorológicos extremos, permite uma melhor capacidade de divulgar procedimentos de segurança (por exemplo, evacuações preventivas) e de persuadir a população que é falante nativa de português a adoptá-los. E na sequência dos desastres, a capacidade de entender e comunicar em português com os imigrantes pode facilitar consideravelmente a localização, salvamento e assistência de vítimas, num momento em que o *stress* físico e psicológico das mesmas pode exacerbar as dificuldades de expressão em língua inglesa.

O aumento de competências em língua portuguesa no interior do sistema judicial norte-americano, e em particular nos estados de destino da emigração portuguesa, é também um elemento relevante para garantir o acesso à justiça por parte das populações imigrantes lusófonas. Tanto a presença de tradutores nos processos como as competências em língua portuguesa por parte dos diferentes atores judiciais – oficiais de justiça, juízes, advogados – permite que a capacidade de expressão limitada em língua inglesa por parte dos imigrantes lusófonos não se constitua nem como um óbice a que uma queixa seja apresentada e tenha um tratamento justo nem como um inibidor de uma defesa justa em tribunal. De forma análoga, o aumento das competências em língua portuguesa no interior das forças policiais que operam nas zonas onde residem as comunidades portuguesas pode ser um contributo relevante para a eficácia da sua intervenção. Por um lado, favorece os esforços de prevenção do crime e manutenção da ordem. Por outro, aumenta a eficácia de intervenções de socorro e de investigação criminal, permitindo uma melhor comunicação das forças policiais com as pessoas envolvidas – como vítimas, testemunhas e/ou suspeitos – que tenham capacidade de expressão limitada em inglês.

Todavia, as vantagens das competências em língua portuguesa não se limitam aos prestadores de serviços públicos. Neste relatório, discutiram-se já as vantagens da posse de competências em língua portuguesa para as empresas norte-americanas quando operam em países lusófonos. Uma boa parte destas vantagens aplica-se às empresas no interior dos EUA que empregam um número significativo de imigrantes lusófonos e/ou que operam em áreas com uma população lusófona significativa. Estas vantagens incluem ganhos ao nível da comunicação interna, gestão de conflitos, promoção da higiene e segurança no trabalho ou estratégias de comercialização.

Finalmente – e em linha com o que se discutirá no capítulo 2 – importa considerar que a expansão do ensino do português nos EUA pode desempenhar um papel relevante no esforço de supressão das lacunas da população norte-americana em línguas estrangeiras. De facto, muitas das vantagens discutidas acima relativamente à aquisição de competências em língua portuguesa são extensíveis às outras línguas supercentrais, como o espanhol, o francês, o árabe ou o chinês, que constituem línguas nativas em espaços relevantes para os EUA em termos económicos,

diplomáticos e militares norte-americanos e também de comunidades imigrantes significativas.

Tal como sucede com outras línguas, o ensino da língua portuguesa nos níveis básico e secundário pode contribuir para o desempenho do sistema de educação e formação norte-americano. Com efeito, a aprendizagem das línguas estrangeiras pode constituir-se como um fator de relevo no sucesso escolar dos alunos norte-americanos, uma vez que contribuem para a melhoria na capacidade de leitura, o aumento do vocabulário, o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e a capacidade de memorização.<sup>17</sup>

Em algumas regiões dos EUA, o português traz inclusivamente vantagens específicas que, embora discutidas com maior profundidade no capítulo 2, merecem desde já menção. No caso das regiões de destino tradicionais de emigração lusófona, o facto de o português ser língua de herança de uma parte significativa da população escolar pode constituir um argumento decisivo para persuadir os *school boards* e outras agências locais de educação a introduzir o ensino do português em escolas que até aí não dispunham – ou deixaram de dispor – de oferta de línguas estrangeiras. No caso de regiões onde residem comunidades de língua espanhola, a proximidade linguística do português pode também constituir um argumento para a introdução de uma segunda língua estrangeira.

Um último elemento a referir é o facto de a aprendizagem do português por parte de falantes nativos de inglês ter como benefício adicional a facilitação da inteligibilidade da língua espanhola e da comunicação com os falantes desta língua (o contrário é bastante mais difícil), algo que potencia as vantagens referidas acima, uma vez que o espanhol é não só a segunda língua mais falada nos EUA, mas também a língua dominante no hemisfério ocidental.

Em suma, a expansão do ensino do português nos EUA constitui um esforço que pode trazer benefícios muito significativos do ponto de vista económico, político e social não apenas para Portugal, mas para o conjunto dos países lusófonos e para os próprios EUA. Todavia, esta expansão não ocorrerá num terreno neutro, mas numa paisagem institucional e cultural onde se encontram obstáculos de monta, embora contemple também oportunidades a explorar. A sua explicitação é o tema do capítulo 2.

---

<sup>17</sup> Cf. Steele, Tracy, Lindsay Oishi, Kathleen O'Connor e Duarte Silva (2009). *Learning World Languages and Cultures in California: A Stimulus for Academic and Economic Success*, Stanford, California Foreign Language Project/Stanford University School of Education.

## Capítulo II - Paisagem institucional

Conceber uma estratégia eficaz de promoção do ensino da língua portuguesa nos EUA implica desde logo conhecer as principais características da governação do sistema de educação e formação norte-americano. Tal conhecimento é vital para identificar os pontos críticos onde se podem concentrar os esforços de promoção da língua, bem como determinar quais as formas mais eficazes que esses esforços podem assumir. Por outro lado, pode ajudar a identificar recursos institucionais latentes na sociedade norte-americana que podem ser mobilizados para apoiar o ensino do português. Isto é de grande relevância, uma vez que, dada a riqueza dos EUA, tais recursos serão à partida muito mais vastos do que aqueles que os países lusófonos podem alocar para esse apoio.

A definição da estratégia de promoção do ensino da língua portuguesa passa também por conhecer o panorama geral do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nos EUA. Neste ponto, concentramo-nos na discussão de dois aspetos: as tendências de evolução da oferta de línguas estrangeiras no ensino básico, secundário e superior; e as atitudes da população norte-americana relativamente ao ensino e aprendizagem de línguas.

Finalmente, importa refletir sobre quais são as características da língua portuguesa que se constituem como vantagens e desvantagens para a sua expansão nos EUA. Aqui devem ser consideradas não apenas as características linguísticas do português, mas também a relação das comunidades lusófonas com o sistema de educação e formação norte-americano.

### II.1. A governação do sistema de educação e formação norte-americano

Um desafio que a política de promoção do ensino da língua portuguesa enfrenta nos EUA é o carácter eminentemente descentralizado da governação do sistema de educação e formação norte-americano. As competências atribuídas ao *US Department of Education* (DoE) – a estrutura governamental federal responsável pela educação e formação – abrangem a recolha de informação estatística, o apoio e divulgação à investigação científica na área da educação, a organização de ações de sensibilização para temáticas educativas e a produção de recomendações não vinculativas. Em contraste, estão explicitamente fora do âmbito da ação do DoE a gestão da rede escolar (incluindo abertura ou encerramento de escolas), a definição dos currículos (incluindo os de línguas estrangeiras), a definição da oferta de cursos e disciplinas pelas escolas, as decisões de financiamento corrente das escolas, a contratação de professores e o estabelecimento de requisitos de admissão ou de conclusão nos vários

níveis de ensino. Estas competências distribuem-se antes entre o plano estadual (os *Departments of Education e Boards of Education* estaduais) e local (os *School Boards* e as agências locais de educação).

Isto não significa que as políticas federais sejam irrelevantes em matéria de promoção do ensino das línguas no sistema de educação dos EUA. Por exemplo, o *No Child Left Behind Act* (NCLB) de 2001 – na prática, a reautorização do instrumento legislativo federal central para os níveis básico e secundário que era o *Elementary and Secondary Education Act* de 1965 – instituiu explicitamente o *Language Assistance Programme*. O DoE é responsável pelo lançamento, financiamento e gestão deste e de outros programas que canalizam recursos financeiros para a área do ensino e aprendizagem nesta área e às quais indivíduos, agências estaduais e locais na área da educação, escolas básicas e secundárias, instituições de ensino superior e de investigação e organizações públicas e privadas diversas se podem candidatar. Estes programas – cujo montante total alocado atingia em 2012 os \$72 289 446 – financiam atividades diversas, incluindo criação e manutenção de programas de ensino em escolas básicas e secundárias, formação de professores, investigação, desenvolvimento curricular, produção e disseminação de materiais pedagógicos, bem como bolsas individuais para estudo ou investigação no estrangeiro por parte de docentes ou estudantes.<sup>18</sup>

O esforço de promoção do ensino do português nos EUA pode beneficiar da exploração eficaz de alguns destes programas. O facto de o ensino da língua portuguesa ser residual no sistema de ensino básico e secundário norte-americano<sup>19</sup>, em conjugação com o reconhecimento do seu valor estratégico para a segurança nacional norte-americana<sup>20</sup>, pode tornar o ensino do português no ensino básico e secundário financiável ao abrigo da linha “*LEA-IHE Partnerships*” do *Foreign Language Assistance Programme*. Além disso, ao ser língua oficial de vários países fora da Europa Ocidental (ao contrário, por exemplo, do que acontece com o alemão ou o italiano) permite aos docentes e estudantes norte-americanos de português contornar as restrições de acesso a algumas linhas do programa *Fullbright-Hays* como o “*Doctoral Dissertation Research Abroad Fellowship Program*” ou o “*Faculty Research Abroad Fellowship Program*” – por exemplo, levando a cabo a sua investigação/aprendizagem no Brasil ou nos países africanos de língua oficial portuguesa.

Apesar disto, não podem deixar de ser referidos vários indícios de que o ensino de línguas estrangeiras não ocupa um lugar prioritário na ação do DoE. Desde logo, a evolução da dotação orçamental nesta área. Com efeito, o montante destinado em 2012 ao conjunto dos programas de *Foreign Education* e *Foreign Language Education* corresponde apenas a 51,0% do que se registava em 2010 – quando atingia os \$147 643 647.

---

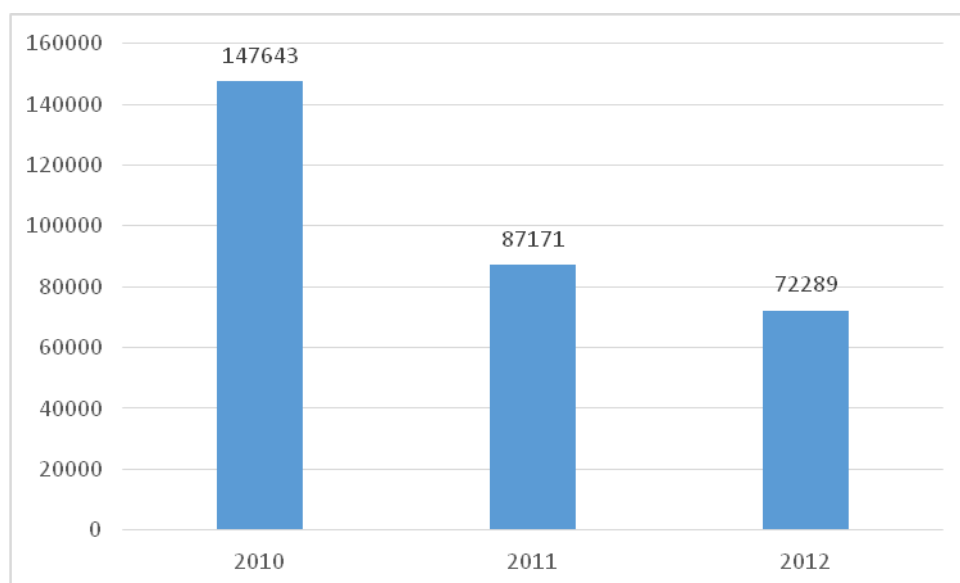
<sup>18</sup> Cf. US Department of Education (2012), *Guide to US Department of Education Programs: Fiscal Year 2012*. Obtido em <http://www2.ed.gov/programs/gtep/gtep.pdf>. A lista completa dos programas, em conjunto com uma breve descrição, encontra-se em anexo.

<sup>19</sup> Cf. Capítulo 5.

<sup>20</sup> Um estatuto que já foi parcialmente reconhecido pelo *US Department of Defense* no âmbito de outros programas. Ver mais à frente.

A secundarização do ensino das línguas estrangeiras faz-se sentir também ao nível da avaliação externa. O *National Center of Education Statistics* do DoE é responsável pelo *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), um programa de avaliação regular das competências dos alunos norte-americanos dos ensinos básico e secundário. Embora o NAEP abranja domínios tão distintos como a matemática, a escrita e leitura em língua inglesa, as ciências naturais, a geografia, as artes, a economia ou a história dos EUA, as línguas estrangeiras estão ausentes do seu âmbito. A sua inclusão no NAEP, que chegou a estar prevista para 2012, foi entretanto suspensa, não existindo planos para a retomar antes de 2018.<sup>21</sup>

Figura 12 – Evolução do montante destinado a programas pelo US Department of Education (em milhares de dólares)



Fonte: US Department of Education

Esta negligência das línguas estrangeiras ao nível da avaliação externa também terá afetado a implementação da NCLB nesta área. A ênfase quase exclusiva dada à avaliação das competências e resultados dos alunos em algumas áreas, como a língua inglesa, a matemática e as ciências naturais, terá gerado um efeito de soma nula, com a concentração de recursos por parte das escolas nas disciplinas e competências focadas pela avaliação a ter como contrapartida a negligência daquelas que não o são, como é o caso das línguas estrangeiras. Alguns autores concluem mesmo que esta distorção acabou por tornar a NCLB num dos fatores de recuo do ensino de línguas estrangeiras no ensino básico e secundário durante a primeira década do século XXI.<sup>22</sup>

Finalmente, os próprios documentos estratégicos do DoE reforçam esta desvalorização relativa das línguas estrangeiras. A versão provisória do Plano Estratégico do DoE para o quinquénio 2014-2018 não compreende qualquer objetivo estratégico para o ensino

<sup>21</sup> <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/foreignlang/>

<sup>22</sup> Cf. Pufhal, Ingrid & Nancy C. Rhodes (2011), "Foreign language instruction in US schools: results of a national survey of elementary and secondary schools", *Foreign Language Annals*, Vol. 44 (2), pp.258-288.



das línguas estrangeiras, ao contrário do que acontece, por exemplo, para o ensino da matemática, das ciências naturais e da leitura e escrita em língua inglesa.<sup>23</sup>

Estes indícios poderiam compor um quadro desencorajador para o ensino das línguas estrangeiras nos EUA e, dentro destas, para o português. Todavia, é necessário ter em conta que o DoE não constitui o único espaço na administração federal norte-americana que é relevante para o ensino das línguas. Pelo contrário, outros ramos do poder executivo federal acabam, através de iniciativas setoriais ou transversais, por assumir um papel relevante nesta área. Mais ainda, dadas as suas características, poderão constituir-se como recursos especialmente adequados para a expansão do ensino da língua portuguesa nos EUA.

É o caso do *US Department of Defense* (DoD), a estrutura governativa federal responsável pela política de defesa norte-americana. O interesse do DoD no ensino de línguas estrangeiras não é surpreendente se se considerarem as vantagens do seu domínio por parte do pessoal militar, que foram já identificados no capítulo 1. Essa vantagens incluem maior capacidade de recolha e interpretação de informação, maior capacidade de delinear planos estratégicos eficazes, melhor coordenação com forças armadas de países que não têm a língua inglesa como língua oficial e aumento da eficácia do contacto com as populações que são falantes nativas de outras línguas que não o inglês, tanto em situações de guerra como em operações de manutenção de paz.

Com efeito, o DoD não só fornece uma oferta massiva de formação em línguas estrangeiras nos currículos das academias militares, como mantém o seu próprio instituto de investigação e de formação em línguas – o *Defense Language Institute*. Mais ainda, o DoD é o organismo do governo federal que é responsável por duas grandes iniciativas federais de aumento das competências da população em línguas estrangeiras: a *National Security Education Programme* e o programa Startalk.

O *National Security Education Programme* (NSEP) foi criado em 1991 e é uma iniciativa federal que congrega nove programas de promoção do ensino de línguas estrangeiras e de competências interculturais. O NSEP tem como públicos-alvos principais os militares e os funcionários federais, embora alguns dos programas – como as bolsas “David L. Boren” – estejam também abertos a estudantes do ensino superior sem ligação prévia à administração pública nem às forças armadas. O NSEP centra-se nas línguas mais relevantes de regiões consideradas estratégicas para a segurança nacional e para competitividade económica norte-americanas – incluindo a África Austral e a América Latina, sendo a língua portuguesa uma das abrangidas pelo programa.

Por sua vez, o programa Startalk, criado em 2006, tem como objetivo explícito a promoção do ensino de línguas consideradas críticas para a segurança nacional, mas com oferta residual no sistema de educação e formação norte-americano. Compreende duas linhas: por um lado, a realização de campos de férias para crianças e

---

<sup>23</sup> Cf. US Department of Education (2013), *US Department of Education Strategic Plan for Fiscal Years 2014-2018*. Consultado em <http://www2.ed.gov/about/reports/strat/plan2014-18/draft-strategic-plan.pdf>

jovens até aos 16 anos de idade, compreendendo a aprendizagem intensiva de uma destas línguas; por outro lado, a realização de programas para formação de professores destas línguas, tanto inicial como de reforço.

O ensino do português tem vindo a beneficiar destas ações do DoD. Como se verá no capítulo 4, entre as dez instituições de ensino superior norte-americanas com mais estudantes inscritos em disciplinas de português em 2009 encontravam-se duas instituições militares: a *US Air Force Academy* em Colorado Springs (Colorado) e a *US Military Academy* em West Point (Virgínia). Por outro lado, o programa Startalk passou em 2010 a incluir o português como uma das línguas abrangidas, o que constitui um sinal importante do reconhecimento pelo Governo norte-americano das consequências do número reduzido de norte-americanos com competências em língua portuguesa nos EUA.

Também o *US Department of State* (DoS) – responsável pela condução da política externa norte-americana – conduz um programa de promoção de línguas estrangeiras intitulado *National Security Language Initiative for Youth* (NSLI-Y). Este programa tem como público-alvo os estudantes do ensino secundário e centra-se também num conjunto de línguas consideradas críticas para a segurança nacional norte-americana, mas com oferta reduzida no sistema de educação norte-americano. O NSLI-Y assenta em ações de intercâmbio – de verão ou durante um ano académico completo – em que os estudantes norte-americanos frequentam programas de aprendizagem de línguas que se realizam em países onde estas são nativas.

Deve ser notado que o português não faz parte das línguas abrangidas pelo NSLI-Y.<sup>24</sup> Todavia, e tendo em atenção tanto os objetivos do programa como o facto de já existir alguma sensibilidade na administração federal norte-americana quanto ao valor estratégico da língua portuguesa – como testemunha a sua inclusão recente no programa Startalk e a sua oferta no âmbito do NSEP –, é inteiramente plausível que o programa a passe a contemplar.

Apesar de os recursos que os programas federais oferecem não serem negligenciáveis para uma estratégia de promoção do ensino da língua portuguesa, é no plano estadual e local que se concentra o poder de decisão efetivo sobre a oferta de línguas estrangeiras nas escolas básicas e secundárias norte-americanas.

No plano estadual, existem duas entidades públicas relacionadas, mas com competências distintas: os *State Department of Education* e os *State Boards of Education*.

Os *State Boards of Education* (SBE) são as entidades responsáveis pela elaboração das políticas educativas estaduais. Entre as competências dos SBE encontram-se a elaboração de programas e metas curriculares para as escolas do estado, a definição dos requisitos para a conclusão do ensino secundário nesse estado, a definição das

---

<sup>24</sup> Em 2013, as línguas abrangidas pelo NSLI-Y eram o árabe, o chinês, o hindi, o coreano, o persa, o russo e o turco.

competências necessárias para o exercício de profissões na área da educação – incluindo professores e auxiliares – e a implementação e administração dos programas federais, como o NCLB ou os programas de apoio social.

Os SBE funcionam como órgãos colegiais autônomos do governo estadual, representando os *stakeholders* do sistema de educação. O número dos seus membros<sup>25</sup> e os critérios de elegibilidade destes variam consideravelmente entre estados. Em alguns estados, por exemplo, está prevista a presença de representantes de estudantes no SBE. O processo de escolha dos membros dos SBE também não é uniforme. Consoante os estados, pode resultar de inerências, de nomeação direta pelo Governador do estado, da escolha pelos órgãos legislativos estaduais (Senados e Câmaras de Representantes) e ainda de eleições diretas ou de uma combinação entre dois ou mais destes métodos.

Por sua vez, os *State Departments of Education* (SDE) são responsáveis por parte do financiamento corrente do sistema de educação e formação público estadual, pela gestão dos equipamentos escolares e pelo desenho do sistema estadual de recrutamento de professores e outros profissionais da educação. Os SDE estão ainda capacitados para a criação e gestão de programas temáticos estaduais na área da educação.

Apesar de serem ramos do governo estadual, a escolha do responsável máximo dos SDE não é necessariamente feita pelo Governador estadual, podendo, tal como o próprio SBE, resultar de escolha pelos órgãos legislativos do estado, pelo SBE ou mesmo por eleição direta. A natureza da relação entre SDE e SBE acaba assim por ser bastante variável de estado para estado, oscilando entre a autonomia e a subordinação hierárquica. Por exemplo, o posto de diretor do *California Department of Education* é preenchido por uma figura consagrada na Constituição californiana – o *State Superintendent for Public Instruction* –, que é eleito por voto popular e unipessoal. Isto confere-lhe uma legitimidade própria e autônoma tanto relativamente ao governo estadual como ao SBE. Em contraste, a função de diretor do *Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education*, por exemplo, é ocupada por uma figura nomeada pelo SBE – o *Commissioner for Education* – e encontra-se subordinada a este órgão.

A forma como os SDE e os SBE concretizam as suas competências é, em consequência, muito distinta entre estados, gerando um panorama nacional bastante heterogêneo no que respeita às políticas estaduais de ensino das línguas estrangeiras. Adicionalmente, em alguns casos, estes organismos convivem ainda com outras entidades públicas de âmbito estadual com competências na área da educação. Por exemplo, no Massachusetts, a educação e formação está dividida por três “departments”: um *Department of Early Education and Care*, um *Department of Elementary and Secondary Education* e um *Department of Higher Education* – o que

---

<sup>25</sup> O número de membros do SBE oscila entre 7 em estados como Alasca, Colorado, Delaware, Flórida, Maryland, New Hampshire, Dakota do Norte e Oklahoma e 21 na Pensilvânia, situando-se na maior parte dos casos entre os 9 e os 13 membros.

estará na origem da criação em 2008 de um *Executive Office of Education* na dependência do Governador estadual, que implementa em programas estaduais abrangendo os vários níveis de ensino em parceria com os vários *departments*.

Para dar conta desta diversidade foi recolhida informação adicional sobre os SDE e os SBE e sobre o peso das línguas estrangeiras nos ensinos básico e secundário e no acesso ao ensino superior dos estados de Massachusetts, New Jersey, Flórida e Califórnia (cf. Tabela 6).

Para além da diversidade na estrutura de governação da educação estadual, a tabela ilustra também até que ponto a importância conferida às línguas estrangeiras nos sistemas de educação e formação estaduais pode variar consideravelmente. É, com efeito, notório o contraste entre a situação no estado de New Jersey, onde a aprendizagem de uma língua estrangeira é obrigatória logo no ensino básico, e a situação na Flórida ou no Massachusetts, onde não é necessário obter créditos em qualquer disciplina de língua estrangeira para concluir o ensino secundário.

Há, todavia, duas semelhanças entre os quatro estados sobre as quais vale a pena discorrer. A primeira é a existência em todos eles de documentos de enquadramento para o ensino das línguas estrangeiras. Todos oferecem um conjunto articulado e exaustivo de *benchmarks* para avaliação das competências dos alunos nesta área, sendo que em três casos – Califórnia, Massachusetts, New Jersey – se estabelecem princípios e objetivos de política para o ensino das línguas estrangeiras no estado respetivo ao mesmo tempo.

A existência e as características destes documentos ilustram tendências contraditórias no que respeita ao ensino das línguas nos EUA. Estes documentos foram elaborados a partir da segunda metade da década de 90, o que testemunha uma crescente sensibilidade para a importância do ensino das línguas estrangeiras por parte das estruturas estaduais de governação da educação. Além disso, ilustram um esforço de alguma harmonização das metas para as competências dos alunos do ensino básico e secundário, tanto no interior dos estados como a nível nacional. Este esforço tem frequentemente origem em projetos de associações nacionais e setoriais de profissionais da educação, financiados por programas federais. Uma ilustração notável disso ao nível do ensino das línguas são os *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*, publicados em 1996. Este documento, desenvolvido pela *American Council for Teaching Foreign Language* e por um conjunto de associações de professores de diversas línguas – incluindo a *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* – sob financiamento do US Department of Education, informa decisivamente aqueles documentos estaduais.

Tabela 6 – Órgãos de governação na área de educação, requisitos e programas de línguas estrangeiras nos estados da Califórnia, Flórida, Massachusetts e New Jersey

	<i>Califórnia</i>	<i>Flórida</i>	<i>Massachusetts</i>	<i>New Jersey</i>
<b>Método de escolha do Director do Department of Education</b>	Voto popular unipessoal	Designado pelo Governador	Designado pelo SBE	Designado pelo Governador
<b>Método de escola dos membros do SBE</b>	Nomeação pelo Governador	Nomeação pelo Governador	Governador + Inerências	Nomeação pelo Governador
<b>Presença de estudantes no SBE?</b>	Sim, com direito de voto	Não	Sim, mas sem direito de voto	Não
<b>Outras estruturas públicas na área da educação</b>	-	-	Executive Office of Education (criado em 2008); Department of Early Education and Care (EEC); Department of Higher Education	Comission on Higher Education
<b>Documentos estaduais específicos para as línguas estrangeiras</b>	Grade level curricula; Foreign Language Framework for California Public Schools (K-12) (2003); World Language Content Standards for California Public Schools (2009)	World Languages Next Generation Sunshine State Standards (2011)	Massachusetts Foreign Languages Curriculum Framework (1999)	New Jersey Core Curriculum Standard for World Language (s/d)
<b>Requisitos em língua estrangeira necessários para a conclusão do ensino secundário</b>	Um ano curricular de língua estrangeira (podendo ser substituído por 1 ano de artes performativas)	Nenhum	Nenhum	Cinco créditos em línguas estrangeira. Estudo de uma língua estrangeira obrigatório no ensino básico
<b>Requisitos em língua estrangeira para admissão a universidades e colleges públicos estaduais</b>	Dois anos consecutivos de aprendizagem de língua estrangeira no ensino secundário	Dois anos consecutivos de aprendizagem de língua estrangeira no ensino secundário	Dois anos consecutivos de aprendizagem de língua estrangeira no ensino secundário	Nenhuns para além dos já necessários à conclusão do ensino secundário
<b>Estruturas específicas do SDE e do SBE para as línguas estrangeiras</b>	Nenhuma.	Bureau of Student Achievement through Language Acquisition (SDE)	Nenhuma	Nenhuma
<b>Programas estaduais no campo das línguas estrangeiras em curso</b>	Nenhum	French Heritage Language Programe - Miami	Nenhum	Nenhuma

Fontes: National Association of State Boards of Education e páginas oficiais dos departamentos estaduais

Todavia, os instrumentos que concretizam esta mesma tendência de harmonização deixam antever o lugar ainda subordinado que o ensino das línguas estrangeiras ocupa no sistema de educação e formação norte-americano. O programa nacional com maior sucesso no estabelecimento de quadros comuns de competências para o ensino básico e secundário para o conjunto dos EUA é a *Common Core State Standards Initiative* (CCSSI). Tendo como objetivo geral garantir a posse de um conjunto de competências comum por todos os estudantes norte-americanos no final do ensino secundário, os *Standards* tinham sido adotados até Agosto de 2013 por 46 dos 51 estados norte-americanos – sendo as exceções neste plano o Texas, o Nebraska, a Virgínia, o Minnesota e o Alasca. A CCSSI abrange um leque diverso de temáticas, incluindo a

matemática, a língua inglesa, a história, as ciências sociais e as ciências naturais. Todavia, e significativamente, não contempla as línguas estrangeiras.

A segunda semelhança que importa salientar é o facto de a aprendizagem de línguas estrangeiras surgir como requisito de acesso às universidades e *colleges* estatais nos quatro estados – no caso de New Jersey, por via dos requisitos para a conclusão do ensino secundário. Novamente, este facto tem uma dupla leitura. Por um lado, constitui um incentivo real para que os alunos do ensino secundário frequentem pelo menos uma disciplina da língua estrangeira, uma vez que de outra forma não poderão aceder às instituições públicas de ensino superior. Por outro, e com exceção de New Jersey, o efeito prático deste incentivo é muito limitado ao nível das competências que promove, uma vez que o nível de proficiência obtido em apenas um ano de aprendizagem é inevitavelmente reduzido.

Os SBE e os SDE constituem assim locais estratégicos na governação do sistema de educação e de formação norte-americano. Pelas já referidas competências ao nível do desenvolvimento curricular, do estabelecimento de requisitos de conclusão do ensino secundário e do acesso ao ensino superior e da avaliação externa, estas instâncias podem constituir recursos de grande relevância para a promoção do ensino das línguas estrangeiras e, em particular, da língua portuguesa.

A este respeito é extramente interessante a experiência do protocolo entre o então Instituto Camões – que viria a ser sucedido pelo Camões I.P. em 2012 – e o *Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education* (MDESE). Assinado em Agosto de 2010 e com término previsto para Agosto de 2013<sup>26</sup>, este protocolo previa um conjunto de programas de cooperação, incluindo um programa de apoio à contratação de professores portugueses por parte de escolas do estado de Massachusetts, a organização de visitas a Portugal para profissionais da educação norte-americanos, a geminação entre escolas portuguesas e do Massachusetts e intercâmbios envolvendo os respetivos alunos e também o apoio do MDESE à divulgação de iniciativas do Instituto Camões.

No entanto, o elemento mais relevante deste protocolo é o facto de prever a inclusão de um *advisor* junto do *Executive Office of Education do Massachusetts*. Este *advisor* seria nomeado pelo Camões, IP, tendo a função vindo a ser desempenhada por um dos atuais coordenadores do ensino de português nos EUA. O *advisor* tem um conjunto de competências como: o apoio ao desenvolvimento e avaliação curricular na área das línguas estrangeiras; a colaboração com organizações profissionais, escolas e instituições de ensino superior do estado de Massachusetts; ou o acesso e análise de dados sobre o sucesso escolar dos estudantes lusófonos.

Este protocolo é de grande relevância por vários motivos. Desde logo, porque integra oficialmente um elemento responsável pela promoção do ensino da língua portuguesa

---

<sup>26</sup> À data do contacto com a coordenação do ensino do português nos EUA, em julho de 2013, ainda não se sabia se a prorrogação das atividades de cooperação e da figura do *advisor* nomeado pelo Camões – cuja possibilidade estava explicitamente prevista no texto do protocolo – seria ativada.

próximo de uma instância de decisão na área das políticas educativas estaduais. Depois, porque o seu trabalho de promoção da língua portuguesa passou a ter um enquadramento institucional formal, o que é um recurso valioso no contacto com as escolas. Finalmente, porque essa presença acarreta um alargamento dos espaços para a colaboração com entidades promotoras do ensino de outras línguas estrangeiras. Com efeito, existem protocolos similares no Massachusetts, por exemplo, com instituições públicas francesas e espanholas responsáveis pela promoção das respetivas línguas. Assim, o *advisor* português viu crescer o espaço de cooperação com os seus congéneres franceses e espanhóis, acarretando o seu envolvimento num esforço mais amplo e concertado de promoção das línguas estrangeiras no Massachusetts *no seu todo* — do qual a língua portuguesa é também beneficiária. Isto é especialmente relevante porque, para além dos seus problemas específicos e do carácter residual da sua oferta nos ensinos básico e secundário — como se discutirá no capítulo 4 —, a língua portuguesa nos EUA também enfrenta um contexto geral que é ainda em larga medida desfavorável ao ensino de línguas estrangeiras.

Um outro nível crítico de governação do sistema de educação e formação norte-americano é o *School District* (SD). O âmbito geográfico de cada SD é muito variável não só entre estados mas também no interior dos estados, com a sua jurisdição a poder abranger de uma única escola a diversos condados. Também os níveis de ensino abrangidos pelos SD são diversos, mesmo no interior do mesmo estado. Podem compreender apenas um dos níveis (caso dos *Elementary School Districts* e dos *Secondary School Districts*) ou a totalidade dos níveis até à conclusão do ensino secundário (designados como *Unified School Districts*). Na maioria dos estados, existem ainda *school districts* específicos para o ensino vocacional e para o ensino especial.

A governação dos SD era tradicionalmente assegurada por um *School Board* (SB) e por um *Superintendent* por ele designado. Os SB eram em geral diretamente eleitos pela população e dispunham de completa autonomia financeira, administrativa e política relativamente aos órgãos de governação estaduais e locais. Cada SB era responsável, dentro do seu SD, pela distribuição de recursos financeiros pelas escolas, pela definição da sua oferta educativa e dos currículos ministrados e pela contratação e determinação da remuneração dos docentes. Por sua vez, o *Superintendent* assumia as responsabilidades de gestão corrente dos SD. A exceção eram os *school districts* e instituições específicas do ensino vocacional e do ensino especial, que eram operadas diretamente pelos *Departments of Education* estaduais.

Todavia, a partir dos anos 90, verificou-se em muitos estados uma tendência para a reforma deste modelo de governação local das escolas públicas, resultando no surgimento de novas instâncias e na transformação das instâncias tradicionais. Esta tendência surgiu inicialmente associada aos problemas de gestão financeira de alguns SB e, mais recentemente, a uma crescente perceção do desempenho muito diferenciado dos alunos de diferentes SD num mesmo estado e também entre estados, decorrente da maior disponibilidade de dados proporcionados pelos instrumentos de

avaliação externa de iniciativas federais e nacionais como a *Common Core State Competencies* ou a *No Child Left Behind*.<sup>27</sup>

Dois desenvolvimentos, de sentido contraditório, são de pertinência especial para o corrente estudo. O primeiro é o surgimento, em alguns estados, de um número crescente de *charter schools* - escolas públicas às quais é atribuída autonomia de gestão, incluindo contratação de professores e definição de currículos. O segundo, sentido principalmente nos SD urbanos, é a concentração das competências ao nível das políticas educativas nas figuras do *mayor* ou do governador estadual. Os *mayor* e os governadores nomeiam, que funcionam na direta dependência hierárquica deles. Este desenvolvimento compreende a fusão de *school districts* em unidades geográficas de maior dimensão, a criação de agências de educação regionais na dependência do Governo estadual (geralmente sob a forma *Offices of Education regionais*), que assumem parcialmente ou totalmente as competências anteriormente detidas pelos SB ou ainda a criação de *Supervisory Unions* de *School Districts*, onde são delegadas competências de natureza administrativa.

Esta evolução resulta numa crescente diversidade inter e intra estados quanto ao modelo de governação das escolas públicas. Considerando apenas um conjunto de cinco estados onde se concentra a atual imigração lusófona, é possível verificar algumas destas diferenças tanto quanto ao número e tipo de instâncias de governação local de escolas públicas, como da dimensão da população escolar abrangida por estas instâncias.

Tabela 7 – Número de instâncias locais de governação de escolas públicas (2010-11)

	<b>Califórnia</b>	<b>Flórida</b>	<b>Massachusetts</b>	<b>New Jersey</b>	<b>Rhode Island</b>
<i>School district</i> local regular	944	67	244	613	32
<i>School district</i> local inserido em <i>supervisory union</i>	12	0	0	0	0
Centros administrativos de <i>supervisory unions</i>	6	0	0	0	0
Agências regionais de educação	193	0	86	1	4
Instituições estaduais	8	3	1	3	6
<i>Charter schools</i>	30	0	72	81	12
Outros	0	5	0	0	0
<b>Total</b>	<b>1 193</b>	<b>75</b>	<b>403</b>	<b>698</b>	<b>54</b>

Fonte: National Center For Education Statistics

<sup>27</sup> Cf. CRC (2011), *Reform of K-12 School District Governance and Management in Michigan*, Livonia, Citizens Research Council of Michigan; PPF (2009). *School District Governance Reform: The Devil is in the Details*, Milwaukee, Public Policy Forum; Plecki, Margaret L., Julie McCleery, Michael S. Knapp (2006), *Redefining and Improving School District Governance*, Seattle, Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.



A Flórida mantém um modelo tradicional de governação das escolas públicas, assente em *school districts* de território idêntico aos 67 condados do estado. A Flórida não tinha *charter schools* em funcionamento em 2011, sendo as restantes 8 instâncias existentes dedicadas ao ensino vocacional e ao ensino especial.

Também New Jersey apresenta um modelo assente em *school districts*, embora neste caso de dimensão muito inferior aos condados – 613 *school districts* para 21 condados. Encontra-se apenas uma agência regional de educação – um centro de recursos – e três instituições estaduais – todas ligadas ao *Department of Justice* estadual. A principal diferença face à Flórida reside no número de *charter schools* existentes no estado (81), que é o mais elevado no conjunto de estados considerado. Todavia, estas escolas abrangiam apenas 23 243 alunos em 2011 – ou seja, 1,7% da população total inscrita em escolas públicas em New Jersey.

Por contraste, o Massachusetts surge como o estado com maior diversidade quanto às instâncias de governação das escolas. Aqui, os 244 *school districts* coexistem com 86 agências regionais de educação. Estas correspondem a instâncias dedicadas ao ensino vocacional e ao ensino especial, mas também a outras resultantes de fusões de anteriores *school districts* e que centralizaram as suas competências. Dos cinco estados considerados, o Massachusetts é aquele onde este tipo de instâncias abrangia mais alunos - 135 390 inscritos, correspondendo a 14,2% do total da população escolar inscrita em escolas públicas em 2011. Existiam ainda 72 *charter schools* no Massachusetts em 2011, totalizando 28 422 alunos – ou seja, 3,0% da população escolar. Sendo esta uma percentagem reduzida, faz ainda assim do Massachusetts o estado onde se encontra ao mesmo tempo um maior número e uma maior proporção de alunos inscritos neste tipo de escolas entre os cinco considerados nesta análise.

Também Rhode Island apresenta uma diversidade institucional considerável. Sendo o segundo estado com menor área dos EUA, dispõe de 32 *school districts*, 4 agências regionais – todas resultantes de fusões de *school districts* – e de 6 instituições estaduais, ligadas ao ensino vocacional e ao ensino especial. É, a seguir ao Massachusetts, o estado em que é maior a proporção de alunos inscritos em agências regionais e *charter schools*, respetivamente 7,0% e 2,0%.

Finalmente, também a Califórnia mostra alguma diversidade institucional, embora menos intensa do que em Rhode Island e no Massachusetts. É o único estado dos cinco considerados onde se encontram *Supervisory Unions* – embora abrangendo um número reduzido de *school districts* – e é o estado com maior número de agências regionais de educação (193). Este número corresponde maioritariamente a agências estaduais de coordenação do ensino vocacional numa região – designadas *Regional Occupation Programmes* ou *Joint Powers Authorities* – existentes na Califórnia e ainda a 56 *Offices of Education* regionais. A abrangência destas agências é todavia muito inferior à que se regista no Massachusetts: 79 471 alunos, correspondendo a apenas 1,3% da população escolar inscrita em escolas públicas.

O estado da Califórnia abarca ainda 944 *school districts* regulares, um valor que é justificado pela sua dimensão geográfica e populacional – é o estado mais populoso dos EUA e o terceiro maior em área –, mas também por ser frequente na Califórnia a existência de SD com área territorial sobreposta, embora abrangendo níveis de ensino diferentes. Ou seja, situações em que coexistem um *elementary school district* e um *secondary/high school district* num mesmo território. Existem ainda 30 *charter schools* na Califórnia, com 15 693 alunos inscritos em 2011. Face à grande dimensão populacional do estado, a sua importância é, no entanto, residual, correspondendo a apenas 0,3% do total de alunos inscritos em escolas públicas.

