

Universidade de Évora – Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Linguística

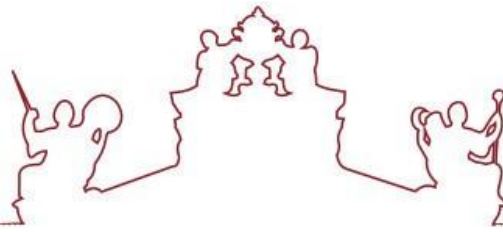
Tese de Doutoramento

**O Português, língua de herança nos Estados Unidos:
o caso de Hudson, Massachusetts**

Aníbal José Ribeiro Serra

Orientador(es) / Maria Filomena Gonçalves
Joseph Abraham Levi

Évora 2021



Universidade de Évora – Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Linguística

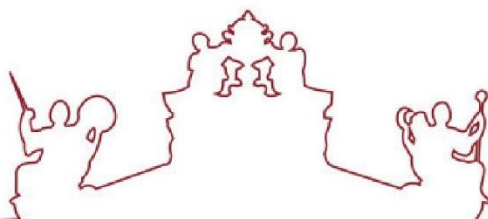
Tese de Doutoramento

**O Português, língua de herança nos Estados Unidos:
o caso de Hudson, Massachusetts**

Aníbal José Ribeiro Serra

Orientador(es) / **Maria Filomena Gonçalves
Joseph Abraham Levi**

Évora 2021



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Maria do Céu Fonseca (Universidade de Évora)

Vogais | Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte (Universidade do Porto)
Luís Gonçalves (Princeton University)
Manuel Célio Jesus Conceição (Universidade do Algarve)
Maria Filomena Gonçalves (Universidade de Évora) (Orientador)
Reinaldo Francisco da Silva (Universidade de Aveiro)

AGRADECIMENTOS

Aos meus orientadores, Professora Doutora Maria Filomena Gonçalves e Professor Doutor Joseph Abraham Levi, pela consideração, rigor e apoio constantes ao longo destes anos de investigação e com os quais tanto cresci.

Às Escolas Públicas de Hudson, em especial à coordenadora do Departamento de Línguas, Ana Pimentel, pelo apoio ao longo destes anos e, acima de tudo, pela liderança e liberdade criativa com que coordena a equipa de professores do departamento de línguas.

Aos alunos dos cursos de português, aos que tive a oportunidade de conhecer enquanto professor e investigador, mas também aos que durante anos escolheram aprender português, com ou sem herança lusófona. Especial agradecimento à Amanda Nogueira pela ajuda na recolha de informação nos livros de curso da Escola Secundária de Hudson.

À comunidade lusodescendente de Hudson, pela coragem e superação de mais de cem anos de história e que pretendo também homenagear com este trabalho. Agradecimento particular a António Dias Chaves, Christine McDade, Cindy Bacon Rio, Diane Chaves, Jeanne Fondas, Joe Cabral, John Correa, Juvenalia Chaves, Melissa Caissie, Richard Braga, Rob O'Hare, Sandy Braga, Steve Sacco, Tony Pinto, pela partilha voluntária de informação e documentos pessoais.

A Claudinor Salomão pelo incansável trabalho em prol da educação e pela defesa constante da língua portuguesa nas Escolas Públicas de Hudson.

À minha mãe pelo exemplo de dedicação, resiliência e perseverança.

À minha esposa Mafalda, pelo incentivo constante e ao meu filho Vicente, o meu bilingue favorito, que nasceu a meio desta aventura, pelo amor e amizade incondicionais.

RESUMO

Usando como trampolim uma panorâmica histórica da presença portuguesa no Canadá e nos Estados Unidos da América, neste trabalho analisar-se-á a situação atual da língua portuguesa em Hudson, Massachusetts. Durante as últimas três gerações o português tem passado de uma língua falada como língua materna por imigrantes oriundos de Portugal — particularmente da ilha de Santa Maria — a uma Língua de Herança (LH) e finalmente a um vetor cultural usado como alavanca pela nova geração que a aprende *ex novo* como L2. A análise de amostras linguísticas da terceira geração de luso-americanos da Escola Secundária de Hudson permitirá descrever o perfil destes indivíduos que não se tornam falantes de uma realidade completamente desconhecida; antes se tornam falantes de um português com base e estrutura anglófonas. São, portanto, falantes *de* uma herança cultural, mas não falantes *da língua* cuja cultura são herdeiros

Palavras-chaves: Língua de herança, identidade, luso-americano, lusodescendente, português

ABSTRACT

Using as a springboard a historical overview of Portuguese presence in Canada and the United States, I analyze the current stage of the Portuguese language in Hudson, Massachusetts. Indeed, by looking at how during the past three generations Portuguese has gone from a full-fledged living language spoken by immigrants hailing from Portugal—particularly the island of Santa Maria, Azores—who spoke it as a native tongue, to a Heritage Language (HL), and eventually to a cultural vector whereby its speakers rely on their shared legacy to learn it anew as a L2. The analysis of linguistic samples of the third generation of Portuguese-Americans of Hudson High School will provide a profile of these individuals who do not become speakers of an unknown reality yet they become Portuguese speakers with an Anglophone base and structure. They are therefore speakers of a heritage and culture, but not speakers of the inherited language.

Keywords: Heritage Language, identity, Luso-American, Luso-descendant, Portuguese

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT.....	v
ÍNDICE GERAL.....	vi
ÍNDICE DE TABELAS.....	x
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiii
LISTA DE ABREVIATURAS	xviii
INTRODUÇÃO	1
1.1. Contexto e justificação da tese.....	1
1.2. Metodologia geral e objetivos.....	3
1.3. Estrutura do trabalho.....	4
PARTE I.....	9
LÍNGUA DE HERANÇA NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA: QUESTÕES CONCEPTUAIS E ASPETOS HISTÓRICOS.....	9
1. Bilinguismo e Línguas de Herança	10
1.1. Revisão da literatura e contributos para uma definição de Língua de Herança.....	10
1.2. Perfil e caracterização de Falantes de Herança.....	13
1.3. Fenómenos de alternância linguística no Bilinguismo: <i>Code Switching</i> (CS), Empréstimos e Decalques	19
2. As comunidades de expressão portuguesa nos Estados Unidos e no Canadá: origens....	23
2.1. Das explorações europeias à fixação na Costa Leste dos EUA: a Nova Inglaterra..	23
2.2. Das explorações europeias à fixação na Costa Oeste dos EUA: a Califórnia.	31
2.3. A comunidade madeirense de Illinois.....	34
2.4. O fluxo de emigração contratualizada para o Estado do Havai	37
2.6. A presença cabo-verdiana na Nova Inglaterra	47
2.7. A emergência das comunidades brasileiras	51
2.8. Outras comunidades de expressão portuguesa na Nova Inglaterra.....	53
3. O Português nos EUA: situação atual.....	54
3.1. Ascendência e proficiência linguística nas comunidades lusófonas dos EUA.....	54
3.1.1. A Nova Inglaterra	57
3.1.2. A Flórida	61
3.1.3. O eixo Nova Iorque – Nova Jérсия.....	62
3.1.4. A Califórnia	63
3.1.5. O Havai	63
4. A situação atual do ensino do português nos EUA.....	65

4.1. O ensino básico e secundário	65
4.2. O ensino superior	70
PARTE II	80
O PORTUGUÊS, LÍNGUA DE HERANÇA EM HUDSON (MASSACHUSETTS).....	80
1. A origem da comunidade portuguesa de Hudson	81
1.1. Antes dos Portugueses: de Feltonville a Hudson, núcleo industrial do calçado.....	81
1.2. A chegada dos portugueses a Hudson.....	87
2. A criação da identidade Luso-Americana de Hudson.....	98
2.1. A rede cultural de apoio à identidade portuguesa.....	98
2.1.1. O Clube Português de Hudson (CPH)	98
2.1.2. A Escola Portuguesa de Hudson (Ensino Comunitário)	101
2.1.3. O associativismo desportivo e a importância do futebol	102
2.1.4. A música e as danças tradicionais.....	103
2.1.5. Comércio e Restauração	107
2.1.6. Solidariedade e apoio socioeconómico	108
2.2. A religião	110
2.2.1. As Sociedades do Divino Espírito Santo: Santa Maria e São Miguel	111
2.2.2. Festas em Honra da Nossa Senhora do Rosário de Fátima.....	112
2.3. A integração na vida estado-unidense.....	114
2.3.1. A participação militar	114
2.3.2. O movimento cívico pela educação bilingue e pela implementação do português nas Escolas Públicas de Hudson (EPH)	115
2.3.3. A participação política	119
2.3.4. A escola estado-unidense como veículo de aculturação	120
3. O ensino de português nas Escolas Públicas de Hudson (EPH)	125
4. O Português de Herança em Hudson: variedade de Santa Maria, Açores	131
4.1. Vocalismo	133
4.1.1. Ditongação	136
4.2. Nasalidade.....	137
4.3. Consonantismo.....	138
5. Metodologia de trabalho	139
5.1. Procedimentos metodológicos para a descrição e análise da segunda geração de lusodescendentes (1980-1990).....	139
5.1.1. O Inquérito online	139
5.1.2. A entrevista presencial.....	140
5.1.2.1. Critérios de seleção e exclusão	140

5.1.2.2. Protocolo e instrumento de recolha de dados	141
5.2. Procedimentos metodológicos para descrição e análise da terceira geração de lusodescendentes (nascidos depois de 2000)	142
5.2.1. O Inquérito online	142
5.2.2. A entrevista presencial	143
5.2.2.1 Critérios de seleção e exclusão	143
5.2.2.2. Protocolo e instrumento de recolha de dados	145
5.2.2.3. Sistema de transcrição ortográfica	148
5.2.2.4. Normas de transcrição ortográfica	150
6. A segunda geração de lusodescendentes de Hudson	151
6.1. Perfil e caracterização	151
6.2. Fenómenos de alternância linguística na segunda geração de lusodescendentes de Hudson	159
7. Perfil e caracterização da terceira geração de lusodescendentes de Hudson	163
8. Análise de resultados	177
8.1. Consonantismo: fenómenos	177
8.1.1. Realização da fricativa sibilante	178
8.1.2. Ausência da Liaison	179
8.1.3. Assimilação da consoante oclusiva bilabial [b]	180
8.1.4. Despalatalização	180
8.1.5. Lenição	181
8.1.6. Pronúncia do <m> final	181
8.1.7. Realização da lateral [l]	182
8.1.8. Realização da oclusiva dental [d]	184
8.1.9. Realização da vibrante forte	184
8.1.10. Africamento da oclusiva dental	185
8.1.11. Metátese	185
8.2. Vocalismo: fenómenos	186
8.2.1. Ditongação	186
8.2.2. Monotongação	188
8.2.3. Apagamento de vogais finais átonas	188
8.2.4. Desnasalização	190
8.2.5. Outras alterações vocálicas	190
8.3. Morfossintaxe	193
8.3.1. Concordância Nominal	194
8.3.1.1. Concordância em género	194

8.3.1.2. Determinantes	201
8.3.1.3. Concordância em número	203
8.3.1.4. Preposições e contrações.....	206
8.3.2. Concordância Verbal	206
8.3.2.1. Ausência de concordância verbal.....	209
8.3.2.2. Ausência e usos de preposição regente	211
8.3.2.3. Conjugação indevida e hipercorreção	212
8.3.2.4. Ausência de conjugação.....	213
8.3.3. Conjunções.....	213
8.4. Léxico e Fraseologia	216
8.5. Decalques	221
8.5.1. Caso Possessivo	225
8.5.2. Uso de pronome pessoal de Complemento Circunstancial.....	226
8.5.3. Ausência de contração de preposição e determinante.....	227
8.5.4. Uso de preposições	229
8.5.5. Colocação de adjetivos	229
8.5.6. Ausência e/ou uso de pronomes relativos	230
8.5.7. Uso de advérbios e locuções adverbiais.....	231
8.5.8. Ausência do artigo definido	233
8.5.9. Outras traduções diretas e literais do Inglês	236
CONCLUSÃO	238
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	248
APÊNDICES.....	259
Inquérito a Pais/Encarregados de Educação – 2ª Geração.....	260
Entrevistas presenciais com E.E. – 2ª Geração.....	263
Inquérito aos alunos da ESH – 3ª Geração	270
Enunciado para entrevista presencial – 3ª Geração	274
Ficha de Análise Individual – 3ª Geração.....	276

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil de Falantes de Herança.....	15
Tabela 2 – Frequência de uso linguístico.....	17
Tabela 3 – Tipos de desempenho em L2	21
Tabela 4 – Imigração portuguesa para os Estados Unidos, 1820-1930	28
Tabela 5 – Imigração portuguesa para os Estados Unidos (1831-1990)	30
Tabela 6 – Imigração portuguesa na Nova Inglaterra (1960)	30
Tabela 7 – População portuguesa por Estado (1900-1990)	39
Tabela 8 – Número de imigrantes portugueses no Canadá (1946-1950).....	43
Tabela 9 – População de origem lusófona no Canadá e Províncias em 1971.....	44
Tabela 10 – População luso-canadiana (por gênero) em 1991	47
Tabela 11 – Partidas das ilhas de Cabo Verde e chegadas a New Bedford, no Estado de Massachusetts (1900 - 1920)	49
Tabela 12 – Emigração das ilhas de Cabo Verde e imigração registada em New Bedford, Estado de Massachusetts, por ilha de origem (1900-1920)	50
Tabela 13 – Percentagem de Cabo-verdianos do total de imigrantes portugueses nos EUA ..50	
Tabela 14 – Número de pessoas que declararam ter ascendência lusófona em 2013 e 2018 ..55	
Tabela 15 – Língua falada em casa (Português): 1980, 1990, 2000 and 2009	56
Tabela 16 – Falantes de português e ascendentes lusófonos em Massachusetts (por condado)	58
Tabela 17 – Dados relativos falantes de português e ascendentes lusófonos em Rhode Island (por condado).....	59
Tabela 18 – Falantes de português e ascendentes lusófonos em Connecticut (por condado)..60	
Tabela 19 – Falantes de português e ascendentes lusófonos na Flórida (por condado)	61
Tabela 20 – Falantes de português e ascendentes lusófonos em Nova Iorque e Nova Jérnia (por condado).....	62
Tabela 21 – Falantes de português e ascendentes lusófonos na Califórnia (por condado).....	63
Tabela 22 – Falantes de português e ascendentes lusófonos em Havai	64
Tabela 23 – Número de escolas, por Estado, com programas de português no ensino secundário (2017).....	66
Tabela 24 – Número total de escolas com programas de LE, por língua (2017).....	68
Tabela 25 – Inscrições em disciplinas de português e espanhol no ensino superior estado-unidense (1990–2016).....	73
Tabela 26 – Número de falantes de LH em contexto doméstico e número de inscrições em disciplinas dessas LH no ensino superior estado-unidense: comparação	74
Tabela 27 – Inscrições em disciplinas de português no ensino superior estado-unidense (por tipo de instituição e Estado) em 2016	75
Tabela 28 – Instituições de ensino superior com mais de 100 inscrições em disciplinas de português em 2017.....	76

Tabela 29 – Evolução dos inscritos em disciplinas de português e das instituições com oferta de português nos EUA (anos de 2009, 2013 e 2016).....	77
Tabela 30 – Códigos utilizados na transcrição ortográfica das entrevistas	150
Tabela 31 – Exemplos de alternância linguística retirados das entrevistas com elementos da segunda geração de lusodescendentes de Hudson	162
Tabela 32 – Realização da fricativa sibilante [s] em final de palavra	179
Tabela 33 – Realização sem liaison	179
Tabela 34 – Evolução de “filho”, “trabalho” e “Julho”	181
Tabela 35 – Exemplo de pronuncia de <m> em posição final de palavra	182
Tabela 37 – Monotongação de ditongos	188
Tabela 38 – Exemplos de apagamento de vogais	189
Tabela 39 – Desnasalização	190
Tabela 40 – Alterações vocálicas de influência anglófona.....	191
Tabela 41 – Alterações vocálicas de influência portuguesa	192
Tabela 42 – Distribuição dos nomes em função da vogal temática e do valor de género gramatical.....	195
Tabela 43 – Total de ocorrências em concordância nominal (n.º total por informante).....	198
Tabela 44 – Exemplos de ausência de concordância em género	199
Tabela 45 – Exemplos de uso indevido de determinante artigo definido com localidades ...	202
Tabela 46 – Análise fonológica de processos morfológicos: a formação do plural	203
Tabela 47 – Exemplos de ausência de concordância em número	205
Tabela 48 – Exemplos de falta de concordância em número.....	206
Tabela 49 – Total de ocorrências em concordância verbal (por informante)	207
Tabela 50 – Exemplos de ausência de concordância	210
Tabela 51 – Exemplos de omissão e uso de preposição regente.....	211
Tabela 52 – Exemplos de conjugação <i>indevida</i>	212
Tabela 53 – Exemplos de ausência de conjugação	213
Tabela 54 – Total de conjunções utilizadas (por informante).....	215
Tabela 55 – Exemplos com predomínio de conjunções coordenativas	215
Tabela 56 – Exemplo de frases simples, listas de palavras.....	216
Tabela 57 – Total de ocorrências no campo lexical (por informante)	217
Tabela 58 – Exemplos de dificuldades na escolha de léxico	218
Tabela 59 – Exemplos de ausência de léxico.....	218
Tabela 60 – Total de decalques (n.º total por informante).....	224
Tabela 61 – Exemplos de decalque na ordem de palavras: caso possessivo	226
Tabela 62 – Exemplos de usos de pronomes pessoais.....	227
Tabela 63 – Exemplos de ausência de contração entre preposição e artigo	228
Tabela 64 – Exemplos de uso de preposições.....	229

Tabela 65 – Exemplos de ordem das palavras indevida (com adjetivo).....	229
Tabela 66 – Exemplos de uso ou omissão de pronomes relativos.....	231
Tabela 67 – Exemplos de usos do advérbio “muito”.....	232
Tabela 68 – Exemplos de usos do advérbio “também”.....	232
Tabela 69 – Exemplos de omissão de determinante artigo indefinido.....	234

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Línguas de Herança: nomenclatura mais comum nos EUA.....	10
Figura 2 – Abordagem multidisciplinar ao estudo das Línguas de Herança	11
Figura 3 – Línguas de Herança nos Estados Unidos.....	12
Figura 4 – Aprendizagem L1 e L2 em contexto de bilingue simultâneo.....	16
Figura 5 – Aprendizagem L1 e L2 em contexto de bilingue sequencial	17
Figura 6 – Fatores condicionantes da proficiência linguística na LH.....	18
Figura 7 – Bilingues sequenciais e simultâneos	20
Figura 8 – Os seis estados que compõem a Nova Inglaterra	24
Figura 9 – Robert Reid Kalley, o “Lobo da Escócia”.....	34
Figura 10 – A Igreja Presbiteriana Portuguesa e Antonio de Mattos	36
Figura 11 – Autorização permanente de residência nos EUA por indivíduos originários de Portugal e por década (1820-2009).....	39
Figura 12 – Número de indivíduos de ascendência portuguesa por condado (2011)	40
Figura 13 – Pessoas originárias de Cabo Verde com autorização permanente de residência (2005 – 2012).....	51
Figura 14 – Obtenção de residência legal nos EUA por indivíduos originários de Portugal e Brasil (1820-2009).....	52
Figura 15 – Pessoas originárias do Brasil com autorização permanente de residência (2005 - 2012)	52
Figura 16 – País de origem dos indivíduos com residência legal nos EUA entre 2005 e 2012 (países CPLP - %).....	53
Figura 17 – Número de cidadãos da CPLP com autorização permanente de residência entre 2005 e 2012 (por Estado).....	54
Figura 18 – Situação atual dos destinos migratórios lusófonos para os EUA	57
Figura 19 – Línguas mais faladas em contexto doméstico (salvo o inglês e o espanhol).....	58
Figura 20 – (A) Falantes de português em Connecticut, Massachusetts e Rhode Island (números absolutos e percentagem da população total, por condado, 2011); (B) Ascendência lusófona reclamada em Connecticut, Massachusetts e Rhode Island (2011)	60
Figura 21 – Total de falantes de português nos 8 estados com maior presença lusófona.....	64
Figura 22 – Total de ascendentes lusófonos nos 8 estados com maior presença lusófona.....	64
Figura 23 – Estrutura da rede de ensino básico e secundário nos EUA (comparação com o sistema português)	65
Figura 24 – Distribuição territorial dos programas de português no ensino secundário nos EUA (2017).....	67
Figura 25 – Tipos de instituições de ensino superior nos EUA.....	71
Figura 26 – Inscrições em disciplinas de português no ensino superior estado-unidense (1958–2016).....	72
Figura 27 – Hudson integrado em Marlborough.....	81

Figura 28 – Francis D. Brigham e a Brigham’s Shoe Shop.....	83
Figura 29 – Fábricas de Calçado em Hudson (circa 1900).....	84
Figura 30 – Charles Hudson, senador do estado de Massachusetts.....	85
Figura 31 – A fábrica “Tha Lapointe Machine Tool, Co. e trabalhadores imigrantes no seu interior.....	86
Figura 32 – Cronologia da fundação de Hudson até à chegada dos portugueses	87
Figura 33 – José Tavares, o primeiro português de Hudson.....	88
Figura 34 – Manuel Tavares e João Tavares, irmãos de José Tavares [191-?]	89
Figura 35 – José Maria Tavares, a mulher Luíza Glória Nunes Tavares e o primeiro filho Joseph (1895).....	90
Figura 36 – João Pereira Rio, primeiro presidente do Clube Português de Hudson.....	92
Figura 37 – A “Braga Shoe Factory”	94
Figura 38 – A “Hudson Lock” e a “Digital” [198-?].....	95
Figura 39 – As antigas instalações do CPH (1972)	99
Figura 40 – Os fundadores do Clube Português de Hudson (1928)	100
Figura 41 – As instalações atuais do CPH (2020)	101
Figura 42 – Turma de português da Escola Portuguesa de Hudson (1983).....	102
Figura 43 – A equipa de futebol do CPH em 1924.....	102
Figura 44 – A “Banda Recreativa do CPH” [199-?].....	103
Figura 45 – Rancho “Saudades de Portugal” (1991)	104
Figura 46 – Grupo Folclórico de Crianças do CPH (2012)	105
Figura 47 – Grupo das Candeias (2016)	106
Figura 48 – Lisbon Club [196-?]	107
Figura 49 – Barbearia Santos (à esquerda) e Escola de Condução Manny’s (à direita).....	108
Figura 50 – Convenção anual da União Portuguesa Continental em Hudson (1932)	109
Figura 51 – A primeira procissão do Divino Espírito Santo a 29 de Março de 1915.....	110
Figura 52 – A procissão do Senhor de Santo Cristo, 1924	110
Figura 53 – Comemoração do 50.º aniversário da Sociedade do Divino Espírito Santo.....	111
Figura 54 – Procissão da Sociedade Mariense do Divino Espírito Santo (à esquerda) e da Sociedade Micaelense do Divino Espírito Santo da Trindade (à direita)	112
Figura 55 – Capela de Nossa Senhora de Fátima (à esquerda) e o monumento em homenagem a Peter Francisco (à direita)	113
Figura 56 – Veteranos lusodescendentes da II Guerra Mundial	114
Figura 57 – Veteranos de Hudson (de ascendência mariense) da II Guerra Mundial	115
Figura 58 – Claudinor Salomão (à esquerda) e José M. Figueiredo (à direita), “líderes da geração de 70”.....	117
Figura 59 – Principais figuras da comunidade lusodescendente de Hudson e marcos cronológicos (Educação).....	119

Figura 60 – Principais figuras da comunidade lusodescendente de Hudson e marcos cronológicos (cargos políticos).....	120
Figura 61 – Total de graduados de apelido português no ensino secundário público de Hudson (1946-1999).....	123
Figura 62 – Os 20 Apelidos portugueses mais frequentes entre 1946-1999.....	123
Figura 63 – Oferta em Hudson para a aprendizagem formal de português, por escola e tipologia curricular (1975-2020).....	130
Figura 64 – O Arquipélago dos Açores (destaque da ilha de Santa Maria).....	131
Figura 65 – As quatro principais áreas de variação fonológica na variedade mariense	132
Figura 66 – Português dos Açores: palatalização, labialização e rotação vocálica	134
Figura 67 – Vogais orais na variedade de Santa Maria	135
Figura 68 – As quatro áreas do inquérito à 2. ^a geração	139
Figura 69 – Ficha de tomada de notas para entrevistas presenciais / 2. ^a Geração	141
Figura 70 – Pirâmide de Proficiência do ACTFL.....	144
Figura 71 – Enunciado da entrevista para alunos de 3. ^a geração	146
Figura 72 – Ficha de Análise Individual.....	147
Figura 73 – Naturalidade (A) e Identidade Étnica (B).....	151
Figura 74 – Possibilidade de aprendizagem de LH em Hudson (A) e percentagem de uso de LH no dia-a-dia (B).....	152
Figura 75 – Língua de uso em contexto doméstico	153
Figura 76 – Acesso (A) e frequência de uso (B) de televisão em português	154
Figura 77 – Frequência de consumo de música (A) e de uso de internet (B)	155
Figura 78 – Participação (A) e Frequência em eventos culturais organizados pela comunidade lusofalante de Hudson.....	156
Figura 79 – Filiação em associações culturais organizadas pela comunidade lusofalante de Hudson (i.e. desportivas, religiosas, musicais, etc. integrantes ou não do CPH)	157
Figura 80 – Importância da aprendizagem do português (A) e principal motivação para essa aprendizagem (B).....	158
Figura 81 – Perfil de um membro da segunda geração de lusodescendentes de Hudson (com base nas respostas aos inquéritos online).....	159
Figura 82 – Uso de LH e LD nos indivíduos de segunda geração.....	161
Figura 83 – Idade (A) e ano de matrícula (B).....	164
Figura 84 – Anos de aprendizagem de português nas EPH.....	164
Figura 85 – Naturalidade (A) e viagem a um país lusófono (B).....	165
Figura 86 – Naturalidade do pai (A) e naturalidade da mãe (B).....	166
Figura 87 – Ascendência familiar (anterior aos pais)	167
Figura 88 – Língua de uso doméstico	167
Figura 89 – Pessoas com as quais existe interação em português	168
Figura 90 – Contacto regular com outros familiares de ascendência lusófona.....	169

Figura 91 – Acesso (A) e frequência de uso (B) de televisão em Português.....	170
Figura 92 – Frequência de consumo de música (A) e de uso de internet (B) em português .	171
Figura 93 – Participação (A) e Frequência em eventos culturais organizados pela comunidade lusofalante de Hudson.....	172
Figura 94 – Filiação em associações culturais organizadas pela comunidade lusofalante de Hudson (desportivas, religiosas, musicais, etc. integrantes ou não do CPH)	173
Figura 95 – Importância da aprendizagem do português (A) e principal motivação para essa aprendizagem (B).....	173
Figura 96 – Perfil de um membro da terceira geração de lusodescendentes de Hudson	175
Figura 97 – Comparação entre segunda e terceira gerações de lusodescendentes de Hudson face à intenção e motivação para a aprendizagem de português.	176
Figura 98 – Consonantismo: fenómenos.....	177
Figura 99 – Realização da constrictiva fricativa linguodental e da palatal surda.....	178
Figura 100 – Realização da lateral alveolar, alveolar velarizada e palatal em português	183
Figura 101 – Realização da vibrante simples e uvular	184
Figura 102 – Fenómenos Vocálicos.....	186
Figura 103 – Ditongos orais e nasais em Português	187
Figura 104 – Ditongos em inglês (estado-unidense).....	187
Figura 105 – Concordância verbal e nominal (totais em percentagem)	193
Figura 106 – Percentagem de ocorrências em concordância nominal	194
Figura 107 – A formação do feminino derivado de radical masculino.....	196
Figura 108 – Subtipos da ausência de concordância em género.....	198
Figura 109 – Artigo definido e indefinido (português vs. inglês).....	200
Figura 110 – Determinante possessivo (português vs. inglês).....	201
Figura 111 – Uso de artigo definido com substantivos geográficos	202
Figura 112 – Número: a formação do plural.....	204
Figura 113 – Percentagem de ocorrências em concordância e regência verbais	207
Figura 114 – A flexão do verbo em Português	208
Figura 115 – Estrutura interna das formas verbais em português.....	209
Figura 116 – Conjunções Coordenativas e Subordinativas	213
Figura 117 – Percentagem de conjunções utilizadas nas entrevistas presenciais	214
Figura 118 – Total de conjunções utilizadas.....	216
Figura 119 – Percentagem de uso indevido de léxico (por tipo)	219
Figura 120 – Perfil linguístico dos informantes em fraseologia e léxico	221
Figura 121 – Total de decalques (em percentagem)	225
Figura 122 – Formas dos Pronomes Pessoais	226
Figura 123 – Preposições do Português	227
Figura 124 – Exemplos de contração de preposição com outras classes morfológicas.....	228

Figura 125 – Pronomes relativos: variáveis e invariáveis	230
Figura 126 – Ausência de artigo definido.....	234
Figura 127 – Ausência de artigo definido antes de determinante possessivo.....	235

LISTA DE ABREVIATURAS

LE	Língua Estrangeira
EUA	Estados Unidos da América
LP	Língua Portuguesa
LH	Língua de Herança
LD	Língua Dominante
FH	Falante de Herança
L2	Língua Segunda
L1	Língua Primeira
PE	Português Europeu
PB	Português do Brasil
CS	<i>Code Switching</i> (Alternância de código linguístico)
EPH	Escolas Públicas de Hudson
ESH	Escola Secundária de Hudson
CPH	Clube Português de Hudson
PCU	<i>Portuguese Continental Union</i> (União Portuguesa Continental)

INTRODUÇÃO

1.1. Contexto e justificação da tese

O presente trabalho tem como foco geral a comunidade lusofalante/lusodescendente da vila de Hudson em Massachusetts, nos Estados Unidos da América (EUA), comunidade que já é centenária e tem, maioritariamente, ascendência de Santa Maria (Açores); por outro lado, esta tese tem como foco específico a comunidade escolar daquela localidade. Trata-se, pois, de estudar o Português como Língua da Herança na referida comunidade. É de realçar que o tema desta tese resulta não só de uma circunstância pessoal – o facto de o investigador ser docente na Escola Secundária de Hudson desde 2014 – mas também do propósito de contribuir para um conhecimento mais profundo e atualizado da comunidade lusofalante de Hudson, tanto mais que sobre ela existem poucos trabalhos de natureza linguística. Além disso, o interesse pela situação linguística desta comunidade surge numa fase em que os currículos disciplinares no departamento de línguas nas Escolas Públicas de Hudson (EPH) estão a ser reformulados e em que, paralelamente a essa reformulação, a forma como se enquadram os alunos nos cursos disponibilizados está também em processo de reorganização, com vista a uma maior adequação entre a oferta formativa e o perfil linguístico daqueles.

O único estudo sobre Hudson deve-se a Adalino Cabral (1983), trabalho completo do ponto de vista histórico e sociológico mas que não contemplava questões relativas ao português falado pela comunidade. No entanto, em 1949, Leo Pap publicara já “Portuguese-American Speech: An Outline of Speech Conditions Among Portuguese Immigrants in New England and Elsewhere in the United States”, a primeira publicação sobre o português das comunidades radicadas nos Estados Unidos, com especial enfoque na Nova Inglaterra. Adalino Cabral retoma a linha de investigação de Pap e, em 1985, publica a sua tese de doutoramento intitulada “The Language of Portuguese-speaking People in Selected English-speaking Communities”. Embora nenhuma destas obras descreva o português falado em Hudson, estes dois autores – Pap (1949) e Cabral (1985) – cunham o termo *portinglês*, mas os seus trabalhos centram-se sobretudo no léxico e em decalques semânticos entre o português e o inglês. Em 1998, Michela Corradini, por sua vez, publica “The Luso American of José Rodrigues Miguéis”, artigo em que analisa a tradução de “The Great Gatsby” (1925), romance de Francis Scott Fitzgerald, feita por José Rodrigues Miguéis em 1960, e na qual é visível a inclusão de léxico do *portinglês* anteriormente descrito por Pap e Cabral.

Ora, os trabalhos de Pap (1949) e Cabral (1985), que naturalmente estão datados, carecem não só de uma atualização como também de um aprofundamento, uma vez que tratam do português falado pelos lusoamericanos apenas numa perspetiva de comparação estrita entre português e inglês, sem tomarem em consideração as origens linguísticas da comunidade-alvo. Por outras palavras, em função do critério da nacionalidade de origem, aqueles autores assumem o português falado nessas comunidades e os portugueses nelas residentes como realidades homogéneas, e, portanto, um emigrante transmontano ou um emigrante açoriano são considerados no mesmo campo de análise. Relativamente aos estudos atrás mencionados, importa realçar dois factos relevantes: nenhum deles atenta na distinção entre gerações de lusodescendentes, por um lado, e por outro, foram publicados em épocas de grande fluxo migratório entre Portugal e os EUA. No caso de Pap, embora à data da publicação do seu trabalho já se assistisse a um abrandamento das vagas migratórias portuguesas para os EUA, devido a políticas mais restritivas, existiam comunidades bem estabelecidas e numerosas um pouco por todo o território. No tempo de Cabral, estas comunidades lusofalantes tinham sofrido pouco tempo antes um significativo rejuvenescimento, fruto das vagas migratórias dos anos 60 e 70 que resultaram do “Azorean Refugee Act of 1958”¹.

A realidade atual é completamente distinta daquela com que se depararam Pap e Cabral. A emigração de origem portuguesa (continental e insular) é hoje residual e, com essa redução, as comunidades sofreram alterações que importa analisar para se compreender a situação linguística da comunidade e perspetivar o seu futuro.

Importa, pois, traçar o perfil linguístico da comunidade lusofalante de Hudson e caracterizá-la na sua situação atual, e bem assim avaliar o grau de vitalidade da rede cultural lusófona naquela vila de Massachusetts, para desse modo serem traçadas projeções sobre o português como Língua de Herança em Hudson e, por extensão, em outras comunidades lusodescendentes nos Estados Unidos. Não menos importante será fazer uma tipologia dos alunos que, tendo herança linguística portuguesa, frequentam os cursos de português das Escolas Públicas de Hudson, retrato de uma população escolar que é da maior relevância porque ainda não existem estudos de Língua de Herança sobre falantes de terceira geração de português nos Estados Unidos.

¹ Azorean Refugee Act of 1958. *Refugee Timeline. Immigration and Naturalization Service Refugee Law and Policy Timeline, 1891-2003. US Citizenship and Immigration Services*. <<https://www.uscis.gov/about-us/our-history/history-office-and-library/featured-stories-from-the-uscis-history-office-and-library/refugee-timeline>>.

1.2. Metodologia geral e objetivos

Como qualquer tese, também esta parte de uma pergunta para a qual a investigação desenvolvida procura obter respostas, validando ou invalidando hipóteses de trabalho:

Qual o perfil linguístico dos lusodescendentes de terceira geração e como se posiciona esta geração em relação à língua e cultura portuguesas?

Esta questão desdobra-se em outras, às quais igualmente procurará responder a investigação a desenvolver, a saber:

- i) Que fatores conduziram à construção de uma identidade lusoamericana em Hudson?
- ii) Qual a extensão e o grau de vitalidade atuais da rede cultural de iniciativa lusófona na comunidade?
- iii) Qual o grau de influência e interseção da L1, o inglês, na Língua de Herança dos lusodescendentes de terceira geração?
- iv) Como se caracteriza o português de herança, falado por esta geração, e qual o futuro do português na comunidade?

Espera-se que as respostas a estas questões permitam traçar a história desta comunidade lusofalante, em especial da terceira geração que frequenta o ensino secundário público de Hudson, para desse modo se aferir o grau de vitalidade do vínculo dessa população com a herança portuguesa.

Esta tese assume igualmente os seguintes objetivos específicos. Em primeiro lugar, numa abordagem mais sociológica e histórica, pretende-se caracterizar a emigração portuguesa com origens açoriana, madeirense e continental no mapa migratório canadiano/estado-unidense, bem como proceder à identificação e análise das principais motivações e formas de integração dessas comunidades, na região de Hudson, ao longo das diversas etapas migratórias. Para além disso, o escrutínio dos fatores que conduziram à construção de uma identidade lusoamericana com especial ênfase nas suas manifestações culturais mais representativas permitirá um enquadramento mais amplo da comunidade de Hudson.

Traçada a contextualização sócio-histórica, passa-se a uma abordagem de natureza linguística com o escopo de caracterizar a Língua de Herança da comunidade em apreço, descrevendo e analisando fenómenos resultantes do bilinguismo (L1 - L2), do contacto e/ou

interferências entre línguas, evidenciados nas amostras recolhidas por meio de entrevista oral. Por perspetivar o futuro do português em Hudson, espera-se que a caracterização da Língua de Herança em Hudson permita igualmente extrair dados relevantes para o estudo de outras comunidades lusodescendentes nos Estados Unidos da América. Por último, graças à análise dos dados da população escolar lusodescendente de Hudson, pretende-se apurar as expectativas quer da segunda geração lusodescendente (pais), quer da terceira geração de lusodescendentes (filhos), em relação à língua e cultura portuguesas, mas também compreender a vitalidade do vínculo dessas gerações com a herança linguística e cultural de que são detentores.

1.3. Estrutura do trabalho

Na “Parte I” da tese intitulada “Língua de herança na América do Norte: questões conceptuais e aspetos históricos” enquadram-se os principais pressupostos teóricos que sustentam o trabalho.

No primeiro capítulo, revisitam-se conceitos fundamentais para o tema da investigação – “língua de herança”, “língua dominante”, “falante de herança”, “bilinguismo” e “fenómenos de alternância linguística”, entre outros – a partir da literatura especializada nas áreas do bilinguismo, aquisição de Língua 1 e de Língua 2 e de domínios conexos (i.e. Poplack, 1980; Baker & Jones, 1998; Fishman, 2001; Cummins, 2005; Polinsky & Kagan, 2007; Guadalupe Valdés, 2014; Montrul, 2016). Embora o capítulo não se intitule “estado da arte”, na verdade tem o propósito de fazer a revisão dos fundamentos teóricos e históricos da área de trabalho em causa.

O segundo capítulo – “As comunidades de expressão portuguesa nos Estados Unidos e no Canadá: origens” – contextualizará a comunidade de Hudson na diáspora americana, a partir dos contributos da sociologia especializada em emigração de Portugal para os Estados Unidos e o Canadá (i.e. Carreira, 1982; Halter, 1993; Jensen, 1972; Pap, 1981; Teixeira & Da Rosa, 2000; Williams, 2007). De natureza histórica e sociológica, com esta revisão procura-se descrever a emigração de lusofalantes (de Portugal e outros territórios de língua portuguesa), para aqueles dois países, desde os primórdios da colonização por europeus aos inícios da presença portuguesa (1499-c. 1521), mas também da francesa (1524-), da espanhola (1535-1821), da britânica (1586-) e da holandesa (1634-2010), até aos nossos dias. Estes elementos são imprescindíveis à compreensão das principais motivações da emigração e das formas de integração no território norte-americano ao longo do tempo. Este quadro histórico privilegiará a emigração lusófona de origem continental e dos arquipélagos dos Açores e da Madeira, uma

vez que esses fluxos migratórios estão na origem da situação atual destas comunidades lusofalantes e explicam, por extensão, a situação do português como Língua de Herança nos Estados Unidos.

O terceiro capítulo, “O Português nos EUA: situação atual”, descreverá o estado atual das comunidades lusofalantes nos EUA, numa tentativa de identificar aqueles que são hoje os grandes centros da lusofonia no país. O propósito deste capítulo é analisar o grau de vitalidade de comunidades residentes em destinos tradicionais da migração lusófona para os EUA e identificar potenciais novos destinos. Por outras palavras, procura-se verificar, a partir da análise dos resultados dos censos e de outros questionários demográficos (i.e. *American Community Survey* e *Modern Language Association - Language Enrollment Database*), que destinos estagnaram, se dinamizaram ou se iniciaram, e qual o impacto dessa evolução no número atual de falantes de português.

A “Parte I” encerra com o capítulo 4, “A situação atual do ensino do português nos EUA”. Como a tese tem o propósito de estudar parte da comunidade estudantil de Hudson, torna-se necessário descrever e analisar o sistema educativo de Massachusetts, para desse modo se enquadrar e caracterizar a oferta formativa de português no distrito escolar de Hudson. A descrição e a análise do ensino do português nos EUA basear-se-á em relatórios como o “The National K-16 Foreign Language Enrollment Survey Report”, que apresenta a informação mais detalhada no que respeita ao ensino de línguas desde o pré-escolar até ao secundário.

A “Parte II” da tese, intitulada “O Português, Língua de Herança em Hudson (Massachusetts), foca-se, de maneira específica, na comunidade luso-americana de Hudson. No primeiro capítulo desta parte, “A origem da comunidade portuguesa de Hudson”, traçar-se-á uma história da comunidade centenária de expressão portuguesa, que, como já se adiantou, na sua maioria tem ascendência açoriana, em concreto da ilha de Santa Maria. Embora a presença portuguesa em Hudson date de finais do século XIX, a população que hoje frequenta o ensino secundário nas Escolas Públicas de Hudson (EPH) é essencialmente uma terceira geração descendente dos açorianos que emigraram durante a numerosa vaga migratória do período pós-erupção do Vulcão dos Capelinhos, na ilha do Faial. Para os propósitos deste estudo, importa definir e caracterizar, em termos humanos, sociais e linguísticos, as chamadas primeira, segunda e terceira gerações da comunidade lusoamericana de Hudson. No segundo capítulo desta parte da tese, sob o título de “A criação da identidade Luso-Americana de Hudson”, tratar-se-á de descrever o modo como a comunidade lusofalante de Hudson se consolidou. Para o efeito, o capítulo “2.1. A rede cultural de apoio à identidade portuguesa” descreverá a fundação do Clube Português de Hudson, como este potenciou a criação de outras

associações culturais nesta vila e como a comunidade gerou uma rede de comércio e de prestação de serviços que dinamizou, por largas décadas, a vida económica de Hudson. No capítulo “2.2. A religião”, destacar-se-á o carácter unificador da tradição religiosa no seio da comunidade, sendo descritos os eventos mais importantes, iniciados em 1915 e até hoje realizados. Por fim, no capítulo “2.3. A integração na vida estado-unidense”, descrever-se-á o modo como, num processo de réplica de Portugal em Hudson, a comunidade se foi aculturando e integrando graças à participação em movimentos cívicos, políticos e militares estado-unidenses. Neste capítulo, analisar-se-á igualmente o papel da escola como fator de aculturação, recolhendo dados relativos à passagem de membros da comunidade lusodescendente pelo ensino secundário e analisando o grau de participação desses membros nas demais atividades extracurriculares desenvolvidas pelo distrito escolar de Hudson. A resenha histórica e sociológica realizada na “Parte II” da tese (cf. capítulo 1 e cap. 2.3) alicerça-se na recolha de dados em arquivos pessoais de membros da comunidade, em entrevistas formais e informais a encarregados de educação, a membros de associações recreativas e culturais de Hudson, assim como em pesquisas no espólio da hemeroteca digital da Biblioteca Pública de Hudson, em consultas no arquivo fotográfico da “Hudson Historical Society” e nos livros de curso das Escolas Públicas de Hudson (1930-1999).

O capítulo 3, “O ensino de português nas Escolas Públicas de Hudson (EPH)”, a partir de entrevistas a funcionários das Escolas Públicas de Hudson e de recolha de dados disponibilizados em relatórios internos e externos da escola secundária (i.e. o relatório de avaliação da “New England Association of Schools and Colleges”), descreverá a oferta de português nos últimos anos, e, por outro lado, o percurso que explica a atual reformulação da oferta e os currículos dos cursos de português. Esta reformulação curricular prende-se, sobretudo, com a necessidade de adaptar os currículos ao atual perfil de aluno das Escolas Públicas de Hudson. Para a construção desse perfil, muito contribuirá o capítulo 4, “O Português de Herança em Hudson: variedade de Santa Maria, Açores”, visto ser esta a herança linguística maioritária dos alunos que frequentam os cursos de português de nível iniciante e intermédio. Para o efeito, toma-se como referência da análise o estudo de Francis Millet Rogers² (1948), por ser o mais detalhado e contemporâneo do português falado na ilha de Santa Maria na época em que os membros da primeira geração emigraram para os Estados Unidos. O propósito é identificar os traços fonológicos da variedade de português falada pela primeira

² Trata-se do artigo intitulado “Insular Portuguese Pronunciation: Porto Santo and Eastern Azores” (Rogers, 1948).

geração e criar, nos capítulos seguintes, uma rede de comparações com o português falado pela terceira geração.

O capítulo 5, “Metodologia de trabalho”, descreverá por sua vez, os procedimentos metodológicos centrais ao levantamento de dados tendo em vista caracterizar as segundas e terceiras gerações de lusodescendentes de Hudson e, por conseguinte, traçar o perfil dos falantes de terceira geração que motivou e justificou todo este trabalho.

Com o capítulo, “5.1. Procedimentos metodológicos para a descrição e análise da segunda geração de lusodescendentes (1980-1990)”, pretende-se caracterizar o uso e a preservação da herança cultural e linguística pelos membros da segunda geração. Esta informação será recolhida por meio de entrevistas presenciais e das respostas a um questionário online, privilegiando quatro grandes áreas temáticas: (1) “identidade”, para traçar o perfil pessoal do participante quanto à sua naturalidade e identificação cultural; (2) “língua”, para descrever o grau de *input* e *output* de português; (3) “comunidade”, para apurar o tipo de envolvimento em eventos e organizações da responsabilidade da comunidade lusodescendente; e, por último, (4) “herança”, no sentido de apurar a posição dos inquiridos a respeito da aprendizagem da língua e da cultura portuguesas. Como complemento ao questionário online serão realizadas entrevistas presenciais a alguns membros da segunda geração, atuais encarregados de educação da terceira.

Já no capítulo “5.2. Procedimentos metodológicos para descrição e análise da terceira geração de lusodescendentes (nascidos depois de 2000)” a atenção centra-se, por sua vez, na terceira geração, alvo central da análise linguística desta tese e que, à semelhança da segunda geração, será chamada a responder a um questionário online com as mesmas questões do questionário a efetuar à segunda geração, o que permitirá não só enquadrar a terceira geração mas também comparar práticas, motivações e predisposições de ambas as gerações. Ademais dos questionários online, a metodologia de recolha de dados contemplará, no caso dos membros da terceira geração, uma entrevista presencial cujos testemunhos serão registados em áudio, apresentados e descritos com o objetivo de se apurar o grau de interseção entre a L1 e a LH, concretamente em três níveis de análise linguística: (1) a fonética e a fonologia, (2) a morfossintaxe e (3) o léxico e a fraseologia. A categoria “decalque” receberá tratamento separado, já que se refere a todos os casos em que, independentemente do nível linguístico, ocorreu um empréstimo linguístico ou uma retroversão da L1 para a LH.

Para a compilação dos dados recolhidos em entrevista presencial, serão criados dois documentos originais: um “guião para tomada de notas e registo de alternâncias linguísticas” para um estudo mais detalhado da segunda geração e, para a terceira e uma “ficha de análise

individual” que junte a transcrição de entrevistas presenciais e a identificação de fenómenos resultantes do bilinguismo (L1 - L2) e do contacto e/ou interferências entre línguas.

O capítulo 6, “A segunda geração de Lusodescendentes de Hudson”, traçará o perfil dos atuais encarregados de educação dos alunos a frequentar as aulas de português na Escola Secundária de Hudson, ou seja, os membros da segunda geração. Este trabalho passará inicialmente pela análise dos questionários online, à qual se acrescentarão dados mais individuais recolhidos em entrevista presencial, principalmente por via da identificação de elementos de alternância linguística (L1-LH).

O capítulo 7, “Perfil e caracterização da terceira geração de lusodescendentes de Hudson”, irá centrar-se apenas na análise dos questionários online de forma a contextualizar, como um todo, os falantes de português como língua de herança, acabando por funcionar também como moldura geral para o grupo mais restrito que participará nas entrevistas presenciais. A análise linguística mais detalhada incide precisamente sobre os materiais dessas entrevistas, no capítulo 8, intitulado “Análise de resultados”, e no qual se caracteriza o português falado pela terceira geração nos níveis linguísticos supramencionados: fonética e a fonologia, morfossintaxe, léxico e fraseologia e, por último, decalques diretos.

Como referido atrás, o desafio que atualmente enfrenta o departamento de línguas da Escola Secundária de Hudson prende-se, sobretudo, com a clarificação de perfis linguísticos com vista a providenciar a melhor adequação curricular possível à população estudantil. Não existem estudos com estes pressupostos e a investigação linguística sobre o português falado nos Estados Unidos ou está datada ou não serve este fim. A caracterização do português falado pelos alunos de terceira geração em Hudson torna-se, por isso, fundamental, mas pode ser igualmente útil para outros distritos escolares com características e necessidades semelhantes às de Hudson. Enquadrar estes alunos num plano de estudos de português, cuja herança portuguesa é inegável mas que não têm fluência linguística à chegada ao ensino secundário, é hoje tarefa complexa. Colocá-los em cursos cujos currículos se assemelham aos do português como língua estrangeira, pode ser interpretado, por parte das famílias e da comunidade lusodescendente de Hudson, como um desrespeito pelas suas origens e tradição linguística; contudo, a resposta pedagógica mais adequada não passará talvez por colocar estes alunos em cursos em que, "de facto" se fala a língua. Saber das reais necessidades destes falantes pode revelar-se um contributo fulcral para o aumento da sua proficiência linguística, ao mesmo tempo que facultaria ferramentas para que os currículos criem e fomentem elos com a herança cultural dos estudantes neles inscritos, herança essa que, em Hudson, já é centenária e, também por isso, merece ser estudada.

PARTE I

**LÍNGUA DE HERANÇA NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA:
QUESTÕES CONCEPTUAIS E ASPETOS HISTÓRICOS**

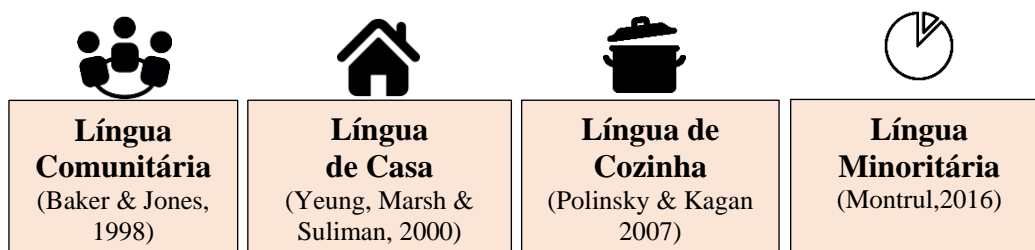
1. Bilinguismo e Línguas de Herança

1.1. Revisão da literatura e contributos para uma definição de Língua de Herança

A noção de Língua Estrangeira (LE) nos Estados Unidos da América (EUA) tem sido tomada em sentido muito lato, acabando por abarcar situações que precisariam de uma descrição mais adequada. Nessa noção de “estrangeira” não se contemplam outros tipos de ligação ou contactos com essa língua, distanciando-a daquela noção, percepção que, evidentemente, condiciona a sua caracterização. Se, por um lado, o peso e estatuto do inglês no território são inegáveis, por outro, importa perceber onde encaixam as outras línguas presentes no país, questão que urge clarificar. A língua portuguesa (LP) não será, com certeza, estrangeira, pelo menos para quantos a conhecem, usam ou aprendem. Numa área do mundo tão marcada por fluxos migratórios distintos, avaliar o grau de contacto e familiaridade entre as diversas línguas associadas a esses fluxos vai permitir um enquadramento mais coerente destes idiomas.

Ao já complexo mosaico linguístico, acresce a não menos complexa descrição dos níveis de proficiência dos falantes de dada LE. Alguns podem ser capazes de falar, ler e escrever determinada língua; outros há que falam e a compreendem apenas em momentos de interação direta com ela; pode até haver quem não a compreenda, embora viva rodeado por ela, na comunidade em que vive e na qual ela é falada. É desta rede de possibilidades, e da relação entre esta língua não dominante e o indivíduo, a sua família e a sua comunidade, que surge a noção de Língua de Herança (LH). Nos EUA, o termo *Heritage Language* é usado como referência a uma língua imigrante, indígena ou ancestral, cujo falante manifesta interesse em a falar e a manter presente na sua vida (Wiley, 2005: 596). Importa, portanto, separar o que nos é completamente alheio e, nesse sentido, estrangeiro, daquilo com que contactamos frequentemente, pesem embora os diferentes níveis de contacto, para deste modo se destringar o que, nas chamadas línguas estrangeiras, é, de facto, “herança”, e o que é “estrangeiro”.

Figura 1 – Línguas de Herança: nomenclatura mais comum nos EUA

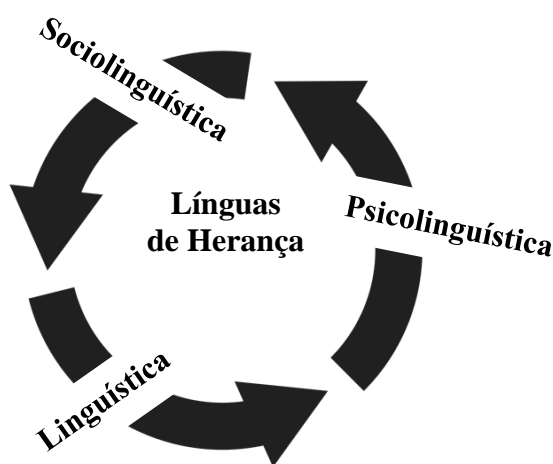


Fonte: Elaborado pelo autor

A figura 1 resume as tentativas de captar os matizes que caracterizam as LH. A literatura divide-se, de uma forma geral, entre *Community Language* (Baker & Jones, 1998: 4; Corson, 1999: 12; Wiley, 2005: 596) e *Home Language* (Yeung, Marsh & Suliman, 2000: 1014), sendo que os vários autores convergem, no entanto, quanto à ideia de partilha e de ênfase na familiaridade entre o indivíduo e no contexto social envolvente. Já ultrapassadas, as noções de língua de “cozinha” e língua “minoritária”, presentes no esquema da figura 1, serão abordadas de seguida.

As referidas noções, assim como as abordagens de que elas derivam, seguem uma linha de pensamento que tende a contrariar o preconceito e o caráter redutor subjacente ao conceito de *Minority Language*, o qual, ademais de acarretar o estigma social inerente à condição de minoria, remete a própria língua para um patamar de importância injustamente inferior. Para além disso, ao destacar a expressão numérica como um fator classificativo, revela a sua insuficiência, porque não explora outras variantes de enorme importância, como a influência exercida pela língua no contexto social onde está inserida (Peyton, Ranard & McGinnis, 2001: 57). Por requerer uma abordagem abrangente e complexa, a pirâmide sugerida por Montrul (2016: 8) evidencia a necessidade de incluir no estudo destas línguas aspetos de ordem social e psicolinguística, de maneira a promover uma análise mais holística destes idiomas que possibilite uma definição mais coesa do que é, de facto, e no seu todo, uma LH.

Figura 2 – Abordagem multidisciplinar ao estudo das Línguas de Herança

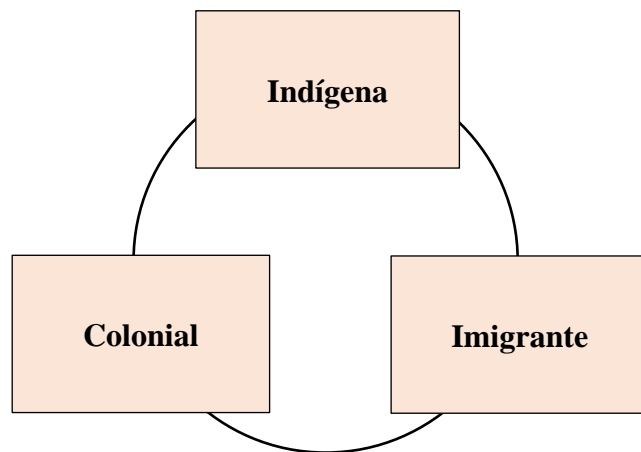


Fonte: Esquema elaborado pelo autor, com base em Montrul (2016: 8)

A noção de herança cultural enriquece as abordagens meramente linguísticas e permite identificar todas as línguas que, em coexistência com a língua dominante (LD) subsistem no

território. No sentido de as clarificar e delimitar, Fishman (2001: 81-89) agrupa todas estas categorias em três tipos: a língua de herança imigrante, a indígena e a colonial.

Figura 3 – Línguas de Herança nos Estados Unidos



Fonte: Esquema elaborado pelo autor, com base em Fishman (2001: 87)

A "LH imigrante" é a falada por imigrantes que chegaram aos EUA após a independência do país em 1776, sendo que esta situação pode relacionar-se, em determinados contextos, com a noção de língua colonial. Note-se que, desde os primórdios, nunca houve uma língua oficial nas treze colónias anglo-americanas e, depois, nos Estados Unidos³ e, ainda hoje, nenhuma língua tem esse estatuto oficial. A relação entre língua imigrante e colonial advém do próprio processo de expansão do país e de ocupação do território, e bem assim do facto de o espanhol ser considerado uma língua colonial em determinadas regiões. Assim, a língua colonial é a que foi trazida para o território pelos primeiros colonos, como sucedeu com o holandês, o alemão, o finlandês, o francês ou mesmo o sueco. O caso do espanhol carece de um enquadramento diferente uma vez que alguns territórios dos futuros EUA estavam sob domínio espanhol, motivo por que só se integraram nos EUA mais tarde⁴. O português pode igualmente ser considerada uma das línguas das colónias, se tivermos em linha de conta que, na época colonial e da revolução (1607-1783), havia portugueses e descendentes, sobretudo

³ Houve uma tentativa, falhada, de escolher o alemão e não o inglês como língua oficial. A 13 de janeiro de 1975 o Congresso chegou, inclusive, a receber uma proposta para que as leis federais fossem impressas em inglês e alemão. Esta proposta foi chumbada.

⁴ A Flórida, por exemplo, só começou a fazer parte dos EUA a 3 de março de 1845. Outros Estados se seguiram. Depois da Guerra contra o México (maio de 1846 – fevereiro de 1848), os EUA adquiriram os atuais Estados do Texas (1845), da Califórnia (1850), do Nevada (1864), do Utá (1896), do Novo México (1912) e do Arizona (1912) (Levi, 2019: 108).

judeus sefarditas. Esta presença, visível também no Canadá e nas Caraíbas levou a que, até 1822, “português” fosse sinónimo de “judeu”. Mathias de Sousa (m. 1642?), Francisco Salvador (1747-1776) e as famílias Lopes/Lopez e Cardozo/a são, nesta fase, nomes conhecidos de sefarditas de origem portuguesa.

Anteriores ao processo de colonização, as línguas indígenas, algumas das quais então já extintas, continuam a ser faladas e ensinadas, sobretudo nos Estados da Pradaria, do Dakota Setentrional ao Kansas⁵, por exemplo.

Nos Estados Unidos e no Canadá as LH são identificadas com as línguas faladas por comunidades imigrantes e suas crianças, ou seja, línguas minoritárias e sem estatuto oficial no país. A LH é, portanto, a primeira língua adquirida, falada em contextos restritos, como o familiar ou a comunidade étnica a que pertence o falante, embora também sejam conhecidas como línguas de minorias étnicas ou línguas de comunidade. Por defeito, a organização do sistema de educação, público ou privado, nos Estados Unidos, coloca todas as línguas à margem do inglês no grupo das línguas estrangeiras, excluindo a hipótese de pouco ou nada poder ser, de facto, estrangeiro para estes indivíduos.

1.2. Perfil e caracterização de Falantes de Herança

Enquadrada a noção de LH, importa agora descrever o estudante dessas mesmas línguas e, sobretudo, o que o caracteriza e distingue em relação à aprendizagem de outros idiomas e, portanto, dos demais estudantes de línguas.

Dorian (1981) enquadrava estes falantes em “fluentes” e “semi-falantes”, aos quais acrescentou os “inseridores”. Os falantes fluentes apresentariam proficiência plena na LH enquanto que os “semi-falantes” revelariam apenas algum grau de proficiência, com tendência a usar uma variedade simplificada dessa mesma LH. Os “inseridores” caracterizar-se-iam por fazer uso da estrutura gramatical de uma outra língua – geralmente a língua dominante (LD) – a par do uso de itens lexicais da LH. Neste caso, os falantes da LD não conseguiriam interagir com os falantes da língua minoritária mas, por partilharem uma base comum, os falantes fluentes e “semi-falantes” interagem com os “inseridores”.