Tabela 8 – Número de alunos total e por instância local de governação de escolas públicas (2010-11)

<b>Estado</b>	<b>Total</b>	<b>Maior School District</b>	<b>Mediana</b>	<b>Percentil 75</b>
Califórnia	6 207 959	667 090 (Los Angeles)	1 599	5 642
Flórida	2 642 758	346 842 (Dade)	11 100	40 899
Massachusetts	955 301	56 037 (Boston)	1 446	3 095
New Jersey	1 356 027	33 862 (Newark)	975	2 329
Rhode Island	142 575	23 381 (Providence)	1 805	3 433

Fonte: National Center for Education Statistics

Esta diversidade institucional traduz-se também em diversidade ao nível da abrangência populacional das instâncias de governação da população escolar. A Califórnia tinha, entre os cinco estados considerados, quer a maior população escolar – 6 207 959 alunos do pré-escolar ao ensino secundário inscritos em escolas públicas – quer o maior *school district* em termos populacionais em 2011 (*Los Angeles Unified School District*, com 667 090 alunos). Todavia, se se considerarem os alunos por instância, verifica-se que a sua mediana na Califórnia é muito próxima da que se verifica em Massachusetts e é mesmo inferior à registada em Rhode Island. Assim, metade das instâncias californianas não ultrapassa os 1599 alunos, contra uma mediana de 1446 alunos por instância no Massachusetts e de 1805 alunos por instância em Rhode Island.

Tabela 9 – Número de alunos em *charter schools* e agências regionais em valor absoluto e percentagem da total da população escolar em escolas públicas (2010-11)

<b>Estado</b>	<b>Charter Schools</b>		<b>Agências regionais</b>	
	<i>Alunos</i>	%	<i>Alunos</i>	%
Califórnia	15 693	0,3%	79 471	1,3%
Flórida	0	0,0%	0	0,0%
Massachusetts	28 422	3,0%	135 390	14,2%
New Jersey	23 243	1,7%	0	0,0%
Rhode Island	2 855	2,0%	10 054	7,1%

Fonte: National Center for Education Statistics

Por sua vez, New Jersey é, de entre estes estados, aquele onde as instâncias tendem a abranger um menor número de alunos. Metade das instâncias de governação de escolas públicas abrangia 975 alunos ou menos e apenas cerca de um quarto ultrapassava as 2399.

Esta situação contrasta fortemente com a verificada na Flórida, o que não é surpreendente se se considerar a sua dimensão populacional – é o quarto estado mais populoso dos EUA – por um lado, e o número reduzido de instâncias de governação das escolas públicas neste estado e a respetiva abrangência territorial, por outro. Metade dos *school districts* da Flórida tem uma população escolar superior a 11 100 alunos, sendo que em cerca de um quarto destas instâncias o número de alunos inscritos em escolas públicas ultrapassa os 40 899.

Os números relativos à diversidade institucional e à abrangência populacional das diversas instâncias de governação permitem duas conclusões relevantes. A primeira é a tendência em alguns estados para o crescimento das competências das autoridades estaduais, algo que é especialmente notório a propósito do ensino vocacional. Isto reforça a importância estratégica para a promoção da língua portuguesa do trabalho junto das autoridades estaduais de educação nos moldes a que já se aludiu acima.

Ao mesmo tempo, estes dados chamam a atenção para a importância de um conhecimento detalhado das estruturas de governação local da educação em cada estado. Este conhecimento é crucial para o sucesso de uma estratégia de expansão do ensino do português nas escolas públicas, uma vez que as instâncias locais de governação detêm competências abrangentes e com impacto direto para o ensino das línguas estrangeiras nestas escolas. É nestas instâncias que se definem as prioridades educativas concretas das escolas - incluindo a maior ou menor valorização do ensino das línguas - e se processa a afetação dos recursos financeiros estaduais e locais que permitem cumpri-las. Crucialmente, é também neste nível de governação que é determinada a oferta de disciplinas de línguas estrangeiras nas escolas, sendo que são também estas instâncias que conduzem os processos de seleção e contratação dos docentes que as lecionam.

Ora, dada a autonomia da sua atuação e a importância de elementos locais e regionais na sua composição, estas instâncias – e particularmente os *school districts*, as agências locais e as *charter schools* — surgem como mais suscetíveis de serem influenciadas por famílias e organizações comunitárias do que as instâncias estaduais e federais. Organizações de imigrantes ou de descendentes de imigrantes podem aqui desempenhar um papel central na introdução ou expansão da oferta de disciplinas de língua estrangeira nas escolas onde os seus representados residem. Por um lado, podem alertar as famílias para a possibilidade de as suas crianças e jovens poderem aceder ao ensino do português na escola pública como língua de herança; por outro lado, podem proporcionar o enquadramento institucional das exigências das famílias e promove-las junto destas instâncias.

Uma consequência importante deste facto é que o território norte-americano não constitui um todo homogêneo no que respeita à probabilidade de sucesso na introdução ou expansão do ensino das línguas estrangeiras nas escolas públicas. À partida, serão os estados e condados onde residem comunidades mais significativas de imigrantes e descendentes de imigrantes não anglófonos aqueles onde essa probabilidade será mais elevada. No caso específico da língua portuguesa, são os estados de destino tradicional e/ou atual de emigração lusófona – New Jersey, Flórida, Califórnia e os estados da Nova Inglaterra – que devem constituir as plataformas preferenciais para a introdução do ensino da língua nas escolas públicas norte-americanas. Tal passa necessariamente pela mobilização e enquadramento das famílias de imigrantes e descendentes de imigrantes lusófonos junto das instâncias locais de governação do sistema de educação por via de associações e outras organizações.

Um último elemento de governação do sistema de ensino que importa referir do ponto de vista da estratégia de promoção do ensino do português é o acesso ao ensino superior. Este tema foi já parcialmente discutido, a propósito dos requisitos impostos pelos estados ao nível da conclusão do ensino secundário e da entrada nas universidades estaduais. Todavia, é importante referir que o cumprimento destes requisitos estaduais constitui apenas uma componente do processo de entrada no ensino superior norte-americano. Outra componente relevante é a dos testes estandardizados de âmbito nacional. Os testes solicitados podem variar de universidade para universidade, mas os mais frequentemente exigidos pelas universidades são o ACT (*American College Testing*) e o SAT (*Scholastic Aptitude Test*).

O ACT não afere competências em língua estrangeira, centrando-se na língua inglesa, na matemática e nas ciências naturais e sociais. Todavia, o SAT inclui a possibilidade de os candidatos escolherem um ou mais testes tendo como tema uma ou mais línguas estrangeiras. O leque destas línguas é atualmente composto por oito línguas vivas - espanhol, francês, alemão e italiano, hebraico moderno, chinês, japonês e coreano – e uma língua extinta – o latim.

O estudo de Machete e Vicente (2010) destacava a importância de incluir a língua portuguesa entre os temas aferidos pelo SAT. Com efeito, tal constituiria um forte incentivo para que os alunos do ensino secundário que não são nem imigrantes nem descendentes de imigrantes lusófonos se inscrevessem em disciplinas de português, uma vez que as competências em língua portuguesa poderiam ser diretamente traduzidas num recurso de acesso ao ensino superior – neste caso a classificação num teste SAT. Neste cenário, o português disporia de uma vantagem considerável que é a sua proximidade linguística relativamente ao espanhol, a segunda língua mais falada nos EUA a seguir ao inglês. Poderia assim tornar-se uma escolha altamente apetecível para os norte-americanos que têm esta língua como primeira ou segunda língua ou que, mesmo não a falando fluentemente, a têm como língua de herança e que pretendem ingressar no ensino superior. Além disso, a inclusão de uma língua como o português entre os temas dos SAT não representaria qualquer passo inédito para estes

testes. Línguas como o italiano, o japonês ou o hebraico, que contam com um número de falantes nos EUA similar ou inferior ao português<sup>28</sup> e um número de falantes muito menor a nível mundial<sup>29</sup>, foram incluídas no leque de temas do SAT – pelo que é inteiramente verosímil a possibilidade de o português alcançar o mesmo estatuto.

No entanto, é importante ter em conta que, apesar do âmbito nacional da sua aplicação, o processo de conceção dos SAT – incluindo a decisão quanto aos temas sobre os quais estes testes incidem – não é da responsabilidade de nenhuma autoridade pública, federal ou estadual. Os SAT são antes um produto desenvolvido por uma organização privada, o *College Board*, à qual escolas do ensino secundário e instituições de ensino superior públicas e privadas têm de aderir para, respetivamente, aplicar os testes SAT aos seus alunos ou para utilizar os seus resultados como requisito de admissão.

O *College Board* é uma organização complexa, com mais de 6.000 membros institucionais entre instituições de ensino superior, *school boards* locais e outras agências de governação locais, e associações diversas. Dispõe uma rede de seis assembleias regionais e três assembleias nacionais, que são responsáveis pela eleição dos membros individuais de um órgão executivo, o *Board of Trustees*. Formalmente, o *Board of Trustees* responde perante as assembleias. Na prática, todavia, o número de assembleias e a dispersão territorial dos membros do *College Board* faz com que o *Board of Trustees* disponha de uma ampla autonomia de ação.

É importante notar que não existe um procedimento padronizado para a inclusão de um tema nos SAT – como, por exemplo, uma candidatura formal. Isto faz com que existam essencialmente duas vias através das quais o português poderia ser incluído como tema de um teste SAT próprio: por decisão do *Board of Trustees*; ou por proposta de um número significativo de membros do *College Board*.

Influenciar uma decisão do *Board of Trustees* não é, em princípio, impossível. O italiano ou o hebraico são duas línguas que, embora com muito maior presença do que o português no ensino secundário<sup>30</sup>, estão muito longe de serem escolhas frequentes nas escolas. Assim, a sua inclusão no elenco dos temas de teste dos SAT parece sobretudo testemunhar a importância social e a grande capacidade de mobilização de recursos por parte de comunidades de falantes e descendentes de falantes destas línguas nos EUA e das suas associações representativas.

---

<sup>28</sup> Cf. Capítulo 3

<sup>29</sup> De acordo com os dados do site “The Ethnologue” ([www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com)), o número de falantes de japonês cifrava-se em 121 milhões, dos quais apenas 1 milhão fora do Japão, os de italiano no mundo ronda os 61 milhões, dos quais apenas 6 milhões viverão fora de Itália e os de hebraico cerca 5 milhões, dos quais só 1 milhão fora de Israel. Compare-se com o números de falantes de português, que, de acordo com a mesma fonte, atingem cerca de 202 milhões, dos quais 192 milhões fora de Portugal. Segundo os dados do estudo “Potencial Económico da Língua Portuguesa” (Reto e outros, 2012), o número de falantes de português é de cerca de 255 milhões no ano de 2011 – o que significa que a proporção de falantes da língua vivendo fora de Portugal corresponderia a uns massivos 95,8% do total de falantes.

<sup>30</sup> Cf. Capítulo 4.

Todavia, a informação recolhida através das entrevistas exploratórias sugere que colocar a inclusão do português na agenda do *Board of Trustees* e garantir a sua aprovação requer um processo de *lobbying* moroso, dispendioso e de eficácia incerta. Com efeito, uma tentativa nesse sentido levado a cabo pela própria FLAD durante a segunda metade da década de 2000 não conseguiu ser bem-sucedida, apesar de um considerável investimento em recursos financeiros.

Uma alternativa seria através da pressão e propostas por parte de um número alargado de membros institucionais do *College Board* nas assembleias que constituem o *College Board*. No entanto, a possibilidade de tal ocorrer parece extremamente remota quando a língua portuguesa ocupa, nos EUA um lugar ainda secundário no ensino superior e efetivamente residual no ensino secundário.<sup>31</sup> Tal acarreta duas consequências importantes: por um lado, não é sequer um tema relevante para a quase totalidade das instituições de ensino que são membros do *College Board*; por outro, está em causa a rentabilidade económica do desenvolvimento de um teste que será aplicado a um número residual de alunos.

É assim desaconselhável, pelo menos numa primeira fase, conferir prioridade ao esforço de *lobbying* junto do *College Board* por parte de instituições públicas e privadas portuguesas ou de outros países lusófonos. Não que se deva subestimar a magnitude do efeito da inclusão do português entre os temas do SAT, mas antes porque não parecem por agora reunidas duas condições essenciais para que esse esforço seja bem-sucedido.

A primeira condição é uma expansão significativa do ensino do português no ensino secundário público norte-americano. Tal permitiria garantir que um número mínimo de alunos se encontra em condições de escolher o teste SAT de português à partida – o que garante a sua rentabilidade económica – e, ao mesmo tempo, que os *school boards* e outras agências de governação local da educação passam a ter um interesse efetivo na inclusão do português como tema de SAT – uma vez que se torna numa vantagem para os seus alunos que pretendem prosseguir para o ensino superior.

A segunda condição é a existência de algum tipo de coordenação entre os países lusófonos no âmbito da promoção da língua portuguesa nos EUA. Tal contribuiria para ampliar os recursos financeiros disponíveis para um processo de *lobbying* junto do *Board of Trustees* do *College Board* e, ao mesmo tempo, assegurar também a mobilização de associações de imigrantes e descendentes de imigrantes lusófonos para processos de *lobbying*, tanto junto das universidades e agências locais de governação da educação, como junto do próprio *Board of Trustees*.

Em suma, a integração do português no elenco de testes SAT pode ser um objetivo chave de uma futura etapa de consolidação do ensino do português nos EUA. Todavia, parece ter poucas probabilidades de êxito enquanto não for atingido, por um lado, um grau mínimo de expansão – principalmente no ensino secundário – e, por outro lado,

---

<sup>31</sup> Cf. Capítulo 4.

de cooperação entre os países lusófonos na promoção do ensino da língua portuguesa nos EUA.

## II.2. O ensino das línguas estrangeiras nos EUA

Na secção anterior, mostrámos o lugar secundário que, com algumas exceções, o ensino das línguas estrangeiras ocupa nas prioridades das políticas federais e estaduais de educação. Esta situação não surge num vazio cultural, mas encontra antes correspondência nas atitudes dos norte-americanos face à aprendizagem das línguas estrangeiras. Estas atitudes são ainda fortemente marcadas por uma perceção da suficiência do domínio de uma língua -- ou *monolinguisismo* -- associada à ascensão do inglês à categoria de língua hipercêntrica a partir do final da II Guerra Mundial e a uma correspondente desvalorização da aprendizagem de outras línguas.<sup>32</sup>

Naturalmente, esta desvalorização reflete-se no nível da exigência relativamente à oferta do ensino das línguas nas escolas básicas e secundárias. Dados de 2011 do Instituto Gallup indicavam que apenas 17% dos pais de alunos do pré-escolar e dos ensinos básico e secundário inquiridos consideravam a ênfase reduzida no ensino das línguas estrangeiras como um “grande problema” no percurso académico dos seus filhos, contra uma proporção de 22% quando a questão versava sobre a leitura e escrita em língua inglesa e de 24% quando se centrava sobre a matemática e as ciências naturais.<sup>33</sup>

A conjugação entre o lugar secundário da promoção das línguas estrangeiras nas políticas públicas e a predominância do monolinguisismo tem consequências nefastas tanto na oferta de disciplinas nas escolas do ensino básico e secundário como no número de jovens que efetivamente as frequenta.

Deve ser notado que o sistema de educação norte-americano difere consideravelmente do português quanto aos anos curriculares abrangidos pelas escolas do ensino básico e ensino secundário. Com efeito, uma *elementary school* abrangerá no mínimo os quatro primeiros anos de escolaridade e no máximo até ao 8º ano de escolaridade. Em consequência, as escolas secundárias também podem abranger diferentes períodos de escolaridade. Consoante o *school district*, poderão encontrar-se *middle schools* (compreendendo do 5º ao 8º ano de escolaridade) e/ou diferentes tipos de *high schools*: *4-year high schools* (do 9º ao 12º ano); *junior high schools* (do 6º ao 9º ano); *senior high schools* (do 10º ao 12º) ou ainda *combined junior-senior high schools* (do 7º ao 12º ano).

É importante ainda salientar que, dado o já referido carácter descentralizado do sistema de educação e formação norte-americano, não existem bases de dados exaustivas quanto às inscrições em disciplinas de línguas estrangeiras nos EUA. Desta forma, será necessário recorrer a estudos parcelares para obter o panorama da oferta

---

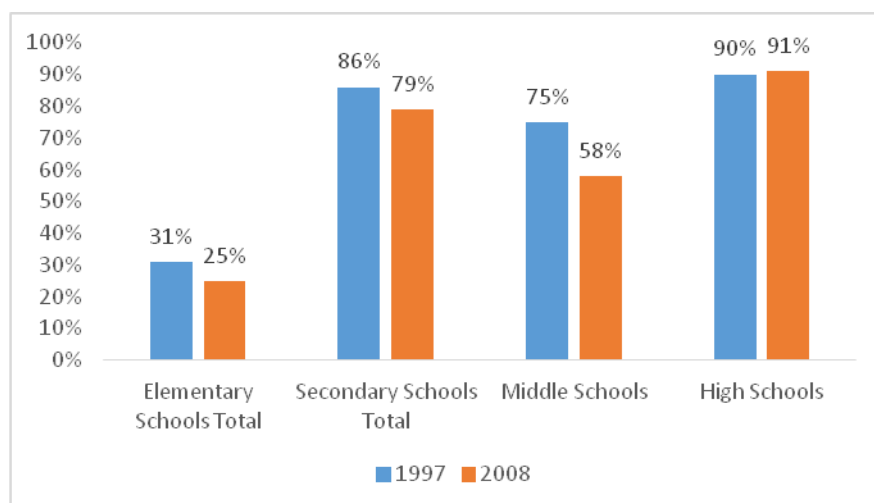
<sup>32</sup> Cf. Sterniak, Nancy (2008), *The American Attitude Toward Foreign Language Education from the 1700s to 2006*, University of Pittsburgh (tese de doutoramento).

<sup>33</sup> Cf. <http://www.gallup.com/poll/1612/education.aspx>

e das inscrições em línguas estrangeiras nos ensinos básico e secundário. O levantamento de âmbito nacional mais recente da oferta de línguas foi levado a cabo entre 2007 e 2008 por uma equipa do *Center of Applied Linguistics*, sob financiamento do *US Department of Education*.<sup>34</sup> Esta equipa realizou um inquérito por amostragem que abrangeu 3670 escolas básicas e secundárias de todo o país, tendo comparado os seus resultados com dois estudos homólogos realizados, respetivamente, em 1997 e 1987.

Este estudo revelou um quadro preocupante quanto à evolução do ensino das línguas nas escolas de ensino básico e secundário dos EUA<sup>35</sup>. Apenas 25% das *elementary schools* ofereciam disciplinas de língua estrangeira, contra uma proporção homóloga de 31% em 1997. A situação era especialmente séria nas escolas públicas, onde a oferta de disciplinas de línguas em 2008 tinha caído para 15%, uma quebra de 9 pontos percentuais em relação a 1997.

Figura 13 – Percentagem de escolas secundárias que ofereciam disciplinas de língua estrangeira, por tipo (escolas públicas e privadas)



Fonte: Pufhal e Rhodes, 2011

Em consequência, o número de alunos abrangidos pelo ensino de línguas no ensino básico era igualmente reduzido. As autoras estimavam que, de um total de cerca de 27,5 milhões de alunos inscritos nestes níveis de ensino, apenas 4,5 milhões estariam a frequentar disciplinas de línguas estrangeiras em 2008 – o que corresponderia a uma taxa de cobertura de cerca de 16,3%. Pior ainda, apenas cerca de 2,2 milhões destes alunos se encontravam em escolas públicas, o que coloca a taxa de cobertura para o ensino básico público num nível ainda mais baixo. Note-se ainda que este último

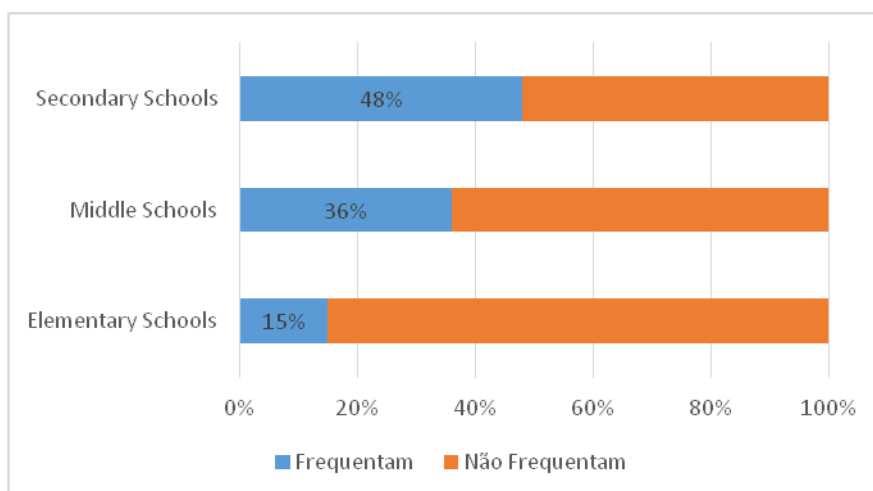
<sup>34</sup> Pufhal, Ingrid & Nancy C. Rhodes (2011). Foreign Language Instruction in US Schools: Results of a National Survey of Elementary and Secondary Schools. In *Foreign Language Annals*, Vol.44(2), pp.258-288.

<sup>35</sup> Embora o estudo de Pufhal e Rhodes abranja também o ensino privado, será aqui enfatizado o caso das escolas públicas, uma vez que é nestas que se encontra a vasta maioria da população escolar norte-americana. De acordo com o *National Center for Education Statistics*, cerca de 90,4% dos alunos do ensino básico ou secundário norte-americanos estavam inscritos em escolas públicas em 2007. Esta proporção não se alterou de forma relevante até à atualidade.



número representava uma queda de cerca de 12 pontos percentuais em relação a 1997 na proporção de alunos de escolas públicas inscritos em disciplinas de línguas.

Figura 14 – Percentagem de alunos que frequentam disciplinas de línguas estrangeiras por tipo de escola (apenas escolas públicas)



Fonte: Pufhal e Rhodes, 2011

Apesar de a oferta do ensino de línguas ser consideravelmente superior no ensino secundário, os indícios de queda em relação ao momento de inquirição anterior são também visíveis. Em 2008, 79% do total de escolas secundárias ofereciam disciplinas de línguas estrangeiras, contra uma proporção homóloga de 86% em 1997. De notar que esta quebra se devia exclusivamente às *middle schools*, onde esta oferta caiu 17 pontos percentuais no período considerado – de 75% para 58%. Nas *high schools*, o valor manteve-se praticamente idêntico (90% em 1997 e 91% em 2008).

Todavia, como se viu, a existência de oferta de disciplinas de línguas estrangeiras numa dada escola não significa que todos os seus alunos as frequentem. De facto, a proporção de alunos que efetivamente o faz é consideravelmente mais baixa. Segundo as autoras, de um total de 25,7 milhões de alunos inscritos nestas escolas, apenas 10,5 milhões estariam a frequentar disciplinas de línguas estrangeiras em 2008. Estes números representariam uma redução de cerca de 1,5 milhões no número de frequências destas disciplinas em relação a 1997, o que corresponde a uma quebra na taxa de cobertura do ensino de línguas estrangeiras nestas escolas, de 52%.

Novamente, e refletindo o que sucede em relação à oferta, a taxa de cobertura é inferior para as *middle schools* públicas — onde se fica pelos 36%. Ainda assim, a proporção de alunos dos *high school* públicos que estavam a frequentar uma disciplina de língua estrangeira em 2008 não ultrapassava os 48%.

Em suma, apenas cerca de um em cada sete alunos das *elementary schools*, de um em cada três alunos das *middle schools* e de um em cada dois alunos das *high schools* estavam a aprender línguas estrangeiras. Estes dados confirmam amplamente a dificuldade de contrariar a prevalência do monolinguismo nos EUA. Para se obter uma noção da intensidade deste fenómeno, basta considerar a situação europeia (e

também portuguesa) à época. Com efeito, a proporção de alunos dos países da União Europeia que em 2009 se encontravam no nível de educação ISCED 1 (correspondente ao 1º e 2º ciclos do ensino básico em Portugal) e que frequentam pelo menos uma disciplina de língua estrangeira era de 83,4% (95,6% em Portugal). A proporção homóloga para o nível ISCED 2 (que corresponde ao 3º ciclo do ensino básico em Portugal), no mesmo ano, era de 99,0% (96,9% em Portugal), sendo que a proporção dos que frequentavam duas ou mais disciplinas de línguas era de 58,9% (84,1% em Portugal).<sup>36</sup>

*Tabela 10 – Percentagem de alunos a frequentar uma disciplina de língua estrangeira, por nível ISCED, na União Europeia e em Portugal (2009)*

Número de línguas	Nível de educação			
	ISCED 1		ISCED 2	
	UE 27	Portugal	UE 27	Portugal
0 línguas	20,9%	4,4%	1,0%	3,1%
1 língua	72,9%	94,9%	40,1%	12,8%
≥ 2 línguas	6,5%	0,7%	58,9%	84,1%

Fonte: Eurostat

Apesar destes números, as autoras encontraram diferenças significativas ao longo do território norte-americano, o que sugere pistas para o crescimento do ensino do português nos EUA. Uma das mais importantes é que a disponibilidade e a qualidade – medida pelo tipo e continuidade dos programas de ensino oferecidos – da oferta de línguas estrangeiras ao nível do ensino secundário era significativamente superior em áreas urbanas e com maior presença de minorias linguísticas.

Tal leva a que uma das principais recomendações das autoras para aumentar a oferta de línguas estrangeiras nas escolas dos EUA seja não apenas uma aposta no que designam como “*major world languages*” – entre as quais se encontra o português –, como uma aposta *críteriosa*, que tenha em forte consideração o contexto local. É da adequação a este contexto que depende o aumento a probabilidade de um crescimento sustentado tanto na oferta de disciplinas de línguas estrangeiras por parte das escolas como na sua procura por parte dos alunos e das suas famílias.

Um elemento-chave deste contexto que as autoras identificam é precisamente a presença relevante de grupos linguísticos *de herança*. Ou seja, grupos que incluem não apenas os falantes nativos de uma língua, mas também aqueles que, não a tendo como primeira língua ou nem sequer a falando fluentemente, serão descendentes mais ou menos próximos de falantes nativos.

Tal deve-se a três razões fundamentais. Desde logo, e no contexto da importância das políticas de identidade já referida no Capítulo 1, estes grupos atribuirão às suas línguas de herança uma valoração simbólica particular. Uma das consequências desta

<sup>36</sup> Não é possível uma comparação direta com os dados de Pufhal e Rhodes, dadas as diferenças quanto à natureza da fonte de informação e à correspondência entre níveis de ensino. Todavia, estes dados permitem, ainda assim, vislumbrar a magnitude das diferenças entre os EUA e os países europeus quanto à abrangência do ensino de línguas estrangeiras no ensino básico e secundário.

valorização é um esforço de preservação ou recuperação da fluência na língua de herança por parte dos seus membros. Dada a já referida natureza descentralizada do sistema de educação e formação norte-americano, este esforço pode traduzir-se na exigência, junto de *school boards* e agências de educação locais, da abertura de disciplinas de ensino da língua de herança nas escolas públicas.

Depois, porque a presença de um grupo linguístico de herança significativo garante a existência de um público potencialmente interessado na aprendizagem da língua, ao mesmo tempo em número suficiente (pela dimensão do grupo) e em renovação constante (por renovação geracional).

Finalmente, porque uma socialização primária mais ou menos fragmentada na língua de herança em questão e/ou nas formas de expressão cultural onde ela está incorporada – música, narrativas populares, cozinha, etc. – é geradora de uma familiaridade que facilita a aprendizagem dessa língua pelos estudantes. É assim um fator de *promoção do sucesso escolar* entre o grupo linguístico de herança.

Em suma, a presença dos grupos linguísticos de herança é um fator *promotor da oferta* de línguas estrangeiras, de *sustentabilidade da procura* de língua estrangeira por parte dos alunos das escolas básicas e secundárias norte-americanas e de *promoção do sucesso escolar* entre os grupos linguísticos de herança. Tendo em atenção esta importância, o Capítulo 3 será assim dedicado assim não apenas à cartografia dos falantes de português nos EUA, mas também ao levantamento das concentrações geográficas de descendentes de falantes de português no território dos EUA – que se deverão constituir como as áreas mais promissoras do promoção do ensino da língua portuguesa no ensino básico e secundário norte-americano.

Um outro fator que as autoras referem como crítico para o crescimento do ensino das línguas estrangeiras é a disponibilidade de professores qualificados de línguas estrangeiras – o que nem sempre é garantido. No relatório *Teacher Shortage Areas – Nationwide Listing* de Março de 2013<sup>37</sup>, o *US Department of Education* refere que, no estado de Massachusetts, o português era uma das áreas disciplinares onde existia falta de professores e que tal situação se verificava desde 2007. De acordo com as entrevistas com os representantes do Camões, IP, esta referência é imprecisa e resulta sobretudo das dificuldades na transmissão de informação estatística entre os vários níveis de governação do sistema de educação norte-americano.

Todavia, é necessário ter em conta que a avaliação do referido relatório se refere à situação atual em que o português ocupa um lugar residual no ensino básico e secundário. Um crescimento na oferta e procura de disciplinas de português nas escolas públicas norte-americanas poderá alterar esta situação. Desta forma, a formação de professores, tanto através da certificação ao longo da vida como a formação inicial no ensino superior norte-americano, é um elemento que não se deve negligenciar numa estratégia de expansão do ensino do português nas escolas básicas

---

<sup>37</sup> US Department of Education (2013b), *Teacher Shortage Areas – Nationwide Listing, 1990-91 through 2013-14*. Descarregado de <http://www2.ed.gov/about/offices/list/oep/pol/tsa.pdf>

e secundárias, mas antes uma das condições para que essa expansão possa ocorrer. Este será um dos aspetos a ter em conta na discussão da evolução da oferta de disciplinas de português no ensino superior que será feita no Capítulo 4.

### II.3. Os países lusófonos e a promoção do português como língua estrangeira

Até agora foram discutidas as características do sistema de educação e formação norte-americano, que se constituem como oportunidades e dificuldades para a promoção do ensino das línguas estrangeiras em geral e do português em particular. Importa agora considerar quais os recursos institucionais de que os países lusófonos dispõem e podem mobilizar para a promoção do ensino do português nos EUA. Serão considerados a este respeito dois tipos de recursos: os resultantes da cooperação entre países lusófonos; e os resultantes das políticas nacionais de cada país.

Um espaço privilegiado para a conceção e acompanhamento da execução de políticas de cooperação na área da promoção do ensino do português é constituído pela Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). E, com efeito, entre os documentos estruturantes aprovados por esta organização encontra-se o Plano de Ação de Brasília para a Promoção, a Difusão e a Projeção da Língua Portuguesa<sup>38</sup>, de 2010. Este Plano inclui uma secção específica dedicada ao “fortalecimento do ensino do português como língua estrangeira” que estabelece os objetivos, entre outros, de “ampliar a oferta de formação em língua portuguesa no ensino básico e secundário em países terceiros” e “ampliar a oferta de cursos de língua portuguesa em universidades estrangeiras”. O Plano refere ainda uma instituição à qual competiria a criação de uma plataforma comum na internet para partilha e divulgação de materiais pedagógicos: o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP). Importa pois considerar as características e a ação desta instituição.

Criado em 1989, e integrado no dispositivo institucional da CPLP em 1998, o IILP tem como objetivo explícito a promoção e difusão da língua portuguesa no mundo. Todavia, de acordo com o Observatório da Língua Portuguesa, o seu funcionamento tem sido marcado por vários períodos de inatividade e intermitência – especialmente na década da 1990.<sup>39</sup> Uma análise ao mais recente relatório de atividades do IILP sugere que estas se circunscrevem à organização de encontros científicos, ao desenvolvimento de alguns recursos – com destaque para a plataforma referida no Plano – e à divulgação de ações mais ou menos dispersas dos diferentes países de língua oficial portuguesa.<sup>40</sup> Ou seja, não se encontram indícios de que o IILP desempenhe funções de coordenação ou de monitorização das ações de promoção da língua portuguesa, seja dentro ou fora do espaço CPLP.

---

<sup>38</sup> Cf. [http://www.conferencialp.org/files/plano\\_brasilia\\_mar\\_2010.pdf](http://www.conferencialp.org/files/plano_brasilia_mar_2010.pdf)

<sup>39</sup> Cf. <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/ligacoes/iilp>

<sup>40</sup> Cf. Relatório de <http://www.iilp.org.cv/index.php/o-iilp/relatorios-de-gestao/finish/4/5>

Isto é especialmente relevante quando se considera que o IILP acaba por ser o único recurso institucional concreto convocado no Plano de Ação de Brasília. Além disso, e à exceção do caso do desenvolvimento da plataforma, o Plano de Ação de Brasília não atribui responsabilidades pelas ações que nele estão contidas, não explicita metas ou indicadores de realização, nem tão pouco prevê quaisquer mecanismos de financiamento ou de monitorização da sua execução.

Estas características do Plano de Brasília constituem um indício forte de que a promoção do ensino do português continua a estar essencialmente dependente das políticas culturais e educativas nacionais. Tal acarreta dois tipos de riscos: por um lado, a falta de coordenação entre as instituições dos diferentes países e consequente desaproveitamento de oportunidades de confluência e reforço mútuo entre as suas iniciativas; por outro lado, o acentuar da hegemonia cultural de alguns países e a negligência face aos restantes, dadas as grandes diferenças em termos populacionais, de recursos institucionais e de capacidade económica dos países lusófonos. Importa assim considerar os recursos de que os diferentes países lusófonos dispõem para a promoção do ensino da língua portuguesa. Uma vez que Cabo Verde, Angola, São Tomé, Moçambique, Guiné-Bissau e Timor-Leste não dispõem de estruturas de promoção da língua portuguesa fora do seu país, esta exposição concentrar-se-á nos casos brasileiro e português.

O Brasil não tem uma instituição pública autónoma com competências na divulgação da cultura brasileira e da promoção da língua portuguesa. Esta é antes responsabilidade de um dos departamentos – o Departamento Cultural – do Ministério das Relações Exteriores brasileiro. O modelo de divulgação internacional da cultura brasileira assenta assim numa rede de Centros Culturais Brasileiros, que funcionam na dependência direta das embaixadas brasileiras. Os CCB estão sobretudo orientados para a divulgação da cultura brasileira, embora também realizem certificações de competências em língua portuguesa.

O Brasil dispunha em 2013 de 23 CCB em funcionamento. Todavia, nenhum deles atuava nos EUA, estando antes concentrados nos países de língua oficial portuguesa e na América do Sul.<sup>41</sup> Esta negligência dos EUA na diplomacia cultural brasileira será em grande parte explicada pela condição ainda recente do Brasil enquanto país de emigração – em particular tendo como destino os EUA – e de uma sensibilidade ainda reduzida das instituições públicas brasileiras para a importância da relação com as comunidades brasileiras no exterior.

O caso de Portugal é bastante diferente. O esforço de promoção do ensino do português nos EUA por parte de instituições públicas portuguesas remonta ao final da década de 1960, com o apoio à criação dos primeiros leitorados de português em universidades norte-americanas.<sup>42</sup> O financiamento de leitorados mantém-se até hoje.

---

<sup>41</sup> Cf. <http://www.dc.itamaraty.gov.br/divisao-de-promocao-da-lingua-portuguesa-dplp-1>

<sup>42</sup> Baptista, Luís e outros (2007), *Políticas e Práticas de Internacionalização do Ensino da Língua Portuguesa: Os Leitorados de Português*, Relatório Final, Lisboa, CESNOVA.

Atualmente está também em funcionamento uma Coordenação do Ensino do Português nos EUA (CEPE-EUA), que conta com três coordenadores-adjuntos a tempo inteiro, dois para a Costa Leste e um para a Costa Oeste. Para além da coordenação da rede de escolas portuguesas, estes coordenadores desempenham atividades diversas no terreno. Estas incluem o apoio a iniciativas de divulgação da língua portuguesa por parte de comunidades de imigrantes e descendentes de imigrantes portugueses e a promoção do ensino do português junto de escolas em articulação com as agências de governação locais e estaduais, de que é exemplo o já referido protocolo com o *State Department of Elementary and Secondary Education* do Massachusetts.

Também se encontram em funcionamento nos EUA dois centros de língua portuguesa, situados respetivamente na *University of Massachusetts – Dartmouth* e na *State University of New Jersey – Newark*, que se constituem como plataformas de recursos tecnológicos e pedagógicos para o ensino do português e para a divulgação da cultura portuguesa, sendo coordenados pelos leitores de português nestas universidades.

Todavia, se este esforço é já antigo e continua a assumir relevância, as sucessivas alterações no seu enquadramento institucional têm por vezes dificultado quer a sua continuidade quer a sua abrangência e coerência. Com efeito, uma das características da evolução deste enquadramento tem sido as oscilações nas tutelas governativas envolvidas – concretamente, da Educação, da Cultura e dos Negócios Estrangeiros.<sup>43</sup>

O esforço de promoção do ensino do português e da cultura portuguesa no estrangeiro começou por estar a cargo do Instituto de Alta Cultura (IAC) do então designado Ministério da Educação Nacional. Em 1976, com a extinção do IAC, a promoção do ensino do português no estrangeiro ficou a cargo do Instituto de Cultura Portuguesa (ICAP), que em 1979 passa a ser tutelado pela Secretaria de Estado da Cultura. Em 1980, o ICAP é substituído pelo Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICALP), regressando ao Ministério da Educação. Em 1992, o ICALP é extinto e a responsabilidade pela divulgação da cultura e pelo financiamento dos leitorados passou para o seu sucessor, o Instituto Camões, agora tutelado pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros, que passou, em 2012, a designar-se Camões, Instituto da Cooperação e da Língua.

Desta evolução acabou por decorrer uma segmentação de competências. Até 2010, verificava-se uma divisão estrita na promoção entre níveis de ensino: ao Camões, dependente do Ministério dos Negócios Estrangeiros, competia a promoção do português no ensino superior; a sucessivas Direções-Gerais do Ministério da Educação – a mais recente das quais a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – competia a promoção do ensino do português nos níveis básicos e secundários.

Esta segmentação levou a que o ensino do português fora das universidades acabasse por ocupar um lugar subordinado no quadro global do esforço de divulgação da cultura

---

<sup>43</sup> Por uma questão de simplicidade terminológica, recorre-se no texto à designação de Ministério da Educação, que vigorou entre 1982 e 2011.

portuguesa nos EUA. Tal decorria em grande parte de um desequilíbrio na distribuição de recursos institucionais: enquanto o financiamento de leitorados e a divulgação cultural em geral constituíam objetivos centrais de toda uma instituição (o Camões), a promoção do português no ensino básico e secundário estava restrita a um departamento no interior de uma Direção-Geral do Ministério da Educação. O resultado, como se verá no capítulo IV, é que enquanto se assistiu nas últimas duas décadas a um crescimento gradual da importância do português no ensino superior norte-americano, não se encontra uma tendência correspondente quanto aos ensinos básico e secundário públicos.

Esta subordinação do ensino da língua à divulgação da cultura portuguesa introduziu ainda um obstáculo adicional. Se a língua constitui um património comum passível de mobilizar os diferentes países lusófonos para a promoção do seu ensino, a divulgação da cultura portuguesa é uma função e objetivo específico do Estado português – e logo menos relevante no plano da cooperação. Assim, se o ensino da língua fica associado exclusiva ou predominantemente à cultura portuguesa, corre-se o risco de alienar tanto as instituições públicas dos restantes países lusófonos como as comunidades falantes de português que não são de origem portuguesa. Isto é tanto mais prejudicial quando, pelas razões explicitadas no capítulo I, a capacidade de os países lusófonos coordenarem os esforços é uma condição fundamental para uma expansão sustentada do ensino do português nos EUA.

É assim de salientar a transferência, ocorrida em 2010, do objetivo e dos meios de promoção do ensino da língua portuguesa no estrangeiro também ao nível básico e secundário para o Instituto Camões, bem como o facto de estes se terem mantido nos estatutos e de terem tradução na orgânica do novo Camões IP<sup>44</sup>, criado em 2012. Sendo ainda cedo para efetuar uma avaliação do efeito desta mudança sobre o ensino do português nos EUA, há alguns indícios de que está já a conduzir a maior foco no ensino fora das universidades por parte do Camões IP. Um exemplo é a criação das provas de certificação de competências em língua portuguesa, que tiveram a sua primeira aplicação nos EUA em junho de 2013.

Em suma, o dispositivo institucional de que os países lusófonos dispõem para a promoção da língua portuguesa nos EUA apresenta desequilíbrios consideráveis. Estes são decorrentes das grandes assimetrias demográficas e económicas entre os vários países lusófonos, mas também da densidade do tecido institucional orientados para este fim. Com efeito, dos oito países de língua oficial portuguesa, apenas Portugal dispõe atualmente de uma instituição pública vocacionada para a promoção do ensino da língua a operar nos EUA, o que constitui um obstáculo a esta promoção em pelo menos dois planos. Por um lado, restringe fortemente o alcance e os efeitos do trabalho de mobilização local para exigência de abertura de disciplinas de língua portuguesa nos estabelecimentos de ensino públicos norte-americanos. Com efeito, a

---

<sup>44</sup> Uma das três direções de serviços do Camões IP, a Direção de Serviços de Língua e Cultura, que compreende uma Divisão de Coordenação do Ensino do Português no Estrangeiro, que abrange todos os níveis de ensino.

ação do Camões está centrada nas comunidades de portugueses e descendentes de portugueses, o que significa que as outras comunidades de falantes ou descendentes de falantes de português – em particular as comunidades brasileira e cabo-verdiana, que são as que apresentam atualmente o maior dinamismo demográfico entre as comunidades lusófonas nos EUA — acabam por ficar à margem destes esforços. Por outro lado, significa que o país lusófono mais poderoso e mais populoso, o Brasil, não está ainda a usar o seu peso económico e diplomático para este fim, o que significa que os recursos atualmente colocados ao serviço da promoção do português estão ainda bastante abaixo do que estariam se houvesse maior envolvimento brasileiro.

Assim sendo, três vias de ação surgem como prioritárias. A primeira é a revitalização do Instituto Internacional da Língua Portuguesa e o alargamento das suas competências enquanto instância de coordenação de esforços de promoção do português fora dos países lusófonos. Um trabalho assente apenas em instituições nacionais favorece a fragmentação/competição entre os esforços atuais ou futuros de promoção da língua portuguesa nos EUA por parte dos diferentes países lusófonos. Isto é especialmente pertinente no caso da língua portuguesa, que é idioma oficial em países geograficamente dispersos pelo globo e muito diversos do ponto de vista do peso económico e demográfico. Tal facto potencia que um eventual receio de hegemonia cultural por parte de um dado país leve a uma reação defensiva por parte dos outros países lusófonos. Esta reação defensiva pode traduzir-se num fenómeno de “nacionalização” da língua, isto é, na fusão entre cultura nacional e variantes particulares do português, tratando as restantes variantes como competidoras e ameaçadoras para os esforços de divulgação das culturas nacionais no estrangeiro. A existência de uma estrutura de coordenação comum com atividade e produção regulares e com capacidade efetiva para influenciar e monitorizar as políticas de promoção da língua portuguesa é muito importante para contrariar esta tendência.

A segunda via é o reforço das atividades de promoção do ensino da língua que o Camões IP combinado com o alargamento do seu escopo de modo a abranger a cooperação com as comunidades lusófonas não portuguesas e respetivas instituições. Isto não implica que o Camões IP perca de vista a sua missão específica de promoção da cultura portuguesa, mas antes que consiga conciliar essa promoção com uma conceção plural e dinâmica da língua portuguesa, que tenha em consideração as suas diferentes variantes, tanto nos métodos como nos materiais pedagógicos. Isto é especialmente relevante quanto a imigração cabo-verdiana (principalmente em Nova Inglaterra) e a imigração brasileira (na Flórida) são atualmente muito mais significativas do que a portuguesa.

A terceira via é a realização de um esforço diplomático por parte de Portugal para aumentar a sensibilidade das instituições brasileiras e cabo-verdianas para (a) a importância da manutenção do contacto com as comunidades de imigrantes e de descendentes de imigrantes brasileiros e cabo-verdianos nos EUA; e (b) dar a conhecer os ganhos de uma política articulada de promoção do português nos EUA entre Portugal, Brasil e Cabo Verde. Uma parceria frutuosa entre Portugal, Brasil e Cabo



Verde implica ter presente que há ganhos para todos nesta cooperação: Portugal e Cabo Verde podem beneficiar do peso económico e demográfico do Brasil e o Brasil pode beneficiar da experiência e da rede institucional de que Portugal já dispõe no terreno por via do Camões IP. Mais uma vez, isto implica conceber que não se trata de oferecer um estatuto privilegiado à cultura brasileira, à cultura portuguesa ou à cultura cabo-verdiana, mas antes assumir que a expansão da língua portuguesa se traduz num ganho comum, independentemente das variantes específicas que são faladas ou da dimensão cultural de cada um dos países da CPLP.

## Capítulo III – A língua portuguesa nos EUA

Dada a importância crucial das comunidades de imigrantes e descendentes de imigrantes lusófonos para o crescimento do ensino do português nos EUA – principalmente, mas não só, nos ensinos básico e secundário –, importa traçar um panorama do uso da língua portuguesa no território norte-americano. Este esforço foi realizado em duas etapas: obtenção de uma estimativa do número de falantes de português nos EUA e da sua grandeza comparativa com a dos falantes de outras línguas que não o inglês; e a cartografia da distribuição territorial dos falantes de português nos EUA. Todavia, e dada a importância social e política das políticas de identidade nos EUA, considerou-se necessário alargar o âmbito da recolha de informação quantitativa de modo a abranger não apenas os falantes atuais, mas também aqueles que, não falando atualmente português, o terão como língua de herança.

O instrumento escolhido para a identificação deste panorama foi o *American Community Survey* (ACS), que é levado a cabo pelo *US Census Bureau* desde 2005. O ACS é um inquérito por amostragem permanente, que é aplicado todos os anos a um número de indivíduos correspondente a cerca de 2,5% da população norte-americana.<sup>45</sup> Este inquérito visa produzir estatísticas económicas e sociais fiáveis sobre a população e foi desenvolvido tendo em vista, por um lado, suprir os problemas decorrentes da desatualização de informação deste tipo derivada da excessiva distância temporal entre os *United States Census* (o recenseamento geral da população norte-americana, que decorre a cada 10 anos) e, por outro lado, evitar a sobrecarga dos instrumentos de inquirição deste último. Entre as perguntas que foram transferidas dos *United States Census* para o ACS encontram-se duas que serão centrais neste estudo:

- “Que outra língua para além do inglês fala em sua casa?”, cujas respostas constituirão a base para as estimativas do número de falantes de português nos EUA que serão utilizadas neste capítulo. Neste caso, foram utilizadas como indicativo de que o indivíduo é falante de português as respostas “português” e “crioulo de português”.

- “Qual é a sua ascendência (*ancestry*)?”, cujas respostas constituirão a base para as estimativas do número total de descendentes de lusófonos que vivem nos EUA. Neste caso, foram considerados como indicadores de ascendência lusófona os casos em que os indivíduos declararam possuir ascendência portuguesa, brasileira ou cabo-verdiana.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Cf. [http://www.census.gov/acs/www/methodology/methodology\\_main/](http://www.census.gov/acs/www/methodology/methodology_main/) para uma descrição detalhada da metodologia do ACS.

<sup>46</sup> As bases do *US Census Bureau* não contemplam dados discriminados para ascendências de outros países de língua oficial portuguesa – ascendências angolana, moçambicana, guineense, santomense ou timorense – possivelmente porque estas serão extremamente reduzidas. Note-se também que se

Refira-se que as estimativas do ACS trabalhadas no âmbito deste estudo se referem ao ano de 2011 e que a sua precisão é muito elevada: a margem de erro é inferior a 1,0%.

O presente capítulo está organizado geograficamente. Em primeiro lugar, é discutida a importância quantitativa dos falantes de português nos EUA, sendo depois analisada, através de mapas, a distribuição dos falantes de português e dos imigrantes e descendentes de imigrantes lusófonos no território norte-americano. Em seguida, são apresentados dados mais detalhados para os estados onde a presença de falantes e descendentes de falantes de língua portuguesa é mais relevante: Massachusetts, Rhode Island, Connecticut, Nova Iorque, New Jersey, Flórida, Califórnia e Havai. Estes dados serão apresentados com recurso a dois tipos de mapas: um primeiro que contempla o número absoluto e a proporção relativa dos falantes de português em cada condado; e um segundo que mostra, para cada condado, a proporção de falantes de português como proporção do total de imigrantes e descendentes de imigrantes. A opção por estes dois tipos de mapas corresponde a uma preocupação de documentar as oportunidades para a expansão do ensino da língua ancorada nas comunidades de imigrantes e descendentes de imigrantes lusófonos e nas políticas de identidade. O primeiro tipo de mapas identifica os espaços de maior presença de falantes de português – logo, onde é possível contar com um interesse direto destas comunidades na oferta de disciplinas de português nas escolas públicas; o segundo tipo identifica espaços onde o português é relativamente pouco falado, mas onde a assunção de uma ascendência lusófona se pode constituir com um recurso a mobilizar para a abertura de disciplinas de português nas escolas públicas.

### III.1. O paradoxo linguístico dos EUA e a situação da língua portuguesa

O quadro linguístico norte-americano oferece uma imagem paradoxal em que uma língua claramente hegemónica convive com uma pulverização linguística. Este paradoxo é refletido nos dados do *American Community Survey*. Por um lado, encontramos uma clara hegemonia da língua inglesa com cerca de 228 milhões de residentes nos EUA com mais de 5 anos a tê-la como única língua falada em casa. Por outro lado, encontramos nada menos que 27 línguas que não o inglês com mais de 100 mil falantes, sendo que 7 de entre elas – o espanhol, o francês, o chinês, o *tagalog*, o coreano, o vietnamita e o alemão – são faladas por mais de 1 milhão de residentes nos EUA cada. O espanhol aparece, neste contexto, com um destaque particular em face dos seus 36 milhões de falantes, bem acima de qualquer das restantes seis línguas.

Este quadro aparentemente paradoxal é o resultado de um conjunto de processos históricos, sociais e políticos. A língua inglesa é um legado da potência colonial – o

---

introduz aqui um problema de dupla contagem – por exemplo, situações em que um indivíduo tem simultaneamente ascendência originária de dois dos países considerados (por exemplo, portuguesa e cabo-verdiana). Todavia, cremos que este indicador permite, ainda assim, aferir de forma bastante precisa a importância demográfica da ascendência lusófona nos EUA.

Reino Unido –, que se constituiu como um elemento central da construção da identidade e do espaço nacionais norte-americanos após a independência. Esta construção – tal como sucedeu também noutros estados-nação europeus e do continente americano ao longo do século XIX e de boa parte do século XX – implicava a *aculturação* tanto das populações nativas ou coloniais não-falantes de inglês como dos imigrantes não-anglófonos e, logo, a supressão das suas línguas. Este processo teve como consequência que o ensino de línguas de herança tenha sido até à década de 1960 reduzido ou nulo, bem como o estabelecimento de um forte monolinguismo dos falantes de inglês, aspetos já discutidos nos capítulos anteriores

Também a pulverização linguística resulta de processos históricos e políticos definidos. Deve ser tido em conta, desde logo, que o processo de expansão dos EUA envolveu a absorção de territórios habitados quer por populações nativas quer por colonos e descendentes de colonos europeus não originários das ilhas britânicas – como foi o caso da colonização francesa no vale do Mississippi ou da colonização espanhola (e mais tarde mexicana) nos territórios que viriam a fazer parte dos estados do Texas, Nevada, Colorado, Novo México e Califórnia.

*Tabela 11 – Línguas faladas nos EUA – indivíduos com mais de 5 anos (2009)*

<b>Língua</b>	<b>Falantes</b>		<b>Língua</b>	<b>Falantes</b>
Apenas Inglês	228 216 716		Arménio	230 450
Espanhol (inclui Crioulos)	36 170 544		Hebraico	206 969
Chinês (Mandarim e Cantonês)	2 723 002		Khmer	206 648
Francês (incl. Crioulos):	2 008 866		Hmong	204 745
Tagalog (Filipino)	1 566 544		Navajo	168 146
Vietnamita	1 330 171		Ídiche	154 939
Coreano	1 122 760		Tailandês	154 551
Alemão	1 102 500		Laociano	153 469
Russo	851 367		Húngaro	90 976
Árabe	810 169		Línguas escandinavas	132 959
Italiano	747 439		Línguas africanas	798 306
Português (incl. Crioulos)	682 323		Outras línguas asiáticas	790 746
Hindi	606 174		Outras línguas da Índia	717 797
Polaco	598 130		Outras línguas indo-europeias	428 011
Japonês	455 107		Outras línguas das Ilhas do Pacífico	403 803
Persa	374 457		Outras línguas eslavas	313 323
Urdu	372 994		Outras línguas germânicas	282 668
Gujarati	348 796		Outras línguas nativas americanas	199 130
Grego	311 136		Línguas não-especificadas	131 841
Servo-Croata	264 723			

Fonte: US Census Bureau – American Community Survey

Todavia, a distribuição quantitativa atual dos falantes de línguas que não o inglês reflete sobretudo os fortes fluxos de imigração de que os EUA são historicamente destino. As sete línguas com mais de 1 milhão de falantes refletem tanto redes e trajetos tradicionais de migração, como alguns acontecimentos militares e políticos marcantes na história norte-americana.

Uma parte significativa dos fluxos migratórios resulta simplesmente da proximidade geográfica e das desigualdades no plano do desenvolvimento económico entre os EUA e as regiões adjacentes da América Central e Caraíbas. É o caso das fortes migrações com origem no México – o único país, para além do Canadá, com quem os EUA partilham uma fronteira terrestre – e em estados e territórios caribenhos próximos da costa norte-americana, como Cuba, República Dominicana e Porto Rico. O volume e a continuidade destas migrações justificam em grande parte o facto de o espanhol se destacar claramente de todas as outras línguas. Numa escala consideravelmente menor, é também a proximidade geográfica do Haiti que assegura, em larga medida, a renovação dos contingentes de falantes de francês nos EUA – que atingiam os 2 milhões de pessoas em 2009.

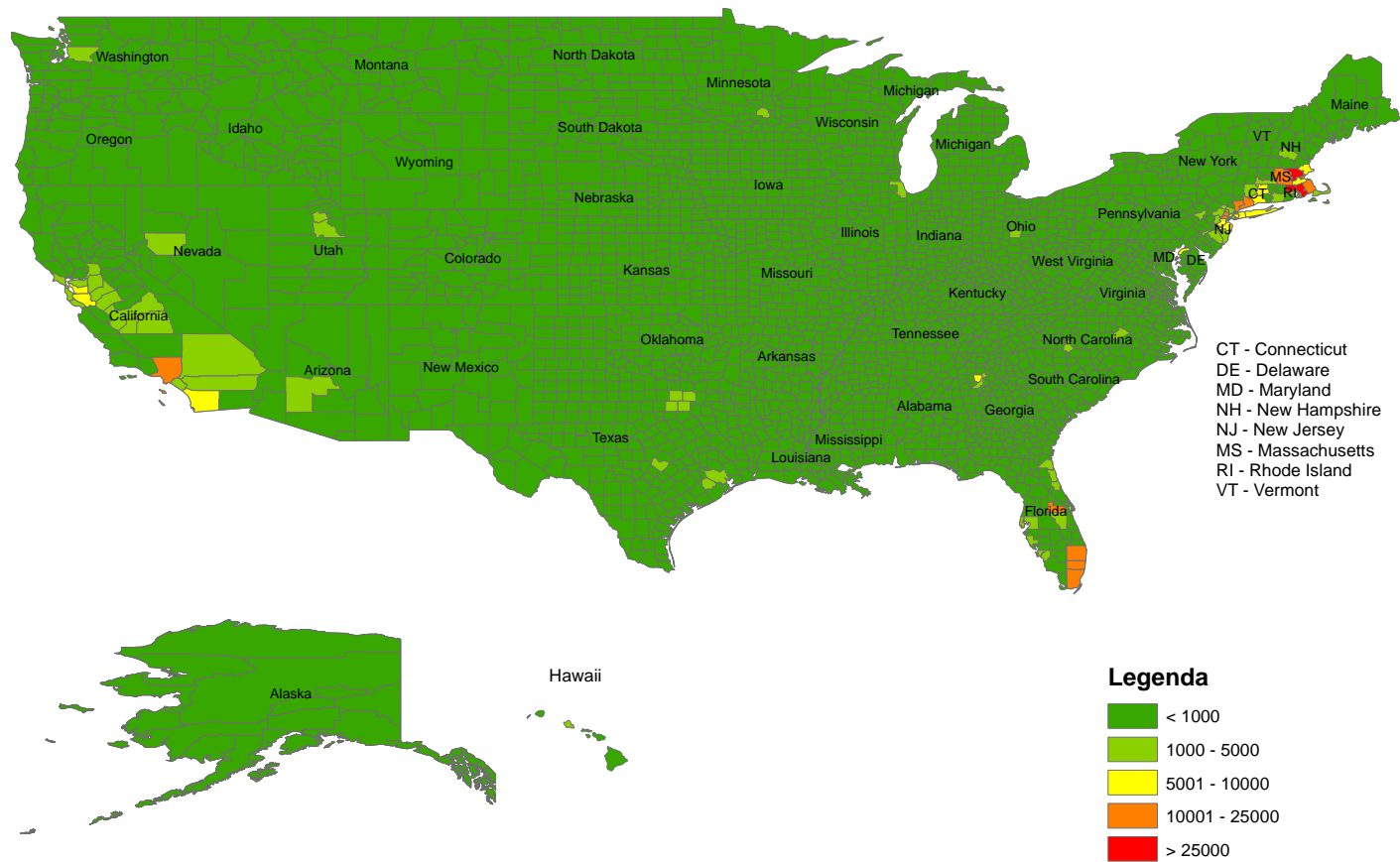
Todavia, a proximidade geográfica é irrelevante para explicar as origens dos falantes de outras línguas de grande difusão. Aqui é necessário ter antes em conta eventos específicos da história política e militar dos EUA, como a sua experiência colonial e as suas intervenções militares duradouras no estrangeiro ao longo do século XX. Assim, a relação colonial entre os EUA e as Filipinas que vigorou entre 1898 e 1946 ajuda a explicar os cerca de 1,6 milhões de falantes de *tagalog* atualmente residentes nos EUA. Por sua vez, os movimentos de refugiados durante e no final da Guerra do Vietname (1962-1975) estarão na origem da importância desproporcional do vietnamita (falado por cerca de 1,3 milhões de residentes nos EUA) e, inclusivamente, de outras línguas originárias do Vietname e dos países vizinhos como o *hmong*, o *khmer* ou o laociano (cada uma delas com cerca de 0,2 milhões de falantes nos EUA). Também a justificação da importância do coreano (cerca de 1,1 milhões de falantes) pode fazer-se remontar à Guerra da Coreia (1950-1953) e aos fluxos de refugiados por ela gerados. A este fator soma-se a manutenção de importantes contingentes militares norte-americanos na Coreia do Sul após o armistício, cuja presença e operações terão oferecido um contexto fértil para uma migração continuada de sul-coreanos para os EUA.

Um fenómeno similar pode justificar a manutenção do alemão entre as línguas com mais falantes nos EUA (cerca de 1,1 milhão de falantes). É certo que a emigração alemã, austríaca e suíça para os EUA remonta ao século XIX. No entanto, a acelerada melhoria do nível de vida nestes países a partir da década de 1950 levou a uma redução do incentivo à emigração. Não é assim de rejeitar que o forte dispositivo militar norte-americano instalado na Áustria até 1955 e na Alemanha Ocidental até ao final da Guerra Fria tenha gerado incentivos à manutenção de uma migração significativa entre estes países e os EUA – traduzindo-se na manutenção de um número significativo de falantes nativos de alemão nos EUA até à atualidade.

Finalmente, encontramos situações que não são primariamente explicadas nem pela proximidade geográfica nem por eventos históricos extraordinários. É o caso da imigração chinesa. É possível argumentar que o desfecho da guerra civil chinesa (1927-1949, com um interregno de ocupação japonesa entre 1936 e 1945), bem como a relação especial mantida pelos EUA com Taiwan até à década de 1970, se tenham constituído como contextos favoráveis à migração de falantes nativos de chinês para os EUA. Todavia, a importância atual do chinês – a terceira língua mais falada nos EUA, com 2,7 milhões de falantes – dever-se-á sobretudo a circuitos de imigração antigos e muito sedimentados, centrados inicialmente em atividades económicas específicas, mas diversificando-se posteriormente.

A imigração de falantes de língua portuguesa corresponde, como vimos no Capítulo 1, a uma imigração deste último tipo, embora com algumas especificidades. A introdução da língua portuguesa nos EUA remonta a meados do século XIX, sendo as primeiras levas de imigrantes orientadas para atividades económicas como a cultura da cana do açúcar no Havai, a caça à baleia e a pesca na Nova Inglaterra e, mais tarde, a horticultura e a pecuária na Califórnia e as atividades industriais em New Jersey e Nova Iorque. Porém, como vimos no Capítulo 1, a imigração lusófona sofreu mutações importantes quanto à sua origem nas últimas décadas, com a coincidência entre uma forte quebra da emigração portuguesa a partir da década de 1980 e uma subida acelerada da emigração cabo-verdiana e brasileira desde então. Esta emigração seguiu em parte as antigas rotas de emigração portuguesa – como foi o caso da emigração cabo-verdiana para a Nova Inglaterra –, mas também estabeleceu novos destinos, como foi o caso da emigração brasileira, que tem como principal região de chegada a Flórida.

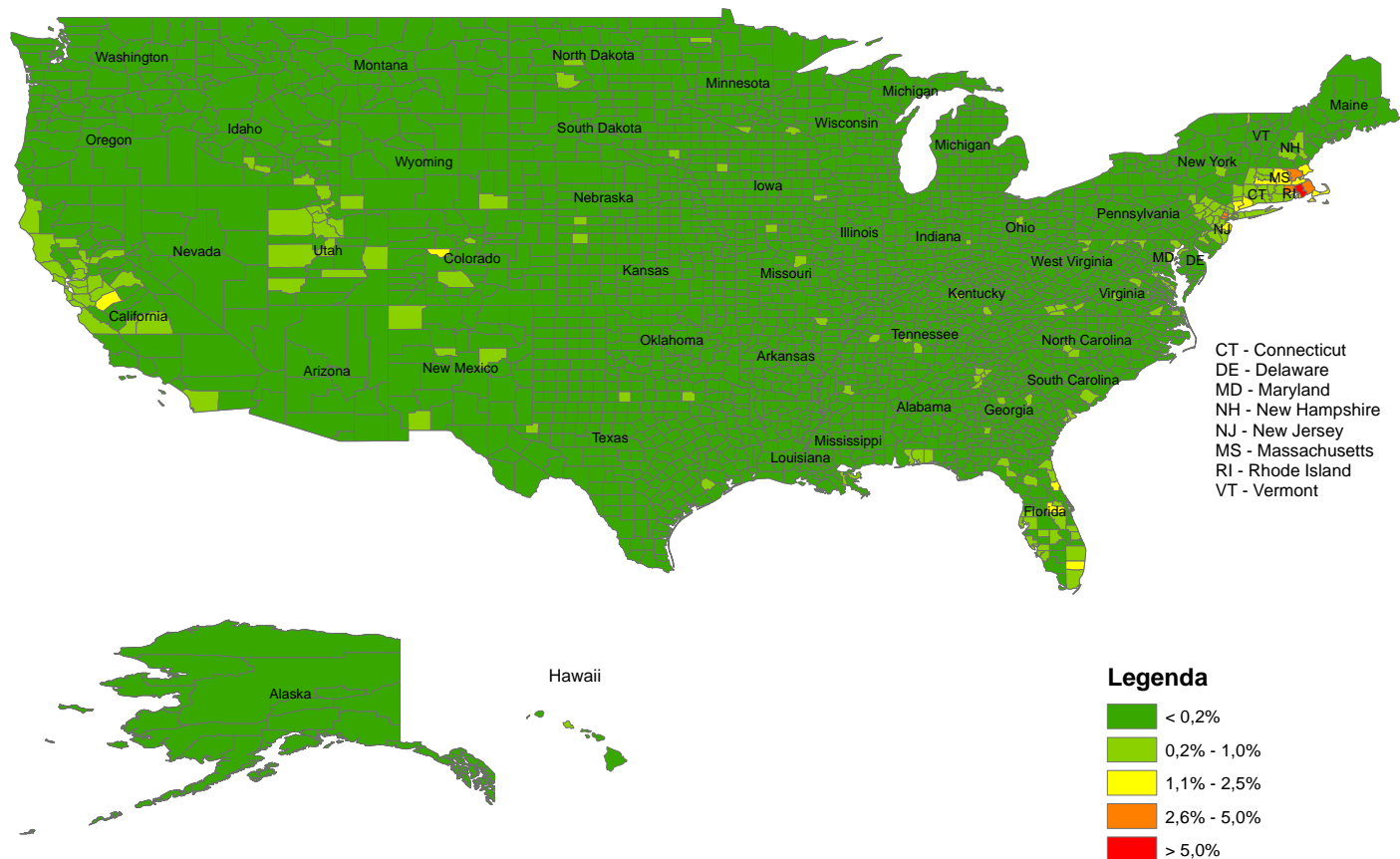
Figura 15 – Falantes de português com mais de 5 anos, por condado



Dados: US Census Bureau - American Community Survey

(2011)

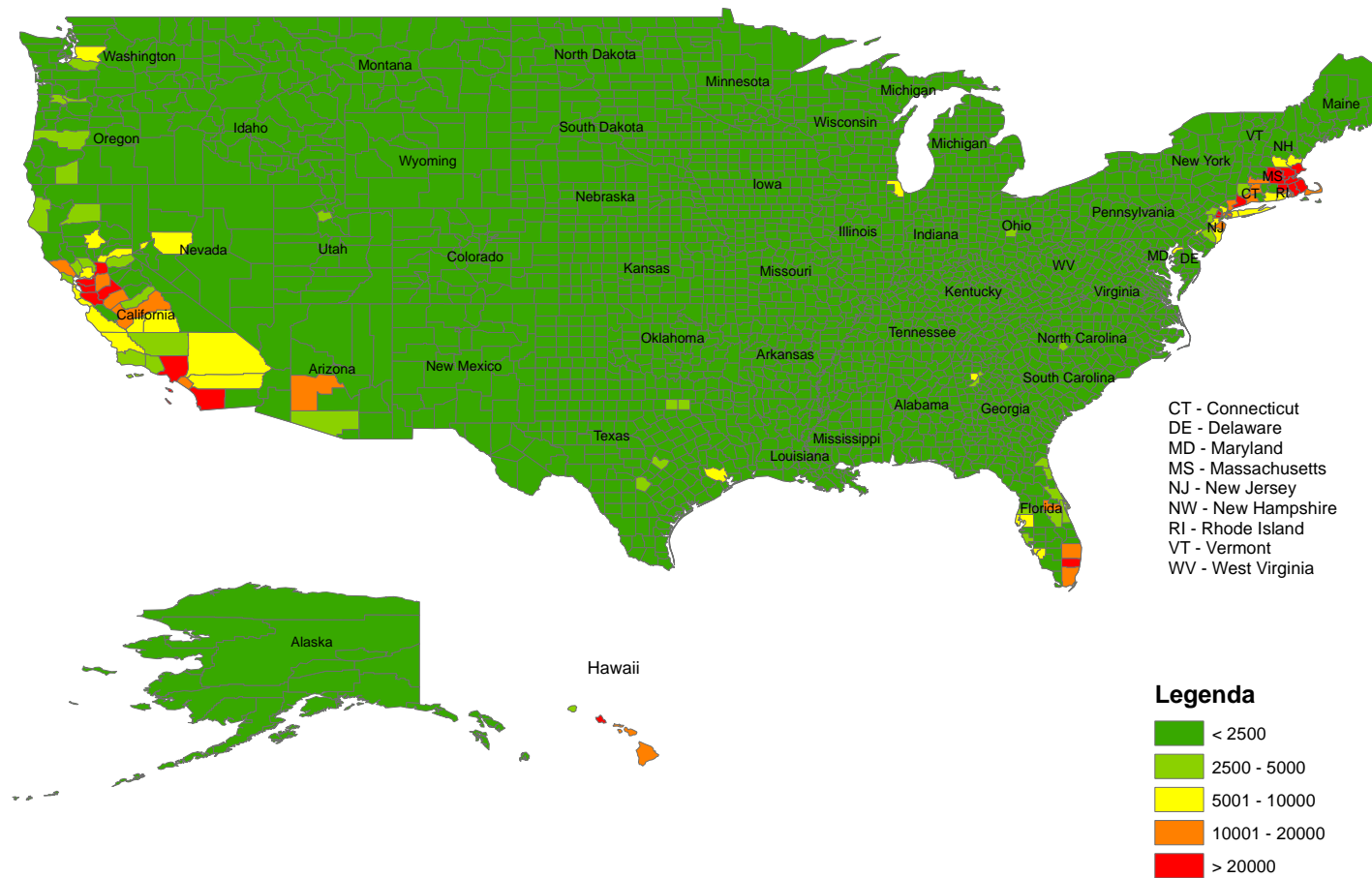
Figura 16 - Falantes de português em percentagem da população total, por condado (2011)



Dados: US Census Bureau - American Community Survey

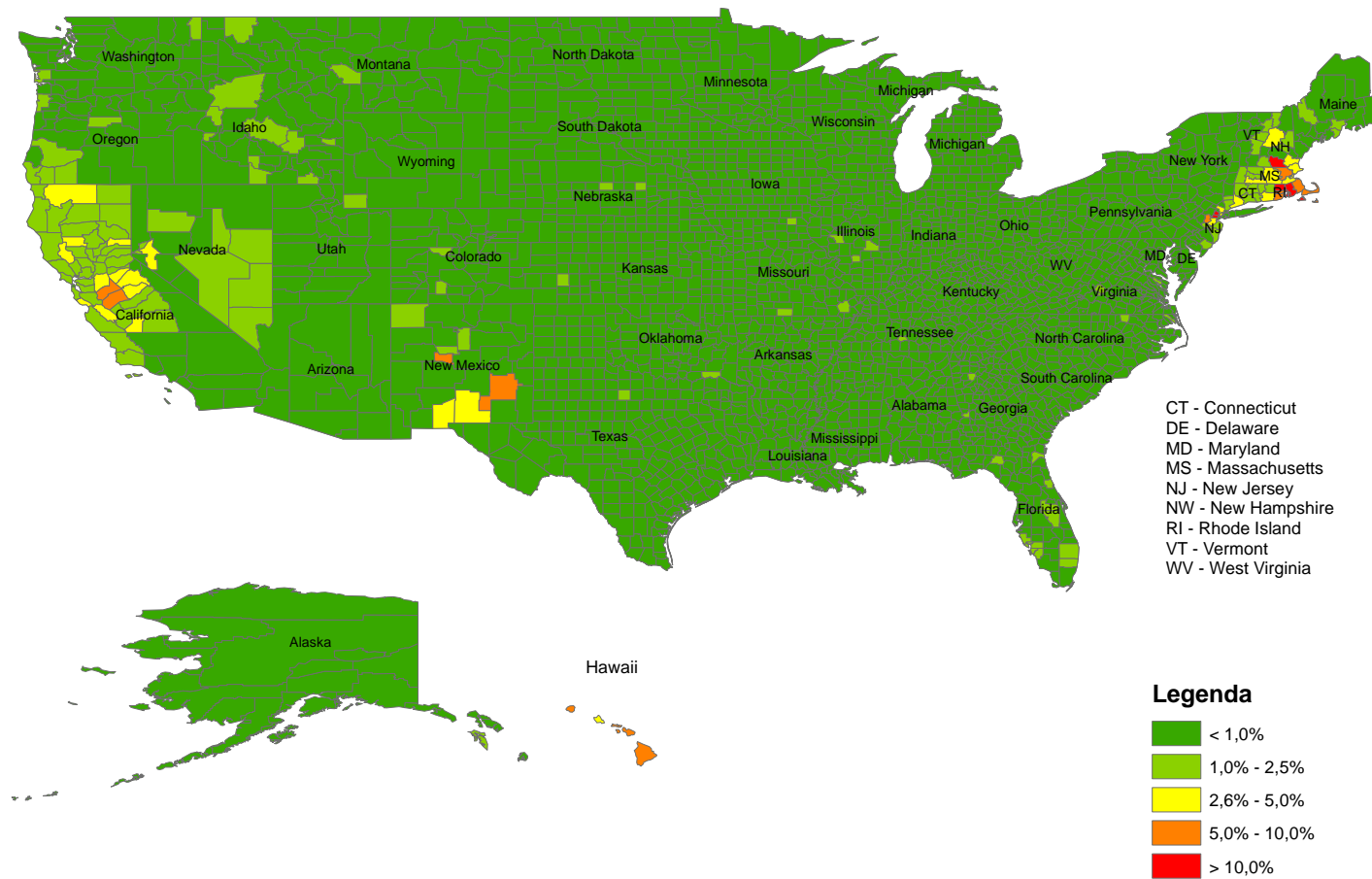


Figura 17 – Indivíduos com mais de 5 anos reclamando ascendência lusófona, por condado (total)



Dados: US Census Bureau - American Community Survey

Figura 18 - Indivíduos com mais de 5 anos reclamando ascendência lusófona, por condado (como percentagem da população total)



Dados: US Census Bureau - American Community Survey

Estas transformações ajudam a explicar o lugar relevante que o português continua a ocupar no panorama linguístico norte-americano. O número de falantes de português nos EUA era, em 2009, estimado em 682 323. Tal fazia com que o português surgisse como a 12ª língua mais falada nos EUA nesse ano (e a 11ª se se excluir o inglês). Mais ainda, é interessante verificar que estes números colocam o número de falantes de português num patamar próximo ou mesmo superior a línguas com muito maior visibilidade na cultura popular norte-americana, como o italiano (cerca de 747 mil falantes), o polaco (cerca de 598 mil) ou o ídiche e o hebraico (com, no conjunto, cerca de 362 mil falantes).

É importante sublinhar que a distribuição dos falantes de língua portuguesa no território norte-americano não é uniforme, sendo marcadamente influenciada pelas já referidas rotas passadas e atuais da emigração lusófona. Alguns dos destinos atuais destas rotas ficam claros nas Figuras 15 e 16, referentes ao número e proporção de falantes de português em cada condado. Através destes mapas identificam-se claramente três áreas geográficas onde se concentram os falantes de português: costa Nordeste, incluindo três estados da Nova Inglaterra – Massachusetts, Rhode Island e Connecticut –, bem como Nova Iorque e New Jersey; o sul da Flórida; e a Califórnia. Esta distribuição é largamente confirmada pela informação dos mapas 16 e 17, referentes aos condados de residência dos imigrantes e descendentes de imigrantes lusófonos. Aqui, às áreas onde o português é atualmente falado acrescentam-se outras onde uma presença significativa de descendentes de portugueses não tem tradução ao nível do uso corrente da língua portuguesa – indicando assim antigas rotas migratórias entretanto desativadas. Os casos mais evidentes são o Havai e o sul do Novo México.

A manutenção, e mesmo o acréscimo, do influxo de migrantes de língua portuguesa nos EUA, agora dependente sobretudo da imigração brasileira e cabo-verdiana, foi já discutida no Capítulo 1. Todavia, importava também verificar quais as perspetivas de crescimento do português por comparação com as restantes línguas. Na ausência de dados diretamente comparáveis – dado o caráter recente do *American Community Survey* e o facto de apenas existirem dados com este nível de discriminação para 2009 –, optou-se por realizar em alternativa um exercício que consistiu na estimação das línguas faladas pelos imigrantes num ano de referência. Para tal, recorreu-se novamente aos dados do *US Department of Homeland Security* referentes aos indivíduos que obtiveram autorização permanente de residência nos EUA em 2012, discriminados por nacionalidade. Fez-se igualmente uso da informação constante no sítio *The World Factbook*, mantido pela *Central Intelligence Agency* (CIA) para determinar as línguas faladas e a respetiva proporção de falantes para cada país.<sup>47</sup> Embora este seja um exercício com muitas limitações – dadas a ausência de estimativas para vários países multilingues, as situações de bilinguismo e a convivência, em muitos países, entre uma língua oficial/franca usada em atos oficiais ou públicos e línguas vernaculares usadas na vida quotidiana –, cremos que as

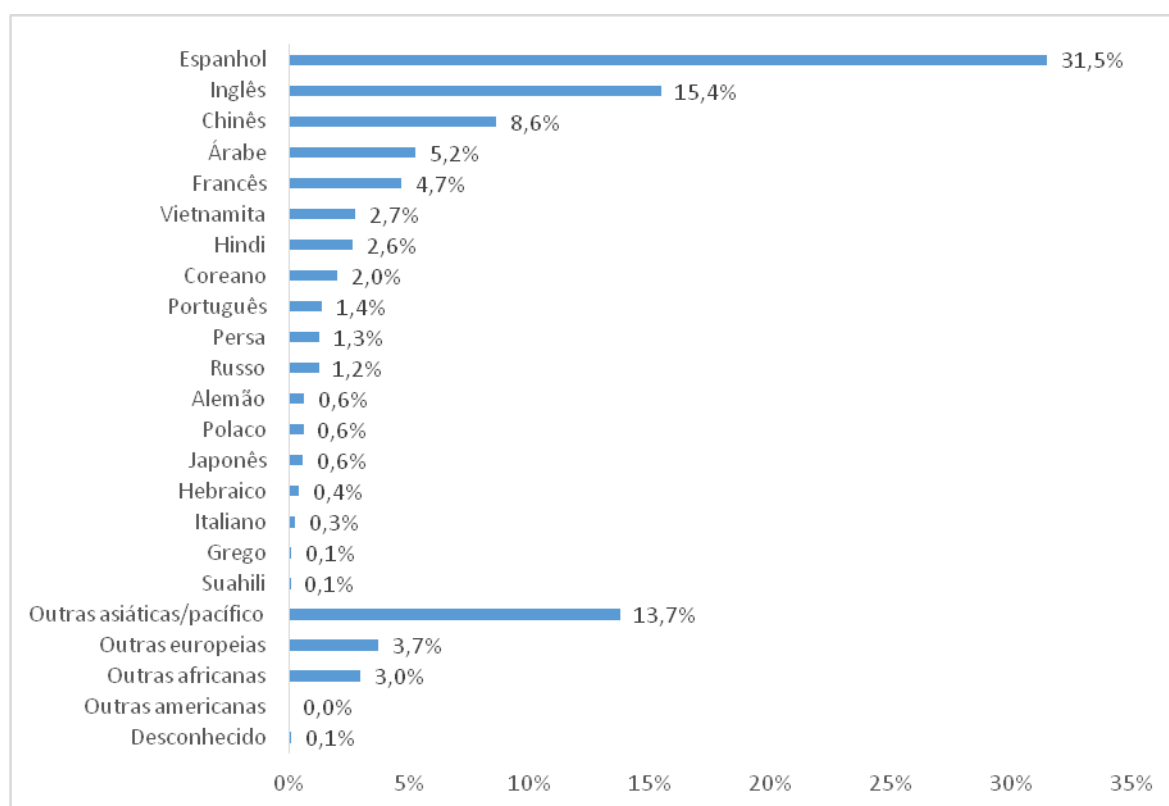
---

<sup>47</sup> Para os países multilingues, utilizaram-se as proporções de falantes que constavam no sítio. Quando estas não eram quantificadas, foi considerado que o número de falantes era idêntico.

estimativas obtidas permitem a obtenção de um quadro suficientemente aproximado da realidade para poder ser útil do ponto de vista analítico.

Os dados da Figura 19 mostram, em primeiro lugar, o predomínio claro do espanhol entre as línguas faladas pelos imigrantes mais recentes. Essa era a língua de 31,5% dos indivíduos que obtiveram autorização de residência permanente em 2009, confirmando a importância da proximidade geográfica entre locais de origem e de destino nos fluxos migratórios. De resto, essa importância sente-se também com os imigrantes de língua inglesa (que constituem 15,4% dos que obtiveram autorização de residência legal), provavelmente originários sobretudo dos estados anglófonos das Caraíbas.

Figura 19 – Línguas falada pelas pessoas que obtiveram autorização de residência permanente nos EUA em 2012 (%) (Estimativa)



N = 1.030.591

Fonte: Estimativas próprias, a partir de dados do *US Department of Homeland Security* e do site *The World Factbook*.

Em segundo lugar, estes dados demonstram novamente a grande dispersão nas línguas faladas pelos imigrantes mais recentes, com nenhuma outra, além do espanhol, a ultrapassar os 10%. Finalmente, importa destacar a situação do português. Com efeito, de acordo com as nossas estimativas, 1,4% dos imigrantes que obtiveram autorização legal de residência nos EUA eram falantes de português, o que faz do português a 9ª língua mais falada – e a 4ª língua europeia – entre estes imigrantes recentemente entrados nos EUA.

Estes dados sugerem que a renovação do *stock* de falantes nativos de língua portuguesa em território norte-americano está assegurada – em contraste com algumas línguas com maior visibilidade, como, por exemplo, o italiano, o polaco, o grego ou o hebraico. Tal demonstra que existem condições de longo prazo que justificam a aposta numa estratégia de crescimento da oferta de ensino língua portuguesa no sistema público de ensino norte-americano assente na mobilização das comunidades de língua portuguesa – embora tendo necessariamente em atenção as mudanças consideráveis nas últimas duas décadas quanto à origem geográfica da imigração lusófona.