Abordagens mais recentes, como a de Baker e Jones (1998: 6), definem estes falantes como “pseudo-bilíngues” ou “bilíngues precoces”; a de Polinsky e Kagan (2007:369) como falantes de uma “língua de cozinha”. Estes últimos, na tentativa de explicar o contexto em que

⁵ A 8 de fevereiro de 2019 o governo do Dakota Meridional decretou o Dakota, Lakota e Nakota como línguas autóctones oficiais do Estado (<https://www.indianz.com/News/2019/02/15/native-sun-news-today-bill-declares-offi.asp>).

este grupo de falantes está inserido, reforçam o carácter doméstico da aprendizagem, assumindo também que esta aprendizagem raramente se estende a outros contextos e se formaliza com um currículo e um espaço de ensino próprios. Comum a todas estas noções está implícita, portanto, a limitação de competências na LH e o desequilíbrio perante a LD, daí a insistência constante em termos como “pseudo”, “precoce” ou “cozinha”.

Fazendo uso destas definições concluímos que há nestes falantes algum grau de familiaridade para com a LH, um nível de contacto cultural prévio à sua aprendizagem, e algum nível de proficiência na mesma, ainda que com óbvias limitações.

A definição de Guadalupe Valdés (2014:42) reúne consenso e é fonte comum em praticamente toda a literatura em relação à LH. Reconhece todos os aspetos anteriores e demarca-se das demais ao relativizar o tipo de proficiência. Segundo a autora, o indivíduo provém de um lar onde uma língua – diferente do inglês – é utilizada, podendo ser entendida ou falada por aquele e, por conseguinte, esse falante é, em certa medida, bilingue, pois a par do inglês convive com outra língua. O contacto com essa língua por parte destes alunos será distinto dos demais colegas aprendizes, assim como será distinto o nível de proficiência e a forma como esta evolui ao longo do percurso destes indivíduos. A opção pelo contexto em detrimento da proficiência pode levantar questões na nomenclatura relativa ao falante de herança, uma vez que secundariza o ato de fala.

Ao analisar a questão da fluência, Van Deusen-Scholl (2003: 221-222) define estes indivíduos a partir precisamente da sua heterogeneidade, podendo ser, em função desta, falantes de "língua materna" e "fluentes" ou "não falantes", distanciados estes últimos da origem da língua mas mantendo, no entanto, uma vontade de a aprender e de a ela se sentirem culturalmente ligados. Embora a motivação seja a mesma, o desempenho linguístico é díspar. A realidade de indivíduos educados, com laços estreitos e fortes à língua e à cultura, é claramente distinta da realidade dos que procuram restabelecer o elo perdido entre gerações. O conceito de "Falantes de Herança" (Cummins, 2005: 585) que permitiu abarcar as várias nuances surgiu no Canadá e veio conferir à condição destes indivíduos um carácter mais histórico e patrimonial, em detrimento da qualificação do seu desempenho linguístico. Assim, “Falantes de Herança” (FH) é a denominação com que, na literatura, passaram a ser referidos os falantes das segundas e terceiras gerações de uma língua minoritária.

A este grupo, Montrul (2016: 40) acrescenta outros falantes de línguas minoritárias, estendendo este tipo de estudos a outras franjas linguísticas que evidenciam aspetos culturais e patrimoniais fortes, numa perspetiva multidisciplinar em que a linguística, sendo uma parte, não é o todo.

Tabela 1 – Perfil de Falantes de Herança

Perfil	Exemplo
Criança imigrada ou criança filha de imigrantes	Crianças ou jovens adultos bilingues de famílias imigradas e que falam, por exemplo, espanhol, hindi, russo ou outra língua nos EUA ou no Canadá.
Jovem falante de uma língua minoritária histórica	Crianças ou jovens adultos bilingues de basco, catalão, valão, galês, etc.
Jovem falante de uma língua indígena	Crianças ou jovens adultos falantes de navajo, náhuatl, dyirbal, inuttitut e quechua.
Retornados	Crianças ou jovens adultos que regressam aos seus países de origem após anos de imigração.
Adoções internacionais	Crianças adotadas no estrangeiro que, em jovem adultos, ainda possuam algum conhecimento da sua L1.

Fonte: Esquema elaborado pelo autor, com base em Montrul (2016: 40)

A literatura tem-se centrado sobretudo no primeiro grupo indicado na tabela de Montrul (2016: 40), isto é, nos filhos de imigrantes, nascidos no país de acolhimento ou chegados a este país numa fase precoce da sua infância. A sociolinguística organiza estes grupos em três gerações distintas. A primeira geração refere-se aos pais destas crianças, a segunda geração aos filhos e, por último, uma terceira geração, a dos netos da primeira geração. Os filhos de imigrantes tornaram-se bilingues por via do contacto da LH com a LD do país de acolhimento desde muito cedo. As questões conceptuais complexificam-se em virtude de diversos fatores, mas, sobretudo devido a que, numa mesma comunidade, o contacto entre LH e LD pode ser muito diversificado e, por conseguinte, dificultar consensos.

Segundo Flores (2010: 538), os principais fatores do grau de exposição à língua são as formas de contacto, a frequência de ensino formal e até, em última análise, a motivação para conservar a LH.

Por ser a língua de escolarização, a língua maioritária assume-se, inevitavelmente, como língua de socialização, determinando que a maior parte das interações linguísticas sejam nessa língua, reduzindo o espaço de crescimento da LH. Em busca de uma aprendizagem formal da sua primeira língua (L1), muitos destes FH não apreenderam as estruturas completas dessa língua e apresentam diversas lacunas decorrentes da diminuição do seu uso em contexto doméstico, sobretudo a partir da segunda geração. Assim, quando esse decréscimo ocorre a par

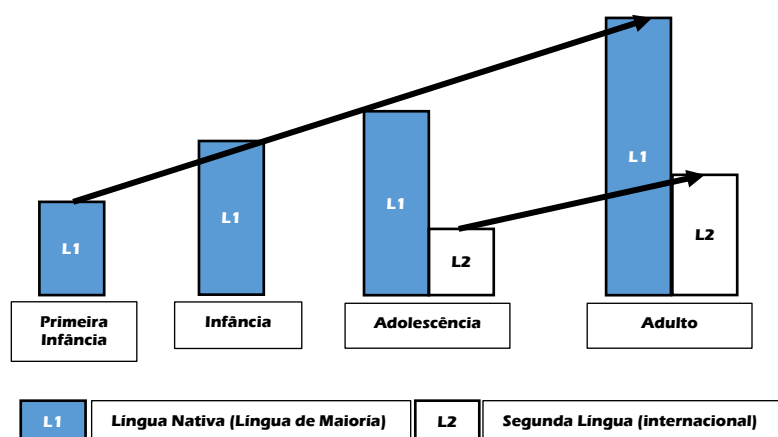
de uma maior exposição à segunda língua (L2), em contexto escolar e de socialização, o fosso entre uma e outra língua amplia-se consideravelmente.

Por isso, o grau de proficiência na LH será condicionado não só pelo grau de exposição a fatores linguísticos, como também extralinguísticos, sendo que o tipo de comunidade envolvente e tudo quanto esta promove no âmbito cultural poderão tornar-se aspetos decisivos. É também fundamental perceber até que ponto a LD entrou ou não no contexto doméstico e em que grau se instalou. Neste âmbito, pode dar-se o caso de estar completamente excluída; pode ser apenas utilizada entre irmãos ou ser utilizada em paralelo pelos pais em conjunto com a LH. Um fator decisivo diz respeito à motivação do indivíduo para manter os laços culturais, assim como o facto de nem todos poderem frequentar programas de apoio à aprendizagem formal da língua.

Ora, se o perfil de um FH varia consideravelmente, torna-se necessário perceber como se relacionam as duas línguas em contacto: primeiramente, importa avaliar qual das línguas foi adquirida em primeiro lugar; depois, averiguar qual das duas domina do ponto vista funcional, ou seja, qual é a primordial e qual a secundária, de molde a que, numa dimensão mais sociopolítica, se identifique a maioritária e a minoritária.

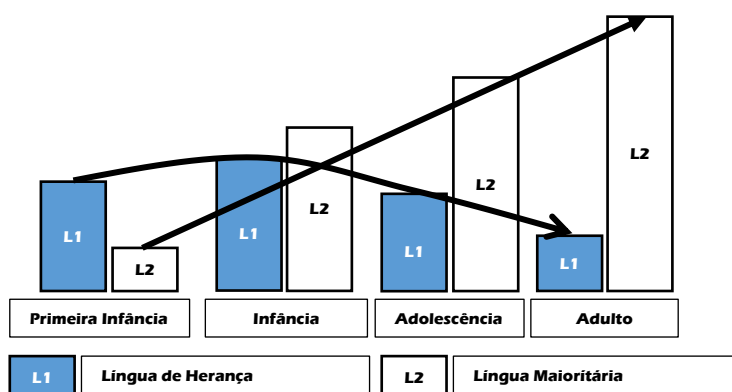
As figuras que se seguem mostram o processo evolutivo da aprendizagem de uma L2 em dois contextos diferentes: no caso do gráfico da figura 4, a L1 está adquirida e consolidada até à adolescência, altura em que o contacto com a L2 se inicia; o esquema da figura 5 corresponde a casos em que a L1 e a L2 são adquiridas em paralelo.

Figura 4 – Aprendizagem L1 e L2 em contexto de bilingue simultâneo



Fonte: Montrul (2016: 43)

Figura 5 – Aprendizagem L1 e L2 em contexto de bilingue sequencial



Fonte: Montrul (2016: 43)

Em ambos, Montrul apresenta o modo como esta interação linguística ocorre, mostrando claramente que uma L2 ou uma LE não consegue sobrepor-se à L1, e como, ao contrário do caso anterior, no contexto da LH essa inversão de primazia não só ocorre como se faz de forma muito mais acentuada. A esquematização da frequência de uso da LD e da LH (Carreira e Kagan, 2011: 48) permite comprovar esta luta entre uma e outra, uma vez que os valores apresentados por Carreira e Kagan revelam a coexistência de ambas, em mais de 50%, a partir da altura em que os indivíduos entram nos seus percursos escolares e o inglês se reforça como língua de socialização e de escolarização.

Tabela 2 – Frequência de uso linguístico

Idade	Inglês	Língua de Herança	Ambas (Inglês e LH)
0 aos 5 anos	11.2 %	70.2 %	18.7 %
6 aos 12 anos	27.5 %	18.9 %	53.6 %
13 aos 18 anos	44.0 %	4.0 %	51.9 %
Mais de 18 anos	44.4 %	1.3 %	54.3 %

Fonte: Carreira e Kagan (2011: 44-64)

Estes níveis de uso devem-se ao facto de a LH ser usada em contextos mais restritos, acabando por ficar para trás em termos morfossintáticos e lexicais em relação à língua majoritária (Schlyter, 1993: 292). Esta aparente fossilização é visível nas figuras 4 e 5 e está dependente de muitos fatores, como os expostos no esquema da figura 6.

Figura 6 – Fatores condicionantes da proficiência linguística na LH



Fonte: Elaborado pelo autor

O esquema da figura 6 resume, em grande medida, todos os fatores mencionados neste capítulo e que podem condicionar a proficiência de um indivíduo em contexto bilingue. De todos, a qualidade e a quantidade de *input* e *output*, por ser causadora de grande parte das aquisições incompletas, revela-se crucial. Reforce-se que o *input* deve ser medido quer em quantidade quer em qualidade, devendo ser iniciado o mais cedo possível; caso contrário, as falhas gramaticais serão muitas, já que o *input* estrutural da língua pode não ocorrer ou, simplesmente, por ser adquirido em fase tardia, tornar difícil a sua implementação.

Por outro lado, podemos estar perante fenómenos de “atrito linguístico”, atrito que, em fase crítica de desenvolvimento do indivíduo, se manifesta muitas vezes através de bloqueios e dificuldades em recordar léxico, na maior frequência de pausas no discurso, de autocorreções e na tradução, quase literal, de uma língua para a outra (Bylund, 2009: 308; Montrul, 2008: 161; Polinsky, 2011: 312). Estaremos perante casos em que o *input* parental terá sido determinante nessa curvatura de competências. Seja como for, o FH deve ser visto no seu contexto global, onde se incluem fatores externos e internos ao falante, desde a forma como a

língua é vista pelos outros, à forma como o indivíduo se identifica com ela e às oportunidades ao seu dispor para com ela interagir.

1.3. Fenómenos de alternância linguística no Bilinguismo: *Code Switching* (CS), Empréstimos e Decalques

O bilinguismo é, face ao exposto, um fenómeno comum no território estado-unidense. Trata-se, em linhas gerais, do uso regular de duas ou mais línguas numa determinada comunidade (Grosjean, 1982: 1), advindo daí a necessidade de proceder a escolhas em contextos comunicativos específicos, nomeadamente, em função da pessoa com a qual se estabelece comunicação (Fishman, 2000: 177). Dependendo do recetor da mensagem, o indivíduo bilingue fará determinadas opções tendo sempre em consideração o nível de formalidade requerido pelo contexto.

Dentre as várias definições e caracterizações, são três os tipos de bilinguismo mais comuns e consensuais: os bilingues “compostos”, os bilingues “coordenados” e, por fim, os bilingues “subcoordenados”. Um bilingue composto é o que aprende duas línguas no mesmo ambiente, adquirindo ambas as línguas em paralelo, ao mesmo tempo. Um bilingue coordenado adquire as duas línguas em diferentes contextos (por exemplo, casa e escola), de modo que as palavras das duas línguas acabam por pertencer a sistemas separados e independentes entre si. Por fim, os bilingues subcoordenados apresentam uma clara distinção entre as duas línguas, sendo notório o desequilíbrio de poder entre esses idiomas, já que um domina o outro (D’Acierno, 1990: 7).

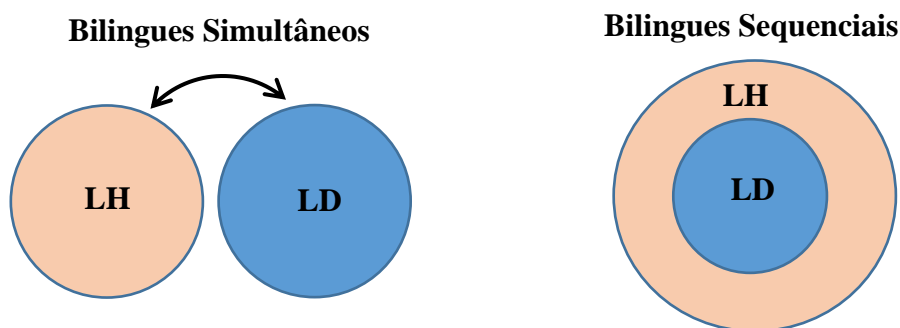
Três aspetos importantes estão na base deste fenómeno: a proficiência linguística, a preferência linguística e a identidade social do indivíduo. Normalmente, se o falante bilingue estiver em comunicação com um falante monolíngue, a língua que passa a mensagem é a língua do falante monolíngue; por sua vez, se ambos são bilingues e partilham a mesma LH, a comunicação pode ser efetuada de forma mista, ocorrendo ou não o fenómeno de *Code-Switching* (CS), ou seja, de “alternância de código linguístico”. Este é o nome com que se conhece o fenómeno de transição de duas ou mais línguas no mesmo discurso. Esta alternância pode registar diversos graus, desde simples palavras, interjeições, conectores de frase a frases inteiras; no entanto, esta troca é momentânea e não assume permanência na língua oposta (Grosjean, 1982: 147).

Os níveis de fluência oscilam à medida que o vocabulário de uma das línguas aumenta; em sentido inverso, normalmente essa fluência perde-se na outra, havendo, em muitos casos,

substituição de uma pela outra. O processo é simples e representa a forma gradual como a L1 pode ser substituída pela L2. Por outro lado, esse acréscimo de competência na segunda língua pode não significar por si só perda na primeira. Essa transferência pode ser considerada, dependendo das línguas em contacto, tanto como fonte de preconceito como de avanço intelectual. Hakuta (2011: 338) observa que, se o acréscimo for feito a partir de línguas como o vietnamita, o espanhol ou o filipino, o fenómeno é interpretado como “erro” e associado a classes menos letradas e de menor poder financeiro. Pelo contrário, se for um acréscimo em francês, italiano ou latim, o acréscimo é normalmente considerado como intelectualmente avançado.

Assim, em função destas variações, podemos estar perante falantes “bilingues simultâneos”, sempre que aprendem a língua maioritária e a LH ao mesmo tempo, ou falantes bilingues *sequenciais*, isto é, aqueles que já adquiriram uma língua quando começam a aprender uma segunda língua. Comum a todos os falantes bilingues, independentemente de como ocorreu o processo de aquisição de uma ou de outra língua, é o facto de a LH, na fase adulta, não ser a língua mais forte.

Figura 7 – Bilingues sequenciais e simultâneos



Fonte: Esquema elaborado pelo autor

Ora, de acordo com Hughes *et al.* (2006: 9), esta dualidade regressiva e progressiva de processos permite dividir a experiência bilingue em “bilinguismo subtrativo” e “bilinguismo aditivo”, sendo que os indivíduos, no caso do “aditivo”, normalmente possuem uma boa base linguística na L1, pelo que a L2 constituirá um natural acréscimo a esse repertório, porquanto o número de escolhas aumenta, a capacidade de adequação do discurso é mais forte e serve distintos momentos sociais. Neste caso, o CS passa a ser uma relevante ferramenta social, linguística e cultural, de extrema eficácia, formando um todo. À luz destes princípios, os

referidos autores resumem, na tabela abaixo, o desempenho do indivíduo bilingue com base nos níveis de competência ao nível da L2.

Tabela 3 – Tipos de desempenho em L2

Fraco desempenho em L2	Alto desempenho em L2
Mistura proveniente da falta de vocabulário entre a L1 e a L2.	Capaz de alternar entre L1 e L2 com facilidade.
Dificuldades em alternar da L1 para a L2. Longas pausas reveladoras de procura de vocabulário e dificuldades de retrocesso. São habituais os começos em falso no início da comunicação.	O indivíduo facilmente escolhe comunicar em L1 ou L2, ou numa combinação das duas.
Forte inclinação para escolher apenas uma língua.	O indivíduo pode alternar livremente entre as duas línguas.
O indivíduo está consciente da língua que está a ser falada.	Não existe tomada de consciência do uso de uma ou de outra.

Fonte: Hughes *et al.* (2006)

Estes processos de transferência interlinguística estão identificados em diversos trabalhos desde a década de 60 do século passado (Brice & Brice, 2000: 93; Poplack, 1980: 587; Emeneau, 1962: 436) e organizam-se, sensivelmente, em três grandes grupos, conceptualmente similares, ainda que possam surgir, dependendo do autor, com nomenclaturas diferentes. Poplack (1980: 588), por exemplo, organiza os fenómenos de CS em *extra-oracional*, *inter-oracional*, *intra-oracional*.

O primeiro CS de Poplack – o *extra-oracional* – é o mais simples destes três níveis de interseção, pois traduz-se na inclusão de pequenos estribilhos, palavras ou expressões favoritas repetidas automaticamente com muita frequência. Estas palavras ou expressões podem ser comuns a um amplo grupo social ou a um grupo sócio-económico restrito, consistindo num nível de interseção linguística muito simples com reduzido grau de violação de estruturas gramaticais, e funcionam quase sempre como expressões enfáticas. Este fenómeno denomina-

se também *tag-switching* (Milroy e Muysken, 1995: 10), expressão que visa, graças à etiqueta ou *tag*, identificar a simplicidade e o pouco impacto que apresenta nas estruturas gramaticais do falante bilingue.

O segundo nível de Poplack – o *inter-oracional* – remete para trocas ao nível da frase e distingue-se do terceiro nível – o *intra-oracional* – pelo grau de complexidade com que essa interferência frásica se estabelece. Em outras palavras, o paradigma “*inter vs intra*”, exposto por Poplack representa, *grosso modo*, a introdução de uma estrutura oracional ou de uma frase inteira proveniente da L2 no discurso da L1. No caso *inter-oracional*, a mistura entre L1 e L2 ocorre ao nível das frases utilizadas separadamente, ou seja, uma frase em L1 e uma seguinte em L2. No caso *intra-oracional*, a mistura entre L1 e L2 é menos estanque e o indivíduo incorpora palavras ou expressões da L2 dentro da oração de L1. Estamos perante o um fenómeno relativamente mais difícil de descrever (também referido de *intersentential code mixing*), pois, neste último tipo de alternância, verifica-se alguma manipulação de estruturas gramaticais de duas línguas, em simultâneo, numa estrutura frásica e oracional, por oposição à simples substituição de uma palavra por outra. Para o efeito, ao realizar CS de nível *intra-oracional*, o falante terá de ter um grau de conhecimento de ambas as línguas muito mais profundo tal a complexidade desse processo.

Para além destes três níveis de interseção entre L1 e L2, há ainda outros fenómenos a que importa atender. Por um lado, o “*empréstimo*” (do inglês, *borrowing*), explanado no primeiro nível de Poplack, na restante literatura é definido como o simples uso de uma palavra de língua diferente da L1, cujo uso gramatical é semelhante, porém, inexistente na L1 do indivíduo. Este fenómeno não deve confundir-se com o “*decalque*” uma vez que o *decalque* é a transposição da L2 para a L1, transportando consigo a gramaticalidade inerente à L2, inexistente na L1. Em vez de se tratar de um *empréstimo*, é uma tradução literal, o uso artificial da palavra ou expressão, a adaptação conseqüente de uma tradução demasiado literal e, por essa via, desajustada da L1.

Traçado o mapa conceptual a considerar nos estudos do CS, importa salientar que são muitos os mitos criados a respeito da *performance* linguística dos falantes que a praticam. É de notar que, em comunidades bilingues, o CS é uma inevitabilidade, mas raramente é sinónimo de confusão ou inadequação, mesmo em crianças muito novas (Cook, 2003: 6), inevitabilidade que tem várias explicações. A primeira é a incapacidade de o falante se exprimir em L1 com a eficácia desejada ou ter de comunicar com alguém com limitações na L2. A mudança faz-se para captar a atenção desse interlocutor e é mais comum em momentos de cansaço ou distração ou, simplesmente, para constatar a ineficácia do segundo interlocutor. A segunda explicação

prende-se com o contexto em que o falante se encontra, a chegada de um novo falante, ou seja, aquilo a que Gumperz (1982: 14) chamou de *we code*, que consiste na permuta solidária com um outro indivíduo que passa a integrar-se na conversa. Pela mesma razão, quando motivado pela presença de um interlocutor não pertencente ao grupo, o CS é motivo de exclusão. Outras explicações para o CS são elencadas por McClure (1977: 20-24) num estudo com crianças falantes de espanhol nos Estados Unidos: a ênfase em ordens e pedidos; o enfoque pretendido, em determinado contexto, para uma ou outra situação em particular; a reformulação de uma mensagem por outras palavras, de modo a ser assegurada a compreensão; a clarificação para evitar ambiguidades decorrentes de uma das línguas em uso; a chamada de atenção perante o que se quer transmitir; a mudança de modo durante o ato narrativo, pela introdução de uma questão, de um diálogo, marcando a permuta de língua ou uma mudança no discurso; uma simples mudança de tópico e/ou de tema; ou mudança do destinatário da mensagem e a adaptação da linguagem a esse novo recetor. Ademais, Cook (2003: 8) destacava ainda a função emocional do CS, no sentido em que a interseção pode servir simplesmente para destacar mas também para separar factos de opiniões ou sentimentos, ou para conferir maior dramatização à mensagem.

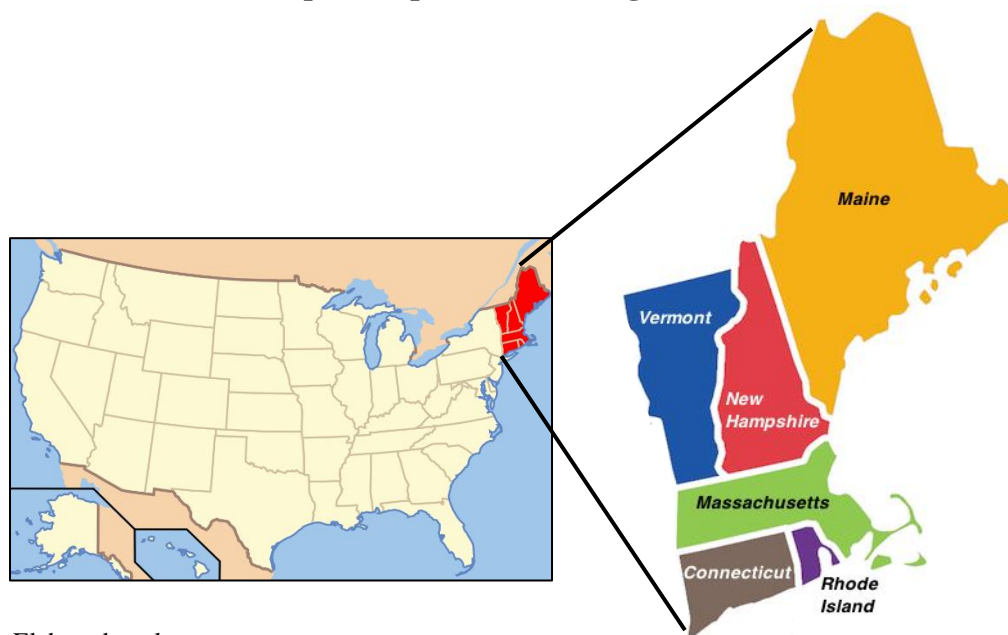
2. As comunidades de expressão portuguesa nos Estados Unidos e no Canadá: origens

2.1. Das explorações europeias à fixação na Costa Leste dos EUA: a Nova Inglaterra

A emigração portuguesa integra-se no processo de exploração/expansão europeia que, a partir de 1492, incluiu migrações sefarditas (1492- c. 1822), a ocupação colonial britânica (1492-1763) e a francesa (1534-1763) do território dos atuais Estados Unidos da América (EUA) e do Canadá. Com efeito, a migração portuguesa inclui-se na grande emigração europeia para este território e, com ela, ajudou a moldar aquilo que são hoje essas duas nações. De todas as comunidades de emigrantes, a portuguesa (meados século XIX) é uma das mais influentes e, também, uma das que maior impacto cultural teve nas regiões em que se fixou.

A presença portuguesa consolidou-se graças a diversas vagas migratórias que levaram à criação de comunidades vastas, com destaque para o chamado “Arquipélago Português”, a sul da Nova Inglaterra. A Nova Inglaterra, área geográfica no nordeste dos EUA, inclui seis Estados: o Estado do Maine, o Estado do Vermont, o Estado de New Hampshire, e os três estados do “arquipélago”, o Estado do Connecticut, o Estado de Massachusetts e o Estado de Rhode Island.

Figura 8 – Os seis estados que compõem a Nova Inglaterra



Fonte: Elaborado pelo autor

O “arquipélago” não retira importância a outras comunidades de lusofalantes que se estabeleceram em várias zonas dos EUA mas confirma a força e a extensão da presença portuguesa da baía de Cape Cod, no Estado de Massachusetts, à baía de Narragansett, no Estado de Rhode Island, passando por Martha’s Vineyard e Nantucket, no Estado de Massachusetts. Aguiar (2015:1) descreve o “arquipélago” como uma extensão de Portugal ao continente norte americano, uma extensão do território que, a partir do projeto colonial, se inicia em Portugal Continental e se estende ao insular, abraçando a costa oeste de África e a comunidade cabo-verdiana. Haverá que contar ainda com a presença de uma grande comunidade cabo-verdiana (início século XVIII) e a da comunidade brasileira (início de 1960), que é, de todas, a que regista maior crescimento nas últimas duas décadas, existindo outras de menor expressão que compõem o mosaico lusófono no contexto de um mapa linguístico tão complexo quanto o do continente norte-americano.

A primeira comunidade de migrantes lusofalantes remonta à época das primeiras explorações europeias, fase que se caracterizou sobretudo por não ter um perfil colonizador e ser, a par de outras tentativas de exploração europeias, um período de desbravamento de um território até então desconhecido dos europeus. É nesse contexto que nas fontes surgem nomes ligados a Portugal e, embora a comprovação da origem portuguesa seja difícil, é hoje consensual a origem portuguesa de Miguel Corte-Real (c. 1448 - c. 1502), explorador que, tendo dado à costa depois de um naufrágio, em 1511 veio a liderar a tribo local Wampanoag, personagem ao qual se aludirá novamente a propósito da questão canadiana do Labrador.

Refiram-se, ainda, tripulantes de frotas espanholas oriundas de Portugal, como os homens que integraram a expedição de Hernando de Soto (1495-1542) e Francisco Vásquez de Coronado (1510-1554). Em diversas fontes registam-se nomes como os de Álvaro Fernandes e André do Campo que, no século XVI, fizeram incursões no território a norte do México. Mas, de todos esses nomes, o mais conhecido é o do explorador português João Rodrigues Cabrilho (1499-1543), líder de uma frota espanhola que percorreu a costa da Califórnia (Pap, 1981: 28).

Em relação a esta fase da presença portuguesa no território são poucos os dados que permitem caracterizar quer os indivíduos, quer os grupos, uma vez que então apenas se tratava de conhecer o território em incursões pontuais, sem grande enraizamento de populações. Caracterizada pela pouca consistência e capacidade de enraizamento, em virtude de necessidades e descobertas pontuais, são poucos os dados capazes de caracterizar os indivíduos e os grupos desta primeira fase. Aos poucos, iniciam-se verdadeiros movimentos migratórios e, com eles, aumenta a presença judaica (sefardita, principalmente de origem portuguesa) a acompanhar a dos marinheiros e, sobretudo, baleeiros de origem portuguesa.

Os primeiros dados mais concretos a respeito de um grupo de expressão portuguesa no território norte-americano (até ao norte do México) referem-se precisamente a uma comunidade judaica. Proveniente de Pernambuco (Brasil), é um grupo de judeus sefarditas que se fixa no território das colónias anglo-americanas e, inclusive, nos territórios hodiernos de Ontário e Quebeque, no Canadá. Esta presença resulta em grande parte do antissemitismo vivido na Península Ibérica e da crescente tensão religiosa motivada pelo movimento da Contrarreforma. Parte da comunidade sefardita (sobretudo portuguesa) migraria para outras áreas pertencentes à Holanda ou conquistadas por estes a Portugal. Com a expulsão dos holandeses (1654), que tinham tomado parte do litoral do nordeste brasileiro, os sefarditas que não quiseram converter-se ao catolicismo – apesar de a maioria deles ter lutado ao lado dos portugueses – ou foram expulsos sem piedade, ou saíram de vontade própria. Um pequeno número ficou em território brasileiro, mas os demais optaram pela diáspora por terras americanas, em especial pelo território norte-americano (Levi, 2003b), sendo Nova Amsterdão, hoje Nova Iorque (sob posse holandesa entre 1609-1664), uma das áreas eleitas. Do ponto de vista linguístico, esta vaga migratória judaica revelou-se fundamental uma vez que estes judeus não americanizaram os apelidos de origem portuguesa (Cardozo/Cardoza, Seixas, Pinto, Lopes/Lopez, Carvalho, Belasco, Pereira, Silva, Morais, da Costa, Madeira) e preservaram a língua nas suas práticas religiosas. Estes judeus ficaram conhecidos por “Gente da Nação” (*Portuguese Nation*, em inglês) e em muitas das sinagogas de Nova Iorque existem inscrições, em português, que datam de 1683 (Pap, 1981: 35).

Com base em dados oficiais, o primeiro registo de uma presença portuguesa remonta a 1634, data em que Mathias de Sousa (m. 1642?), crioulo afro-português, chega ao território do atual Estado de Maryland, onde se regista a primeira comunidade com caráter permanente e devidamente estabelecida desde 1677, incluindo pessoas oriundas da região de Barbados, Brasil e, claro, Portugal (Jensen, 1972:140). Mathias de Sousa poderá ser, na verdade, uma figura sobretudo simbólica, dadas as suas origens portuguesas e africanas. Enveredou pelas atividades de maior sucesso no território – o comércio de peles com os autóctones e a navegação –, tendo conquistado um papel social relevante e gozado de enorme prestígio durante grande parte da sua vida (Berlin, 1998: 67).

Embora estes casos isolados se revistam de enorme interesse, a influência portuguesa na região é marcada sobretudo pela emigração açoriana, que apenas adquiriu maior expressão no século XVIII, e foi determinada pela pesca do bacalhau e da baleia. Inicialmente pouco numerosos, os açorianos aproveitaram oportunidades de trabalho em navios baleeiros que, depois de passarem pelo arquipélago, atracavam na Nova Inglaterra com muita frequência. Estes navios recolhiam tripulantes e trabalhadores para os navios nas ilhas portuguesas e, à chegada a Nova Inglaterra, muitos deles optavam por não regressar e estabeleciam-se na região. Muito contribuíram, para isso, a conjuntura económica portuguesa e, em especial, as graves dificuldades por que passavam os portugueses insulares, levando a que muitos, no final de uma temporada de pesca e de trabalho, preferissem procurar outros modos de vida.

Graças aos dados apresentados por Pap (1981: 60), é possível caracterizar com maior exatidão a natureza dessa presença portuguesa, maioritariamente católica e emigrada há vários séculos no território (1790). De acordo com aqueles dados, observa-se a presença portuguesa em outros estados mais a sul da região como, a Pensilvânia, a Carolina do Sul, e, ainda, uma presença portuguesa resultante de casamentos mistos com autóctones e negros. Há ainda registos da presença de soldados de origem portuguesa na guerra pela independência (1775-1783), por exemplo, *Peter Francisco* (1760-1831), natural de Porto Judeu, Ilha Terceira, nos Açores (Hall, 1976: 4).

Nessa época, um dos casos de sucesso mais notório é o cristão-novo português Aaron Lopez (Arão Lopes, 1731-1782) –, descendente de “uma das mais antigas famílias judeu-portuguesas de Bordéus com liames comerciais em Amesterdão [...] nas Antilhas e no Brasil holandês” –, forçado a viver como cristão-novo enquanto permaneceu em território português, e que elevou Newport, no Estado de Rhode Island, a uma grande prosperidade económica por via da introdução da pesca e indústria baleeira na região. A tripulação das suas mais de trinta embarcações era maioritariamente açoriana. A tradição da emigração portuguesa de origem

açoriana para aquela região em virtude da pesca poderá ter sido fortemente influenciada por Aaron Lopez (Levi, 2003a: 28).

A todos estes movimentos migratórios iniciais presidiu a maior atratividade de uns portos em relação a outros, já que nem todos tinham idêntico grau de desenvolvimento económico. Com o declínio do porto de Newport (Rhode Island), New Bedford, no Estado de Massachusetts, ganha preponderância passando a ser o foco da emigração. Na segunda metade do século XIX, os portugueses, particularmente os açorianos, começaram a fixar-se noutras regiões da Nova Inglaterra, como as ilhas de Nantucket, Martha's Vineyard, Cape Cod, Gloucester, Bóston, Fall River, New London (no Estado de Connecticut) ou, ainda, a cidade de Nova Iorque.

Em 1892, o *Journal of American Folklore* apresenta a comunidade portuguesa e o seu folclore, destacando a pouca visibilidade pública da mesma quando comparada a outras de diferente origem. Ali se alude à escassa notoriedade de uma comunidade que estava em larga expansão no território mas primava pela discrição pública. O jornal evidencia, para o efeito, os milhares de portugueses que chegam aos portos de Bóston e New Bedford, realçando a já crescente presença no Estado da Califórnia e destacando o surgimento de inúmeras igrejas (nesta altura quase todas católicas), além da existência de jornais semanais em várias regiões. Naquela altura, as comunidades mais importantes na Nova Inglaterra eram as seguintes: uma em Rhode Island (Providence) e seis em Massachusetts (New Bedford, Bóston, Taunton, Fall River, Provincetown e Gloucester). Era, portanto, inegável o reconhecimento do fenómeno migratório de origem portuguesa, havendo na publicação, o cuidado de distinguir as diversas origens das populações: açoriana, madeirense e cabo-verdiana. Quando comparados às restantes comunidades migrantes a viver no território, os portugueses de finais do século XIX eram tidos como honestos e trabalhadores, mantendo fortes ligações à terra de origem (visível pela listagem das diversas associações, festivais e instituições de apoio criadas), embora então fosse já notória a tendência para uma rápida assimilação cultural.

Este crescimento está intimamente relacionado com a natural iniciativa de chamar e atrair familiares para uma zona com maior desafogo económico e, acima de tudo, repleta de oportunidades de trabalho num país em pleno desenvolvimento, cuja população não preenchia todas as necessidades laborais necessárias a esse processo. Devido aos sucessivos fluxos migratórios para a costa leste norte-americana, ao longo de mais de duzentos anos, aqui se fixaram mais portugueses e falantes de língua portuguesa do que em qualquer outra região do País.

No século XIX, esses movimentos migratórios massificam-se e ganham outras proporções: por um lado, consolida-se a presença na costa leste, sobretudo na Nova Inglaterra; por outro, inicia-se a fixação de comunidades na costa oeste, em especial na Califórnia e, inclusive, no Havai. A migração para a Califórnia é mais uma vez liderada por açorianos, motivada não só pela pesca mas também por outro tipo de atividades como a indústria mineira ou a agricultura. É numa terceira fase, entre 1878 e 1913, que a origem da emigração se diversifica consideravelmente, passando a incluir também a Madeira, e o destino da migração deixa de ser a enorme mancha continental dos EUA para se estender às ilhas do Havai.

De 855 portugueses, em 1855, apenas em dez anos a presença portuguesa aumentou para 1883, sendo 1870 a data mais consensual para esta primeira vaga migratória em massa para os EUA. Motivada pela pesca baleeira, era constituída sobretudo por homens e, com o tempo, estendeu-se a diversas áreas de trabalho, e já não exclusivamente à pesca. As mulheres e crianças começaram a chegar em outras embarcações e, devido ao declínio da pesca baleeira, as vagas migratórias aumentaram principalmente com o aumento da indústria têxtil ou o surgimento de novas áreas de exploração. Em todas estas fases da emigração portuguesa, não havia leis a restringir a chegada de imigrantes, já que era extrema a necessidade de mão de obra, quer para a extração mineira na Califórnia, quer para a agricultura, tanto nesse território como no Havai (Williams, 2007: 69).

Tabela 4 – Imigração portuguesa para os Estados Unidos, 1820-1930

1820-1830	1831-1840	1841-1850	1851-1860	1861-1870	
180	829	550	1 055	2 658	
5 272					
1%					
1871-1880	1881-1890	1891-1900	1901-1910	1911-1920	1921-1930
14 082	16 978	27 508	69 149	89 732	29 994
247 443					
48.5 %					

Fonte: *Serviços de Imigração e Naturalização*, 1976. Relatório Anual: 86-88 / United States Census, 1990

Fosse para fugir ao serviço militar (promovendo a emigração clandestina) ou pelo anseio de uma melhoria da sua situação económica, a comunidade foi aumentando e estendendo-se a mais regiões dos Estados Unidos. Se os açorianos e os cabo-verdianos foram os primeiros a engrossar a presença lusofalante, nesta fase é considerável a vaga de madeirenses que se desloca para o território estado-unidense não só por questões socioeconómicas, mas

também por questões religiosas. Os continentais só começaram a chegar ao território a partir de 1910, embora nenhuma outra origem se equipare, em número, à oriunda dos Açores, já que, até hoje, a esmagadora maioria dos emigrantes portugueses, incluindo o Canadá, tem essa origem.

Atentando especificamente na Nova Inglaterra, mais uma vez, há transformações económicas nesta região que alteraram decisivamente o modo como os portugueses ali se foram estabelecendo. A evolução económica da região e a revolução industrial em curso fizeram com que se começasse a procurar outras fontes de energia, transição que fará com que a pesca baleeira, num processo inverso ao da indústria petrolífera e outras a ela ligadas, entre em declínio. A grande necessidade de mão de obra para as fábricas estado-unidenses levou à consequente dispersão da mão de obra emigrante para outras áreas do país e, pela primeira vez, essas novas áreas laborais começam a ser muito atrativas para a emigração feminina. De 1900 a 1920, emigraram para os Estados Unidos cerca de 180 mil portugueses, maioritariamente açorianos, e quase todos para a Nova Inglaterra. Ora, a escolha desta região em detrimento de outras prendeu-se não só a aspetos como a empregabilidade, por se tratar de uma zona muito industrializada, mas também à tradição e à ligação histórica às pequenas comunidades aí estabelecidas. New Bedford, Fall River e Bóston, em Massachusetts, e Providence, em Rhode Island, tornaram-se nos maiores centros dessa comunidade no século XX e nunca mais decresceram, uma vez que Fall River e New Bedford, devido ao contínuo investimento fabril, careciam constantemente de operários. É também deste período, ligado igualmente à indústria do calçado, que a vila de Hudson se torna recetora de muitos destes emigrantes.

O século XX será marcado por este tipo de empregabilidade e terá dois grandes picos migratórios: o primeiro estendeu-se até 1920, ano em que cerca de vinte mil portugueses entraram no território e cerca de 140 mil pessoas obtiveram o estatuto de residência permanente; o segundo, nas décadas de 60 e 70, com entradas anuais na ordem dos doze mil portugueses e cerca de 175 mil atribuições de residência fixa. Entre estes dois períodos, registou-se um acentuado decréscimo, decorrente de alterações legislativas, o que levou Pap (1981:71) a alvitrar uma possível “extinção” da presença portuguesa, se não houvesse condições que levassem a novas vagas migratórias.

A finais do século XIX, o modo como as autoridades estado-unidenses geriram os atos legislativos relacionados com a imigração deu início à limitação de entradas no território e, a partir daí, a tendência foi sempre de restrição até aos dias de hoje.

Tabela 5 – Imigração portuguesa para os Estados Unidos (1831-1990)

1931-1940	1941-1950	1951-1960	1961-1970	1971-1980	1981-1990
3 329	7 423	19 588	76 065	94 246	56 499
30 340			226 810		
6%			44.5%		

Fonte: *Serviços de Imigração e Naturalização*, 1976. Relatório Anual: 86-88 / United States Census, 1990

As exceções ao processo de redução de entradas no território permitiram, contudo, a renovação das comunidades já existentes. Jensen (1972: 146) faz um levantamento histórico das referidas alterações legislativas, cujos dados são de extrema utilidade para a compreensão da volatilidade destes fenómenos migratórios.

Tabela 6 – Imigração portuguesa na Nova Inglaterra (1960)

LOCALIDADE	NÚMERO	PROPORÇÃO EM RELAÇÃO À POPULAÇÃO LOCAL %
MASSACHUSETTS	95 328	1.9%
NEW BEDFORD	21 464	21.0
FALL RIVER	19 787	20.0
TAUNTON	5 695	10.4
DARTMOUTH	3 563	24.0
BÓSTON	3 148	0.5
CAMBRIDGE	2 829	2.6
SOMERVILLE	2 391	2.5
FAIRHAVEN	2 350	16.4
SOMERSET	2 139	17.4
LOWELL	1 631	1.8
GLOUCESTER	1 379	4.9
FALMOUTH	1 336	40.0
LUDLOW	1 291	9.6
PLYMOUTH	1 172	18.1
PEABODY	1 056	3.3
RHODE ISLAND	29 155	2.9
EAST PROVIDENCE	5 228	12.4
PROVIDENCE	4 557	2.2
BRISTOL	3 829	26.2
PAWTUCKET	2 746	34.2
NEWPORT	1 524	3.3
WEST WARWICK	1 248	5.8
MIDDLETOWN	1 083	8.5
CUMBERLAND	1 015	5.4
CONNECTICUT	9 930	0.3
BRIDGEPORT	1 309	0.8
HARTFORD	1 203	0.7
DANBURY	1 040	4.5

Fonte: *U.S. Bureau of the Census of the Population: 1960*, vol. I Characteristics of the Population, Part 23, Massachusetts, Table 79; Part 41, Rhode Island, Table 79; Part 8, Connecticut, Table 79.

O primeiro ato legislativo é de 1882 e prende-se com a presença de chineses no território, sendo que, a partir desse ato, se iniciou um caminho que, ao longo de décadas, se multiplicou em critérios que complexificaram a entrada de novas vagas migratórias. Em 1917, por exemplo, é acrescentado o critério da literacia como fator de seleção, ao qual se acresce, depois, em 1921 o critério das cotas por nacionalidades. A legislação dos anos seguintes apenas ajustará leis anteriores, até que em 1952, ano em que ocorre o quinto ato legislativo, são novamente revistos os critérios relativos à área de formação e à abertura em relação à vinda de familiares. As leis excepcionais, chamadas “non-quota”, permitiam a entrada de novas vagas migratórias, das quais a mais relevante terá sido, provavelmente, a resultante da erupção dos Capelinhos: os *The Azorean Refugee Acts*.

2.2. Das explorações europeias à fixação na Costa Oeste dos EUA: a Califórnia.

A fixação de portugueses na costa oeste dos Estados Unidos é completamente distinta da vivida no restante território. Esta região não teve, nos seus inícios, nem os atrativos nem a receptividade experienciada na costa leste e, apesar de haver relatos de contactos anteriores, é preciso esperar pela primeira parte do século XIX para que esses registos se tornem mais concretos. A primeira referência aos portugueses diz respeito à descoberta da região em 1542, efetuada por João Cabrilho (1499-1543), capitão português ao serviço da coroa espanhola. O isolamento e a menor dimensão das comunidades ali estabelecidas fizeram com que estas tivessem de lutar pela sua autossuficiência. Durante trezentos anos e, sobretudo durante o domínio espanhol na região leste, a fixação de estrangeiros ou o comércio com outros povos foi sempre dificultado, o que atrasou o estabelecimento de comunidades migrantes. O primeiro registo de um residente de nacionalidade portuguesa data de 1815, um desertor de uma embarcação de pesca baleeira, António José da Rocha, ferreiro e carpinteiro católico que se terá fixado e constituído família na zona de Los Angeles. As dificuldades sentidas a bordo e as viagens, cada vez mais longas, em busca de matéria-prima fizeram com que muitos quisessem desertar em outros portos dos Estados Unidos. São Francisco, um dos mais importantes da região, tornar-se-ia um dos focos deste novo tipo de migrantes. A esta busca de uma alternativa acresce o facto de se ter descoberto ouro na região e de se terem propagado, a bordo das embarcações, notícias de riqueza fácil por todo o território. As deserções passaram a ser frequentes, levando os proprietários dos navios a evitar a Califórnia e a escolher o Havai como ponto de descanso e abastecimento, mudança de rota que explica outro local de desembarque de portugueses. É precisamente nesta fase que a costa oeste começa a receber mais portugueses

do que qualquer outra região, ascendendo a sua população a cerca de 3500, 40% do total de Portugueses em todo o território, muitos deles provenientes dos Açores, assim como muitos outros oriundos da costa leste. Chegados a esta região, então ainda muito pouco desenvolvida, a maior dificuldade era sobreviver. Nas zonas mineiras a vida era difícil, pois a escassez de alimentos, os preços exorbitantes, a falta de serviços, nomeadamente de saúde, fizeram com que muitos regressassem à costa leste ou que procurassem outras formas de emprego, em outras regiões da Califórnia. É precisamente este carácter "nómada" de muitas destas populações que não permite apurar quantos portugueses habitavam na Califórnia em 1850. Ao analisar os dados dos censos, Williams (2007: 80) evidencia alguns factos interessantes a respeito da distribuição da população. Assim, de acordo com este autor, 844 portugueses trabalhavam nas minas de ouro, sendo dois os grandes centros de imigrantes portugueses na costa: Mother Lode a este de Sacramento e Hawkinsville, que em 1880 tinha 175 portugueses, num total de 313 habitantes. Se a febre do ouro impulsionou a chegada de milhares de portugueses à região, as dificuldades acabaram por fazer com que muitos outros milhares desistissem desse sonho e optassem por atividades para as quais apresentavam maior competência e experiência. A pesca, em especial a baleeira, foi a alternativa encontrada por muitos desses portugueses, levando ao surgimento de várias comunidades, em muito semelhantes às açorianas, entre os anos de 1854 e 1880: Crescent City, Bolinas Bay, Halfmoon Bay, Pigeon Point, Santa Cruz, Carmel Bay, Point Sur, San Simeon, Port Horford, Cojo Viejo, Goleta, Portuguese Bend, Dead Man's Island e San Diego Bay.

A escassez de baleias, a falta de mão de obra especializada e a dificuldade de encontrar combustível a preços competitivos fizeram com que esta atividade, com o passar dos anos, se tornasse pouco atrativa e até de grande risco. As comunidades piscatórias foram-se reduzindo, outras ajustaram-se conseguindo manter a ligação ao mar, sobretudo através do comércio com ele relacionado. Uma importante comunidade que se dedicou ao comércio e às pescas era oriunda de Gloucester, Massachusetts, e está na génese a outra com enorme representatividade em Point Loma. O início da indústria das conservas (sobretudo o atum) acabou por se revelar uma oportunidade de negócio para comunidades ligadas à pesca como a portuguesa, tendo o seu maior centro em San Diego.

Além da pesca (baleeira ou de outros tipos) ou da indústria conserveira, a agricultura e o comércio de bens de consumo foram atividades alternativas à indústria mineira. Habitados, nas ilhas açorianas, a fazer render pequenas áreas de terreno, os residentes portugueses conseguiram tirar partido de pequenas propriedades e ganhar nome nesta atividade. Nos censos de 1860, já citados anteriormente, em cada quatro portugueses um estava ligado a uma

atividade agrícola ou similar. Comunidades como as de Alameda ou Contra Costa, localizadas na Baía de São Francisco, ou áreas junto a Sacramento, como Yolo e outras limítrofes, foram das que mais prosperaram com estas atividades. As comunidades portuguesas passaram a ser as principais fornecedoras agrícolas da Baía de São Francisco, local em constante desenvolvimento e crescimento e, por isso, de fácil escoamento de toda a produção. Ao longo da Costa do Pacífico, muitos foram os produtos que passaram a estar ligados às comunidades portuguesas, com destaque, por exemplo, para a batata doce, no condado de Merced. A norte de São Francisco, no Condado de Marin, a criação de gado e a indústria dos laticínios foram também fortemente influenciadas pelos portugueses da região. Fosse por conta de outrem ou, gradualmente, por conta própria, a experiência de trabalho com gado bovino, suíno e ovino, nos Açores, passaria a ser aplicada na costa e, com ela, estava aberta a oportunidade de trabalho para novos imigrantes portugueses. Esta conjuntura trouxe para o território muita mão de obra portuguesa que, sem dominar o inglês e sem escolaridade, podia lucrar graças a uma atividade em que era extremamente competente.

Nos finais do século XIX, apenas uma pequena minoria estava ligada à pesca, sendo a extração de leite, tratamento de gado e a agricultura as áreas de maior empregabilidade dos portugueses na costa oeste. Em 1880, 60% estavam ligados ao setor primário e radicados na Costa Central da Califórnia.

Entre 1890 e 1900, o número de portugueses nascidos fora do continente americano e residentes na Califórnia tinha duplicado, sendo que mais de 55% se encontravam nos condados de Alameda (32%), Contra Clara (7%), Santa Clara (7%), Marín (5.2%), São Francisco (3.9%). Em 1900, os cerca de 16 mil portugueses nascidos fora dos Estados Unidos representavam já 32.4% do total no país, número que duplicaria na década de 20. Nas décadas seguintes, em virtude da aplicação de leis migratórias mais restritivas, tal como sucedeu na costa leste, não haverá crescimento como o verificado até então.

Na década de 20 do século passado, as regiões de Stanislaus e Merced eram já grandes centros de extração de leite (laticínios) e a eles estavam ligadas enormes comunidades portuguesas, atividades que, depois da Primeira Guerra Mundial, prosperaram tanto que, em regiões como o Vale de San Joaquín, os termos “leiteiro” e “português” serem praticamente sinónimos (Williams, 2007: 92).

Entre 1930 e 1960 não foi o decréscimo de população a residir na Califórnia que mais se fez notar mas, sim, o modo como a população se dispersou por outros locais do Estado. Em 1960, apesar de a maioria estar ainda concentrada em São Francisco e no Vale Central, a população a residir em San Diego ou Los Angeles aumentara consideravelmente. Ainda assim,

comparativamente com a costa leste, a chegada de novos imigrantes foi muito mais reduzida e o elo cultural com Portugal foi enfraquecendo ao longo dos anos. A estrutura económica destas comunidades alterou-se de maneira significativa, devido à mecanização, ao surgimento de grandes latifúndios e à pouca competitividade das pequenas plantações familiares. Na década de 70, as novas gerações rumaram às grandes áreas urbanas em busca de emprego nas fábricas emergentes, pois a área agrícola e a dos laticínios, por volta de 1990, já não atraíam aquela comunidade.

2.3. A comunidade madeirense de Illinois

Uma das histórias mais curiosas de emigração portuguesa para os EUA envolve um caso de perseguição religiosa ocorrido na Madeira, envolvendo protestantes. A figura central e iniciadora dessa fuga de famílias inteiras da ilha da Madeira para os Estados Unidos foi o médico escocês Robert Reid Kalley (1809-1888), que nasceu em Mount Florida, um subúrbio de Glasgow, Escócia, no dia 8 de setembro de 1809. Foi batizado aos oito dias de vida na tradicional e antiga Igreja da Escócia (Presbiteriana).

Figura 9 – Robert Reid Kalley, o “Lobo da Escócia”



Fonte: Matos (2003: 17)

Numa primeira passagem pela Madeira, para que os bons ares desta ajudassem a sua mulher a curar-se da tuberculose, Kalley acabou por regressar e fixar-se na ilha, onde criou um centro médico e começou uma missão religiosa. É de salientar que na ilha havia uma enorme comunidade escocesa ligada à vitivinicultura e que, pouco tempo depois de chegar à Madeira, Kalley foi eleito presbítero da Igreja Presbiteriana Escocesa ali existente. Imbuído de um forte espírito missionário, aprendeu português, promoveu projetos de alfabetização para as populações, ganhando gradualmente um papel cada vez mais central na comunidade local. As

consultas e a farmácia no seu centro médico eram gratuitas para os mais pobres e, sempre que visitava pacientes ao domicílio ou os recebia na clínica, eram lidas e explicadas passagens das Escrituras. Nas suas escolas, diurnas para crianças e noturnas para adultos, mais de duas mil pessoas aprenderam a ler e a escrever.

O trabalho em prol da comunidade e a popularidade que ganhou levaram a que, com o passar do tempo, as autoridades locais se sentissem incomodadas com tamanha influência, numa altura em que se convertiam centenas de madeirenses e em que o projeto social de Kalley ameaçava secundarizar as autoridades locais, a reação destas foi impiedosa, tendo ordenado o encerramento das escolas presbiterianas, proibido o escocês de exercer a medicina e de realizar cultos domésticos. Além disso, invocando uma lei inquisitorial de 1603, Kalley foi preso por seis meses, sem direito a fiança, entre julho de 1843 e janeiro de 1844 (Warrin, 2016). Acusado de blasfêmia e heresia, as perseguições depressa se estenderam aos convertidos, aumentando assim o desconforto da nova comunidade protestante na ilha. Sujeitos à prisão, espancamentos e apedrejamentos, muitos houve que tiveram as suas casas queimadas. A imprensa promovia uma propaganda feroz contra os protestantes e pouco era o apoio institucional que recebiam. Libertado da prisão, continuou o seu projeto de conversão fazendo aumentar de tom os ataques a que estava a ser sujeito. Num clima instável e opressor, sem apoio do cônsul britânico, viu-se obrigado a fugir da ilha com a mulher.

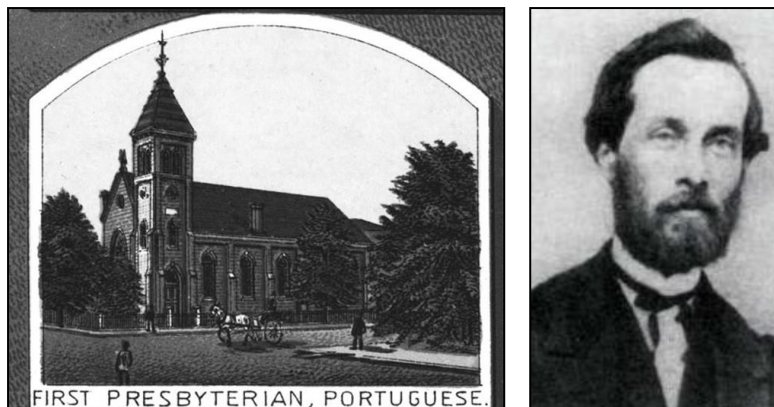
Este período de perseguição religiosa na Madeira coincide com um plano inglês de recrutar trabalhadores para as ilhas de Trindade, Antigua e St. Kitts, e alguns navios ingleses em busca de trabalhadores haviam chegado ao porto do Funchal nesse mesmo mês. Em poucos dias, estima-se que mais de dois mil protestantes madeirenses abandonaram a ilha em busca da liberdade de culto e de uma nova oportunidade de recomeçar as suas vidas. Peritos no trabalho agrícola, em especial a exploração da cana de açúcar, estes madeirenses tinham assegurado um contrato de trabalho e o transporte para toda a família. Pelo caminho, muitos radicaram-se também nas ilhas de S. Vicente, nas Granadinas e na Guiana, que então era a Guiana Britânica (1814-1966), o que incluía o território anexo de Demerara, antiga colónia holandesa (1745-1815), de acordo com Fernandes (2004: 68).

Nas Caraíbas, as dificuldades eram agora outras. Passados três anos, perceberam que o contrato de trabalho não lhes garantia o mínimo de dignidade ou direitos, e que sua condição não diferia, pelo contrário, da dos escravos, pois os poucos que conseguiam trabalho eram mal pagos, vivendo as famílias numa miséria quase extrema. Às dificuldades financeiras, juntaram-se também problemas de saúde como consequência de um clima agressivo a que poucos se conseguiram adaptar, pelo que muitos rumaram para os EUA. Uma série de esforços

voluntários e apoio financeiro por parte de fiéis presbiterianos locais ajudaram a pavimentar o caminho e em 1849 começaram a chegar a Springfield, Jacksonville e Waverly, no Estado de Illinois. O primeiro desses imigrantes chegou em 1849 e, em 1855, o grupo estava bem estabelecido na região. Como a *American Hemp Company* lhes prometera que poderiam adquirir terra, o sonho passava então pela compra de pedaços de terra para cultivo, consumo e venda. Nos arredores da cidade de Springfield, uma área chegou a receber o nome de “Portuguese Hill” (com a pronúncia na época de *Portagee Hill*) dada a predominância madeirense. Aqui os homens trabalhavam em ofícios relacionados com a construção, a jardinagem, a carpintaria; por sua vez, as mulheres iniciavam também a sua emancipação financeira (Fernandes, 2004: 61).

A história de Ritta Angelica da Silva, que retrata bem essa situação, envolve uma curiosidade relacionada com o futuro presidente dos EUA, pois em 1855, quando pretendia comprar duas propriedades na cidade de Springfield, recorreu a Abraham Lincoln para garantir o empréstimo. Lincoln, residente em Springfield neste período, manteve contacto com vários dos exilados madeirenses, sendo que muitos trabalhavam para ele e para a sua família⁶. Em 1856, a pedido da comunidade exilada à Igreja Presbiteriana da Escócia, chegava a Jacksonville Antonio de Mattos, que reorganizou a primeira Igreja Presbiteriana Portuguesa (Warrin, 2016).

Figura 10 – A Igreja Presbiteriana Portuguesa e Antonio de Mattos



Fonte: Langum (2006: 24)

Tal como em outras partes dos EUA, vários desses emigrantes e dos seus filhos acabaram por prosperar na agricultura e na criação de gado. No campo da educação, o ingresso de portugueses foi mais lento e tardio; contudo, em 1906, uma filha de madeirenses, Antoinette

⁶ Francisca Affonso (1826-1910) foi cozinheira na Mansão dos Lincoln.

Pires, tornou-se a primeira mulher a graduar-se no Illinois College. A atriz Mary Astor (n. Lucile Vasconcellos Langhanke, 1906-1987) era descendente destes exilados pelo lado materno. Outro Vasconcellos (Herbert H.) serviu de superintendente das escolas do condado de Morgan entre 1912 e 1934, vindo depois, em 1937, a ser eleito presidente da Câmara de Jacksonville. E em Springfield, entre vários negociantes de êxito, destaca-se John De Sylver, proprietário de dois hotéis da cidade nos primeiros anos do século XX, o Brunswick e o De Sylver. Outro filho de Springfield, John Correia, em 1913 foi nomeado cônsul pelo presidente Taft para representar o país de que era natural no Funchal.

Embora a presença da herança cultural portuguesa não seja muito marcante hoje em dia, ela ainda é evidente na onomástica, em concreto, nos nomes de família (Gonçalves, Fernandes, Gouveia), que revelam uma ascendência portuguesa, bem como os topónimos anteriormente referidos. Ao contrário do que aconteceu na Nova Inglaterra e no Estado da Califórnia, este ciclo de emigração não teve renovação, tendo acontecido quase de modo acidental, porque decorreu, como se viu, dos avatares históricos que o motivaram. Contudo, acabou por marcar a história destas cidades.

2.4. O fluxo de emigração contratualizada para o Estado do Havai

O Havai foi o terceiro grande centro recetor de portugueses, existindo nesse território insular, até hoje, uma considerável comunidade luso-descendente. A razão pela qual alguns portugueses se fixaram ali antes das grandes vagas migratórias é, no seu essencial, a mesma que levou muitos outros a qualquer outra região: a pesca baleeira. Williams (2007: 96) reporta a existência de 400 portugueses, desertores das frotas de pesca a que pertenciam, antes de 1870. Com a queda da indústria da baleia, os que já se haviam estabelecido no Havai acabam por se adaptar ao território e, fazendo uso das condições geológicas das ilhas, dedicam-se à cultura da cana de açúcar, atividade que, cada vez mais, carecia de mão de obra. Muitas foram as iniciativas governamentais com vista a recrutar a força laboral necessária a todo o território, motivo por que o *Board of Immigration* publicava, em 1877, um acordo com as regiões dos Açores e da Madeira, disponibilizando-se a pagar o transporte de trabalhadores e respetivas famílias, alojamento, alimentação, cuidados médicos e um salário de 10 dólares americanos por mês. Em contrapartida, os imigrantes portugueses assinavam contratos de trabalho da duração de 96 meses mas, em caso de quebra de contrato, ficavam obrigados a devolver o valor da passagem. Entre 1878 e 1899, chegaram ao Havai 12 780 madeirenses e açorianos em viagens que, realizadas em condições muito adversas, duravam cerca de 150 dias. Deste grupo

de indivíduos, 42% eram homens; 19% eram mulheres, e 39%, crianças. Os censos realizados em 1878, após a anexação da então República do Havai (1894-1898) aos Estados Unidos (1898) como território (1898-1959), registavam cerca de 7 668 portugueses nascidos fora das ilhas, a maioria chegados recentemente às ilhas. Entre 1906 e 1909, com a vinda de mais 3 314 imigrantes, o total de portugueses era já de 16 094.

Contrariamente aos conterrâneos que acabaram por se fixar nas costas e de onde poderão ter partido em pé de igualdade com as restantes comunidades imigrantes, no Havai os portugueses, que aqui assumiram uma condição maioritariamente servil, acabaram por ocupar os níveis mais baixos da hierarquia social, sendo vistos, por isso, como inferiores e acabando por sofrer essa discriminação. O isolamento em comunidades afastadas dos demais habitantes das ilhas ou a migração para o continente serão consequências naturais de uma situação social peculiar. Estep (1941: 26) dá conta de uma transferência de cerca de dois mil imigrantes para a Califórnia entre 1911 e 1914, enquanto outros se esforçavam para sair da área agrícola, com o simples intuito de ascender a outro patamar social. Se os portugueses, na costa leste, se uniram e criaram comunidades homogêneas, reforçando a ligação com a cultura de origem, no caso dos imigrantes do Havai a situação foi completamente distinta. Chegados ao território, os portugueses acabaram por se dispersar e misturar com outros grupos étnicos. Os casamentos fora do grupo cultural foram mais comuns e, por conseguinte, o afastamento em relação à cultura portuguesa foi mais rápido. Tudo em nome da desvinculação do rótulo “português” e de quanto este epíteto representava na hierarquia social das ilhas americanas. Honolulu e Havai eram os principais destinos destes migrantes até ao momento em que o requisito de literacia à chegada provocou uma desaceleração. A situação do Havai nunca se revelou tão promissora quanto as restantes regiões de emigração no continente e, por essa razão, o efeito chamariz não existiu, tendo os fluxos migratórios para a região terminado ou decrescido fortemente. Os censos de 1930 confirmam esta tendência, com números de chegadas muito mais reduzidos. Aproveitando a situação legal propiciada pelo acordo governamental, muitos trabalhadores cumpriram o contrato inicial e não renovaram a estadia nos campos de cana de açúcar, indo reforçar, em pouco tempo, os grupos de imigrantes na costa oeste, o que levou as autoridades locais a não ver grandes benefícios na continuidade do programa de importação de mão de obra portuguesa, ao mesmo tempo que, para o recrutamento, passaram a preferir regiões mais próximas e, dessa forma, a evitar custos. Com efeito, se por um lado a melhoria da qualidade das viagens poderia facilitar a emigração das ilhas, por outro, as viagens entre os Açores ou a Madeira e as ilhas do Havai agravavam o custo da mão de obra com origem nas ilhas atlânticas. Conotado com alguma discriminação e demasiado distante, este destino passou a ser cada vez

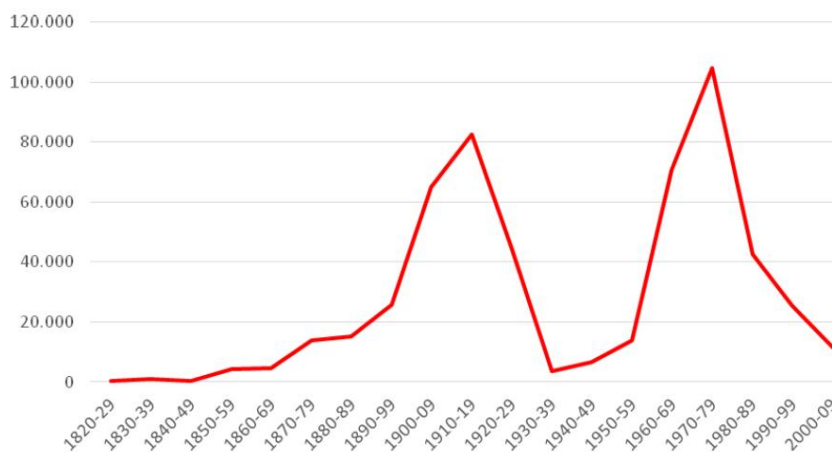
menos atrativo. Entre 1930 e 1960, a população de origem portuguesa decresceu de 15 408 para 9 325, mantendo-se desde então praticamente nos mesmos valores. À semelhança de outras áreas em que a agricultura motivou a fixação de comunidades, verificou-se um êxodo considerável para as áreas urbanas e a consequente redistribuição da população no território. Em 1960, 60.4% da população residia no condado de Honolulu e, nos censos de 1990, quase quarenta mil habitantes das ilhas reconhecia a sua ascendência portuguesa, situação que se mantém inalterada desde então.

Tabela 7 – População portuguesa por Estado (1900-1990)

	Califórnia	Havai	Massachusetts	Connecticut	Rhode Island	New Jersey	Nova Iorque	Outras Regiões	Totais
1900	15 538	7 668	17 885	655	2 865	62	823	2 558	48 099
1930	99 194	19 121	105 076	4 701	29 097	5 099	7 758	8 680	278 726
1960	97 489	9 325	95 328	9 930	29 155	8 933	11 497	15 745	277 402
1990	275 492	39 748	241 173	35 523	76 773	56 928	34 455	139 968	900 060

Fonte: 1930 (*Foreign White Stock, Including Foreign Born and their Children*); 1960 (*Census of the Population, Vol. 1. Characteristics of the Population. Part I*); 1990 (*Census of Population. Portuguese Primary Ancestors*)

Figura 11 – Autorização permanente de residência nos EUA por indivíduos originários de Portugal e por década (1820-2009)



Fonte: Reto *et al.* (2014: 7)

A emigração portuguesa para o território estado-unidense inicia uma queda no final do século XX e inícios do século XXI, como mostra o gráfico da figura 11. A adoção, por parte dos Estados Unidos da América, de políticas migratórias mais restritivas, sobretudo após o 11 de setembro de 2001, e a maior facilidade de circulação na Europa em virtude da entrada de Portugal para a União Europeia em 1986, são as principais causas para esta mudança de paradigma. No imaginário dos portugueses, há a possibilidade de emigrar para a União

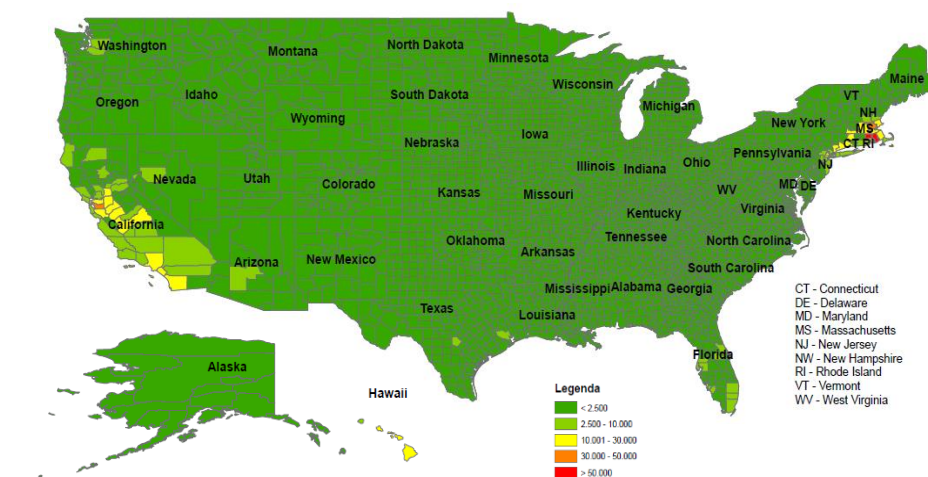
Europeia com direitos de cidadania e mobilidade garantidos o que, somado à melhoria económica de Portugal terá contribuído muito para a redução da emigração para os EUA.

Refere o Relatório da Observação da Emigração que esta mudança é notória também na queda das remessas enviadas para Portugal, que no início do século XXI ascendia a 395 milhões e atualmente é de 140 milhões, correspondendo, portanto, a 5% das remessas totais, longe dos 13% de finais do século XX. Hoje, em virtude do reduzido número de entradas no território nos últimos anos, os EUA são um destino secundário da emigração portuguesa, o terceiro país do mundo com mais portugueses emigrados e o sétimo país de origem no que respeita a remessas de emigrantes recebidas em Portugal.

Natália Faria (2014), numa reportagem ao *Público*, evidencia essa tendência, uma vez que na primeira década do século XXI a comunidade perdeu 60 mil membros, sendo que, em 2012, no território apenas entraram 811 portugueses, situação que contrasta com a emigração para o Reino Unido, destino para o qual, em período igual, emigraram 20 mil pessoas de nacionalidade portuguesa. Sem novas vagas migratórias para o território, será inevitável o envelhecimento desta comunidade: 56% da população está entre os 40 e os 64 anos de idade, 28% tem mais de 65 anos e apenas 15% da população está na faixa etária dos 15 aos 39 anos.

A impressão digital de todo este percurso de migração, fixação e desenvolvimento de comunidades está destacada no mapa abaixo (Figura 12), com especial destaque para o “arquipélago português do sul de Massachusetts e Rhode Island”.

Figura 12 – Número de indivíduos de ascendência portuguesa por condado (2011)



Fonte: Reto *et al.* (2014: 9)

2.5. A fixação no Canadá

As primeiras incursões europeias no continente norte-americano tiveram nos arquipélagos da Madeira e dos Açores um ponto de partida e muitas são as linhas de interpretação histórica que referem o contacto de portugueses com aquele território antes da chegada de Colombo àquele continente em 1492. Não sendo consensual a presença de portugueses antes desta data, há quem defenda que a empresa de Colombo foi bem sucedida graças à informação recolhida por portugueses. Associados a nomes de navegadores oriundos dessas ilhas ou relacionados com elas, alguns topónimos da região dão testemunho dessas incursões portuguesas no território, das quais a mais importante foi a do Labrador, Canadá, que constitui com Newfoundland (Terra Nova em português), na costa este, uma das regiões mais relevantes no tocante à presença portuguesa.

Anderson e Higgs (1976:7) apresentam uma breve resenha histórica desses contactos, entre eles, o de João Fernandes, o Lavrador (1453-1505), natural da ilha Terceira, o qual, juntamente com Pedro de Barcelos, outro proprietário endinheirado da ilha, terá explorado a região da Gronelândia e da costa este do Canadá. Dada como certa na região da Gronelândia, essa exploração é vista, por diversos historiadores, como pouco provável na costa este do Canadá. Esta confusão decorre da falta de documentação histórica e do facto de a existente ser dúbia e confusa. Por erro de cartografia ou por confusão no reconhecimento de territórios, inicialmente a região constituída pela Gronelândia e pelo Canadá não se encontrava ainda bem delimitada. Com a atribuição de uma denominação de origem nórdica à Gronelândia, o nome “Labrador” acabou por ser transferido para o território da atual província canadiana de *Newfoundland and Labrador*, no Canadá. Levantam-se, contudo, dúvidas a respeito do verdadeiro e original descobridor do atual Canadá, visto ser pouco provável que a expedição de Fernandes-Barcelos tenha estado, de facto, na costa Este do Canadá, embora não existam provas do contrário.

Na verdade, a ligação portuguesa a Newfoundland é indiscutível mas dever-se-á mais a Gaspar Corte-Real, também ele natural da Ilha Terceira. Corte-Real terá chegado ali em 1500, por via da passagem da Gronelândia, entretanto já conhecida, e terá explorado a costa de Labrador e de Hamilton. Desaparecido na expedição, os irmãos tentaram, sem sucesso, dar com o seu paradeiro, tendo um deles, Miguel Corte-Real, liderado uma tribo de indígenas na Nova Inglaterra (cf. Capítulo 2.1.).

A origem das primeiras comunidades europeias no território é uma questão complexa. As primeiras fontes indiciam a presença ibérica na Ilha do Cabo do Bretão, mas dados oficiais

da Chancelaria de D. Manuel I referem a chegada de João Alvares Fagundes (c. 1460-1522), em 1520, a uma região situada entre a Florida espanhola e Newfoundland que abarcaria as atuais regiões de Penobscot, no Estado do Maine e Sable Island (Ilha Sable em português), na Província canadiana da Nova Escócia. Ao longo dos anos, vários são os documentos que sugerem presença portuguesa nessa região, até com algum grau de colonização (presença de gado originário e típico dos Açores), sendo comum a todas as fontes a inexatidão das referências geográficas, em virtude da diversidade de mapas e da discrepante legendagem destes. A presença de judeus sefarditas é, inegavelmente, uma das primeiras marcas dos portugueses no território a que hoje chamamos de Canadá. Anderson e Higgs (1976: 8-9) enumeram vários exemplos que atestam a complexidade das origens da presença portuguesa: os relatos de Francisco de Sousa, em 1570, alusivos à presença de portugueses em New Codfish land, a descrição do geógrafo estado-unidense Carl Orstein Sauer (1889-1975), relativa à chegada de Portugueses a Deep Bay (termo derivado de *Bay of Fundy* e do português “Baía Funda”), ou a carta régia de D. Sebastião a solicitar maior controlo da região por meio do estabelecimento de uma capitania.

Estas tentativas de fixação no Canadá perderam fulgor sobretudo pelo elevado número de perdas de navios em consequência das más condições climáticas. O grande ponto de interesse pelo território em apreço passou sempre pelo fator comercial e pela pesca de bacalhau, alimento altamente proteico e de extrema utilidade nas expedições. Embora o domínio da região fosse maioritariamente francês, a presença portuguesa fazia-se notar e eram conhecidas as frotas que partiam rumo a Newfoundland, sobretudo na Península de Avalon, na Província canadiana de Terranova e Labrador, ou em Cabo Bretão, na Província canadiana da Nova Escócia. O declínio da presença e exploração desta região por parte de portugueses deve-se ao aumento da pirataria inglesa, à monarquia dual (1580-1640) e ao crescimento da força naval dos ingleses. Numa tentativa de procurar alternativas piscatórias mais profícuas e fora do controlo britânico, os portugueses terão descoberto nesta altura os Grand Banks (Grandes Bancos, em português, um agregado de planaltos submersos não muito longe da costa sudeste de Terranova). Contudo, o poderio inglês intensificou-se e, nas primeiras décadas do século XVII, tinha já o controlo absoluto da região de Newfoundland, sendo raras as investidas portuguesas no território. Por isso, o comércio de bacalhau passou a ser feito por intermédio dos ingleses e boa parte desse negócio acabava por passar pela Nova Inglaterra. Nos séculos XVII e XVIII regista-se praticamente o abandono dessas rotas e, nos inícios do século XIX, as importações do bacalhau oriundo daquela região atingiam números elevadíssimos. Um pequeno ressurgimento ocorreu em 1835, aquando da criação da Companhia de Pescarias

Lisbonense, numa altura em que as frotas pesqueiras internacionais faziam a ponte entre os Açores e Portugal Continental, iniciando-se com elas uma grande vaga de migração que, chegando sobretudo à costa leste dos Estados Unidos, restabeleceu a ligação ao Canadá e à região de Newfoundland. Mesmo durante as duas guerras mundiais os portugueses mantiveram a pesca nas águas do Canadá. Em 1941, em plena Segunda Guerra Mundial (1939-1945), havia 3000 portugueses a pescar anualmente no território, embora estes portugueses não se fixassem no Canadá com a mesma frequência com que se fixaram enormes comunidades portuguesas na Nova Inglaterra, já que aquela emigração era sazonal (Anderson & Higgs, 1976: 18-20).

No tocante à emigração para o grande continente americano, a verdade é que os Estados Unidos da América ou o Brasil foram sempre as regiões de emigração mais escolhidas, fosse pela oferta laboral na parte norte do continente, fosse pela familiaridade com a língua e a cultura. No Canadá, o gelo, a complexa agricultura e as condições climáticas em geral nunca atraíram os portugueses de maneira a fixarem-se nesta área. A disparidade entre os EUA e o Canadá é assinalada por Anderson e Higgs (1976: 19), segundo os quais, de acordo com os censos de 1871, se registavam 829 portugueses e espanhóis no território dos EUA, sendo que só a Bóston tinham chegado, nesse mesmo ano, 788 portugueses. No entanto, em documentação franco-canadiana ficaram registadas incursões no território durante os séculos anteriores, se bem que delas não resultou a constituição de uma comunidade, antes correspondendo a situações de inclusão e desvinculação relativamente a Portugal. Segundo reporta Avery (1972: 144) as autoridades do Canadá preferiam receber europeus do norte a receber europeus mediterrânicos, posição que não teve grandes consequências para o processo migratório, uma vez que o interesse crescente dos portugueses pelo Brasil, fosse pela ligação familiar a comunidades aí estabelecidas, fosse pela língua, desviou o fluxo para o hemisfério Sul, em detrimento do Canadá. Assim o fluxo para este território foi tão residual que os registos não permitem sequer assumir a existência de um movimento ou de uma tendência migratória, pelo que os portugueses estabelecidos no Canadá, até 1950, eram pouco numerosos e tinham algum envolvimento na atividade piscatória.

Tabela 8 – Número de imigrantes portugueses no Canadá (1946-1950)

ANO	NÚMERO DE IMIGRANTES
1946	38
1947	25
1948	51
1949	66
1950	87

Fonte: *National Archives of Canada*. R.G. 27 / Box 292/ 1-26-65-1

O *Canada Bureau of Statistics, Census of Canada*, de 1951, indicava um total de 1 028 imigrantes de origem portuguesa que se caracterizavam pela sua dispersão pelo território, sendo provavelmente oriundos de outros países. Tal como ocorrera no caso da Nova Inglaterra, a maioria dos portugueses chegados ao Canadá era de origem insular, principalmente de São Miguel e da ilha Terceira. Os mesmos dados oficiais indicam que 59.8% dos migrantes eram açorianos, 38.2% de Portugal Continental e apenas 2% da Madeira. Nunca houve grandes correntes migratórias das ilhas para Portugal Continental, com exceção de quem teve de cumprir serviço militar ou foi receber formação ao Porto ou Lisboa, pois as dificuldades vividas nas ilhas não melhoravam sobremaneira no Continente e, são, portanto, fatores essencialmente económicos que determinaram a migração das ilhas pequenas para as maiores e, destas, para a costa leste dos Estados Unidos e, mais recentemente, para o Canadá.

Os grandes movimentos migratórios para este país surgem a partir de 1950, principalmente após o “fecho gradual” do Brasil, cujas políticas de migração tinham mudado. Nos dados que recolheu, Antunes (1970: 351) evidencia o facto de, entre 1950 e 1969, 5.5% da população emigrante ter já escolhido o Canadá em vez de outros destinos como, por exemplo, a Alemanha, a África do Sul ou a Argentina. Essa corrente continuava, porém, muito abaixo da Venezuela (6.5%), dos Estados Unidos (7.3%), do Brasil (27.6%) e, principalmente, da França (43.5%). Na verdade, foi este país que, muitas vezes, serviu de ponte para o Canadá, sendo que a maioria dos emigrantes portugueses se estabeleceu em regiões francófonas desse país. Em duas décadas entraram no território 61 755 portugueses. Desde o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) até às vésperas da Revolução dos Cravos (25 de abril de 1974), com destino ao Canadá saíram de Portugal (incluindo os Açores e a Madeira) cerca de 112 mil pessoas.

Tabela 9 – População de origem lusófona no Canadá e Províncias em 1971

TERRITÓRIO	NÚMERO DE IMIGRANTES
ALBERTA	2 385
BRITISH COLUMBIA	9 635
MANITOBA	3 815
NEW BRUNSWICK	195
NEWFOUNDLAND	340
NORTHWEST TERRITORIES	20
NOVA SCOTIA	475
ONTARIO	63 145
PRINCE EDWARD ISLAND	15
QUEBEC	16 555
SASKATCHEWAN	275
YUKON	25
CANADÁ	96 875

Fonte: National Archives of Canada. R.G. 27 / Box 292/ 1-26-65-1.

Em relação aos imigrantes portugueses, o interesse do Canadá foi sempre o de buscar mão de obra agrícola qualificada; no entanto, os portugueses chegados ao país, por não estarem acostumados a trabalhar com maquinaria mais avançada, não conseguiam suprir essas necessidades, pelo que acabaram por transferir-se para centros urbanos onde encontravam trabalho fabril. Quando a legislação canadiana ficou menos flexível, a imigração clandestina aumentou. Em 1976, Anderson e Higgs constatavam que grande parte da população migrante de origem portuguesa, ao submeter-se a estadias ilegais no território, estaria a ser explorada. Houve, portanto, em função de várias condicionantes e motivações, à semelhança de outros destinos, várias fases de emigração para o Canadá. Anderson e Higgs (1976: 36) agruparam esses movimentos migratórios em períodos de cerca de seis anos.

O primeiro, a “fase pioneira”, decorreu entre 1953 e 1959, e caracterizou-se pela atribuição, pelo governo canadiano, de vistos de trabalho para emprego na área agrícola. Ilétrado e com dificuldades de comunicação tanto em francês como em inglês, este grupo de migrantes sentiu muitos problemas de integração, acabando por exercer trabalhos pesados ou por desertar para centros urbanizados com ofertas diversificadas de trabalho, como Montreal, Toronto ou Vancouver. A segunda fase, correspondente ao período de 1960 a 1967, mostra uma comunidade mais preparada, que conseguia comunicar pelo menos numa das línguas da província canadiana, conseguindo, por isso, exercer profissões mais técnicas e especializadas. Comparativamente com a geração precedente (Marques e Marujo, 1993: 72), estes operários portugueses, ao engrossarem a classe trabalhadora de *blue collar* (i.e. operários), ganharam autonomia e algum desafogo financeiro. Em 1969, 54% dos portugueses residentes em Toronto já tinha adquirido moradia própria, sinal de estabilidade e segurança. Daqui ao arrendamento a compatriotas recém-chegados ao território seria um pequeno passo.

A terceira fase, a “visitante”, fica marcada pelo aproveitamento do estatuto de visitante e turista para entrar no mercado de trabalho. O grupo de migrantes que se estabelece no Canadá, aproveitando esta falha da legislação e a falta de controlo, passará por uma situação muito semelhante à experienciada nos EUA.

A fase conhecida como “segunda geração”, a última referida no estudo de Anderson e Higgs (1976:12), iniciou-se em 1965 e coincide temporalmente com o estudo daqueles autores, ao qual deu continuação Robichaud (2004: 423), que não só reestrutura a história destes movimentos migratórios como alarga o intervalo de tempo considerado no último período, além de definir dois novos movimentos que se estendem praticamente até aos dias de hoje, a saber, o grupo a que chama de “Estabilizadores”, de 1976 até 1985, e o grupo dos chamados “Independentes e 2ª Geração”, de 1986 a 1999. De salientar que Robichaud confere enorme

importância ao período de 1961 a 1975, visto este período corresponder ao grupo dos “empreendedores”. Segundo dados do mencionado autor (Robichaud, 2004: 425), obtidos junto do Ministério dos Assuntos Internacionais, Imigração e Comunidades Culturais do Quebec, a maioria destes emigrantes “empreendedores” chega ao território por iniciativa de familiares, sendo também nesta fase que se cria um conjunto de serviços, maior e mais abrangente, de apoio às comunidades. Em Montreal, por exemplo, assiste-se ao desenvolvimento de uma estrutura social, institucional e comunitária, bem como à criação de empresas na área constituída pelo Distrito Português. Os empresários e empreendedores desta época foram capazes de identificar e aproveitar oportunidades de negócio a partir de características culturais e necessidades específicas de imigrantes portugueses: alimentação, habitação, comunicação e viagens. No final desta fase empreendedora, há uma expansão natural da comunidade, em virtude do aumento de população e da melhoria da condição financeira da comunidade, para outras zonas de maior prestígio social.

As gerações das décadas de 70 e meados de 80 foram as que alcançaram maior grau de educação e formação no Canadá. A subida dos níveis de literacia, consequência da conclusão de estudos vocacionais ou liceais, permitiu-lhes o acesso a outro tipo de empregos, mais bem remunerados, sendo que uma pequena elite, filha de pais pioneiros, atingiu o ensino superior. Nesse período, assiste-se, no seio da comunidade, a uma separação entre os operários e os que conseguem atingir outro patamar (Marques e Marujo, 1993: 86).

Após a Revolução de Abril de 1974, Portugal recebe cerca de 700 mil Retornados de África, muitos dos quais, agora na situação de refugiados, escolhem o Canadá como destino. Nesta fase aumentam as restrições à entrada no país, pelo que emigrar para o Canadá torna-se mais difícil, embora a porta estivesse ainda suficientemente aberta para permitir a chegada de cerca de 80 000 portugueses, sendo atingido o máximo anual (16 333) em 1974. A década de 80 marca o declínio que se mantém até aos dias de hoje, num processo semelhante e coincidente com o que se observa nos Estados Unidos.

O grupo de emigrantes portugueses da década de 80 veio estabilizar ou consolidar as vagas anteriores e, graças ao investimento empresarial ou à expansão da rede de associações culturais, reforça a presença portuguesa. A este propósito, salienta Robichaud (2004: 432) que, em Montreal, entre 1974 e 1984, o número de empresas e organizações comunitárias passou de 106 para 289.

O último grupo, o dos “Independentes e 2ª Geração” (de 1986 até 1999), denota os efeitos da entrada na União Europeia, pois a livre circulação na Europa, o acesso a mercados de trabalho mais próximos e aliciantes, a par de uma maior prosperidade em território nacional,

leva a que apenas 38 187 dessem entrada em território canadiano. Contudo, o número de empresas e organizações passa de 289, em 1985, para 396, em 1999. Com a redução de novos migrantes, surgem outras quebras, nomeadamente o declínio do comércio tradicional português e dos meios de comunicação em LP. Atualmente, a imigração portuguesa para o Canadá é residual e a segunda geração, completamente aculturada, não sente grande apelo pelos produtos, tradições e atividades tipicamente portuguesas (Robichaud, 2004: 438).

Tabela 10 – População luso-canadiana (por género) em 1991

TERRITÓRIO	HOMENS	MULHERES	TOTAL
ALBERTA	3 475	3 355	6 830
BRITISH COLUMBIA	8 710	8 160	16 865
MANITOBA	4 360	3 865	8 220
NEW BRUNSWICK	160	100	260
NEWFOUNDLAND	135	55	190
NORTHWEST TERRITORIES	10	-	10
NOVA SCOTIA	255	255	510
ONTARIO	88 665	87 635	176 300
PRINCE EDWARD ISLAND	25	20	45
QUEBEC	18 750	18 420	37 165
SASKATCHEWAN	215	260	475
YUKON	10	10	20
CANADÁ	124 760	122 125	246 890

Fonte: Teixeira e Da Rosa (2000:5)

Calcula-se que haja, nos dias de hoje, 400 mil pessoas de origem lusófona a viver no Canadá, o que torna esta comunidade uma das mais numerosas do país (Teixeira e Da Rosa, 2000: 34).

2.6. A presença cabo-verdiana na Nova Inglaterra

A vinda de cabo-verdianos para os EUA inicia-se durante o período colonial português, circunstância histórica que explica alguma confusão entre dados e dificulta a reconstrução dos movimentos migratórios a partir da costa oeste africana. É de notar que apenas em 1980 se recorre à expressão *Cape Verdean American* para a identificação deste grupo, e que, durante séculos, nas estatísticas ele engrossava o grupo português. Assim, para se analisar o caso cabo-verdiano, importa atentar no modo como, ao longo dos tempos, este foi identificado pelas

instituições estado-unidenses. Não se inserindo nas categorias americanas – “Branco” e “Negro” – durante muito tempo foram identificados como “Portugueses Negros” ou “Afro-Portugueses”. Desta forma, os dados relativos à presença de cabo-verdianos nos EUA são mais concretos e menos controversos a partir da segunda metade do século XIX. Importa realçar que, devido ao facto de boa parte dos imigrantes cabo-verdianos, cidadãos portugueses, do ponto de vista legal, até à independência de Cabo-Verde a 5 de julho de 1975, ser oriunda da Brava, nos Estados Unidos o adjetivo “Brava” era comumente usado para definir um “português de cor”, sendo que o insulto “Brava!” acabou por estereotipar todos os lusofalantes, já que a população branca da Nova Inglaterra o usava para ofender todos os Portugueses, indiscriminadamente, fossem estes oriundos de Portugal Continental, dos Açores e da Madeira, fossem naturais de Cabo Verde.

A primeira mulher cabo-verdiana a chegar aos Estados Unidos é, segundo os registos, Mary de Souza (Halter, 1993: 37). Com apenas 28 indivíduos no início do século XX, a corrente migratória tinha já uma média anual de cerca de 900 entradas no país. A média de viagens entre os dois territórios também cresceu exponencialmente, de 9 para 22 por ano graças, sobretudo, ao constante crescimento das viagens de Cabo-Verde, principalmente da Ilha Brava, para os EUA.

À semelhança do que aconteceu com a emigração portuguesa continental, açoriana e madeirense, a nova legislação dificultou a chegada de mais cabo-verdianos aos EUA, pois os números caem drasticamente e dependem da interpretação das respostas aos formulários de imigração promovidos pelas autoridades estado-unidenses no ato de entrada dessas populações. A própria descrição da embarcação, o itinerário e até a carga de cada navio podem conduzir a discrepâncias na análise daqueles números. Incontestável é a prevalência do porto de New Bedford como principal porta de entrada, embora o destino dos emigrantes cabo-verdianos fosse quase sempre Providence, no Estado de Rhode Island, informação comprovada por Halter (1993: 41), ao comparar os dados que recolheu com os que, dez anos antes, recenseara por António Carreira (1982:23).

Com base na pesquisa de Carreira (1982:26), Halter (1993) salienta também a maior frequência de emigrantes cabo-verdianos oriundos do Sotavento do arquipélago, grupo de ilhas mais desgastado pelas condições climatéricas e de vida em geral.

Tabela 11 – Partidas das ilhas de Cabo Verde e chegadas a New Bedford, no Estado de Massachusetts (1900 - 1920)

ANO	PARTIDAS DE CABO VERDE (CARREIRA, 1982)	CHEGADAS A NEW BEDFORD (HALTER, 1993)
1900	293	398
1901	245	149
1902	284	342
1903	542	1 311
1904	361	493
1905	317	356
1906	638	708
1907	560	596
1908	1 296	1 192
1909	695	703
1910	1 054	1 049
1911	1 474	1 555
1912	1 128	960
1913	1 691	1 307
1914	1 610	2 167
1915	784	833
1916	1 829	1 275
1917	1 508	1 209
1918	323	292
1919	491	226
1920	1 506	1 001
Total	18 629	18 122

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Halter (1993:41)

Com efeito, dois terços dos emigrantes provêm das ilhas Brava, Fogo, São Tiago e Maio. No entanto, os números, segundo Carreira (Halter, 1993: 43), podem estar condicionados pelo facto de a maioria dos emigrantes ter talvez referido o porto de saída de Cabo Verde em vez da ilha de origem, já que, naquela época, muitos naturais de Cabo Verde terão transitado entre ilhas para conseguirem aceder a portos marítimos aos quais chegassem navios com destino aos EUA, e, por isso, em parte do trajeto pode ter sido omitida nas respostas ao inquérito de entrada no país.

Pelos motivos atrás referidos, encontrar coerência nos dados recolhidos é um exercício de enorme complexidade. Assim, veja-se que Wilcox (1929: 460), à luz dos dados da emigração, contabiliza apenas 13 376 migrantes de origem Afro-Portuguesa, número 75 %

inferior aos apontados por Carreira (1982: 45) e por Halter (1993: 40), discrepância que evidencia o quão deficitária foi a contagem inicial.

Tabela 12 – Emigração das ilhas de Cabo Verde e imigração registada em New Bedford, Estado de Massachusetts, por ilha de origem (1900-1920)

ILHA DE ORIGEM	% DE EMIGRANTES	% DE IMIGRANTES REGISTADOS EM NEW BEDFORD
BRAVA	32.6	28.6
FOGO	28.5	25.6
SÃO TIAGO	14.5	12.4
SÃO VICENTE	11.7	2.6
SÃO NICOLAU	9.2	8.6
SANTO ANTÃO	4.6	4.0

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Halter (1993)

Os censos ao longo dos anos foram sempre incoerentes e não conseguiram nunca abarcar toda a dimensão deste grupo, nem mesmo, como sugere Halter (1993: 45), a emigração europeia ao não incluir a já significativa migração para o Havai a partir da Madeira.

Tabela 13 – Percentagem de Cabo-verdianos do total de imigrantes portugueses nos EUA

ANOS	IMIGRANTES PORTUGUESES NOS ESTADOS UNIDOS	IMIGRANTES CABO-VERDIANOS NOS ESTADOS UNIDOS	% DE CABO-VERDIANOS
1860-1870	2 658	124	4.6
1871-1880	14 082	144	1.0
1881-1890	16 978	571	3.3
1891-1900	27 508	2 340	8.5
1901-1910	69 149	6 899	9.9
1911-1920	89 732	10 825	12.0
1921-1930	29 994	1 999	6.6

Fonte: Halter (1993)

Facilmente se percebe que os números ficam, quer para a emigração portuguesa (insular e continental) quer para a cabo-verdiana, muito aquém da verdadeira dimensão do fenómeno. É por isso que Halter (1993: 45), em função da comparação das diversas fontes consideradas no seu estudo, estima terem chegado aos EUA, entre 1820 e 1976, de 35 000 a 45 000 cabo-

verdianos, o que corresponderá a uma proporção de 10% a 15% do total de imigrantes lusofalantes. Os cabo-verdianos conseguiram estabelecer-se e, em finais da década de 80 do século passado, estimava-se que no território vivia já uma população entre 250 000 a 300 000 indivíduos. Como mostra o mapa abaixo (Figura 13), trata-se de uma comunidade que, ao invés da portuguesa, se dispersou pouco no território dos EUA, visto que, desde os primeiros migrantes até aos de hoje, é em Massachusetts, Rhode Island e Connecticut que se concentram os núcleos mais consolidados.

Figura 13 – Pessoas originárias de Cabo Verde com autorização permanente de residência (2005 – 2012)



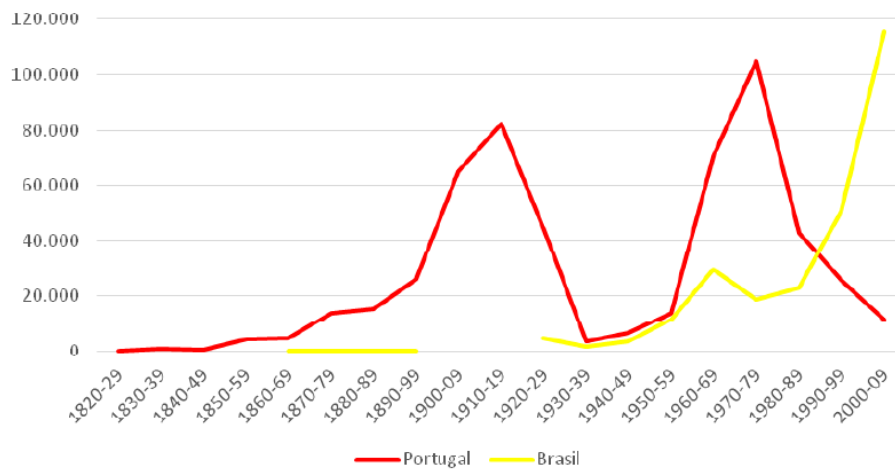
Fonte: Reto *et al.* (2014: 24)

2.7. A emergência das comunidades brasileiras

Se, por um lado, as comunidades portuguesas de origem portuguesa estão a estagnar ou mesmo em declínio e, por outro, as cabo-verdianas registam números muito mais baixos, é à emigração massiva do Brasil que se deve o aumento de falantes de expressão portuguesa nas últimas décadas.

A migração brasileira para os EUA é um movimento muito mais recente, cujo pico ainda não terá sido atingido, sendo fruto das dificuldades económicas e, sobretudo, da falta de segurança e estabilidade no país. Ora, o Brasil, que sempre foi um país recetor de imigrantes, desde o final do século XX e os inícios do século XXI, está a conhecer um *boom* migratório, sem precedentes, com destino aos Estados Unidos e à Europa, começando agora a criar as suas comunidades um pouco por todo o território estado-unidense.

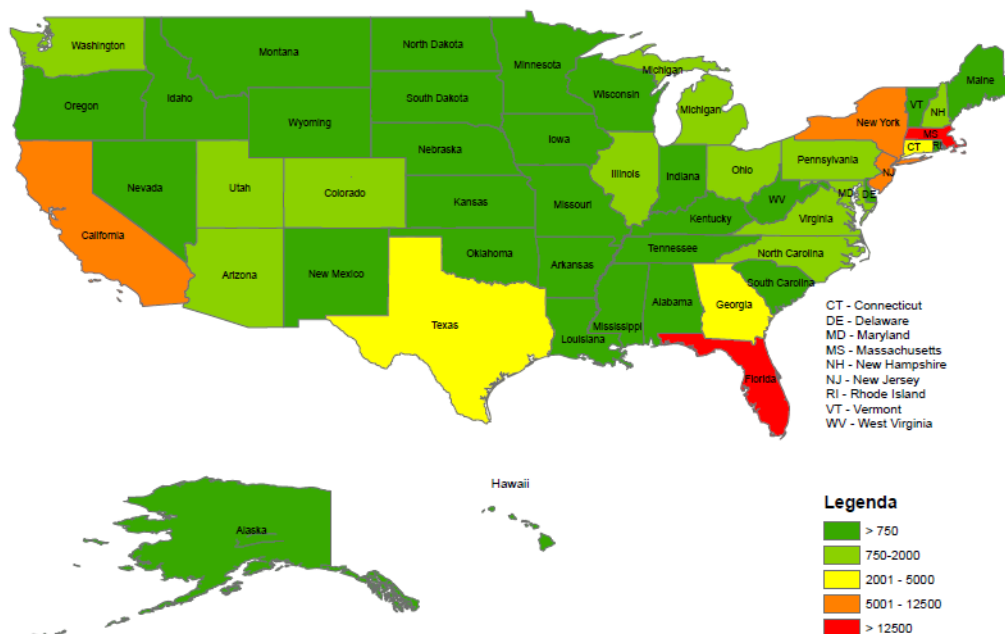
Figura 14 – Obtenção de residência legal nos EUA por indivíduos originários de Portugal e Brasil (1820-2009)



Fonte: Reto *et al.* (2014:20)

Se o gráfico acima (Figura 14) evidencia o sentido inverso do processo migratório a partir de Portugal, o mapa abaixo (Figura 15) mostra como o número de brasileiros com autorização de residência permanente, vulgo *green card*, disparou consideravelmente.

Figura 15 – Pessoas originárias do Brasil com autorização permanente de residência (2005 - 2012)



Fonte: Reto *et al.* (2014:23).

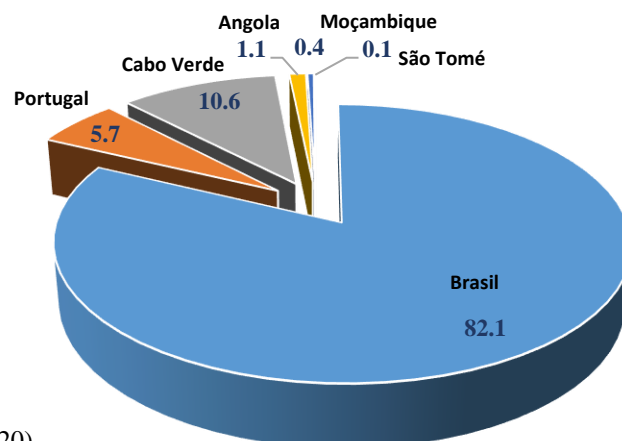
Note-se também que, à semelhança do que aconteceu com a comunidade portuguesa ou cabo-verdiana, o número de imigrantes não documentados é sempre considerável durante os

picos migratórios, pelo que a população oriunda do Brasil pode ser bem superior à referida nos dados oficiais. A distribuição destas comunidades brasileiras observa-se na figura 15, revelando, por um lado, que essa emigração converge para o mesmos territórios da Portuguesa e da Cabo-verdiana mas, por outro lado, também se espalha por Estados em que a presença de outras comunidades lusofalantes não era tão significativa. Assim, além da Nova Inglaterra (em especial Massachusetts), a Flórida e a Califórnia constituem os grandes polos de receção de migração brasileira. Na base da preferência por estes destinos poderão estar fatores como o clima e a existência de colónias brasileiras de períodos migratórios anteriores. Têm ainda proporções significativas as comunidades brasileiras no Texas, na Geórgia, na Virgínia e em Maryland, locais onde a presença de expressão portuguesa, europeia e cabo-verdiana, não era tão notória. Assim se justifica que, no mapa dos EUA, a mancha do mundo lusófono seja tão dispersa, variada e rica.

2.8. Outras comunidades de expressão portuguesa na Nova Inglaterra

Para se ter um mosaico completo das comunidades lusófonas, há que considerar outros grupos de falantes de português. No Canadá, não houve, como na Nova Inglaterra, uma chegada de cabo-verdianos, mas ali a lusofonia foi engrossada graças a comunidades oriundas de Macau e de Goa, embora se trate de grupos pequenos com pouca ou nenhuma relação com os portugueses: no caso macaense, a ligação à comunidade chinesa sempre prevaleceu sobre qualquer outra e, no caso da comunidade goesa, a relação com a portuguesa também nunca se estreitou, não obstante terem os goeses maior domínio da língua portuguesa do que os macaenses. Com poucas centenas, o grupo dos Macaenses fixou-se sobretudo em Vancouver e Toronto; os Goeses, por sua vez, em Toronto e Montreal.

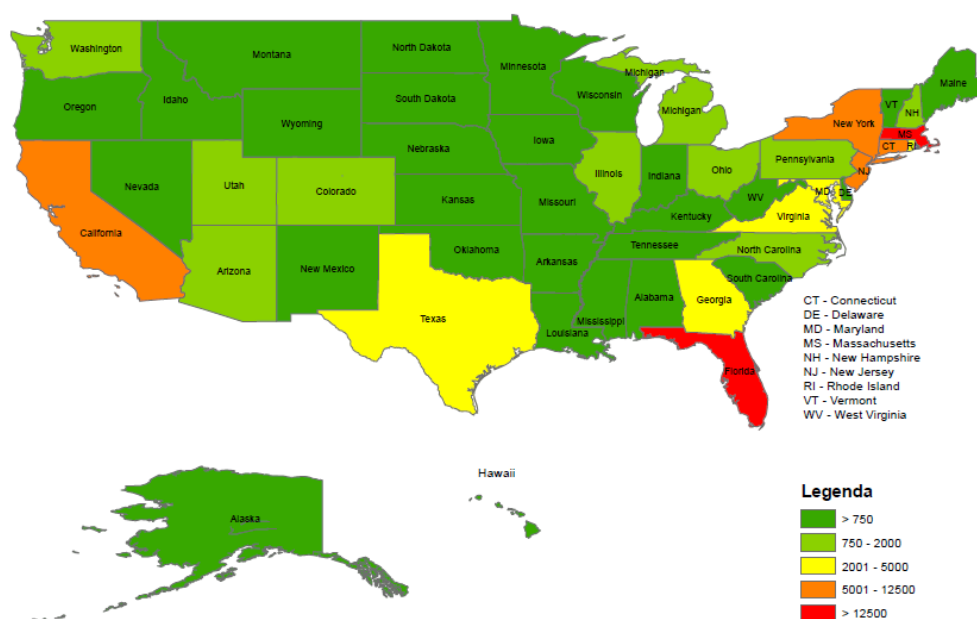
Figura 16 – País de origem dos indivíduos com residência legal nos EUA entre 2005 e 2012 (países CPLP - %)



Fonte: Reto *et al.* (2014:20)

Tradicionalmente, os emigrantes de países africanos de expressão portuguesa não rumaram ao Canadá, tendo os Estados Unidos como destino. No caso angolano, os movimentos migratórios estão ligados, sobretudo, à exploração do petróleo e negócios afins, motivo por que a maior parte se localiza no Texas. De acordo com dados de 2012, agregados no gráfico acima (Figura 16), Portugal é hoje o terceiro país da lusofonia a fornecer emigrantes, antecedido por Cabo Verde e, sobretudo, pelo Brasil (82,1%).

Figura 17 – Número de cidadãos da CPLP com autorização permanente de residência entre 2005 e 2012 (por Estado)



Fonte: Reto *et al.* (2014:21).

3. O Português nos EUA: situação atual

3.1. Ascendência e proficiência linguística nas comunidades lusófonas dos EUA

Quando se tenta quantificar a presença de uma LH nos Estados Unidos, diferentes estudos apresentam quase sempre nuances também elas distintas. Nos seus dados, alguns desses estudos levam em consideração os indivíduos que apenas falam a língua, outros incluem os que a têm como herança mas já não a usam, outros tantos acrescentam estimativas e projeções. Para se ter uma noção aproximada da realidade atual, e porque os únicos censos disponíveis e fechados são de 2010, atentar-se-á aqui nos dados facultados pelo *American Community Survey* (ACS) que lança, nos anos entre censos, estimativas e novas contagens que permitem uma perceção da evolução ao longo dos anos. Estes levantamentos servem também

para ajustar as políticas estaduais ou federais à realidade do país, sempre em constantes alterações.

De acordo com o referido ACS, existem no país 27 línguas com mais de 100 mil falantes, o que demonstra bem a dimensão dos Estados Unidos em termos de diversidade cultural, sendo que, daquele grupo, 7 – o espanhol, o francês, o tagalo, o coreano, o vietnamita e o alemão – têm mais de um milhão de falantes cada. O português é a décima segunda língua do território, numa contagem que parece contemplar o crioulo de Cabo Verde e o português do Brasil ao mesmo grupo.

Nos dados de 2018, o português foi referenciado por 1 334 145 pessoas com antepassados de ascendência lusófona. A cultura e a língua que essa ascendência veicula ganham, portanto, um peso considerável no mapa demográfico dos Estados Unidos, assim como o ensino dessa língua e a sua herança cultural. A tabela 14 evidencia a descida da referência “português” como primeira e única ascendência, em contraponto ao crescimento das referências como segunda ascendência.

Tabela 14 – Número de pessoas que declararam ter ascendência lusófona em 2013 e 2018

2013		2018	
Português como única ascendência	Português como segunda ascendência	Apenas uma ascendência	Mais de uma ascendência (incluindo portuguesa)
970 317	405 827	558 109	776 036

Fonte: *American Community Survey*, consultado em 1 de Junho de 2019 (<https://www.census.gov/programs-surveys/acs/data.html>).

A tabela 15 mostra a evolução do português em contraste com outras línguas de herança no território, no período entre 1980 e 2009, sendo de realçar que o português e o crioulo de Cabo Verde são considerados, erradamente, numa só categoria. Por omissão, depreende-se também que os dados compreendem quer a variedade europeia, quer a variedade brasileira do português. Nos dados da tabela 15, a maioria dos grupos representados evidencia sinais claros de perda de influência das suas LH. Apesar disso, o português é, nos EUA, uma das línguas que, tendencialmente, registará maior crescimento na próxima década, conforme indicam as ligeiras subidas, situando-se, no referente ao português falado em contexto doméstico, a pouca distância do italiano.

Tabela 15 – Língua falada em casa (Português): 1980, 1990, 2000 and 2009

	1980	1990	2000	2009	% Change 1980-2009
Espanhol (inc. Crioulos)	11 116 194	17 345 064	28 101 052	35 468 501	219.1
Chinês	630 806	1 319 462	2 022 143	2 600 150	312.2
Francês (& Patois, Cajun e Crioulo)	1 550 751	1 930 404	2 097 206	1 964 556	26.7
Filipino	474 150	843 251	1 224 241	1 513 734	219.3
Vietnamita	197 588	507 069	1 009 627	1 251 468	533.4
Alemão	1 586 593	1 547 987	1 383 442	1 109 216	-30.1
Coreano	266 280	626 478	894 063	1 039 021	290.2
Russo	173 226	241 798	706 242	881 723	409.0
Árabe	217 529	355 150	614 582	845 396	288.6
Italiano	1 618 344	1 308 648	1 008 370	753 992	-53.4
Português (Inc. Crioulos)	351 875	430 610	564 630	731 282	107.8
Polaco	820 647	723 483	667 414	593 598	-27.7
Hindi	S/D	S/D	317 057	560 983	S/D

Fonte: Ortman & Shin (2011:19). *Language projections: 2010 to 2020*. Federal Forecasters Conference, April

Em cerca de 30 anos, o português mais do que duplicou a percentagem de uso, verificando-se que, entre as línguas faladas na Europa, é a que mais cresceu no território estado-unidense, em contraponto ao francês, ao italiano e ao alemão, que perdem terreno para a LD, contrariamente ao português, que parece ganhar terreno (cf. Tabela 15). Como referido atrás, o número de falantes não abrange apenas o português falado na Europa, mas também a variedade brasileira e, ainda, a africana (principalmente, a cabo-verdiana). Neste aspeto, e tendo em conta que as comunidades de expressão portuguesa (europeia) e cabo-verdianas estabilizaram, pois atualmente não recebem vagas migratórias comparáveis às de outrora, será legítimo concluir-se que a comunidade brasileira é a grande responsável por engrossar estes números, liderando, assim, o processo de renovação e o reforço do espaço lusófono na região em apreço.

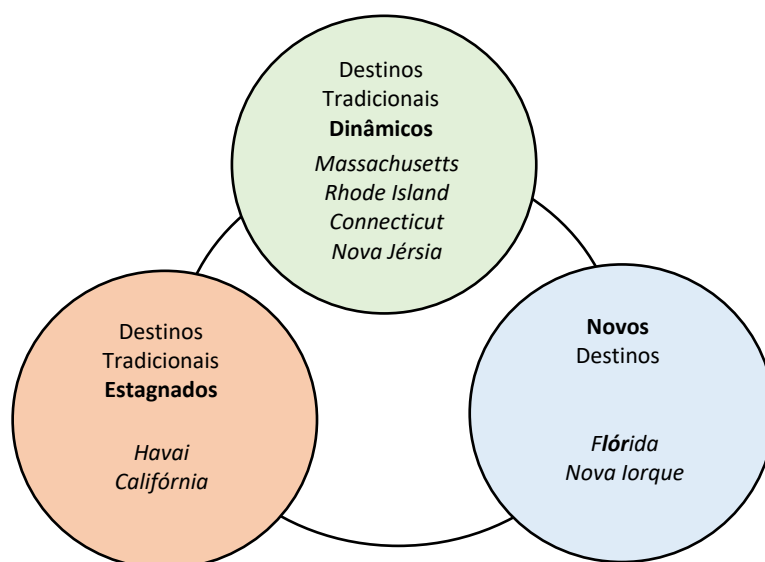
Oriundos do mundo lusófono, tanto estes imigrantes como as gerações que se lhes seguiram assumem, como bem sublinha Sweeney (2002: 148), uma extrema importância porquanto, ao confrontarem a sua língua e cultura com as estado-unidenses ou com outras, às quais estejam expostos no território, poderão aprender mais sobre as primeiras. Podem também revitalizar práticas e festividades e outras formas de expressão cultural que a LH veicula,

beneficiando disso, inclusive, os que não partilham dessa herança linguística e cultural, e que, por via desta partilha e aprendizagem, ganharão também novas competências sociais e culturais.

A distribuição desta população falante ou descendente de países lusófonos é complexa e heterogénea. Os dados do *US Census Bureau* relativos a 2010, assim como as restantes pesquisas feitas pelo departamento ao longo dos anos, permitem uma descrição mais detalhada daquele mapa e perceber quer o estatuto do Português como LH, quer as suas potencialidades.

O estudo do ISCTE-IUL coordenado por Luís Reto (2014: 100-101), organiza os oito estados de maior presença lusófona em três grupos, numa lógica de contraste entre o número de falantes e o número de ascendentes (figura 18).

Figura 18 – Situação atual dos destinos migratórios lusófonos para os EUA



Fonte: Esquema elaborado pelo autor (adaptado de Reto *et al.*, 2014)

3.1.1. A Nova Inglaterra

A região leste dos Estados Unidos, em especial a região da Nova Inglaterra, é das áreas que mais emigrantes portugueses recebeu ao longo dos tempos, distinguindo-se das demais por essa característica. Primeiro com europeus e cabo-verdianos e, mais recentemente, com brasileiros, a comunidade mais numerosa situa-se em Bristol (Massachusetts), o condado com o maior número absoluto de falantes de português e também com a maior proporção de falantes da língua nos EUA.

Figura 19 – Línguas mais faladas em contexto doméstico (salvo o inglês e o espanhol)



Fonte: *Business insider tabulations of 2017*, American Community Survey IPUMS data (consultado a 1 de Junho de 2019 em <https://www.census.gov/programs-surveys/acs/data.html>)

Aqui residiam, em 2011, 64 044 falantes de português, que correspondiam a 12.4% do total de habitantes do condado, dos quais 34.6% assumem ter ascendência lusófona. Para além de Bristol, o condado de Middlesex, o mais populoso de Massachusetts e onde se localiza Hudson, tem 45 837 falantes de português, que correspondem a 3.2% da população total, sendo que, nos censos, 5.5% identifica-se como descendentes lusófonos.

Tabela 16 – Falantes de português e ascendentes lusófonos em Massachusetts (por condado)

Condado	Número de Falantes	Número de indivíduos que reclama ascendência lusófona	Diferença entre “falantes” e “não falantes”
Bristol	64 044	185 250	121 206
Middlesex	45 837	77 478	31 641
Suffolk	14 893	44 105	29 212
Plymouth	14 850	42 105	27 255
Worcester	11 095	12 663	1 568
Norfolk	9 046	20 400	11 354
Essex	8951	24 524	15 573

Fonte: *US Census Bureau 2011, Population and Ancestry* (consultado a 12 de fevereiro de 2019, em <https://www.census.gov/topics/population/ancestry.html>)

Os dados acima confirmam Massachusetts, com 179 071 indivíduos, como o estado onde se encontra o maior número estimado de falantes de português. É também o estado com a mais elevada percentagem de imigrantes e descendentes de imigrantes lusófonos, com 432 279 pessoas, o que corresponde a 7% da população do estado. Depreende-se que é grande a margem de descendentes não falantes de português, situação que se justifica pelo facto de serem comunidades ligadas a rotas migratórias mais antigas. Ainda assim, é a região do país onde tanto o número de falantes como o de não falantes apresenta níveis elevados, permitindo uma abordagem do ensino da LH segundo vários pontos de vista. Os casos do Estado de Rhode Island e do Estado de Connecticut apresentam similaridades com o caso anterior.

Em inícios do século XX, Providence era uma das cidades mais ricas dos EUA. A proximidade aos portos marítimos de New Bedford e a muita oferta laboral numa indústria têxtil pujante, fizeram com que se tornasse uma opção atrativa para emigrantes lusófonos, principalmente europeus e cabo-verdianos. Como resultado dessa corrente migratória, 3.4% da população de Rhode Island fala hoje português e 12.4% reclama ascendência portuguesa.

Tabela 17 – Dados relativos falantes de português e ascendentes lusófonos em Rhode Island (por condado)

Condado	Número de Falantes	Número de indivíduos que reclama ascendência lusófona	Diferença entre “falantes” e “não falantes”
Providence	25 452	74 642	49 190
Bristol	4 054	12 805	8 751
Kent	1 939	15 298	13 359
Newport	1 439	13 762	12 323

Fonte: *US Census Bureau 2011, Population and Ancestry*. Consultado a 12 de fevereiro de 2019, em <https://www.census.gov/topics/population/ancestry.html>

A fechar o triângulo lusófono da Nova Inglaterra está o Connecticut. Segundo o *US Census Bureau*, há 37 306 de falantes de português (correspondendo a 1.1% da população total do estado) e 75 700 (2.3% da população total do estado) que reclamam ascendência lusófona. Dos três estados, o Connecticut é o que apresenta maiores índices de crescimento no que respeita à presença mais recente de falantes de português, sendo talvez um dos destinos prioritários da vaga de imigração brasileira dos últimos anos.