### III.2. Os falantes de português na Nova Inglaterra, New Jersey, Flórida, Califórnia e Havai

Como se viu na secção anterior, os falantes de português concentram-se em regiões específicas do território norte-americano. Tendo em consideração a importância de uma estratégia de promoção do português assente na mobilização de comunidades lusófonas e na pressão sobre as autoridades de educação locais e estaduais, como foi defendido no Capítulo 2, importa identificar de uma forma mais precisa quais os condados onde existe um maior número de falantes de português e também, através da análise dos dados referentes à ascendência lusófona da população, quais os condados onde é igualmente possível um reavivar do interesse do português enquanto como língua de herança. É o que se fará nas secções seguintes.

#### Nova Inglaterra

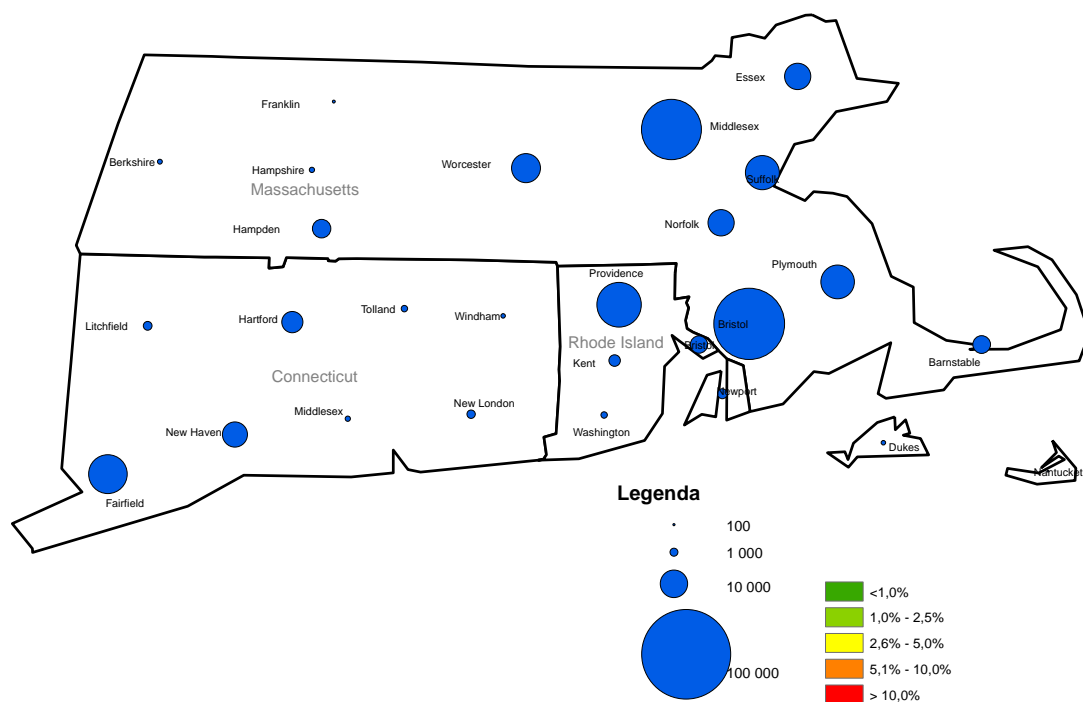
A Nova Inglaterra é um destino tradicional da emigração portuguesa e, mais recentemente, o destino principal da emigração cabo-verdiana. Compreende, assim, algumas das maiores concentrações de falantes de português nos EUA. De facto, encontramos uma grande concentração de população falante de português num espaço que abrange o pequeno estado de Rhode Island e se prolonga pela costa sul e leste do estado de Massachusetts.

Massachusetts é o estado onde se encontra o maior número estimado de falantes de português – 179 071 pessoas, correspondendo a 2,3% da população residente no estado – e de imigrantes e descendentes de imigrantes lusófonos – 432 279 pessoas, correspondendo a 7,0% da população do estado. Não é assim surpreendente que seja em Massachusetts que se situa o condado com o maior número absoluto e também a maior proporção de falantes de português nos EUA: o condado de Bristol. Aqui residiam, em 2011, 64 044 falantes de português, que correspondiam a 12,4% do total de habitantes do condado. Mais ainda, nada menos do que 185 250 residentes deste condado reclamam-se de ascendência lusófona, o que corresponde a 34,6% da população.

Também relevante é o caso do condado de Middlesex, o mais populoso do Massachusetts e que inclui a cidade de Cambridge. Neste condado, residem 45 837 falantes de português, que correspondem a 3,2% da população total. Além disso, 77 478 habitantes do condado Middlesex reclamam-se de ascendência lusófona, o que corresponde a 5,5% da população.

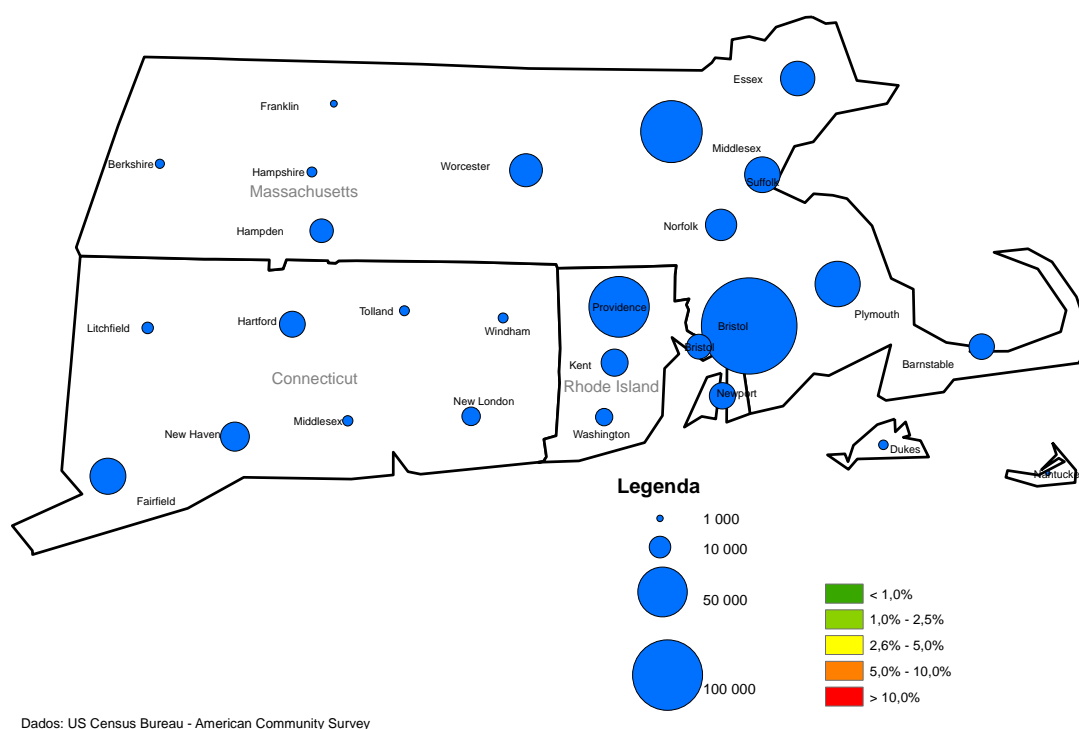
Para além destes dois casos, há ainda a destacar outros cinco condados onde o número de falantes de português é superior a 5 000: Suffolk, que inclui a cidade de Boston, onde residem 14 893 falantes de português (2,2% da população total) e em que 44 105 habitantes (3,9%) reclamam ascendência portuguesa; Plymouth, com 14 850 falantes de português (1,5%) e 42 105 habitantes reclamando ascendência lusófona (3,0%); Worcester, com 11 095 falantes de português (1,5%) e 12 663 habitantes reclamando ascendência lusófona (1,6%); Norfolk, com 9046 falantes de português (1,4%) e 20 400 habitantes (5,5%) reclamando ascendência lusófona; Essex, com 8951 falantes de português (1,3%) e 24 524 habitantes (3,5%) reclamando ascendência lusófona.

*Figura 20 – Falantes de português em Connecticut, Massachusetts e Rhode Island em números absolutos e percentagem da população total, por condado (2011)*



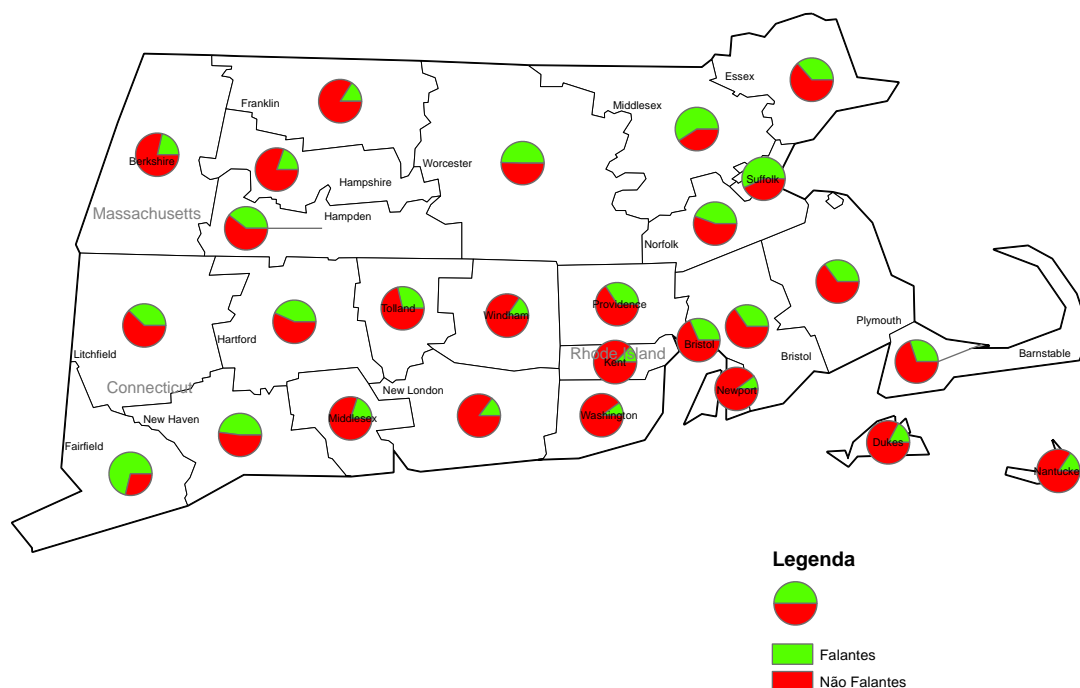
Dados: US Census Bureau - American Community Survey

Figura 21 – Indivíduos reclamando ascendência lusófona em Connecticut, Massachusetts e Rhode Island (2011)



Finalmente, podemos ver que o Massachusetts não é homogêneo no que respeita à proporção de falantes de português entre os indivíduos que reclamam ascendências lusófonas – que, recorde-se, decidimos usar como indicador para o potencial de crescimento do ensino do português enquanto língua de herança. Este potencial parece ser maior mais a Sul – onde, nos condados com uma população descendente superior a 10 000 pessoas, a proporção oscila entre os 30,1% em Barnstable, os 34,6% em Bristol e os 35,3% em Plymouth – do que mais a Norte – onde esta proporção atinge os 59,2% em Middlesex, os 56,8% em Suffolk e os 49,5% em Worcester.

Figura 22 - Falantes de português como proporção da população com ascendência portuguesa em Connecticut, Massachusetts e Rhode Island (2011)



Dados: US Census Bureau - American Community Survey

Rhode Island é outro estado da região da Nova Inglaterra onde a língua portuguesa assume uma importância considerável. O total de falantes de português em Rhode Island era estimado em 33 522 pessoas (3,4% da população do estado), sendo estimado em 123 607 o número de pessoas que reclamam ascendência portuguesa (12,4%, uma percentagem inclusivamente superior à que se regista em Massachusetts).

A maior concentração de falantes de português no estado de Rhode Island encontra-se em Providence, de longe o condado mais populoso do estado. O número de falantes de português em Providence está estimado em 25 452 (4,3% da população total) e o número de indivíduos reclamando ascendência lusófona atinge os 74 642 (12,7% da população total). Todavia, a presença de falantes de português é também numericamente relevante no condado de Bristol – que partilha o nome com o condado adjacente em Massachusetts – atingindo os 4054 indivíduos (8,4% da população total). Neste condado, 12 805 indivíduos reclamam ascendência lusófona, correspondendo a 26,7% da população total.

Refira-se ainda que, embora registem uma população falante de português mais reduzida (respetivamente 1939 e 1439 pessoas), os condados de Kent e Newport são



residência de um número significativo de imigrantes e descendentes de imigrantes lusófonos: 15 298 em Kent (9,7% da população total) e 13 762 em Newport (1,7%).

No que respeita ao potencial de crescimento do ensino do português como língua de herança, estes condados prolongam a tendência dos condados adjacentes do estado de Massachusetts. A proporção de falantes de português face aos indivíduos que reclamam ascendência lusófona situa-se próxima de um terço em Bristol (31,7%) e em Providence (34,1%) e cai para valores consideravelmente mais baixos em Kent (12,7%) e Newport (10,7%). Estes valores indicam que há, portanto, um largo espaço para o crescimento do ensino do português em Rhode Island.

Para concluir o panorama do uso da língua portuguesa na região de Nova Inglaterra, importa ainda referir o caso do Connecticut. O número de falantes de português neste estado era estimado pelo *US Census Bureau* em 37 306 (1,1% da população total do estado) e o de imigrantes e descendentes de imigrantes lusófonos em 75 700 (2,3% da população total do estado). Os três condados mais populosos deste estado contam com um número de falantes de português superior a 5 000, sendo que um deles acolhe uma comunidade lusófona muito relevante. Trata-se do condado de Fairfield, onde o número de falantes de português atinge os 19 201 (2,3% da população total do condado) e o número de indivíduos reclamando ascendência lusófona os 27 005 (3,2% da população total do condado). Os restantes dois condados com populações lusófonas significativas são New Haven e Hartford. Em New Haven residem 8 334 falantes de português (1,0% da população) e 17 371 indivíduos (2,1% da população) reclamam ascendência lusófona. Em Hartford, encontram-se 6 069 falantes de português (0,7% da população) e 11 462 indivíduos reclamam ascendência portuguesa (1,3%).

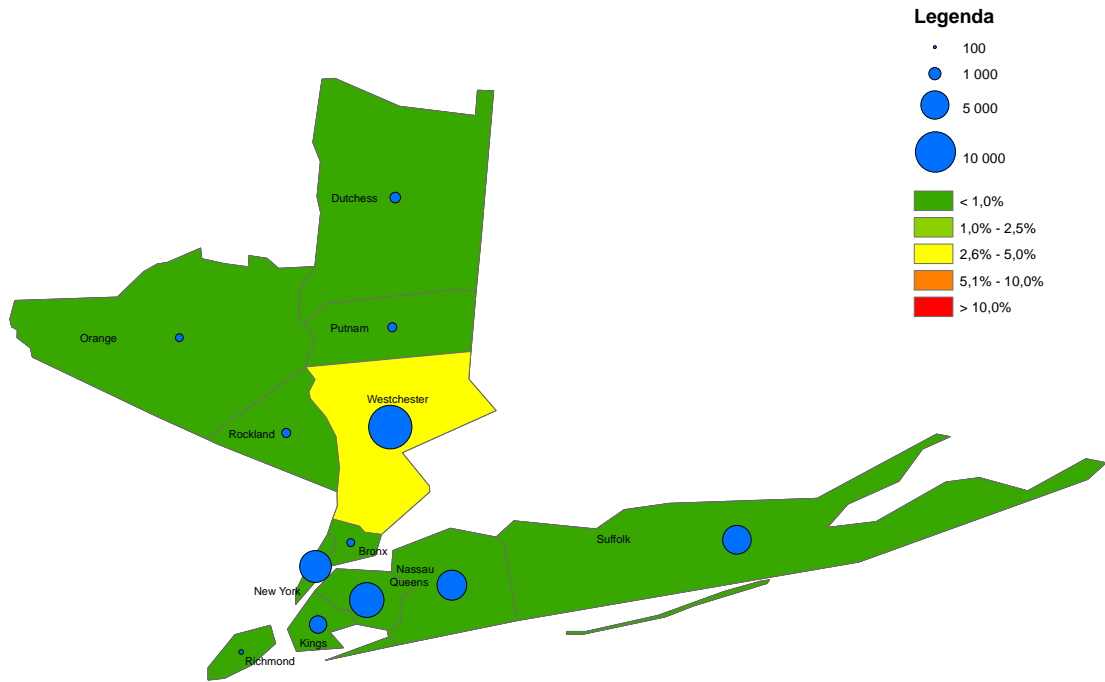
A proporção de falantes de português sobre imigrantes e descendentes de imigrantes lusófonos é assim mais elevada do que em Rhode Island e no Sul de Massachusetts – atingindo 71,1% em Fairfield, 48,0% em New Haven e 43,3% em Hartford –, o que também pode indicar uma imigração mais recente.

### Nova Iorque e New Jersey

O eixo Nova Iorque - New Jersey constitui-se como um segundo pólo de imigração lusófona na Costa Leste dos EUA. No estado de Nova Iorque residem 45 572 falantes de português com mais de 5 anos e era estimado em 82 895 o número de residentes reclamando ascendência lusófona – correspondendo, respetivamente, a apenas 0,3% e 0,5% da população total do estado. O condado de Westchester, a norte da cidade de Nova Iorque, surge como aquele que mais se destaca neste aspeto, com um número estimado de 11 690 falantes de português (1,3% da população total do condado) e 16 293 pessoas reclamando ascendência lusófona (1,8%). No condado de Nova Iorque propriamente dito encontrámos 6 350 falantes de português (0,4% da população) e 8793 pessoas reclamando ascendência lusófona (0,6%). Todavia, são também

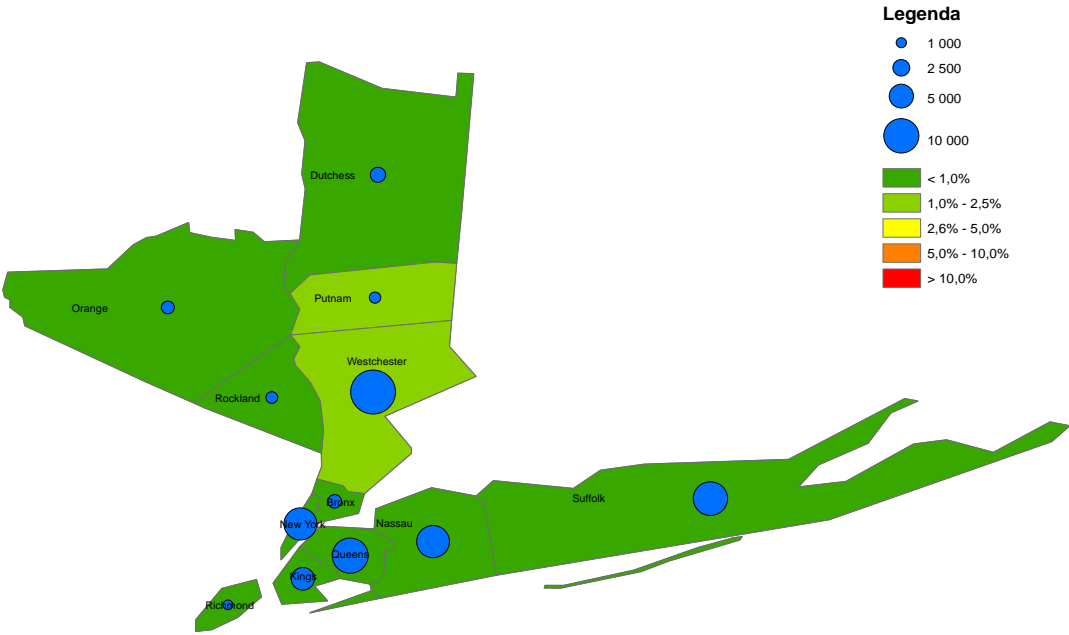
relevantes os condados contíguos em Long Island: Queens, com 7 445 falantes (0,4%) e 10 648 pessoas com ascendência lusófona (0,6%); Nassau, com 5 637 falantes (0,4%) e 8 790 pessoas com ascendentes lusófonos (0,7%); e Suffolk, com 5 176 falantes (0,4%) e 7 670 com ascendência lusófona (0,6%).

Figura 23 – Falantes de português no sudeste do estado de New York em números absolutos e percentagem da população, por condado (2011)



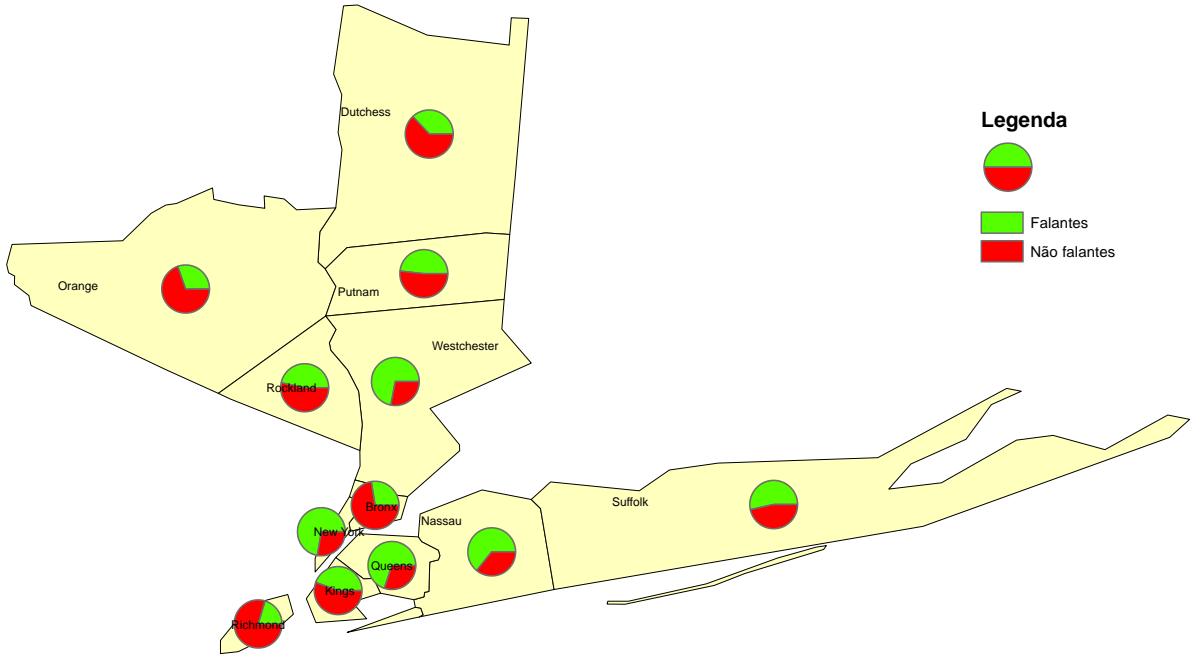
Dados: US Census Bureau - American Community Survey

Figura 24 – Indivíduos reclamando ascendência lusófona no Sudeste do estado de Nova Iorque em números absolutos e percentagem da população



Dados: US Census Bureau - American Community Survey

Figura 25 - Falantes de português como proporção da população com ascendência portuguesa no Sudeste do estado de Nova Iorque



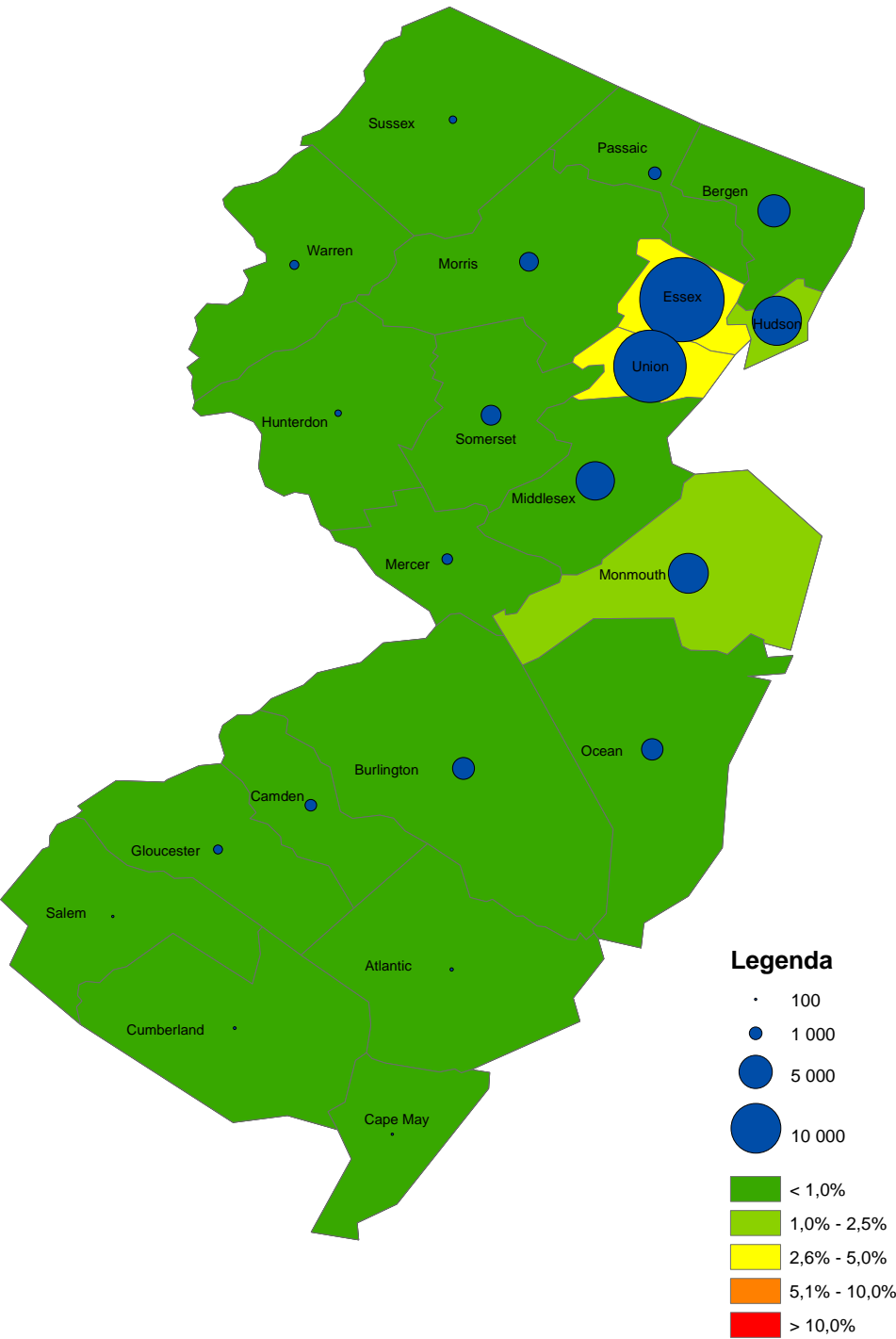
Dados: US Census Bureau - American Community Survey

Estes condados caracterizam-se assim por rácios mais elevados entre falantes de português e pessoas com ascendência lusófona, oscilando entre os 53,4% em Suffolk e os 72,2% no condado de Nova Iorque, passando por 64,1% em Nassau, 69,9% em Queens e 71,1% em Westchester.

Mas as comunidades lusófonas mais significativas neste eixo encontram-se em New Jersey. Este é o terceiro estado dos EUA com maior número de falantes de português – 85 999 pessoas, correspondendo a 1,0% da população – e o quarto com maior número de pessoas reclamando ascendência portuguesa – 119 027, o equivalente a 1,4% da população total do estado. Todavia, tanto falantes como descendentes de falantes de português estão fortemente concentrados em dois condados contíguos no Nordeste do estado. O primeiro é o Essex, que inclui a cidade de Newark, onde residem 24 820 falantes de português (correspondendo a 3,4% da população) e onde 28 585 pessoas reclamam ascendência lusófona (3,9%). O segundo é o condado de Union, onde residem 19 065 falantes de português (3,8%) e onde 22 983 pessoas reclamam ascendência lusófona (4,6%).

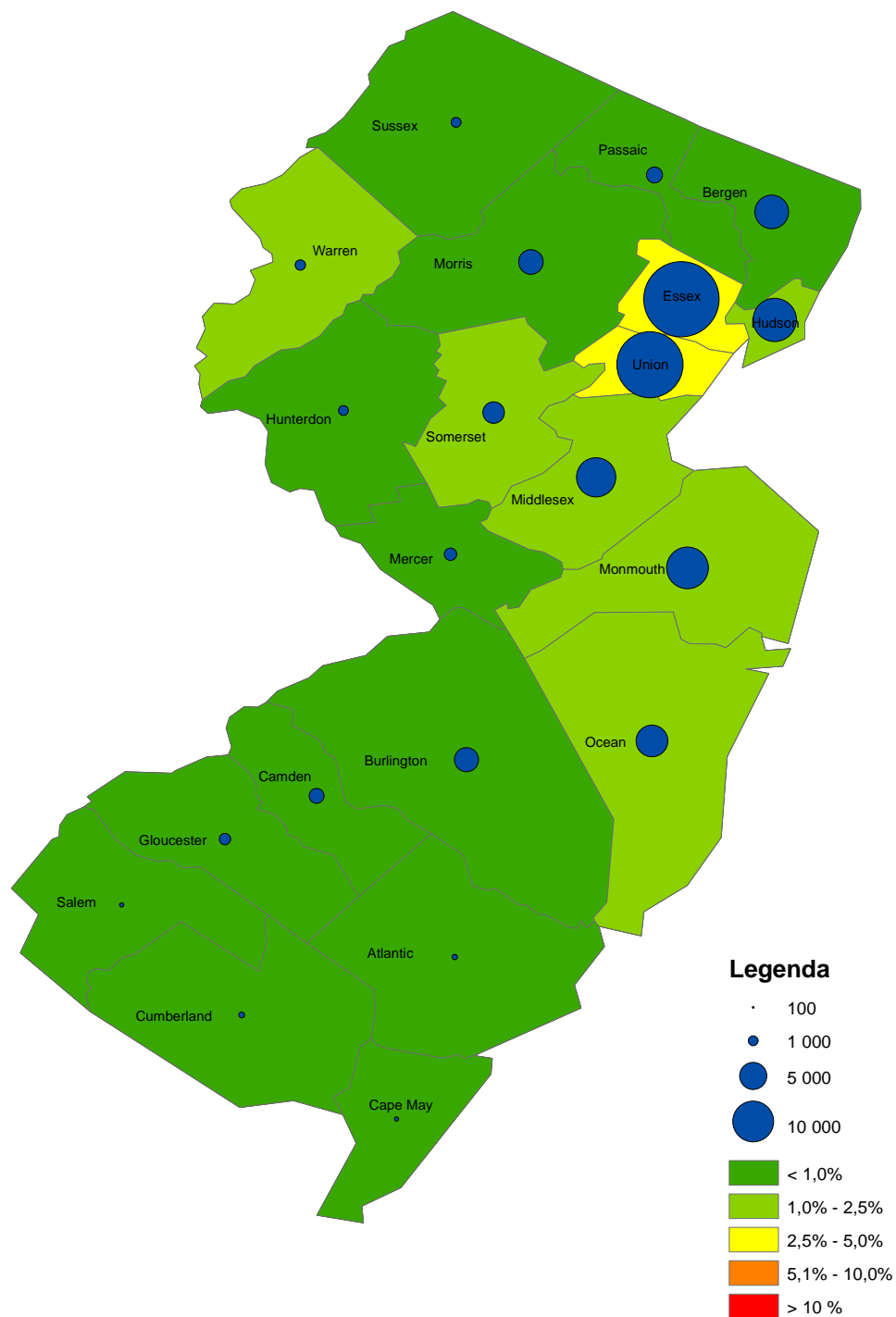
Para além destes três condados, há ainda a destacar outros, contíguos a estes, e que têm mais de 5 000 residentes falantes de português: Hudson, com 9 794 falantes (1,7%) e 11 219 reclamando ascendência lusófona (1,9%); Monmouth, com 6 916 falantes (1,2%) e 10 408 reclamando ascendência lusófona (1,8%); e Middlesex, com 6 438 falantes (0,9%) e 9 338 reclamando ascendência lusófona (1,2%).

Figura 26 - Falantes de português em New Jersey em números absolutos e percentagem da população (2011)



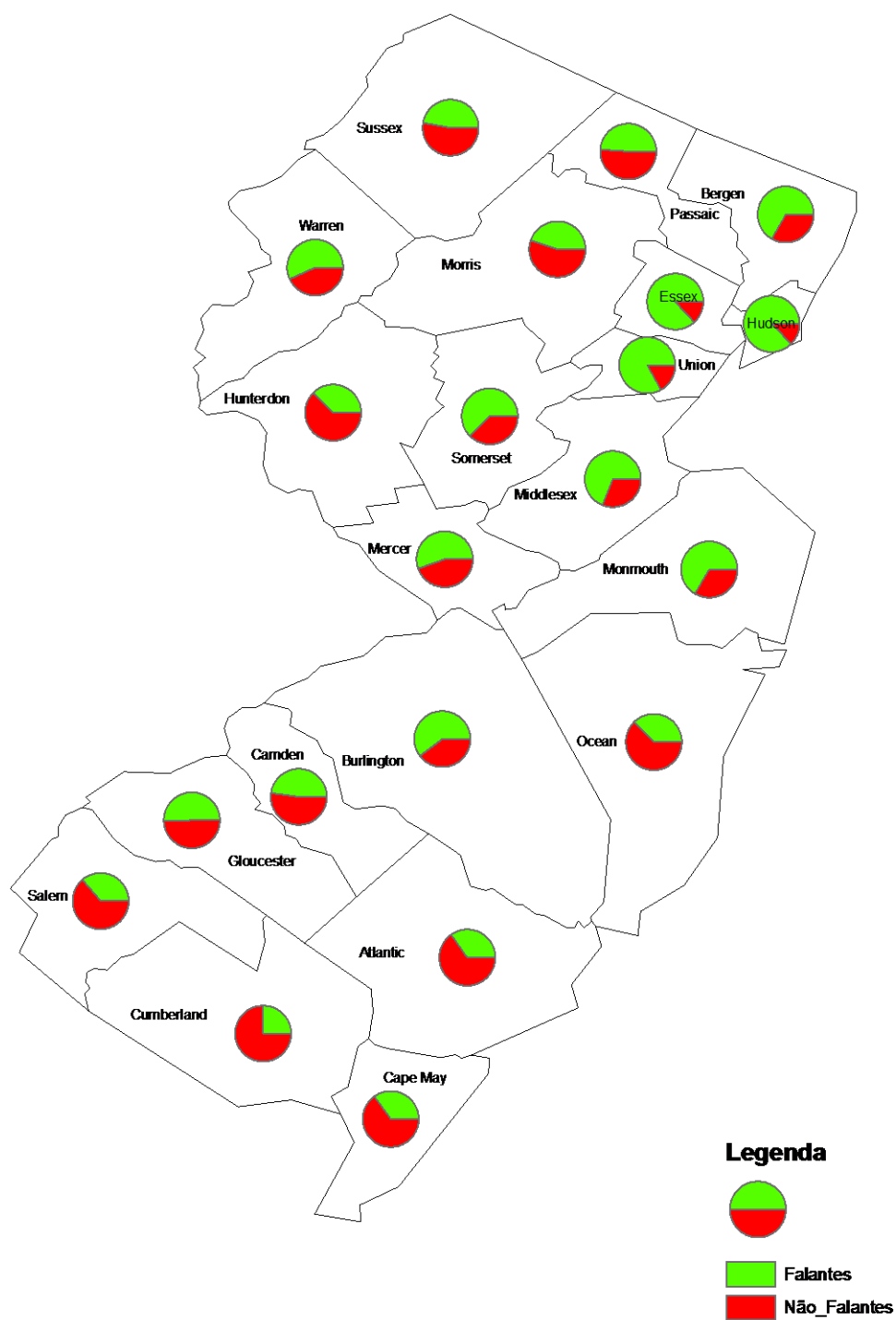
Dados: US Census Bureau - American Community Survey

Figura 27 – Indivíduos reclamando ascendência lusófona em New Jersey, em números absolutos e percentagem da população (2011)



Dados: US Census Bureau - American Community Survey

Figura 28 – Falantes de português como proporção da população com ascendência portuguesa em New Jersey (2011)



Dados: US Census Bureau - American Community Survey

Refira-se, finalmente, que, nestes condados, os rácios entre falantes e não falantes de português (no conjunto dos que reclamam ascendência lusófona) são bastante elevados, oscilando entre os 87,3% em Hudson e os 66,4% em Monmouth, passando por 86,8% em Essex, 83,0% em Union e 68,9% em Middlesex. Estes valores são algo surpreendentes, dada a já longa presença de comunidades portuguesas em New Jersey. Eles podem significar alguma capacidade de transmissão informal da língua entre gerações nestas comunidades ou uma menor predisposição para que as gerações mais novas assumam ou deem relevância a uma ascendência portuguesa nos momentos de inquirição. O teste destas duas hipóteses, em si interessante, requeriria todavia trabalho de campo que está fora do âmbito deste estudo.

## Flórida

A Flórida é o segundo estado dos EUA com mais falantes de português. Eles são 87 803, correspondentes a 0,5% da população. É também o segundo estado onde mais pessoas reclamam uma ascendência lusófona – 145 596, correspondendo a 0,8% da população total do estado.

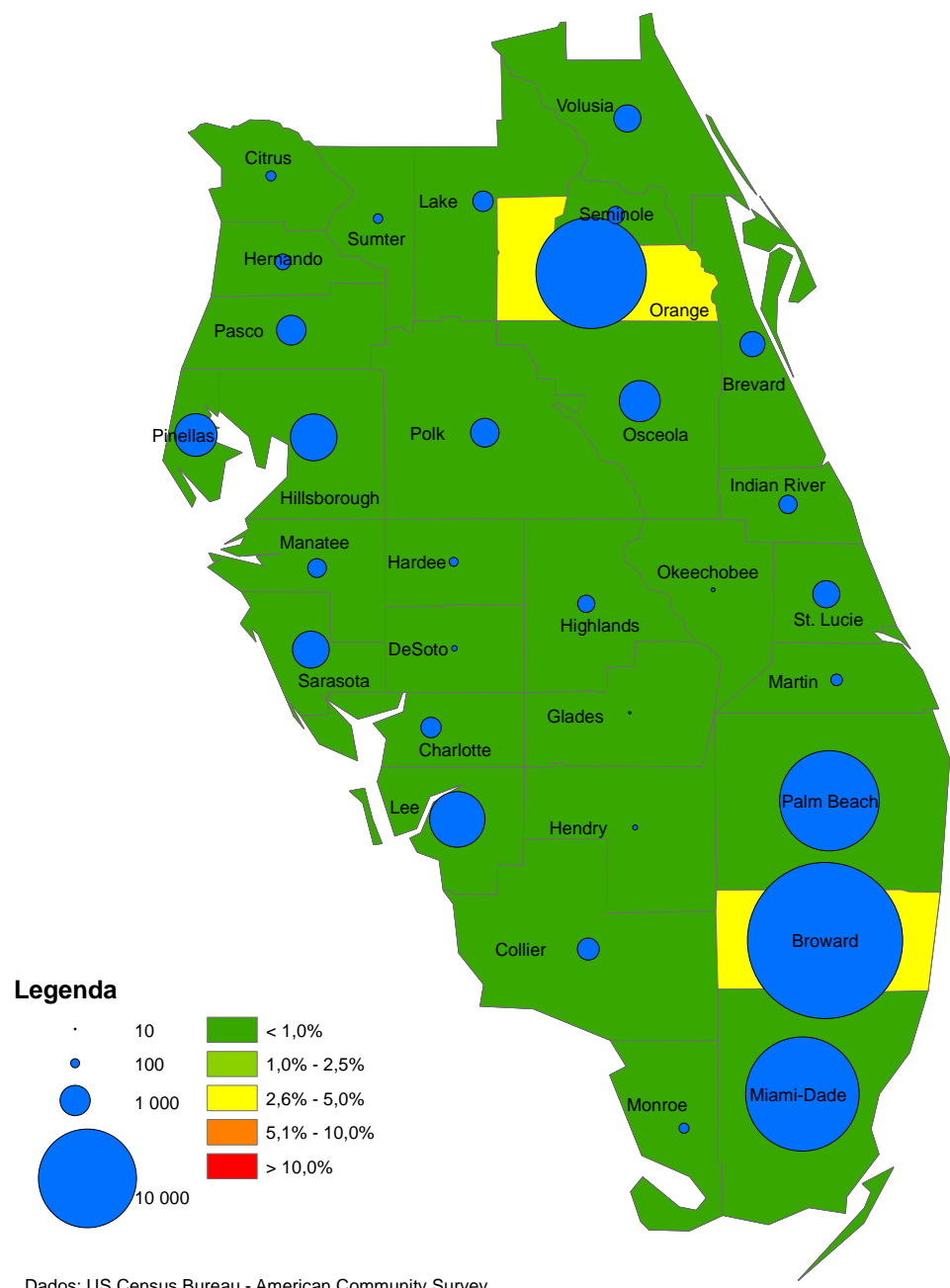
Uma região particular do sul da Flórida, compreendendo três condados contíguos, destaca-se quanto ao uso da língua portuguesa. São eles Broward, onde se situa a cidade Fort Lauderdale, com 24 837 falantes de português (1,5% da população total do condado) e 29 754 pessoas reclamando ascendência lusófona (1,8%); Miami-Dade, onde se situa a cidade homónima, com 13 359 falantes (0,6%) e 17 112 reclamando ascendência lusófona (0,7%); e Palm Beach, com 10 333 falantes (0,8%) e 14 877 assumindo ter ascendentes lusófonos (1,2%).