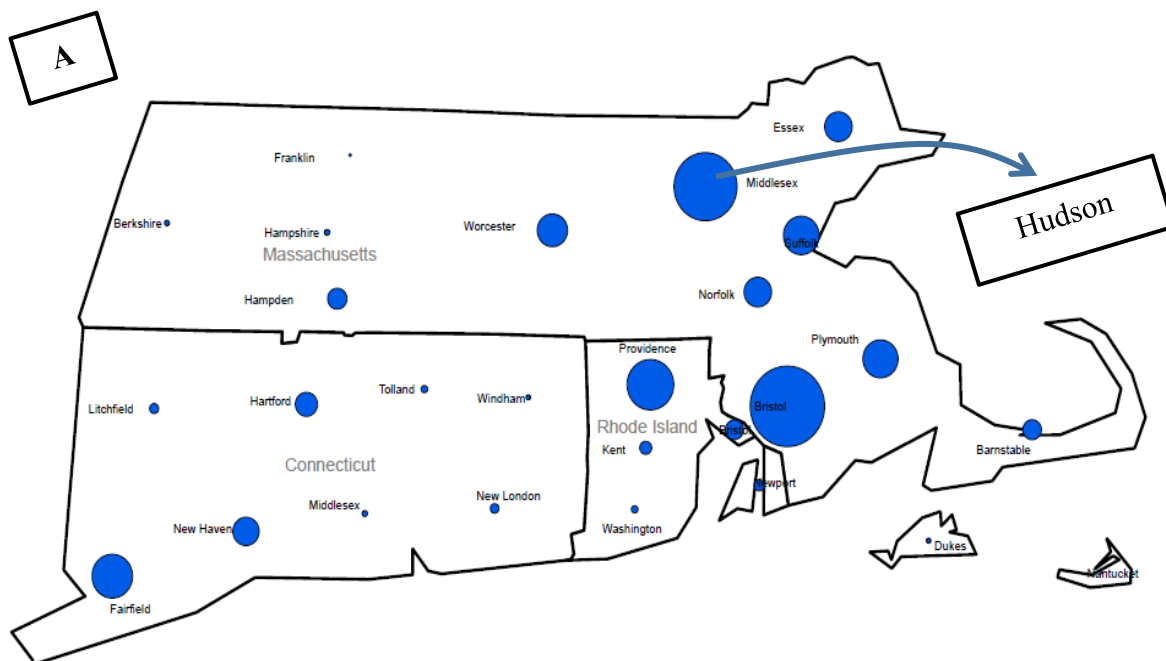
Tabela 18 – Falantes de português e ascendentes lusófonos em Connecticut (por condado)

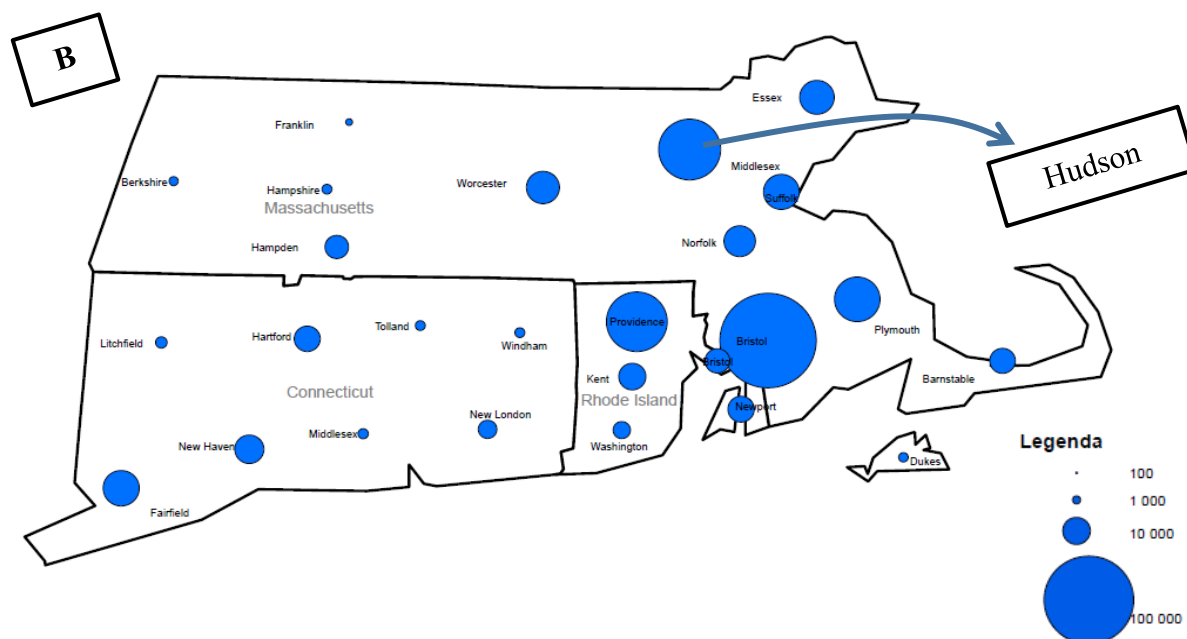
Condado	Número de Falantes	Número de indivíduos que reclama ascendência lusófona	Diferença entre “falantes” e “não falantes”
Fairfield	19 201	27 005	7 804
New Haven	8 334	17 371	9 037
Hartford	6 069	11 462	5 393

Fonte: *US Census Bureau 2011, Population and Ancestry* (consultado a 12 de fevereiro de 2019, em <https://www.census.gov/topics/population/ancestry.html>)

Os dois mapas abaixo (figura 20) revelam essas manchas demográficas e evidenciam a forma heterogênea como se dispersam pelo território. O que foi referido em relação a Massachusetts é extensível a toda a região da Nova Inglaterra. Embora os não falantes estejam em maioria (por razões históricas já explicadas), há também uma enorme mancha de falantes fluentes.

Figura 20 – (A) Falantes de português em Connecticut, Massachusetts e Rhode Island (números absolutos e percentagem da população total, por condado, 2011); (B) Ascendência lusófona reclamada em Connecticut, Massachusetts e Rhode Island (2011)





Fonte: *US Census Bureau 2011, Population and Ancestry* (consultado a 12 de fevereiro de 2019, em <https://www.census.gov/topics/population/ancestry.html>)

3.1.2. A Flórida

Nos últimos 30 anos, a Flórida é o Estado que mais imigrantes lusófonos recebeu em todo o país, motivo por que tem, 87 803 falantes, sendo assim o segundo Estado com mais falantes. Pelas mesmas razões, é também o segundo estado com maior número de pessoas a reclamar ascendência lusófona e a justificação para estes números encontra-se, maioritariamente, na emigração proveniente do Brasil. A diferença entre “falantes” e “não falantes” é, inevitavelmente, residual.

Tabela 19 – Falantes de português e ascendentes lusófonos na Flórida (por condado)

Condado	Número de Falantes	Número de indivíduos que reclama ascendência lusófona	Diferença entre “falantes” e “não falantes”
Broward	24 837	29 754	4 917
Miami-Dade	13 359	17 112	3 753
Palm Beach	10 333	14 877	4 544
Orange	12 655	14 887	2 232

Fonte: *US Census Bureau 2011, Population and Ancestry* (consultado a 12 de fevereiro de 2019, em <https://www.census.gov/topics/population/ancestry.html>)

3.1.3. O eixo Nova Iorque – Nova Jérсия

Historicamente ligadas aos primórdios da presença lusófona nos EUA, as áreas de Nova Iorque e Nova Jérсия, estatisticamente, não são, nem nunca foram, a Nova Inglaterra. Isolado, o Estado da Nova Jérсия é, em número de falantes de português, o terceiro maior estado dos EUA, com 85 999 indivíduos, sendo o quarto em ascendência lusófona. Assumiram essa ascendência, nos censos, 119 027 indivíduos.

Em contraste quase absoluto, o Estado de Nova Iorque apresenta 45 472 falantes de português, ou seja, 0.3% da população total do estado, sendo que apenas 0.5% reclama ascendência lusófona. Em ambos os estados, como mostra a tabela 20, o número de falantes e o número de pessoas que reclama ascendência é muito próximo, refletindo que, independentemente da proporção em relação à população total dos estados, o português é língua de uso, fundamentalmente, por serem casos ligados a rotas migratórias mais recentes.

Tabela 20 – Falantes de português e ascendentes lusófonos em Nova Iorque e Nova Jérсия (por condado)

Nova Iorque	Condado	Número de Falantes	Número de indivíduos que reclama ascendência lusófona	Diferença entre “falantes” e “não falantes”
	Westchester	11 690	16 293	4 603
	Nova Iorque	6 350	8 793	2 443
	Queens	7 445	10 648	3 203
	Nassau	5 637	8 790	3 153
	Suffolk	5 176	7 670	2 494
Nova Jérсия	Condado	Número de Falantes	Número de indivíduos que reclama ascendência lusófona	Diferença entre “falantes” e “não falantes”
	Essex	24 820	28 585	3 765
	Union	19 065	22 983	3 918
	Hudson	9 794	11 219	1 425
	Monmouth	6 916	10 408	3 492
Middlesex	6 438	9 338	2 900	

Fonte: *US Census Bureau 2011, Population and Ancestry* (consultado a 12 de fevereiro de 2019, em <https://www.census.gov/topics/population/ancestry.html>)

3.1.4. A Califórnia

É o estado mais populoso dos EUA e um dos que maior diversidade linguística apresenta, pelo que o mapa linguístico em que se inscreve o português é amplo e complexo, levando a que qualquer dado estatístico pareça residual. A título de exemplo, veja-se que o número total de “falantes” neste Estado – 74 939 – corresponde a “apenas” 0.2% da população total da Califórnia. Com efeito, a mancha de falantes é das mais heterogéneas do país, além de ser das mais dispersas. Tal como na Nova Inglaterra, devido também a uma antiga corrente migratória, na Califórnia, o número de “não falantes” é muito maior que o dos “falantes”.

Tabela 21 – Falantes de português e ascendentes lusófonos na Califórnia (por condado)

Condado	Número de Falantes	Número de indivíduos que reclama ascendência lusófona	Diferença entre “falantes” e “não falantes”
Los Angeles	11 118	30 194	19 076
Santa Clara	8 083	28 885	20 802
Alameda	5 852	34 179	28 327
San Diego	5 847	24 633	18 786
Merced	4 961	14 023	9 062
Sacramento		25 424	
Stanislau		24 105	
Contra Costa		23 742	
San Joaquín	<4500	18 832	
Orange County		13 706	
Fresno		11 293	

Fonte: *US Census Bureau 2011, Population and Ancestry* (consultado a 12 de fevereiro de 2019, em <https://www.census.gov/topics/population/ancestry.html>)

3.1.5. O Havai

O estado do Havai é o terceiro maior estado quanto ao número de ascendentes que reclamam uma origem portuguesa (em termos proporcionais), a maioria localizada em Honolulu. O caso do Estado do Havai tem sido considerado (Reto *et. al.*, 2014: 39) um exemplo de “antigo destino das rotas de imigração lusófona, que entretanto se extinguiram”, sendo também o que maior diferença tem entre “falantes” e os que “reclamam ascendência”, situação que se explica pelo facto há muito a rota para o Havai estar em declínio e o uso da língua ser

ali residual. Se se atender aos quase 60 mil ascendentes, não será difícil deduzir o papel que a língua chegou a ter no território. O atual número (bastante) residual de “falantes” mostra uma extinção anunciada, não sendo por isso surpreendente que os programas de português no Estado sejam quase inexistentes.

Tabela 22 – Falantes de português e ascendentes lusófonos em Havai

Número de Falantes	Número de indivíduos que reclama ascendência lusófona	Diferença entre “falantes” e “não falantes”
1659	58 660	57 001

Fonte: *US Census Bureau 2011, Population and Ancestry* (consultado a 12 de fevereiro de 2019, em <https://www.census.gov/topics/population/ancestry.html>)

A figura 21 organiza por ordem crescente de número de falantes os oito estados, e a figura 22 organiza-os por número de ascendentes lusófonos. Pese embora ser um dos mais históricos e antigos no que se refere à presença do português, Massachusetts ainda consegue liderar, até hoje, em número de falantes.

Figura 21 – Total de falantes de português nos 8 estados com maior presença lusófona

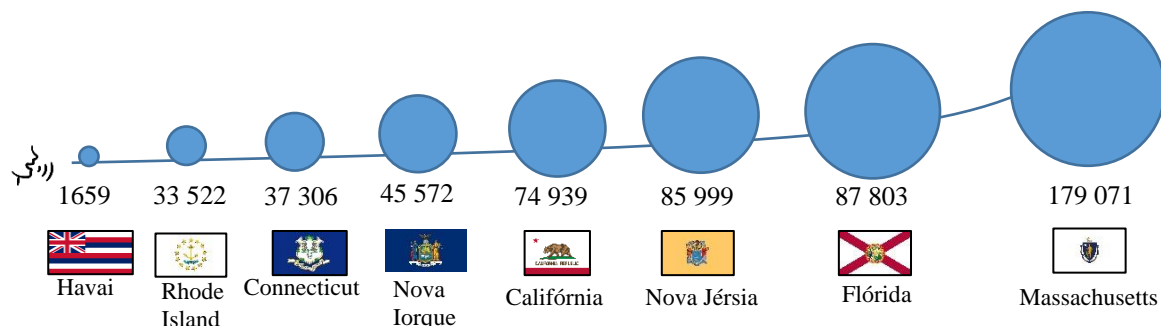
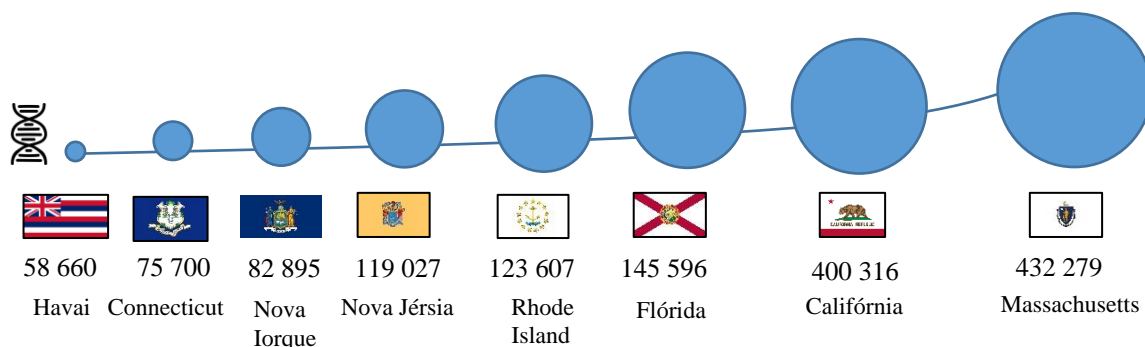


Figura 22 – Total de ascendentes lusófonos nos 8 estados com maior presença lusófona



Fonte: Esquema elaborado pelo autor com base no *US Census Bureau 2011, Population and Ancestry*. (consultado a 12 de fevereiro de 2019, em <https://www.census.gov/topics/population/ancestry.html>)

Embora os dados apontados sejam de 2011, esta análise permite identificar os ciclos de estagnação e de renovação nas comunidades lusófonas. Acima de tudo, permite perceber qual a melhor abordagem para o português, pois há estados em que a língua se extinguiu ou está em vias de extinção, outros em que novos ciclos parecem revigorar a sua presença e, alguns, em menor número, em que essa presença se está a iniciar.

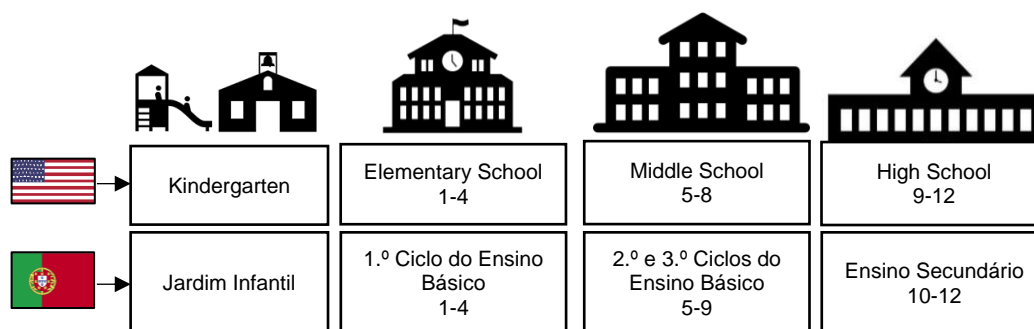
4. A situação atual do ensino do português nos EUA

Depois de traçar a demografia da mancha lusófona no território dos EUA e de aferir a relação dessa presença com o nível de proficiência desses indivíduos, importa observar qual a representatividade do português no panorama académico. Acima de tudo, pretende-se verificar a quantidade da oferta, a sua distribuição geográfica e a possibilidade de novas abordagens.

4.1. O ensino básico e secundário

A rede do ensino básico e secundário nos EUA está estruturada de forma ligeiramente diferente do sistema português. Por isso, para clarificar os dados expostos neste ponto e para se evitar alguma confusão terminológica, na figura 23 esquematizamos essa rede.

Figura 23 – Estrutura da rede de ensino básico e secundário nos EUA (comparação com o sistema português)



Fonte: Esquema elaborado pelo autor

A recolha de dados relativos ao ensino básico e secundário é difícil e complexa em virtude da dispersão de dados. A compilação mais completa consta do relatório intitulado *The National K-12 Foreign Language Enrollment Survey Report (2017)*, conduzido e publicado pela *American Councils for International Education*, numa parceria que envolveu o *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)*, o *Center for Applied Linguistics*

(CAL) e a *Modern Language Association (MLA)*. O relatório contou ainda com a supervisão da *National Council of State Supervisors for Languages (NCSSFL)*.

A dimensão da rede de parcerias traduz a complexidade de uma tarefa cujas dificuldades decorrem da extensão territorial, da multiplicidade de contextos, das diferentes tipologias de escolas e da conveniência de, em última instância, fazer convergir os dados numa estrutura coesa. O primeiro ponto controverso dos dados oferecidos pelo relatório atrás referido diz respeito ao estatuto e ao peso que cada estado confere ao ensino de línguas. A título de exemplo, são 11 os estados que têm requisitos de graduação em LE; em 16 estados não existe qualquer graduação em LE e em 24 estados existem requisitos de graduação que podem ser cumpridos por um número variado de disciplinas, podendo um deles ser uma LE. A forma como são encaradas as LE diverge, o que, por si só, faz com que a leitura nacional do relatório seja em boa parte ineficaz.

Tabela 23 – Número de escolas, por Estado, com programas de português no ensino secundário (2017)⁷

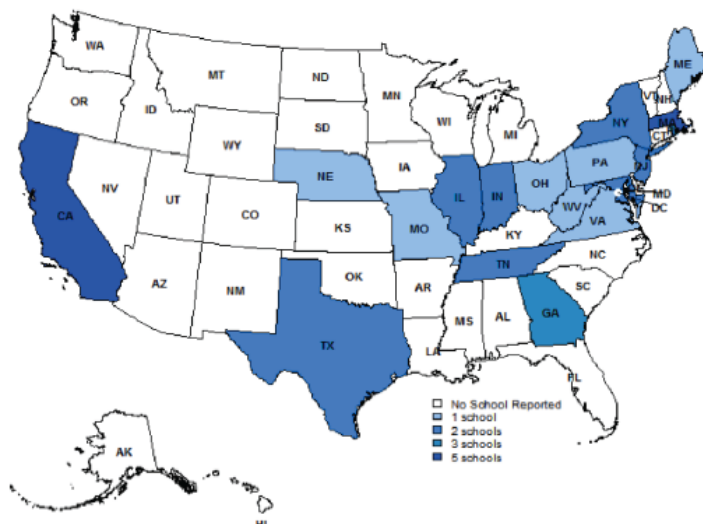
Alabama	0	Havai	0	Massachusetts	5	Novo México	0	Dakota Mer.	0
Alaska	0	Idaho	0	Michigan	0	Nova Iorque	2	Tennessee	2
Arizona	0	Illinois	2	Minnesota	0	Carolina do N.	0	Texas	2
Arkansas	0	Indiana	2	Mississippi	0	Dakota Set.	0	Utah	0
Califórnia	5	Iowa	0	Missouri	0	Ohio	1	Vermont	0
Colorado	0	Kansas	0	Montana	1	Oklahoma	0	Virgínia	1
Connecticut	0	Kentucky	0	Nebraska	0	Oregon	0	Washington	0
Delaware	0	Louisiana	0	Nevada	0	Pensilvânia	1	Virgínia O.	1
Flórida	0	Maine	1	N. Hampshire	1	Rhode Island	3	Wisconsin	0
Georgia	3	Maryland	2	Nova Jérсия	2	Carolina do S.	0	Wyoming	0

Fonte: *The National K-16 Foreign Language Enrollment Survey Report*, 9-10 (consultado a 15 de maio de 2019 em <https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report.pdf>)

⁷ O valor total pode pecar por omissão, uma vez que o relatório assume não ter tido acesso a todos os casos existentes. É feita menção constante a “reported cases”, ou seja, casos que “responderam” ao inquérito.

Nos dados da tabela 23 nota-se, com surpresa, a inexistência de programas no estado do Connecticut ou no da Flórida, Estados com uma tradicional presença lusófona e nos quais seria expectável a existência de alguma oferta de português. A mancha observável na figura 24 é, pois, reduzida e com números baixos.

Figura 24 – Distribuição territorial dos programas de português no ensino secundário nos EUA (2017)



Fonte: The National K-16 Foreign Language Enrollment Survey Report, 25 (consultado a 15 de maio de 2019 em <https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report.pdf>)

Num total de 50 estados, em 2017, o português marcava presença em 18, em 37 escolas secundárias e com um total de 2 827 alunos. Para se ter uma noção mais precisa da escala destes números, das 9 610 escolas possíveis, o português está em 37, nos referidos 18 estados. Em termos percentuais, o português valia, em 2017, 0,21% de toda a oferta de LE no ensino secundário. Das 37 escolas, metade oferece aulas tradicionais em sala de aula e em programas anuais; 30% oferece aulas em regime online. A tabela 24 mostra a lista completa das LE mais escolhidas, nela se destacando, sem surpresas, o espanhol, seguido, nos primeiros lugares, pelas LE de maior tradição no país. Saliente-se que, não obstante o francês e o alemão estarem no pódio, têm números consideravelmente mais baixos do que em anos anteriores. Conclui-se que a perda de influência dessas línguas se está a generalizar⁸.

⁸ Entre 1997 e 2008, o francês perdeu 18% e o alemão 24%. Em sentido inverso, o árabe e o chinês evidenciam crescimentos razoáveis embora abaixo dos 5% cada um.

Tabela 24 – Número total de escolas com programas de LE, por língua (2017)

Posição	Língua	Número de Escolas
1	Espanhol	8177
2	Francês	3738
3	Alemão	1548
4	Latim	1513
5	Chinês	1144
6	Língua Gestual Americana	621
7	Japonês	433
8	Árabe	161
9	Russo	147
10	Grego	129
11	Coreano	43
12	Português	37
13	Azeri	31
14	Turco	27
15	Hindi	19
16	Persa	10

Fonte: *The National K-16 Foreign Language Enrollment Survey Report*, 11 (consultado a 15 de maio de 2019 em <https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report.pdf>)

Apesar das dificuldades sentidas nos últimos anos, o português tem o reforço do ensino comunitário. As escolas comunitárias promovem o ensino da língua e, com o apoio logístico e pedagógico do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, complementam, no seio das comunidades, as lacunas observadas em estados como o Connecticut ou a Flórida, onde, em 2017, não havia reportadas alternativas formais nas escolas públicas. Diga-se também que, essas escolas, pela sua natureza étnica e cultural, não conseguem captar alunos que não sejam de herança, algo que o ensino público poderia fazer de forma mais eficaz.

Em função da área geográfica deste estudo, é imperativo contextualizar-se bem a vila de Hudson, motivo por que se atenta especialmente no caso de Massachusetts. Este Estado é, de longe, o que mais programas tinha no ensino secundário em 2017 (total de 5), e o que, no ensino superior, melhores resultados tem tido ao longo de várias décadas. Verticalmente, é o estado com estrutura mais consolidada.

Em 2002, no ensino básico – *elementary e middle school* –, a esmagadora maioria das vilas e cidades que têm uma percentagem considerável de descendentes lusófonos não oferecia ainda a disciplina de português no referido nível de ensino, tal como mostrou Sweeney (2002: 153). Dos trinta casos analisados por este autor, apenas Hudson e Fall River tinham essa oferta. Hudson oferecia então ensino de português apenas no último ano da terceiro ciclo (nos E.U.A, o 8.º ano, cf. Figura 23).

A entrada das LH foi complexa e gradual, conforme demonstra o facto de, em 2002, localidades como New Bedford, Dartmouth, Provincetown, Somerset, Westport, Acushnet ou Fairhaven, com um terço da população constituída por ascendentes de portugueses, ainda não disponibilizarem o ensino do português no ensino básico. No ensino secundário, a situação era já bem mais animadora. Um total de 17 comunidades – Dartmouth, Falmouth, Ludlow, Rehoboth, Somerville, Taunton, Dighton, Freetown, Milford, Seekonk, Stoughton, Westport, Fall River, Hudson, New Bedford, Somerset e Swansea – disponibilizavam o ensino de português em conjunto com a oferta de outras línguas. Apesar disso, a primeira opção foi sempre o espanhol, mesmo nas comunidades com forte presença lusófona.

O caso de Massachusetts é paradigmático no que diz respeito ao investimento feito nas últimas décadas na formação em LE. O *Foreign Languages Curriculum Framework*, publicado em agosto de 1999, revelou-se fundamental na abordagem às línguas na região, reiterando a necessidade de um aluno do ensino secundário saber ler, escrever, compreender e manter uma conversa em, pelo menos, uma LE, a par da aprendizagem do inglês. Recomenda-se, no referido relatório, que o ensino dessa LE se inicie tão cedo quanto possível, preferencialmente no primeiro ciclo de estudos e se prolongue até ao ensino secundário. Ao encorajar a aprendizagem de línguas, ademais da inglesa, aquele documento suscitou a urgência de uma aprendizagem mais aprofundada das LH, tanto na escola como na comunidade, valorizando-se também o contexto doméstico. O uso dessas línguas é visto como fundamental, uma vez que os níveis de proficiência são variados e carecem de maior investimento.

Esta política de apoio ao ensino das LH pretende acompanhar os movimentos migratórios mais recentes e, com vista a um balanço do investimento e das intenções programáticas, o Centro de Linguística Aplicada (CLA) realizou, em 2008, uma pesquisa a nível nacional, revelando que, mau grado os esforços, os dados são pouco animadores. Embora nem sempre sejam aplicáveis ao caso da Nova Inglaterra, estes dados ajudam a contextualizar os programas de português numa perspectiva mais global, além de permitirem identificar tendências. Reporta o relatório que poucas foram as alterações sentidas no espaço de duas décadas, situação visível, sobretudo, na inconsistência dos programas que raramente se

estendem do pré-escolar ao secundário, bem como na incapacidade de dar cumprimento aos objetivos de proficiência linguística no final desse ciclo de estudos. O mesmo documento destaca ainda o facto de, em muitas zonas rurais ou em zonas socioeconómicas menos favorecidas, não existirem ainda programas de línguas nas escolas do ensino primário e básico. A título de exemplo, entre 1997 e 2008, nas escolas primárias, a percentagem de escolas com programas de LE caiu, de 31% para 25%, e de 75% para 58% na *middle school* (segundo e terceiro ciclos), decréscimo mais notório no sistema público. Por outro lado, a percentagem de escolas secundárias com oferta em LE manteve-se nos 93%, não se registando qualquer alteração. O insucesso de esforços recentes traduz-se no facto de um terço das escolas básicas e secundárias ter a perceção de que as direções escolares locais continuam a dar prioridade a outras áreas curriculares, secundarizando as línguas, tratadas como uma área menor.

Interessante é também a disparidade entre ensino público e ensino privado, tendo aumentado o fosso entre um sistema e outro, com desvantagem notória para o ensino público. No que respeita ao ensino secundário, a maioria dos professores encontra-se certificada e licenciada, apta pelo menos do ponto de vista legal para ensinar línguas, dados que contrastam com o aumento de professores não certificados no ensino primário (de 17%, em 1997, para 31%, em 2008). Os problemas no ensino básico, sobretudo no primeiro ciclo, fazem-se também sentir quanto à articulação entre os ciclos. Cresceu a articulação curricular entre o ensino básico (segundo e terceiro ciclos) e secundário (24%, em 1997, para 59%, em 2008), facto que não se verificou entre o primeiro ciclo e o segundo (apenas 39% assumiram algum grau de articulação).

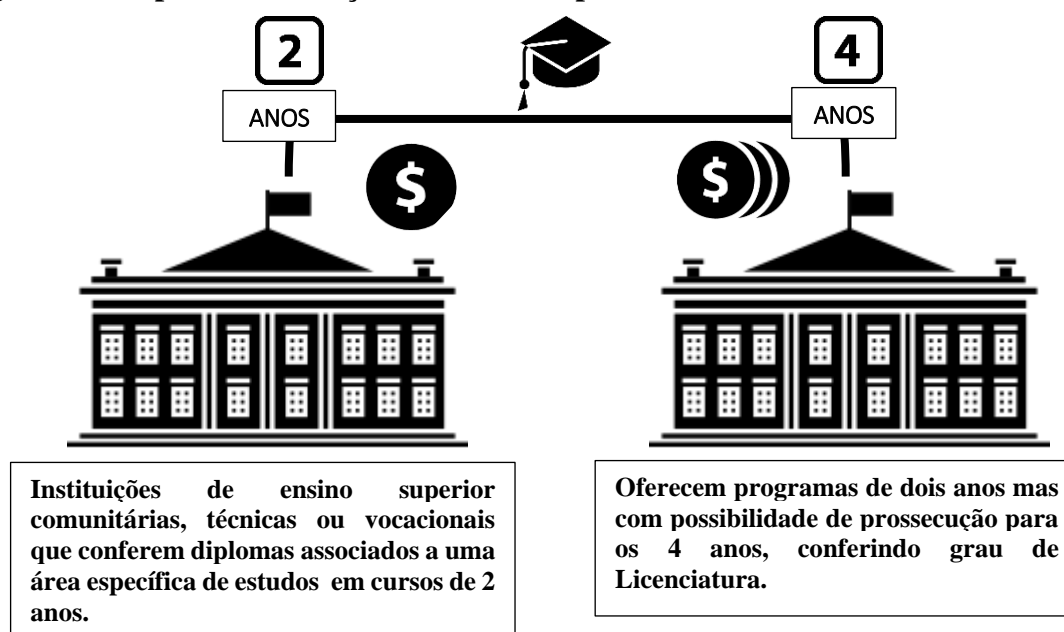
4.2. O ensino superior

Nos EUA, apesar de existir o *U.S. Department of Education*, este último não regula o conteúdo do currículo académico em solo estado-unidense⁹. A rede de ensino nos EUA — do básico até ao superior — reflete a autonomia de cada Estado e território. Por outras palavras, o Governo Federal não pode interferir em como as escolas/universidades (estatais, federais, religiosas e particulares) organizam o seu currículo, pois este último deve (em teoria): (i) obedecer às exigências de cada Estado e território; (ii.) refletir a componente étnico-racial da região, entre outros parâmetros.

⁹ “U.S. Department of Education”. <<https://www2.ed.gov/about/landing.jhtml>>. Em Portugal, ao invés, assim como em muitos países do orbe terráqueo, cabe ao Governo avaliar, coordenar, definir e executar as normas e os padrões para a qualificação das escolas/universidades e dos professores. “República Portuguesa”. *XXI Governo Constitucional*. <<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/area-de-governo>>.

Contudo, há organizações como a *School Board Association*¹⁰ - de cada Estado e território - e a *American Association of Higher Education* que avaliam os programas e dão o reconhecimento oficial¹¹ às escolas/universidades para exercerem as suas funções. Isto explica a vasta gama de cadeiras, cursos, formações e programas oferecidos em todo o território estado-unidense assim como a sua disparidade. Esta diversidade é o espelho de quem vive ou estuda em um determinado Estado ou território e que escolheu estudar neste Estado/território exatamente pelo facto de este Estado/território oferecer cursos ou formação que não encontraria em outros Estados/territórios dos EUA.

Figura 25 – Tipos de instituições de ensino superior nos EUA



Fonte: Esquema elaborado pelo autor

A figura 25 mostra as duas opções mais comuns no ensino superior estado-unidense. Os programas de 2 anos são comuns nas instituições de ensino comunitárias, técnicas e vocacionais que, no final, atribuem um diploma de estudos associado a uma determinada área (i.e. Artes, Ciências), mas sem conferirem grau de licenciatura. Muitos empregos nos EUA não carecem de licenciatura, pelo que esta é uma hipótese adequada a muitos percursos

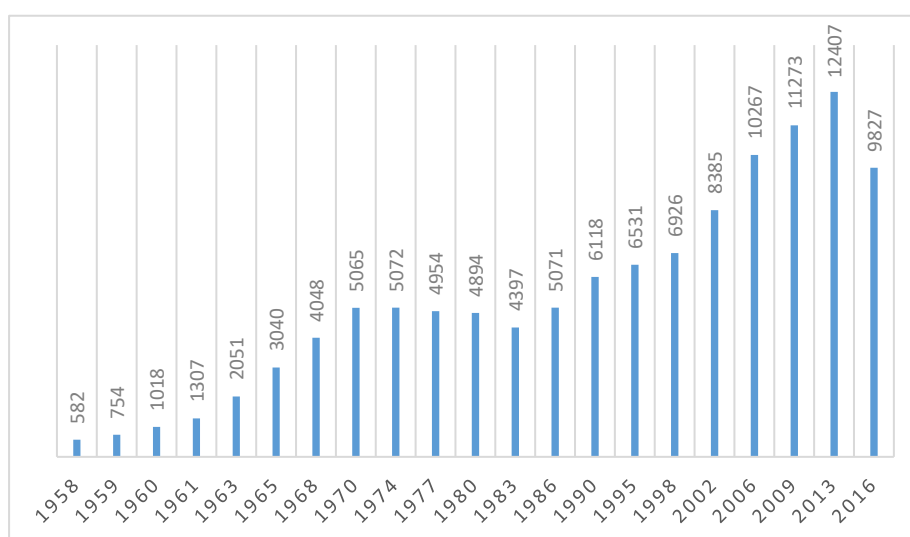
¹⁰ As *School Boards* são 56 assembleias locais responsáveis pelo sistema educativo público nos cinquenta Estados, em Washington, DC e nos cinco territórios dos EUA.

¹¹ Reconhecido nos cinquenta Estados assim como em Washington, DC e nos cinco territórios ultramarinos, nomeadamente: Guam, as Ilhas Virgens Americanas, as Marianas Setentrionais, Porto Rico e Samoa Americana. Contudo, além desses territórios, também temos de incluir as Ilhas Menores Distantes dos Estados Unidos, compostas por oito ilhas oceânicas — nomeadamente: Baker, Howland, Jarvis, Johnston, Kingman, Midway, Palmyra e Wake — mais Navassa, situada no Mar das Caraíbas, e a Baía de Guantánamo.

profissionais. Os programas de 4 anos são os mais populares e conferem, no final desses estudos, o grau de licenciatura. Porém, muitas das instituições que oferecem formações de 4 anos, também oferecem programas de 2 anos, permitindo aos alunos seguirem o programa completo nessa instituição. Com a diferença entre as propinas das primeiras e as das segundas instituições ser muito grande, alunos de famílias menos endinheiradas muitas vezes optam por frequentar os programas de 2 anos numa instituição comunitária e, no final dessa etapa, seguem então para uma instituição de 4 anos, para tal solicitando a transferência dos créditos obtidos para a nova instituição.

Dada a complexidade da rede em causa, repleta de especificidades e muitíssimo competitiva, é natural que a implantação do português como disciplina universitária não tenha tido um caminho fácil. A figura 26 mostra a evolução nos últimos sessenta anos, revelando que, salvo raras exceções (1977, 1980, 1983 e 2016), o crescimento da oferta foi lento mas efetivo. Curiosamente, o último ano em que o *Modern Language Association* recolheu dados é um ano atípico, pois a queda verificada contraria décadas de desenvolvimento. Não há dados posteriores a 2016 que permitam concluir se o decréscimo é estrutural ou específico de uma dada conjuntura. Vale a pena salientar que, nos últimos anos, muitos destes cursos estão a sofrer alterações e reformulações curriculares, situação que pode explicar a queda.

Figura 26 – Inscrições em disciplinas de português no ensino superior estado-unidense (1958–2016)



Fonte: *Modern Language Association, Language Enrollment Database* (consultado a 12 de abril de 2019 em https://apps.mla.org/flsurvey_search)

Já aqui se constatou a dimensão do fosso entre o português e o espanhol, seja em falantes, seja em ascendentes (cf. tabela 25), pelo que o português sai mal da comparação com o espanhol, qualquer que seja a categoria analisada. A supremacia do espanhol é esmagadora, mesmo em Estados em que o português é uma das línguas mais faladas. Isto explica-se porque o espanhol não só é uma aposta mais antiga como também está a dar resposta a milhões de falantes e de descendentes, cujas proporções não são comparáveis com as de qualquer outra língua. Ainda assim, os elevados números do espanhol são mais habituais nos níveis iniciais de aprendizagem da língua, decrescendo à medida que a aprendizagem se complexifica.

O “efeito eucalipto” é generalizado e, como frequentemente acontece em zonas de tradição lusófonas, o espanhol controla quase sempre os chamados departamentos de “estudos ibéricos” ou de “espanhol e português”. Esta realidade faz com que muitas vezes a margem de evolução dos programas de português seja muito pequena, limitando o acesso a uma oferta formativa mais ajustada à realidade da comunidade em que se localiza a instituição. A *Boston University* é um desses casos paradigmáticos em que a disputa entre línguas não promove a inclusão de maior diversidade curricular, tanto mais que, nesta universidade, os cursos de português estão a cargo de um único professor. Numa conjuntura tão competitiva, por muito que o português cresça, as instituições dificilmente conseguem aumentar os postos de docência.

Tabela 25 – Inscrições em disciplinas de português e espanhol no ensino superior estado-unidense (1990–2016)

	2016	2013	2009	2006	2002	1998	1995	1990
Português	9 827	12 407	11 273	10 310	8 385	6 926	6 531	6 118
Espanhol	712 608	789 888	861 015	822 148	745 215	649 245	606 286	534 143

Fonte: *Modern Language Association, Language Enrollment Database* (consultado a 12 de abril de 2019 em https://apps.mla.org/flsurvey_search)

A título de curiosidade, repete-se no lado esquerdo da tabela 26 o número de falantes de LH em contexto doméstico (cf. tabela 15). Ao retomar esses dados, a intenção é verificar se, no tocante ao número de inscrições, o português se mostra mais competitivo face a línguas cujos números são semelhantes. Facilmente se conclui não ser esse o caso, conforme mostra a comparação com o árabe e o italiano, que têm números próximos do português, sendo que este tem o quádruplo do número de inscritos em português, e aquele quase três vezes mais. Por sua vez, o russo tem o dobro. Com efeito, o italiano goza da fama de ser uma “língua de cultura”, obrigatória para quem quer obter uma licenciatura, um mestrado ou um doutoramento em Belas-Artes. Por outro lado, o árabe e o russo são a plataforma para carreiras na área da política

e das relações internacionais. Daqui se deduz, então, que o número de falantes não é suficiente para uma promoção efetiva do ensino dessas línguas. A par de questões demográficas, há questões políticas e culturais que precisam ser tidas em consideração.

Conclui-se, portanto, que os resultados do português são notoriamente insuficientes, face ao potencial que a língua aparenta ter. É um facto que está em franco crescimento; contudo, este é lento e nem sempre contínuo. Se tivermos em consideração que, em matéria de língua, o Estado Português investe nos EUA sobretudo no ensino superior, estes dados ficam ainda mais aquém do retorno esperado. A estratégia de criar e manter leitorados em várias universidades, sob a tutela do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, tem sido importante mas não garante, por vias orçamentais, uma expansão em linha com a procura. Para além disso, nesta fase, a realidade brasileira não parece ter ainda a influência necessária para conseguir fazer trabalho de *lobbying* junto das agências estaduais de educação. Ao invés de uma promoção conjunta com vista à abertura de novos leitorados ou à criação de novos protocolos com instituições, qualquer que seja o país lusófono, o que se verifica é mais uma luta inglória pelos poucos lugares já disponíveis.

Tabela 26 – Número de falantes de LH em contexto doméstico e número de inscrições em disciplinas dessas LH no ensino superior estado-unidense: comparação

Língua mais falada em casa, 2009		Total de inscritos em disciplinas no Ensino Superior, 2016	
Espanhol	35 468 501	Espanhol	712 608
Chinês	2 600 150	Francês	150 496
Francês	1 964 556	Alemão	72 753
Filipino	1 513 734	Italiano	49 281
Vietnamita	1 251 468	Chinês	46 397
Alemão	1 109 216	Árabe	25 904
Coreano	1 039 021	Russo	18 865
Russo	881 723	Coreano	12 264
Árabe	845 396	Português	9 827
Italiano	753 992	Hindi	1 397
Português	731 282	Filipino	1 165
Polaco	593 598	Vietnamita	1 102
Hindi	560 983	Polaco	682

Fonte: *Modern Language Association, Language Enrollment Database* (Disponível a 12 de abril de 2019 em https://apps.mla.org/flsurvey_search).

Tabela 27 – Inscrições em disciplinas de português no ensino superior estado-unidense (por tipo de instituição e Estado) em 2016

Instituições de 2 anos		Instituições de 4 anos					
Califórnia	184	Alabama	28	Kentucky	15	Oklahoma	18
Massachusetts	155	Arizona	299	Louisiana	67	Oregon	54
Nova Iorque	89	Arkansas	26	Maryland	137	Pensilvânia	402
Novo México	38	Califórnia	727	Massachusetts	747	Rhode Isl.	416
Rhode Island	37	Colorado	252	Michigan	62	Carolina do S.	163
Nova Jérсия	36	Connecticut	97	Minnesota	116	Tennessee	225
Maryland	26	Delaware	12	Mississippi	35	Texas	416
Texas	20	D. Columbia	164	Missouri	30	Utah	753
Utah	14	Flórida	526	Nevada	44	Vermont	50
Idaho	9	Georgia	343	N. Hampshire	37	Virginia	114
Virginia	6	Havai	23	Nova Jérсия	369	Washington	33
		Illinois	179	Novo Mexico	165	Wisconsin	112
		Indiana	140	Nova Iorque	880		
		Iowa	68	Carolina do N.	627		
		Kansas	31	Ohio	211		

Fonte: *Modern Language Association, Language Enrollment Database* (consultado a 12 de abril de 2019 em https://apps.mla.org/flsurvey_search).

A tabela 27 mostra o número de inscritos em disciplinas de português nos dois tipos de instituições do sistema estado-unidense, sendo que o português marca presença em 41 dos 50 estados, indiciando uma boa exposição pelo território. Este é, de facto, um dos aspectos mais positivos da situação do português nos EUA: a expansão territorial alcançada nos últimos anos. Contudo, essa expansão pode estar a ser atingida sem a base estrutural necessária para um crescimento sustentado. Com efeito, Gonçalves (2012: 42) realça que os programas universitários de língua portuguesa e culturas lusófonas com maior prestígio e dimensão estão ainda muito dependentes das comunidades mais expressivas de falantes de herança que acabam por reforçar estes programas.

Tabela 28 – Instituições de ensino superior com mais de 100 inscrições em disciplinas de português em 2017

Instituição (de 4 anos)	Estado	Inscritos em 2017	Diferença para com 2013
Brigham Young University	Utah	494	-56
University of North Carolina, Chapel Hill	Carolina do Norte	365	-117
US Military Academy	Nova Iorque	270	-272
University of Pittsburgh	Pensilvânia	223	+134
University of Massachusetts, Dartmouth	Massachusetts	218	-45
US Air Force Academy	Colorado	177	-68
University of Arizona	Arizona	168	-135
University of Georgia	Georgia	160	-17
Rhode Island College	Rhode Island	152	+110
University of Texas, El Paso	Texas	145	+82
University of Tennessee, Knoxville	Tennessee	142	-85
Arizona State University	Arizona	131	-65
Florida International University	Flórida	130	-3
University of New Mexico	Novo México	128	-4
University of California, Berkeley	Califórnia	115	-153
University of Rhode Island	Rhode Island	111	+5
Utah Valley University	Utah	111	-54
Rutgers State University of New Jersey, Newark	Nova Jérсия	104	-1
Brown University	Rhode Island	100	-33

Fonte: Modern Language Association, Language Enrollment Database (Disponível em abril, 12, 2019 em https://apps.mla.org/flsurvey_search).

A tabela 28 mostra o número de instituições com mais de 100 inscritos em 2016. Em 2009, eram 28 as instituições com mais de 100 inscritos na disciplina de português; em 2016 são apenas 19, de entre as quais 15 perderam inscritos, apenas 4 ganharam inscrições em relação a 2009. São dados preocupantes, porque mostram uma quebra de solidez na oferta formativa no ensino superior. Resta saber se as universidades que em 2009 não ofereciam português e o começaram a fazer em 2016, instituições essas que não constam da lista da tabela 28 por terem menos de 100 inscritos, estão a crescer e a renovar a oferta. Dado importante é igualmente o facto de apenas o *Rhode Island College* oferecer cadeiras em Português Europeu (PE). A *University of Massachusetts-Dartmouth*, a *University of Rhode Island*, a *Rutgers State University of New Jersey* e a *Brown University* apenas oferecem algumas cadeiras. Muitas destas instituições têm o apoio do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, ainda que os programas de leitores apoiados não visem, necessariamente, o ensino do PE.

Tabela 29 – Evolução dos inscritos em disciplinas de português e das instituições com oferta de português nos EUA (anos de 2009, 2013 e 2016)

	2016		2013		2009	
	Inscritos	Instituições	Inscritos	Instituições	Inscritos	Instituições
Massachusetts	902	20	1116	17	1059	15
Connecticut	97	5	216	5	66	3
Rhode Island	453	6	434	6	377	6
Nova Jérсия	405	8	484	8	421	7
Nova Iorque	969	24	1091	24	1145	26
Flórida	526	12	643	10	581	10
Califórnia	911	24	1092	23	1351	28
Havai	23	1	0	0	14	1

Fonte: *Modern Language Association, Language Enrollment Database* (visualizado a 12 de abril de 2019 em https://apps.mla.org/flsurvey_search)

Se se atentar nos Estados com mais falantes e número de indivíduos que reclamam ascendência lusófona, facilmente se conclui que, caso a caso, as situações são muito variáveis. Só o estado de Rhode Island mantém um crescimento contínuo entre os anos de 2009 e 2016, ano em que, contrariamente aos outros, regista o valor mais alto desde que há dados compilados nesta matéria. O Havai também regista o seu número mais alto em 2016, mas, se atentarmos no seu historial, concluímos que são números pouco encorajadores e, confirmando a norma desta região, baixos. Nos dados disponibilizados no *Language enrollment database, 1958–2016* da MLA, o Havai tem, à exceção de 2016, os seus melhores registos em 2006 (46 inscritos), em 1995 (23 inscritos) e em 1968 (20 inscritos). Nos restantes anos, ou não houve qualquer aluno inscrito ou os números eram inferiores a 5. Esta subida recente está relacionada com protocolos entre instituições no Havai e a *Brigham Young University* e a *Utah Valley University*. No estado de Nova Iorque e no da Califórnia, os números estão em queda contínua e, depois de 2009, ano em que estabeleceram recordes, com inscrições acima de 1000, estão novamente na casa dos três dígitos e com tendência de queda progressiva. Os estados da Flórida, Massachusetts, Connecticut e Nova Jérсия apresentam leituras mais irregulares. Apesar dos altos e baixos das últimas contagens, observa-se que o sentido é igualmente de queda comparativamente aos números de 2013, embora Massachusetts se mantenha na média do seu histórico mais recente.

Algumas instituições de ensino superior promovem o ensino do português no sentido de, por um lado, dar resposta à solicitação da sua população estudantil e das comunidades em que estão inseridas; por outro lado, procuram corresponder a necessidades laborais da comunidade. Destacam-se os exemplos da *Framingham State University*, da *University of Massachusetts-Dartmouth* e o caso peculiar da *Bridgewater State University*, mais distante das comunidades portuguesas mas com uma oferta semelhante. Estes casos não são isolados, pois seguem uma tendência em expansão em vários territórios dos EUA, tendência essa que reflete o desenvolvimento de currículos extensíveis às LH existentes. Existem programas de Português Língua de Herança (PLH) em dois tipos de instituições: por um lado, universidades como as de *Umass-Amherst*, *Umass-Dartmouth*, *Yale University*, *Tufts University*, *Framingham State University*, *Rhode Island College*, *Bridgewater State University*, *Boston University*, *Wellesley College* e, por outro, os *Community Colleges*, como os de *Mass Bay*, *Bunker Hill*, *Cape Cod* e *Bristol*. Em ambos os contextos, no que respeita à oferta formativa, verifica-se de tudo um pouco. Assim, a *Umass Dartmouth*, por exemplo, identifica o público-alvo dos seus cursos como “falantes de herança”; a *Tufts University* tem cursos de português para “falantes de espanhol”¹²; a *Yale University*, a *University of Chicago*, a *University of Illinois*, a *Michigan State University*, a *Washington University* (situada em Saint Louis, no estado do Missouri) e a *University of Wisconsin-Madison*, por sua vez, delinearão os seus cursos para “falantes de línguas românicas”; outras universidades, ainda, oferecem cursos para “estudantes de L2”.

Assim, a oferta dos EUA é díspar, caracterizando-se pela dispersão e pouca coerência. A articulação nacional no ensino superior é complexa, uma autêntica “manta de retalhos”, com intenções claras, mas com execuções ainda pouco eficientes. Existe no país uma política nacional de reforço das LH e, embora esta revele as fraquezas do sistema, aponta trilhos a percorrer para se reverter algumas situações. Uma dessas situações diz respeito ao tipo de herança que se ensina e veicula nesses cursos. Há uma incapacidade em criar oferta curricular de variedades linguísticas e culturais que não aquela de quem leciona. A falta de solidez nos números do português no ensino superior pode ser o reflexo da falta de uma estratégia comum inter e intra-instituições, inter e intra-variedades do português. Há, no país, departamentos exclusivamente dedicados ao Português do Brasil (PB); no entanto, são raros os dedicados ao PE e raros, também, os que incluem outras variedades. A imagem que passa é a de que uma variedade se sobrepõe à outra ou a de que uma variedade, para sobreviver, omite a outra. A

¹² Estes cursos de português para “falantes de espanhol” têm já mais de cem anos, pois o primeiro surgiu no período pós-Primeira Guerra Mundial na *University of Wisconsin-Madison*.

este cenário acresce a enorme competitividade entre departamentos e a disputa de financiamentos, o que permite concluir que, no ensino superior, a consolidação do português é complexa e cheia de desafios.

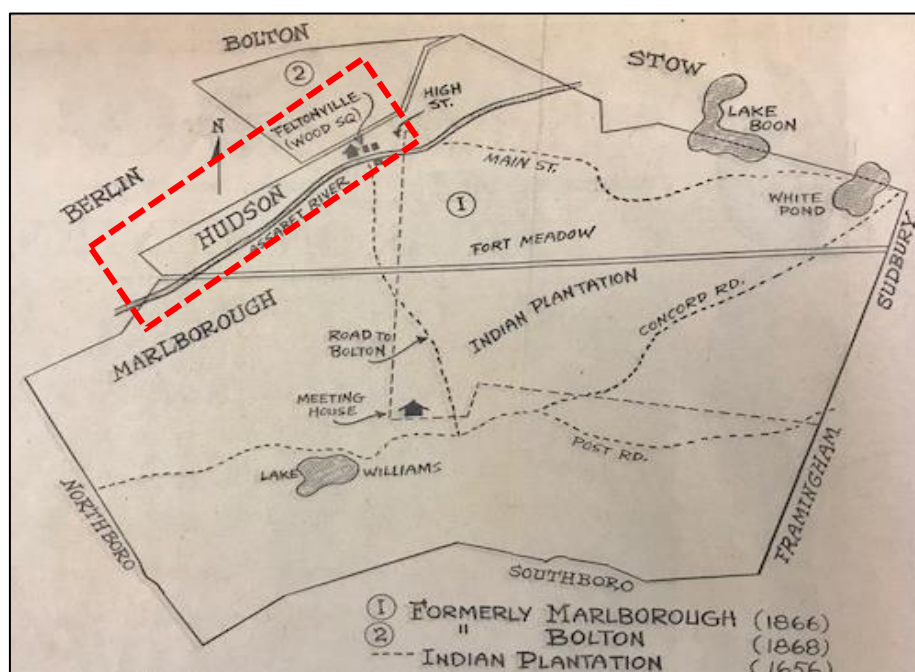
PARTE II
O PORTUGUÊS, LÍNGUA DE HERANÇA EM HUDSON
(MASSACHUSETTS)

1. A origem da comunidade portuguesa de Hudson

1.1. Antes dos Portugueses: de Feltonville a Hudson, núcleo industrial do calçado

Hudson, embora tenha sido fundada em 1656¹³, só entra nos anais em 1698 com a chegada do colono anglo-americano John Barnes, a quem foi concedido um acre da *Indian Plantation or Cow Commons* (“Plantação Indígena” ou “Campo da Vaca”), antigo território das tribos de língua e cultura algonquinas (os Ockookangansett), que havia sido agregado à área cultivada de Marlborough.

Figura 27 – Hudson integrado em Marlborough



Fonte: Mapa da região com Plantação Indígena [1880?]. Hudson Daily Sun, 19 de março de 1966

¹³ As crônicas de Hudson dividem a evolução da vila e seus arredores em quatro períodos históricos: *The Indian Plantation/Cow Commons* (1656-1700); *The Mills* (1700-1800); *New City* (1800-1808) e *New Municipality* (de 1866 até hoje). Fundada em 1657, Marlborough da qual fazia parte Hudson, pertencia à *Massachusetts Bay Colony* (1630-1691), depois conhecida como *Providence of Massachusetts Bay* (1691-1775) e, logo após a declaração unilateral da Independência e antes do fim da Guerra da Independência dos Estados Unidos (1765-1783), simplesmente como estado de Massachusetts (1776), cedendo embora partes do seu território aos estados de New Hampshire (1791) e Maine (1820). Cf. HHS (1976); Halperin (2001: 1-10; 2008:1-10).

Na margem norte do rio Assabet, o referido Barnes construiu um moinho, uma serração e uma ponte para fazer a ligação até Lancaster. Os 125 anos seguintes trouxeram um crescimento lento mas constante a esta seção de Marlborough, conhecida como *The Mills* (Os Moinhos), topónimo motivado pela existência de moinhos de água que se tornaram muito populares. Várias pequenas indústrias, essencialmente ligadas aos curtumes, instalaram-se junto à área do moinho e grandes fazendas estenderam-se gradualmente para o norte e para o leste. Nos primeiros anos, houve uma coexistência pacífica com as populações autóctones; porém, a necessidade de expansão territorial por parte dos colonos levou a que as tribos indígenas instaladas na região tentassem recuperar território que era, até à chegada europeia, seu por direito (Drake, 1890: 496).

Em junho de 1743, graças a Samuel Witt, John Hapgood e outros representantes da comunidade anglo-americana, dá-se a primeira tentativa de separação da cidade de Marlborough e de autonomia dos “Moinhos”, sendo solicitado às autoridades judiciais o estabelecimento de um concelho autónomo, petição em que se argumentava com as reais dificuldades de comunicação com outras regiões limítrofes, e que o *General Court* (Tribunal Geral) recusou, embora a iniciativa tivesse grande repercussão junto das populações. O peso da comunidade cresceu ao longo dos anos e Samuel Witt serviu mais tarde como membro dos *Committees of Correspondence* (Comités de Correspondência) durante a Revolução (1775-1783). A 19 de abril de 1775, chegada a notícia da marcha britânica para Concord e Lexington, no hodierno estado de Massachusetts, vários homens da área dos *The Mills* juntaram-se às companhias e rumaram a Cambridge, para conter os soldados britânicos. Esta empresa conferiu-lhes prestígio e reconhecimento público numa já notória e crescente emancipação em relação a Marlborough (Hudson, 1877: 551).

Por volta de 1800, a pequena comunidade passou a chamar-se Feltonville, por referência à família de Silas Felton (1776-1828), um dos mais importantes comerciantes locais, altura em que a localidade já tinha uma estação de correios e um hotel, estando ligada a Bóston por via terrestre.

Em 1816, Peter Wood torna-se o primeiro grande empreendedor da indústria do calçado, ao qual se seguiu Daniel Stratton, fundador da primeira fábrica de pequenas dimensões, cujo negócio chegaria depois às mãos de William Brigham. Mas foi Francis Brigham, seu descendente, quem veio a ser o maior de todos estes industriais, pois ergueu, com apenas 23 anos, a primeira oficina de construção de sapatos que, em 1847, era já uma pequena fábrica, empregando 300 pessoas, em 1860.

Figura 28 – Francis D. Brigham e a Brigham’s Shoe Shop



Fonte: Francis D. Brigham and F. Brigham’s Shoe Shop. Hudson Historical Society Collection [1847?]

Naquele ano (1860), havia dezassete fábricas relacionadas com a produção de calçado e, por isso, Feltonville era já destino para diferentes grupos de imigrantes, a saber, irlandeses, escoceses e até quebequenses. Com efeito, a primeira grande vaga de emigrantes que ocuparia os 975 postos de trabalho disponíveis nas fábricas de calçado e curtumes locais procedia sobretudo da Irlanda e do Quebeque. Nos anos seguintes, instalaram-se outras unidades fabris, nomeadamente uma fábrica de construção de pianos, uma fábrica de revestimento impermeável de tecidos e, além de terem sido fundados mais bancos e serem criadas cinco escolas, construiu-se a sede administrativa da vila no “Town Hall”, ainda em uso nos tempos de hoje.

Fervorosos abolicionistas, em 1861 os cidadãos de Feltonville aderiram à Guerra Civil Americana (1861-1865). No dia 4 de julho de 1894, quando se celebra o dia da independência, acontece uma das maiores catástrofes da vila: um incêndio alastrou a cerca de 40 edifícios e estendeu-se a cerca de 20.000 m². Foram precisos dois anos para a vila se reconstruir, mas o sentimento de pertença e de unidade da vila saiu reforçado, pois este acontecimento foi tomado como um testemunho da capacidade de resistência e luta das suas gentes. Nessa altura, Francis Brigham perdeu grande parte das suas fábricas de calçado, tendo tido prejuízos a rondar os sessenta mil dólares (HHS, 1976: 21).

Figura 29 – Fábricas de Calçado em Hudson (circa 1900)

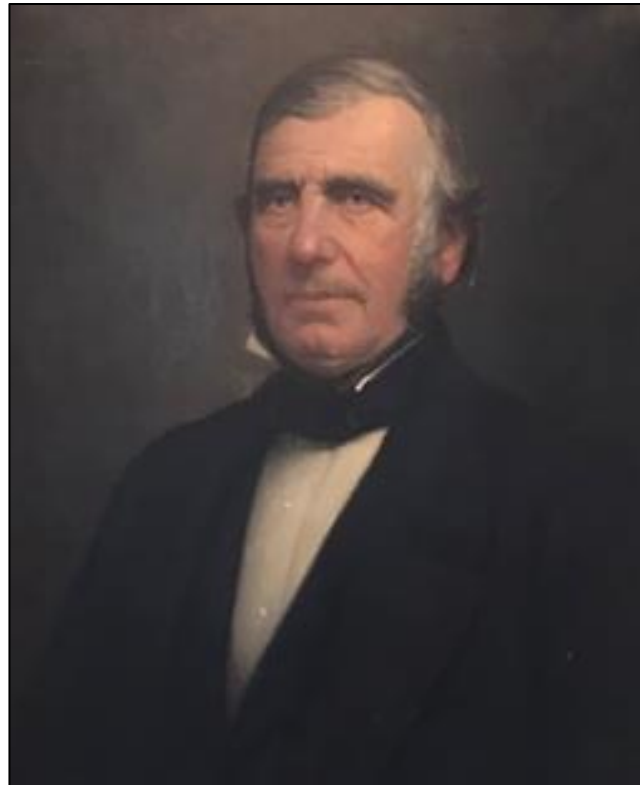


Fonte: E.M. Stowe's Shoe Shop, George Houghton's Shoe Shop, F.S. Dawe's Shoe Shop, Tower Brother's Shoe Shop in the 1900's. Hudson, MA: Hudson Historical Society [1900?]

Em 1865, regista-se um novo movimento para elevar Feltonville a concelho. Várias reuniões foram realizadas na “Union Hall” e nas cidades vizinhas de Marlborough, Stow, Berlim e Bolton, tendo as petições sido enviadas ao Tribunal Geral no sentido de ser criada uma nova vila que incorporasse a secção do norte de Marlborough e parte de Stow. Aprovadas a 19 de março de 1866, Hudson tornou-se oficialmente vila, recebendo o nome de Charles Hudson, um dos seus mais prestigiados habitantes, que havia contribuído para a construção de uma biblioteca na região¹⁴. Dois anos mais tarde, Bolton vendeu dois quilómetros quadrados de terra à nova vila, que assim estendeu a sua área para cerca de vinte quilómetros quadrados (Drake, 1890: 505).

¹⁴ Os nomes sugeridos para a vila foram Butler e Eastborough (com um voto cada), Felton (com 15 votos) e Hudson (com 35). Os 55 votantes eram oriundos das vilas limítrofes (Feltonville, Berlin, Bolton e Stow). Nesta votação terá pesado o facto de Charles Hudson ser natural da localidade e os donativos que este fizera.

Figura 30 – Charles Hudson, senador do estado de Massachusetts

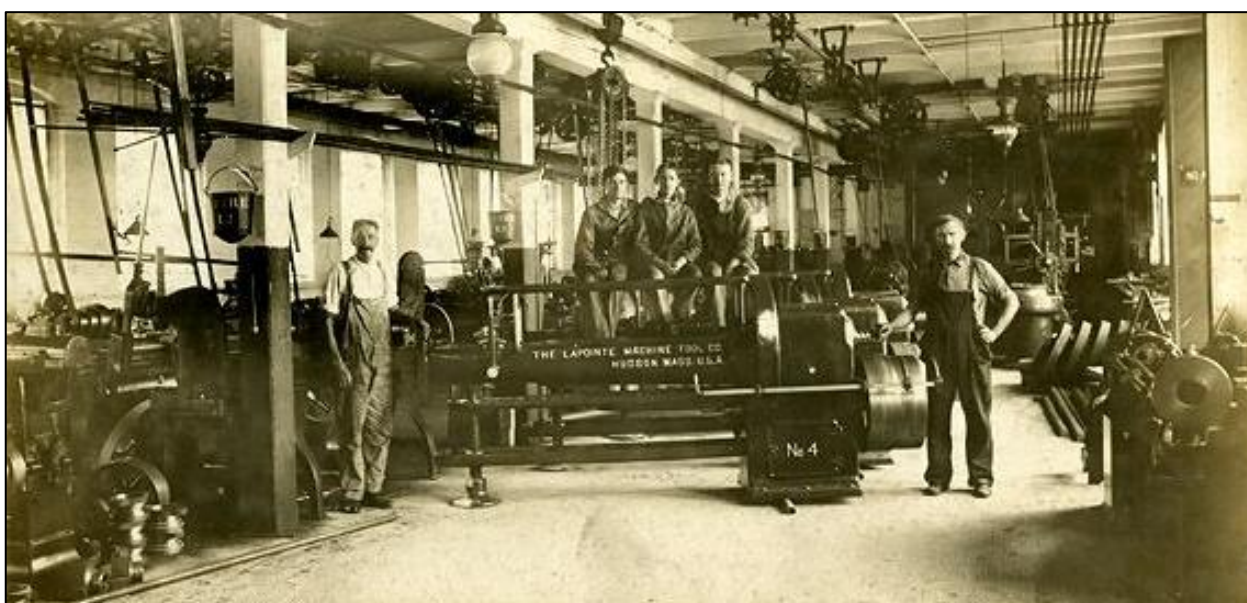


Fonte: Charles Hudson. Hudson, MA: Hudson Public Library, [1862?]

A indústria e a instalação de fábricas mais modernas diversificaram oportunidades e atraíram novos moradores. Com efeito, à indústria do calçado seguiram-se outros tipos de fábricas como as de curtumes, caixas, material de construção, cintas e bandas elásticas e até de gazes em fibra. A “Goodyear Gossamer Company”, a “Woodward Manufacturing Company”, a “New England Knitting Mills” e a “The Lapointe’s Machine Tool Co.” eram os grandes dinamizadores económicos da vila e os grandes centros de atração de mão de obra emigrante numa fase em que a indústria do calçado estava em ascensão.

Em 1872, a Câmara Municipal concentrava os principais serviços da vila, assim como um salão para reuniões cívicas e eventos de entretenimento, além de albergar uma biblioteca, uma sala de operações bancárias, uma sala de aulas e um tribunal distrital.

Figura 31 – A fábrica “Tha Lapointe Machine Tool, Co. e trabalhadores imigrantes no seu interior



Fonte: “The Lapointe’s Machine Tool Co.” & “Workers at Lapointe’s”. Hudson, MA: Hudson Historical Society Collection, [1900?]

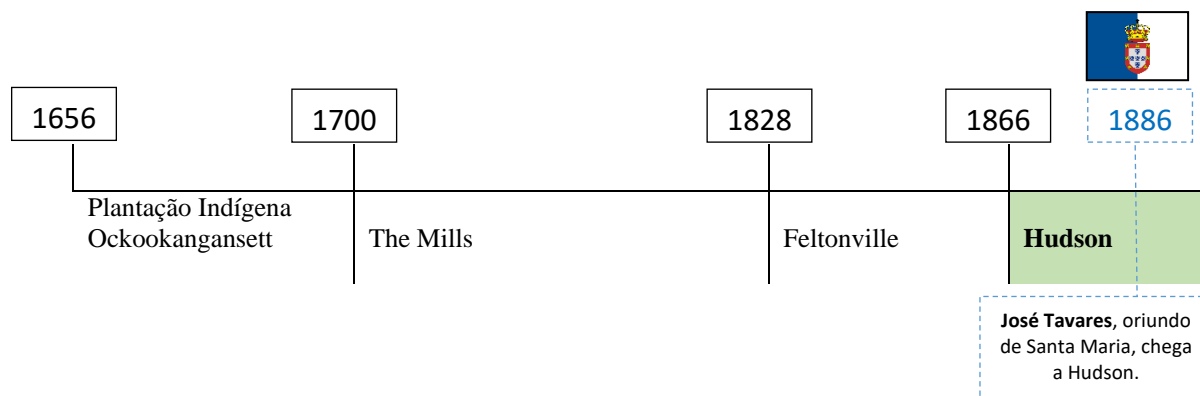
No dealbar do século XX (1900), a população de Hudson tinha já cerca de 7 500 moradores, a vila dispunha já de uma estação de energia, levando ligação elétrica a muitas das suas casas, e foram construídas linhas elétricas ligando-a às vilas vizinhas de Leominster, Concord e Marlborough. As fábricas da vila continuaram a crescer, atraindo imigrantes da Inglaterra, Alemanha, Portugal, Lituânia, Polónia, Grécia, Albânia e Itália, que inicialmente foram habitar em pensões perto dos seus locais de trabalho. Em 1928, entre os trabalhadores

da Firestone-Apsley Rubber Company eram faladas dezanove línguas, situação linguística que também se verificava em todas as unidades fabris da vila.

1.2. A chegada dos portugueses a Hudson

Mais de um terço dos habitantes atuais de Hudson é português ou descendente de portugueses. À semelhança de outras partes da costa leste dos Estados Unidos, a esmagadora maioria dos habitantes de ascendência portuguesa tem origens açorianas, uma minoria é continental e um menor número tem origem madeirense. Em comparação com outras áreas da região nas quais quase sempre prevalecem os açorianos de procedência micalense, em Hudson, a esmagadora maioria é de Santa Maria, incluindo o seu primeiro precursor, José Maria Tavares. Os portugueses chegaram a Hudson apenas vinte anos depois do seu estabelecimento como *town*, ou seja, como vila (Figura 32). Esses portugueses chegam a uma vila com uma atividade industrial pujante e carente de mão-de-obra.

Figura 32 – Cronologia da fundação de Hudson até à chegada dos portugueses

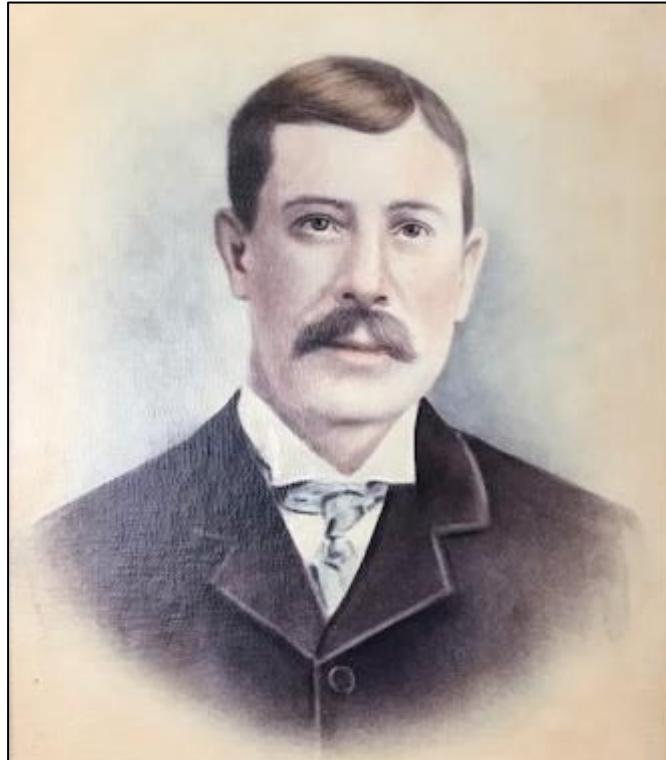


Fonte: Esquema elaborado pelo autor

A José Maria de Chaves (1966) deve-se aquela que é a primeira história da presença portuguesa em Hudson, baseando-se o autor em entrevistas informais, em contactos com a comunidade e em pesquisa no Departamento de Emigração da Vila do Porto em Santa Maria, nos Açores. Deste modo, conseguiu traçar as origens da comunidade e traçar boa parte da sua evolução até aos dias de hoje. De acordo com Chaves (1966:1), data de julho de 1886 o registo do primeiro emigrante lusófono – José Tavares – a chegar a Hudson. Oriundo de Santa Maria,

nos Açores, chegara a Bóston a bordo do navio “Sara”, fixando-se em Hudson três dias mais tarde.

Figura 33 – José Tavares, o primeiro português de Hudson

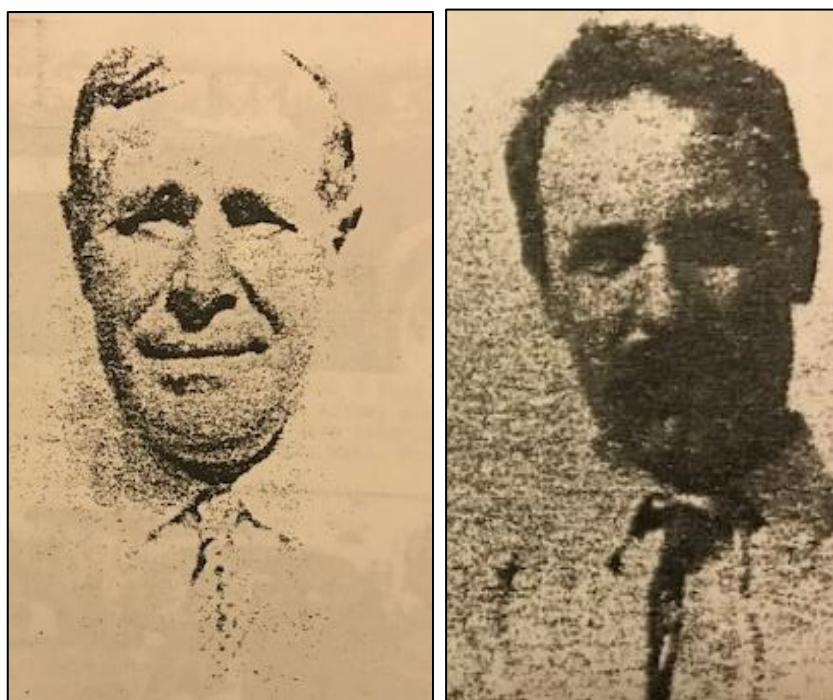


Fonte: Retrato de José Tavares exposto na “The Tavares Room”, uma das salas de estudo da Biblioteca Pública de Hudson [19--?]

Dada a importância deste personagem para a história da comunidade portuguesa de Hudson, vale a pena recensear alguns dados biográficos. Ainda adolescente, José Tavares começou a trabalhar para as quintas de um proprietário de apelido Stow, chamando para Hudson, no ano seguinte, os seus irmãos, Manuel e João¹⁵, que chegaram em maio de 1887 e, à semelhança de José, foram trabalhar na área agrícola: o primeiro, para as propriedades agrícolas de um dos maiores proprietários da época, “Mr. Stratton”; o segundo, para as quintas de “Mr. Teele”.

¹⁵ Na documentação do município de Hudson, o nome que surge é “John”. Chaves (1966) decide usar os dois, embora muito dificilmente tivesse chegado a Massachusetts um português nascido em Santa Maria com o nome inglês. Tratar-se-á seguramente de uma americanização para obviar a dificuldade de pronúncia do ditongo nasal português.

Figura 34 – Manuel Tavares e João Tavares, irmãos de José Tavares [191-?]



Fonte: Espólio fotográfico organizado por Adalino Cabral (1983: 741)

Em 1888, chegam a Hudson, os também adolescentes, António Figueiredo Chaves e a sua irmã Maria¹⁶, e, em julho desse ano, José J. Braga. Este último viria a trabalhar na fábrica de curtumes Dunn & Green Company até à década de 20 do século XX, altura em que essa fábrica encerrou esse ramo de negócio.

Em 1889, chega a primeira família de São Miguel, os Garcias, cujo registo é também o primeiro de um núcleo familiar completo: o pai, António, a mãe, Marie¹⁷, duas irmãs, Maria e Amélia, dois irmãos, Abel e Jacinto (Chaves, 1966: 4). Oriunda de uma realidade onde as maiores atividades económicas eram a agricultura e o trabalho no campo, apenas a primeira vaga de migrantes açorianos se dedicou, quase em exclusivo, a essa atividade, o que não deixa de ser curioso. A partir da última década do século XIX, os registos de trabalho agrícola são mais raros e começa a surgir a vaga de operários fabris que veio a prevalecer em quase todas as gerações seguintes. Em 1893, chegam Victorino de Bairos e Augusto S. Correia, ambos oriundos de Santa Maria, que foram trabalhar para a já referida fábrica de curtumes Dunn &

¹⁶ Acompanhada da sua filha, ainda bebé, de nome Maria.

¹⁷ Sempre com a forma Marie, trata-se provavelmente de outra americanização do nome Maria, neste caso, não por dificuldade de pronúncia mas por aproximação à variante anglófona do nome.

Green Company. No mesmo ano, também de Santa Maria chegam António R. Luz e José J. Braga (primo direto de José Braga, emigrado anos antes) e João N. Câmara.

Por outro lado, os primeiros movimentos migratórios para Hudson, a partir de território norte-americano, datam de 1900, já que em julho desse ano chegam de Cambridge, Massachusetts, José J. Almada e a sua mulher Leonore Silva Almada, acompanhada também pelo seu irmão Manuel Silva.

Os registos notariais da época revelam informação alusiva aos primeiros casamentos deste grupo inicial, indicando duas tendências. Uma parte destes portugueses casa com pessoas de fora da comunidade portuguesa, devido, talvez, à inexistência, naquele período, de uma emigração em massa de portugueses para Hudson ou à necessidade de se relacionarem com as outras comunidades migrantes da região.

Figura 35 – José Maria Tavares, a mulher Luíza Glória Nunes Tavares e o primeiro filho Joseph (1895)



Fonte: Espólio fotográfico organizado por Adalino Cabral (1983: 747)

Nestes casos incluir-se-iam os irmãos Tavares, entretanto já plenamente estabelecidos em Hudson, uma vez que Manuel e João casaram com franco-canadianas (oriundas do Quebeque) residentes em Marlborough (cidade limítrofe de Hudson) e Hudson, respetivamente. Na mesma linha, os irmãos Garcia também casaram com franco-canadianas: Abel, com uma residente em Marlborough e Jacinto, com Evelin Morin, de Hudson. Maria, irmã de António F. Chaves casou com Patrick Connors, irlandês. A segunda tendência consistiu

em casamentos entre os poucos elementos constituintes do embrião de comunidade: por exemplo, José J. Braga casa com Amélia, uma das filhas dos Garcia, de São Miguel; António Figueiredo Chaves, com Maria, a outra filha da família. À falta de portugueses casadoiros em Hudson, casamentos houve que se fizeram com portugueses já emigrados mas residentes em outras zonas: José Tavares, o primeiro a chegar ao território, casou com Luíza Nunes de Newport, Rhode Island (açoriana, da ilha do Pico).

Em 1905, chegam novos e numerosos grupos familiares: os “Rainha”, com os seus nove filhos (Victorino, Manuel, José, António, Mariano, Evaristo, Rosa, Isabel e Maria); os “Couto” e os seus quatro filhos, Maria, Augustine, Elvira e Gil. Dois anos depois, de Santa Maria, chegou Maria Pereira, acompanhada dos seus filhos (José, Jacintha–Maria e Maria José). Também em 1907, vindos de São Miguel, chegam os irmãos Mariano e Dinis Garcia. No ano seguinte, José Pestana é o primeiro português oriundo da ilha da Madeira a residir em Hudson. Até ao eclodir da Primeira Grande Guerra (1914-1918), a imigração portuguesa continua a ser exclusivamente insular e, sobretudo, açoriana, em concreto, das ilhas de Santa Maria e São Miguel. Por volta de 1910, há já registo de famílias de apelido Rainha, Coito, Furtado, Pereira, Mello, Sousa, Costa, Pimentel, Resendes, Ribeiro e Grilo. Destaca-se então a proveniência maioritária de Santa Maria, e, ainda que em menor número, alguma representação de São Miguel. Na lista de famílias atrás mencionada, apenas se regista uma da Graciosa¹⁸ e uma da Madeira (os Pestana) (HHS, 1976:7).

A contínua chegada de portugueses à região e, principalmente, a massificação dessa presença com consequências até aos dias de hoje, está intimamente ligada à crescente expansão industrial na zona e, por conseguinte, à necessidade emergente de mão de obra. Reconhecidos como gente trabalhadora, com grande capacidade de adaptação, os portugueses e seus familiares eram vistos com bons olhos pelos grandes proprietários fabris. No mesmo período, chegam a Hudson portugueses oriundos do continente e, embora Cabral (1983: 8), baseado num testemunho obtido numa entrevista, refira que os continentais eram, a dada altura, a população maioritária, essa informação carece de base documental, parecendo muito improvável. Na verdade, o interesse por Hudson como destino de emigração dos continentais não parte de portugueses residentes em Portugal continental, antes se devendo a continentais já residentes em outras áreas da Nova Inglaterra e que, por maior oferta de emprego ou por

¹⁸ Chaves não consegue identificar qual seria o apelido oriundo da Ilha Graciosa. Atualmente, não são conhecidos descendentes de indivíduos oriundos dessa ilha que remontem àquela época.

maior estabilidade laboral, se mudam para Hudson, como aconteceu com José Simões, Félix Correia e João Pereira Rio (Borroz, 1980:3).

Figura 36 – João Pereira Rio, primeiro presidente do Clube Português de Hudson



Fonte: Borroz (1980: 3)

A história da comunidade portuguesa de Hudson na primeira metade do século XX acaba por ficar ligada à de João Pereira Rio, emigrante oriundo de Trás-os-Montes que chegou aos Estados Unidos a 15 de novembro de 1915. Com uma passagem inicial por Milford, em Massachusetts, acaba por se fixar em Hudson para trabalhar na *Apsley Rubber Company*. Investiu no imobiliário em Hudson, ganhou enorme preponderância na organização de eventos da comunidade e é o primeiro presidente do Clube Português de Hudson¹⁹.

Considerados “confiáveis”, “sérios” e “trabalhadores”, os portugueses eram procurados, na década de 20, pelas empresas em áreas limítrofes e em comunidades de outros estados. Desde 1910, a comunidade portuguesa crescera imenso devido ao desenvolvimento industrial da vila, cujos censos, nesse mesmo ano, indicavam apenas quatro votantes de nacionalidade portuguesa, número que se multiplicaria em poucos anos. Assim, com a contínua chegada de novos emigrantes, em 1920 eram já 1000 os portugueses a viver em Hudson e a iniciar negócios de iniciativa própria, contribuindo de forma decisiva para o florescimento económico da região (Cabral, 1983: 169).

Nesta fase é criada a *Portuguese Mutual Benefit Society*, a Banda Filarmónica e a Sociedade do Espírito Santo, sinais claros da implantação de uma comunidade com laços internos, que tendia a organizar-se em função da origem e da língua. Era também já evidente,

¹⁹ João P. Rio foi também presidente da União Continental Portuguesa por duas ocasiões, 1934-35 e 1952-54. De salientar que é também ele quem lidera a criação de uma União Continental Portuguesa com sede na Nova Inglaterra no ano de 1925.

nesta fase, que os portugueses não só começavam a integrar-se na sociedade estado-unidense como também estavam a criar uma rede cultural e de solidariedade própria, facilitadora dessa integração. Embora tenham criado, desde muito cedo, mecanismos de preservação da sua cultura, à medida que foram ganhando direitos de cidadania quiseram marcar presença nos momentos mais importantes da vida coletiva, não só de Hudson como do próprio Estado e do país²⁰. Nesta primeira vaga portuguesa em Hudson, destacaram-se no apoio prestado aos restantes imigrantes os seguintes nomes: José M. Chaves, José M. Ferreira, Leonor Almada e Elvira Rio (mulher de John P. Rio), sendo que só José M. Chaves foi responsável pelo patrocínio de 281 futuros cidadãos americanos.

A maior vaga migratória de açorianos para Hudson verificou-se, contudo, no período seguinte à Segunda Grande Guerra (1939-1945), sobretudo, nas décadas de 60 e 70 do século passado, após a erupção dos Capelinhos no Faial²¹. A concessão de vistos a açorianos desalojados devido à catástrofe natural regenerou as redes de migração iniciais e, no caso de Hudson, rejuvenesceu o êxodo de Santa Maria rumo à vila americana, processo que tinha estagnado essencialmente no período entre as guerras mundiais. Por isso, são raros os adolescentes que, tendo ascendência portuguesa e estando atualmente a frequentar o ensino secundário em Hudson, na resposta a um questionário não referiram o facto de a avó ou o avô ter trabalhado numa das muitas fábricas da vila.

Das indústrias implantadas na vila, a do calçado sempre foi a mais representativa. É, no entanto, na segunda metade do século XIX que estas se espalham por toda a parte, atraindo imensos trabalhadores para a região. A imigração portuguesa envolveu-se nesta indústria desde o início, já que oferecia empregabilidade aos recém chegados à região, a ponto de praticamente duas gerações de portugueses e luso-americanos estarem ligadas à história destas fábricas.

²⁰ No seio da comunidade portuguesa, Domingos F. Fortes é reconhecido como um exemplo, encarnando a determinação e admiração dos estado-unidenses pelos portugueses. Recém-chegado a Hudson, e com fraco domínio do inglês, poderia ter facilmente abdicado de servir na Primeira Grande Guerra pelo exército estado-unidense, mas, recorrendo a um intérprete, deu a conhecer a sua opção de lutar pelo país. Foi um dos dezanove portugueses que se alistaram e o único a não regressar. Já na Segunda Guerra Mundial, 142 rapazes e 3 raparigas descendentes de portugueses participaram no conflito pelo lado estado-unidense, sendo que, dos primeiros, quatro perderam a vida : John Sousa, Edward Queen (americanização de “Rainha”), José Neves e José Faria.

²¹ O Azorean Refugee Act of 1958, também conhecido por Pastore-Kennedy Act of 1958 foi uma proposta conjunta dos senadores John O. Pastore e John F. Kennedy. O diploma permitia a concessão de 1 500 vistos destinados a chefes de família da ilha do Faial que emigrassem até 30 de Junho de 1960, mas uma emenda introduzida posteriormente alargou o número de vistos para 2 000, estendendo o prazo até Junho de 1962. Em consequência directa do diploma, entre 1958 e 1965 perto de 2 500 famílias imigraram do Faial e Pico, num total de cerca de 12 000 pessoas, das quais 4 811 directamente ao abrigo da norma. Esta emigração inicial teve um efeito multiplicador gigantesco, estendendo-se a emigração a todas as ilhas e levando a que nas décadas seguintes mais de 175 000 açorianos (mais de 30% da população) partissem para os Estados Unidos.

Residentes na vila, os portugueses passaram a chamar familiares de Santa Maria graças ao novo processo de vistos simplificado para açorianos. Chegados a Hudson, eram quatro as companhias que se destacavam por empregar estes imigrantes: as fábricas de calçado *Braga Shoe Company Factory* e a *Thomas Taylor & Sons* e, noutras áreas, a *Hudson Lock* e a *Independent Cable Inc.* Dos 240 operários que trabalhavam na *Taylor's*, 125 eram portugueses, descritos por W.H. Noeth ao *Hudson Daily Sun*, vice-presidente da empresa, como “trabalhadores, honestos, confiáveis, amigáveis, compreensivos e centrados na família”.

Fundada em 1859 com o nome de *L. T. Jefts Factory*, a antiga fábrica de sapatos para senhora foi comprada em 1937 por descendentes das primeiras gerações de portugueses: a *Braga Shoe Company Factory*, que teve o seu auge no período pós Segunda Guerra Mundial²². A fábrica notabilizou-se no negócio do calçado, tendo registado várias patentes na área, aplicadas inclusive ao calçado militar.

Figura 37 – A “Braga Shoe Factory”



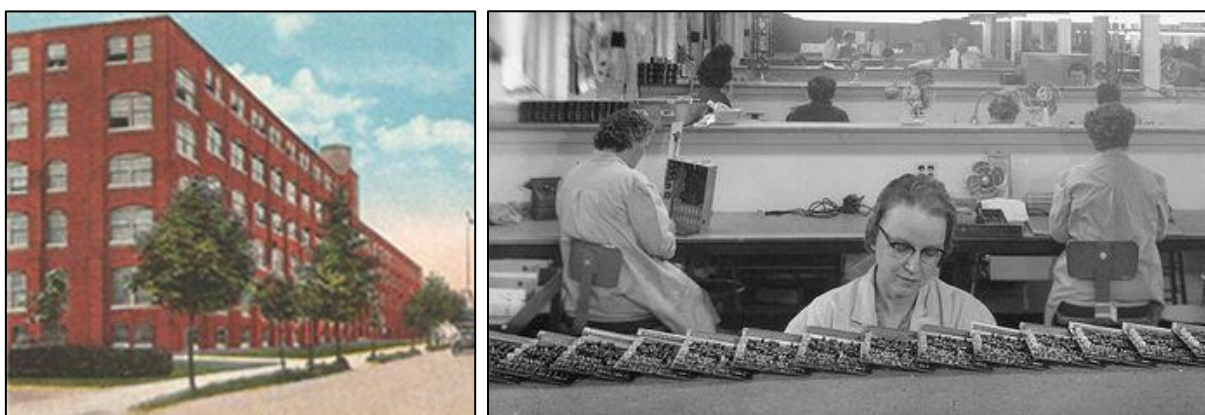
Fonte: Foto cedida por Rob O'Hare [195?]

²² O primeiro proprietário da fábrica foi o mariense Frank Braga. A fábrica continuou na família entre 1937 e 1971, altura em que foi vendida à LaRosee and Company.

A companhia *Thomas Taylor & Sons* foi outro centro de mão de obra portuguesa e uma das que teve maior impacto na comunidade de Hudson, empregando, em muitos casos, várias gerações da mesma família. Ainda hoje, alunos da Escola Secundária de Hudson mencionam que os avós trabalharam na *Taylor's* e que a fábrica ficou conhecida por ser muitas vezes o primeiro posto de trabalho dos portugueses de Santa Maria recém-chegados a Hudson.

Com atividades distintas, outras duas companhias absorveram grande parte da imigração portuguesa acabada chegar a este território; eram, segundo vários entrevistados na comunidade, “fábricas portuguesas”, “cheias de portugueses” e lugares onde “se falava português com quase toda a gente”.

Figura 38 – A “Hudson Lock” e a “Digital” [198-?]



Fonte: Fábrica Hudson Lock (disponível em hudsonlock.com) e linha de montagem na Digital (disponível em digital.com)

A *Hudson Lock* (companhia criada em 1963) e a *Independent Cable Inc.* (criada em 1973) eram, à semelhança das fábricas de calçado, pequenos centros de trabalho da comunidade portuguesa, onde o português era a língua mais usada, incluindo em cargos de chefia. Cabral (1983: 137) obteve de um dos gestores da *Hudson Lock* um testemunho que prova essa realidade. Assumia o gestor, citado por Cabral (1983: 145) que 60% dos funcionários da fábrica eram de origem ou ascendência portuguesa, 25% tinham cargos de supervisão e, para contratar pessoal, nunca fora preciso publicar um anúncio de emprego, pois as vagas eram preenchidas por outros portugueses, apenas por contacto pessoal e informal dentro da comunidade.

Um dos encarregados de educação que aceitou a fazer uma entrevista para o presente estudo sublinha que ainda hoje os seus pais quase não falam inglês porque trabalharam sempre em locais onde podiam comunicar em português com colegas e chefia (Entrevistado_EE_1).

Anos mais tarde, a *Digital Equipment Corporation* absorveu também muita mão de obra portuguesa. Ao contrário das fábricas de calçado, a *Digital*, como era conhecida na comunidade, empregava outra geração de portugueses, principalmente os que haviam completado estudos em Hudson, descendentes dos que desbravaram o caminho inicial. Foi um dos maiores empregadores da região nas décadas de 70, 80 e 90 do século XX e, segundo relatos da comunidade, foi uma das empresas mais prestigiadas de Hudson, famosa por dar oportunidades de progressão aos trabalhadores, pelos salários altos e por assegurar muitas regalias²³.

Revelador do prestígio e do impacto desta empresa na comunidade lusodescendente de Hudson, é o facto de, em 1988, uma lusodescendente finalista do ensino secundário²⁴ declarar no livro de curso da sua turma que “em 20 anos desejava estar a trabalhar na *Digital* como secretária executiva”. O sonho de muitos lusodescendentes acabou por não se concretizar, uma vez que a companhia, que perdera força no final do século XX, viu as suas unidades serem compradas por outras companhias (*Compaq, Intel e HP*), até que a empresa, em 2016, anunciou a sua deslocalização e o conseqüente encerramento em Hudson. A geração de lusodescendentes que trabalhou na companhia melhorou consideravelmente o seu nível de vida, fruto do potencial de crescimento que ela proporcionava. Numa entrevista, um dos membros de 2ª geração assumia que, na *Digital*, “conseguia estudar enquanto trabalhava, tendo subido na empresa e chefiado um departamento inteiro” (Entrevistado_EE_2).

Tratou-se, portanto, de uma integração fácil e organizada, iniciada com o patrocínio de familiares e fortalecida pelo fácil acesso a postos de trabalho estáveis, onde a língua não constituía uma barreira. As décadas de 60 e 70 do século XX assistiram a uma “portugalização” da vila em quase todas as suas áreas económicas, passando os portugueses residentes na vila a ter com outro prestígio e estatuto social. Joaquim Ferro (Cabral, 1983: 139) explicava que o respeito pelos portugueses também advinha do facto de ser raro o português que estivesse a viver de apoios da segurança social; tinham, pelo contrário, dois e três trabalhos, eram sérios com a banca, visto pagarem pontualmente o crédito solicitado, e investiam na vila, fosse na prestação de serviços, fosse na compra de casas ou na sua reconstrução.

²³ O termo a que se referiram as pessoas da comunidade era “*benefícios*” em vez de *regalias*, falso cognato do inglês “*benefits*”, palavra usada para mencionar aspectos contratuais extra-salário, normalmente participação patronal em seguros de saúde.

²⁴ A aluna de apelido Chaves, fazia parte do *Bilingual Club*; outro aluno, de apelido Braga, sugeria a título de humor (mas revelador da *portugalização* da escola), que deixaria, se pudesse, um dicionário de português a cada professor da escola para os poder ajudar (*Yearbook-Class of 1988*: 23).

António Chaves, mariense e figura destacada da vila, reconhecia ao *Minuteman Chronicle* (1991: 45) que os emigrantes portugueses foram bem sucedidos porque existiam muitas oportunidades de emprego na região e a sua ética de trabalho convenceu a comunidade da sua mais valia.

A enorme flexibilidade e competência na área da construção civil levou a que muitos portugueses iniciassem negócios de reparação de casas, pintura e jardinagem. Grande parte destes negócios eram em regime de *part-time*, normalmente antes ou depois dos turnos nas fábricas de calçado da vila.

Muitos houve que se dedicaram à compra de propriedades antigas ou em ruínas para reconstrução e futura venda ou arrendamento. Fruto desses investimentos, uma boa parte dos atuais arrendatários de Hudson tem ascendência portuguesa. Pougando na mão de obra, com a ajuda de amigos e familiares, Hudson foi-se renovando e a comunidade portuguesa foi subindo no seu prestígio, primeiro como trabalhadores sérios e responsáveis, depois também como grandes homens de negócio. Este investimento na construção teve o seu expoente máximo na companhia *S&F Concrete*, criada e desenvolvida por portugueses e que, ainda hoje, representa um dos casos mais sérios de sucesso empresarial no país.

António Frias conta à revista *Sábado* (Rito, 2017: 15) que, quando emigrou em 1955, chegou a “Hudson às 7 da manhã e meia hora depois já estava a trabalhar numa fábrica de sapatos”, local onde a mãe, nascida na América, já trabalhava. Com dezasseis anos, desiste de um emprego na fábrica a tempo inteiro e um *part-time* numa padaria portuguesa e muda-se para Chicago, onde se dedica à construção civil. Em 1965, Jack Santos, António Frias e Joseph Frias assumiram a chefia do negócio para o qual trabalhavam e, em New London, Connecticut, fundam aquela que se tornaria a maior companhia construtora de Massachusetts, a *S&F Concrete*. Começaram por construir passeios, sobrados de casas, e valetas em cimento mas a qualidade da construção e a organização empresarial, pouco comum até então, depressa lhes deu o devido reconhecimento e, nas décadas seguintes, foram absorvendo grande parte da mão de obra portuguesa e assumindo as obras mais icónicas de Bóston e arredores²⁵. A empresa, que começou com 3 funcionários, tem hoje cerca de 600, quase todos portugueses ou lusodescendentes.

²⁵ A título de exemplo, a *S&F Concrete* é responsável pela construção da *Millenium Tower*, o pavilhão da equipa de basquetebol Bóston Celtics, o estádio da equipa de futebol americano *New England Patriots* e os edifícios do *MIT – Massachusetts Institute of Technology*, obras que envolvem centenas de milhões de dólares.

2. A criação da identidade Luso-Americana de Hudson

Desde a chegada de José Tavares a emigração de Santa Maria consolidou-se, tornando-se a ascendência portuguesa mais presente na vila. A Câmara de Hudson não tem dados, registos e estatísticas que possam corroborar e confirmar numericamente esta informação; porém, à luz os elementos recolhidos nas Escolas Públicas de Hudson (EPH) percebe-se com facilidade que Santa Maria é a ascendência mais comum entre os alunos. A Câmara de Vila do Porto (Santa Maria, Açores), tem alguns dados relativos aos emigrantes radicados nos EUA, contudo, não se pode extrair propriamente uma informação numérica, uma vez que esses portugueses se distribuíram por várias zonas do país. Na Nova Inglaterra, entre outras localidades, é em Hudson, Cambridge, Saugus, Taunton e East Providence, que os marienses se encontram em maior número. No caso em apreço, Hudson, a relação com a ilha de Santa Maria é tão significativa que, ao abrigo do programa de gemação de cidades, foi criado um protocolo de cooperação e de relação económica e cultural entre Hudson e Vila do Porto, capital da referida ilha.

Note-se que o facto de a determinada localidade desta região chegarem emigrantes com esta origem não significa que estes constituam uma comunidade, organizada e gerida como uma réplica do local e da cultura de origem. Com efeito, ao longo de quase cem anos, para a criação da comunidade concorreram vários fatores que levaram as pessoas a permanecer em Hudson e a criar um sentimento de pertença quer ao grupo, quer à comunidade envolvente, conforme se mostra abaixo.

2.1. A rede cultural de apoio à identidade portuguesa

2.1.1. O Clube Português de Hudson (CPH)

A criação do *Hudson Portuguese Club* (Clube Português de Hudson) constitui um relevante marco na vida da comunidade portuguesa de Hudson. Importa, por isso, recuar no tempo para indicar como nasceu e quais os propósitos deste projeto. A primeira organização data de 1919, o “Hudson Portuguese Sports Club” e dedicava-se sobretudo à prática do boxe e do *bocceball*. A primeira reunião teve lugar no número 86 da *Apsley Street* e o primeiro presidente foi João Pereira Rio (cf. Figura 36). Em 1922, nasce o *Clube Português de Hudson*, com sede no número 5 da *High Street*, que posteriormente se transferiu para a *Main Street*, número 49 (onde ficou até 1933). John Rio foi o seu primeiro presidente, com um Conselho de Administração composto por Alípio Barreira, Abílio Augusto e José Maria Ferreira. O objetivo

desta agremiação era, então, a prática desportiva, assim como atividades de lazer que aliviassem a dura vida laboral da comunidade.

Figura 39 – As antigas instalações do CPH (1972)



Fonte: The Hudson Portuguese Club, 1972. Disponível em www.telegram.com/photography

O novo clube alarga os horizontes e pretende agora, para além da promoção de eventos desportivos, ter uma vertente de cariz cívico. De acordo com os seus estatutos, era seu propósito “promover entretenimento, atividades recreativas e a boa cidadania de todos os seus membros, fomentando uma melhor adaptação das pessoas oriundas de Portugal ao estilo de vida americano²⁶”. Em 1928, é oficialmente constituído o *Hudson Portuguese Club*²⁷, altura em que se torna notória a falta de espaço das instalações para as diversas atividades desenvolvidas no clube, uma vez que então funcionava como escola noturna e pós-laboral, além de ali funcionar uma secção de futebol e uma banda musical.

²⁶ Tradução do original no *Hudson Portuguese Club* (CPH, 2005: 12) “to render entertainment, recreation, and good citizenship at all its members, and to create a better understanding between the newly arriving Portuguese-speaking people from the mother country, and the American way of life”.

²⁷ Presente no site oficial do clube, a expressão “Founding Fathers” é uma clara influência estado-unidense, em alusão aos *Founding Fathers* (Peregrinos ou Pais Peregrinos) dos E.U.A., ou seja, os primeiros colonos ingleses de confissão calvinista que, a 21 de novembro de 1620, se fixaram na Nova Inglaterra, e que, segundo a tradição, no ano seguinte, em novembro de 1621, festejaram o primeiro Dia de Ação de Graças, festividade que, desde novembro de 1942, se celebra na quinta-feira da quarta semana de novembro.

No final daquele ano, os membros decidiram comprar uma parcela de terreno na *River Street* com a intenção de em breve criarem um novo clube, um campo de futebol e um espaço de piqueniques e banquetes.

Figura 40 – Os fundadores do Clube Português de Hudson (1928)²⁸



Fonte: Fotografia em exposição no Clube Português de Hudson

A 22 de setembro de 1933, com a presença das autoridades locais, membros do clero e outras personalidades de Hudson e de outras vilas, é inaugurado o *Portuguese Club of Riverview Road*, sendo também constituído um grupo de Senhoras Auxiliares²⁹, lideradas por Leonor Almada, Elvira Rio e Rita Ferreira. Ao longo dos anos, o Clube dinamiza atividades relacionadas com a música, o ensino do português, a dança e o convívio.

Na década de 80, assiste-se à extensão e melhoria das condições de saneamento das instalações, mas é nos inícios do século XXI que se inicia a grande campanha de angariação de fundos para a criação de um novo e mais moderno edifício. Os anos de 2002 e 2003 são

²⁸ Na fotografia aparecem: Vasco Couto, Antonio Margado, Joaquim Silva, August Mesquita, Antonio Loureiro, Jose Paulo, Jose Ferreira, Aldofo Correia, Antonio Duarte, Antonio Francisco, Jose Pereira, Antonio Texeira, Bernadino Augusto, Ricardo Oliveira, Jose Almeida, Manuel Alves, Feliz Correia, Joao (John) Pereira do Rio, Francisco Alves, Joao Alves. <<http://www.hudsonportugueseclub.org/history/>>

²⁹ Muito comuns nos Estados Unidos, as afiliações “Ladies Auxiliary” constituem uma tradição que remonta ao período da Guerra Civil Americana (1861-1865). Estas agremiações conferem às mulheres um papel preponderante no apoio a atividades culturais e em projetos educativos junto das comunidades.

decisivos, devido à intensificação de donativos e apoios da comunidade, sendo de destacar os contributos de António Frias, José Frias, Dennis Murphy, assim como o trabalho árduo dos seus associados, liderados pelo presidente de então, José Monteiro.

Figura 41 – As instalações atuais do CPH (2020)



Fonte: O Clube Português de Hudson (disponível em <https://www.hudsonportugueseclub.org/>)

O novo e moderno clube é inaugurado ainda com alguns espaços por acabar mas é, desde então, social e arquitetonicamente, um marco na vila. Todos os outros projetos culturais da comunidade vão, ao longo dos anos, passar pelo clube, que os integra e lhes dá outra dimensão. Serve, portanto, até hoje, de dínamo promotor da quase totalidade dos eventos culturais da comunidade, no apoio a associações culturais, grupos de dança e música folclórica e tradicional portuguesa, eventos desportivos, festas e programas de formação de língua portuguesa (Chaves, 1966: 6; HHS, 2005: 15).

2.1.2. A Escola Portuguesa de Hudson (Ensino Comunitário)

A Escola Portuguesa de Hudson foi fundada, em outubro de 1981, por um grupo de pais portugueses. No início, as aulas decorriam à noite numa das escolas públicas de Hudson mas, com a construção do novo clube, em 2005, a escola mudou-se para o centro cultural, sendo financiada pelos pais, apoiada logisticamente pelo CPH e, pedagogicamente, pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua.

Figura 42 – Turma de português da Escola Portuguesa de Hudson (1983)



Fonte: Turma da Escola Portuguesa de Hudson (CPH, 2005: 26)

Atualmente, funcionam ali duas turmas: cada uma tem um professor e um espaço de aprendizagem, sendo os alunos repartidos em função da idade.

2.1.3. O associativismo desportivo e a importância do futebol

Na década de 20 do século passado, em virtude das vagas migratórias de europeus, o futebol passou a ser um dos desportos mais populares da Nova Inglaterra.

Figura 43 – A equipa de futebol do CPH em 1924³⁰



Fonte: The Portuguese Heritage of Hudson, Hudson Sun. (1966: 17)

³⁰ Alinhamento na fotografia, em baixo: Augusto Figueira (parc. cortado na fotografia), Henrique Alves, Stanley Maysky, Cecil Bateson, Oliver Nunes, Luiz Campos. Em cima: José Marques (Treinador), Faustino Mendes, Gil Stone, Julio Loureiro, A. Campbell, José Alves e Ernesto Gonçalves.

Nessa altura, um grupo de homens com ligação ao Clube Português de Hudson decidiu formar duas equipas: a *Hudson Portuguese Club* (Figura 43) e a *Madeirense Soccer Ball Team*, esta última composta exclusivamente por imigrantes naturais da Madeira. As duas equipas tiveram relativo sucesso e acabaram por participar na *New England Soccer Ball League* contra equipas de maior prestígio na região (como os *Scandinavians of Worcester*, os *Lusitania Recs of Cambridge*). Por não disporem de campo próprio para disputar os jogos, os portugueses de Hudson organizaram-se e construíram um recinto desportivo que depois foi usado para outras atividades desportivas (HHS, 2005:18).

2.1.4. A música e as danças tradicionais

Criada no Inverno de 1914 com 22 membros, a *Hudson Portuguese Band* fez a sua primeira atuação nas ruas da vila em maio de 1915. Fred Byron da *Hudson Military Band* foi o seu primeiro maestro. Em 1918 a banda recebeu a honra de participar nas comemorações do 50.º aniversário da vila de Hudson, o que representou um marco nesta sua fase inicial. Em meados da década de 20, tal como acontecera com outros grupos e associações de menor expressão, a banda foi anexada ao CPH e passou a denominar-se *Hudson Portuguese Club Band*, tocando durante mais quarenta anos.

Figura 44 – A “Banda Recreativa do CPH” [199-?]



Fonte: Banda Recreativa do Clube Português de Hudson, 2002:6

É na década de 70 que José e António Frias Figueiredo, antigos músicos na Banda Recreio Espirituense de Santa Maria, adquirem todos os instrumentos da extinta Banda de

Santo Cristo em Cambridge, iniciando novos contactos com outros membros da comunidade para a reabertura de um projeto musical em Hudson. Mais uma vez, foi necessária a parceria com o clube e, após empréstimos financeiros e contributos pessoais dos seus membros, a banda retomou a atividade com o nome de *Hudson Portuguese Club Recreation Band*. Com o conselho de administração composto por António Edmundo Braga, António Dias Chaves, António Chaves Frias, Claudinor Oliveira Salomão, Humberto Melo e José de Melo Correia, ao fim de uns anos, a banda conseguiu pagar o empréstimo pedido ao clube e adquirir uniformes com as cores da bandeira nacional (HHS: 2002, 15; Chaves, 1966: 2). Em meados dos anos 90 muda de nome para “Banda Recreativa do Clube Português de Hudson” a entram para o grupo jovens em idade escolar. Fechou atividade em inícios de 2000 não tendo atuado desde então.

No que diz respeito às danças tradicionais portuguesas, destacam-se dois nomes: Dennis Frias, o conselheiro de educação da Escola Secundária de Hudson, que promoveu este tipo de grupos na escola local e, sobretudo, no Clube Português, e Juvenália Chaves, que liderou o grupo folclórico das crianças até 2018.

Figura 45 – Rancho “Saudades de Portugal” (1991)



Fonte: The Portuguese Heritage of Hudson, Hudson Daily News (1991: 20)

O grupo “Saudades de Portugal” (Figura 45) é um exemplo, tendo no seu historial vários intercâmbios com outros grupos dos Estados Unidos e de Portugal. Na mesma linha de

promoção cultural que Dennis Frias preconizara, Juvenália Chaves aplica-a a grupos compostos por elementos da geração mais nova.

Fundado em 2007, o “Grupo Folclórico de Crianças” foi criado com “o objetivo manter viva a tradição do folclore junto das gerações mais novas de Hudson fomentando o ensino e o apreço pela cultura portuguesa através da música tradicional, canções e dança para crianças”.

Figura 46 – Grupo Folclórico de Crianças do CPH (2012)



Fonte: Disponível em <http://folcloricocrianças.hudsonportugueseclub.org>

A sua primeira aula prática realizou-se em dezembro de 2006 mas, quando se iniciou este estudo, o grupo havia recentemente encerrado a sua atividade. Uma das representantes do grupo explicava que “a aula era uma oportunidade única para as crianças, introduzindo as crianças aos trajes tradicionais e à dança folclórica”, potenciando, ao mesmo tempo, “a promoção do sentimento de pertença e aceitação dessa criança na família e cultura luso-americana, mantendo viva a tradição portuguesa num contexto diferente, neste caso, o americano”. No dia da última apresentação pública do grupo no CPH, confessou também que “se tornou complicado manter o grupo por mais tempo”, em virtude de “haver menos crianças a participar ao longo dos anos e de este se manter exclusivamente através do investimento pessoal de uma minoria de pessoas”. Acrescentou, ainda, que “os mais velhos acabam por

desistir quando vão para o *colégio*³¹ e os mais novos começam mas não ficam tanto tempo” (Entrevistado_EE_3).

O CPH promove também o grupo musical “Grupo das Candeias”³², constituído em 2002 como “Tuna das Candeias”, denominação que foi alterada para passar a homenagear a Nossa Senhora das Candeias, que tem uma igreja na cidade de Santo Espírito, na ilha de Santa Maria nos Açores, e de onde é originária a maioria dos músicos (ainda que haja membros com raízes em São Miguel e Portugal continental).

Figura 47 – Grupo das Candeias (2016)



Fonte: Disponível em <http://www.hudsonportugueseclub.org>

O “Grupo das Candeias” atua frequentemente em Hudson, em desfiles e diferentes eventos sociais e culturais. Têm viajado por toda a Nova Inglaterra, Flórida e, internacionalmente, têm atuado em Montreal e em Cambridge, no Canadá. Do seu repertório constituem principalmente músicas das ilhas dos Açores e, ainda, algumas do continente.

Por último, é de referir o programa de rádio semanal “Portugal 73” (emitido na WSRO), cujos fundadores foram Celeste Braga, António Dias Chaves, Joaquim Ferro, José Maria Figueiredo, Joseph G. Leandres e António C. Sousa, e foi emitido para o ar, pela primeira vez,

³¹ *Colégio*, tradução direta e falso cognato de “College”, para referência ao ensino superior, neste caso a Universidade: *College* (universidade com inúmeros programas de Licenciatura, mas só alguns de Mestrado) e *University* (Universidade com inúmeros programas de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento).

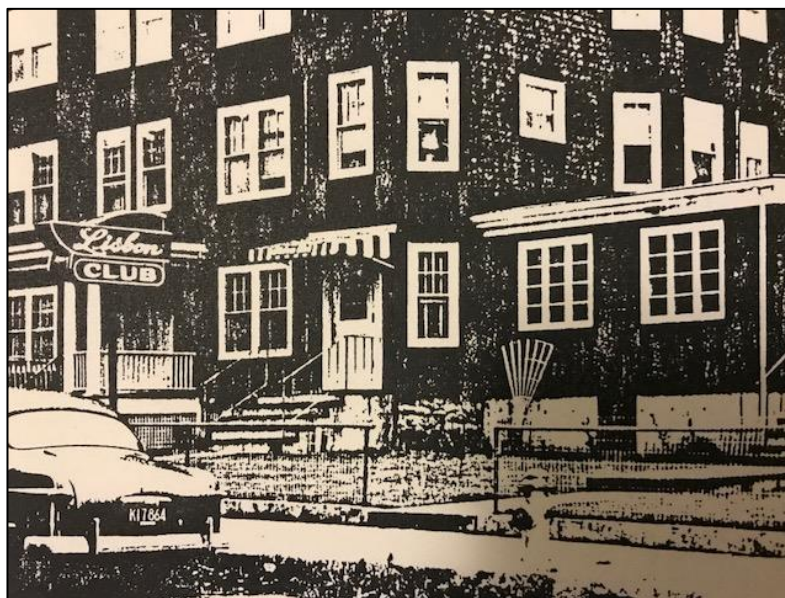
³² Na fotografia, André Costa, Artur da Silva, José Manuel Leandres, José Rego, António Reis, Manuel Santos, Victor Chaves, David Frias, Juvenalia Chaves, Laura Monteiro e José Sousa.

em 14 de outubro de 1973. Transmitido em língua portuguesa, conta com entrevistas e notícias de Hudson e da comunidade portuguesa residente na vila. Em ocasiões especiais, o programa chegou a ser transmitido em simultâneo para Hudson e para Santa Maria, nos Açores.

2.1.5. Comércio e Restauração

A prestação de serviços de restauração e de fornecimento de produtos portugueses é uma das primeiras redes que se estabelece numa comunidade imigrante. A publicação local *Hudson Heritage* faz referência à existência de supermercados e de, pelo menos, uma barbearia e uma padaria portuguesas já em 1913, ano em que também abre a primeira mercearia – *Bairos and Chaves* –, fruto da parceria entre Victorino Bairos e Antonio J. Chaves. Um dos precursores na área da restauração, destruído por um incêndio em 1966, foi o *Lisbon Club*, propriedade de imigrantes oriundos do continente que, por se situar junto à “fábrica portuguesa” *Hudson Lock*, beneficiou da presença de muitos trabalhadores portugueses nas áreas circundantes. À época do incêndio que o viria a destruir por completo os seus proprietários eram José Cabral e José Maria Ferreira.

Figura 48 – Lisbon Club [196-?]

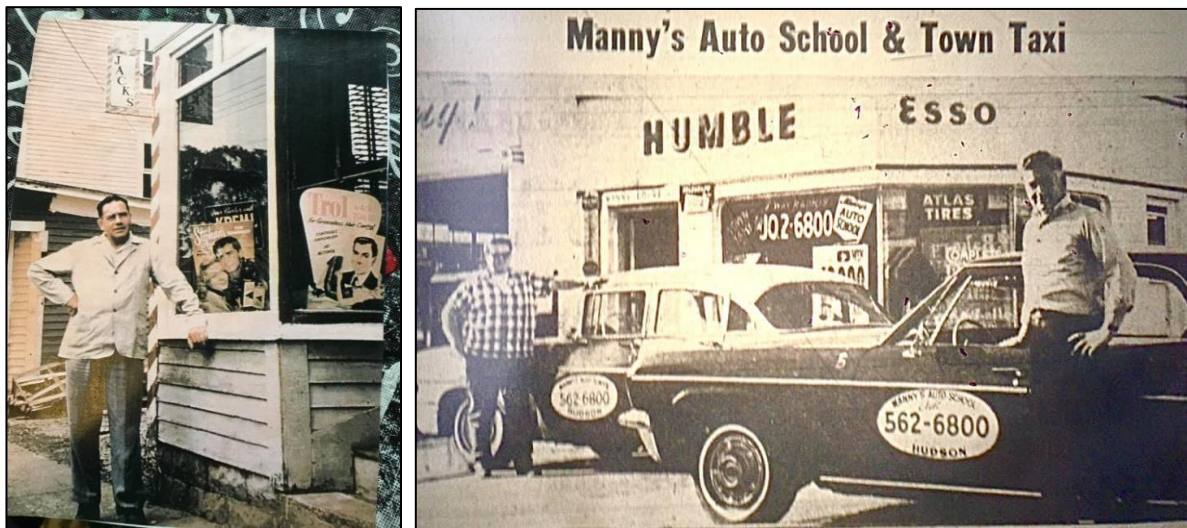


Fonte: Espólio fotográfico organizado por Adalino Cabral (1983:326)

Na área em que se estabeleceu o *Lisbon Club*, logo após a Segunda Guerra Mundial (final dos anos 40), havia muito comércio de portugueses, abrangendo as ruas *Aplsey*, *Butman*, *Carter*, *Warner*, *Howe*, zona conhecida como *Back Bay*. Lojas, bares, barbeiros (de Jack

Santos), supermercados (*N&M*, de Oliver Nunes e Manuel Macedo) e até uma escola de condução (*Manny's Auto School Town Taxi*, propriedade de Manuel Pais Loureiro Sr.) faziam parte do tecido empresarial lusoamericano de Hudson.

Figura 49 – Barbearia Santos (à esquerda) e Escola de Condução Manny's (à direita)



Fonte: Foto de Jack Santos (à esquerda) cedida por Heather Rockwell; foto da escola de condução cedida por John Correa

Atualmente, existe o *Central Street Market* (antes *Lage Market*, de António Lage), conhecido durante muitos anos como a *Estôa do Faustino*³³, a *Silva's Bakery*, o mini-mercado (dedicado, sobretudo, à venda de peixe e marisco) “*Fire House Seafood Inc.*”, o *Old School House Pub & Restaurant* e, claro, o restaurante do CPH, o *Riverview*.

2.1.6. Solidariedade e apoio socioeconómico

A primeira seguradora cooperativa foi oficialmente criada em 1908 – a *Portuguese Mutual Benefit Society* – e era uma associação sem fins lucrativos para apoio em situações de doença e de acidente. Teve como primeiro presidente José T. Grillo e funcionou como primeira “seguradora”, ainda que financiada pela própria comunidade (Chaves, 1966: 6). Antes dela, a *Portuguese Continental Union* (atualmente Luso-American Financial) já havia sido criada na

³³ Em *Portinglês* (termo usado por Cabral, 1982) “estôa” é “loja”, palavra pronunciada como [əʃ'tɔɑ], [iʃ'tɔɑ] ou [ʃ'tɔɑ]. Este decalque linguístico-semântico deriva da pronúncia *Bostoniana*, ou melhor, do sul da Nova Inglaterra, particularmente do sul de Massachusetts, partes de Rhode Island e Connecticut, da palavra inglesa “store” (loja).

Califórnia em resposta às inúmeras organizações exclusivas a açorianos e, em 1925, abria sede também na Nova Inglaterra.

Figura 50 – Convenção anual da União Portuguesa Continental em Hudson (1932)



Fonte: <https://www.luso-american.org/galleries>

Para além de John P. Rio, também José Moreira Figueiredo, residente em Hudson, viria a presidir à organização entre 1992 e 2002. A PCU criou em 1957 a “condecoração Peter Francisco”, atribuída a personalidades com trabalho realizado em prol da comunidade luso-americana, distinção atribuída, por exemplo, a John F. Kennedy em 1960 e a John dos Passos em 1961. Outros projetos semelhantes foram criados ao longo das décadas seguintes e, em 1976, no esplendor da geração politizada e motivada por uma consciência social mais profunda, é criada a O.P.A.I., a *Organization of Portuguese American Immigrants*. Porém, na década de 90, este tipo de projetos perde força e, atualmente, a *Massachusetts Alliance of Portuguese Speakers* acaba por cumprir grande parte daqueles objetivos, se bem que abarcando outras franjas do mundo lusófono.

2.2. A religião

Desde o início da presença portuguesa em Hudson, a religião desempenhou um papel agregador. A esmagadora maioria da comunidade lusodescendente radicada em Hudson é católica praticante e, por isso, as primeiras manifestações culturais de que há registo nos arquivos históricos de Hudson são de natureza religiosa. Realizada em 1915, a primeira procissão (Figura 51) foi organizada pela então chamada Sociedade do Divino Espírito Santo da Trindade e, desde então, a religiosidade passou a ser uma característica distintiva da comunidade lusodescendente de Hudson.

Figura 51 – A primeira procissão do Divino Espírito Santo a 29 de Março de 1915



Fonte: Hudson, MA: Hudson Historical Society Collection, [1915]

Figura 52 – A procissão do Senhor de Santo Cristo, 1924



Fonte: Foto da procissão do Senhor de Santo Cristo pertence do espólio pessoal de Zaira Loura, lusodescendente residente em Hudson

Figura 53 – Comemoração do 50.º aniversário da Sociedade do Divino Espírito Santo



Fonte: 50.º aniversário da Sociedade do Divino Espírito Santo, Hudson Historical Society Collection, [1965]

O segundo registo fotográfico de uma manifestação cultural de cariz religioso data de 1924, correspondendo a uma procissão em Honra do Senhor de Santo Cristo (cf. Figura 52), organizada por açorianos naturais da Ribeira Grande, e que contou com a participação de organizações de localidades limítrofes como Cambridge ou Lowell.

2.2.1. As Sociedades do Divino Espírito Santo: Santa Maria e São Miguel

Desde 1974, no último fim de semana de junho, a Sociedade do Espírito Santo de Hudson realiza em Hudson o seu Império Mariense anual, evento que habitualmente começa na noite de sábado, com música, comida e dança e, no domingo, depois da missa, realiza-se uma procissão que vai da *St. Michael's Church* (igreja de São Miguel) até ao CPH, percorrendo, pois, a rua principal de Hudson. A festa continua com música tradicional, danças folclóricas, um bazar com rifas e oferenda à comunidade das famosas “sopas do Espírito Santo”, à moda de Santa Maria, assim como pão da mesa, malassadas e outras iguarias portuguesas. Este Império é promovido pela Sociedade Mariense do Divino Espírito Santo, uma organização sem fins lucrativos, sendo a organização composta por um comité que trabalha o ano inteiro para angariar fundos para a festa anual, fundos esses que se destinam também a bolsas de estudo para jovens luso-americanos.

Figura 54 – Procissão da Sociedade Mariense do Divino Espírito Santo (à esquerda) e da Sociedade Micaelense do Divino Espírito Santo da Trindade (à direita)



Fonte: <http://www.hudsonportugueseclub.org>

A "Domingas", uma tradição da Sociedade Micaelense do Espírito Santo, dura sete semanas. Começa no domingo, seis semanas antes de Pentecostes, e termina no domingo seguinte. Em cada semana, a Coroa do Espírito Santo hospeda-se numa casa diferente, na qual o rosário é rezado, diariamente, às sete horas. No domingo, realiza-se uma Missa de Coroação na Igreja de São Miguel, após a qual se vai em procissão da Igreja até ao Clube, participando no cortejo membros da Sociedade Micaelense do Espírito Santo, bandas portuguesas e membros de outras organizações locais portuguesas. Chegada a procissão ao CPH, são servidas as "Sopas de Espírito Santo", típicas de São Miguel. Fundada em 1914 por imigrantes da Ilha de São Miguel, Açores, a Sociedade do Espírito Santo, então com o nome de Irmandade do Divino Espírito Santo da Trindade, foi reorganizada em 1939 e incorporada, em 27 de fevereiro de 1962, no *Commonwealth* de Massachusetts como *Fraternal Beneficente Micaelense do Divino Espírito Santo da Trindade*.

2.2.2. Festas em Honra da Nossa Senhora do Rosário de Fátima

Em 1939, as Irmãs Auxiliadoras do CPH adotaram como sua padroeira a Nossa Senhora do Rosário de Fátima, e decidiram, em conjunto com o Clube, realizar uma festa anual em Sua Honra que, no início, decorria no fim de semana mais próximo de 13 de julho. Inicialmente, consistia numa procissão ao domingo, indo do CPH até à Igreja e, após a celebração da missa, regressava ao recinto do CPH. A procissão é seguida de almoço e espetáculo musical. No sábado à noite há concertos musicais e exibição de fogos de artifício.

Em 1951, John P. Rio (cf. Figura 36) ergueu uma capela, sendo que o Clube apenas teve de cobrir despesas relacionadas com materiais de construção, pois o restante esforço, laboral e financeiro, foi voluntário.

Figura 55 – Capela de Nossa Senhora de Fátima (à esquerda) e o monumento em homenagem a Peter Francisco (à direita)



Fonte: www.telegram.com/photograph

Perto da capela e do edifício do CPH, foi erguido um monumento em memória de Peter (Pedro) Francisco (1760-1831), herói luso-americano da Guerra da Independência dos Estados Unidos da América (1775-1783), que era natural da freguesia de Porto Judeu, Concelho de Angra do Heroísmo, Terceira. Foi inaugurado durante a Festa de Nossa Senhora de Fátima, em 1971, com a presença do então Arcebispo de Bóston, Cardeal Humberto Sousa Medeiros. No início dos anos 1980, esta capela sofreu danos causados por um incêndio, sendo necessário renovar a capela nova, ligeiramente maior do que a original.