Também relevante é o caso do condado de Orange, no centro da Flórida, onde se situa a cidade de Orlando. Neste condado residem 12 655 falantes de português (1,2%) e 14 887 pessoas reclamando ascendência lusófona (1,4%).

Também nestes condados encontramos rácios elevados entre falantes e não falantes entre os imigrantes e descendentes de imigrantes lusófonos. Estes oscilam entre os 85,0% em Orange e os 69,5% em Palm Beach, passando por 83,5% em Broward e 78,1% em Miami-Dade. Porém, no caso da Flórida tal é mais fácil de explicar, dado o carácter mais recente da imigração com origem em países lusófonos – principalmente do Brasil. De resto, a Flórida inclui um caso interessante de um condado pouco populoso, em que não só os falantes de português assumem alguma visibilidade, como praticamente esgotam a totalidade da população de ascendência lusófona. Trata-se do condado de Flagler, onde 1 563 dos 1612 inquiridos com ascendência lusófona são falantes de português (1,7% da população), o que sugere tratar-se de uma imigração muito recente.

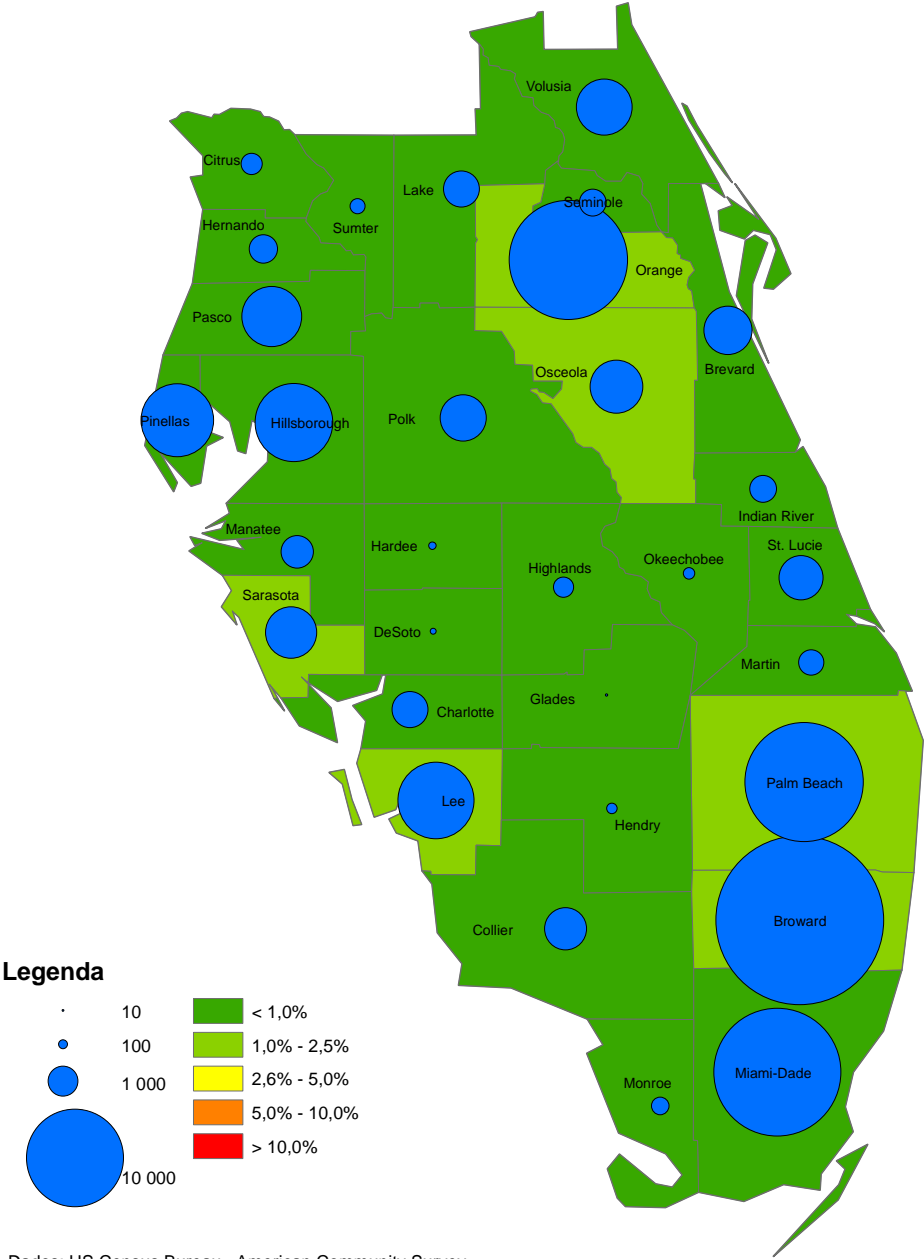


Figura 29 – Falantes de Português no sul do estado da Flórida em número absoluto e em percentagem da população total, por condado (2011)



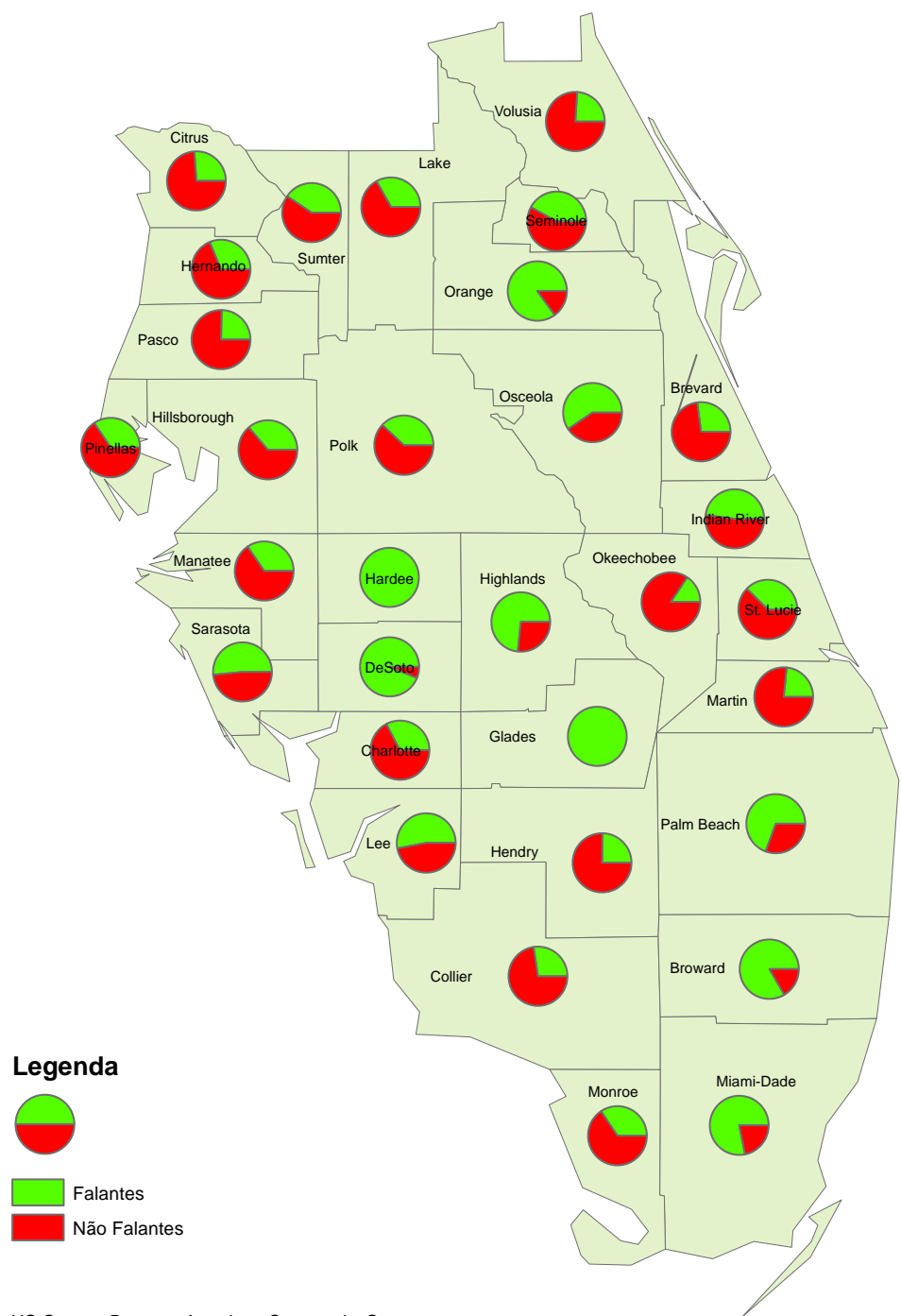
Dados: US Census Bureau - American Community Survey

Figura 30 – Indivíduos com ascendência lusófona no sul do estado da Flórida em números absolutos e em percentagem da população (2011)



Dados: US Census Bureau - American Community Survey

Figura 31 – Falantes de português como proporção da população com ascendência portuguesa no sul do estado da Flórida, por condado (2011)



Dados: US Census Bureau - American Community Survey

Figura 32 - Falantes de Português no Norte do estado da Flórida em número absoluto e em percentagem da população total, por condado (2011)

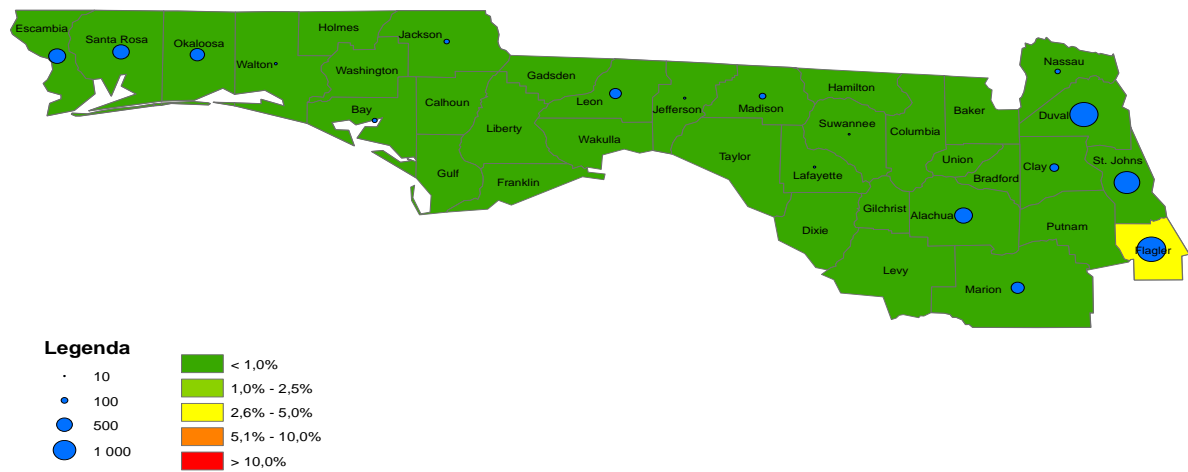


Figura 33 - Indivíduos com ascendência lusófona no Sul do estado da Flórida em números absolutos e em percentagem da população (2011)

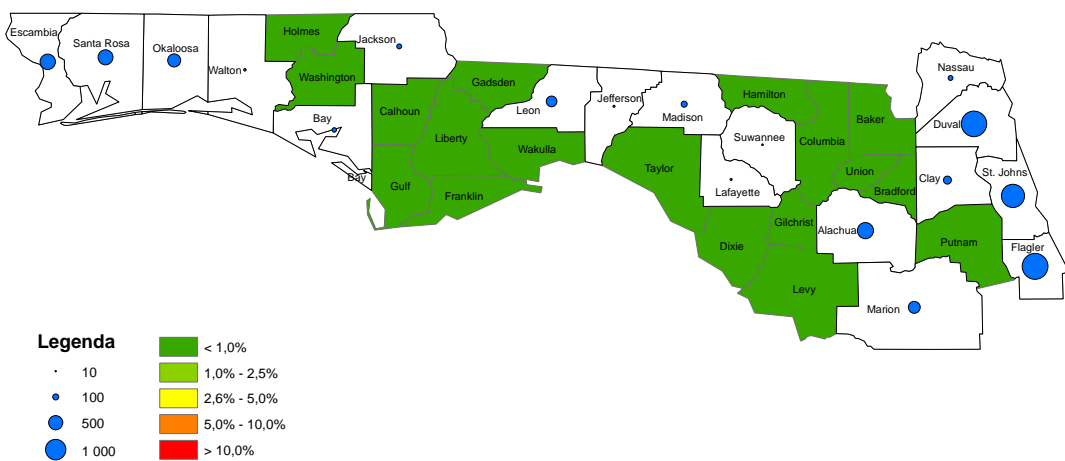
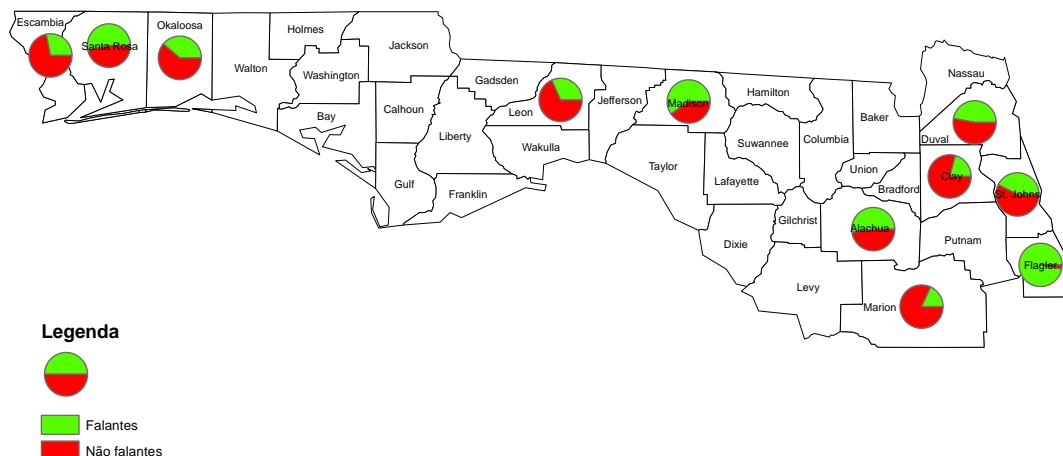


Figura 34 – Falantes de português como proporção da população com ascendência portuguesa no sul do estado da Flórida, por condado (2011)



Dados: US Census Bureau - American Community Survey

## Califórnia

A Califórnia é também um dos destinos tradicionais da emigração portuguesa para os EUA e o quarto estado onde residem mais falantes de português. 74 939 californianos falam português em casa (0,2% da população total) e 400 316 reclamam ascendência portuguesa (1,1%).

O facto de a Califórnia ser também o estado mais populoso dos EUA faz com que o peso quantitativo dos falantes de português pareça pouco significativo, além de que a grande diferença entre os descendentes lusófonos e os falantes de português indicia que a rota da emigração para a Califórnia estará em queda – uma situação que pode também estar ligada à difícil situação económica que o estado atravessou durante a década de 2000. Todavia, tal não significa que as comunidades de falantes de português não assumam dimensões quantitativas relevantes.

Os falantes de português estão espalhados por todo o estado: no condado de Los Angeles residem 11 118 falantes (0,1% da população total), sendo que 30 194 reclamam ascendência lusófona (0,3%); no condado de Santa Clara, onde se situa a cidade de San José, residem 8 083 falantes (0,5%) e 28 885 residentes reclamavam ascendência lusófona (1,8%); no condado de Alameda, onde se situam as cidades de

Oakland e Berkeley, o número de falantes de português fica-se pelos 5 852 (0,4%) enquanto o número de pessoas que afirmam ter ascendentes lusófonos ascende a 34 179 (2,4%); e no condado de San Diego residem 5 847 falantes de português e 24 633 pessoas que reclamam ascendência lusófona (em ambos os casos, dada a grande dimensão da população do condado, representando uma proporção inferior a 0,1%).

Um caso interessante é o do condado de Merced, situado no centro da Califórnia e consideravelmente menos populoso do que os anteriormente mencionados. Este é o condado da Califórnia em que os falantes de português assumem uma maior proporção na população total: 2,15%, correspondendo a 4 961 pessoas. O número de indivíduos que declarou ter ascendência lusófona chega aqui aos 14 023 – ou seja, 6,1% da população total do condado.

Há ainda a situação de outros condados que, não tendo uma população de falantes muito expressiva (nunca ultrapassam os 4 500), têm, no entanto, um grande número de residentes que reclamam ascendência portuguesa. Os exemplos mais enfáticos são Sacramento, com 25 424 pessoas (1,9% da população total); Stanislaus, no vale central da Califórnia, com 24 105 (5,1%); Contra Costa e San Joaquín, na baía de São Francisco, com respetivamente 23 742 (2,4%) e 18 832 (3,0%); Orange County, contíguo a Los Angeles, com 13 706; e Fresno, com 11 293.

Esta situação implica, evidentemente, que o rácio de falantes/não-falantes entre os indivíduos com ascendência portuguesa seja muito baixo. Oscila entre apenas 7,4% em Sacramento e o máximo de 36,8% em Los Angeles, ficando-se por 11,0% em Fresno, 14,0% em San Joaquín, 16,6% em Stanislaus, 17,1% em Alameda, 23,7% em San Diego, 26,2% em Orange, 28,0% em Santa Clara e 35,4% em Merced. Esta situação indicia que uma abordagem de promoção da língua portuguesa que assente na ideia de herança cultural pode ser especialmente adequada no caso da Califórnia.

Figura 35 - Falantes de português no Sul da Califórnia em números absolutos e percentagem da população total, por condado (2011)

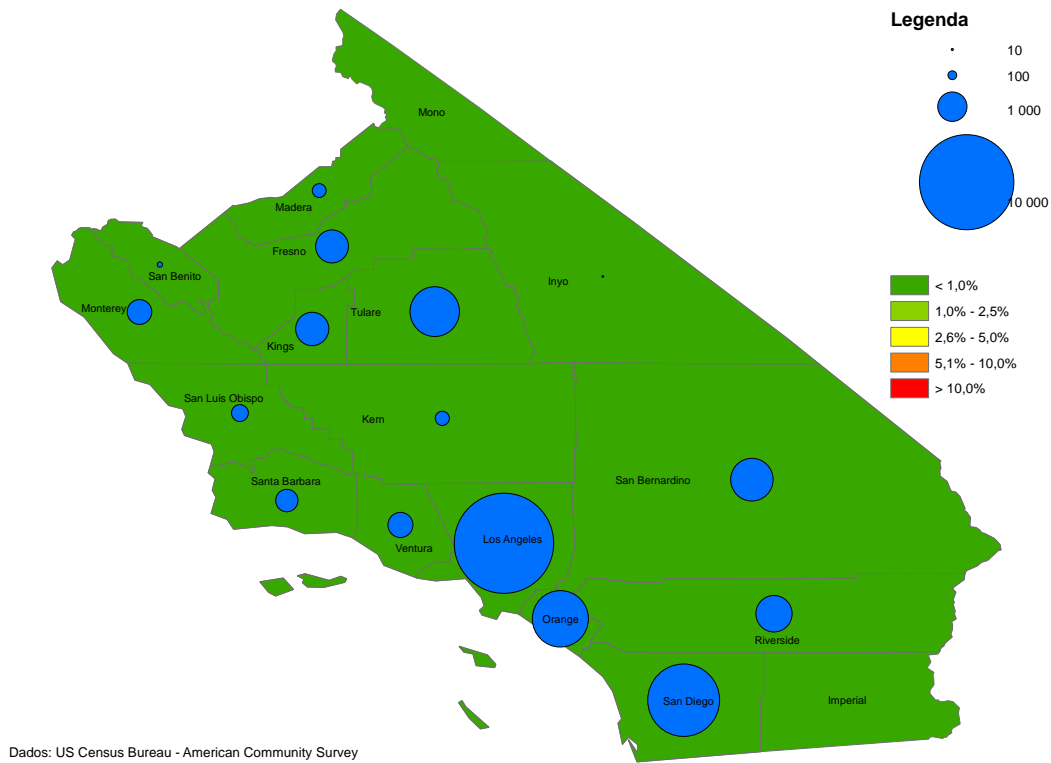


Figura 36 – Indivíduos reclamando ascendência lusófona no Sul da Califórnia, em números absolutos e percentagem da população, por condado (2011)

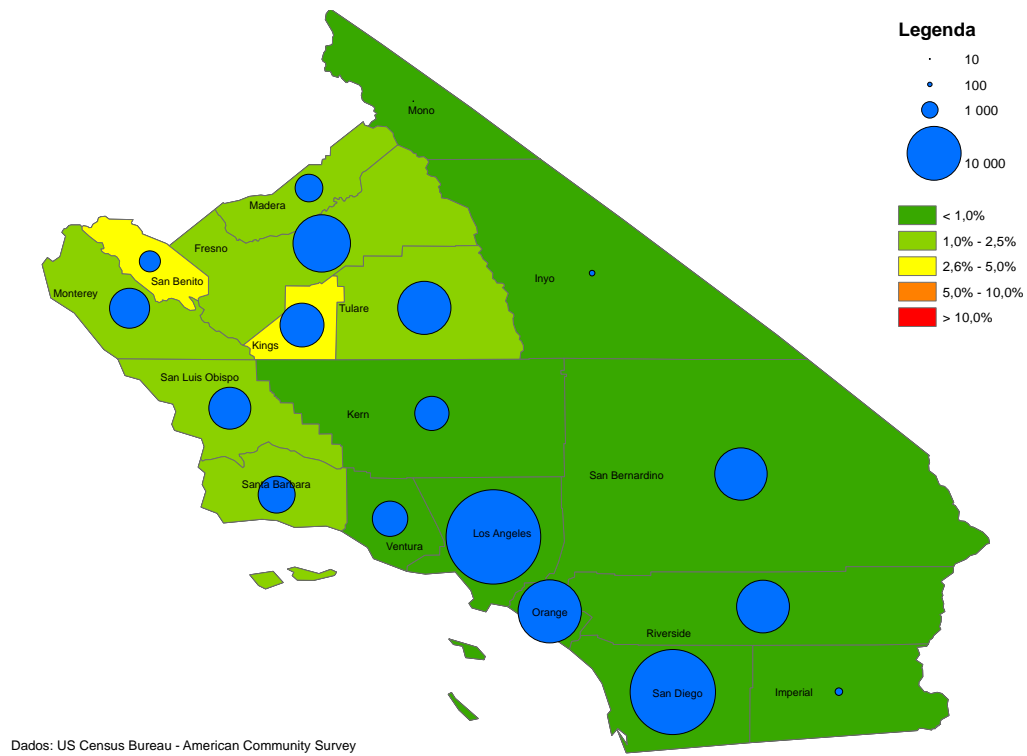


Figura 37 - Falantes de português como proporção da população com ascendência portuguesa no sul do estado da Califórnia (2011)

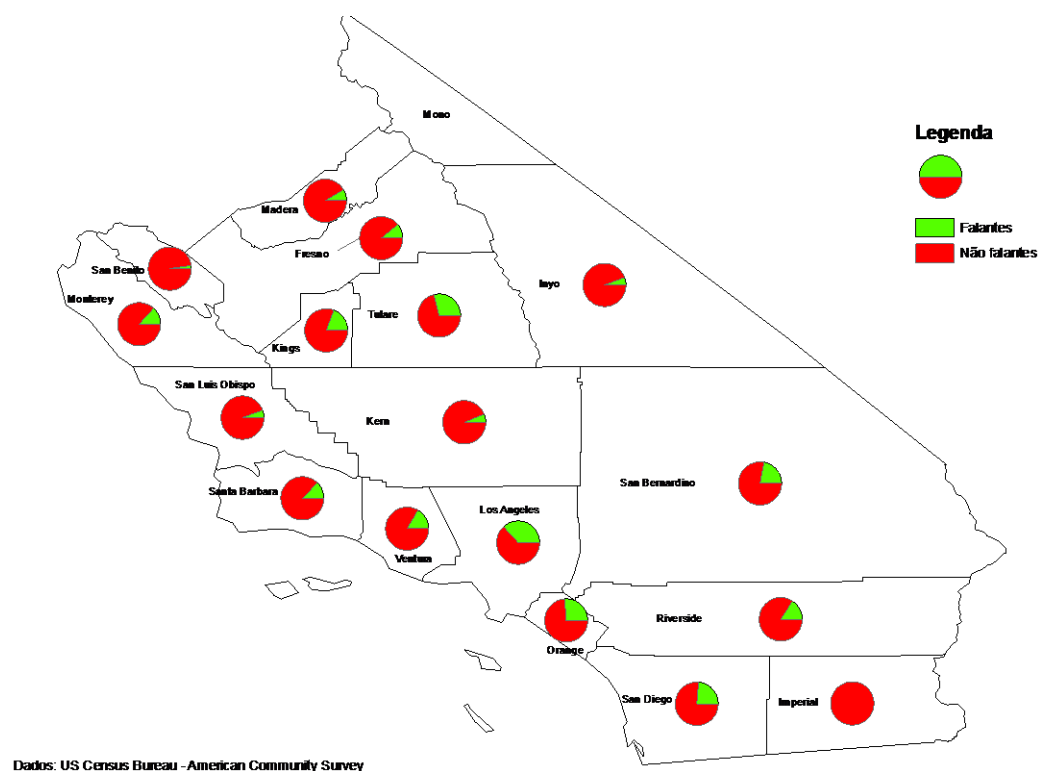


Figura 38 – Falantes de português na Califórnia Central, em números absolutos e percentagem da população total, por condado (2011)

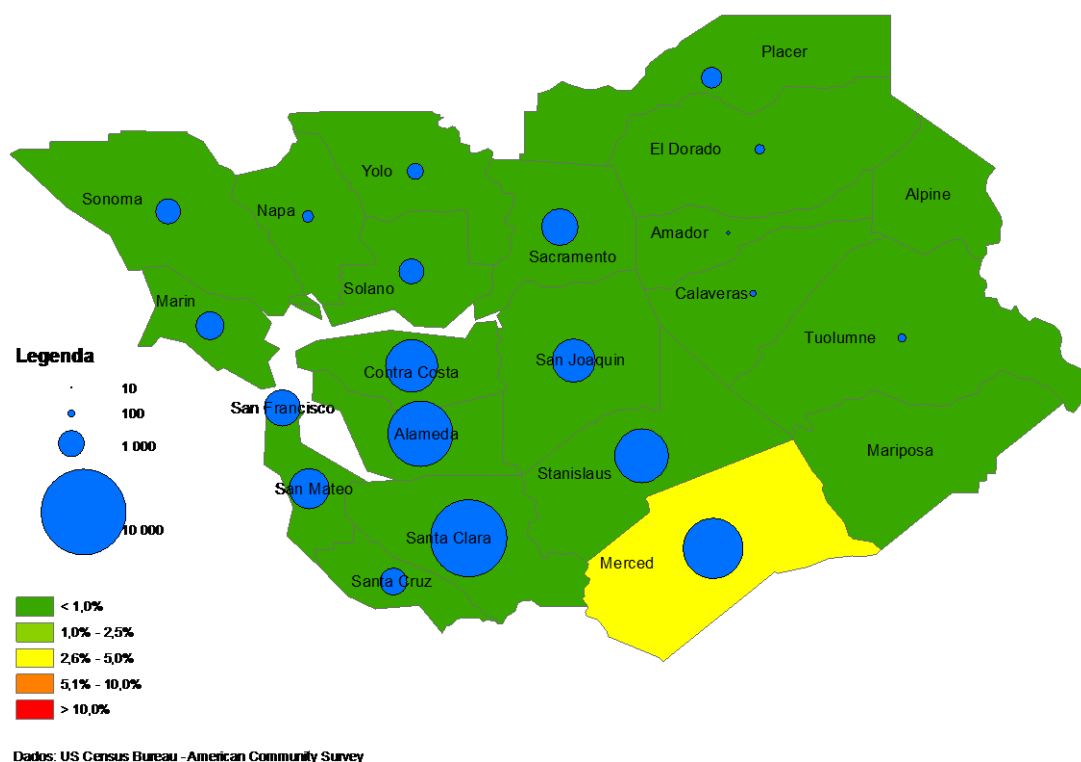




Figura 39 - Indivíduos reclamando ascendência lusófona na Califórnia Central, em números absolutos e percentagem da população (2011)

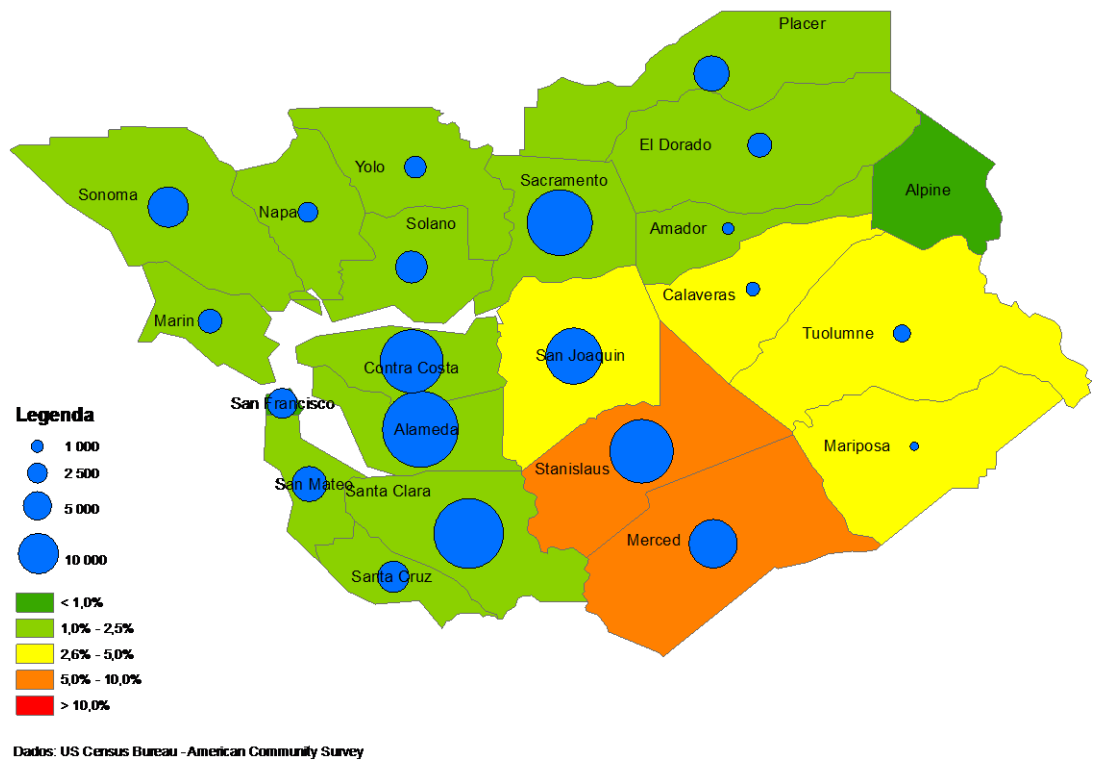
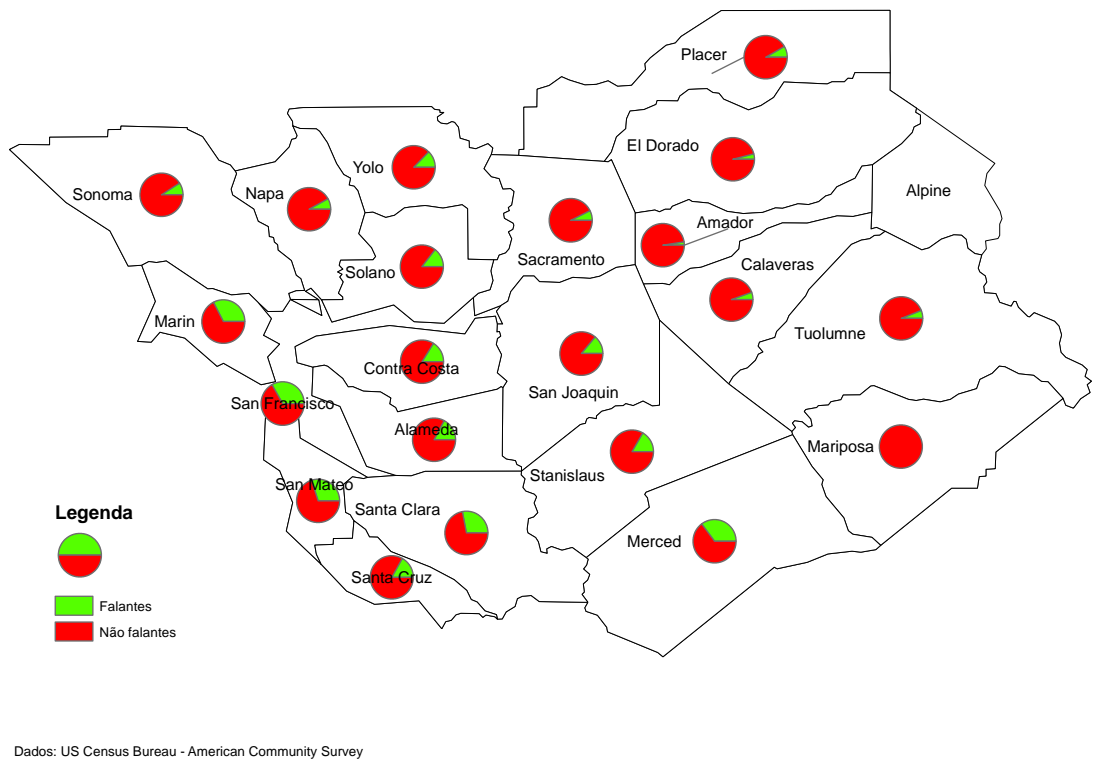


Figura 40 – Falantes de português como proporção da população com ascendência portuguesa na Califórnia Central (2011)

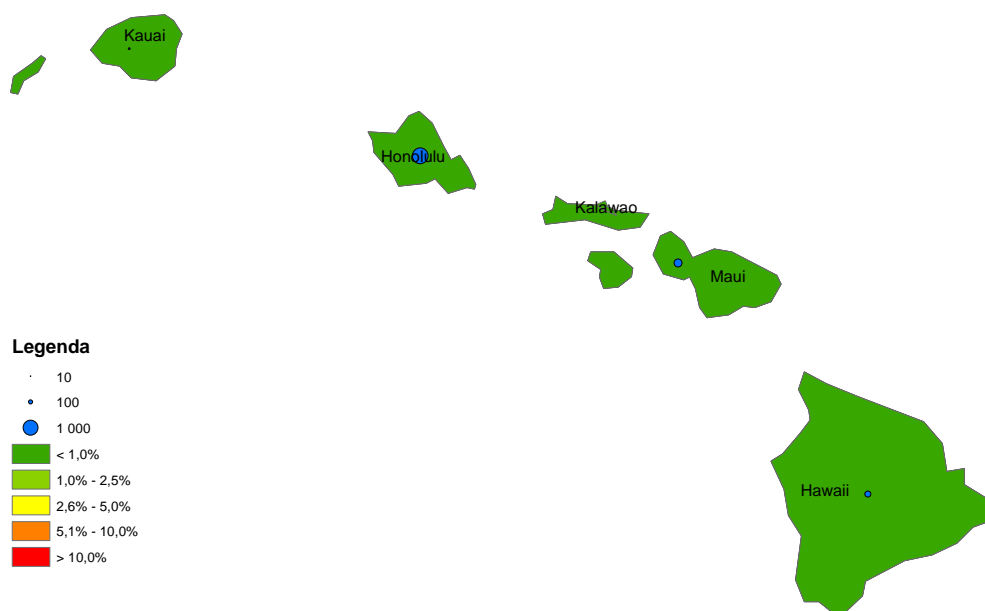


## Havai

O Havai constitui um caso interessante de um antigo destino das rotas de imigração lusófona, que entretanto se extinguiram. Tal explica que, apesar de a população falante de português ser praticamente residual – apenas 1 659 pessoas (0,1% da população), das quais 1117 residiam no condado de Honolulu –, o número de pessoas que afirma ter ascendência portuguesa é bastante significativo, totalizando 58 660 (cerca de 4,7%). Isto faz com que o Havai acabe por ser o terceiro estado dos EUA com uma maior proporção de descendentes de lusófonos entre a sua população, logo a seguir ao Massachusetts e a Rhode Island.

O maior número de descendentes de lusófonos encontra-se em Honolulu, o condado mais populoso do estado. Neste condado, 29 385 pessoas reclamam ter ascendência lusófona, o que equivale a 3,3% da população. Segue-se o próprio condado de Havai, em que os descendentes de lusófonos totalizam 14 661, mas equivalem a 8,6% da população. A proporção homóloga é também relativamente alta no condado de Maui, onde os descendentes de lusófonos somam 10 519, correspondendo a 7,4% da população. Mesmo em Kauai, o condado menos populoso do Havai,<sup>48</sup> os 4 051 descendentes de lusófonos correspondem, ainda assim, a 6,6% da população.

*Figura 41 - Falantes de português no Havai, em números absolutos e percentagem da população total, por condado (2011)*



Dados: US Census Bureau - American Community Survey

<sup>48</sup> Não se considera aqui o condado de Kalawao, que é uma reserva natural desabitada.