Em 2001, a festa de Nossa Senhora de Fátima foi celebrada de modo especial, visto assinalar-se então o 50.º aniversário da construção da primeira capela, tendo sido feito um tributo especial à memória de João P. Rio. António J. Chaves e à esposa, Margarida Chaves, que durante muitos anos foram os responsáveis pela manutenção e conservação da capela. A Festa de Nossa Senhora de Fátima tem sido celebrada em diferentes épocas do ano de maneira a envolver todos os moradores. Desde 1998, a data escolhida para a festa foi o fim de semana seguinte ao *Labor Day* (Dia do Trabalhador) (CPH, 2005: 27).

2.3. A integração na vida estado-unidense

2.3.1. A participação militar

Os motivos que levaram os portugueses a não ver, durante largas décadas, a educação como um investimento prioritário são, em linhas gerais, os mesmos que levaram a que, no mesmo período, a comunidade portuguesa fosse, em Hudson, uma “maioria silenciosa”, trabalhadora e cumpridora, sem papel interventivo no âmbito político. Até à famosa geração de 70, que promoveu o debate em torno da questão educativa, poucas foram as personalidades que ganharam algum destaque na sociedade de civil de Hudson.

Figura 56 – Veteranos lusodescendentes da II Guerra Mundial



Fonte: Espólio fotográfico organizado por Adalino Cabral (1983:311)

Em Junho de 1950, August Medeiros Jr. foi eleito presidente dos “Veteranos de Guerra Lusoamericanos de Hudson” e, em 1954, Emily Grillo foi nomeada primeira presidente das “Auxiliares Veteranas de Guerra Lusoamericanas de Hudson”, cargos de enorme prestígio e reconhecimento social e cívico. Já na II Guerra Mundial, 142 rapazes e 3 raparigas descendentes de portugueses participaram no conflito pelo lado americano, tendo 4 rapazes perdido a vida: John Sousa, Edward Queen (do português, Rainha), José Neves e José Faria. Também saído da geração de veteranos da II Guerra Mundial, Alfred T. Cabral, é outro nome incontornável da comunidade lusoamericana de Hudson. Veterano de guerra condecorado, foi chefe da polícia de Hudson entre 1970 e 1979. Mais recentemente, Richard Braga (descendente dos anteriores donos da *Braga Shoe Factory*) tornou-se o segundo chefe da polícia de Hudson de ascendência portuguesa entre 1998 e 2012.

Figura 57 – Veteranos de Hudson (de ascendência mariense) da II Guerra Mundial^[1]



Fonte: Espólio pessoal de António Dias Chaves

2.3.2. O movimento cívico pela educação bilingue e pela implementação do português nas Escolas Públicas de Hudson (EPH)

Na década de 70 assiste-se a diversas movimentações políticas em busca de outros papéis sociais e cívicos dos portugueses na comunidade. Com efeito, essa década (em particular o ano de 1972) e a de 80 marcam uma forte mudança na comunidade portuguesa, já que a introdução da educação bilingue no ano letivo de 1972/1973 revolucionou a realidade de abandono escolar, que era característica da comunidade lusa e lusodescendente. A partir desse ano, cada sistema bilingue de Massachusetts teria de estabelecer um Conselho Consultivo de Pais, constituído por encarregados de educação de crianças com limitações em língua inglesa. Em poucos anos, o interesse dos pais pela escolarização dos filhos mudou consideravelmente e o novo contexto de apoio pedagógico e familiar aos alunos portugueses permitiu melhorias significativas no aproveitamento escolar global. Em Hudson, o *Bilingual Parents Advisory Committee* (Comité Consultivo de Pais Bilingues) revelou-se bastante ativo, chegando mesmo

^[1] Atrás, Joe Garcia, Ed Correia, Manny Loureiro, Alfred Rio. À frente, Jesse Grillo, Henry Couto, Manuel Correia, John Mendes, Joe Ribeiro, Manny Garcia, Frank Mello, Joseph Grillo.

a processar a administração escolar, em 1979³⁴, por falhas na concepção e aplicação do programa. Segundo Claudinor Salomão, presidente do comitê de pais, em 1979 a “aplicação de currículos adequados aos alunos estava atrasada e muitos não estavam a ter o sucesso esperado por não serem devidamente acompanhados pela escola”.

Em virtude destes processos, a escola recebeu fundos federais para a contratação de um coordenador do *Bilingual Education Program* (Programa de Educação Bilingue), a tempo inteiro, com apoio de uma secretária, também bilingue.

Em 1980, o *Civil Rights Department* (Departamento dos Direitos Civis) reconheceu graves deficiências na aplicação do programa, dando razão ao *Bilingual Parents Advisory Committee*. Reconhecia o departamento que, por um lado, o sistema não estava capacitado para poder identificar a proficiência linguística dos alunos na língua inglesa e na LH, sendo igualmente notória a falta de docentes com formação ou experiência em ensino bilingue. Para além disso, era ainda elevada a taxa de abandono escolar na comunidade portuguesa, o que traduzia as claras deficiências do programa que, portanto, estava a falhar num dos seus principais objetivos.

Segundo dados do Departamento de Direitos Civis, em 1978/79, 39.6% das desistências nas escolas públicas de Hudson correspondiam a alunos portugueses (à data, 13% da população estudantil das escolas), o que, numa comunidade correspondente a um terço da população da vila, denotava uma forte incapacidade do programa, na sua fase inicial, em manter os alunos no sistema. As turmas tinham excesso de alunos contrariando a lei segundo a qual as turmas bilingues não podiam ter mais de 15 ou 20 alunos. A chegada de novos imigrantes a meio do ano escolar redundou num aumento de turmas, tornando impossível a adequação de meios. As disputas políticas e judiciais em torno destes problemas produziram, pois, os seus frutos e, nos anos seguintes, com os ajustes necessários, os resultados melhoraram e o programa bilingue de Hudson passou a ser reconhecido pelo mérito e pela sua eficácia. Esta iniciativa em prol da educação motivou a comunidade para outras lutas cívicas e políticas.

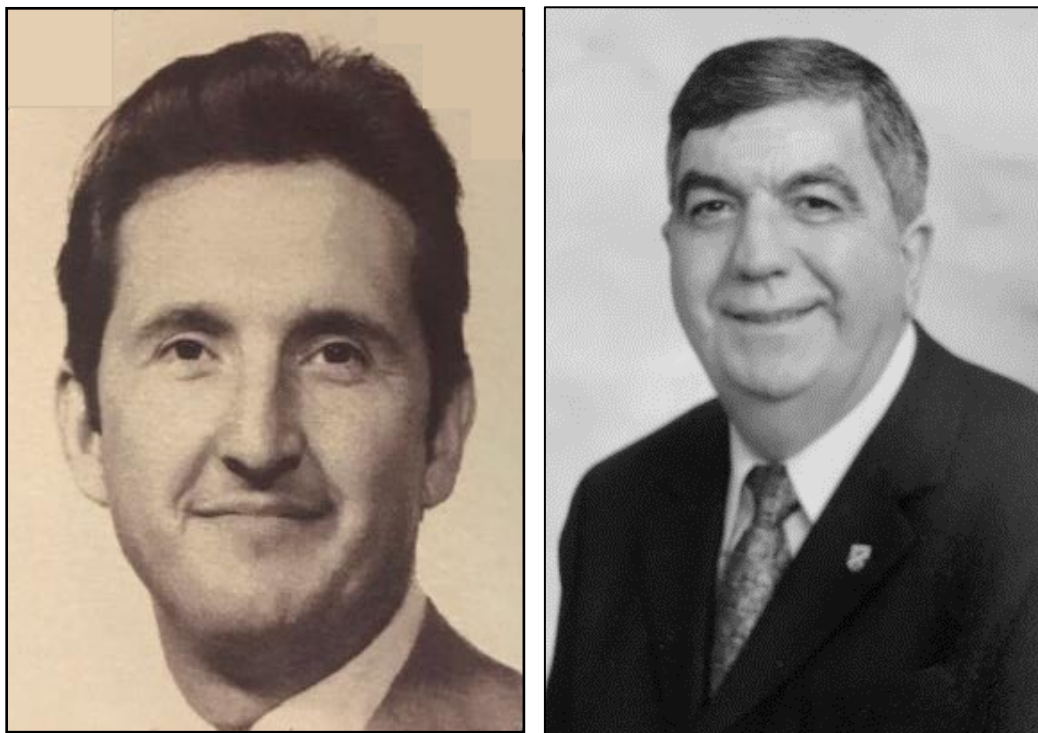
Claudinor Salomão, que à época presidiu o Conselho Consultivo de Pais, assumia que “os tempos antes do ensino bilingue eram muito maus, não havia apoios, a maioria acabava por abandonar a escola com problemas disciplinares e com fraco aproveitamento e acabava a trabalhar nas fábricas portuguesas porque não precisavam de falar inglês”.

O objetivo geral desta educação bilingue era também manter a identidade étnica das comunidades. Numa primeira fase, conteúdos básicos da área dos estudos sociais, da

³⁴ Machlis (1980) Civil Rights Complaint, Hudson Violation Found. *Middlesex News*, p. 13.

matemática e da ciência eram ensinados, num processo transitório, em português, formação que era feita a par de uma formação cultural que mantivesse vivos os traços culturais do grupo de alunos. À medida que a proficiência em inglês aumentava, os alunos eram transferidos para cursos regulares ministrados nessa língua e encorajados a continuar a estudar português, disciplina já disponível no ensino secundário nesta fase das alterações curriculares. José Figueiredo, diretor do *Bilingual Education Program of Cambridge* (Programa Bilingue de Cambridge), em 1986, assumia em declaração ao *Middlesex News* que “as taxas de sucesso após o programa chegaram aos 85%, melhorando por exemplo, o rendimento escolar mas, sobretudo, o acompanhamento dos pais destes alunos na escola, potenciando dessa forma uma melhor integração destas pessoas na sociedade americana” (Cabral, 1983: 531).

Figura 58 – Claudinor Salomão (à esquerda) e José M. Figueiredo (à direita), “líderes da geração de 70”



Fonte: Fotografia de Claudinor Salomão (Cabral, 1983:741); fotografia de José Figueiredo, espólio pessoal da família Figueiredo

No seguimento da reivindicação de uma educação bilingue surgiu uma nova frente de protesto da população junto das instituições educativas. No dia 1 de março de 1980³⁵, em representação da comunidade, cerca de cem portugueses, apresentaram-se perante o Comité Escolar para solicitar a abertura da disciplina de português no Ensino Básico. A representar a comunidade portuguesa, Claudinor Salomão e José Moreira Figueiredo (Figura 58) expuseram os motivos da solicitação.

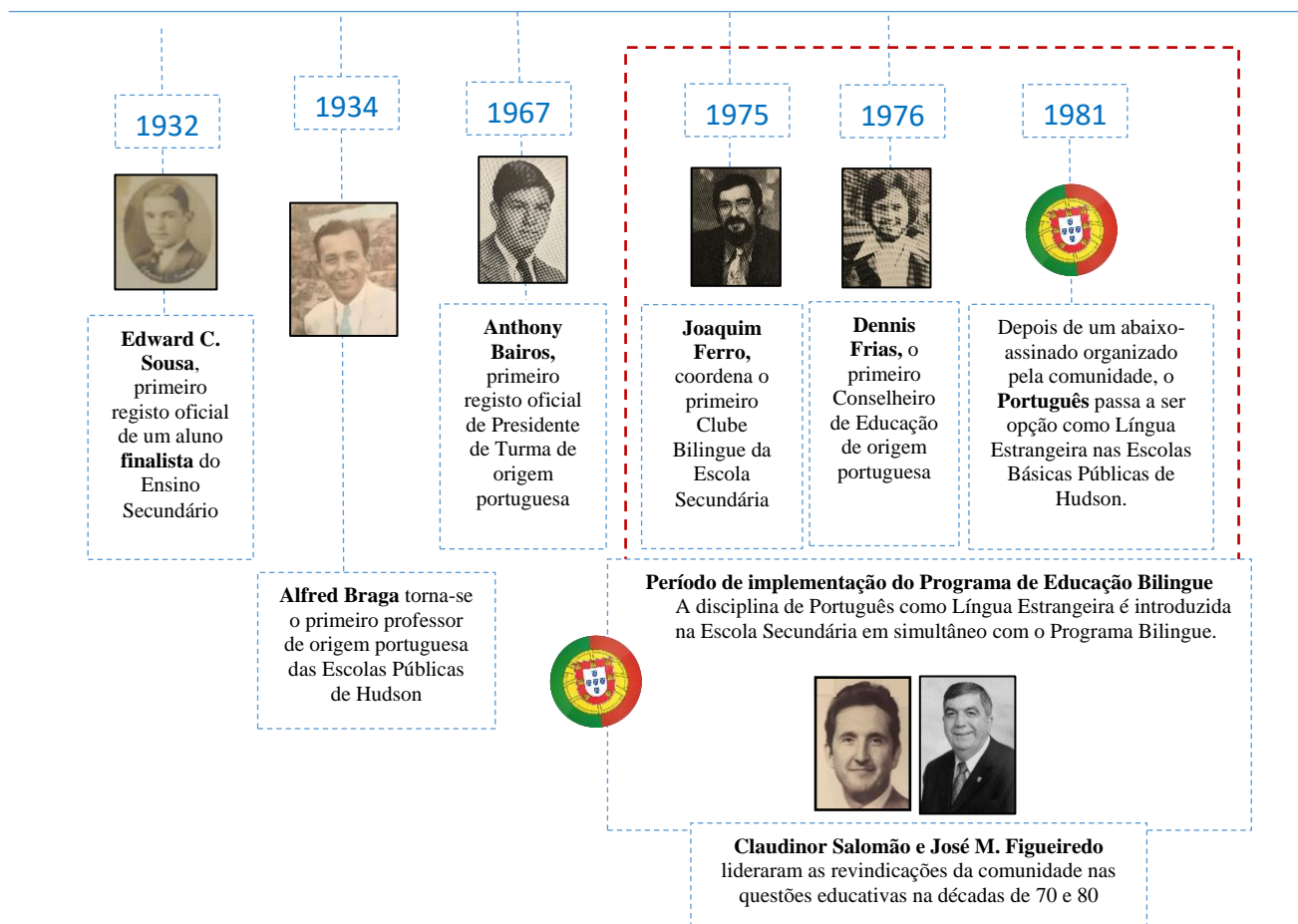
Com base no precedente de outros locais em que, devido à dimensão das respetivas comunidades (i.e. Holliston, Massachusetts), tinham sido adotadas outras línguas, reivindicaram o papel de uma escola ao serviço da comunidade, missão essa que as escolas de Hudson, ao oferecerem exclusivamente o Francês e o Espanhol, estariam longe de cumprir. Os restantes argumentos foram reforçados pelos testemunhos de elementos da comunidade que expuseram as suas próprias lacunas no português escrito e defenderam a importância de se manter vivo o idioma na comunidade para desse modo se reforçar a própria identidade luso-americana. A necessidade de formar os mais novos numa língua com a qual contactavam apenas no modo oral e o facto de esses jovens, por falta de disciplinas de português, frequentarem o ensino de Francês, permitiu ao Comité comprovar a existência de um público para esta língua. A 25 de março de 1981³⁶, graças à pressão social dinamizada pela comunidade, o Comité declarou a abertura da disciplina de português para o ano letivo seguinte (1980/81), nos 7.º e 8.º anos do terceiro ciclo do ensino básico. À data, cerca de 70 alunos frequentavam a disciplina no Ensino Secundário, pelo que este alargamento foi decisivo, possibilitando uma formação complementar à que o CPH (com as suas limitações orçamentais) providenciava até então.

Todos estes aspetos terão contribuído para o aumento da participação cívica de membros da comunidade, numa evolução lenta mas consistente, até aos dias de hoje. Para traduzir essa evolução, a Figura 59 apresenta as principais personalidades e os marcos cronológicos de 1928 a 2002 relacionados com a educação.

³⁵ Greene (1980: 10). “60 attend Hudson meeting. Portuguese want language taught”. *Sunday Telegram*.

³⁶ Machlis (1980: 6). “A Victory for Parents. Hudson Will Offer Portuguese Course Next Year.” *Middlesex News*

Figura 59 – Principais figuras da comunidade lusodescendente de Hudson e marcos cronológicos (Educação)



Fonte: Esquema elaborado pelo autor

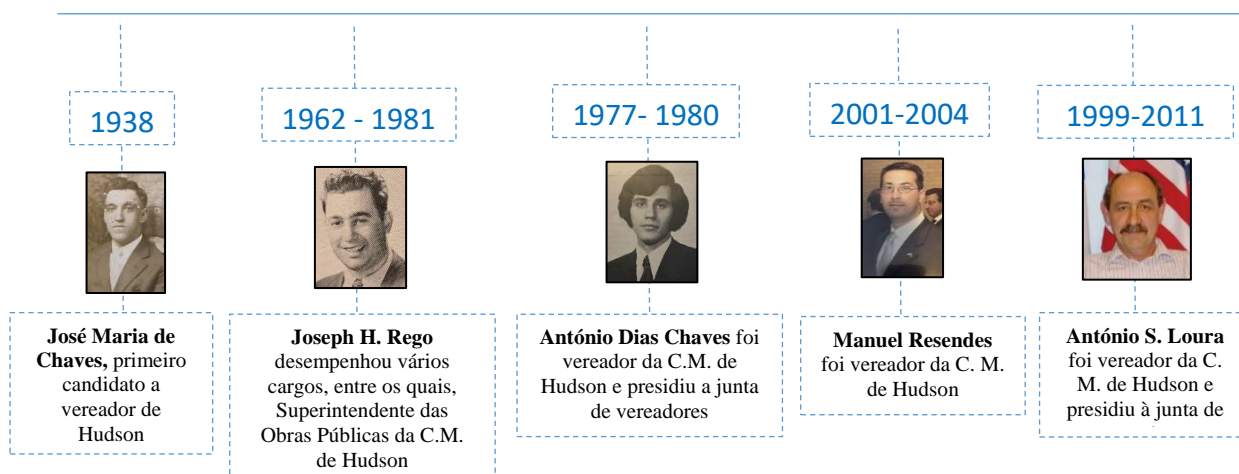
2.3.3. A participação política

O destaque político surge, alguns anos mais tarde, com Joseph Rego. Entre 1962 e 1981 desempenhou, entre outras funções, o cargo de diretor das Obras Públicas de Hudson, foi membro do Comité Escolar, e diretor administrativo e executivo do município de Hudson. Antes dele, já José Maria de Chaves, notário público, tinha sido candidato a vereador em 1938.

Na década de 70, o movimento pela educação bilingue serviu de plataforma para diversas movimentações políticas em busca de outros avanços sociais e cívicos na comunidade. A questão educativa pode ter servido de dínamo motivacional de todas estas campanhas, mas não será mera coincidência o facto de esta participação política surgir precisamente na mesma época em que os índices de escolaridade também aumentam. António Dias Chaves, por exemplo, pertence à vanguarda que se lançou para cargos políticos. Para a eleição de vereador de 10 de maio de 1976, apresentou um programa com propostas quase sempre exclusivas do interesse da comunidade portuguesa e lusodescendente, com foco especial na educação. Não

ganhou nesse ano, como não havia ganhado em 1974; no entanto, acabaria por ser eleito para um mandato em 1977. Foi preciso esperar até 1998 para que António Loura desenvolva uma campanha forte e capaz de vencer novamente eleitorado lusodescendente e eleitorado não-português. Perde a primeira eleição em 1998, mas vence, depois, quatro mandatos consecutivos entre 1999 e 2011. Pelo meio, Manuel Resendes cumpriu um mandato de vereador entre 2001 e 2004.

Figura 60 – Principais figuras da comunidade lusodescendente de Hudson e marcos cronológicos (cargos políticos)



Fonte: Esquema elaborado pelo autor

2.3.4. A escola estado-unidense como veículo de aculturação

Com a melhoria da estabilidade económica providenciada pela abundante oferta laboral, no primeiro quarto do século XX regista-se um investimento gradual na educação até às gerações mais recentes. Em consulta ao arquivo do *Hudson Historical Society*, é possível verificar que não existem fotografias de turma ou mesmo de equipas desportivas das escolas locais que, na sua constituição, incluam apelidos portugueses na primeira metade do século XX, sendo que as primeiras fotos a atestar essa presença datam de 1932, nelas estando registado Edward C. Sousa.

Em 1939, encontram-se os apelidos Barreira, Figueira, Rego, Sousa, Teixeira e Justo naquele que é o primeiro registo da participação de lusodescendentes numa prática desportiva “tipicamente” estado-unidense³⁷, o futebol americano.

³⁷ Joseph Barreira, Edward Figueira, Joseph Rego, Frank Sousa, Joseph Teixeira e Fernando Justo.

Note-se que isto não significa que, antes destas datas, não houvesse alunos portugueses, apenas não existem documentos disponíveis nos acervos do município e do agrupamento de escolas que permitam comprová-lo. Em virtude das dificuldades iniciais e da priorização de questões financeiras e laborais em detrimento do investimento na formação, muito dificilmente a primeira vaga de imigrantes portugueses chegaria então ao ensino secundário. Nos relatórios anexos ao estudo de Adalino Cabral, um gestor da *Taylor's*, confessava essa desilusão em relação aos portugueses mais velhos que traziam consigo a ética e a honestidade mas, também, o velho hábito de pôr os filhos a fazer dinheiro assim que pudessem e estivessem prontos para trabalhar, retirando-os prematuramente da escola e entregando esses jovens a trabalhos menos qualificados (Cabral, 1983: 138). Este comportamento durou largas décadas, seguindo o padrão de muitas outras comunidades emigrantes em outras partes do mundo. A população portuguesa de Hudson atingiu muito cedo um terço dos habitantes da vila; contudo, apenas uma pequena franja desse grupo investiu na educação, sendo preciso esperar duas gerações até que se reconhecessem vantagens nessa formação académica. A facilidade em encontrar emprego e em obter rendimento imediato do trabalho iludiu a primeira geração, pois esta procedia de um contexto socioeconómico desfavorável e deprimido. Por influência da anterior, a segunda geração enveredou pelo mesmo caminho, sendo preciso esperar por uma maior americanização e pela consequente mudança de perspetiva em relação ao valor da educação.

Na década de 40 do século XX, começa a verificar-se uma maior frequência de nomes de origem portuguesa nas turmas de finalistas da Escola Secundária de Hudson (ESH). Saliente-se, contudo, que este levantamento onomástico envolve algumas condicionantes, já que é difícil identificar alunos que, podendo ser lusodescendentes, são filhos de mãe portuguesa e pai americano.

Nos Estados Unidos da era posterior a Reagan (1981-1985; 1985-1989) – George H. W. Bush (1989-1993), ou seja, durante os dois mandatos de William Jefferson (Bill) Clinton (1993-1997; 1997-2001) –, as mulheres estado-unidenses começaram a ter um papel mais ativo na sociedade estado-unidense, alcançando assim direitos nunca antes adquiridos³⁸. Conservar o apelido de solteira, apesar de nunca ter sido proibido mantê-lo após o casamento, é agora uma opção cada vez mais em voga, sobretudo entre mulheres que se querem afirmar no campo laboral. Antes da década de 90 do século passado, era muito comum as famílias estado-

³⁸ Apesar de as mulheres nunca terem obtido o tão desejado *Equal Rights Amendments*, Emenda à Constituição dos Estados Unidos que se propõe de garantir a igualdade de todos os cidadãos perante a Lei, sem distinção de sexo; prazo originário: 1923-1979, prolongado até 1982 e só ratificado por 35 Estados, tinham agora a possibilidade de se afirmarem em todos os campos do trabalho e da economia.

unidenses manterem o último nome do pai como apelido, excluindo dessa forma a referência à mãe, que poderia ser de origem portuguesa. As famílias estado-unidenses atribuem habitualmente três nomes aos filhos, dois nomes próprios e o apelido do pai. Nas famílias portuguesas, nota-se uma tentativa de conservar o apelido da mãe, sendo comum abdicar do segundo nome como nome próprio e usar o apelido da mãe em seu lugar. A título de exemplo, é comum ver nas listas de alunos nomes como “Frank Braga Chaves”, indiciando uma forte probabilidade de os pais serem ambos portugueses e de o segundo nome ser o apelido de solteira da mãe. Assim, o levantamento (por década) que se apresenta a seguir é, por um lado, limitado pela impossibilidade de detetar nos registos atuais quem teria ascendência portuguesa, sem ter apelido português; por outro lado, não perde importância uma vez que nos permite identificar as principais famílias na vila e traçar uma evolução ao longo das décadas.

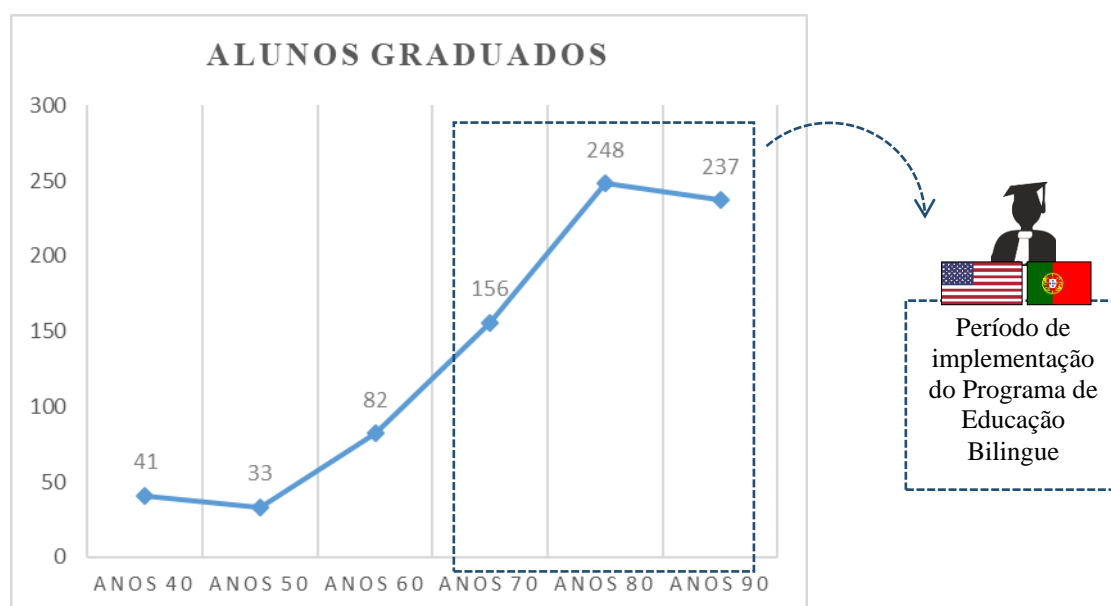
Para além da omissão dos descendentes de mãe portuguesa, o levantamento não poderá ter acesso ao espólio da Escola Católica de Hudson. Fundada em 1918, a *St. Michael's* esteve em funcionamento durante 97 anos, mas foi encerrada em 2009. Ao longo de várias gerações, a escola também terá recebido portugueses e lusodescendentes, porquanto a comunidade é maioritariamente católica praticante, e, por isso, a pequena elite da comunidade via na *St. Michael's* o local ideal para uma formação holística dos seus filhos, em vez de frequentarem a escola pública em Hudson. Ainda assim, o facto de ser uma escola particular, paga, explicará que a maioria das famílias tenha optado pela escola pública, situação à qual se juntava o pouco interesse da comunidade pela formação.

A par da escola católica, outra escola recebeu, a partir da década de 70, uma grande fatia dos alunos de ascendência portuguesa: a *Assabet Valley Regional Technical High School* (Escola Regional, Técnica e Vocacional do Vale de Assabet). Da transição entre o “muito frequente” abandono escolar para o recente investimento na educação houve uma fase intermédia e fundamental: o aparecimento da escola profissionalizante. Uma comunidade marcadamente operária, numa vila claramente *blue collar* – ou seja, composta maioritariamente por operários –, a aspiração a frequentar o ensino superior é algo recente. Quando em 1973 o ensino profissionalizante chegou a Hudson, as famílias portuguesas viram com bons olhos um ensino que formasse e, ao mesmo tempo, preparasse para o trabalho concreto, de curto investimento e de rápido retorno financeiro. Este tipo de abordagem escolar transmitia às famílias portuguesas uma perspectiva de trabalho a curto prazo e de graduação simultânea do ensino secundário, fator que levou muitos jovens a enveredarem por este percurso e a seguir carreiras técnicas. A introdução da educação bilingue na escola pública, em 1973/74, e, com ela, a oferta de um maior número de apoios aos jovens portugueses e

lusodescendentes pode, em boa medida, ter travado parcialmente esta fuga para *Assabet* e equilibrado os números para o lado da escola pública.

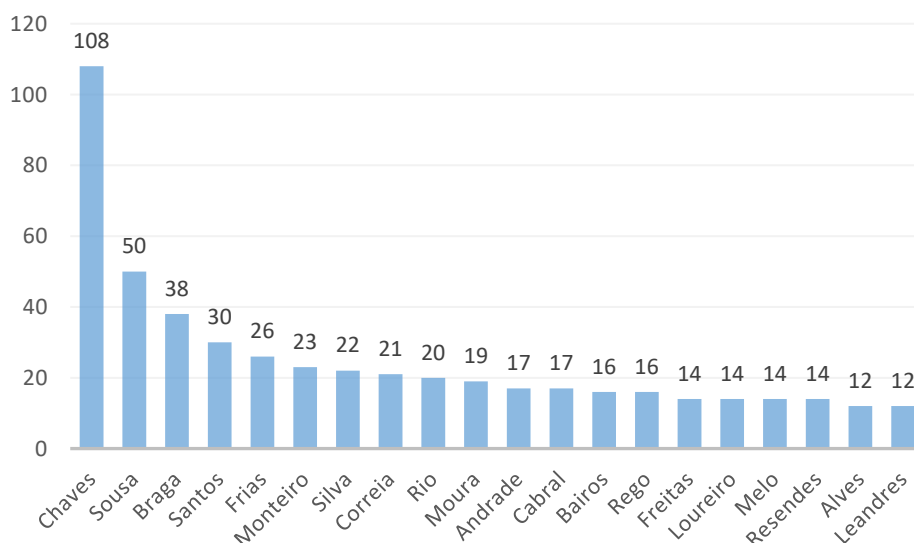
Embora as dificuldades atrás referidas não permitam ter a dimensão exata da comunidade estudantil (portuguesa) em Hudson, os dados recolhidos são muito reveladores da “portugalização” da vila, mas revelam que, por largas décadas, o português foi uma verdadeira língua franca em Hudson.

Figura 61 – Total de graduados de apelido português no ensino secundário público de Hudson (1946-1999)



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor

Figura 62 – Os 20 Apelidos portugueses mais frequentes entre 1946-1999



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor

A Figura 61 mostra o número de alunos com apelido português que se graduaram entre 1946 e 1999, evidenciando uma evolução considerável, cujo pico foi atingido na década de 80, e abarcando a geração que beneficiou dos primeiros anos da educação bilingue, contemporânea da introdução da disciplina de português no sistema público de ensino de Hudson. Em 51 anos, foi possível identificar 927 alunos graduados num universo de 136 apelidos portugueses. A Figura 62 apresenta os 20 apelidos mais mencionados, sendo que os mais comuns foram “Chaves” (12%), “Sousa” (5%), e “Braga” (4%).

Durante a pesquisa notou-se alguma variação na ortografia de certos nomes. A que costuma ser mais comum (e até natural) é a “americanização”³⁹, seja por dificuldade de pronúncia, seja por aproximação a um nome inglês. Na lista compilada não se verificou qualquer americanização em apelidos. A modificação mais comum está relacionada com erros ortográficos, quase sempre em ditongos orais, nos apelidos “Medeiros” e “Teixeira”. A versão incorreta “Medeiros” surgiu em 5 dos 12 identificados; já “Teixeira” surgiu pelo menos em duas formas distintas, dois “Texiera” e um “Texera”. Outro fenómeno prende-se com a forma como os americanos identificam, erradamente, os portugueses como pertencentes ao grupo “hispanico”⁴⁰, o que terá levado à má identificação étnica dos portugueses, posto que apelidos como “Rodrigues”, “Sousa”, “Fernandes” e “Lopes” aparecem como “Rodriguez”, “Souza”, “Fernandez” e “Lopez”. Foi possível confirmar que, em todos os casos em que tal confusão ocorreu, nenhum tinha ascendência hispânica, pelo que aqueles apelidos apenas tinham recebido uma grafia espanholizada (em “z”). Num caso particular, dois irmãos gémeos de apelido “Sousa” receberam apelidos grafados de maneira diferente. Noutra caso, confirmada a ascendência portuguesa por meio de entrevista a um antigo professor da turma, dois irmãos “Fernandes” tinham também, cada um deles, a sua própria versão gráfica⁴¹. Em Hudson, a “americanização” – aproximação a um nome inglês semelhante – atingiu mais o nome próprio.

³⁹ Há na vila de Hudson uma família em que este fenómeno foi verificado (“Perry” derivado de Pereira). No entanto, nenhum aluno, com esse nome, consta nas listas, pelo menos no intervalo de tempo em análise (1946-99) e, ao que foi possível saber graças à entrevista, a família é originária de New Bedford.

⁴⁰ Contrariamente à sua origem etimológica – ou seja, pessoa/coisa relativa à Península Ibérica, incluindo assim povos, culturas e línguas da HISPANIA latina –, entre 1850-1970 o termo “hispanico” nos Estados Unidos era usado para referir-se a “qualquer pessoa cuja origem remonte a um país de língua e cultura espanholas do Novo Mundo, excluindo, assim a Espanha, as Filipinas e a Guiné Equatorial, dado que para os naturais ou os descendentes destes três países é a raça que determina a sua origem e, mormente, a sua identificação racial ou étnica” (Levi, 2007: 81). Contudo, a partir de 1970 o termo “hispanico” começou a incluir qualquer pessoa natural das Américas, ou aí fixada, de língua e cultura espanholas ou que tenha origem “espanhola”, incluindo os espanhóis (sic!), mas excluindo os filipinos e os guinéu-equatorianos (equato-guineenses) (Levi, 2007; Levi, 2011)

⁴¹ Para esta confusão ortográfica, não contam dois alunos de origem brasileira e de apelido “Souza” nas turmas de 1988 e 1989, época em que “Sousa” e “Souza” coexistiram, embora pertencentes a mundos lusófonos distintos.

Há, no entanto, quase sempre uma oscilação no registo dessas variantes gráficas, pois, em quase todos os casos, na primeira página do livro de curso surgia o aluno de nome próprio “Jose”, como Presidente de Turma, voltando a aparecer na equipa de futebol americano a mesma pessoa mas, desta vez, como “Joseph”. Assim, nomes como “Joseph”, “Lucy”, “Marie” e, sobretudo, “John” não eram senão, na esmagadora maioria, versões “locais” para José, Lúcia, Maria e João, aplicadas conforme o editor destas publicações. Como os livros de curso são normalmente obras de um grupo de editores, tudo leva a crer que, por exemplo, na secção de desportos a pessoa que fez a compilação, legendagem e edição foi uma, ao passo que na secção de clubes académicos terá sido outra.

Curiosamente, não há registo, em qualquer turma, de nenhum “Travis”, americanização muito comum de “Tavares” nos Estados Unidos, e, quando o nome “Tavares” aparece nos registos, é sempre de forma correta. O facto de ser um nome reconhecido por todos numa terra de pequenas dimensões, além de ser o do primeiro português da comunidade, poderá estar na origem do “respeito” pela sua ortografia correta. A única exceção surge no cemitério de *St. Michael* onde, numa campa de descendentes dos primeiros Tavares, o apelido pode ler-se como os nomes “Ralph Travis (1902-1967)” e “Ruth Travis (1902-1979)”.

A análise detalhada dos apelidos recolhidos revela que nas décadas de 40 e 50 do século XX houve menos graduados em relação à década de 60, apreciação numérica que poderá ser fruto do facto de não ter sido possível recolher informação relativa a algumas das turmas. É, porém, muito óbvio que há um antes e um depois da implementação da educação bilingue dado que o aumento é exponencial nas décadas de 70 e 80.

3. O ensino de português nas Escolas Públicas de Hudson (EPH)

Em Hudson, a geração que maior investimento fez no ensino formal do português foi a geração que chegou à vila no período pós-Capelinhos. A implementação da Educação Bilingue, na década de 70 do século XX, revelou-se fundamental para a melhoria dos resultados escolares no seio da comunidade portuguesa; contudo, as competências linguísticas dos alunos não parecem ter sido reforçadas. Sem demérito para o programa, esta educação bilingue, que foge aos moldes atualmente em voga nos EUA, tinha como preocupação central o aproveitamento global dos alunos portugueses e lusoamericanos nas diversas matérias, descurando, em prol daquela prioridade, o reforço do português. Contratado um grupo de docentes de várias áreas, os alunos cuja L1 fosse o português passavam pelas diversas matérias em português, numa fase transitória para depois passarem a ter aulas em inglês. Atualmente, os esforços vão no sentido

de garantir um ensino bilingue em todo o sistema, começando no jardim infantil, acessível a todos os alunos da vila, independentemente da sua ascendência; no entanto, o enfoque parece estar mais centrado no ganho linguístico que os alunos possam ter, e não apenas, necessariamente, nos ganhos académicos. Nos anos 70, houve motivações de variada ordem para a luta por programas bilingues. Havia quem, por ser capaz de falar e comunicar oralmente em português, pretendia aperfeiçoar unicamente o registo escrito; quem já não falava português e, por isso, não queria que este se perdesse no seio da família, vendo nesses programas uma salvação para a herança ameaçada. Este género de preocupações é igualmente visível na escolha dessa oferta formativa: uns aguardavam que os filhos entrassem na escola básica para iniciar o estudo do português; outros avançavam mais cedo, na Escola Portuguesa de Hudson que opera no CPH, visando uma exposição cultural potencialmente mais forte e precoce.

O impulso dado pela educação bilingue, na década de 70, e a introdução da disciplina de português na escola básica, na década de 80, alavancaram o crescimento do português nas EPH. Com a chegada de menos emigrantes portugueses, nas décadas de 90 e inícios de 2000, o programa acabaria por estagnar. A disciplina de português era um exclusivo dos descendentes portugueses e, por isso, residual quando comparada ao espanhol estando em pé de igualdade com outras LE que não tinham peso cultural na vila, como são os casos do alemão e do francês.

Facilmente se verifica que as EPH seguiram, ao longo de décadas, o comportamento da maioria das instituições públicas de ensino da região. O espanhol foi sempre visto como prioritário e, durante muitos anos, foi acompanhado por outros projetos de ensino de LE que tiveram pouca margem de progressão. Ainda hoje, o espanhol é a primeira escolha por parte dos alunos e famílias de Hudson, à imagem do que se passa no país inteiro. O português foi sempre segunda escolha, ainda que considerável, mas habitualmente escolha de lusodescendentes, sendo raros os alunos inscritos sem qualquer ligação ao português. A oferta formativa de latim e francês foi extinta em 2016 e 2017, respetivamente. A ideia que perpassa é a de investir de forma segura nas línguas com maior relação com a comunidade e, desse modo, proporcionar melhor formação e programas mais estáveis e benéficos para todos. Nos anos letivos de 2014 a 2019, uma média de 225 alunos frequentam a disciplina de português no ensino secundário, desde os níveis de iniciação até cursos de português avançado, normalmente destinados a falantes considerados fluentes ou a falantes de herança com níveis de proficiência avançados.

Este grupo de falantes “proficientes”, em crescendo na última década, é maioritariamente proveniente do Brasil, sendo raros os alunos falantes de português europeu (PE) a chegar a níveis avançados de proficiência. Tal como em todo o país, houve em Hudson

dificuldade em dar resposta aos diversos “falantes de herança” que compunham a população de ascendência lusófona. Se é verdade que aumentou a consciência de priorizar esse investimento, não é menos verdade que só recentemente as EPH conseguiram criar cursos sólidos e distintos para os diversos níveis de proficiência. Na verdade, a preocupação em criar cursos adaptados ao nível de proficiência da população é rara, seja pela dificuldade na sua implementação, seja pela difícil construção do seu próprio currículo. Essa organização curricular acabou por se centrar em questões linguísticas, sendo definidos, para o agrupamento de escolas, como “falantes de herança” os alunos que, de facto, possuísem grau de proficiência considerável pelo menos na expressão e interação oral. Separaram-se, desta forma, os falantes de herança dos descendentes sem proficiência ou estado-unidenses, para os quais português é simplesmente uma LE.

Até 2017, os alunos recém-imigrados ou de nível de proficiência avançado, em idade escolar de segundo e terceiro ciclo, não frequentavam a disciplina de português, porque o currículo estava pensado para uma abordagem de LE, de nível iniciante e intermédio-baixo. Estes alunos eram inscritos em espanhol e teriam de aguardar a chegada ao ensino secundário para poder frequentar a sua LH em cursos mais avançados e adequados à sua proficiência linguística. Em 2020, devido à criação da disciplina de “Português Língua de Herança” em todos os anos do 2.º e do 3.º ciclos, esta situação é completamente distinta. No sentido de corresponder aos falantes de herança *de facto*, implementou-se o curso de intérprete médico a frequentar no 11.º e 12.º anos do ensino secundário. Esta possibilidade dá resposta profissional a esta população e responde a uma carência no sistema de saúde estadual.

O crescimento do português nas EPH tem, necessariamente, relação directa com a vaga de imigração brasileira para Hudson nos últimos anos, engrossando, sobretudo, as turmas de português “avançado” na escola secundária. Há, no entanto, outras localidades limítrofes de Hudson que, tendo também recebido imigração proveniente do Brasil, não conseguiram consubstanciar essa presença num reforço da disciplina ou até no estímulo necessário para a criação de cursos de língua portuguesa no sistema público. A cidade de Marlborough, vizinha de Hudson, tem uma das maiores comunidades brasileiras de Massachusetts; no entanto, não dispõe de oferta formativa de português nas suas escolas públicas.

Por este motivo, o trabalho do departamento de línguas da ESH deve ser analisado em detalhe, especialmente entre 2014 e 2018. O investimento envolveu medidas internas mas também de promoção do departamento extra-Hudson. Neste período de tempo, no ensino secundário, os alunos que frequentam português passaram a poder participar numa viagem/intercâmbio cultural com Portugal e São Tomé e Príncipe, projeto iniciado em 2017,

que permitiu promover a escola, a língua e a comunidade, servindo de factor motivacional para a escolha de português. Procedeu-se também neste período a uma reestruturação dos diversos níveis de português como LE.

Através de uma avaliação externa⁴² da proficiência linguística dos alunos em todo o agrupamento, cada aluno passou a transitar de ano sabendo exatamente em que nível de proficiência se encontra. Esta avaliação externa permitiu analisar o perfil linguístico dos alunos e matricular todos os alunos no ensino secundário com base em critérios de proficiência, em vez dos clássicos critérios de idade ou ano de matrícula. Hoje em dia, é possível um aluno chegar ao ensino secundário com catorze anos e ser colocado numa turma intermédia de português, com alunos mais velhos que com ele partilham o mesmo nível de proficiência. É nestes cursos de LE, chamados na escola de “cursos de nível” (do nível iniciante 1 até ao nível intermédio-alto, o 6) que os descendentes portugueses sem fluência se matriculam, juntamente com alunos sem qualquer ascendência.

Em Hudson, o processo de abertura de um novo sistema de ensino bilingue está em curso. Em 2020-21, o pré-escolar inicia o *Portuguese and English Dual-Language Program*, extensível aos restantes anos, à medida que os alunos do pré-escolar vão progredindo. Até há bem poucos anos, o investimento no pré-escolar e no primeiro ciclo era inexistente. Desde 2017, o agrupamento de escolas recebe uma bolsa federal para a criação de um curso de verão intensivo e de imersão completa para crianças em idade escolar de ensino primário. Os programas STARTALK destinam-se à formação de falantes em línguas consideradas críticas pelo governo estado-unidense e incluem, para além do português, o árabe, o chinês, o dari, o hindi, o coreano, o persa, o russo, o suaíli, o turco e o urdu. Financiados pelo Ministério da Defesa e tutelados pela Universidade de Maryland, permitiram ao agrupamento recrutar alunos numa fase crítica de seleção de línguas, ou seja, o final do ensino primário, reforçando o número de alunos inscritos na disciplina de português nos ciclos seguintes.

Promovida a língua e a cultura no final do primeiro ciclo, altura em que as famílias escolhem a LE que os seus educandos vão seguir até à graduação, no final do secundário, a taxa de inscrição no português subiu consideravelmente. Em apenas dois anos de implementação dos programas de verão, o aumento na escolha do português no 5.º ano é já considerável. Em 2014, a taxa média de escolha do português no 5.º ano era de 28%; hoje situa-se nos 44%, obrigando a direção das escolas a repensar a oferta e a distribuição letiva na área

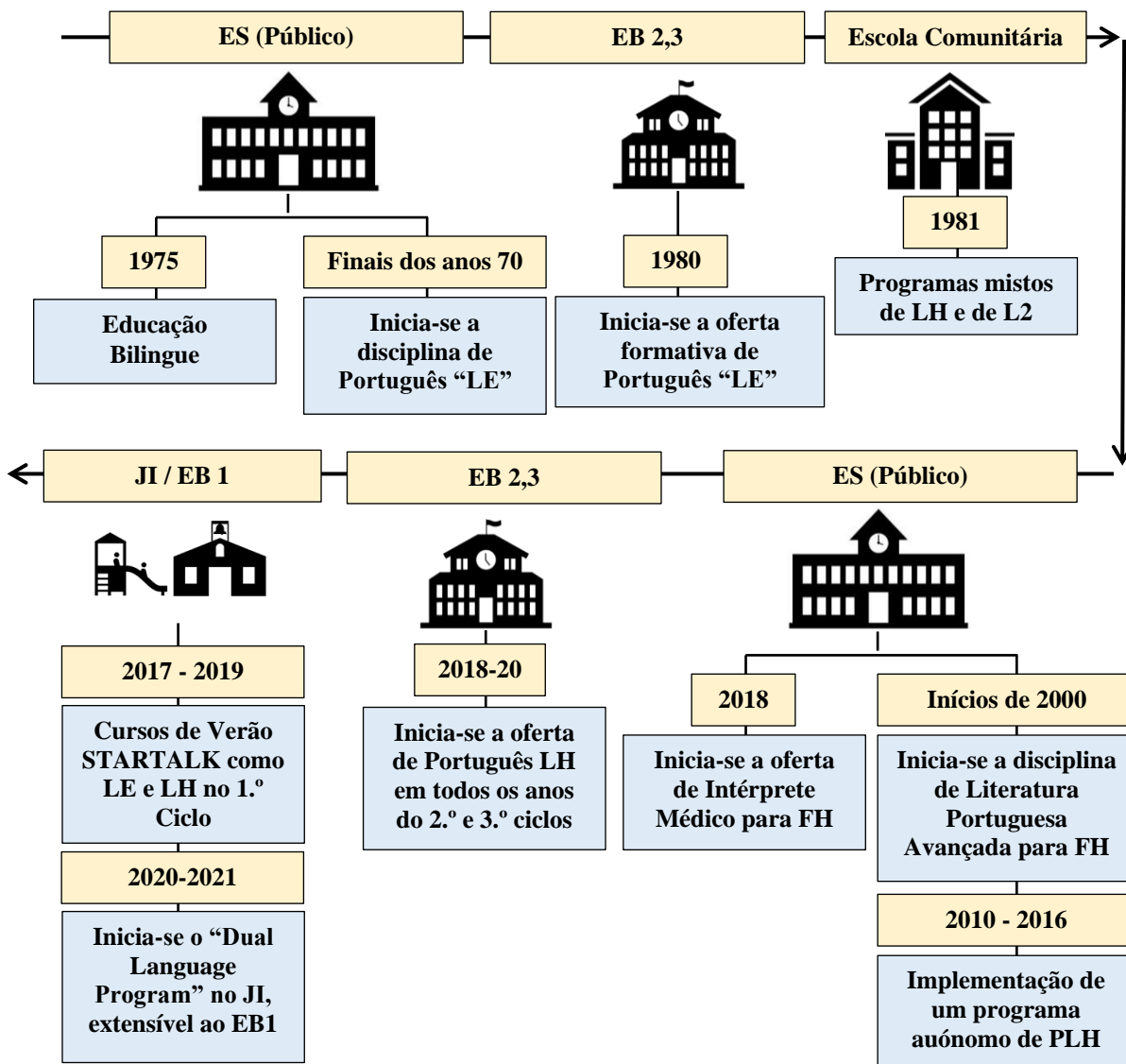
⁴² A avaliação externa foi feita com base nos testes *ACTFL Assessment of Performance toward Proficiency in Languages* (AAPPL)

das línguas. Estes dados ainda não se fazem sentir no ensino secundário, mas são balões de oxigénio importantes para os anos que se avizinham.

A acompanhar este investimento interno, a política de valorização das línguas a nível estadual e nacional tem também permitido ao português ganhar outro destaque. A criação do NEWL, um exame de ensino secundário para línguas críticas, que transfere créditos para as universidades, ajudou a justificar o investimento das famílias na aprendizagem do português. Até aqui, o espanhol tinha a vantagem de conferir creditação universitária através do exame de *AP - Advanced Placement*. No ensino secundário estado-unidense, os alunos podem inscrever-se em cursos chamados *AP* e, ao serem colocados numa universidade, a nota desse curso, realizado na sua anterior escola secundária, é convertida em créditos de ensino superior. Estes cursos conferem não só prestígio como representam também um investimento financeiro considerável por parte das famílias no sentido em que o curso, no ensino secundário, é consideravelmente mais barato do que aquele que os alunos pagariam na instituição de ensino superior para garantir os mesmos créditos. O curso de *AP Spanish* que existe há vários anos, fez com que muitas famílias não vissem no português um investimento tão profícuo. Em 2017, realizou-se pela primeira vez o NEWL – *National Examinations in World Languages* – que, à semelhança dos cursos de *AP*, credita em ensino superior a nota final desse exame realizado no ensino secundário. Fazem parte do NEWL o árabe, o coreano, o russo e o português. A ESH é uma das poucas escolas recetoras de alunos para o NEWL no estado de Massachusetts, além de ser das que mais alunos inscreve atualmente para o exame.

Atualmente, o agrupamento dispõe de quatro professores em horário completo na escola secundária e, em 2018/19, graças a este crescimento, tinha três professores na escola básica, mais um do que em 2017/18. Este acréscimo na escola básica veio dar resposta à oferta formativa a alunos falantes de herança em idade escolar de ensino básico, permitindo a criação em 2018/19 de uma turma de “falantes de herança” no 7.º ano, alargada aos 5.º e 6.º anos, em 2019/20.

Figura 63 – Oferta em Hudson para a aprendizagem formal de português, por escola e tipologia curricular (1975-2020)



Fonte: Esquema elaborado pelo autor

4. O Português de Herança em Hudson: variedade de Santa Maria, Açores

A ilha de Santa Maria situa-se no extremo sudeste do arquipélago dos Açores e integra o grupo oriental. Tem uma superfície de 97.4 km e uma população residente de 5.578 habitantes (censo de 2011), distribuída por cinco freguesias que compõem o concelho de Vila do Porto, o único da ilha.

Figura 64 – O Arquipélago dos Açores (destaque da ilha de Santa Maria)



Fonte: “O Arquipélago dos Açores com as suas nove ilhas” (14 de maio de 2020. <https://folclore.pt/o-arquipelago-dos-acores/>)

A relação de Santa Maria com Hudson iniciou-se com a chegada dos primeiros portugueses (José Maria Tavares, 1886-1986), mantendo-se ao longo de todo o século XX devido às sucessivas vagas migratórias a partir daquela ilha, ligação que, hoje em dia, desde 1986, está até oficializada graças ao projeto de gemação de cidades entre Hudson e Vila do Porto, para deste modo serem criados mecanismos protocolares, essencialmente de nível económico e cultural (Portuguese Times, 1986). Santa Maria marca presença em Hudson, inclusive, na toponímia local, visto existir o “Vila do Porto Boulevard”⁴³, via paralela à “Main Street”, que se encontra perto do Tavares Memorial Monument, o monumento erigido em

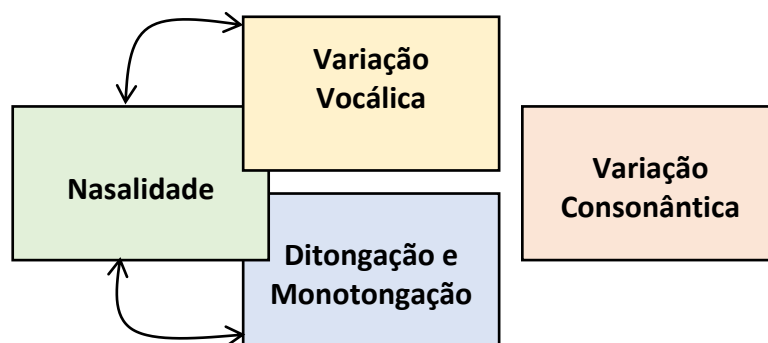
⁴³ “Vila dp [sic] Porto Blvd Hudson MA”. *Foursquare City Guide*. <<https://pt.foursquare.com/v/vila-dp-porto-blvd-hudson-ma/55746779498e8421954ad093>>.

homenagem, precisamente, ao já mencionado José Tavares e às comunidades portuguesas radicadas na vila (Metro West Daily News, 2020). Desta forma, a esmagadora maioria da comunidade portuguesa em Hudson tem ascendência mariense, motivo por que o estudo do Português como Língua de Herança (PLH) nesta vila implica, necessariamente, atentar na variedade mariense (cf. capítulos 1 e 2, Parte II).

Uma dificuldade com que o presente trabalho se confrontou foi o facto de serem poucos os estudos centrados nesta variedade açoriana, já que a investigação tem privilegiado a micaelense. Com efeito, data de 1948 a descrição mais completa do “falar mariense — *Insular Portuguese Pronunciation: Porto Santo and Eastern Azores* (Rogers, 1948) — que dedica sete páginas à ilha de Santa Maria, ali sendo descritos 22 fenómenos de variação vocálica e consonântica que distinguem a variedade local do português continental. Embora tenham passado muitas décadas desde a sua publicação, este estudo é relevante para a investigação sobre o PLH em Hudson porque os dados nele apontados refletem a realidade linguística da primeira geração de marienses nessa vila, o que permitirá confrontar a fala de duas gerações.

A primeira geração de imigrantes marienses terá saído de Portugal por volta dos anos 50 e 60 do século XX, e é a fala dessa geração que, até hoje, constitui uma referência no português falado em contexto familiar, servindo de *input* linguístico do PLH para a terceira geração que atualmente frequenta aulas de português em Hudson. Blayer (2004), dando embora maior enfoque ao caso micaelense, ao descrever a variação linguística do “Português dos Açores” faz algumas referências à variedade de Santa Maria. Os exemplos aduzidos por esta autora servirão de complementação à exposição que se segue.

Figura 65 – As quatro principais áreas de variação fonológica na variedade mariense



Fonte: Esquema elaborado pelo autor

Segundo Rogers (1948: 7), são oito as características fonéticas da variedade mariense, às quais, no decorrer da descrição, acrescenta outros fenómenos mais específicos, de frequência

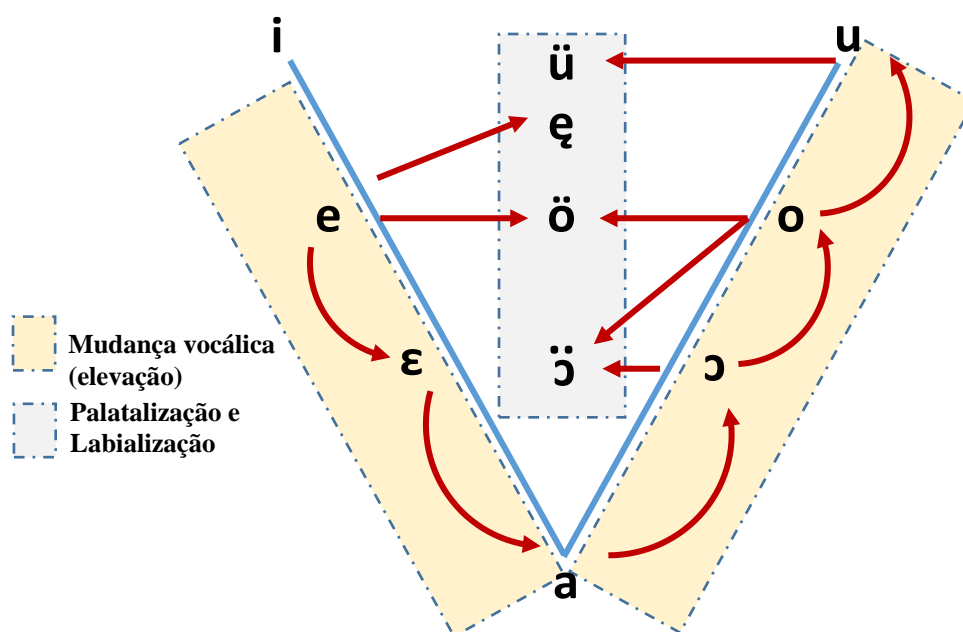
menor. A Figura 66 agrupa todos esses casos em quatro grandes áreas: três delas, como depois se observará na sua descrição, têm pontos de contacto entre si. Na variação vocálica serão elencados os casos de vogais isolados com nuances fonéticas que divergem da realização do português-padrão, como a labialização e palatalização vocálica; há fenómenos de nasalização de vogais e de desnasalização; há, ainda, vogais ditongadas e ditongos que monotongam; por último fenómenos que envolvem a realização consonântica.

4.1. Vocalismo

1. Substituição da vogal oral central não arredondada [a] por uma vogal mais recuada e próxima da vogal oral média-baixa semiaberta recuada arredondada [ɔ]. Não sendo um fenómeno extensível a toda a ilha, este recuo na pronúncia do [a] é em muito semelhante ao que caracteriza a variedade madeirense (Rogers, 1948: 7). A realização atrás referida, ou outra mais próxima da vogal anterior não arredondada [ɛ], em vez da vogal oral central não arredondada [a], encontra-se em outras línguas românicas como o romeno/moldavo — *erou* ['ɛrow] (herói) (Chițoran, 2001:15) —, assim como em falas regionais italianas ("dialetti"), como se observa, por exemplo, no dialeto de Bari (*casa* [kɛ'sa]) (Migliorini e Ghinassi, 2007: 56). Regista-se igualmente na variedade alentejana do português continental (manhã ['mɛɲɐ]). A aproximação vocálica neste caso é muito próxima da [æ] (Cintra, 1983: 61; Ferreira et al, 1996: 496; Vasconcelos, 1928: 288).
2. Em palavras terminadas em *-oa*, a vogal oral média-alta semifechada recuada [o] é realizada como vogal oral alta fechada recuada [u]: e.g. “boa” é pronunciada ['buɐ] (Rogers, 1948: 8). Este fenómeno também ocorre no português continental, pois é uma das possíveis variações/realizações do som na sua evolução a partir do Latim Vulgar ao Português (Houaiss et al, 2005: 1382).
3. Frequente quebra de hiato, entre duas palavras, por epêntese da semivogal oral alta fechada anterior não arredondada [j], fenómeno observável em “a água”, realizada como [ɐjágwɐ], e que também se verifica em variedades do português continental (Rogers, 1948: 9).
4. Aproximação ao [ü] micalense, isto é, à palatalização da vogal [u] em palavras como “tudo” ou “dúvida”. Tal como Rogers (1948:11), Blayer (2004: 46) aponta este fenómeno, salientando a sua intensidade em São Miguel e, ainda, a sua ocorrência, com vários graus

de acentuação em ilhas como as Flores, o Corvo, o Pico, a Graciosa e Santa Maria. A autora frisa que a atribuição deste traço a uma influência estrangeira (sobretudo, normanda) carece de qualquer base, visto ser um fenómeno natural, normal da evolução fonológica românica, que também pode ser encontrado em muitas outras línguas, nas quais resulta de condições fonéticas particulares. É de realçar que esta palatalização poderá relacionar-se com outros falares continentais (Ferreira et al, 1996: 496) que apresentam o mesmo traço — subregiões dieletais do Barlavento algarvio e da Beira Baixa e Alto Alentejo —, levantando-se a hipótese de povoadores das ilhas, oriundos dessas regiões, o tenham levado para os Açores (Cintra, 1983: 61); . Contudo, ulteriores estudos serão necessários para aceitar esta tese. O esquema da Figura 66 mostra a cadeia das modificações vocálicas (elevação, labialização e palatalização de vogais) que distanciam o vocalismo açoriano, da língua-padrão.

Figura 66 – Português dos Açores: palatalização, labialização e rotação vocálica



Fonte: Esquema elaborado pelo autor a partir de Blayer (2004: 52) e Bernardo e Montenegro (2003: 25)

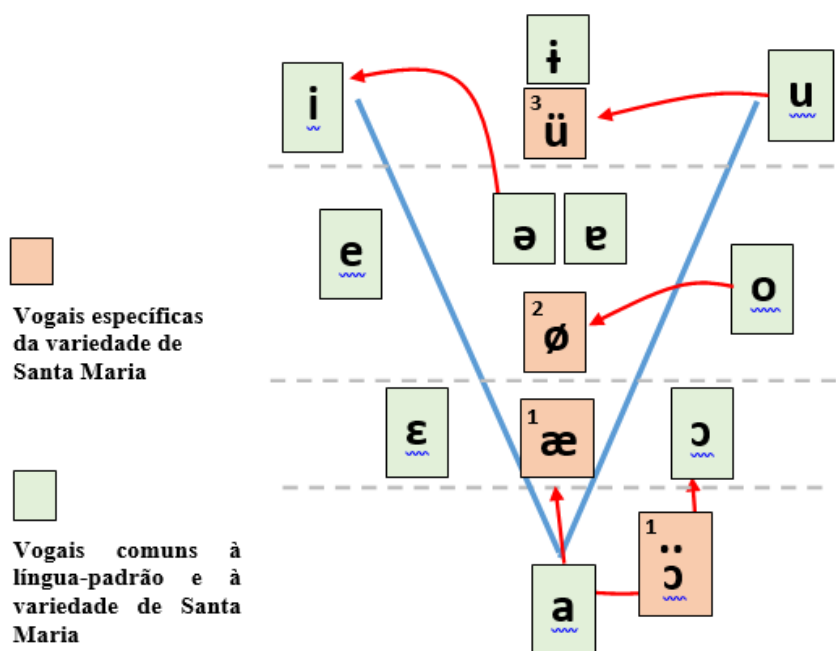
5. Perda da vogal tónica [i] da palavra “espírito”, que se pronuncia: [ʃ'pritu] em vez de [iʃ'piritu] ou [ʃ'piritu] (Rogers, 1948:11). Este fenómeno é comum também no continente nos casos em que a vogal central semifechada [ə], seguida por uma ou duas consoantes, perde sonoridade (i.e. “espaço” [iʃ'pasu] ou [ʃ'pasu]; “meter” [mə'ter] ou ['mter]; “sossegar” [susə 'gar] ou [sus'gar]), violando assim o “princípio de sonoridade e a condição de dissemelhança descrito por Mira Mateus (1995: 11).

6. Paragoge de [ɐ] no final da palavra “açúcar”, pronúncia que está generalizada: [ɐ'sukɐɾɐ] em vez de [ɐ'sukɐɾ] (Rogers, 1948:11).

7. Prótese de [ɐ] no início da palavra “lagosta”, sendo generalizada a pronúncia [ɐlɐ'goʃtɐ] em vez de [lɐ'goʃtɐ] (Rogers, 1948:11).

Esta lista de traços — uns mais sistemáticos do que outros — permite-nos concluir que, no sistema vocálico de Santa Maria, estamos perante um acréscimo de três vogais orais conforme mostra o esquema da Figura 63.

Figura 67 – Vogais orais na variedade de Santa Maria



Fonte: Esquema elaborado pelo autor

As três primeiras alterações da lista acima decorrem da labialização e palatalização (casos 2 e 3) das vogais [o] e [u]. No caso 1, a alteração descrita por Rogers (1948: 7) como mudança de vogal oral central não arredondada [a] para vogal recuada e próxima da vogal semiaberta recuada arredondada [ɔ] recebe uma interpretação distinta tanto por parte de Blayer (2004: 53) como de Bernardo e Montenegro (2003: 25) que apontam um resultado mais próximo da vogal anterior não arredondada [ɛ].

4.1.1. Ditongação

1. A monotongação e consequente labialização vocálica observam-se nas variedades de São Miguel, Corvo, Flores, Graciosa e Santa Maria. Assim, os ditongos decrescentes -ei- [ej] e -eu- [ɛw] monotongam em [e], e os ditongos -oi- [oj] e [ow], em [o], sendo que tanto a vogal e [e] como a vogal o [o], fruto da monotongação, labializaram em [ö] (Blayer, 2004: 53; Cuesta e Luz, 1989: 229-233). A palavra “dinheiro” é pronunciada como [di'neru]. Este fenómeno, que é característico dos falares alentejanos, não é partilhado pela língua-padrão (Cintra, 1995: 38).
2. Redução do ditongo decrescente oral -ai- [aj] na conjunção adversativa “mais”, pronunciada ['maʃ] (Rogers, 1948:10), fenómeno antigo, pois remonta aos alvares das línguas românicas, e que ainda hoje é comum em línguas e dialectos românicos, como se observa, por exemplo, no resultado da forma latina MAGIS em espanhol (“más”) e em catalão (“més”), que contrastam com o português (“mais”) (Huber, 1986:110).
3. O ditongo decrescente oral <oi> [oj] regista dois fenómenos: a monotongação em <o> [o] como se observa em “dois”, pronunciado ['doʃ], ou uma ligeira aproximação ao ditongo <ou> [ow], levando a que “dois” ou “pois” seja também pronunciado como ['dowʃ] ou ['dowʃ] (Rogers, 1948: 11). Este é um fenómeno já atestado no Latim Vulgar e hoje comum nas línguas e nos dialectos românicos (Cunha e Cintra, 1999: 39; Migliorini e Ghinassi, 2007: 39; Meiden e Ledgeway, 2016: 62). Por exemplo, lat. DUO (do Latim Vulgar), evoluiu para “dos” em espanhol e em catalão (Roberts, 2014: 29). No caso de Santa Maria tratam-se provavelmente de arcaísmos, conservadorismos de pronúncias mais antigas (i.e. “dous” e “pous”).
4. O ditongo <ou> [ow] é pronunciado [oj] como em “outro” ['ojtru] ou “couve”, ['kojvə] (Rogers, 1948:11). A alternância entre [ow] e [oj] é um fenómeno de variação que afeta palavras como “touro” / “toiro” (TAURUM), “tesouro” / “tesoiro” (do lat. TESAURUM); “pouco” / “poico” (do lat. PAUCUM); “outro” / “oitro” (do lat. ALTERUM). Note-se que as variantes “poico” e “oitro” ficaram também fossilizadas em áreas dialetais mais conservadoras no português continental (Dias, 2014: 52).

5. Redução do ditongo junto de consoante palatal [j] como se vê na palavra “baixo”, pronunciada [ˈbaʃu] (Rogers, 1948:11).
6. Ditongação de [o] em palavras como “hoje”, pronunciada [ˈoʒi] (Rogers, 1948:11).
7. O ditongo nasal decrescente [ũj] reduz-se numa vogal nasal. Assim, [ˈmũjtu] é pronunciada como [ˈmũtu] (Rogers, 1948:11; Brissos, 2018:198; Pérez, 2014: 48; Dębowiak, 2008: 28).
8. O vocábulo “água” [ˈagwɐ] é pronunciado de forma ditongado [ˈawgwɐ] (Rogers, 1948:11).

4.2. Nasalidade

1. A monotongação do ditongo crescente [ow] em [o], em final de palavra regista a prótese de [ɐ], conforme se observa, por exemplo, na forma verbal “passou”, pronunciada como [pɐˈsoɐ] (Rogers, 1948: 8).
2. Nasalização de vogais em sílaba tónica seguidas de consoantes nasais: bilabial [m], ápico-alveolar [n] e dorso-palatal [ɲ] (Rogers, 1948: 8). Em palavras como “hino” ou “pequeno”, verificou que as vogais, antes da consoante nasal ápico-alveolar, nasalizavam, pronunciando-se como as nasais das palavras “pinça” ou “lenço”. A nasalização das vogais em sílaba tónica junto de consoante nasal é um fenómeno presente em muitas línguas, românicas mas não só: "baleine" [baˈlɛ̃n] (francês do Quebec) vs. [baˈlɛn] (francês parisiense) (Fournier e Wittmann, 1995: 38); "bin" [bĩ] (turinês, “bem”); "pin de vento" [ˈpĩ də ˈvɛ̃tu] (genovês, “cheio de vento”), ou seja, “cheio de dinheiro” (Migliorini e Ghinassi, 2007: 21; Parkinson, 1983: 158);
3. Desnasalização da vogal nasal recuada [ã], aproximando-se da vogal oral baixa aberta não arredondada [a] e da vogal oral semiaberta anterior não arredondada [ɛ], sempre que esta anteceder consoantes nasais: bilabial [m], ápico-alveolar [n] e dorso-palatal [ɲ]; Segundo Rogers (1948: 8-9), este caso é comum em toda a ilha, verificando-se, por exemplo, em “americano” que em Santa Maria se realiza [ɐmĩrikˈãnu]. A nasalização e a desnasalização mencionadas acima acompanham processos registados na história do Português, assim como no Português Brasileiro, nos crioulos de base lexical Portuguesa (incluindo o Papiamento) e nas variedades dialetais do Português Europeu (Portugal

Continental, os Açores e a Madeira), que oferecem muitos exemplos de nasalização (amámos [ɐ'məmuʃ], no Português Europeu, vs. amamos [ɐ'mẽmuʃ] (Português Brasileiro) (Lipski, 1992: 270-275; Tsukada, 1989: 107-120; Graham, 2017, 10-14).

4. Desnasalização de sílaba final em vocábulos como “irmã” realizado [ir'mɐ] e perda da nasalização em “ninguém” e “quem” pronunciados [nĩ'gaj] e ['kaj] (Rogers, 1948:10).

4.3. Consonantismo

1. Rogers (1948: 9) observa que em Santa Maria existe uma realização da lateral ápico-alveolar [l] sem velarização. A norma é ter a consoante velar [ʎ] não só em final de sílaba ou palavra mas também no início de sílaba: janela [ʒɐ'neʎɐ] (Santa Maria) vs. [ʒɐ'nelɐ] (norma europeia). É de salientar que em São Miguel e no português cabo-verdiano, a consoante lateral ápico-alveolar [l] é a norma, e não a consoante velar [ʎ]: abril [ɐ'bril] vs. [ɐ'brɨʎ] (norma europeia).
2. Pronúncia de [l] e [r] em final de palavra (Rogers, 1948: 10). Ao contrário da realização em algumas variedades do Português Continental, no qual palavras como “senhor” parecem ter um acréscimo vocálico [i] depois da vibrante, esse fenómeno não acontece em Santa Maria, o que se traduz numa pronúncia característica dessas consoantes finais. Neste aspeto, o português falado em Santa Maria segue o Português-padrão.
3. Elisão de fonemas no final de palavras terminadas em *-em*. Assim, “ontem” é pronunciado ['õt] (Rogers, 1948: 10).
4. Rogers (1948:11) assume não ter ouvido o som da consoante fricativa uvular [ʁ] (guerra ['gɛrɐ], Português Europeu/Brasileiro), mas sim, o som da vibrante múltipla alveolar [r] (guerra ['gɛrɐ]). A consoante fricativa uvular [ʁ] é uma inovação do falar lisboeta que se tornou traço da língua-padrão (Gonçalves Viana, 1883: 47).
5. Assimilação na sequência consonântica "mb" na palavra “também” (Rogers, 1948: 11). Esta característica também é comum no continente, como se observa no Alentejo “t'ẽmẽ” vs. [tẽ'bẽj] (também), na língua-padrão. Este tipo de assimilação é comum em muitas línguas e dialectos do orbe (Méia e Dalpian, 2002: 202-205).

5. Metodologia de trabalho

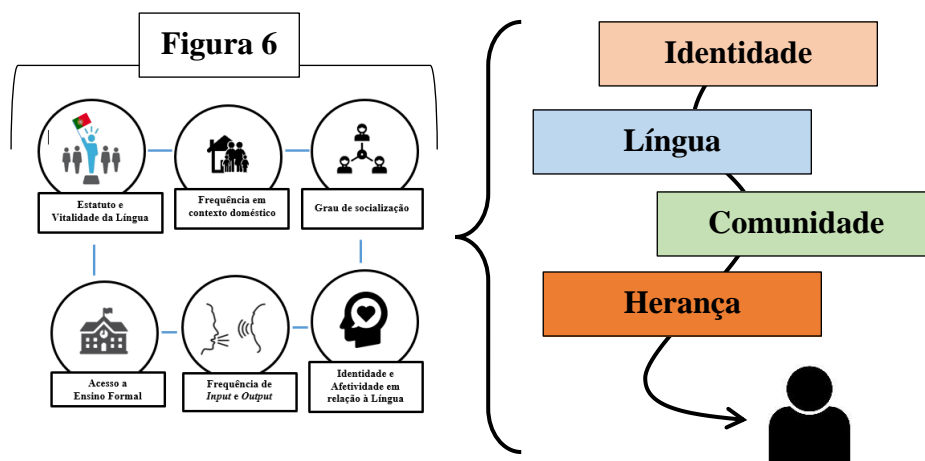
5.1. Procedimentos metodológicos para a descrição e análise da segunda geração de lusodescendentes (1980-1990).

O objeto deste estudo é, como ficou exposto na Introdução, o português como Língua de Herança na terceira geração de lusodescendentes (nascida depois do ano 2000). Por isso, o trabalho realizado com a segunda geração (1980-1990) teve como principal objetivo traçar o contexto e o ambiente em que se encontra a terceira geração. Importa esclarecer que a participação de elementos da segunda geração, por não estar sob a tutela direta da escola, foi mais limitada e complexa, motivo por que para o efeito se delineou um plano que se desdobrou em duas etapas de recolha de dados e informação: primeiramente, a resposta a um inquérito em formato online (cf. Apêndice 1); depois, o convite, a partir da amostra do inquérito online, a um grupo de encarregados de educação para uma entrevista presencial (cf. Apêndice 2).

5.1.1. O Inquérito online

O “Inquérito a Pais/Encarregados de Educação – 2ª Geração” foi realizado com recurso à plataforma *GoogleForm*. Como mostra a figura 68 a conceção das perguntas passou por retomar alguns dos conceitos descritos no capítulo I⁴⁴ para assim se criar um perfil descritivo dos indivíduos da segunda geração.

Figura 68 – As quatro áreas do inquérito à 2.ª geração



Fonte: Elaborado pelo autor

⁴⁴ Cf. “Fatores que influenciam a proficiência linguística na LH”.

O inquérito compunha-se de catorze perguntas e contemplava quatro grandes áreas temáticas: (1) “identidade”, que visava caracterizar o perfil pessoal do participante quanto à sua naturalidade e identificação e cultural; (2) “língua”, que descrevia o grau de *input* e *output* de português; (3) “comunidade”, relativo ao tipo de envolvimento em eventos e organizações da responsabilidade da comunidade lusodescendente; por último, (4) “herança”, para determinar a visão/percepção dos respondentes a respeito da aprendizagem da língua e da cultura por parte dos seus descendentes. O preenchimento decorreu no mês de janeiro de 2018 e totalizou 42 respostas completas.

5.1.2. A entrevista presencial

5.1.2.1. Critérios de seleção e exclusão

Depois de aplicados os questionários aos encarregados de educação (EE) foi solicitada a participação voluntária numa entrevista/conversa informal relativa à experiência individual de cada um como lusodescendentes inseridos na comunidade de Hudson. Os EE foram convidados a preencher todos os critérios seguintes:

(1) *local de nascimento em Massachusetts*. Este critério permitiu fechar a amostra a EE nascidos em outros territórios e, por isso, sujeitos a outras influências linguísticas e culturais;

(2) *descendentes portugueses de 2.^a geração, com ascendência açoriana de Santa Maria de ambos os pais*. Este critério permitiu trabalhar com base na ascendência mais frequente na vila de Hudson;

(3) *contacto (em diversos graus) com outros familiares portugueses a residir fora dos EUA*. Tentou-se, com este critério, agrupar indivíduos que tenham algum contacto com o português da sua ascendência original.

Dos 42 EE que responderam ao inquérito online, 12 responderam afirmativamente ao pedido para entrevista presencial; contudo, apenas 5 reuniam os três critérios mencionados. Dos 5 EE finais, apenas um não conseguiu marcar presença por, à data da entrevista, residir em outro Estado.

5.1.2.2. Protocolo e instrumento de recolha de dados

A sessão de entrevistas foi realizada com o intuito de complementar a informação recolhida pelo questionário online. Embora obedecesse a um guião prévio (cf. Apêndice 2), devidamente estruturado, a entrevista tinha como objetivo desenvolver conversas informais com os encarregados de educação. Estas sessões serviram, *grosso modo*, para avaliar se o contexto doméstico dos indivíduos da terceira geração ainda é capaz de promover *input* de LH em quantidade e qualidade relevantes.

Figura 69 – Ficha de tomada de notas para entrevistas presenciais / 2ª Geração

A	EE#		
	Data		
	Local		
	Hora		
B	Notas (conteúdo narrativo)		
	Exemplos de Alternância Linguística	CS <u>Extra</u> -oracional	
CS <u>Inter</u> -oracional			
CS <u>Intra</u> -oracional			
Empréstimos			
Decalques			
D	Outras Observações		

Fonte: Elaborado pelo autor

A entrevista serviu também de fonte de informação no que respeita à presença empréstimos, decalques ou alternâncias de código linguístico (CS). Estas sessões tiveram, contudo, duas grandes limitações: (i) a inibição e insegurança dos entrevistados receosos de expor limitações na LH; (ii) impossibilidade de registo áudio por recusa de gravação. O facto de muitos saberem que estavam a conversar com um professor de português, ainda que informalmente, e de nunca terem tido uma aprendizagem formal da língua, levantou inseguranças que os próprios assumiram. Expressões como “o professor por favor não se ria do meu português!” ou “olhe que o meu português é lá de casa, não é como o seu que está certo”, foram preâmbulos frequentes à conversa. Talvez por isso, e por sentirem na sua LH uma autoestima baixa, a possibilidade de gravação para posterior tratamento de dados foi recusada, mau grado o compromisso de anonimato.

Excluída a possibilidade de gravação, criou-se a “Ficha de tomada de notas e registo de alternâncias linguísticas” apresentada na figura 69. Deste registo escrito foram extraídos todos os exemplos presentes no estudo relativo à segunda geração divididos por quatro áreas: a área A, para registo de data, local, hora e atribuição de um código de identificação para cada entrevistado (por exemplo, Entrevistado_EE_1, Entrevistado_EE_2); a área B, para que, de forma sucinta, se retivesse informação narrativa da experiência de vida dos entrevistados; a área C, para anotação de eventuais alterações de registo linguístico; por fim, a área D, para registar outro tipo de elementos/informações que surgissem no decurso da entrevista.

5.2. Procedimentos metodológicos para descrição e análise da terceira geração de lusodescendentes (nascidos depois de 2000).

5.2.1. O Inquérito online

Para a realização do “Inquérito aos alunos da ESH- 3ª Geração” (cf. Apêndice 3) recorreu-se à plataforma *GoogleForm*”. À semelhança do inquérito aos pais, a conceção das perguntas passou por retomar alguns dos conceitos descritos no capítulo I⁴⁵, por forma a traçar um perfil descritivo dos indivíduos da terceira geração. O inquérito contemplava vinte e uma perguntas e organizava-se segundo as áreas temáticas mencionadas anteriormente: “identidade”, “língua”, “comunidade” e “herança”. Comparativamente ao inquérito dos EE, é mais extenso, visto pretender não só recolher mais dados sobre a situação escolar dos alunos como também obter mais informação relativa ao envolvimento desta população com a rede de

⁴⁵ Cf. 1.1. Bilinguismo e Línguas de Herança, 1.2. Perfil e caracterização de Falantes de Herança, Fenómenos de alternância linguística no Bilinguismo: Code Switching (CS), Empréstimos e Decalques

apoio cultural da comunidade. O preenchimento decorreu no mês de janeiro de 2018 e contou com 108 respostas completas.

5.2.2. A entrevista presencial

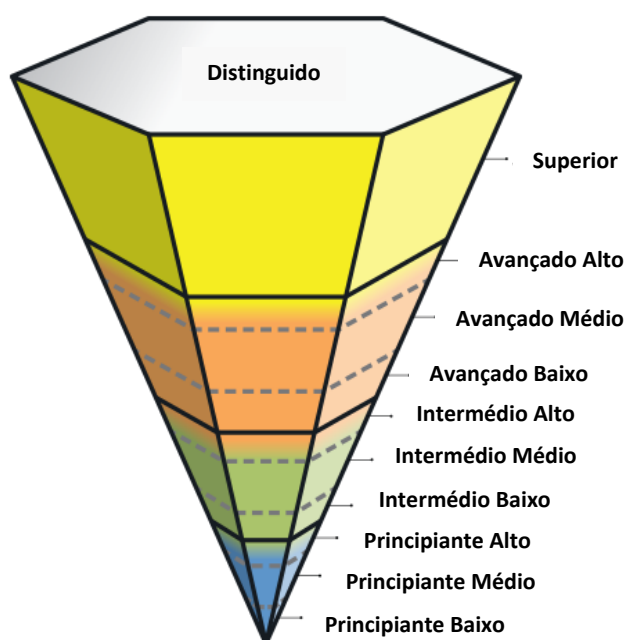
5.2.2.1 Critérios de seleção e exclusão

Com base na amostra inicial de 108 alunos, estendeu-se um convite a interessados em participar numa entrevista em português, garantindo-lhes o anonimato no estudo, e sem que o seu desempenho fosse alvo de avaliação interna por parte da escola. Disponibilizaram-se para o efeito 58 alunos mas, desta vez, houve necessidade de identificar um perfil comum dentro do grupo final, de modo a permitir leituras mais consistentes dos resultados que serão o alvo central deste trabalho. Agruparam-se os alunos que preenchessem todos os critérios seguintes:

- (1) ***local de nascimento em Massachusetts***. Este critério permitiu fechar a amostra a alunos nascidos em outros territórios e, por isso, sujeitos a outras influências linguísticas e culturais;
- (2) ***descendentes portugueses de 3.ª geração, com ascendência açoriana de Santa Maria***. Este critério permitiu trabalhar com aquela que é a ascendência mais frequente na vila de Hudson;
- (3) ***contacto (em diversos graus) com outros familiares portugueses a residir fora dos EUA***. Com este critério, tentou-se agrupar indivíduos que tenham algum contacto com o português da sua ascendência original;
- (4) ***alunos inscritos nos cursos de português nas Escolas Públicas de Hudson há pelo menos 4 anos letivos, atualmente a frequentar a disciplina de Português no ensino secundário, com nível de proficiência Intermédio Baixo-Médio***. Foram contabilizados os anos anteriores ao ensino secundário, uma vez que a escolha da LE ocorre no 5.º ano de escolaridade. O Departamento de Línguas da ESH avalia o desempenho dos alunos⁴⁶ com base nos parâmetros definidos pelo *ACTFL - American Council on the Teaching of Foreign Languages*, entidade que organiza as performances dos falantes segundo a pirâmide que se apresenta:

⁴⁶ A maior parte dos alunos da ESH frequenta a disciplina de português, iniciando-se no nível “Principiante”. A expectativa é que se graduem com um nível de proficiência “Intermédio-Alto”. A exceção encontra-se nas aulas de Português Língua de Herança, para as quais é exigido o nível base “Intermédio-Médio”, sendo expectável que, à saída da graduação, os alunos se situem no nível Avançado-Médio.

Figura 70 – Pirâmide de Proficiência do ACTFL



Fonte: A pirâmide de proficiência ACTFL, ACTFL (2020)

Devido à adoção deste quarto critério, excluem-se da amostra final dois tipos de proficiência linguística: (i) alunos iniciantes na aprendizagem formal da língua e provenientes de escolas onde não se leciona português durante a *middle school* (5.º ao 8.º ano); (ii) alunos de língua materna e/ou fluentes que, à chegada ao ensino secundário, são colocados nos níveis mais avançados de português. Uma vez que nenhum aluno de terceira geração está avaliado como “fluyente”, o nível Intermédio é o intervalo mais abrangente e adequado ao contexto do estudo. De acordo com os descritores *ACTFL*, um indivíduo que se encontre no nível Intermédio é capaz de:

[...] criar com a língua ao falar sobre temas conhecidos relacionados com o seu dia a dia. Podem recombinar material aprendido para expressar a sua mensagem pessoal. [...] Produzem desde frases discretas até cadeias de frases, caracteristicamente no presente. Os falantes deste nível são compreendidos por interlocutores acostumados a tratar com aprendizes não nativos da língua.

Assim, todos os alunos em análise no presente estudo estão no intervalo de proficiência de Intermédio Baixo-Médio, inscritos no 9.º e no 10.º anos⁴⁷. Com esta escolha, excluíram-se

⁴⁷ A constituição de turmas no Departamento de Línguas faz-se com base no nível de proficiência linguística e não exclusivamente em função da idade. Assim, por exemplo, uma turma de alunos de Português 4 pode ter alunos de 9º, 10º ou 11º anos, desde que tenham, de forma genérica, o mesmo nível de proficiência (cf. Capítulo 3. PII)

também alunos não FH, para os quais o Português não passa de uma LE, e falantes de língua materna recém-chegados ao território. Esta delimitação ao nível da proficiência linguística permitiu encontrar algum domínio comum a todos os informantes e criar uma entrevista cujo enunciado permitisse produzir, em teoria, um discurso em quantidade relevante para uma análise que responda aos objetivos deste estudo.

Com a aplicação dos critérios atrás mencionados, chegou-se a uma amostra de 38 alunos que, em virtude de situações legais suscitadas pelo processo individual de cada aluno, teve de ser recortada.

- (1) 10 alunos encontravam-se ao abrigo de um plano individualizado de educação especial, sendo limitada a sua participação em estudos extra-curriculares; acresce a esse facto a possibilidade e a enorme probabilidade de o respetivo plano evidenciar dificuldades de aprendizagem ao nível da produção escrita ou oral que condicionariam os resultados finais da amostra;
- (2) 7 alunos estavam ao abrigo da seção 504 da Lei de Reabilitação de 1973⁴⁸, pelo que sua participação não foi recomendada pelo Departamento de Aconselhamento Vocacional e Pedagógico da escola.

Do grupo inicial de 108 alunos, selecionaram-se 21, sendo estes os que, por meio da entrevista analisada no presente estudo, facultaram material áudio.

5.2.2.2. Protocolo e instrumento de recolha de dados

A entrevista compunha-se apenas de uma pergunta/instrução (cf. Apêndice 4). Porém, sendo certo que as competências interpretativas variam de aluno para aluno, levantavam-se dúvidas quanto à língua em que deveria ser formulada aquela instrução. Caso a escolha fosse o português, correr-se-ia o risco de alguns alunos não interpretarem devidamente o que estava a ser perguntado; caso se optasse pelo inglês, desencadear-se-ia um *brainstorming* nessa língua, o que dificultaria a resposta em português. Para obviar estas dificuldades, optou-se por uma instrução simples em português, com recurso a cognatos e imagens legendadas que facilitassem

⁴⁸ A seção 504 da Lei da Reabilitação de 1973 atende às necessidades de alunos com deficiências (físicas ou mentais), mesmo que estes, segundo as leis federais e estaduais de educação especial, não sejam elegíveis como discentes portadores de deficiências. Permite acomodações ao processo de ensino aprendizagem e prestação de serviços específicos ao perfil do aluno.

a compreensão. Os alunos receberam um envelope contendo um cartão conforme se apresenta na figura 71. A escolha da pergunta, centrada no falante, incidiu no facto de alunos ao nível intermédio, de subnível baixo-médio, terem maior facilidade em falar sobre si mesmos, especificamente, informação pessoal, família e amigos, tempos livres.

Figura 71 – Enunciado da entrevista para alunos de 3ª geração



Fonte: Elaborado pelo autor

Para compilar dados de cada informante, procedeu-se à criação de uma “Tabela de Análise Individual” (cf. Apêndice 5).

Figura 72 – Ficha de Análise Individual

A	Frequência de uso de LH em contexto doméstico			
	Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade			
B	Código de identificação do ficheiro:		Duração da Gravação:	
	<i>[espaço destinado à transcrição]</i>			
C	Fonética e Fonologia	Morfossintaxe		Léxico e Fraseologia
		Concordância Nominal	Concordância e/ou Regência Verbal	
	Decalques			

Fonte: Elaborado pelo autor.

Este instrumento de trabalho divide-se em três grandes áreas, abaixo identificadas com as letras A, B e C.

a) Grau de influência da LH no perfil do informante

Nesta secção da tabela descreve-se o grau de envolvimento do informante com a língua e com a cultura lusofalante da comunidade em que se insere. As duas perguntas relativas ao uso da LH em contexto doméstico e à participação em actividades culturais promovidas pela comunidade têm como opção de resposta as opções: 1- Nunca; 2- Raramente; 3- Às vezes; 4- Muitas vezes; 5- Sempre.

b) Identificação do informante/ficheiro e registo escrito do áudio-

Numa primeira fase, a área “B” destina-se a identificar os informantes e os respetivos ficheiros áudio com a anotação do tempo total da gravação. De forma a proteger a identidade dos informantes e de todos os indivíduos nomeados nos textos transcritos, omitiram-se os nomes próprios no formato escrito. O “código de identificação do ficheiro” identifica o áudio, a respetiva transcrição e o falante através do código “INF” seguido de *underscore* (_) e, ainda, por meio do número indicador da ordem em que ocorre a gravação . Assim, o “INF_1”, que foi o primeiro falante a ser gravado, também é o nome do ficheiro áudio correspondente.

c) Níveis de análise linguística

Com o objetivo primordial de verificar o grau de interseção entre a L1 e a LH, optou-se por extrair da entrevista informação relativa a três níveis de análise linguística: (1) fonética e fonologia, (2) morfossintaxe e (3) léxico e fraseologia. Contemplar informação relativa à semântica e à pragmática adequar-se-ia pouco à natureza deste estudo, uma vez que são domínios em que menos se evidencia a intersecção linguística entre L1 e LH. Separada destas três áreas, surge a categoria “decalque” destinada a todos os casos em que, independentemente do nível linguístico, ocorreu uma retroversão da L1 para a LH.

Na análise de questões no campo da fonética e da fonologia, e sempre que houve necessidade de transcrever foneticamente algum exemplo extraído das entrevistas, recorreu-se ao Alfabeto Fonético Internacional (AFI), tanto para o PE como para o Inglês.

5.2.2.3. Sistema de transcrição ortográfica

Dadas as necessidades do presente estudo, a escolha de um sistema de transcrição ortográfica não foi tarefa simples ou fácil. A obrigatoriedade de incluir numa transcrição tudo o que é enunciado, em completa fidelidade ao testemunho oral, e de, ao mesmo tempo, conseguir realçar informação facilitadora da análise pretendida, determinou que se ensaiassem vários sistemas. Muitas das opções revelaram-se simplistas e, por isso, acabou por ser mais adequado e produtivo um sistema que, sem ter sido pensado exclusivamente para este tipo de

análise, providenciasse informação extra e uma boa funcionalidade na descrição dos fenómenos presentes.

Centrado na investigação da variação sintáctica dialectal do PE, o projecto *Corpus Dialectal para o Estudo da Sintaxe* (CORDIAL-SIN) aplica uma metodologia de constituição/exploração de *corpora* anotados que, descartadas outras hipóteses, se entendeu ser o modelo de transcrição mais adequado aos objetivos do presente trabalho. A opção por este modelo deveu-se principalmente ao facto de este possibilitar a transcrição de variantes fonéticas e morfofonológicas, adequando-se bem ao estudo dos FH.

O referido modelo permite a utilização de um sistema duplo que combina transcrição fonética e transcrição ortográfica, fundamental para pôr em evidência realizações regionais e, por extensão, permitir a comparação entre gerações de falantes com origem em Santa Maria (Açores). Para além disso, como a amostra está constituída por um conjunto de indivíduos nascidos em território estado-unidense, sendo provável/previsível que os testemunhos dos alunos incluam vocábulos em inglês, o CORDIAL-SIN permite evidenciar também palavras estrangeiras que são transcritas segundo o mesmo sistema duplo que combina a transcrição fonética e a ortográfica. São estas as enormes vantagens do CORDIAL-SIN quando o comparamos com sistemas como o GARS⁴⁹, o NURC⁵⁰, qualquer versão do NERC⁵¹ ou do CHAT. Com efeito, o GARS, devido à complexidade e ao grau de afastamento da grafia convencional, tornaria a leitura mais confusa e pouco clara; o NERC e o NURC acabam por conferir demasiada importância a aspectos de carácter prosódico, foco pouco útil para o presente trabalho; o CHAT⁵², por sua vez, dá muita atenção às pausas e à fragmentação do discurso, aspectos importantes na transcrição escrita de um discurso oral, mas que, mais uma vez, também podem ser retidos graças ao modelo do CORDIAL-SIN (Ramilo e Freitas, 2002:59). O CORDIAL-SIN retém elementos fonéticos e fonológicos, permite destacar vocabulário estrangeiro e o facto de ser equilibrado em termos de pontuação e marcação de pausas torna este modelo uma opção válida e eficiente aos propósitos deste estudo.

⁴⁹ *Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe*, dirigido por Claire Blanche-Benveniste, utilizado na análise sintática do francês.

⁵⁰ *Norma Urbana Culta*, projecto de investigação brasileira disponível em <https://nurcrj.letas.ufrj.br/>

⁵¹ *Network of European Reference Corpora*, projecto da Comissão Europeia para o estabelecimento de convenções gerais em corpora de referência.

⁵² *Codes for the Human Analysis of Transcripts*.

5.2.2.4. Normas de transcrição ortográfica

A adoção da pontuação convencional teve como principal objetivo simplificar o processo de leitura e análise dos testemunhos. Conservam-se os símbolos usados na ortografia convencional e adotaram-se duas propostas do CORDIAL-SIN para responder a dois aspetos marcantes da língua oral e do registo áudio:

- 1) a descrição de pausas não preenchidas com material sonoro por meio do símbolo “{pp}”;
- 2) a descrição de partes do discurso impercetíveis ou ininteligíveis por meio de reticências entre parênteses curvos “(...)”.

A transcrição de ideofones, interjeições e onomatopeias não foi feita segundo uma norma pré-definida, tentando-se, na medida do possível, grafar esses sons de acordo com o estipulado nos dicionários. Também de acordo com o CORDIAL-SIN, adaptaram-se marcas de anotação que beneficiaram a leitura dos testemunhos, conforme a tabela a seguir:

Tabela 30 – Códigos utilizados na transcrição ortográfica das entrevistas

Tipo de Informação	Código	Objetivo	Exemplo
Evidência de variantes fonéticas e morfofonológicas	"PH"	Identificação de realizações regionais ou individuais	{PH teɲ=tenho}
	"CT"	Identificação de partes truncadas	{CT 'ta=está}
Uso de palavras estrangeiras	"FR "	Uso de vocabulário estrangeiro	{FR valibɔl='volleyball}
Descrição de disfluências na produção do discurso	“AB”	Expressões ou vocabulário abandonados durante o discurso	[AB a minha]
	“RC”	Reconstrução e reconstituição de formas incompletas	{RC familia-=família}
	“RP”	Repetições consecutivas	[RP ele chamo]

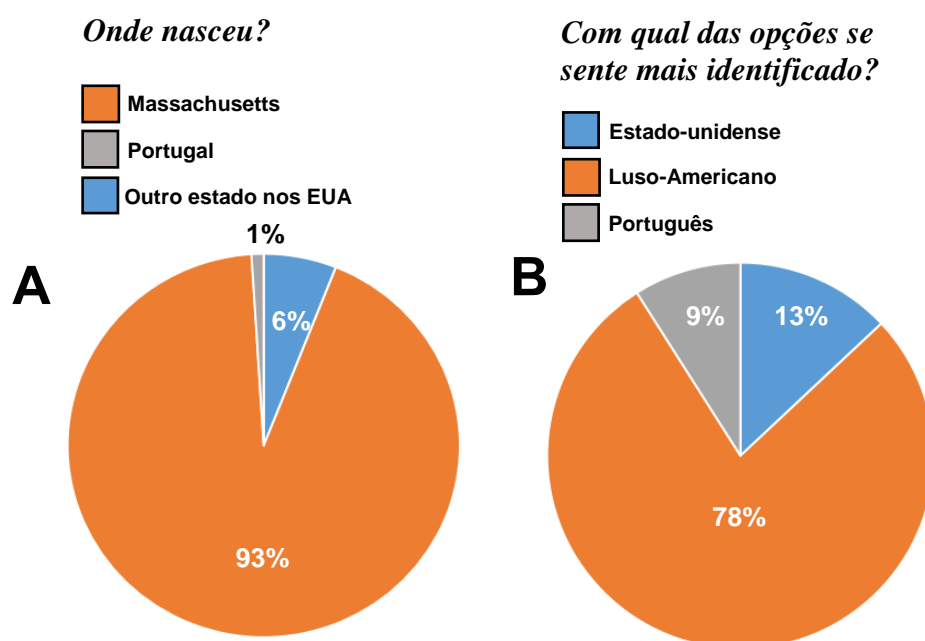
Fonte: Adaptado de Ramilo e Freitas (2002). CORDIAL-SIN: Corpus Dialectal para o Estudo da Sintaxe

6. A segunda geração de lusodescendentes de Hudson

6.1. Perfil e caracterização

A segunda geração de lusodescendentes de Hudson – décadas de 80 e 90 - foi primeiramente analisada com base na resposta ao questionário online “Inquérito a Pais/Encarregados de Educação – 2ª Geração”. Esta etapa inicial permitiu caracterizar, de uma maneira geral, o grupo como um todo. Haverá, com certeza, casos que mereceriam outra abordagem, especificidades que permitiriam outras análises; contudo, mau grado os constrangimentos impostos pela participação voluntária de uma parte do universo de pais e encarregados de educação dos alunos da ESH, graças a este exercício conseguimos reter informação preciosa sobre o contexto em que a segunda geração se relacionou com a LH e o modo como essa relação evoluiu.

Figura 73 – Naturalidade (A) e Identidade Étnica (B)



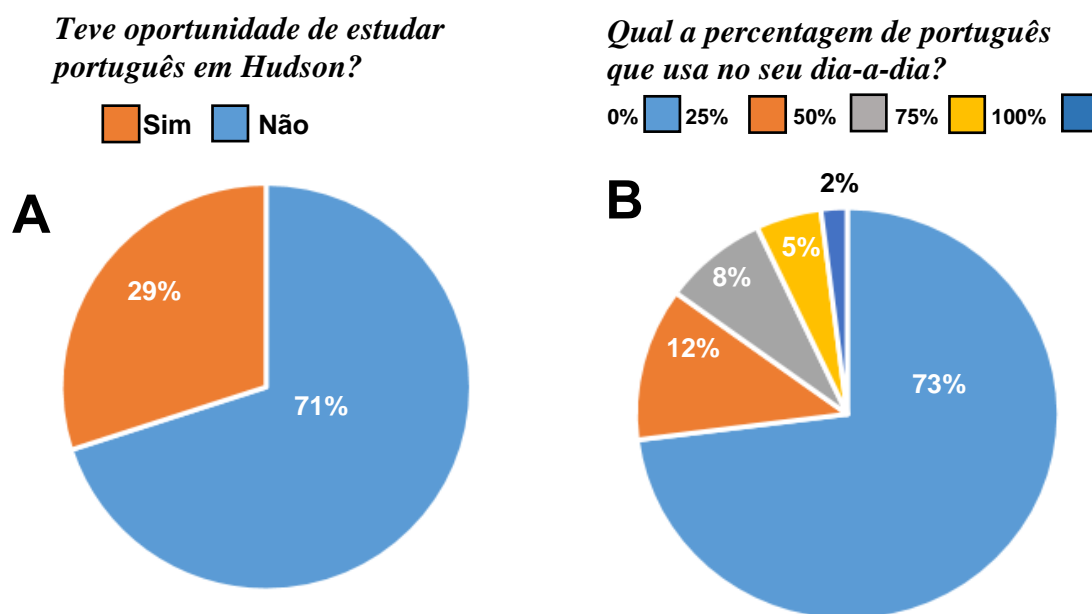
Fonte: Gráficos elaborados pelo autor a partir das respostas ao “Inquérito a Pais/Encarregados de Educação – 2ª Geração”. Hudson, 2018

A esmagadora maioria dos inquiridos nasceu nos Estados Unidos: 93%, no estado de Massachusetts; 6%, em outro estado (4% no estado do Connecticut; 2%, no estado de Rhode Island); 1%, em território português. Apesar dessa circunstância, o sentimento de pertença a Portugal continua bem presente e, aquando da sua identificação étnica, apenas 13% optaram

pela opção “estado-unidense”, ficando os restantes 87% distribuídos pelas opções “Português” e “Luso-Americano”, esta última, com 78%, o que revela a biculturalidade a que a comunidade, durante o seu desenvolvimento, esteve sujeita.

Independentemente da identidade, a frequência de uso e o nível de proficiência que estes indivíduos apresentam em português são reveladoras de uma perda de influência da LH, clara e avassaladora. Todas as respostas ao questionário denotam uma vontade de pertença que, depois, não encontra eco no exercício da língua, nem na consciência das limitações linguísticas, apesar do desejo de que as gerações vindouras alcancem uma proficiência que os pais da atual geração não conseguiu concretizar. Os dados da figura 74 reforçam exatamente a ideia dessa fracasso.

Figura 74 – Possibilidade de aprendizagem de LH em Hudson (A) e percentagem de uso de LH no dia-a-dia (B)

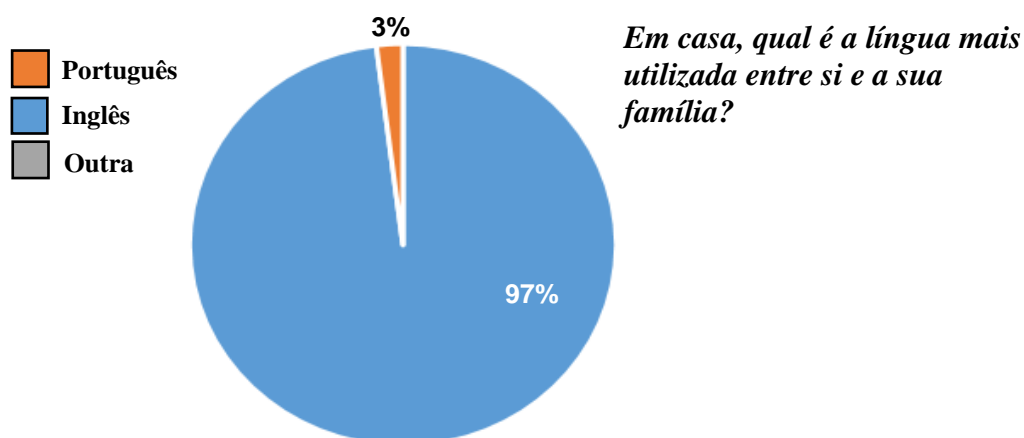


Fonte: Gráficos elaborados pelo autor a partir das respostas ao “Inquérito a Pais/Encarregados de Educação – 2ª Geração”. Hudson, 2018

Note-se que a percentagem de participantes que assumiu ter tido oportunidade de aprender português em Hudson é semelhante, em termos numéricos, à que assume não fazer qualquer uso do português no seu dia-a-dia, seja no trabalho, seja em casa (71% e 73%, respetivamente). Dentre as várias causas dessa perda de utilização do português em contexto doméstico pode estar a ineficácia do sistema de ensino que estaria à disposição dos pais atuais. Na opção agregada à resposta “sim” do gráfico B (Figura 74), pedia-se aos participantes que mencionassem onde lhes foi oferecida a oportunidade de aprender português: 65% respondeu

(em inglês) “Portuguese Club”, 10% dos quais acrescentando comentários (dentro do número de caracteres permitido para a resposta) como “Dad made me, learnt nothing” (o meu pai obrigou-me, não aprendi nada), “fun but did not learn” (divertido mas não aprendi), “boring, left” (aborrecido, desisti). Não sendo justo avaliar, a esta distância temporal, a qualidade da oferta formativa daquela época (anos 80-90), sobretudo com base (de partilha voluntária e não sugerida), mas tomando como referência os dados atuais, é legítimo assumir que não resultou, do esforço único e muitas vezes a regime de voluntariado de um projeto comunitário, grande legado. Esta ineficácia da escola comunitária pode ser, simplesmente, prova de que a preponderância da LD, veículo de socialização, tenha feito com que a aprendizagem do português não se consolidasse, persistisse ou se revelasse significativa. Se agregarmos as percentagens mais negativas do gráfico 4 (entre 0% e 25%) temos 85% dos informantes a fazer pouco ou nenhum uso do português na sua vida quotidiana. A figura 75 evidencia que, a haver contacto com a língua, este acontece graças ao convívio com a primeira geração.

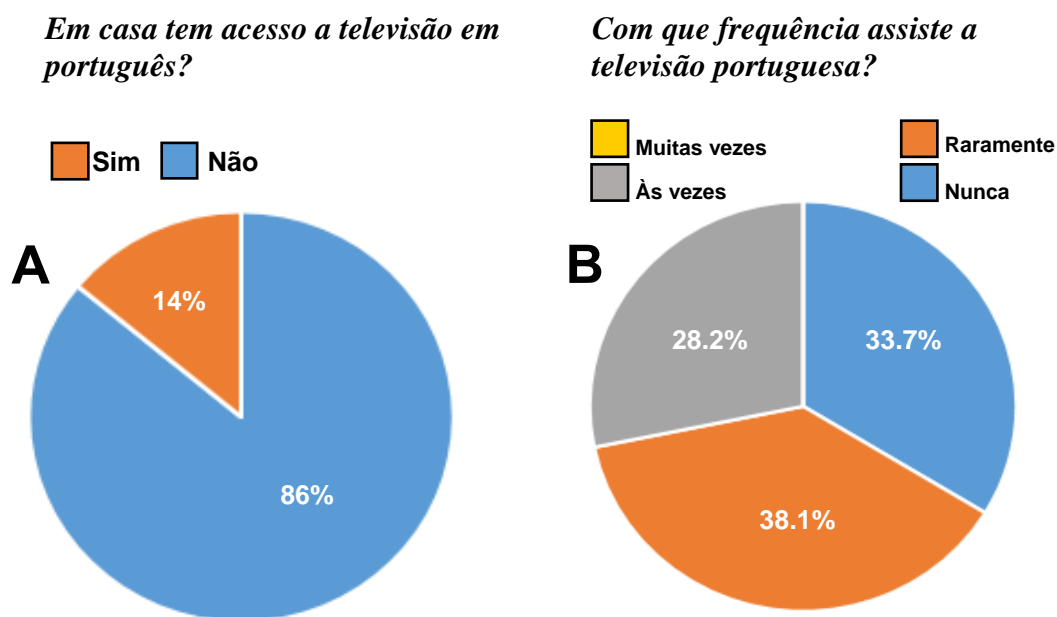
Figura 75 – Língua de uso em contexto doméstico



Fonte: Gráficos elaborados pelo autor a partir das respostas ao “Inquérito a Pais/Encarregados de Educação – 2ª Geração”. Hudson, 2018

Em alguns casos, o facto de ainda estarem vivos elementos da primeira geração pode ter ajudado a manter, ainda que residualmente, algum uso da língua, aspeto que talvez tenha inflacionado os dados. Quando 97% assume não fazer uso de português em casa, conclui-se que o contacto da terceira geração com a LH acontece no meio escolar ou em ambiente doméstico, com os avós. Os dados relativos ao acesso a meios de comunicação social também não se revelam animadores, sobretudo devido à disparidade entre o acesso e o uso efetivo.

Figura 76 – Acesso (A) e frequência de uso (B) de televisão em português



Fonte: Gráficos elaborados pelo autor a partir das respostas ao “Inquérito a Pais/Encarregados de Educação – 2ª Geração”. Hudson, 2018

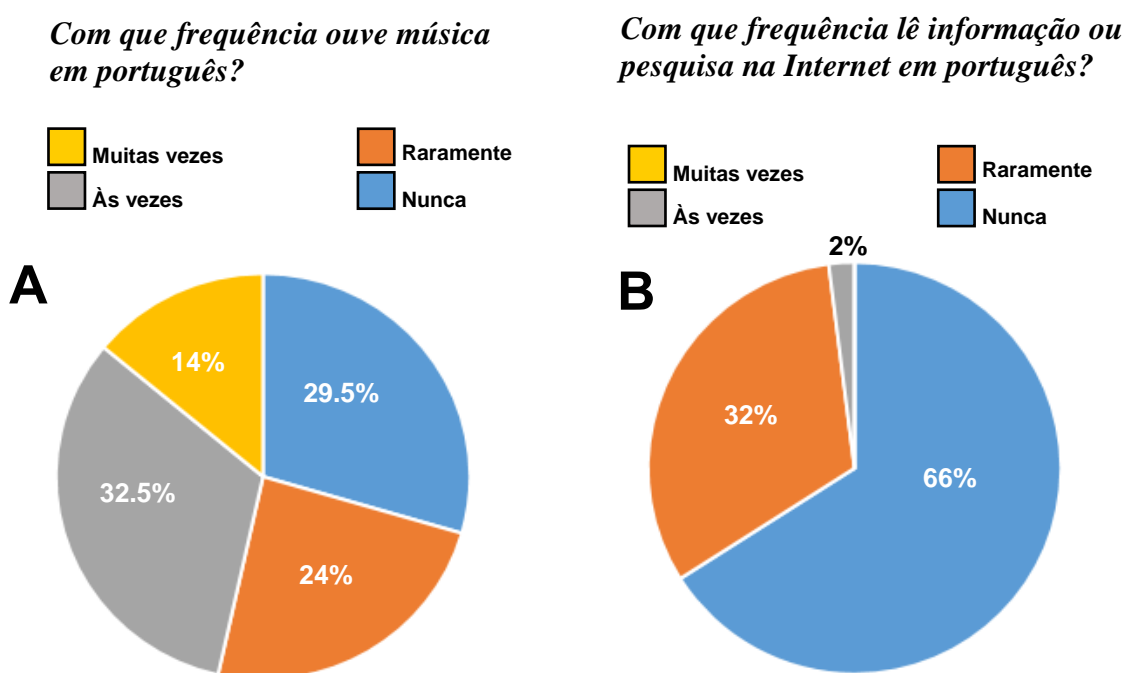
Verifica-se, portanto, facilidade de acesso mas pouco uso. Esta discrepância entre o acesso e a audiência de televisão em língua portuguesa aumenta o fosso e o distanciamento para com Portugal e a sua realidade político-cultural. Se há acesso a canais de televisão em português como a RTP Internacional⁵³, a TVI Internacional, a Sic e a Sic Notícias, o problema estará na adequação do conteúdo destes canais à realidade das comunidades emigrantes, fazendo com que a facilidade de acesso se torne irrelevante. À medida que a barreira linguística cresce, o potencial destes meios de comunicação desvanece-se, uma vez que se torna cada vez mais difícil aos emigrantes e aos seus descendentes acompanhar a linguagem e o conteúdo veiculados por esses meios. Caiu-se no erro de ao evitar programação exclusiva para uma faixa etária mais velha se adicionar programação para faixas etárias mais novas, acabando por distanciar ambas. Com efeito, os emigrantes mais velhos, tendo embora as competências linguísticas, não se identificam com os conteúdos transmitidos, e os lusodescendentes, que não possuem competências linguísticas para acompanhar a programação, até poderiam ter interesse no conteúdo, mas a barreira linguística prevalece e impede a ligação. Levi (2020: 292) aborda essa questão, assumindo que, à exceção do futebol, cujo visionamento não carece de domínio

⁵³ A RTP Internacional, mais experiente na transmissão para as comunidades, percebendo que o distanciamento entre comunidades e meios de comunicação portugueses tem crescido, tem legendagem em inglês em muitos dos seus programas, sobretudo, os produtos de ficção.

da língua, a televisão portuguesa tem um papel irrelevante e não serviu para, ao longo dos anos, ligar as comunidades lusoamericanas à língua e à cultura portuguesas.

O mesmo se observa quanto a atividades de lazer, como o consumo de música portuguesa e a consulta de novas plataformas de pesquisa e recolha de informação. Com efeito, tanto a música como a Internet em português apresentam índices muito baixos de uso e consumo, pesando na quebra de contacto com a língua. Em todos estes casos, as opções “nunca” e “raramente” marcam grande parte das respostas.

Figura 77 – Frequência de consumo de música (A) e de uso de internet (B)



Fonte: Gráficos elaborados pelo autor. Inquérito a “Pais/Encarregados de Educação - Parents/Guardians Survey”. Hudson, 2018.

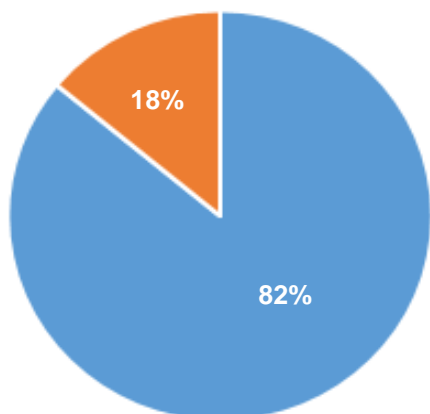
No tocante ao consumo de música portuguesa, a questão colocada na entrevista remetia para um acesso privado e autónomo, e não em festividades coletivas, onde, por razões óbvias, aumentaria consideravelmente a tendência para uma resposta positiva, conquanto não fosse uma opção consciente do indivíduo.

Figura 78 – Participação (A) e Frequência em eventos culturais organizados pela comunidade lusofalante de Hudson.

Tem por hábito participar em atividades culturais organizadas pela comunidade lusófona?

Sim Não

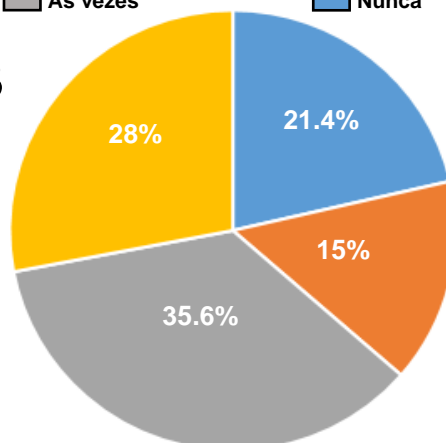
A



Com que frequência participa em eventos culturais organizados pela comunidade lusofalante?

Muitas vezes Às vezes Raramente Nunca

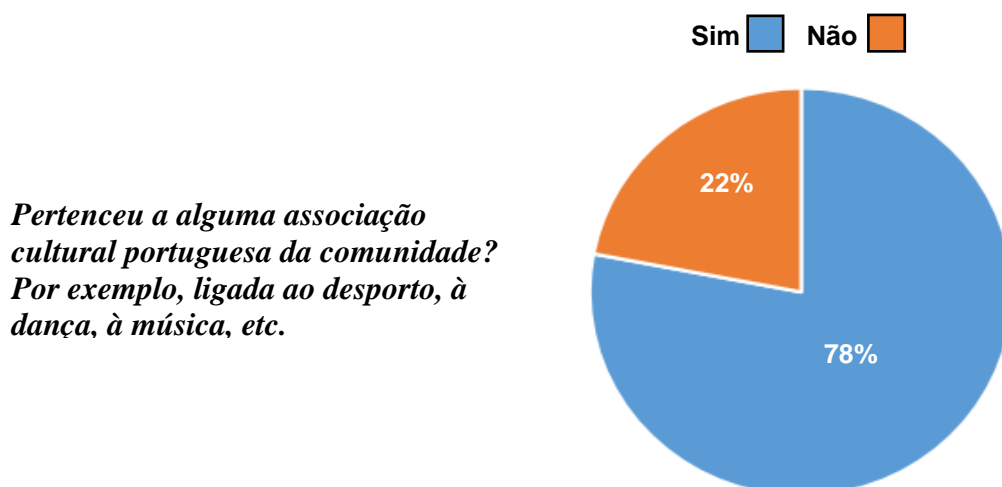
B



Fonte: Gráficos elaborados pelo autor a partir das respostas ao “Inquérito a Pais/Encarregados de Educação – 2ª Geração”. Hudson, 2018

A esse propósito, a figura 78 apresenta dados relativos à participação ou não neste tipo de festividades, religiosas. 82% de indivíduos que responderam “sim” à participação nestes eventos mas apenas 28% assumem que participam “muitas vezes”, número muito próximo da resposta “nunca” e, ao serem acrescentadas as respostas “raramente”, atinge-se quase um terço dos inquiridos. Estes dados são motivo de preocupação, porquanto se sabe que mais de 70% dos inquiridos pertenceu a uma das seções culturais criadas, ao longo do tempo, pela comunidade, sobretudo ao CPH, notando-se uma descontinuidade e um abandono das anteriores práticas de associativismo.

Figura 79 – Filiação em associações culturais organizadas pela comunidade lusofalante de Hudson (i.e. desportivas, religiosas, musicais, etc. integrantes ou não do CPH)

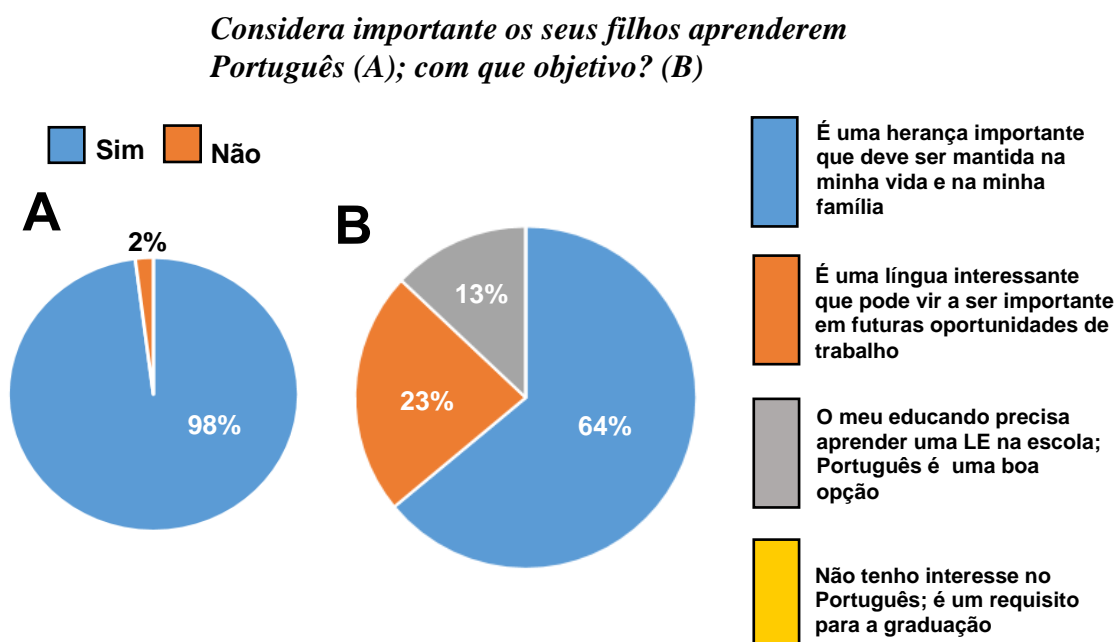


Fonte: Gráficos elaborados pelo autor a partir das respostas ao “Inquérito a Pais/Encarregados de Educação – 2ª Geração”. Hudson, 2018

A última fase do inquérito questionava os encarregados de educação em relação ao modo como perspetivam a aprendizagem da língua por parte dos seus descendentes. Ora, estes pais, que confessam fazer pouco ou nenhum uso do português, curiosamente, estão cada vez mais preocupados com a sobrevivência da língua em Hudson.

Com efeito, 98% declara pretender que os filhos aprendam português, pressão que, à medida que, nas últimas décadas, a comunidade reforçava o seu poder económico, terá motivado investimentos públicos com resultados muito positivos nesta localidade, conforme atesta o facto de a totalidade dos professores de português que lecionaram na ESH, nos últimos quinze anos, ter vindo diretamente de Portugal ao abrigo do visto J1, que se destina ao intercâmbio de professores e de investigadores de ensino superior. Este interesse em receber professores diretamente de Portugal e o investimento nele envolvido relacionam-se com a aposta da comunidade na LH.

Figura 80 – Importância da aprendizagem do português (A) e principal motivação para essa aprendizagem (B).