Figura 42 - Indivíduos reclamando ascendência lusófona no Havai, em número absolutos e percentagem da população (2011)

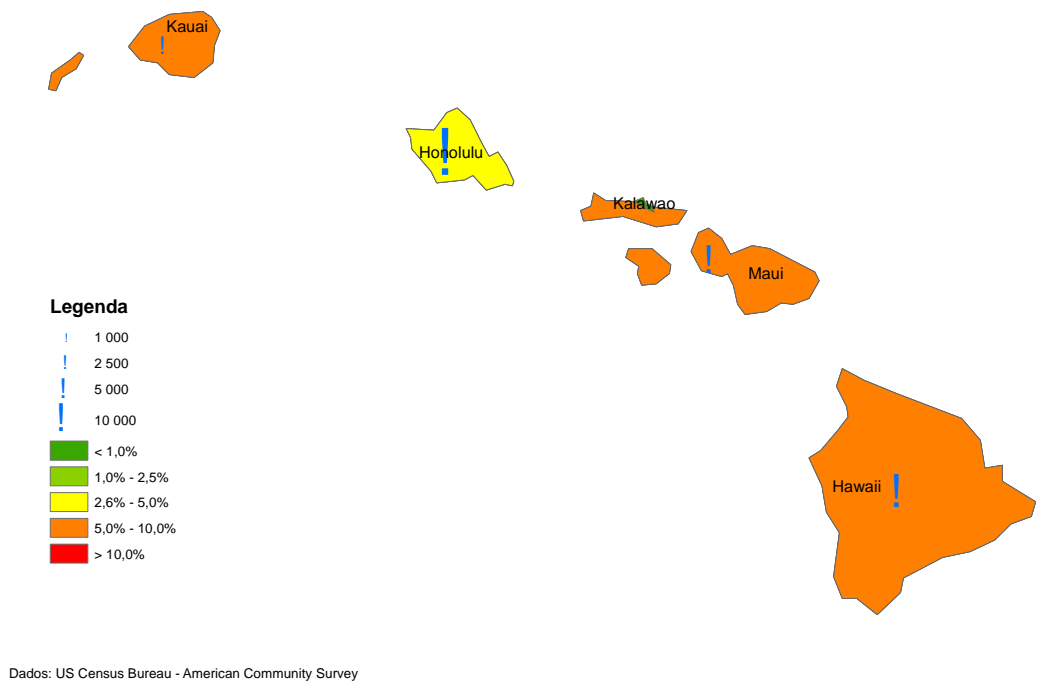
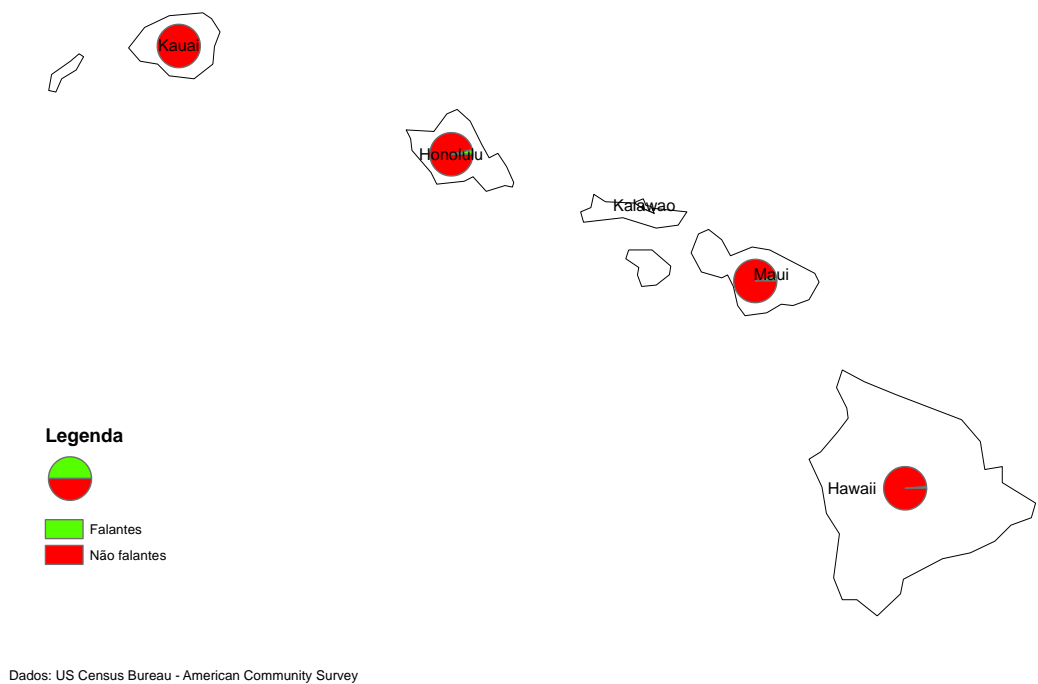


Figura 43 – Falantes de português no Havai como proporção da população que reclama ascendência portuguesa, por condado (2011)



Como seria de esperar – e é característico de um destino de uma rota de emigração desativada – o rácio entre falantes de português e descendentes lusófonos é extremamente baixo, inferior a 5% em qualquer dos condados.

Em suma, os oito estados considerados podem ser organizados em três tipos, no que respeita à proporção de falantes de português na população, ao rácio falantes/não falantes de português entre os que reclamam ascendência lusófona e à sua situação migratória.

- *Destinos tradicionais de rotas de emigração que se mantêm dinâmicos.* Estes são estados em que os falantes lusófonos constituem uma proporção significativa da população em vários condados e em que os rácios falantes/não falantes entre os descendentes de lusófonos são relativamente baixos. É o caso dos estados da região de Nova Inglaterra (Massachusetts, Rhode Island e, em menor escala, Connecticut). É assim possível que a pressão sobre o sistema de educação norte-americano se possa fazer tanto por via da mobilização própria da população falante de português, que procura garantir alguma ligação dos seus filhos aos países de origem, como pela mobilização de associações culturais já sedimentadas no terreno. Fica aqui a dúvida sobre a situação de New Jersey, face à qual seria necessária informação mais detalhada para esclarecer o significado dos rácios falantes/não falantes relativamente altos.
- *Destinos de novas rotas de emigração.* Estados em que os falantes lusófonos constituem uma proporção significativa da população em vários condados e em que, por via do carácter recente da imigração, o número de falantes se sobrepõe largamente ao número de descendentes de lusófonos. Flórida e, possivelmente, Nova Iorque, serão os casos mais evidentes. Aqui, a promoção do português terá como grande objetivo manter a ligação dos imigrantes e dos seus descendentes aos países lusófonos de onde são originários. Face ao carácter recente da imigração, é possível que seja também necessário algum trabalho prévio de dinamização de estruturas associativas de imigrantes lusófonos, para que estas possam exercer pressão junto do sistema de educação pública para a abertura de disciplinas de português nas escolas básicas e secundárias.
- *Destinos tradicionais de rotas de emigração entretanto reduzidas ou mesmo extintas.* Nestes casos, e face à distância temporal entre a migração e a atualidade, o número de descendentes tende a ser muito superior ao número de falantes. É o caso da Califórnia e, sobretudo, do Havai. Aqui pode haver lugar a uma estratégia de promoção do português no sistema de educação e formação local que assente na valorização da identidade e herança cultural lusófona e baseando-se na mobilização de associações culturais lusófonas já existentes. No caso específico da Califórnia, esta estratégia pode cruzar-se com um apelo mais transversal baseado na proximidade do português com o

espanhol – a segunda língua mais falada no estado e até a primeira em alguns condados próximos da fronteira com o México.

## Capítulo IV – O ensino do português nos EUA

Neste capítulo, procuraremos caracterizar a oferta (FLM) e procura de disciplinas de língua portuguesa em dois níveis do sistema de educação e de formação norte-americano – o ensino superior e o ensino básico e secundário – e situar a sua evolução no contexto do ensino de línguas estrangeiras nos EUA.

No que respeita ao ensino superior, serão utilizados os dados relativos às inscrições em disciplinas de línguas estrangeiras cedidos pela *Modern Language Association* (MLA), que os obtém através do seu *Language Enrollement Survey* (LES). O LES é um inquérito à totalidade das universidades norte-americanas que conta com o apoio financeiro do *US Department of Education*. A sua periodicidade tem sido variável, oscilando entre os 3 e 4 anos nas últimas três décadas; neste texto, serão utilizados os dados referentes a 2009, uma vez que os resultados do inquérito mais recente (que se realiza durante o ano letivo 2013-14) só deverão estar disponíveis ao público no final de 2014.

Quanto aos ensinos básico e secundário, a obtenção de dados exaustivos de inscrições revelou-se de extrema dificuldade. Desde logo, o *US Department of Education* não recolhe dados nacionais sobre inscrições em disciplinas específicas. Depois, os contactos encetados e a consulta aos sítios de internet das agências de governação estaduais revelaram que estas instituições também não fazem uma recolha sistemática deste tipo de dados, pelo menos no caso dos estados com maior presença de falantes e/ou descendentes de falantes de português – uma situação potenciada tanto pelo carácter descentralizado do sistema de educação norte-americano como, no caso específico das línguas estrangeiras, pela baixa prioridade atribuída à monitorização e avaliação das aprendizagens e competências em línguas estrangeiras dos alunos norte-americanos.<sup>49</sup> Desta forma, só foi possível recolher dados parciais, provenientes do inquérito por amostragem do *Center for Applied Linguistics* relativo ao ano letivo de 2007-08<sup>50</sup>, e das recolhas pontuais dos adjuntos de coordenação do ensino do português nos EUA (ligados ao Camões, IP).

### IV.1. O ensino superior

As universidades e *colleges* desempenham um papel-chave na expansão do uso do português nos EUA e a sua importância faz-se sentir a vários níveis. Desde logo, podem ser vistos como uma infraestrutura necessária para o objetivo de crescimento da oferta do português no ensino básico, uma vez que é nestas instituições que se preparam e certificam os professores de língua portuguesa que poderão lecionar nas

---

<sup>49</sup> A este propósito, cf. Capítulo 2.

<sup>50</sup> Cf. Pufhal & Rhodes, 2008.

escolas dos outros níveis de ensino. Depois, porque o aumento de competências em língua portuguesa de quadros e dirigentes qualificados da administração pública (federal, estadual e local) e serviços públicos, nas empresas e organizações do terceiro setor – com as vantagens já referidas no Capítulo 1 – é consideravelmente facilitado se esta já estiver presente na sua formação inicial nas universidades.

Finalmente, a presença de departamentos de estudos lusófonos – ainda que muitas vezes como parte de departamentos de estudos ibéricos ou apenas centrados num país lusófono específico, como Portugal ou, mais frequentemente, o Brasil – é de grande relevância. Estes funcionam, simultaneamente, como polos de reflexividade sobre o uso da língua nos EUA e também sobre as especificidades das comunidades lusófonas no país; como centros de sensibilização para o valor cultural, social, económico e político da língua portuguesa e para a cooperação e desenvolvimento; e também como espaços mais abertos para o intercâmbio científico e cultural com os países lusófonos.

Estes factos justificam, pelo menos em parte, que as instituições de ensino superior tenham sido um alvo tradicionalmente privilegiado pelo Estado português no que respeita à promoção da língua portuguesa – em particular, através da criação e manutenção de leitorados em várias universidades pelo Camões IP e instituições que o antecederam. Importa, assim, conhecer a dimensão quantitativa desta oferta em comparação com outras línguas, bem como a respetiva distribuição geográfica. Concluiremos esta seção avançando com algumas pistas para o entendimento dos motivos que levam as instituições de ensino superior norte-americanas a apostarem na lecionação de disciplinas de língua portuguesa.

Partindo dos dados da MLA, é possível traçar um quadro detalhado da evolução da oferta do ensino do português nas instituições de ensino superior norte-americanas. Esta evolução, ilustrada na Figura 44, pode ser vista como compreendendo três períodos históricos. O primeiro período corresponde à década de 1960 e é um período de crescimento rápido. Partindo de um valor quase residual em 1958 (582 inscrições), o número de inscrições em disciplinas de língua portuguesa vai aumentar rapidamente nos anos seguintes até atingir as 5 065 em 1970 – ou seja, crescem cerca de 700% em 12 anos.

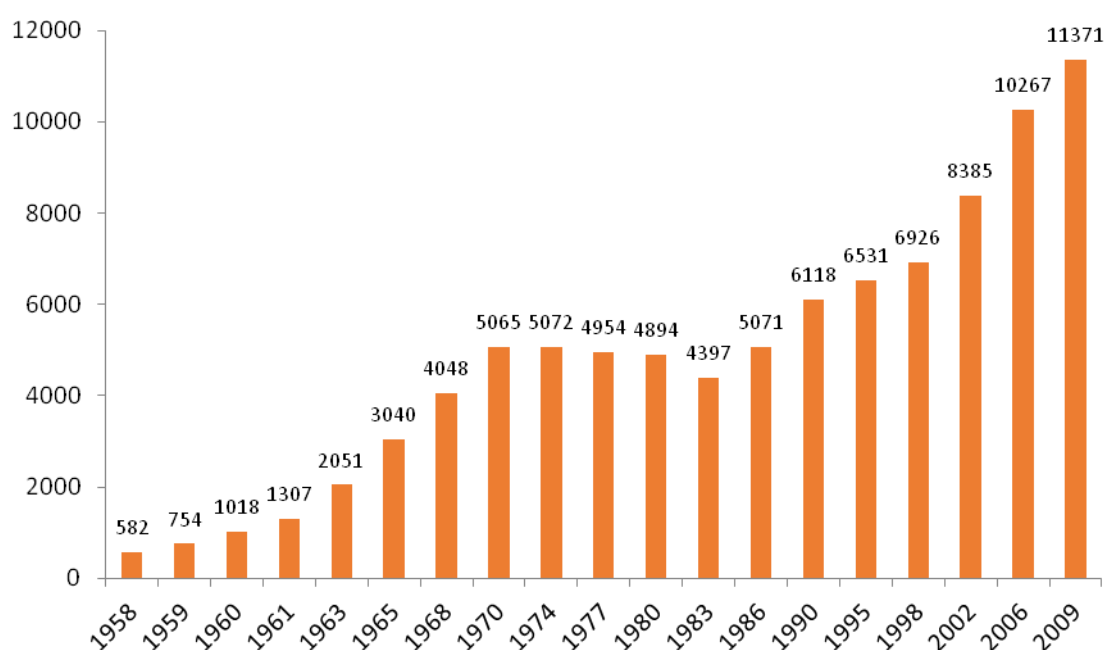
Apesar deste impulso inicial promissor, seguiu-se um longo período de estagnação que vai atravessar as décadas de 1970 e parte da década de 1980. O número de inscrições vai caindo lentamente depois do máximo de 1970, atingindo um mínimo de 4 397 em 1983 – representando uma quebra de 13,1% em 13 anos. Com efeito, só em 1986 os valores respeitantes às inscrições em disciplinas de língua portuguesa superarão marginalmente o máximo de 1970, com as inscrições a totalizarem 5 071.

A partir de 1990 inicia-se um terceiro período da evolução das inscrições em disciplinas de língua portuguesa. Este período é caracterizado por um crescimento contínuo, que será lento a princípio, mas que depois acelerará substancialmente. Partindo de 6 118 em 1990, as inscrições atingem os 6 962 em 1998 (crescimento de 13,7%) e dispararão

logo em 2002, com 8 365 inscrições, até se atingir o máximo histórico de 11 371 inscritos em 2009, o que significa um aumento de 63,3% em apenas 11 anos.

Apesar do crescimento rápido durante a década de 2000, a língua portuguesa ainda está longe do lugar que outras línguas supercentrais ocupam no ensino superior norte-americano. É certo que o português era já a nona língua mais ensinada nas universidades e *colleges* norte americanos em 2009, como se pode ver na tabela 12. Todavia, está ainda quantitativamente muito distante de línguas com uma importância comparável em termos de falantes nos EUA e/ou inferior em termos de falantes a nível mundial.

Figura 44 – Evolução do número de inscrições em disciplinas de português em estabelecimento de ensino superior norte-americanos (1958 – 2009)



Fonte: Modern Language Association – Language Enrollment Database

Tabela 12 – As 10 línguas com maior número de inscrições em estabelecimentos de ensino superior nos EUA (2009)

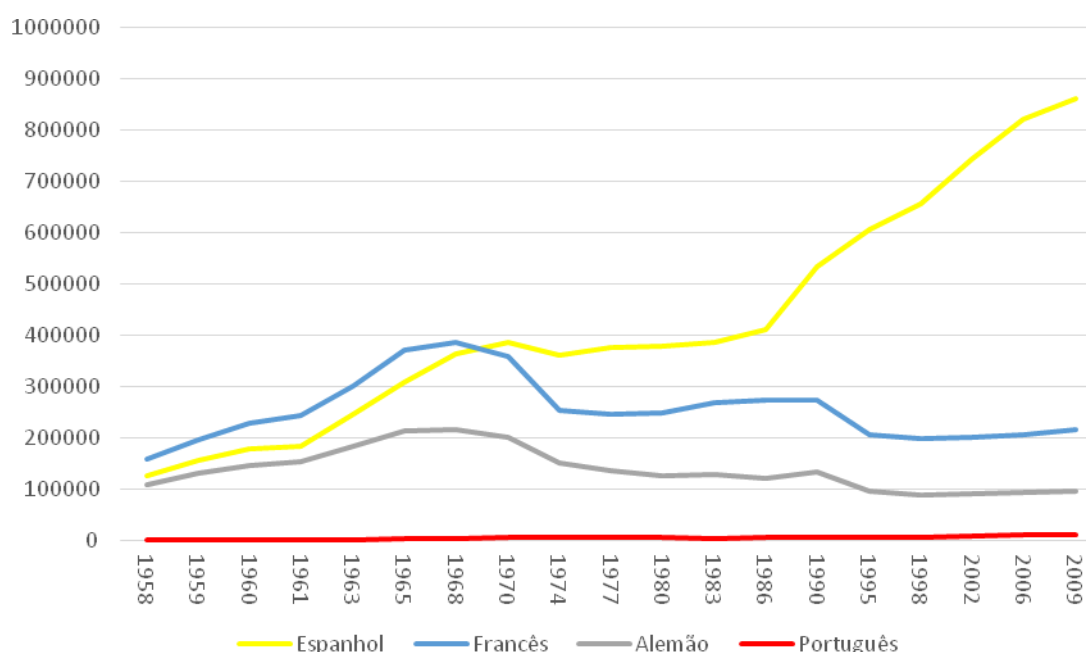
Língua	Instituições	Inscrições
Espanhol	2267	862688
Francês	1641	215954
Alemão	1109	96270
Chinês	802	80672
Japonês	708	73329
Italiano	668	62283
Árabe	567	35168
Russo	451	26814
Português	221	11371
Hebraico	191	8581

Fonte: Modern Language Association – Language Enrollment Database



O caso mais flagrante é o do italiano, uma língua com um número similar de falantes nos EUA e um número muito inferior ao de falantes de português a nível mundial<sup>51</sup>. Apesar disto, estavam inscritos em disciplinas de língua de italiana, em 2009, nada menos do que 80 672 pessoas – cerca de sete vezes o número de inscrições em português. A mesma observação é válida para o japonês. Apesar de ter um número de falantes nos EUA que é cerca de dois terços dos de português e de um número de falantes a nível mundial que é pouco mais de metade dos de português, os inscritos em disciplinas de japonês nas instituições de ensino superior norte-americanas em 2009 totalizavam 73 329 – cerca de 6,6 vezes o número de inscrições em disciplinas de português.

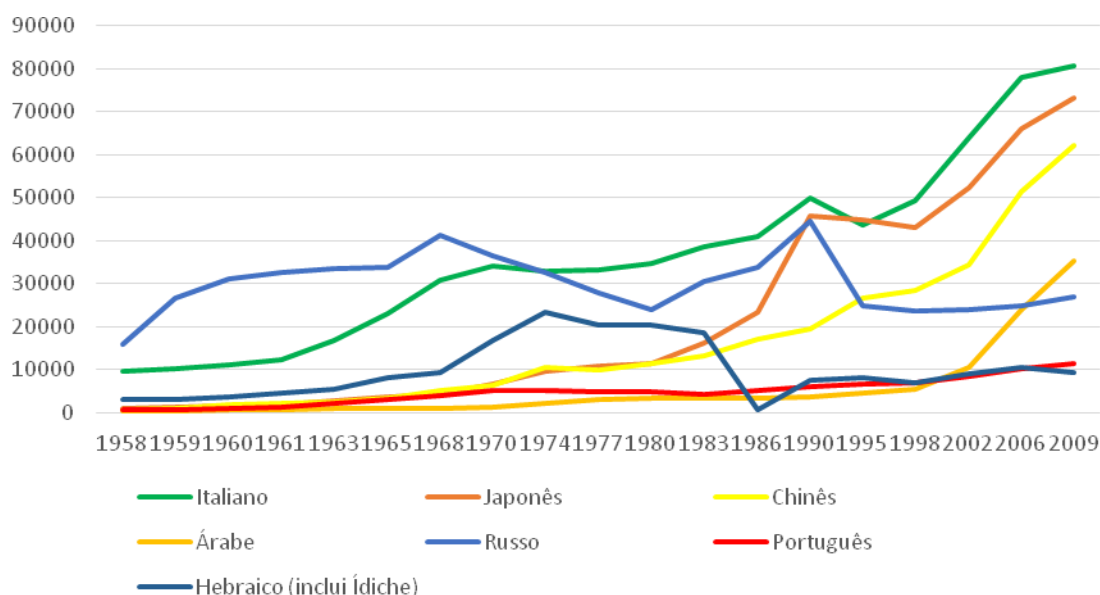
*Figura 45 – Evolução das Inscrições em disciplinas de língua portuguesa entre 1958 e 2009, em comparação com as línguas espanhola, francesa e alemã*



Fonte: *Modern Language Association*

<sup>51</sup> Cf. Tabela 11, Capítulo 3, para aceder a estes valores.

Figura 46 - Evolução das Inscrições em disciplinas de língua portuguesa entre 1958 e 2009, em comparação com as línguas italiana, japonesa, chinesa, russa, árabe e hebraica



Fonte: *Modern Language Association*

Mais ainda, o crescimento das inscrições em disciplinas de língua portuguesa, embora muito significativo, não surge como um acontecimento extraordinário quando comparado com a evolução das restantes línguas – em particular as que não são de oferta tradicionalmente elevada no sistema de ensino norte-americano. Olhando para as Figuras 45 e 46, podemos verificar que também o espanhol, o italiano, o chinês, o japonês e árabe registam fortes crescimentos durante a década de 2000 – e que apenas o hebraico, o francês, o alemão e o russo destoam desta tendência.

A não singularidade do caso do português torna-se mais evidente quando se considera a evolução relativa das inscrições nas várias línguas. É certo que o português acaba por ser, entre as dez línguas com maior número de inscritos nas instituições de ensino superior norte-americanas, a terceira que regista o maior crescimento relativo nas duas últimas décadas, com o número de inscritos em 2009 a corresponder a 186% do valor de 1990.

É também assinalável o facto de o português registar um crescimento claramente superior ao de línguas de ensino tradicional nas universidades norte-americanas, como o francês e o alemão. Com efeito, as inscrições em francês estagnaram a partir de 1995, num patamar próximo dos 80% dos valores registados em 1990. E a situação relativa do alemão é ainda pior, com uma estagnação das inscrições a partir de 1995 em torno dos 70% dos valores de 1990.

No entanto, e apesar de muito significativo, o crescimento relativo das inscrições em disciplinas de língua portuguesa não está muito acima do registado para outras línguas. É o caso do espanhol, de longe a língua estrangeira com maior número de inscrições nas universidades e *colleges* norte-americanos. O número de inscrições em

disciplinas de espanhol no ensino superior regista um crescimento contínuo neste período, com o número de inscritos em 2009 a corresponder a 162% do valor de 1990.

*Tabela 13 – Evolução relativa do número de inscrições em disciplinas de línguas em instituição (1990 = 100)*

	<b>1990</b>	<b>1995</b>	<b>1998</b>	<b>2002</b>	<b>2006</b>	<b>2009</b>
Árabe	100	121	149	287	651	955
Chinês	100	136	146	176	264	319
<b>Português</b>	<b>100</b>	<b>107</b>	<b>113</b>	<b>137</b>	<b>168</b>	<b>186</b>
Espanhol	100	114	123	139	154	162
Italiano	100	88	99	128	157	162
Japonês	100	98	94	114	144	160
Hebraico	100	107	93	119	139	122
Francês	100	75	73	74	75	79
Alemão	100	72	67	68	70	72
Russo	100	56	53	54	56	60

Fonte: *Modern Language Association – Language Enrollment Database*

Também o italiano, após uma quebra entre 1990 e 1995, cresceu ininterruptamente desde este último ano, sendo o número de inscrições em 2009 correspondente a 162% das inscrições do ano-base. A evolução do japonês está também próxima deste padrão de crescimento, com o número de inscrições em disciplinas de língua japonesa em 2009 a representar 160% das registadas em 1990, ainda que neste caso o crescimento só tenha sido significativo já na década de 2000.

Finalmente importa referir os casos das inscrições em disciplinas de chinês e de árabe, que se destacam claramente dos restantes pelo crescimento exponencial que patenteiam nestas duas décadas. O número de inscritos em disciplinas de chinês aumentou 3 vezes entre 1990 e 2009, enquanto o de inscritos em disciplinas de árabe aumentou nada menos do que 9,5 vezes no mesmo período. Contudo, estes são casos menos comparáveis com o português, uma vez que estarão relacionados com duas circunstâncias históricas e políticas específicas: no caso do chinês, dever-se-á à importância demográfica dos falantes da língua nos EUA, à crescente integração económica internacional da China e ainda à importância progressiva das relações económicas sino-americanas; no caso do árabe, terá a ver com o facto de ser uma língua predominante numa região – o Médio Oriente – considerada crítica para as políticas geoestratégicas e de defesa norte-americanas.

É necessário ter em conta que o ponto de partida do português, em 1990, era muito inferior ao das outras línguas aqui consideradas (Figura 46), o que significa que, mesmo com taxas de crescimento ligeiramente mais elevadas, a distância face a outras línguas com um peso demográfico idêntico ou superior (nos EUA e no mundo) está ainda muito longe de ser superada. Com isto não se pretende menorizar o progresso do português nestas duas últimas décadas – que parece encorajador –, mas antes reforçar que o português tem ainda um grande potencial de crescimento no

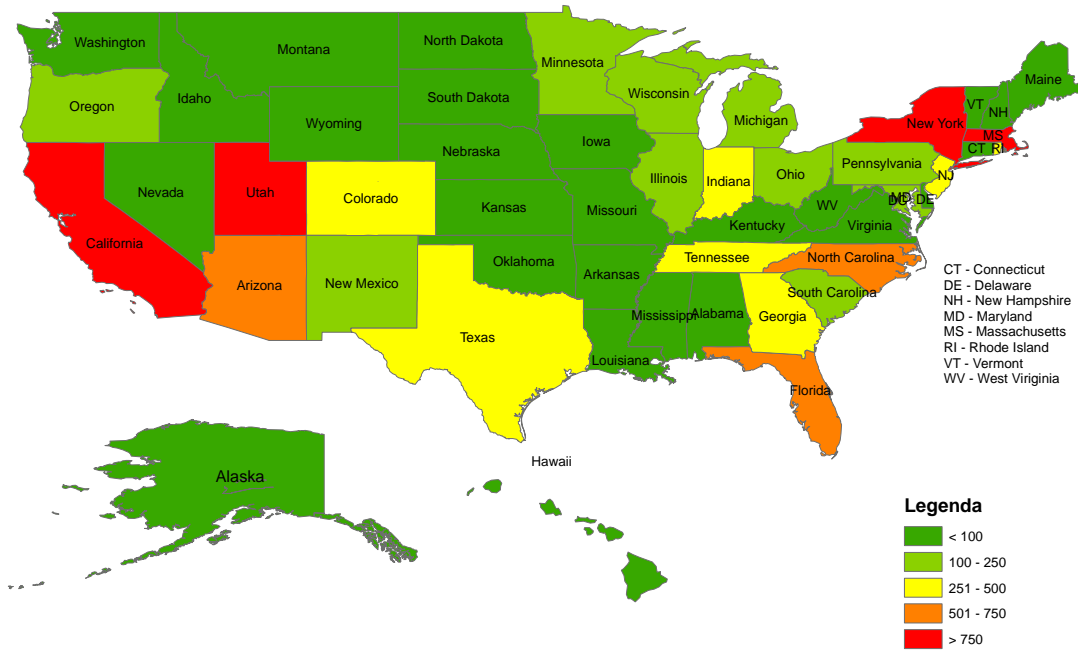
ensino superior norte-americano. Nesse sentido, continua a justificar-se inteiramente o trabalho de *lobbying* junto das agências estaduais de educação – que são responsáveis pelas universidades públicas estaduais – e junto das próprias universidades, tendo em vista o apoio à abertura e manutenção de leitorados e o incentivo à cooperação com universidades portuguesas.

Mas para além do estudo dos números das inscrições para o conjunto do país, importa conhecer melhor as instituições de ensino superior que oferecem disciplinas de língua portuguesa.

Os mapas das Figuras 47 e 48 ajudam a localizar os estados onde se concentram as inscrições em disciplinas de língua portuguesa no ensino superior. O facto de as instituições da Califórnia (com 1 366 inscritos em disciplinas de língua portuguesa, representando 12% do total de inscritos em disciplinas de línguas em instituições deste estado), o Massachusetts (1 059 e 9,3%), a Flórida (581 e 5,1%), New Jersey (421 e 3,7%) ou Rhode Island (377 e 3,3%) apresentarem números elevados de inscritos em disciplinas de língua portuguesa em 2009 é inteiramente expectável. Estes são estados que, como se viu no Capítulo 3, contam com comunidades lusófonas numericamente significativas, o que pode querer dizer que há uma probabilidade considerável de estes alunos serem de ascendência lusófona e/ou de o trabalho com aquelas comunidades poder constituir um horizonte profissional para indivíduos com e sem ascendência lusófona.

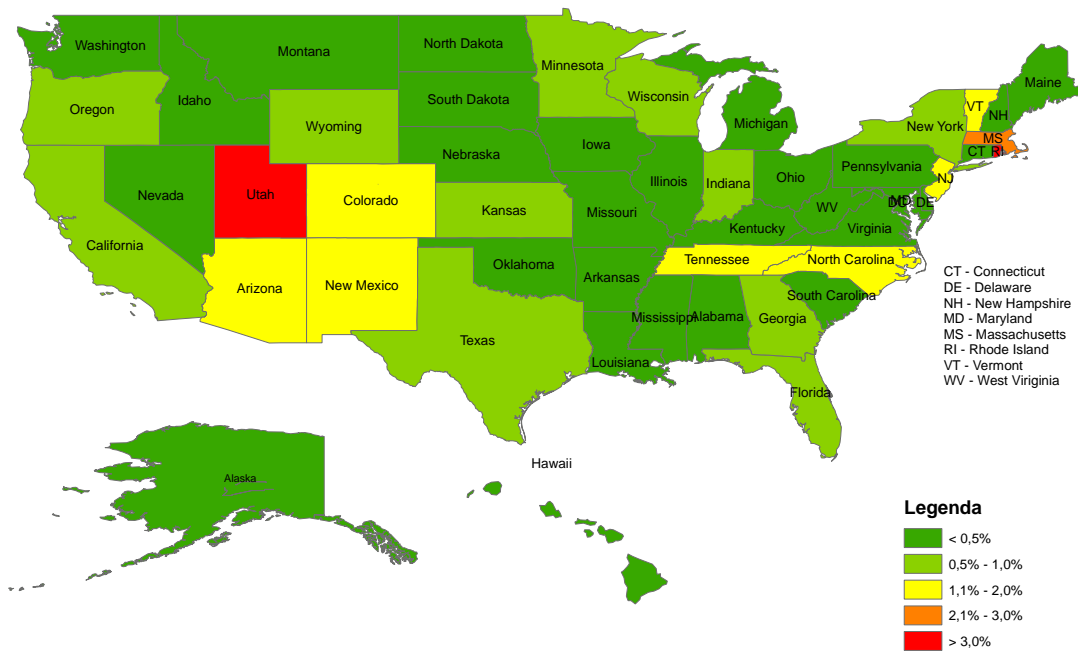
Todavia, a análise dos mapas revela também situações de estados em que o número de inscritos é elevado sem que, no entanto, existam comunidades lusófonas significativas. É o caso do Utah (928 inscritos em disciplinas de língua portuguesa, representando 8,2% do total de inscritos em línguas) da Carolina do Norte (708 e 6,2%) do Arizona (546 e 4,8%) e do Colorado (308 e 2,7%). Mesmo o facto de Nova Iorque surgir como o segundo estado com maior número de inscritos em disciplinas de português (1 148, representando 10,1% das inscrições em línguas estrangeiras) não deixa de causar alguma surpresa.

Figura 47 – Número de Inscrições em disciplinas de língua portuguesa no ensino superior, por estado (2009)



Dados: Modern Language Association

Figura 48 – Inscritos em disciplinas de língua portuguesa como percentagem do total de inscrições em línguas estrangeiras, por estado (2009)



Dados: Modern Language Association

Responder a estas aparentes incongruências implica um olhar mais fino, que identifique as principais instituições de ensino superior com oferta de ensino da língua portuguesa em cada estado.

*Tabela 14 – Instituições de ensino superior norte americanas com mais de 100 inscrições em disciplinas de língua portuguesa em 2009*

<b>Universidade</b>	<b>Cidade</b>	<b>Estado</b>	<b>Inscrições</b>
Brigham Young University	Provo	Utah	550
US Military Academy	West Point	New York	542
University of North Carolina, Chapel Hill	Chapel Hill	North Carolina	482
University of Arizona	Tucson	Arizona	303
University of California, Berkeley	Berkeley	California	268
University of Massachusetts, Dartmouth	North Dartmouth	Massachusetts	263
US Air Force Academy	Colorado Springs	Colorado	245
University of Tennessee, Knoxville	Knoxville	Tennessee	227
University of Texas, Austin	Austin	Texas	207
Arizona State University, Tempe	Tempe	Arizona	196
University of Wisconsin	Madison	Wisconsin	185
University of Georgia	Athens	Georgia	177
Bristol Community College	Fall River	Massachusetts	171
Utah Valley University	Orem	Utah	165
Rutgers State U. of New Jersey, Newark	Newark	New Jersey	160
University of Florida	Gainesville	Florida	156
University of Minnesota, Twin Cities	Minneapolis	Minnesota	142
Harvard University	Cambridge	Massachusetts	138
Florida International University	Miami	Florida	133
Brown University	Providence	Rhode Island	133
University of New Mexico	Albuquerque	New Mexico	132
University of Massachusetts, Amherst	Amherst	Massachusetts	130
University of Oregon	Eugene	Oregon	130
University of California, Los Angeles	Los Angeles	California	124
Purdue University	West Lafayette	Indiana	111
Indiana University, Bloomington	Bloomington	Indiana	108
University of Rhode Island	Kingston	Rhode Island	106
Rutgers State U. of New Jersey, New Brunswick	New Brunswick	New Jersey	105

Fonte: Modern Language Association, Language Enrollment Database

Face à importância das comunidades lusófonas na região Nova Inglaterra, não é surpreendente encontrar a *University of Massachusetts, Dartmouth* entre as instituições com maior número de inscritos em disciplinas de português (293 inscritos), sendo esta inclusivamente uma universidade onde funciona um leitorado apoiado pelo Camões IP. Pela mesma razão, não é surpreendente a situação do *Bristol Community College* (171 inscrições), que está instalado no condado com maior percentagem de falantes de português nos EUA. O mesmo pode ser dito de instituições de outros

estados onde há comunidades lusófonas significativas, como os polos da *Rutgers State University of New Jersey* de Newark (160 inscritos) e de New Brunswick (105 inscritos), da *University of Florida* (133 inscritos) da *Florida International University* (133 inscritos) e do campus da *University of California* em Berkeley (268 inscritos) e em Los Angeles (124 inscritos).

A leitura da Tabela 14 ajuda também a esclarecer a situação dos estados de Nova Iorque e do Colorado. Com efeito, é nestes estados que estão sedeadas duas das mais importantes academias militares dos EUA. O seu âmbito de recrutamento é nacional e, logo, não estão tão dependentes de dinâmicas locais na determinação da oferta de línguas estrangeiras. Com efeito, 542 dos 1 148 inscritos em disciplinas de língua portuguesa no estado de Nova Iorque frequentavam a *US Military Academy* em West Point. Ainda assim, o número restante de inscritos coloca este estado em linha com outros estados com comunidades lusófonas relevantes, como a Flórida ou New Jersey, embora já não numa posição de tão grande destaque. Também 245 dos 307 inscritos em disciplinas de português em instituições de ensino superior do Colorado frequentavam a *US Air Force Academy*, o que significa que, neste estado, a restante oferta de ensino de português em instituições de ensino superior é residual.

Também o caso do Utah é parcialmente explicado pelas características de uma das suas instituições de ensino superior. Trata-se da *Brigham Young University* (BYU), em Provo, que é a instituição do ensino superior dos EUA com maior número de inscrições em disciplinas de língua portuguesa (550) em 2009. Ora a BYU é uma universidade privada religiosa, associado a um culto evangélico, a Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias. Neste caso, o interesse na língua portuguesa poderá estar relacionado com a preparação de missionários e com o esforço de expansão desta igreja no mundo lusófono.

Há que notar, contudo, que estas são explicações parciais, que não se aplicam a todos os casos. Mesmo no Utah, a presença da língua portuguesa no ensino superior não se esgota na BYU. Com efeito, a universidade pública estadual do Utah – a *Utah Valley University* – regista, só por si, um número muito significativo de inscrições em disciplinas de português (165). De facto, das dez universidades e *colleges* com mais inscrições em disciplinas de português, sete situam-se em estados que não têm comunidades lusófonas significativas. Para além da BYU e das academias militares, encontramos: o campus de Chapel Hill da *University of North Carolina* (482 inscrições em disciplinas de língua portuguesa); a *University of Arizona* (303) e a *Arizona State University* (196); a *University of Tennessee* (227); e a *University of Texas* (207).

O estudo das motivações e das estratégias específicas de cada universidade, no que se refere à oferta de ensino de português, está para além do âmbito do presente estudo. No entanto, é ainda possível lançar mais algumas pistas para um futuro aprofundamento deste trabalho através da introdução de uma componente dinâmica – isto é, uma comparação temporal – na análise da oferta de ensino do português pelas diferentes universidades. Já vimos que nas décadas de 1990 e 2000 se assistiu a um crescimento muito acentuado da oferta de ensino de português nas instituições de

ensino superior norte-americanas. No entanto, importa saber que instituições estiveram na base desse crescimento e, em particular, se este assentou num aumento de inscritos nas universidades que tradicionalmente já ofereciam disciplinas de português ou se, pelo contrário, ele resulta predominantemente de oferta em universidades que não tinham essa tradição.

Para este efeito, efetuou-se uma comparação entre o número de inscritos em disciplinas de português em cada universidade ou *college* em 2009 e o número homólogo existente para 1995. Para impedir que casos menos significativos enviassem a análise, consideraram-se apenas as instituições que apresentavam pelo menos 100 inscrições ou em 1995 ou em 2009.

A leitura da Tabela 15 permite avançar com uma tipologia exploratória que compreende quatro grupos de instituições de ensino superior, definidas em função das características dessas instituições, do número de inscrições e da respetiva evolução entre os dois pontos no tempo considerados.

*Tabela 15 – Evolução das inscrições em disciplinas de língua portuguesa entre 1995 e 2009, por instituição (instituições com mais de 100 inscrições em 1995 ou em 2009)*

<b>Universidade</b>	<b>Cidade</b>	<b>Estado</b>	<b>1995</b>	<b>2009</b>	<b><math>\Delta</math></b>	<b><math>Tx</math></b>
US Military Academy	West Point	New York	176	542	366	208,0%
US Air Force Academy	Colorado Springs	Colorado	0	245	245	-
Utah Valley University	Orem	Utah	0	165	165	-
Rutgers State U of New Jersey, Newark	Newark	New Jersey	0	160	160	-
Brigham Young University	Provo	Utah	391	550	159	40,7%
University of California, Berkeley	Berkeley	California	133	268	135	101,5%
University of Oregon	Eugene	Oregon	0	130	130	-
University of Minnesota, Twin Cities	Minneapolis	Minnesota	32	142	110	343,8%
Florida International University	Miami	Florida	24	133	109	454,2%
University of Tennessee, Knoxville	Knoxville	Tennessee	124	227	103	83,1%
Harvard University	Cambridge	Massachusetts	39	138	99	253,8%
University of Arizona	Tucson	Arizona	207	303	96	46,4%
University of New Mexico	Albuquerque	New Mexico	45	132	87	193,3%
Arizona State University, Tempe	Tempe	Arizona	110	196	86	78,2%
University of Massachusetts, Dartmouth	North Dartmouth	Massachusetts	177	263	86	48,6%
University of Texas, Austin	Austin	Texas	146	207	61	41,8%
University of Rhode Island	Kingston	Rhode Island	51	106	55	107,8%
University of Florida	Gainesville	Florida	108	156	48	44,4%
Rutgers State U of New Jersey, New	New Brunswick	New Jersey	63	105	42	66,7%
Indiana University, Bloomington	Bloomington	Indiana	68	108	40	58,8%
Brown University	Providence	Rhode Island	93	133	40	43,0%
Bristol Community College	Fall River	Massachusetts	136	171	35	25,7%
University of Massachusetts, Amherst	Amherst	Massachusetts	109	130	21	19,3%
Purdue University	West Lafayette	Indiana	114	111	-3	-2,6%
University of California, Los Angeles	Los Angeles	California	135	124	-11	-8,1%
University of North Carolina, Chapel Hill	Chapel Hill	North Carolina	531	482	-49	-9,2%
University of Wisconsin	Madison	Wisconsin	249	185	-64	-25,7%
University of Illinois, Urbana-Champaign	Champaign	Illinois	103	33	-70	-68,0%
Utah State University	Logan	Utah	186	99	-87	-46,8%
University of Georgia	Athens	Georgia	301	177	-124	-41,2%

Fonte: Modern Language Association



O primeiro grupo é constituído pelas *academias militares* e tem um papel de grande relevo no crescimento do português no ensino superior norte-americano. Com efeito, é na *US Military Academy* que se regista o maior crescimento absoluto entre todas as instituições consideradas, tendo mais 366 inscritos em disciplinas de língua portuguesa em 2009 do que em 1995 (um acréscimo de 208%). Por sua vez, a *US Air Force Academy*, que não tinha qualquer inscrito em disciplinas de português em 1995, passou a ter 245 em 2009, o que representa o segundo maior acréscimo absoluto. Estes dados reforçam a sensibilidade crescente ao valor da língua portuguesa por parte do *US Department of Defense*, algo que já tinha ficado patente com a integração do português como língua abrangida pelo programa *Startalk*.<sup>52</sup>

O segundo grupo é constituído pelo que podemos designar por *bastiões estabelecidos*. Trata-se de instituições com uma oferta continuada e em dimensão apreciável de ensino de português. Este grupo tem um comportamento misto no que respeita ao contributo absoluto para a expansão do ensino do português no ensino superior norte-americano. Nele se encontram casos de crescimento assinalável, como os da *Brigham Young University* (com 550 inscritos em disciplinas de português 2009, mas já com 391 em 1995), da *University of California - Berkeley* (com 268 inscritos em 2009, mas já com 133 em 1995), da *University of Tennessee – Knoxville* (227 inscrições em 2009 e 124 em 1995) ou da *University of Arizona* (303 inscrições em 2009, mas já com 207 em 1995).

Outras instituições deste grupo registam crescimentos menos enfáticos ou mesmo decréscimos ligeiros, que, contudo, não colocam em causa a sua importância no panorama da língua portuguesa no ensino superior norte-americano. É o caso, por exemplo, da *University of Florida* (108 inscritos em 1995 e 156 em 2009), do *Bristol Community College* (136 inscritos em 1995 e 171 em 2009), da *University of Massachusetts - Amherst* (109 inscritos em 1995 e 130 em 2009) e mesmo da *University of North Carolina, Chapel Hill*, que, apesar de uma quebra de 49 inscrições em relação a 1995, continuava em 2009 a ser a terceira universidade dos EUA com maior número de inscrições (482) em disciplinas de língua portuguesa.

O terceiro grupo é composto pelos *novos polos de difusão* do ensino do português. Estas são instituições sem tradição de oferta de português (ou instituições novas), mas que assumiram rapidamente uma posição relevante neste campo. Este grupo revelou-se decisivo para o crescimento global do número de inscritos em disciplinas de português. Com efeito, sete das dez instituições que registam o maior crescimento absoluto de inscrições no período considerado são instituições onde o ensino do português era residual ou inexistente em 1995. Para lá do caso já referido da *US Air Force Academy*, temos a *Utah Valley University* (de 0 inscritos em 1995 para 165 em 2009), do campus de Newark da *Rutgers State University of New Jersey* (de 0 em 1995 para 160 em 2009), da *University of Oregon* (de 0 em 1995 para 130 em 2009), da *University of Minnesota* (de 32 inscritos em 1995 para 142 em 2009) e da *Florida International University* (de 24 inscritos em 1995 para 133 em 2009).

---

<sup>52</sup> Cf. Capítulo 2.

O quarto grupo é composto por *antigos centros em quebra*, que estão claramente a perder importância no quadro do ensino do português nos EUA. Incluímos neste grupo as instituições que tinham mais de 100 inscritos em disciplinas de português em 1995 e que registaram quebras superiores a 25% entre 1995 e 2009. São elas a *University of Wisconsin*, em que as 185 inscrições de 2009 representam uma quebra de 64 inscrições em relação a 1995; a *University of Illinois - Urbana-Champaign*, em que apenas 33 alunos se encontravam inscritos em disciplinas de português em 2009, em contraste com os 103 de 1995 – a maior quebra relativa desta amostra; a *Utah State University*, que passa de 186 inscritos para apenas 99 (embora neste caso se tenha de salientar o facto de este decréscimo ser largamente compensado pelo crescimento das inscrições na BYU e da *Utah Valley University*, no mesmo estado); e, finalmente, a *University of Georgia*, que, sendo inclusivamente a terceira instituição de ensino superior com maior número de inscritos em disciplinas e língua portuguesa (301) em 1995, registou a maior quebra em termos absolutos nesta amostra no período considerado (177 inscritos em 2009).

Sublinhe-se novamente que este é uma tipologia exploratória, que pretende servir apenas como ponto de partida para um eventual estudo de aprofundamento sobre os motivos da aposta das instituições de ensino superior norte-americanas no ensino da língua portuguesa. Seria interessante, por exemplo, verificar até que ponto a aposta dos novos polos de ensino da língua portuguesa tem o Brasil como principal horizonte. Por exemplo, é notório, logo numa primeira aproximação, que as referências à cultura e a economia brasileiras surgem com muito mais frequência na apresentação das disciplinas de português nas páginas das universidades do que as referências à cultura e à economia de outros países lusófonos. Também o estudo dos bastiões estabelecidos pode ser valioso para conhecer os fatores que estão na base de uma oferta sustentada de ensino do português a este nível. Da mesma forma, um trabalho de recolha de informação mais aprofundado sobre antigos centros em quebra pode fornecer pistas importantes para perceber os motivos que estão por trás das flutuações de interesse dos alunos na língua portuguesa.

Há um aspeto final de natureza geográfica e social sobre o crescimento da presença do português no ensino superior norte-americano, visível na Tabela 15, que importa salientar. Trata-se do facto de, entre as 23 instituições desta amostra que registam um crescimento do número de inscritos em disciplinas de português, 12 se situarem em estados sem comunidades lusófonas significativas. Este facto vem chamar a atenção para dois aspetos relevantes do ponto de vista estratégico. Por um lado, que não deve ser negligenciada a importância das comunidades lusófonas como sustentáculo do interesse das instituições de ensino superior norte-americanas no ensino do português – por via da reserva de recrutamento de alunos em que estas comunidades se constituem e dos horizontes de trabalho futuro que representam. Por outro lado, parece estar a ocorrer um movimento paralelo de expansão do português no ensino superior norte-americano assente na captação de novos públicos, sem uma relação prévia com a língua portuguesa. Conseguir potenciar plenamente este movimento, sem descurar a atenção ao papel das comunidades lusófonas, parece ser, assim, o

desafio principal que se coloca atualmente à política de promoção do português no ensino superior norte-americano.

## IV.2. Os ensinios básico e secundário

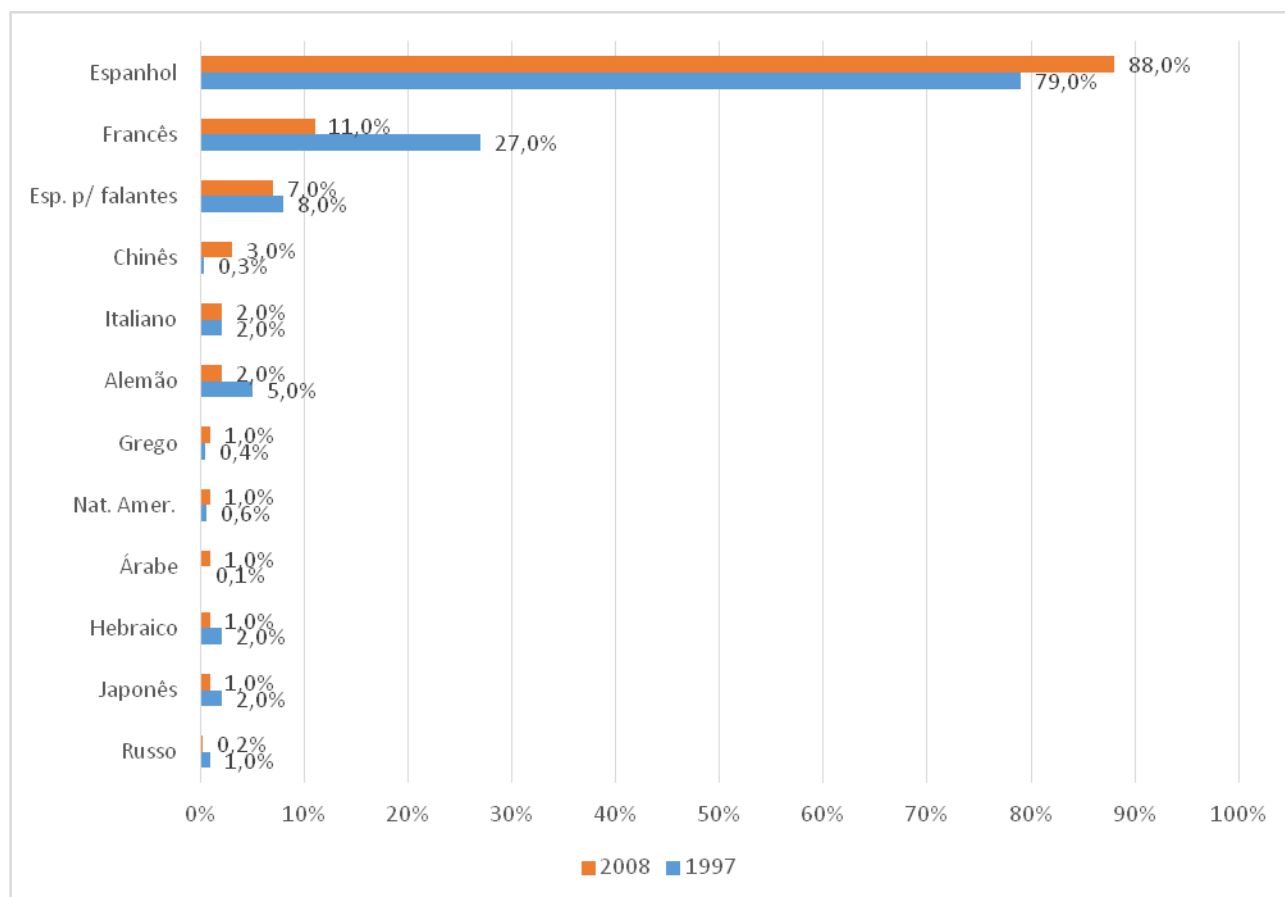
Ao contrário do que sucede com o ensino superior, não existem instrumentos de recolha regular de informação nem são mantidas bases de dados sobre o ensino de línguas estrangeiras no ensino básico e secundário norte-americano. Ficamos, assim, limitados a informação de natureza parcelar, recolhida de forma pontual. É o que se fará nesta última secção do nosso estudo. Por um lado, usaremos os resultados do inquérito do *Center for Applied Linguistics*, conduzido pela equipa de Pufahl e Rhodes junto de uma amostra de 3 670 escolas básicas e secundárias durante o ano letivo de 2007-08, que permitiu situar a presença do português face às restantes línguas supercentrais nessas escolas; por outro lado, os dados recolhidos pelo Camões IP para alguns estados, no ano letivo de 2011-12, tendo em vista obter uma visão genérica da evolução do número de inscritos em disciplinas de português nestes níveis de ensino.

A primeira evidência que qualquer análise sumária da situação do ensino do português nos EUA deteta é o carácter residual da sua oferta nas escolas básicas e secundárias norte-americanas. Como vimos no Capítulo 2, o contexto institucional do ensino básico e secundário norte-americano é desfavorável ao ensino de línguas estrangeiras em comparação com outras áreas disciplinares. Isso fazia com que apenas 25% das escolas básicas oferecessem alguma forma de ensino de línguas estrangeiras em 2008. Mesmo assim, são notórias as assimetrias entre as várias línguas neste nível e, acima de tudo, o lugar não-existente do português.

Como seria de esperar, o espanhol é largamente dominante no ensino básico e continuava em expansão. O seu ensino está presente em 88% das escolas com oferta de línguas estrangeiras, o que representava um acréscimo de 9 pontos percentuais em relação aos valores de 1997. Mesmo o espanhol para falantes de espanhol tinha uma presença relevante neste nível de ensino, representando 7% em 2008 e 8% em 1997.

Outra língua que se encontrava em expansão no ensino básico norte-americano era o chinês. Partindo de uma posição residual em 1997 (presença apenas em 0,3% das escolas), o chinês era já oferecido em 3% das escolas com ensino de línguas estrangeiras em 2008. Embora em menor escala, também o árabe registou um crescimento significativo entre 1997 e 2008. Partindo de um valor residual (0,1%), encontrava-se já em oferta em 1% das escolas básicas com oferta de ensino de línguas em 2008. Também o ensino do grego registava um ligeiro acréscimo neste período: de 0,4% em 1997, a percentagem de escolas básicas com ensino de línguas que ofereciam grego subiu para 1% em 2008.

Figura 49 – Línguas oferecidas nas escolas básicas dos EUA com oferta de línguas estrangeiras (1997 e 2008, em percentagem)



Fonte: Pufahl e Rhodes, 2011

Contudo, a oferta de várias outras línguas encontrava-se em estagnação ou declínio neste período. O caso mais gritante é o do francês. É certo que este surgia, embora a larga distância do espanhol, como a segunda língua estrangeira no ensino básico em 2008, com 11% das escolas com ensino de línguas estrangeiras a oferecerem-no. Todavia, esta percentagem representava um recuo muito acentuado (16 pontos percentuais) face a 1997.

Outra língua tradicional cuja oferta se encontrava em recuo era o alemão. Se 5,0% das escolas básicas com programas de línguas ofereciam a língua alemã em 1997, esta percentagem tinha caído para apenas 2% em 2008. Outras línguas que registaram decréscimos foram o hebraico e o japonês (de 2% em 1997 para 1% em 2008) e ainda o russo, que se tornou residual, caindo de 1% para 0,2% em 2008).

Finalmente, refira-se o caso do italiano, que não registou uma oscilação significativa no período em análise, mantendo-se o seu ensino em cerca de 2,0% das escolas básicas com oferta de disciplinas de línguas estrangeiras.

Mas o que é mais relevante para o objeto deste estudo é que o português não era oferecido em *nenhuma* das escolas da amostra analisada. Poder-se-ia pensar que a ausência do português resultasse, em certa medida, de um enviesamento gerado pelo número relativamente reduzido de escolas básicas com oferta de línguas nos EUA, que se repercutiria na dimensão da amostra e na robustez da extrapolação estatística efetuada a partir dela.

Nesta linha de raciocínio, a análise dos dados para as escolas secundárias – em que a percentagem de instituições com algum tipo de oferta de línguas estrangeiras em 2008 sobe para 79% e atinge os 91% no caso específico das *high schools* - poderia oferecer um quadro mais promissor. Todavia, essa análise mais não faz do que confirmar a presença residual do português no sistema de educação norte-americano, quando se olha para os níveis abaixo do ensino superior.

Verificamos novamente, sem surpresa, que é a língua espanhola que predomina. O espanhol era ensinado em 93% das escolas secundárias norte-americanas com oferta de línguas estrangeiras em 2008, uma proporção igual à de 1997. Mesmo a oferta de espanhol para falantes nativos beneficiava desta tendência geral, passando de 6% em 1997 para 8% em 2008.

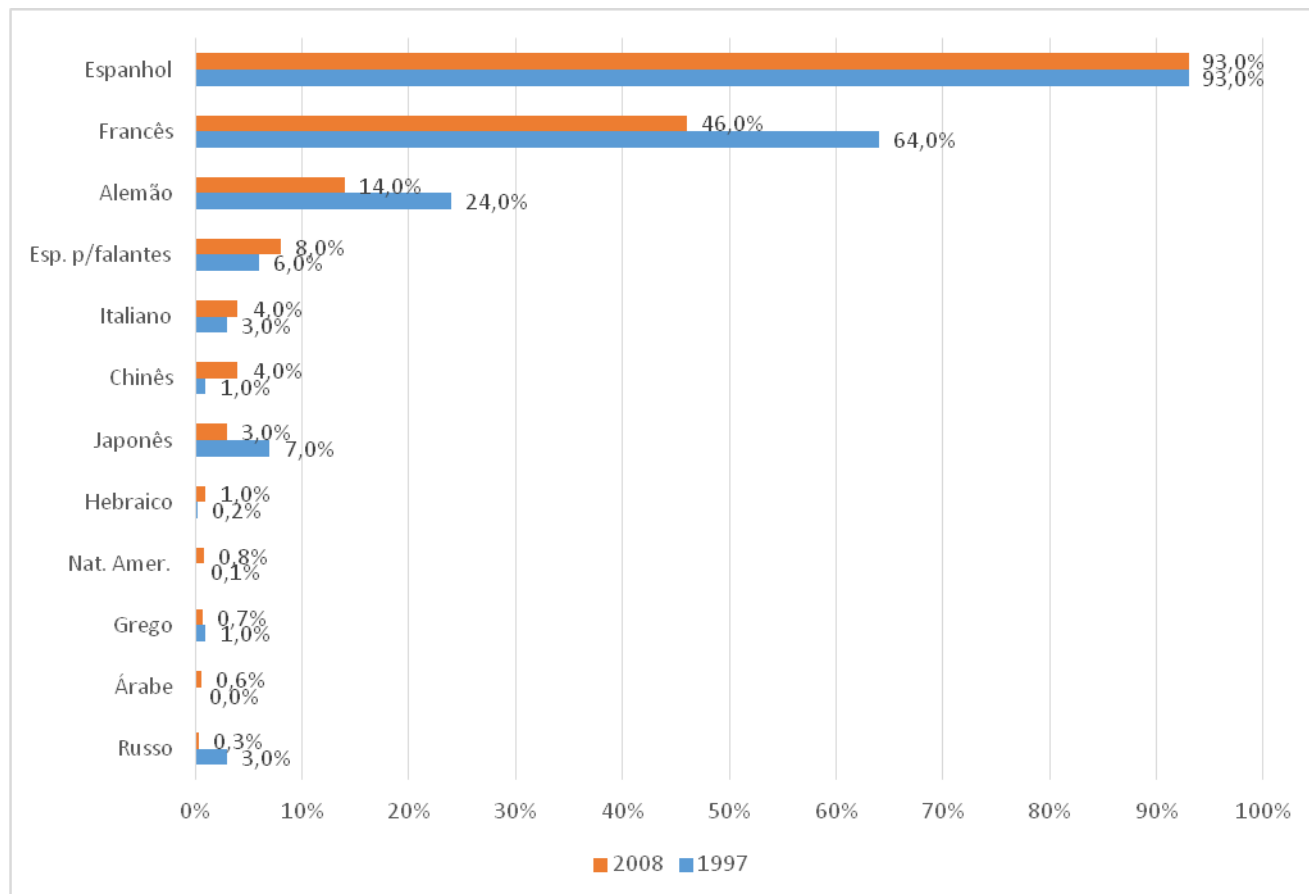
Tal como no básico, também aqui se assiste a uma quebra assinalável de duas línguas estrangeiras de oferta tradicional, o francês e o alemão. Assim, embora 46% das escolas com oferta de línguas estrangeiras tivessem ensino de francês em 2008, isso representava uma quebra de 18 pontos percentuais em relação a 1997. No caso do alemão, o recuo foi de 24% em 1997 para 14% em 2008. Outras duas línguas em queda são o japonês, cujo ensino se praticava em apenas 3% das escolas com oferta de línguas estrangeiras em 2009 contra 7% em 1997, e o russo, cujo ensino quase tinha desaparecido em 2008, quando era oferecido por 3% das escolas secundárias com oferta de línguas em 1997.

Em sentido contrário, há línguas que registaram crescimento. Destaca-se aqui o chinês, cujo ensino em 2008 era praticado em 4% das escolas secundárias com oferta de línguas estrangeiras, contra apenas 1% em 1997, e o italiano, também ensinado em 2008 em 4% das escolas secundárias com oferta de língua estrangeira contra um valor de 3% em 1997.

Mas o que constitui motivo principal de reflexão é, uma vez mais, a ausência completa do português. Ele não era oferecido em nenhuma das escolas secundárias desta amostra, em qualquer das datas. É certo que se está perante um estudo por amostragem, pelo que tal não significa que esta oferta não exista de todo, como se verá adiante. Todavia, não é possível escamotear que o português tem uma expressão muito reduzida no ensino básico e secundário norte-americano, o que constitui um paradoxo quando consideramos a sua condição de língua supercentral no contexto

mundial e o facto de o número dos seus falantes nos EUA ser comparável ou superior aos de outras línguas – italiano, grego ou japonês – que têm uma presença relevante nestes níveis de ensino.

Figura 50 - Línguas oferecidas nas escolas secundárias dos EUA com oferta de línguas estrangeiras (1997 e 2008, em percentagem)



Fonte: Purfahl e Rhodes, 2008

Uma explicação possível para este paradoxo será o facto de as comunidades lusófonas tenderem a privilegiar formas de ensino da língua fora do sistema formal de educação norte-americano – como cursos e aulas particulares em associações culturais de imigrantes, grupos paroquiais ou *community schools*. Sem desvalorizar o papel destas instituições na mobilização dos imigrantes lusófonos e na manutenção da ligação à língua portuguesa, deve dizer-se que um modelo de ensino do português que assente, sobretudo, em instituições segmentadas do sistema de educação e formação norte-americano acarreta riscos: por um lado, o esvaziamento da pressão para a abertura de disciplinas de língua portuguesa nas escolas *mainstream*, confinando assim a língua portuguesa às margens do sistema de educação, com a consequente falta de visibilidade e valorização social e redução da possibilidade de captação de potenciais interessados sem ascendência lusófona; por outro, uma eventual menor qualidade das aprendizagens – resultante, por exemplo, do recurso a métodos de ensino/formação desajustados ou de materiais pedagógicos desatualizados –, desvantagem que se

poderá manter devido a uma menor exposição destas instituições a avaliações externas e aos padrões a que estão vinculadas as escolas *mainstream*.

Os dados recolhidos para o Camões IP, para alguns estados, no ano letivo 2011/12 ajudam a clarificar esta situação e confirmam a hipótese colocada. Os dados em causa dizem respeito aos estados de New Jersey, Califórnia, Nova Iorque, Connecticut, Flórida e ao distrito de Colúmbia, e cobrem apenas o ensino básico.

*Tabela 16 – Número de alunos inscritos em disciplinas de português no ensino básico em 2011-12, por estado e tipo de ensino*

<b>Estado</b>	<b>Ensino Paralelo</b>	<b>Ensino Integrado</b>	<b>Total</b>	<b>% Integrado</b>
New Jersey	842	1200	2042	58,8%
Califórnia	264	341	605	56,4%
Nova Iorque	333	0	333	0,0%
Connecticut	201	0	201	0,0%
District of Columbia	91	0	91	0,0%
Flórida	23	0	23	0,0%
<b>Total</b>	<b>1754</b>	<b>1541</b>	<b>3295</b>	<b>46,8%</b>

Fonte: Camões IP

Das 3 259 crianças contabilizadas como frequentando disciplinas de português no ensino básico durante o ano letivo de 2011-12 nestes cinco estados e no distrito de Colúmbia, só 1541 (46,8%) o faziam numa escola *mainstream*; as restantes 53,8% tinham aulas em associações e *community schools* portuguesas.

Note-se que há alguma heterogeneidade entre os diferentes estados a este respeito. Em New Jersey e na Califórnia – os que têm mais alunos assinalados pelo Camões IP como estando a frequentar disciplinas de português no ensino básico – aquela proporção sobe para, respetivamente, 58,8% e 56,4%. Em contrapartida, não se encontram alunos inscritos em disciplinas de português no sistema público em nenhum dos restantes casos considerados: Nova Iorque, Connecticut, Flórida e distrito de Colúmbia.

A situação no secundário assume contornos um pouco diferentes. Por um lado, o número de alunos a frequentar disciplinas de português no ensino secundário nestes estados é consideravelmente menor – apenas 1164 contra 3295 no ensino básico. Esta situação pode indiciar uma menor sensibilidade das escolas de ensino secundário para a oferta de ensino de português, o que terá como consequência uma redução de oportunidades para aperfeiçoamento das competências nesta língua à medida que os alunos vão progredindo academicamente. Por outro lado, a quase totalidade destes alunos (95,4%) tem aulas de português numa escola *mainstream*. Se este facto pode ter uma leitura positiva pelas razões que acabámos de referir, também pode revelar a falta de capacidade das escolas comunitárias e das associações de imigrantes para manterem o interesse dos descendentes de portugueses pela aprendizagem da língua para além de um determinado nível etário.

Para verificar se esta tendência se estava a manter, a atenuar ou a agravar, importava construir um quadro da evolução do ensino do português nas escolas básicas e secundárias norte-americanas na última década. Ao mesmo tempo, era de grande pertinência efetuar uma análise da distribuição das escolas e das inscrições em disciplinas de português no interior dos estados, com vista a detetar eventuais lacunas em condados com populações expressivas de falantes e descendentes de falantes de português.

*Tabela 17 – Número de alunos inscritos em disciplinas de português em 2011-12, no ensino secundário, por estado e tipo de ensino*

<b>Estado</b>	<b>Ensino Paralelo</b>	<b>Ensino Integrado</b>	<b>Total</b>	<b>% Integrado</b>
New Jersey	0	238	238	100,0%
Nova Iorque	0	0	0	
Califórnia	49	872	921	94,7%
Connecticut	5	0	5	0,0%
Distrito de Colúmbia	0	0	0	
Flórida	0	0	0	
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>1110</b>	<b>1164</b>	<b>95,4%</b>

Fonte: Camões IP

O termo de comparação para este exercício seria oferecido pelos dados constantes no Relatório da Reunião de Trabalho de Setembro de 2007 do projeto “Promoção da Língua Estrangeira no Mundo”<sup>53</sup>. Todavia, encontrámos dificuldades de peso nesta tarefa.

Em primeiro lugar, as fontes e os instrumentos de recolha de informação são muito diversos, o que levanta problemas sérios quanto à consistência dos dados. Em segundo lugar, os dados do Relatório de Trabalho de 2007 para o ensino integrado e para o ensino paralelo eram, na maior parte dos casos, desfasados no tempo, com as informações referentes ao ensino integrado a referirem-se aos anos letivos de 2003/04 e 2007/08 e os dados para as *community schools* a referirem-se apenas ao ano de 2000/01, gerando-se, assim, um problema de comparabilidade entre tipos de ensino.

Em terceiro lugar, e com exceção da Califórnia, os dados recolhidos pelo Camões IP para as escolas públicas são agregados – ou seja, não é discriminado o número de alunos inscritos em cada estabelecimento –, o que obstaculiza o esforço de reconstrução da distribuição geográfica destes alunos no interior dos estados; noutros casos (como Nova Iorque e Flórida), apenas se refere a existência de lecionação de português em escolas públicas, não havendo quantificação dos inscritos. Finalmente, e em consequência dos problemas anteriores, há, em muitos casos, lacunas de informação para várias escolas e para vários anos letivos. Não se sabe ao certo se houve oferta num dado ano letivo e, caso tenha havido, qual o número de inscritos

<sup>53</sup> FLAD (2008). *Promoção da Língua Estrangeira no Mundo – Relatório da Reunião de Trabalho de Setembro de 2007*, Lisboa, Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento. Os dados constantes neste documento referem-se a um relatório apresentado ao *College Board*, no âmbito de um esforço de integração do português como tema dos testes SAT.



num dado estabelecimento – o que levanta novamente problemas do ponto de vista da comparabilidade entre estabelecimentos específicos, entre tipos de ensino, entre condados e entre pontos no tempo.

No entanto, e ainda que a análise que nela se pode basear seja, pelas razões apontadas, necessariamente limitada, cremos que a informação disponível pode servir como ponto de partida para futuros estudos de cariz mais intensivo.

Por agora, e a fechar o capítulo, deixamos aqui, num conjunto de tabelas, as comparações possíveis a partir dessa informação. Ainda que de forma muito fragmentada e parcelar, essas comparações podem fazer-se entre estados, condados de cada estado, tipos de estabelecimento e anos letivos de referência.

*Tabela 18 – Inscritos em disciplinas de português em escolas mainstream de New Jersey*

<b>Escola</b>	<b>Cidade</b>	<b>Condado</b>	<b>2003/04</b>	<b>2011/12</b>
Elizabeth High School	Elizabeth	Union	360	Sim
East Side High School	Newark	Essex	129	Sim
Ann Street High School	Newark	Essex	200	Não
Lafayette High School	Newark	Essex	125	Sim
Science Park High School	Newark	Essex	*	Sim
Oliver Street School	Newark	Essex	*	Sim
Wilson Avenue School	Newark	Essex	*	Sim
Hawkins Street School	Newark	Essex	*	Sim

Fontes: FLAD (2007); Camões I.P. (dados para 11/12) \* Ausência de dados

*Tabela 19 – Inscritos em disciplinas de português em community schools de New Jersey*

<b>Escola</b>	<b>Cidade</b>	<b>Condado</b>	<b>2000/01</b>	<b>2011/12</b>
Escola Luís de Camões - Sport Clube Português	Newark	Essex	198	138
Portuguese American Cultural Center	Clark	Union	28	113
Escola Amadeu Correia	Elizabeth	Union	261	107
Escola de Língua e Cultura Portuguesas de	Kearny	Hudson	109	80
Escola Portuguesa de Union	Union	Union	126	74
Escola Infante D. Henrique	South River	Middlesex	89	72
Escola Luís de Camões - Warren	Warren	Somerset	*	66
Escola Nova Esperança	Perth Amboy	New Jersey	68	54
Infante D. Henrique 2	Long Branch	Monmouth	*	46
Clube Português de Long Branch	Long Branch	Monmouth	*	34
Portuguese Language School of Harrison	Hudson City	Hudson	68	32
Escola Portuguesa Alice Friendly	Newark	Essex	85	32
Escola Particular de St. James	Newark	Essex	55	*
Escola Portuguesa de São Benedito	Newark	Essex	77	*
Escola Vasco da Gama	Little Ferry	Bergen	25	*
Escola Gil Vicente	Elizabeth	Union	32	*
Escola D.Dinis	Newark	Essex	44	*
Escola Portuguesa de Riverside	Riverside	Burlington	24	*
Escola Lusitânia	Long Branch	Monmouth	68	*

Fontes: FLAD (2007); Camões I.P. (dados para 11/12) \* Ausência de dados

*Tabela 20 – Número de inscrições em disciplinas de português em escolas mainstream da Califórnia*

<b>Escola</b>	<b>Cidade</b>	<b>Condado</b>	<b>02/03</b>	<b>03/04</b>	<b>07/08</b>	<b>11/12</b>
Hilmar Elementary School	Hilmar	Merced	*	140	2	320
Tulare Union High School	Tulare	Merced	155	183	*	203
San José High School	San Jose	Santa Clara	*	*	*	180
Turlock High School	Turlock	Stanislaus	80	105	115	115
Mission High School	Tulare	Merced	*	*	*	98
Hilmar High	Los Banos	Merced	83	98	105	90
Tulare Western High School	Tulare	Tulare	114	135	150	65
Chino High School	Chino	San Bernardino	*	*	*	60
Los Banos High	Los Banos	Merced	60	73	48	44
D. Diniz Preschool	San Jose	Santa Clara	*	*	*	21
John H. Pitman High	Turlock	Stanislaus	24	34	0	*
San Jose High Academy	San Jose	Santa Clara	41	138	*	*
Peter Burnett Academy	San Jose	Santa Clara	83	45	*	*
John W. North High	Riverside	Riverside	22	0	0	*
Sunny Hills High	Fullerton	Orange	83	110	*	*
New Haven Elementary	Manteca	San Joaquin	24	0	0	*
Whittier High School	Whitter	Los Angeles	*	*	*	*

Fontes: FLAD (2007); Camões I.P. (dados para 11/12) \* Ausência de dados

*Tabela 21 – Número de inscritos em disciplinas de português em community schools da Califórnia*

<b>Escola</b>	<b>Cidade</b>	<b>Condado</b>	<b>2000/01</b>	<b>2011/12</b>
Escola de Língua e Cultura Jorge de Sena	Turlock	Stanislaus	99	96
Escola Portuguesa Vitorino Nemésio	Tulare	Merced	57	85
Portuguese Fraternal Society	Elk Grove	Sacramento	*	40
Portuguese Organization for Social Services and Oportunities	San Jose	San Jose	*	33
Portuguese Hall	Sausalito	Marin	*	25
Portuguese Historic Society	Sacramento	Sacramento	*	18
Escola Nª Sra. Fátima - Antioch	Antioch	Contra Costa	19	16
Casa dos Açores	Hilmar	Merced	*	4
Portuguese Historic Center	San Diego	San Diego	*	3
Escola Portuguesa das Cinco Chagas	San Jose	San Jose	43	*
Escola de Santo Eduardo	Newark	Alameda	9	*
Escola Irmã Maria Amélia	San Ramon	Contra Costa	34	*
Escola Portuguesa Corte Real	Santa Clara	Santa Clara	25	*
Escola Nª Sra. Fátima - San Pablo	San Pablo	Contra Costa	12	*
Mountain View School	Mountain View	Santa Clara	11	*
Benicia School	Benicia	Solano	32	*
Escola Santa Inês - San Diego	San Diego	San Diego	10	*
Portuguese School of Gilroy	Gilroy	Santa Clara	10	*

Fontes: FLAD (2007); Camões I.P. (dados para 11/12) \* Ausência de dados

*Tabela 22 – Inscrições em disciplinas de português em community schools de Nova Iorque*

<b>Escola</b>	<b>Localidade</b>	<b>Condado</b>	<b>2000/2001</b>	<b>2011/12</b>
Escola Antero de Figueiredo	Farmingville	Suffolk	75	38
Escola João de Deus	Yonkers	Westchester	34	36
Escola Júlio Diniz	Mineola	Nassau	102	35
Escola Rainha Santa Isabel	Ossining	Westchester	30	28
Escola Fernão de Magalhães	Tarrytown	Westchester	21	28
Escola Infante D. Henrique	Mount Vernon	Westchester	80	19
Escola São Teotónio	Brentwood	Suffolk	10	19
Escola Nuno Alvares Pereira	Jamaica	Queens	60	13
Escola Francisco Sá Carneiro	New Rochelle	Westchester	8	6

Fontes: FLAD (2007); Camões I.P. (dados para 11/12) \* Ausência de dados

*Tabela 23 – Inscrições em disciplinas de português em escolas mainstream do Connecticut*

<b>Escola</b>	<b>Localidade</b>	<b>Condado</b>	<b>2003/04</b>	<b>2011/12</b>
Central High School	Bridgeport	Fairfield	*	Sim
Multicultural Magnet School	Bridgeport	Fairfield	144	Sim
Park Avenue Elementary School	Danbury	Fairfield		Sim
Roberts Avenue Elementary School	Danbury	Fairfield		Sim
Schelter Rock Elementary School	Danbury	Fairfield		Sim
Rogers Park Middle School	Danbury	Fairfield		Sim
Broadview Middle School	Danbury	Fairfield		Sim
Danbury High School	Danbury	Fairfield		Sim

Fontes: FLAD (2007); Camões I.P. (dados para 11/12) \* Ausência de dados

*Tabela 24 – Inscrições em disciplinas de português em community schools do Connecticut*

<b>Escola</b>	<b>Localidade</b>	<b>Condado</b>	<b>2000/01</b>	<b>2011/12</b>
Escola José Saramago	Waterbury	New Haven	*	32
Escola Manuel Cipriano	Danbury	Fairfield	*	51
Escola Nª Srª Fátima	Hartford	Hartford	*	66
Escola Vasco da Gama	Bridgeport	Fairfield	*	57

Fontes: FLAD (2007); Camões I.P. (dados para 11/12) \* Ausência de dados

*Tabela 25 – Inscrições em disciplinas de português em community schools do Connecticut*

<b>Escola</b>	<b>Localidade</b>	<b>Condado</b>	<b>2000/01</b>	<b>2011/12</b>
Escola Portuguesa Família Amaral	Palm Coast	Flaglar	*	11
Escola Lusitana de West Palm Beach	West Palm Beach	Palm Beach	*	12

Fontes: FLAD (2007); Camões I.P. (dados para 11/12) \* Ausência de dados

*Tabela 26 – Número de inscrições em disciplinas de português em escolas mainstream da Flórida*

<b>Escola</b>	<b>Localidade</b>	<b>Condado</b>	<b>2003/04</b>	<b>2007/08</b>	<b>2011/12</b>
Add Merritt K-8 Center	Miami	Miami-Dade		175	*
Cypress Creek High School	Orlando	Orange	74	64	*
Miami Beach Senior High	Miami Beach	Miami-Dade	71	122	*
Southwest Miami Senior High	Miami	Miami-Dade	32	22	*

Fontes: FLAD (2007); Camões I.P. (dados para 11/12) \* Ausência de dados

*Tabela 27 – Inscrições em disciplinas de português em escolas mainstream de Rhode Island*

<b>Escola</b>	<b>Localidade</b>	<b>Condado</b>	<b>01/02</b>	<b>03/04</b>	<b>07/08</b>	<b>11/12</b>
Mt. Hope High School	Pawtucket	Providence	118	179	*	*
Cumberland High School	Cumberland	Providence	32	57	*	*
East Providence High School	East Providence	Providence	308	321	318	*
Edward Martin Junior High	East Providence	Providence	125	200	*	*
International Charter School	Pawtucket	Providence	*	58	97	*
Our Lady of Fatima High School	Warren	Bristol	*	30	*	*
Portsmouth High School	Portsmouth	Newport	140	115	125	*
Portsmouth Middle School	Portsmouth	Newport	0	0	60	*
Riverside Junior High	Riverside	Providence	*	*	*	*
Tiverton Middle School	Tiverton	Newport	*	*	*	*
Tiverton High School	Tiverton	Newport	*	*	*	*
Charles E. Shea Senior High	Pawtucket	Providence	*	*	*	*
Escola Portuguesa de Bristol	Swansea	Bristol	*	*	*	*

Fontes: FLAD (2007); Camões I.P. (dados para 11/12) \* Ausência de dados

*Tabela 28 – Inscrições em disciplinas de português em community schools de Rhode Island*

<b>Escola</b>	<b>Localidade</b>	<b>Condado</b>	<b>2000/01</b>	<b>2011/12</b>
Escola Portuguesa de Bristol	Swansea	Bristol	23	*
Escola Oficial Portuguesa de East Providence	East Providence	Providence	30	*
Escola Portuguesa do Clube Social Português	Pawtucket	Providence	51	*
Escola Portuguesa do Clube Juventude Lusitania	Cumberland	Providence	92	*
Escola Portuguesa do Cranston Portuguese Clube	Cranston	Providence	35	*

Fontes: FLAD (2007); Camões I.P. (dados para 11/12) \* Ausência de dados

*Tabela 29 – Inscrições em disciplinas de português em escolas mainstream do Massachusetts*

<b>Escola</b>	<b>Localidade</b>	<b>Condado</b>	<b>02/03</b>	<b>03/04</b>	<b>07/08</b>	<b>11/12</b>
Durfee High School	Fall River	Bristol	650	548	700	*
Dartmouth High	Dartmouth	Bristol	300	293	332	*
Taunton High School	Taunton	Bristol	200	297	264	*
Somerset High School	Somerset	Bristol	162	*	257	*
Espírito Santo School	Fall River	Bristol	*	*	256	*
Dartmouth Middle	North Dartmouth	Bristol	145	150	250	*
Brockton High School	Brockton	Plymouth	0	0	218	*
James Morton Middle School	Fall River	Barnstable	170	*	206	*
Somerset Middle School	Somerset	Bristol	300	425	198	*
Edmond P. Talbot Middle	Fall River	Bristol	175	175	186	*
Westport High School	Westport	Bristol	*	116	146	*
Ludlow High	Ludlow	Hampden	*	*	141	*
Peabody Veterans Memorial High	Peabody	Essex	*	*	126	*
Coyle & Cassidy High	Taunton	Bristol	100	120	120	*
Bishop Stang	North Dartmouth	Bristol	67	66	111	*
Potter Road Elementary	Farmingham	Middlesex	*	182	93	*
Joseph Case High School	Swansea	Bristol	35	*	91	*
Seekonk High School	Seekonk	Bristol	*	*	90	*
Bishop Connolly High	Fall River	Bristol	110	110	76	*
Falmouth High School	Falmouth	Bristol	65	88	67	*
Henry Lord Middle	Fall River	Bristol	160	162	65	*
Antioch School	Fall River	Bristol	*	35	50	*
Cambridge Rindge and Latin High	Cambridge	Middlesex	73	73	42	*
Assabet Valley Vocational Regional High	Marlborough	Middlesex	61	85	*	*
Dighton-Rehoboth Regional High	North Dighton	Bristol	150	*	*	*
East Gate Christian Academy	Fall River	Bristol	31	*	*	*
Hudson High School	Hudson	Middlesex	200	136	*	*
John F. Kennedy Middle	Hudson	Middlesex	*	102	*	*
King Open School	Cambridge	Middlesex	*	65	*	*
Lowell High	Lowell	Middlesex	100	100	*	*
Martha's Vineyard Regional High	Oak Bluffs	Dukes	*	*	*	*
Matthew J. Kuss Middle	Fall River	Bristol	116	180	*	*
Milford High	Milford	Worcester	*	*	*	*
New Bedford High	New Bedford	Bristol	600	*	*	*
Somerville High School	Somerville	Middlesex	124	*	*	*
Woordrow Wilson Elementary	Framingham	Middlesex	*	155	*	*

Fontes: FLAD (2007); Camões I.P. (dados para 11/12) \* Ausência de dados

*Tabela 30 – Inscrições em disciplinas de português em community schools no condado de Massachusetts*

<b>Escola</b>	<b>Localidade</b>	<b>Condado</b>	<b>2000/01</b>	<b>2011/12</b>
Escola Oficial Portuguesa de Fall River	Fall River	Bristol	34	*
Portuguese United for Education	New Bedford	Bristol	76	*
Escola Oficial Portuguesa de Taunton	Taunton	Bristol	43	*
Escola Oficial Portuguesa Casa da Saudade	New Bedford	Bristol	37	*
Antioch School - Fall River	Fall River	Bristol	35	*
Escola Portuguesa de Norfolk	Norwood	Norfolk	11	*
Escola Portuguesa de Cambridge e Somerville	Cambridge	Middlesex	51	*
Escola Oficial Portuguesa de Peabody	Peabody	Essex	68	*
Escola Portuguesa de Ludlow	Ludlow	Hampden	38	*
Escola Portuguesa de Milford	Milford	Worcester	55	*
Escola Portuguesa de Hudson	Hudson	Middlesex	18	*
Escola Portuguesa Framingham	Hudson	Middlesex	10	*

Fontes: FLAD (2007); Camões I.P. (dados para 11/12) \* Ausência de dados

## Conclusões

A primeira tarefa a que este estudo se dedicou foi demonstrar a relevância dos esforços de promoção da língua portuguesa nos EUA. Esta relevância decorre, desde logo, dos números que mostram como o português ocupa um lugar importante no panorama linguístico norte-americano. O total de falantes de português nos EUA era, em 2011, de 682 mil, o que o tornava na 12ª língua mais falada no país nesse ano (e a 11ª se excluirmos o inglês). Estes números colocam o número de falantes de português num patamar próximo ou mesmo superior a línguas com muito maior visibilidade na cultura popular norte-americana, como o italiano (cerca de 747 mil falantes), o polaco (cerca de 598 mil) ou o ídiche e o hebraico (com cerca de 362 mil falantes, no seu conjunto).

Tradicionalmente, e em resultado de rotas de emigração que remontam a meados do século XIX, a grande maioria destes falantes de português era originária de Portugal ou descendente de portugueses. Assim, é nos destinos visados por estas rotas que se encontravam as comunidades lusófonas mais significativas: estados de Nova Inglaterra – em particular Massachusetts e Rhode Island – e também New Jersey e Califórnia. Todavia, este quadro tem vindo a alterar-se nas últimas décadas. A uma quebra rápida de imigração portuguesa a partir da década de 1980 sucede-se uma aceleração da emigração brasileira e, em menor escala, cabo-verdiana, que se prolonga até hoje.

Esta mutação na composição da emigração lusófona para os EUA acarreta consequências importantes para o uso e ensino da língua portuguesa neste país. Em primeiro lugar, significa que o número de falantes nativos de português nos EUA não tenderá a diminuir. Logo, os imigrantes lusófonos e seus descendentes – embora já não necessariamente só ou sequer principalmente portugueses - continuarão a constituir um público relevante para o ensino do português.

Em segundo lugar, não só é exetável que áreas tradicionais de implantação das comunidades portuguesas (como Massachusetts, Rhode Island ou New Jersey) se mantenham como zonas de concentração de falantes nativos de língua portuguesa, como algumas regiões secundárias para a emigração portuguesa se tornem em breve polos importantes de utilização da língua (como é o caso da Flórida).

O efeito conjunto do declínio relativamente rápido da emigração portuguesa, do aumento concomitante da emigração proveniente de outros países lusófonos – em particular do Brasil, mas também de Cabo Verde – e da não sobreposição completa entre as rotas de emigração dos vários países lusófonos conduz a uma transformação profunda do quadro de uso do português nos EUA por parte dos seus falantes nativos. Por um lado, assiste-se, nos destinos tradicionais de emigração exclusivamente portuguesa, onde o português de Portugal era sinónimo de língua portuguesa, à pluralização das suas variantes linguísticas do Português. É o caso do Noroeste dos

EUA e da Califórnia. Por outro lado, surgem regiões onde o português do Brasil se torna claramente a variante hegemónica entre os falantes nativos de língua portuguesa, de que a Flórida é melhor exemplo.

Estas transformações não significam que a promoção do ensino do português se tenha tornado um assunto menor para o Estado português. Muito pelo contrário. As comunidades de portugueses e descendentes de portugueses nos EUA continuam a ser numericamente significativas. O *US Census Bureau* estimava em cerca de 1,2 milhões o número de descendentes de portugueses residentes nos EUA em 2011. Assegurar o ensino do português junto dos descendentes dos imigrantes portugueses continua, assim, a ser um objetivo nacional, estando inclusivamente previsto na Constituição. No entanto, a relevância para Portugal da promoção do ensino da língua nos EUA está longe de se esgotar neste aspeto normativo. Ela reside, sobretudo, no facto de o ensino da língua ser um meio privilegiado de manutenção de laços culturais, políticos e económicos com as comunidades de emigrantes e seus descendentes.

Para os emigrantes de primeira geração, o ensino de português aos seus filhos e netos pode ser visto um símbolo de cidadania e de pertença a um coletivo nacional. Já para os descendentes de emigrantes – ou aqueles que emigraram na infância – a relevância da aprendizagem do português estará ligada, em grande medida, à centralidade das “políticas de identidade” na esfera pública norte-americana. Com efeito, as ascendências constituem uma das categorias sociais mais frequentemente mobilizadas no âmbito das políticas de identidade. A ascendência portuguesa não é exceção e a língua surge como uma das mais visíveis – senão mesmo a mais visível – tradução da ideia de ascendência. Ou seja, a língua portuguesa constitui um importante recurso político para as comunidades portuguesas, permitindo simultaneamente a afirmação e a reprodução de uma identidade luso-americana. Neste sentido, promover o ensino da língua portuguesa nos EUA é também uma forma de conferir poder e capacidade de ação coletiva aos emigrantes e descendentes de portugueses na sociedade norte-americana.

Por outro lado, Portugal também beneficia do peso destas estruturas de ação coletiva baseadas na política identitária no funcionamento das instituições políticas norte-americanas. A presença de descendentes de portugueses nas instituições representativas federais não é indiferente na tomada de decisões de política externa norte-americana – tanto diplomática como militar – política que, pelo seu escopo global, interjeta frequentemente os objetivos e atividades da política externa portuguesa.

A manutenção das relações com as comunidades de emigrantes e seus descendentes nos EUA é relevante também no plano económico. Ainda que o seu volume tenha vindo a diminuir nos últimos anos, os EUA continuam a ser quinto maior país de origem de remessas para Portugal no mundo e o segundo maior fora da União Europeia.



Mas a importância da promoção do ensino da língua portuguesa nos EUA ultrapassa o horizonte destas comunidades. Existem também benefícios significativos resultantes de um eventual aumento do número de cidadãos norte-americanos que, não tendo qualquer relação prévia com Portugal, detêm competências em língua portuguesa. Estes benefícios sentem-se em dois níveis.

Por um lado, o conhecimento do país induzido pela aprendizagem da língua portuguesa torna Portugal num elemento com alguma singularidade – cognitiva e afetiva – para o indivíduo que aprende e pode influenciar decisões pessoais desse sujeito e também transferir-se para os espaços institucionais onde ele está inserido – como instituições públicas, organizações não-governamentais ou empresas.

Por outro lado, há o benefício do aumento de compreensão mútua que a utilização da língua propicia. O domínio de uma língua permite uma redução significativa de barreiras comunicativas nas interações com os falantes dessa língua. Assim, a presença de norte-americanos com competências em língua portuguesa em instituições públicas, serviços públicos ou empresas pode não só facilitar as relações de cooperação em espaços onde as instituições homólogas portuguesas operam ou esperam operar, como permitir alargar o número destas últimas que acedem a esses espaços.

No caso específico dos EUA, a importância destas formas da língua-enquanto-recurso é amplificada pela posição central que este país ocupa nos sistemas militares, diplomáticos, económicos e culturais globais. No plano diplomático, a presença nos serviços diplomáticos norte-americanos de mais funcionários e dirigentes com conhecimentos da realidade portuguesa proporcionados pelo domínio da língua pode não só facilitar a comunicação, como a identificação de pontos de confluência e complementaridade de interesses entre os EUA e Portugal e promover a construção de soluções diplomáticas benéficas para ambos os países – algo que é relevante dado que o potencial de sobreposições cooperativas entre os dois países continua a existir em espaços onde a diplomacia portuguesa é mais ativa, como a América do Sul, a África subsaariana e a China.

Também a dimensão e poder do dispositivo militar norte-americano, bem como o escopo global das suas operações, tem implicações para a política de defesa portuguesa em pelo menos dois níveis. Face à inserção de Portugal na NATO, um maior domínio da língua portuguesa e conhecimento da realidade portuguesa entre militares e decisores políticos norte-americanos na área da defesa pode tornar mais proveitosa a cooperação militar para as forças armadas portuguesas, facilitar a tomada de decisões no plano estratégico e operacional que considerem adequadamente os interesses portugueses, e influenciar a manutenção ou instalação de estruturas da NATO em território português.

Também no plano económico, a simples dimensão dos EUA potencia os benefícios associados aos efeitos de associação entre língua e país, e de aumento da compreensão mútua, decorrentes de uma expansão do número de cidadãos com

conhecimentos de língua portuguesa. Com efeito, os EUA são o segundo maior mercado para as exportações portuguesas fora da União Europeia. O aumento do número de cidadãos norte-americanos com competências em língua portuguesa pode contribuir para facilitar a penetração de empresas portuguesas no mercado norte-americano. E, dada a grande dimensão desse mercado, mesmo a melhoria de posição das exportações portuguesas em pequenos nichos de consumo pode implicar consideráveis ganhos em termos absolutos.

Uma última área onde o efeito de associação entre língua e país pode trazer benefícios significativos para Portugal é a indústria cultural. Os EUA são um dos principais centros mundiais de irradiação cultural. Os produtores e distribuidores culturais norte-americanos são hegemónicos em formas de expressão cultural de massas na maior parte do globo, em particular em campos como a música, o cinema e a televisão. Um aumento no número de norte-americanos na indústria cultural com conhecimento da língua e cultura portuguesas pode-se traduzir num acréscimo de convocação de referências culturais portuguesas. Esta maior visibilidade pode ter impactos em áreas como o turismo e gerar oportunidades para a indústria cultural portuguesa, que, dado o alcance global da irradiação cultural norte-americana, se podem estender muito para lá dos EUA.

Todavia, como língua supercentral, o uso e a relevância da língua portuguesa extravasa em muito as fronteiras do seu país de origem. As mutações na composição da emigração lusófona para os EUA colocam em causa a pertinência e eficácia de uma estratégia de promoção do ensino da língua portuguesa entre os descendentes de emigrantes lusófonos exclusivamente assente no português de Portugal. Em vez disso, lança o desafio de conceção de uma estratégia de promoção da língua que contemple adequadamente as suas diversas variantes. Este estudo defende que uma resposta adequada a este desafio passa por uma abordagem cooperativa entre os países de língua oficial portuguesa em áreas como a investigação sobre os usos da língua portuguesa nos EUA, o desenvolvimento e a produção de materiais pedagógicos, o enquadramento institucional, o estabelecimento de parcerias com instituições norte-americanas, as ações de promoção e divulgação da língua portuguesa – tanto seletivas como destinadas ao público em geral — e a certificação de aprendizagens da língua portuguesa.

Todavia, o acréscimo da pluralidade de variantes linguísticas do português falado pelos imigrantes lusófonos nos EUA vem também chamar a atenção para o *valor* da língua portuguesa enquanto recurso político, económico e cultural para o conjunto dos países lusófonos. De facto, não é só Portugal, mas *todos os países de língua oficial portuguesa* que podem recolher benefícios de uma expansão do número de falantes de português nos EUA – tanto entre os descendentes de falantes nativos como entre os que não o são. Dada a preponderância dos EUA no plano internacional, estes benefícios serão em grande medida análogos aos que se discutiram acima relativamente a Portugal: a manutenção da relação com as comunidades emigrantes e respetivas vantagens políticas e económicas; o empoderamento destas comunidades emigrantes na

sociedade norte-americana (especialmente relevante no caso do Brasil e de Cabo Verde); e ganhos e oportunidades ao nível diplomático, da política de defesa, do comércio externo, do investimento estrangeiro, do turismo e da produção cultural de cada um destes países.

No entanto, não são apenas os países de origem da língua os beneficiários da expansão do ensino do português. Sendo o português uma língua de comunicação global, os próprios EUA podem retirar vantagens significativas do seu ensino tanto no plano externo – ao nível diplomático, militar e de comércio internacional – como no plano interno – ao nível do desempenho dos serviços públicos e do sistema de educação e formação norte-americanos.

Os ganhos de um aparelho diplomático rico em competências em línguas estrangeiras faz-se sentir tanto de forma *direta*, através da remoção de barreiras comunicativas, como de forma *indireta*, pelo conhecimento e familiaridade com a cultura de um país ou região que a aprendizagem da língua nativa da sua população ao mesmo tempo facilita e promove. A posse de competências na língua nativa do país de destino é também de extrema importância em situações de negociação, que estão no cerne da atividade diplomática: na preparação, por via das já discutidas vantagens no acesso e interpretação de informação; nas situações de interação entre negociadores propriamente ditas, tanto formais como informais; e na utilização de referências externas, documentos escritos ou testemunhos falados.

As vantagens da posse generalizada de competências em línguas estrangeiras estendem-se igualmente ao pessoal militar. Parte destas vantagens são afins às que se registam na ação diplomática. A capacidade de obter e interpretar informação credível e atualizada sobre um país ou região que é objeto de uma operação militar é um elemento crucial para o sucesso desta. Esta capacidade é fortemente reforçada quando existe o domínio da língua nativa do país ou região em questão entre os militares responsáveis por tarefas de recolha e análise de informação e de planeamento de operações.

Outro aspeto a considerar é a comunicação direta com os falantes nativos de português por parte dos militares norte-americanos. Com efeito, subsistem importantes diferenças nacionais do ponto de vista da cultura militar, do papel social e político desempenhado pelas forças armadas no interior de cada país, ou da missão estratégica que lhes é atribuída. A compreensão destas diferenças é de grande importância no desenho de dispositivos estratégicos internacionais (defensivos ou ofensivos) e a sensibilidade cultural promovida pela aprendizagem da língua estrangeira é novamente um recurso valioso para o seu reforço.

Por outro lado, a eficácia das operações militares que envolvem a colocação de tropas no terreno – seja de ocupação militar ou de manutenção da paz – depende, em larga medida, da capacidade de comunicação com a população e com as autoridades civis e militares dos países intervencionados. O domínio, por parte do pessoal militar no terreno, de uma língua nativa num dado teatro de operações traduz-se em ganhos

significativos de segurança e capacidade de superação de problemas e conflitos que se colocam no relacionamento com estas populações e autoridades.

Estas vantagens são especialmente pertinentes no caso do português, dada a supercentralidade da língua portuguesa e a dispersão geográfica dos países de língua oficial portuguesa. Como foi já referido, tanto o aparelho diplomático como o dispositivo militar norte-americanos operam num plano mundial. O seu escopo compreende assim duas regiões onde uma das principais potências económicas e militares é um país de língua oficial portuguesa. É o caso da América do Sul - com o Brasil - e da África Austral — com Angola.

Ao mesmo tempo, não é negligenciável o valor para a política externa norte-americana dos canais diplomáticos que Portugal cultiva com alguns países não-lusófonos, tanto pela presença de comunidades de emigrantes significativas como por razões associadas a uma presença colonial recente. É o caso da Venezuela, da África do Sul e da China, três países que, por diferentes razões, assumem a condição de espaços estratégicos para a política externa norte-americana.

Finalmente, é necessário ter em conta que a instabilidade política e o risco de conflito interno continuam a afetar alguns países de língua portuguesa como a Guiné-Bissau, Timor-Leste e, face a alguns acontecimentos recentes, Moçambique. Tal torna muito possível que pessoal diplomático e militar norte-americano seja chamado a intervir em tarefas de mediação e/ou de monitorização de acordos e manutenção de paz.

Uma outra área onde os EUA podem beneficiar do crescimento do número de cidadãos norte-americanos com competências de língua portuguesa é o comércio internacional. Os países lusófonos no seu conjunto não são irrelevantes enquanto parceiros comerciais para os EUA e um crescimento do número de norte-americanos com competências em língua portuguesa constitui uma vantagem significativa nas relações comerciais com os países lusófonos em três níveis: no estabelecimento e manutenção de relações entre instituições norte-americanas e instituições de países lusófonos, sejam elas agências governamentais ou empresas; na gestão de relações intrainstitucionais; e na penetração de produtos norte-americanos em mercados de consumo final. Estas vantagens são tanto mais pertinentes quando se considera, por exemplo, que o domínio do inglês pela população do Brasil – o parceiro comercial lusófono mais importante para os EUA – está muito longe de ser generalizado.

O aumento das competências em língua portuguesa da população norte-americana também apresenta vantagens significativas a nível interno. Desde logo, contribui para o aumento da eficácia da ação dos prestadores de serviços públicos norte-americanos junto das comunidades de imigrantes lusófonos em áreas como a saúde, a educação, a justiça e a segurança. Por outro lado, uma boa parte das vantagens referidas a propósito da operação de empresas norte-americanas em países lusófonos aplica-se às empresas no interior dos EUA que empregam um número significativo de imigrantes lusófonos e/ou que operam em áreas com uma população lusófona significativa. Estes incluem ganhos ao nível da comunicação interna, gestão de conflitos, promoção da

higiene e segurança no trabalho ou estratégias de comercialização. Há a considerar ainda a proximidade linguística que o português tem relativamente ao espanhol – de longe a segunda língua mais falada nos EUA e língua oficial da larga maioria dos países no hemisfério ocidental. Um norte-americano que disponha de competências em língua portuguesa possuirá uma vantagem considerável na comunicação com falantes de espanhol e mesmo na aprendizagem futura da língua espanhola.

Finalmente, importa considerar que a expansão do ensino do português nos EUA pode desempenhar um papel relevante no esforço de supressão das lacunas da população norte-americana em línguas estrangeiras. Tal como sucede com outras línguas, o ensino da língua portuguesa nos níveis básico e secundário pode contribuir para uma melhoria do desempenho do sistema de educação e formação norte-americano, uma vez que potencia a melhoria nas capacidades de leitura, o aumento do vocabulário, o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e a capacidade de memorização.

Em suma, a expansão do ensino do português nos EUA constitui um esforço que pode trazer benefícios muito significativos do ponto de vista económico, político e social não apenas para Portugal, mas para o conjunto dos países lusófonos e para os próprios EUA. Todavia, esta expansão não ocorrerá num terreno neutro, mas numa paisagem institucional e cultural onde se encontram obstáculos de monta, mas que compreende também oportunidades a explorar.

Não é possível conceber uma reflexão sobre o ensino do português desligada dos grandes problemas com que o ensino das línguas estrangeiras no seu conjunto enfrenta neste país. São eles a cultura do monolinguismo prevalecente nos EUA; a baixa prioridade atribuída ao ensino das línguas no contexto das políticas federais e estaduais; e o carácter descentralizado e heterogéneo da governação do sistema de educação norte-americano.

As atitudes dos norte-americanos face à aprendizagem das línguas estrangeiras são ainda fortemente marcadas por uma perceção da suficiência do domínio de uma língua – ou monolinguismo – associada à ascensão do inglês à categoria de língua hipercêntrica a partir do final da II Guerra Mundial e a uma correspondente desvalorização da aprendizagem de outras línguas. Naturalmente, tal desvalorização reflete-se na escassez de exigência de oferta do ensino das línguas nas escolas básicas e secundárias, cujos efeitos se sentem nos vários níveis do sistema – local, estadual e federal.

Não é assim surpreendente que os dados recolhidos pela equipa deste estudo indiquem que as línguas estrangeiras não são ainda uma prioridade das políticas federais norte-americanas. Os planos estratégicos do *US Department of Education* (DoE) – a estrutura governamental federal responsável pela educação e formação – não contemplam qualquer objetivo para as línguas estrangeiras e a dotação orçamental para os programas federais na área das línguas estrangeiras caiu cerca de 50% entre 2010 e 2012. Particularmente grave é o facto de, ao contrário do que

acontece com domínios como a matemática, a língua inglesa ou as ciências naturais, não existir atualmente nenhum programa de avaliação externa para as competências dos alunos em línguas estrangeiras. Isto tem consequências de longo alcance. A ênfase quase exclusiva dada à avaliação das competências e resultados dos alunos em algumas áreas terá gerado um efeito de soma nula, com a concentração de recursos por parte das escolas nas disciplinas e competências focadas pela avaliação a ter como contrapartida a negligência daquelas que não o são – como é o caso do ensino de línguas estrangeiras.

A estes problemas soma-se uma governação descentralizada do sistema de educação e formação norte-americana. As competências do governo federal são limitadas e não contemplam áreas-chave como a gestão da rede escolar (incluindo abertura ou encerramento de escolas), a definição dos currículos (incluindo os de línguas estrangeiras), a definição da oferta de cursos e disciplinas pelas escolas, as decisões de financiamento corrente das escolas, a contratação de professores e o estabelecimento de requisitos de admissão ou de conclusão dos vários níveis de ensino. Estas competências distribuem-se antes entre o plano estadual (os *Departments of Education* e *Boards of Education* estaduais) e local (os *School Boards* e as agências locais de educação), sendo as competências e equilíbrios de forças entre estas várias instituições altamente variáveis de estado para estado. Em consequência, os potenciais alvos dos esforços de sensibilização para a importância das línguas estrangeiras surgem altamente pulverizados.

A conjugação destes fatores acaba por ter consequências muito negativas, especialmente ao nível do ensino básico e secundário. Apenas um em cada sete alunos das *elementary schools*, um em cada três alunos das *middle schools* e um em cada dois alunos das *high schools* estavam a aprender línguas estrangeiras em 2008.

No entanto, este quadro globalmente desfavorável apresenta alguns aspetos que podem ser mobilizados para uma estratégia de promoção das línguas estrangeiras e, em particular, do português. No plano federal, é de destacar o facto de tanto o *US Department of Defense* como o *US Department of State* terem programas destinados ao aumento das competências em línguas estrangeiras não só para o pessoal militar e diplomático, como para os restantes funcionários federais e mesmo para o público em geral. O caso do *US Department of Defense* (DoD) é particularmente interessante, uma vez que tem contemplado especificamente o ensino do português como uma língua crítica para a segurança nacional norte-americana. Com efeito, o DoD não só prevê uma oferta massiva de formação em línguas estrangeiras, incluindo o português, nos currículos das academias militares, como mantém o seu próprio instituto de investigação e de formação em línguas – o *Defense Language Institute*. Mais ainda, o DoD é o organismo do governo federal que é responsável por duas grandes iniciativas federais de aumento das competências da população em línguas estrangeiras - a *National Security Education Program* e o programa *Startalk*.

Também foi possível identificar alguns indícios, conquanto tímidos, de uma mudança no plano das políticas de educação estaduais, no sentido de uma maior sensibilidade

para a importância do ensino de línguas estrangeiras. Com efeito, a maioria dos estados analisados neste estudo já possui atualmente documentos de enquadramento para o ensino das línguas estrangeiras e estabelece a obrigatoriedade de frequência de uma língua estrangeira no secundário para acesso à universidade.

Mas também a descentralização que caracteriza o sistema norte-americano pode ser utilizada em favor de uma política de promoção do ensino das línguas estrangeiras e, em particular, do português. Com efeito, dada a autonomia da sua atuação e a importância de elementos locais e regionais na sua composição, estas instâncias – e particularmente os *school districts*, as agências locais e as *charter schools* – surgem como mais suscetíveis de serem influenciadas por famílias e organizações comunitárias do que as instâncias estaduais e federais. Organizações de imigrantes ou de descendentes de imigrantes podem aqui desempenhar um papel central na introdução ou expansão da oferta de disciplinas de língua estrangeira nas escolas onde os seus representados residem. Por um lado, podem alertar as famílias para a possibilidade de as suas crianças e jovens poderem aceder ao ensino do português na escola pública como língua de herança; por outro lado, podem proporcionar o enquadramento institucional das exigências das famílias a promover junto destas instâncias.

Uma consequência importante deste facto é que o território norte-americano não constitui um todo homogéneo no que respeita à probabilidade de sucesso na introdução ou expansão do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas. À partida, serão os estados e condados onde residem comunidades mais significativas de imigrantes e descendentes de imigrantes não anglófonos aqueles onde essa probabilidade será mais elevada. No caso específico da língua portuguesa, são os estados de destino tradicional e/ou atual de imigração lusófona – New Jersey, Flórida, Califórnia e os estados da Nova Inglaterra – que devem constituir as plataformas preferenciais para a introdução do ensino da língua nas escolas públicas norte-americanas.

Isto mesmo é confirmado pelos dados do inquérito nacional ao ensino das línguas estrangeiras levado a cabo pelo *Center for Applied Linguistics* em 2008. Uma das suas conclusões mais importantes é que a disponibilidade e a qualidade da oferta de línguas estrangeiras ao nível do ensino secundário era significativamente superior em áreas urbanas e com maior presença de minorias linguísticas e de grupos linguísticos *de herança*. Isto indica que esta presença é um fator *promotor da oferta* de línguas estrangeiras, de *sustentabilidade da procura* de língua estrangeira por parte dos alunos das escolas básicas e secundárias norte-americanas e de *promoção do sucesso escolar* entre os grupos linguísticos de herança.

Importa também considerar o dispositivo institucional de que os países lusófonos dispõem para a promoção da língua portuguesa nos EUA. Este apresenta desequilíbrios consideráveis, decorrentes das grandes assimetrias demográficas e económicas entre os vários países lusófonos, mas também da densidade do tecido institucional constituído para este fim. Com efeito, dos oito países de língua oficial portuguesa, apenas Portugal dispõe atualmente de uma instituição pública vocacionada para a

promoção do ensino da língua a operar nos EUA. Tal restringe fortemente o alcance e os efeitos do trabalho de mobilização local no sentido de exigir a abertura de disciplinas de língua portuguesa nos estabelecimentos de ensino públicos norte-americanos. Estando a ação do Camões, IP centrada nas comunidades de portugueses e descendentes de portugueses, as outras comunidades de falantes ou descendentes de falantes de português – em particular a brasileira e a cabo-verdiana, que são atualmente as que apresentam maior dinamismo migratório entre as comunidades lusófonas nos EUA — acabam por ficar à margem destes esforços. Por outro lado, significa que o país lusófono mais poderoso e populoso – o Brasil – não está ainda a colocar o seu peso económico e diplomático ao serviço desse esforço, o que implica que os recursos atualmente aplicados à promoção do português estão ainda bastante abaixo dos que estariam potencialmente disponíveis se houvesse um envolvimento brasileiro mais forte e consistente.

Em face desta situação, três vias de ação surgem como prioritárias. A primeira é a revitalização do Instituto Internacional da Língua Portuguesa e o alargamento das suas competências enquanto instância de coordenação de esforços de promoção do português fora dos países lusófonos. A segunda via é o reforço das atividades de promoção do ensino da língua do Camões, IP combinado com a expansão do seu escopo para abranger a cooperação com as comunidades lusófonas – e respetivas instituições – para além das portuguesas. Isto não implica que o Camões IP perca de vista a sua missão específica de promoção da cultura portuguesa, mas antes que consiga conciliar essa promoção com uma conceção plural e dinâmica da língua portuguesa, que tenha em consideração as suas várias variantes tanto nos métodos como nos materiais pedagógicos. Isto é tanto mais relevante quanto a emigração cabo-verdiana (principalmente na Nova Inglaterra) e a emigração brasileira (nos EUA em geral) são presentemente muito mais significativas do que a portuguesa.

A terceira via é a realização de um esforço diplomático por parte de Portugal para aumentar a sensibilidade das instituições brasileiras e cabo-verdianas para (a) a importância da manutenção do contacto com as comunidades imigrantes e de descendentes de imigrantes brasileiros e cabo-verdianos nos EUA; (b) dar a conhecer os ganhos de uma política articulada de promoção do português nos EUA entre Portugal, Brasil e Cabo Verde.

É em face destes constrangimentos e oportunidades que deve ser considerado o panorama quantitativo do ensino do português nos EUA que este estudo apresenta. Partindo dos dados da *Modern Language Association*, é possível traçar um quadro detalhado da evolução da oferta do ensino do português nas instituições de ensino superior norte-americanas. Esta evolução pode ser vista como compreendendo três períodos históricos. O primeiro período corresponde à década de 1960 e é um período de crescimento rápido, embora partindo de um número de inscrições em disciplinas de português que era praticamente residual. Segue-se um período de estagnação que vai atravessar as décadas de 1970 e parte da década de 1980. A partir de 1990 inicia-se um terceiro período, caracterizado por um crescimento contínuo e que culminará num



máximo histórico de 11 371 inscritos em disciplinas de língua portuguesa no ensino superior em 2009, o que tornava a língua portuguesa a 9ª língua mais ensinada nas universidades e *colleges* norte americanos nesse ano.

Apesar do crescimento rápido neste período, a língua portuguesa ainda está longe do lugar ocupado por outras línguas com uma importância comparável em termos de falantes nos EUA e/ou inferior em termos de falantes a nível mundial – como é o caso do italiano ou do japonês. Tal releva de dificuldades específicas da afirmação da língua portuguesa nos EUA, mas é também indicador da existência de um enorme potencial de crescimento neste nível de ensino, que outras línguas provavelmente não terão.

A análise da distribuição geográfica das universidades e *colleges* com uma aposta forte no ensino do português revelou-se bastante fértil para este estudo. Como seria de esperar, uma parte significativa destas universidades localiza-se em estados com forte presença de comunidades lusófonas – como Massachusetts, New Jersey, Califórnia ou Flórida. Todavia, o que foi mais revelador foi a importância que o português está a assumir em estados em que essa ligação é escassa ou nula. Com efeito, foi possível aferir a importância das academias militares na expansão da oferta do português, o crescimento da aposta no português em instituições do Oregon ou do Tennessee e a existência de práticas consolidadas de ensino do português em universidades de estados como o Utah, a Carolina do Norte ou o Arizona. Estes desenvolvimentos indiciam uma crescente tomada de consciência do valor da língua portuguesa por parte das universidades norte-americanas, para além do horizonte das comunidades lusófonas.

Em contraste, a situação nos ensinos básico e secundário é muito menos animadora. Os dados disponíveis apontam para o carácter residual da sua oferta nas escolas básicas e secundárias norte-americanas. Novamente, isto constitui um paradoxo quando consideramos a supercentralidade da língua portuguesa e o facto de o número dos seus falantes nos EUA ser comparável ou superior aos de várias outras línguas – italiano, grego, japonês – línguas que, contudo, têm uma presença relevante nestes níveis de ensino.

Uma explicação possível para esta contradição será o facto de as comunidades lusófonas tenderem a privilegiar formas de ensino da língua fora do sistema formal de educação norte-americano, como sejam cursos e aulas particulares em associações culturais de imigrantes, grupos paroquiais ou *community schools*. Sem desvalorizar o papel destas instituições na mobilização dos imigrantes lusófonos e manutenção da ligação à língua portuguesa, deve dizer-se que um modelo de ensino do português que assente em instituições segmentadas do sistema de educação e formação norte-americana acarreta vários riscos: por um lado, o esvaziamento da pressão para a abertura de disciplinas de língua portuguesa nas escolas *mainstream*, ficando a língua portuguesa confinada às margens do sistema de educação, com a consequente falta de visibilidade e valorização social e redução da possibilidade de captação de potenciais interessados sem ascendência lusófona; por outro, uma eventual menor qualidade das aprendizagens resultante, por exemplo, do recurso a métodos de ensino/formação

desajustados ou de materiais pedagógicos desatualizados – traço que se poderá manter devido a uma menor exposição destas instituições a avaliações externas e aos padrões a que estão vinculadas as escolas *mainstream*.

Esta hipótese é, todavia, de difícil teste na ausência de recolhas sistemáticas de dados a nível nacional ou estadual. Os únicos dados disponíveis são os recolhidos pelas coordenações do ensino do português nos EUA ligadas ao Camões, IP. Estes sugerem que a referida tendência de segmentação, sendo real, poderá estar em recuo nos anos mais recentes. Contudo, os dados são muito incompletos, pelo que não é possível avançar com conclusões robustas a este respeito. Na verdade, e face à relevância da questão, a equipa crê que se justifica a realização, no futuro próximo, de um esforço exaustivo de recolha de informação a este respeito diretamente no terreno.

Também matéria relevante para um futuro estudo seria a oferta de ensino do português em instituições privadas especializadas no ensino de línguas (e.g. *International House, Cambridge School*). Com efeito, uma parte significativa do ensino de línguas destinado a adultos passa pelo setor privado, pelo que a obtenção de dados relativos à evolução das inscrições em cursos de português em instituições deste tipo nos daria um quadro mais completo da procura do português por parte dos públicos norte-americanos.

## Bibliografia

### Publicações

American Council for the Teaching of Foreign Languages (1996), *Standards for Foreign Language Learning : Preparing for the 21<sup>st</sup> Century* (Sumário Executivo). Descarregado de: [http://www.actfl.org/sites/default/files/StandardsforFLLexecsumm\\_rev.pdf](http://www.actfl.org/sites/default/files/StandardsforFLLexecsumm_rev.pdf)

American Academy of Diplomacy & Stimson (2011), *Forging a 21<sup>st</sup> Century Diplomatic Service for the United States Through Professional Educational and Training*, Washington DC, American Academy of Diplomacy & Stimson.

Baptista, Luís e outros (2007), *Políticas e Práticas de Internacionalização do Ensino da Língua Portuguesa: Os Leitorados de Português*, Relatório Final, Lisboa, CESNOVA. Descarregado de <http://cesnova.fcsh.unl.pt/cms/files/publicacoes/PUB4e08c7dfbebc3.pdf>

CRC (2011), *Reform of K-12 school district Governance and Management in Michigan*, Livonia, MI, Citizens Research Council of Michigan.

Calvet, Louis-Jean (1999), *Pour une Écologie des Langues du Monde*, Paris, Plon.

Cordeiro, Graça (2012), "De minoria étnica a maioria linguística. Metamorfoses do sentido de "português" em Massachusetts (séc. XX-XXI)", *Antropolítica. Revista Contemporânea de Antropologia*, PPGA Universidade Federal Fluminense, 32: 19 - 40

Expresso (2013), "Americanos vão continuar na Base das Lajes", 24 de Julho de 2013. Descarregado de <http://expresso.sapo.pt/americanos-vao-continuar-na-base-das-lajes=f822577>.

FLAD (2008), *Promoção da Língua Estrangeira no Mundo – Relatório da Reunião de Trabalho*, Lisboa, Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento.

Gallup Institute (2012), *Highlights of the 2012 PDK/Gallup Poll: What Americans Said About Pubic Schools*. Descarregado de <http://www.gallup.com/poll/1612/education.aspx>

Instituto Brasileiro de Opinião Pública Estatística (2011), "73% dos brasileiros não sabem ler textos em inglês". Descarregado de <http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/73-dos-brasileiros-nao-sabem-ler-textos-em-ingles.aspx>

Machete, Rui Chancerelle e António Luís Vicente (2010), *Língua e Cultura na Política Externa Portuguesa: o Caso dos Estados Unidos da América*, Lisboa, Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento.

Plecki, Margaret L., Julie McCleery, Michael S. Knapp (2006), *Redefining and Improving School District Governance*, Seattle, Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington-

PPF (2009), *School District Governance Reform: The Devil is in the Details*, Milwaukee, Public Policy Forum.

Pufhal, Ingrid & Nancy C. Rhodes (2011), "Foreign language instruction in US Schools: results of a national survey of elementary and secondary schools", *Foreign Language Annals*, Vol. 44 (2), pp.258-288.

Reto, Luís (coord.), José Paulo Esperança, Mohammed Azzim Gulanhussen, Fernando Luís Machado e António Firmino da Costa (2012), *Potencial Económico da Língua Portuguesa*, Alfragide, Texto Editora.

Steele, Tracy, Lindsay Oishi, Kathleen O'Connor & Duarte M. Silva (2009), *Learning World Languages and Cultures in California: A Stimulus for Academic and Economic Success*, Stanford, California Foreign Language Project, Stanford University School of Education.

Sterniak, Nancy (2008), *The American Attitude Toward Foreign Language Education from the 1700s to 2006*, University of Pittsburgh (tese de doutoramento). Descarregado de [http://d-scholarship.pitt.edu/7833/1/NSterniak\\_etd\\_092908\\_final.pdf](http://d-scholarship.pitt.edu/7833/1/NSterniak_etd_092908_final.pdf).

Swann, Abraam De (2001), *Words of the World*, Cambridge, Polity Press.

US Department of Defence (2011), *Strategic Plan for Language Skills, Regional Expertise and Cultural Capabilities: 2011 – 2016*. Descarregado de <http://prhome.defense.gov/Portals/52/Documents/RFM/Readiness/DLNSEO/files/STRAT%20PLAN.pdf>

US Department of Education (2012), *Guide to US Department of Education Programs: Fiscal Year 2012*. Descarregado de <http://www2.ed.gov/programs/gtep/gtep.pdf>.

US Department of Education (2013a), *US Department of Education Strategic Plan for Fiscal Years 2014-2018*. Descarregado de <http://www2.ed.gov/about/reports/strat/plan2014-18/draft-strategic-plan.pdf>

US Department of Education (2013b), *Teacher Shortage Areas – Nationwide Listing, 1990-91 through 2013-14*. Descarregado de <http://www2.ed.gov/about/offices/list/oep/pol/tsa.pdf>

US Department of State - Government Accountability Office (2009), *Comprehensive Plan Needed to Address Persistent Foreign Language Shortfalls*, Nº GAO-09-955. Descarregado de <http://www.gao.gov/products/GAO-09-955>

## Sítios de internet

### *Instituições*

American Council for the Teaching of Foreign Languages: <http://www.actfl.org/>

American Association of Teachers of Spanish and Portuguese: <http://www.aatsp.org/>

California Department of Education : <http://www.cde.ca.gov/>

College Board: <http://www.collegeboard.org/>

Coordenação do Ensino do Português nos EUA (Camões IP): <http://www.cepe-eua.org/>

Florida Department of Education : <http://www.fldoe.org/>

Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education :

<http://www.doe.mass.edu/>

National Association of State Boards of Education: <http://www.nasbe.org/>

National School Boards Association: <http://www.nsba.org/>

New Jersey Department of Education: <http://www.state.nj.us/education/>

US Department of Education: <http://www.ed.gov/>

*Programas e iniciativas oficiais*

Common Core State Standards Initiatives: <http://www.corestandards.org/>

Programa Startalk : <https://startalk.umd.edu/>

National Security Education Programme : <http://www.nsep.gov/>

National Security Language Initiative for Youth: <http://www.nsliforyouth.org/>

## Bases de dados e informação estatística

Education First (English Proficiency Index): <http://www.ef.edu.pt/epi/>

Eurostat (Aprendizagem de Línguas):

[http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ\\_ilang&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_ilang&lang=en)

Instituto Nacional de Estatística (Estatísticas do Comércio Internacional):

[http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_base\\_dados](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_base_dados)

Modern Language Association (Language Enrollment Database 1958-2009):

[http://www.mla.org/flsurvey\\_search](http://www.mla.org/flsurvey_search)

National Center for Education Statistics (Common Core of Data): <http://nces.ed.gov/ccd/>

Observatório da Língua Portuguesa (Dados Estatísticos): <http://observatorio->

[lp.sapo.pt/pt/dados-estatisticos](http://lp.sapo.pt/pt/dados-estatisticos)

Pordata – Base de Dados do Portugal Contemporâneo: <http://www.pordata.pt/>

The Ethnologue (Languages of the World): <http://www.ethnologue.com/>

The World Factbook (CIA): <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/>

Turismo de Portugal, I.P. (Estatísticas):

<http://www.turismodeportugal.pt/Portugu%C3%AAs/ProTurismo/estat%C3%ADsticas/Pages/Estat%C3%ADsticas.aspx>

US Census Bureau (American Community Survey):

<https://factfinder2.census.gov/faces/nav/jsf/pages/searchresults.xhtml>

US Census Bureau (US International Trade Data): <http://www.census.gov/foreign-trade/balance/>

US Department of Homeland Security (Yearbook of Immigration Statistics):  
<https://www.dhs.gov/yearbook-immigration-statistics>