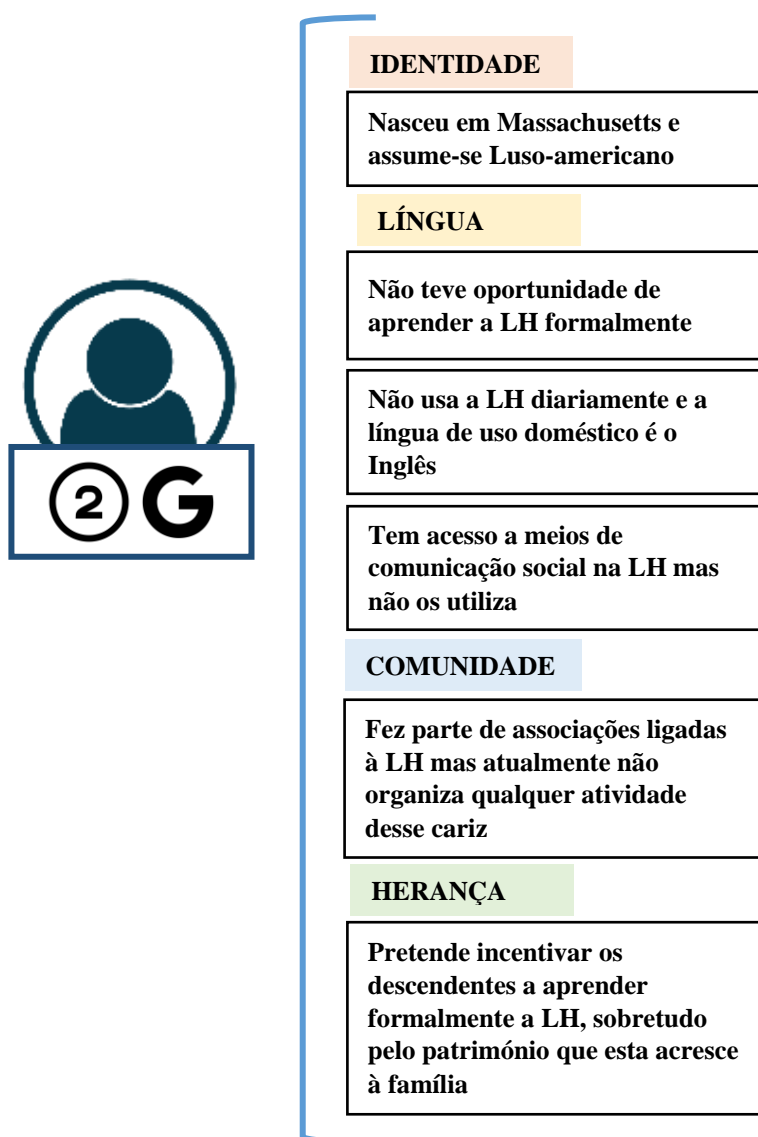


Fonte: Gráficos elaborados pelo autor a partir das respostas ao “Inquérito a Pais/Encarregados de Educação – 2ª Geração”. Hudson, 2018

Grande parte dos encarregados de educação inquiridos teve experiências diferentes em Hudson: uns sentir-se-ão frustrados por não terem tido, em idade escolar – mesmo durante a educação bilingue – programas eficazes de apoio ao português; outros, por terem frequentado a panóplia de cursos de português no ensino superior e daí retirado níveis de satisfação muito diferentes e variáveis. Atualmente, a maioria começa a ver janelas de oportunidade que, entre os seus descendentes, colmatem as carências das gerações anteriores.

À pergunta sobre os motivos pelos quais os descendentes devem ou não aprender português, 64% pretende manter viva (ou reforçada) a herança portuguesa na família; 24% reconhece vantagens mais pragmáticas, assumindo que essa valência trará benefícios em termos profissionais e de empregabilidade futura; 13% tem uma agenda mais utilitária, uma vez que o português servirá como requisito de graduação no ensino secundário. Note-se que ninguém assinalou a opção que manifestava desinteresse pelo português.

Figura 81 – Perfil de um membro da segunda geração de lusodescendentes de Hudson (com base nas respostas aos inquéritos online)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas ao “Inquérito a Pais/Encarregados de Educação – 2ª Geração”. Hudson, 2018

6.2. Fenómenos de alternância linguística na segunda geração de lusodescendentes de Hudson

A segunda etapa do estudo da segunda geração de lusodescendentes de Hudson passou por uma sessão de entrevistas informais em que se pretendeu recolher, para além de informação narrativa das vidas e experiências destes indivíduos, dados relativos à interferência entre LD e LH. Estas entrevistas ganharam ainda maior importância, porque permitiram verificar se, de facto, existe ou não um hiato geracional nas competências na LH.

Retomando a relação entre L1 e L2, importa comprovar como comunidades semelhantes às de Hudson autoavaliam a sua proficiência na LD por contraste com a da LH. De acordo com os dados apontados por Reverberi *et al.* (2015: 7), a disparidade de proficiência em indivíduos lusodescendentes está bem atestada. Assim, de acordo com o estudo destes autores, do total dos seus entrevistados, 73.38% assumiam-se mais fluentes em inglês e, uma vez categorizada essa fluência em modos de comunicação mais específicos (i.e. a leitura ou a escrita), a opção pelo inglês ultrapassa sempre os 80%.

Nas entrevistas realizadas a familiares dos alunos da ESH, confirma-se a preponderância do inglês. Por isso, embora todas as entrevistas começassem em português, gradualmente intercalavam o inglês e, quase de forma inconsciente, os entrevistados passavam a usar inglês, não obstante serem sempre questionados em português.

É notório o desequilíbrio de competências entre as duas línguas, surgindo o português quase sempre como língua secundária em termos funcionais. A maioria das respostas inicia-se em português, mas grande parte dos falantes reverte, quase de imediato, para o inglês. São raras as perguntas em que não surge uma interferência do inglês ou nas quais não se reforce algo dito em português com uma expressão enfática em inglês. Em termos teóricos estamos perante exemplos perfeitos do “atrito linguístico” e de alternância de código linguístico⁵⁴. Este atrito surge muitas vezes por bloqueios e dificuldades em recordar léxico da L1 e pelo incómodo de estar a recorrer a pausas no discurso e de constantemente se terem de realizar autocorreções. O inglês, mais rápido e preciso na explicação, acaba por funcionar como uma rede de conforto destes indivíduos.

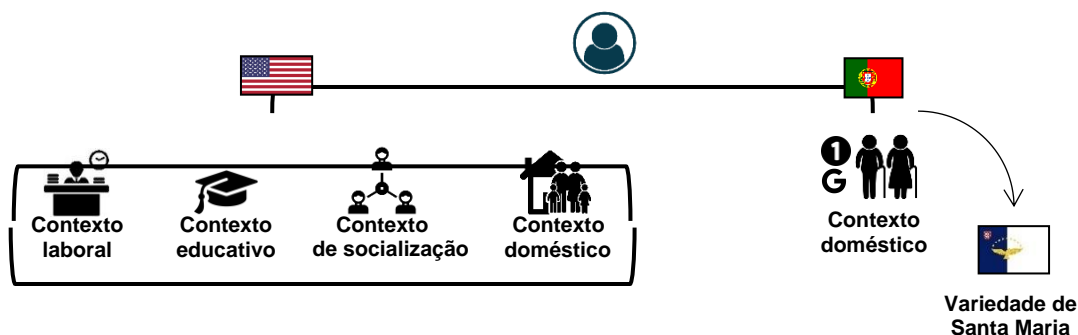
Como foi realçado no capítulo destinado aos procedimentos metodológicos, a insegurança linguística pode ter limitado os resultados das entrevistas sendo que essa insegurança é resultado de diferentes contextos e graus de proximidade com a LH. No caso das famílias⁵⁵ “Cabral” e “Braga”, o português foi sendo mantido em casa, prevalecendo o inglês no âmbito sócio-profissional; no caso da família “Carvalho”, a primeira e segunda geração empregou-se em empresas maioritariamente constituídas por portugueses e nunca houve, ao longo do tempo, preocupação quanto à aprendizagem formal do português. A família “Tavares” preferiu omitir a sua ascendência desde muito cedo e americanizar nomes próprios e inclusive o apelido.

⁵⁴ Cf. 2. Perfil e caracterização de Falantes de Herança descrito pela literatura (Bylund, 2009; Montrul, 2008; Polinsky, 2011)

⁵⁵Os nomes “Cabral”, “Braga”, “Carvalho” e “Tavares” são fictícios.

As entrevistas permitiram, *grosso modo*, assumir que a relação entre LH e LD foi, desde muito cedo, aquela apresentada no esquema da figura 82.

Figura 82 – Uso de LH e LD nos indivíduos de segunda geração



Fonte: Esquema elaborado pelo autor com base na informação recolhida em entrevistas a indivíduos de 2ª geração lusodescendente de Hudson.

O elo de ligação à LH é comum a todos os inquiridos da segunda geração. São os pais, membros da primeira geração e menos proficientes em inglês, que mantêm vivo esse elo. O *input* de português é fraco e tem vindo a enfraquecer mais ao longo dos tempos. Se a entrada para a escola funciona como porta de entrada do inglês nas vidas destes indivíduos, o casamento foi indicado como o início do corte quase total com a LH.

Depois do casamento, com visitas menos frequentes à casa dos progenitores, o uso de português decresceu. Mesmo em contexto laboral, onde muitos assumiram que o facto de serem “bilingues” foi importante na sua contratação, mas raras as vezes em que a LH foi realmente necessária. Alguns assumem que, quando foi necessário o uso da LH em contexto laboral, não se sentiram confortáveis em fazê-lo com receio de cometer erros. Esta perda do uso da LH fez com que um dos entrevistados mencionasse inclusive algo curioso, mas pertinente para este assunto. O membro da família “Cabral” afirmou ser bicultural, mas tinha dúvidas de ser bilingue. Para lá desse comentário, confessou ainda: “eu até falo mas escrever já não me lembro bem”.

Tabela 31 – Exemplos de alternância linguística retirados das entrevistas com elementos da segunda geração de lusodescendentes de Hudson

<p>Code Switching Extra-oracional (Tag-switching)</p>	<p>“(…) Os meus pais queriam que eu falasse Inglês, <i>you know</i> (…)” “(…) Aqui a vida é dura mas o dinheiro compensa, <i>right?</i> (…)” “(…) depois quando o meu pai chegou ele foi estudar para ver se conseguia um trabalho diferente, <i>you know what I mean?</i> (…)”</p>
<p>Code Switching Inter-oracional</p>	<p>“(…) Eu estudei aqui na escola. <i>They didn't treat us the same way.</i> Eu não gostava nada disso, eu queria é ir trabalhar (…)” “(…) <i>We could make good money, you know.</i> O trabalho era difícil mas o dinheiro era bom. <i>I didn't complain.</i> (…)”</p>
<p>Code Switching Intra-oracional</p>	<p>“(…) o meu pai, <i>he was the manager of the hardware store</i> na Main Street, <i>so</i> eu podia trabalhar e estudar quando precisava (…)” “(…) <i>Back then</i> nós não pensávamos muito na escola <i>but now it's different</i> (…)”</p>
<p>Empréstimos</p>	<p>“(…) os meus pais eram muito <i>tough</i>, eu nunca ia nas <i>fieldtrips</i> com os meus colegas (…)” “(…) Na <i>Digital</i> nós tínhamos mais <i>benefits.</i> (…)” “(…) eu nem tinha tempo de fazer o meu <i>homework</i>, o meu pai só pensava no <i>business</i> dele e eu ia ajudá-lo no <i>after school</i> (…)” “(…) A minha mãe trabalhava na linha de montagem, não era preciso ter muitas <i>skills</i> – <i>you know</i> - nem precisava de falar inglês (…)” “(…) fizemos alguns <i>fundraisings</i> e lá conseguimos avançar com a obra (…)”</p>
<p>Decalques</p>	<p>“(…) aqui na América é mais fácil <i>sucedder</i>, temos mais oportunidades (…)” “(…) a minha mais pequena <i>faz bem</i> na escola, não é como o pai (…)” “(…) você não <i>realiza</i> como aquelas festas estavam cheias de gente naquele tempo (…)” “(…) lá no Clube eu não tinha idade para trabalhar então ajudava a trazer <i>as ordens</i> para as mesas (…)” “(…) a minha mãe morava junto à <i>estôa</i> do Faustino (…)”</p>

Fonte: Informação recolhida em entrevistas a indivíduos de 2ª geração lusodescendente de Hudson.

Graças a estas conversas, ficou em evidência que os alunos da ESH dificilmente conseguem ouvir uma conversa em contexto doméstico sem que haja uma ou outra incursão no inglês. Por outro lado, foi possível identificar todos os fenómenos de *code-switching*, ou alternância de código linguístico, ao longo das conversas. Saliente-se que os exemplos apresentados são fruto da tomada de notas, motivo por que são os mais vinculados. Comum a

todos os exemplos abaixo transcritos, é de sublinhar a forma espontânea, despreocupada e natural com que estas interferências ocorrem.

A injeção de estruturas oracionais ou de frases inteiras proveniente do Inglês no discurso em português, seja de forma alternada, seja contraída na mesma oração, foi constante. Os encarregados de educação com um nível de proficiência mais elevado recorreram mais vezes a empréstimos ou decalques. Em momento algum a expressão facial e corporal sofreu alterações, quase como se não tivesse ocorrido qualquer fenómeno.

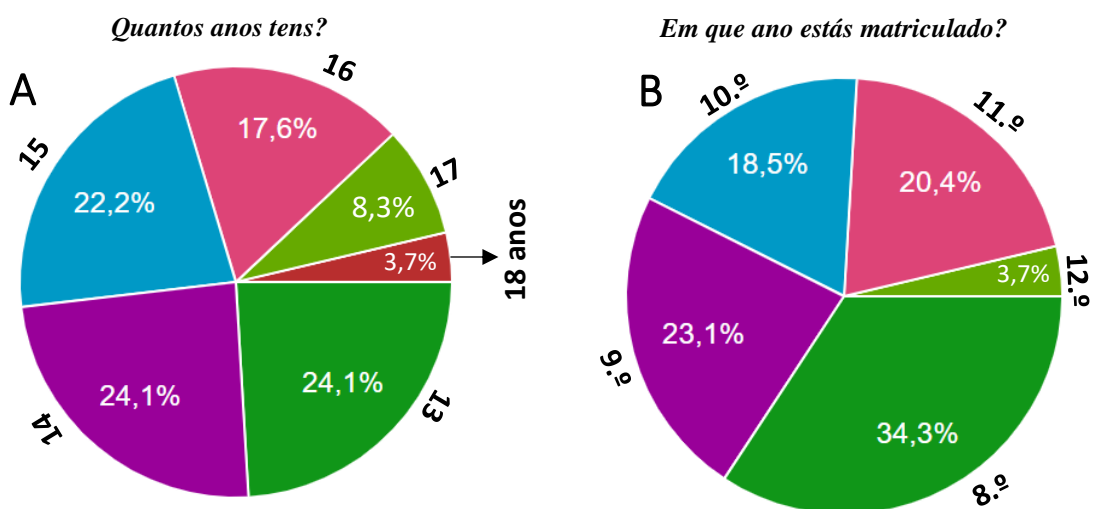
As entrevistas/conversas informais com os encarregados de educação não foram pensadas para ser objeto de estudo e análise detalhada no presente estudo; tiveram, isso sim, o objetivo de dar algum contexto à situação dos alunos, descendentes de terceira geração, no sentido de se tentar apurar se o contexto doméstico ainda promove *input* de LH em quantidade e qualidade relevantes. Dada a frequência de "atritos", empréstimos, decalques ou interseções de diversos graus a qualidade, parece claro que esse *input* pode estar em causa.

7. Perfil e caracterização da terceira geração de lusodescendentes de Hudson

À semelhança do estudo relativo à geração dos encarregados de educação, a primeira fase do estudo da terceira geração passou por um levantamento estatístico com base na resposta ao questionário online “Inquérito aos alunos da ESH- 3ª Geração” (cf. Apêndice 3). Esta etapa inicial permitiu caracterizar a população que estuda português na Escola Secundária de Hudson (ESH), independentemente da sua ascendência, com o objetivo de criar um perfil global dos alunos inscritos na disciplina. Sabendo que cerca de 90% desses alunos são de ascendência lusófona, foi possível reunir informação para delinear o perfil do lusodescendente de terceira geração da vila.

Os dados apresentados nos gráficos da figura 83 evidenciam um padrão que é característico da maioria dos departamentos de línguas. À medida que os alunos progredem nos seus estudos e cumprem os requisitos mínimos, a frequência da disciplina diminui. Como a progressão se traduz, naturalmente, em maior dificuldade dos conteúdos, uma vez que então entram em cena não só conteúdos culturais desconhecidos como também textos de cariz literário ou de complexidade acrescida, verifica-se uma desmotivação. Nas universidades, por exemplo, é comum os alunos estudarem outra língua estrangeira e atingirem níveis mais elevados e, por terem começado do zero, não passam pela “desmotivação” que envolvem matérias mais exigentes ou complexas.

Figura 83 – Idade (A) e ano de matrícula (B)

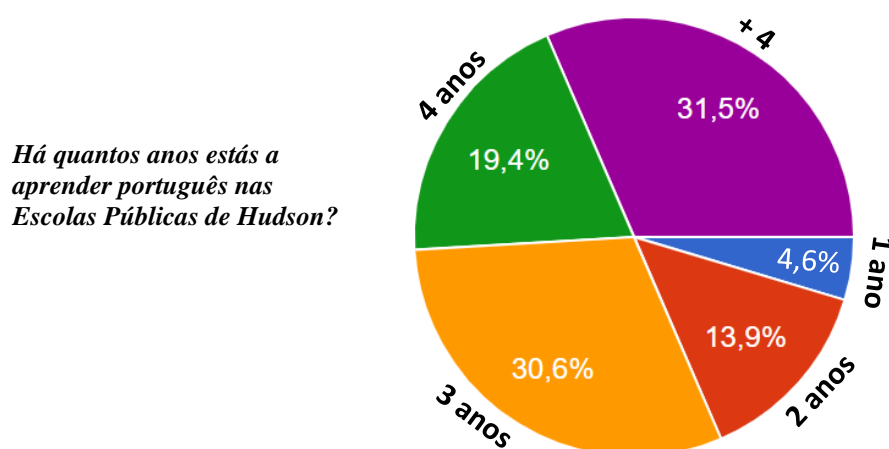


Fonte: Gráficos elaborados pelo autor (a partir das respostas ao questionário online “Inquérito aos alunos da ESH-3ª Geração”).

De acordo com o gráfico acima, os números mais elevados registam-se no 8.º ano; no entanto, esse facto está ligado à logística aplicada nas Escolas Públicas de Hudson (EPH) e à obrigatoriedade daquele ano, finalistas do 3.º ciclo terem aulas no edifício da escola secundária. Por isso, se forem contados apenas os anos relativos ao ensino secundário, é visível uma tendência para o decréscimo do número de alunos inscritos na disciplina de português.

Essa descida ocorre porque no final do 11.º ano os alunos já cumpriram os requisitos necessários para a graduação e, normalmente, só seguem para o 12.º ano os que têm genuíno interesse em seguir a aprendizagem até ao final.

Figura 84 – Anos de aprendizagem de português nas EPH



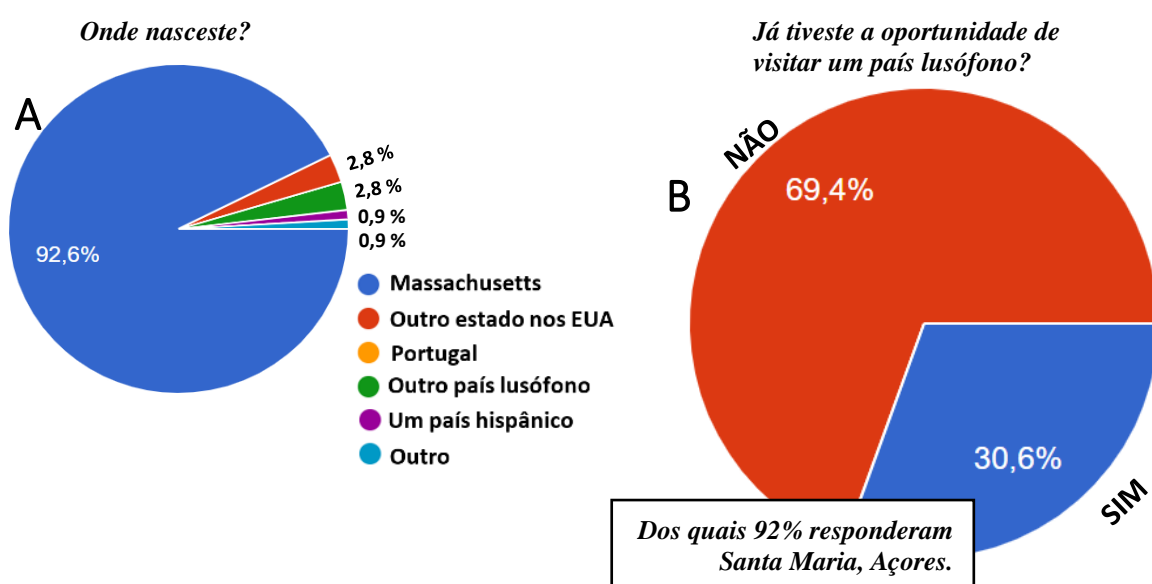
Fonte: Gráficos elaborados pelo autor (a partir das respostas ao questionário online “Inquérito aos alunos da ESH-3ª Geração”).

O requisito é um mínimo de 2 anos, mas a política do departamento de orientação vocacional das EPH aconselha os alunos a cumprir pelo menos 3 anos completos, regra essa que, de facto, está a ser seguida, dela resultando os 81.5% (em aglomerado) dos alunos que estudam Português durante 3 ou mais anos, conforme mostra a figura 84.

Um dado interessante prende-se com o facto de esta população estudantil, não obstante ter ligações a Portugal na sua maioria, ainda não ter visitado qualquer país lusófono. Nascidos em Massachusetts, apenas um terço dos inquiridos visitou um país lusófono. A ausência de exposição à cultura no seu espaço natural, sem a mediação ou a influência da estado-unidense, constitui uma lacuna na aprendizagem da língua, mas, acima de tudo, retira a estes alunos a possibilidade de vivenciarem pessoalmente a herança linguística e cultural. Não havendo contacto regular com o país de ascendência, a necessidade de aprender a língua não funciona como motivação. Mais ainda, a imagem que estes alunos têm da cultura de origem fica refém de um “Portugal” arraigado no imaginário saudosista dos avós, um Portugal datado e cristalizado no tempo, que não acompanhou as mudanças ocorridas no “Portugal real”. O “saudosismo” faz com que se recriem associações, copiem iniciativas e se promovam eventos à imagem exata das que ficaram no imaginário destas pessoas.

Na escola secundária, só em 2017, se organizou a primeira viagem intercontinental a Portugal e São Tomé e Príncipe, precisamente com o objetivo de promover o contacto dos alunos com a diversidade da lusofonia.

Figura 85 – Naturalidade (A) e viagem a um país lusófono (B)

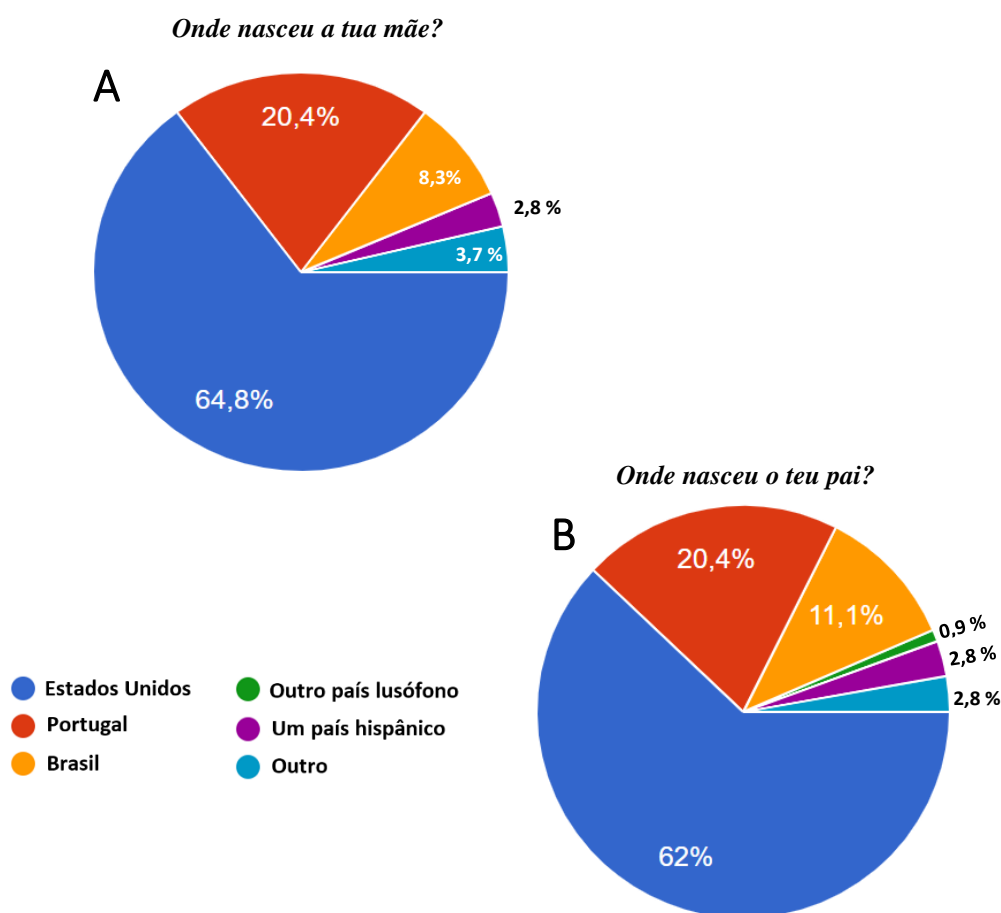


Fonte: Gráficos elaborados pelo autor (a partir das respostas ao questionário online “Inquérito aos alunos da ESH-3ª Geração”).

De acordo com o gráfico B, é claro que estamos perante um grupo com ligações fortes a Portugal, embora muitos não tenham sequer visitado o país e que quem já o fez, visitou quase exclusivamente Santa Maria, por causa das raízes familiares na ilha açoriana. O gráfico B permite ilustrar essa relação com elementos mais concretos.

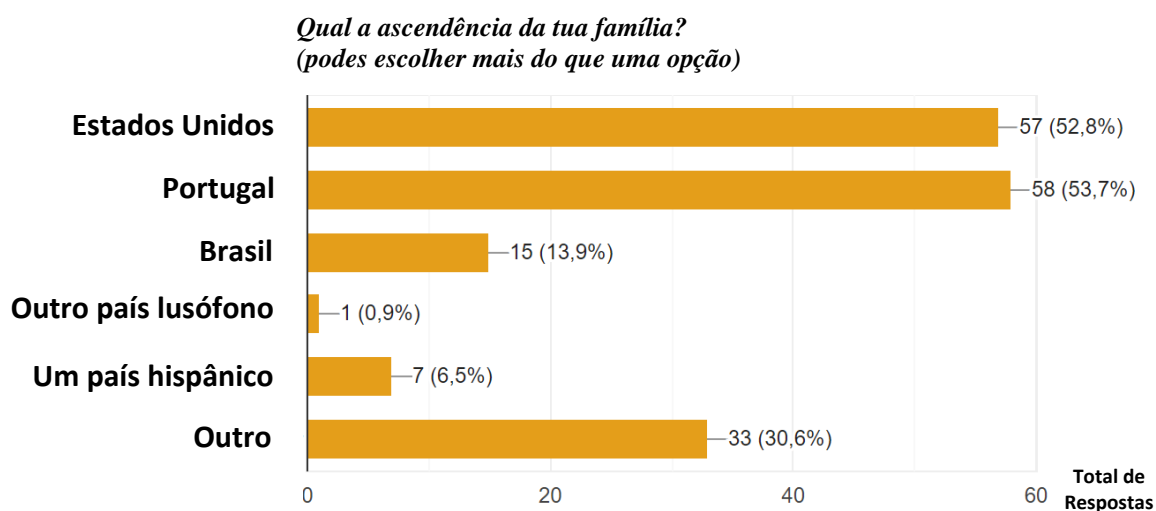
Embora boa parte dos pais tenha nascido em Massachusetts, na família de pelo 30% dos alunos um dos pais tem naturalidade lusófona, em concreto de Portugal e, quando se alarga a pesquisa a gerações anteriores à dos pais (figura 86), a predominância da ascendência portuguesa ainda fica mais em evidência. Note-se que a correspondência entre naturalidade e proficiência não é linear, porque um indivíduo natural de um país pode não ser falante da língua predominante nesse país. Por isso, não obstante existirem muitos “naturais de Portugal”, não é certo que sejam proficientes em português; em sentido inverso, também pode ocorrer que seja fluente em português um indivíduo nascido nos EUA.

Figura 86 – Naturalidade do pai (A) e naturalidade da mãe (B)



Fonte: Gráficos elaborados pelo autor (a partir das respostas ao questionário online “Inquérito aos alunos da ESH-3ª Geração”).

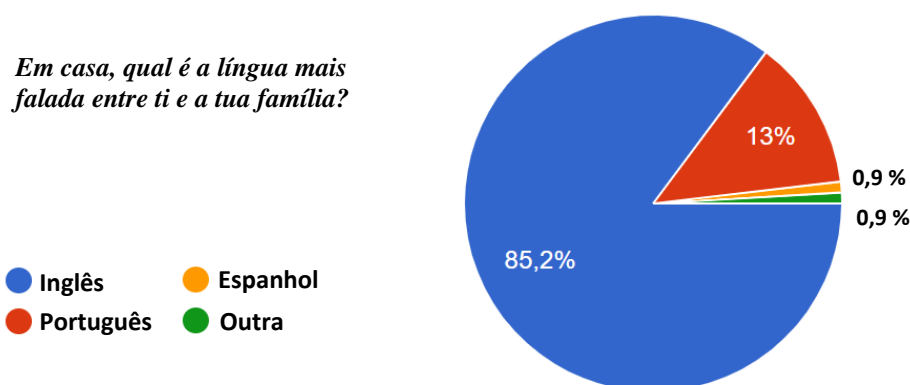
Figura 87 – Ascendência familiar (anterior aos pais)



Fonte: Gráficos elaborados pelo autor (a partir das respostas ao questionário online “Inquérito aos alunos da ESH-3ª Geração”).

Trata-se, pois, de duas gerações nascidas e residentes em Massachusetts, com poucos hábitos de visita a Portugal, cujos horizontes são delimitados pelo que a comunidade produz ou reproduz da cultura de origem. Resta apurar em que medida está viva ou não a língua em contexto familiar e, em caso de resposta afirmativa, verificar quais os meios e a frequência que asseguram essa vitalidade.

Figura 88 – Língua de uso doméstico

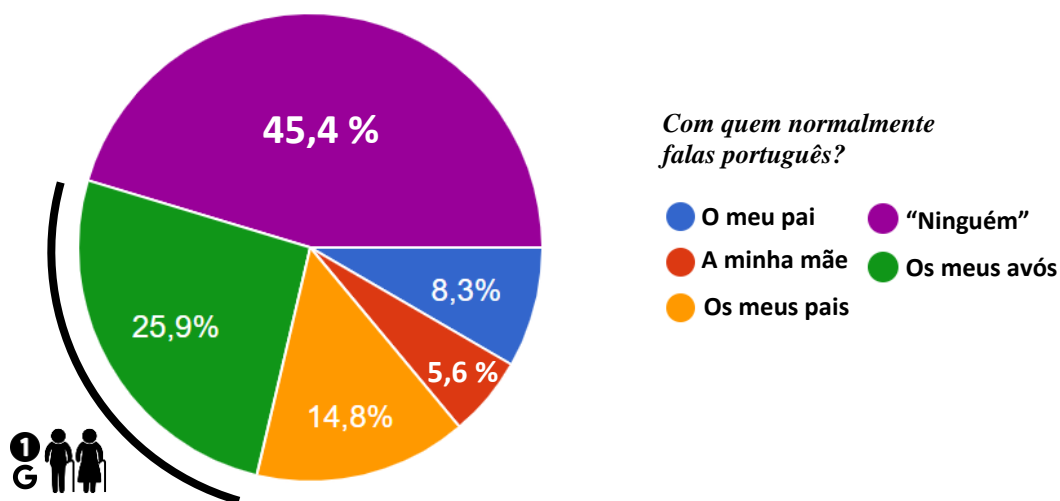


Fonte: Gráficos elaborados pelo autor (a partir das respostas ao questionário online “Inquérito aos alunos da ESH-3ª Geração”).

O inglês é, inevitavelmente, dominante, ficando o português com uns residuais 13%. Esta realidade terá, sem dúvida, consequências nas restantes experiências destes jovens na comunidade e na relação com a cultura de herança. Pouco otimistas, estes números estão longe de ser surpreendentes. O que parece dificultar mais a sobrevivência da LH no seio destas

famílias é o facto de não haver quem a promova em contexto doméstico, sendo que, quando alguém o faz, são em geral os mais velhos, os avós.

Figura 89 – Pessoas com as quais existe interação em português



Fonte: Gráficos elaborados pelo autor (a partir das respostas ao questionário online “Inquérito aos alunos da ESH-3ª Geração”).

Os dados da figura 89 confirmam que os pais estão longe de ser os promotores da LH, sendo os avós a promover o uso e a interação da LH. Porém, o dado mais preocupante é o facto de 45.4% assumirem que não falam português com “ninguém”, percentagem elevada que, ao confirmar que a maioria não tem ninguém com que fale português, confirma a caracterização dos falantes de herança de segunda geração, pais da população-alvo deste estudo, cuja língua forte passou a ser o inglês, a língua dominante no território. Este fenómeno resulta da aculturação acelerada pela qual passaram e também, em muitos casos, da vontade da primeira geração em não querer que os filhos passassem pelas mesmas dificuldades de integração. Convém recordar que era comum o sentimento de vergonha pela situação “imigrante” o que, em conjunto com a política assimilacionista estado-unidense da época e a discriminação existente, contribuíram para um estado de espírito que conduziu a uma rápida “americanização”. No decorrer de uma das entrevistas, dois dos encarregados de educação assumiram ter sentido essa vergonha e a urgência em se americanizarem, tendo partilhado o seguinte:

“(…) eu passei muita vergonha na escola porque os meus pais vestiam-me à portuguesa e eu sempre tinha almoços diferentes. Eu comia *chickpeas, you know, with peixe and olive oil*, carne e batatas, as minhas amigas americanas comiam *peanut butter sandwiches and other snacks* e riam-se de mim. Eu chegava mais cedo à escola e

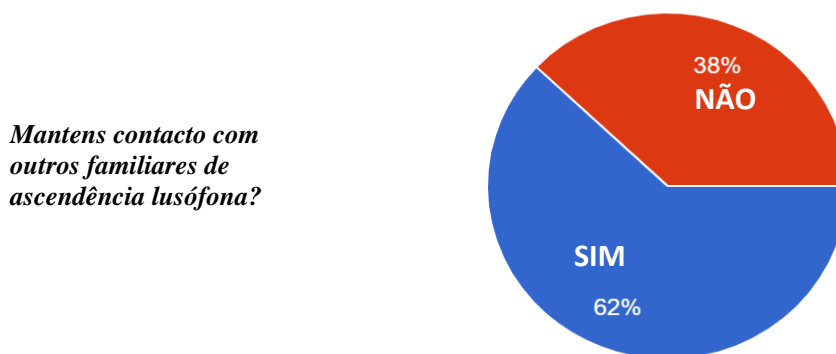
comecei a mudar de roupa na casa de banho e a deitar o almoço fora. Com a minha filha eu fiz tudo diferente, não queria que ela sentisse isso (Entrevistado_EE_5)”

“(…) os meus pais ainda hoje falam muito mal inglês, eles têm um *acento* muito forte. Sempre quiseram que nós, eu e o meu irmão, falássemos inglês. Eles tiveram muitas dificuldades aqui assim que vieram e as pessoas gozavam com a forma de eles falarem (Entrevistado_EE_4)”

São várias as razões pelas quais são os avós a manter o elo de ligação da terceira geração com a língua de origem: por um lado, os avós podem ter uma proficiência linguística em inglês mais baixa e, por isso, expressam-se mais facilmente em português; por outro lado, o sentimento de pertença a Portugal é sempre muito mais forte na primeira geração, desejando que o elo continue, motivo por que talvez “forcem” a comunicação em português com os netos. Esse contacto com os avós é menos frequente, sendo a transmissão da língua condicionada e limitada no tempo e no espaço, embora muitos destes avós tenham sido os verdadeiros educadores da primeira infância dos netos, numa altura em que a LH terá tido um peso mais considerável nas vidas destes. Chegada a fase de escolarização, a influência dos avós começa a perder-se gradualmente. A partir daqui, os membros da terceira geração passam a ser “falantes *da herança*” e não “falantes *da língua* de herança”. Conhecem a comida, as festas, os clubes de futebol, expressões de espanto e de indignação, testemunhos de uma linguagem afetiva, a que os avós recorrem com frequência, mas perdem a capacidade de se expressar em português.

A rede de contactos pode, em muitos casos, ver-se estendida a outros membros da família. Os 62% que o gráfico da figura 90 apresenta e o facto de serem contactos *regulares* deixam antever que poderá haver mais do que um caminho em direção à LH.

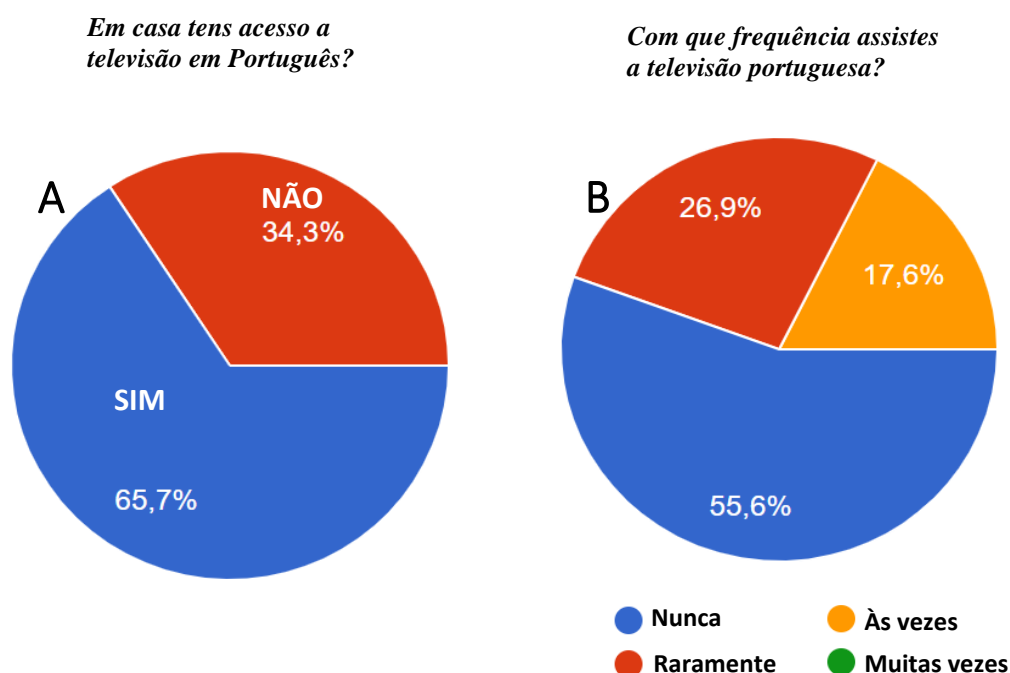
Figura 90 – Contacto regular com outros familiares de ascendência lusófona



Fonte: Gráficos elaborados pelo autor (a partir das respostas ao questionário online “Inquérito aos alunos da ESH-3ª Geração”).

As condições de acesso e de uso de meios de comunicação social em português, como a televisão ou a Internet, é em muito semelhante à segunda geração, com a diferença de na terceira a barreira linguística ser ainda maior. Embora os canais de televisão tenham tentado adaptar a programação às gerações mais novas, o hábito de ver televisão falada em português já se perdeu com os pais destes jovens, pelo que se torna difícil retomá-lo. Assim, os mais de 80% (em aglomerado) que “raramente” ou “nunca” veem televisão portuguesa são números bastante expectáveis, tendo em conta a realidade familiar e social destes indivíduos. Como já foi mencionado na descrição da geração dos pais, a programação da RTP Internacional, por exemplo, não tem em conta a nova geração, para a qual, além da barreira linguística, existe uma barreira cultural. Ultimamente, a RTP Internacional tem mostrado programas legendados em inglês na tentativa de cativar o interesse da nova geração, experiência que, na verdade, é um insucesso porque os estado-unidenses não estão acostumados a ver programação legendada.

Figura 91 – Acesso (A) e frequência de uso (B) de televisão em Português

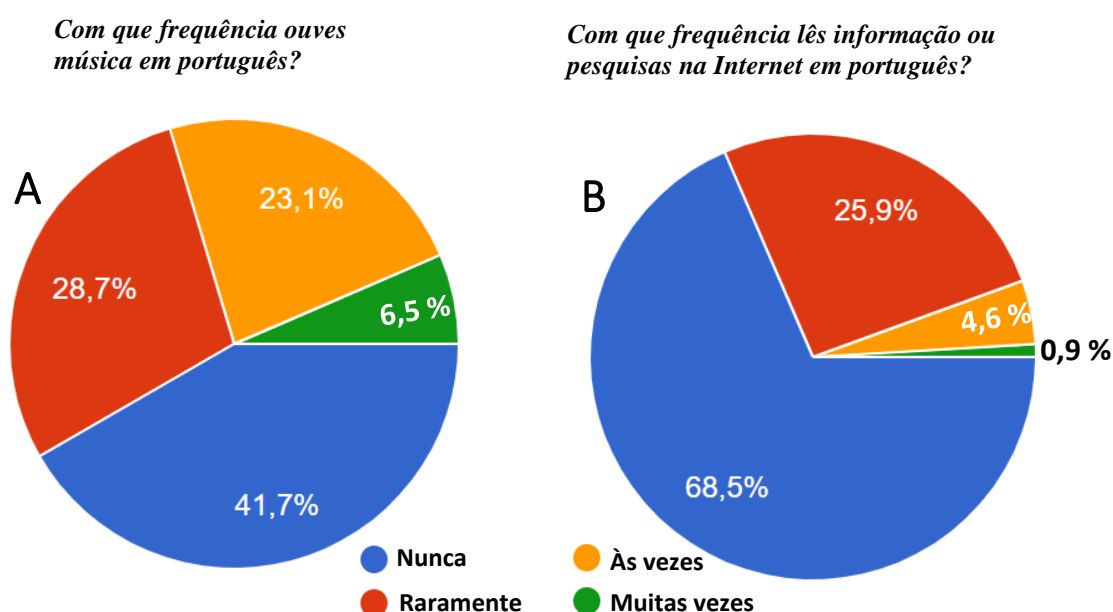


Fonte: Gráficos elaborados pelo autor (a partir das respostas ao questionário online “Inquérito aos alunos da ESH-3ª Geração”).

O pouco consumo de música e a Internet em português confirma igualmente o afastamento desta geração em relação à LH, pois, ao contrário da televisão, cuja grelha de programação está sujeita a horários mais rígidos, a Internet é livre e passível de ser usada em qualquer parte do dia e, havendo motivação para procurar algum conteúdo em português, este

está disponível a qualquer hora. Objetivamente, estes jovens não aparentam ter qualquer tipo de motivação ou necessidade de pesquisar programação ou informação em português num meio que, diga-se, é quase inesgotável quanto à diversidade de conteúdos disponíveis. O mesmo se passa em relação à música. Embora uma pequena franja assuma ouvir música portuguesa, os números são, uma vez mais, residuais. A título de curiosidade, foi pedido aos alunos que indicassem, numa subquestão anexa a outra pergunta sobre o consumo de música, nomes de músicos ou bandas, 91% dos alunos não respondeu por desconhecer qualquer nome e, entre os 9% que responderam, quase exclusivamente foram mencionados músicos lusoamericanos, criados no seio das comunidades espalhadas pelo país e de pouca ou nenhuma repercussão em Portugal, com estilos musicais muito situados no tempo e com quase nenhuma relação com o atual panorama musical português.

Figura 92 – Frequência de consumo de música (A) e de uso de internet (B) em português



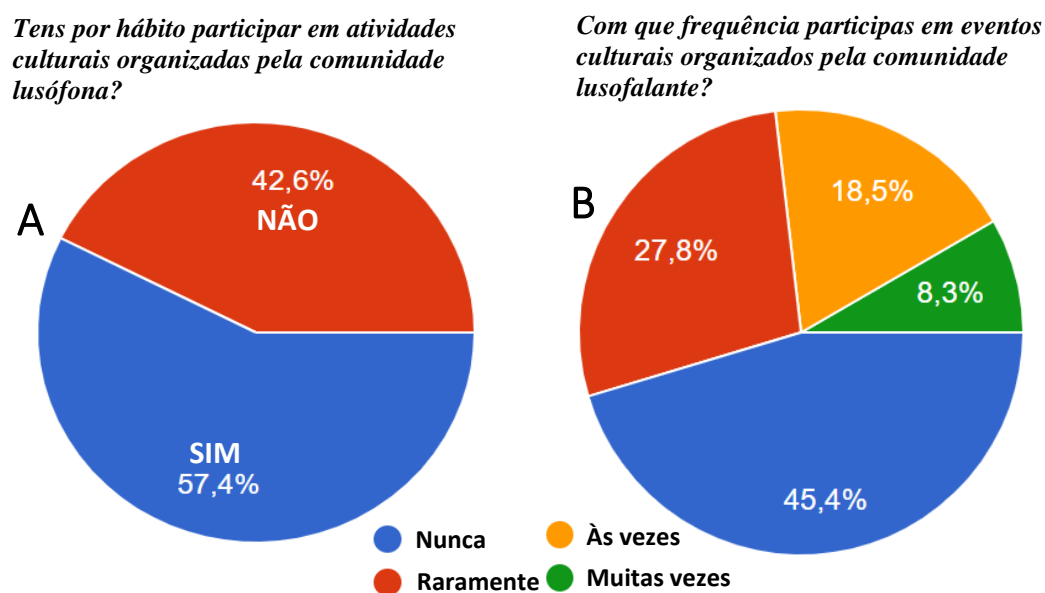
Fonte: Gráficos elaborados pelo autor (a partir das respostas ao questionário online “Inquérito aos alunos da ESH-3ª Geração”).

Estes dados levam-nos a concluir que o pouco acesso destes alunos à cultura lusófona, e, em particular à portuguesa, se deve ao que a comunidade produz já em território estado-unidense, indiciando que a promoção da língua feita por Portugal não é nem apelativa, nem adequada às gerações de descendentes mais novas. Por outro lado, os produtos culturais fruto de organização local começam a atrair cada vez menos lusodescendente jovens. Os números

de participação são positivos, o problema prende-se com a frequência: 54.4% já participou em festas, procissões religiosas ou concertos musicais pelo menos uma vez na vida, mas apenas 26.8% participa às vezes ou muitas vezes nesses eventos (figura 92), números que prenunciam um desinteresse progressivo.

A título de curiosidade, atentemos numa das maiores celebrações da comunidade açoriana em Hudson: as festas do Divino Espírito Santo. Em 2017, durante a preparação e confeção das sopas, apenas dois inquiridos de terceira geração se envolveram na organização do evento e participaram nele. A esmagadora maioria dos participantes e organizadores tinha mais de 50 anos de idade.

Figura 93 – Participação (A) e Frequência em eventos culturais organizados pela comunidade lusofalante de Hudson.

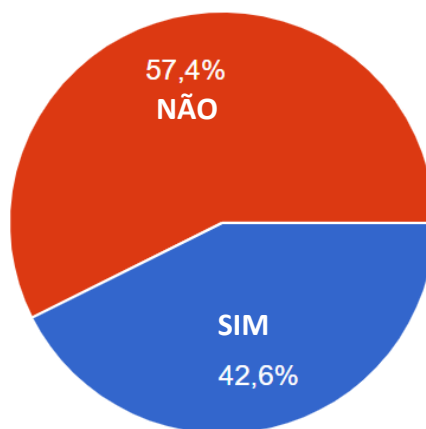


Fonte: Gráficos elaborados pelo autor (a partir das respostas ao questionário online “Inquérito aos alunos da ESH-3ª Geração”).

A fraca participação do mais novos indicia a progressiva distanciação da cultura de origem. Esta fraca adesão espelha outra queda preocupante ao nível da participação dos mais novos. A figura 94 corresponde a outro tipo de compromisso com a LH e a cultura de origem: a participação em associações de iniciativa comunitária. Assim, 42.6% dos inquiridos já pertenceram a alguma associação cultural lusoamericana local, número que contrasta com os níveis baixos de participação nos referidos eventos culturais. Desses 42.6%, 82% referiram o “Rancho Folclórico de Crianças”, cuja última atuação foi em julho de 2017. Saliente-se que dos referidos 82%, à data do inquérito, apenas 15% ainda pertenciam a essas associações.

Figura 94 – Filiação em associações culturais organizadas pela comunidade lusofalante de Hudson (desportivas, religiosas, musicais, etc. integrantes ou não do CPH)

Pertenceste a alguma associação cultural portuguesa da comunidade? Por exemplo, ligada ao desporto, à dança, à música, etc.

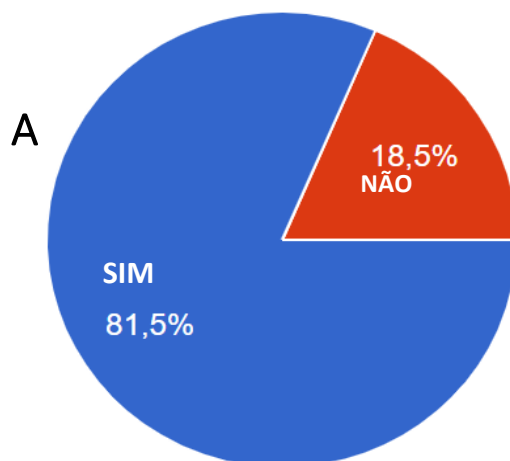


Fonte: Gráficos elaborados pelo autor (a partir das respostas ao questionário online “Inquérito aos alunos da ESH-3ª Geração”).

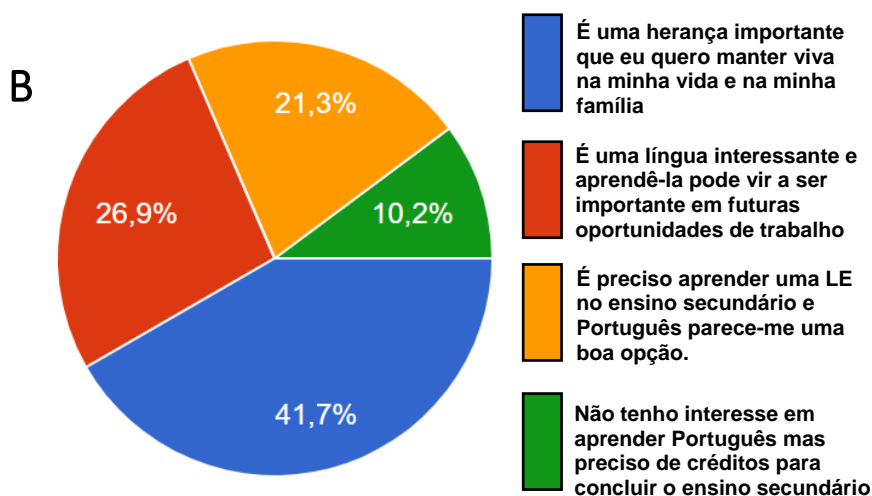
Ora, sabendo que existem outras opções de escolha no agrupamento, importa averiguar o que leva então estes alunos a preferir a disciplina de português e, acima de tudo, como veem essa aprendizagem em termos de futuro e de investimento pessoal. Quando questionados sobre a importância dessa aprendizagem, 81.5% dos alunos reconhecem que aprender português é, de facto, um contributo importante para o seu futuro académico e pessoal, embora os números decresçam quando questionados sobre a verdadeira motivação inerente a esse estudo.

Figura 95 – Importância da aprendizagem do português (A) e principal motivação para essa aprendizagem (B).

Consideras que aprender Português é importante para o teu futuro?



Qual das seguintes afirmações melhor descreve a tua motivação para aprender Português?



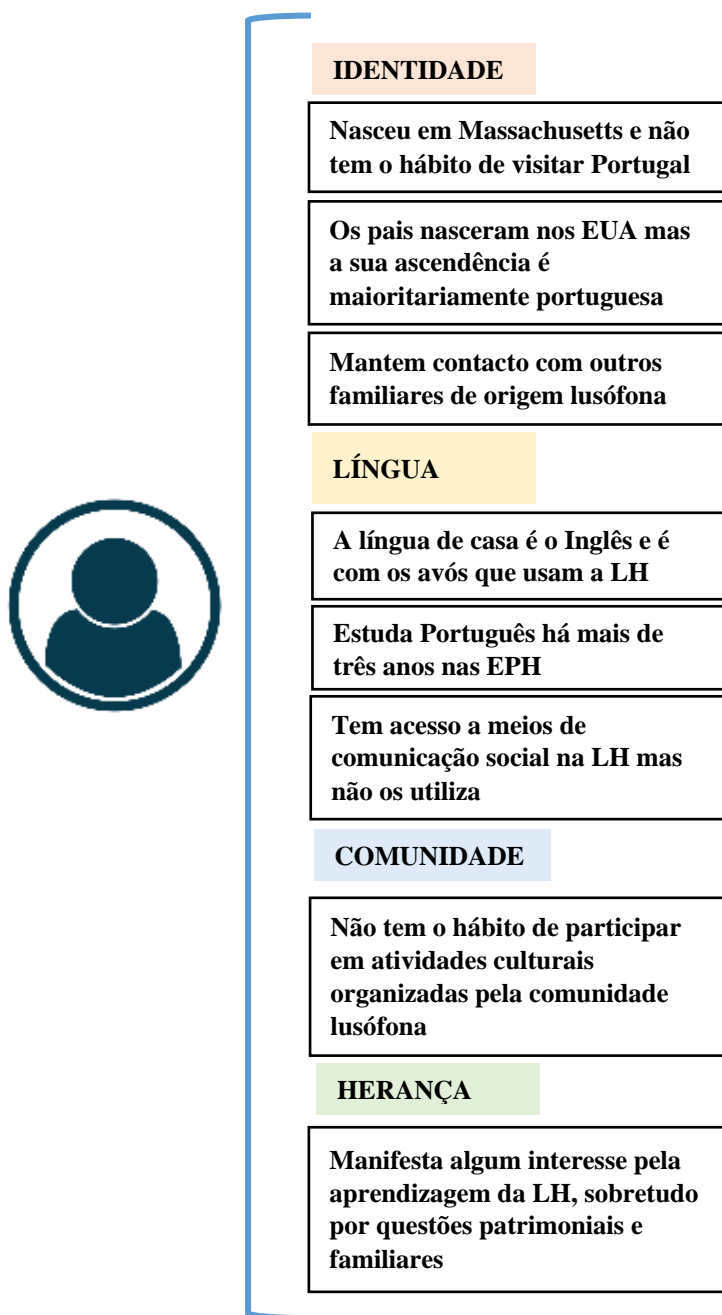
Fonte: Gráficos elaborados pelo autor (a partir das respostas ao questionário online “Inquérito aos alunos da ESH-3ª Geração”).

De acordo com o gráfico, 41.7% dos alunos referem a questão da herança linguística e cultural, se bem que, num universo de 90% de alunos com ligação familiar à língua e cultura portuguesas, se esperassem valores mais elevados. Nota-se, pois, um corte evidente com essa herança e um considerável afastamento das raízes culturais dos seus avós. Se juntarmos as atitudes mais pragmáticas plasmadas nas secções “amarela” e “verde”, temos 31.5% dos alunos a distanciarem-se do valor emocional que essa herança poderia significar.

Estes dados também são reveladores da ineficácia da política de marketing e de promoção da língua preconizada pelo *Camões – Instituto da Língua e da Cooperação* no ensino secundário público de Massachusetts. Não podendo generalizar esta opinião a todo o sistema público de Massachusetts, no caso de Hudson em particular, entre 2014 e 2020, a presença do investimento governamental passou, sobretudo, pela disponibilidade de oferta de manuais (independentemente da sua adequação, uma vez que muitos se destinam a “estrangeiros”), raras visitas com representação diplomática a promover estudos em Portugal por parte de universidades portuguesas e, via email, alguns convites de participação em formações e conferências, sempre com custos suportados pelos professores o que, num país com esta dimensão, impossibilita muitas vezes a participação. Note-se que, da parte do governo brasileiro, não existe sequer qualquer contacto com a comunidade.

Assim, o membro da terceira geração apresenta, necessariamente, um perfil diferente daquele que caracteriza a segunda geração. O grau de afastamento em relação à LH é substancialmente maior, conforme mostra o esquema da figura 96.

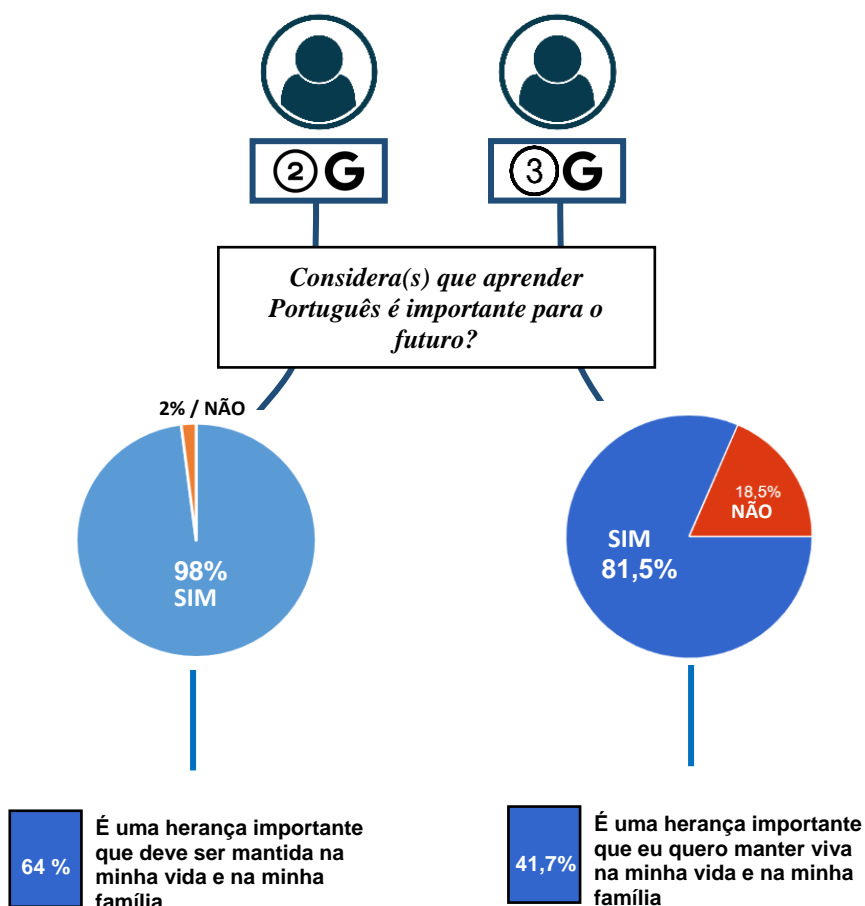
Figura 96 – Perfil de um membro da terceira geração de lusodescendentes de Hudson



Fonte: Gráficos elaborados pelo autor (a partir das respostas ao questionário online “Inquérito aos alunos da ESH-3ª Geração”).

Neste ponto do estudo, é importante estabelecer uma comparação entre as motivações da terceira geração e as da anterior geração de lusodescendentes a respeito da importância da aprendizagem de português. Para o efeito, a figura 97 recupera as respostas às duas últimas perguntas de ambos os inquéritos.

Figura 97 – Comparação entre segunda e terceira gerações de lusodescendentes de Hudson face à intenção e motivação para a aprendizagem de português.



Fonte: Esquema elaborados pelo autor (com base nas respostas ao Inquérito online “Inquérito aos alunos da ESH-3ª Geração” e Inquérito a Pais/Encarregados de Educação – 2ª Geração”)

A comparação revela que a segunda geração tem consciência da perda que, para a família, supõe a perda da língua de origem. Mais “americanizados”, os seus filhos não tiveram a mesma experiência cultural e, talvez por isso, não sintam essa necessidade de manter viva a língua dos avós. Em ambas as gerações, são evidentes as boas intenções, às quais o sistema educativo local tem tentado, aos soluços, dar resposta.

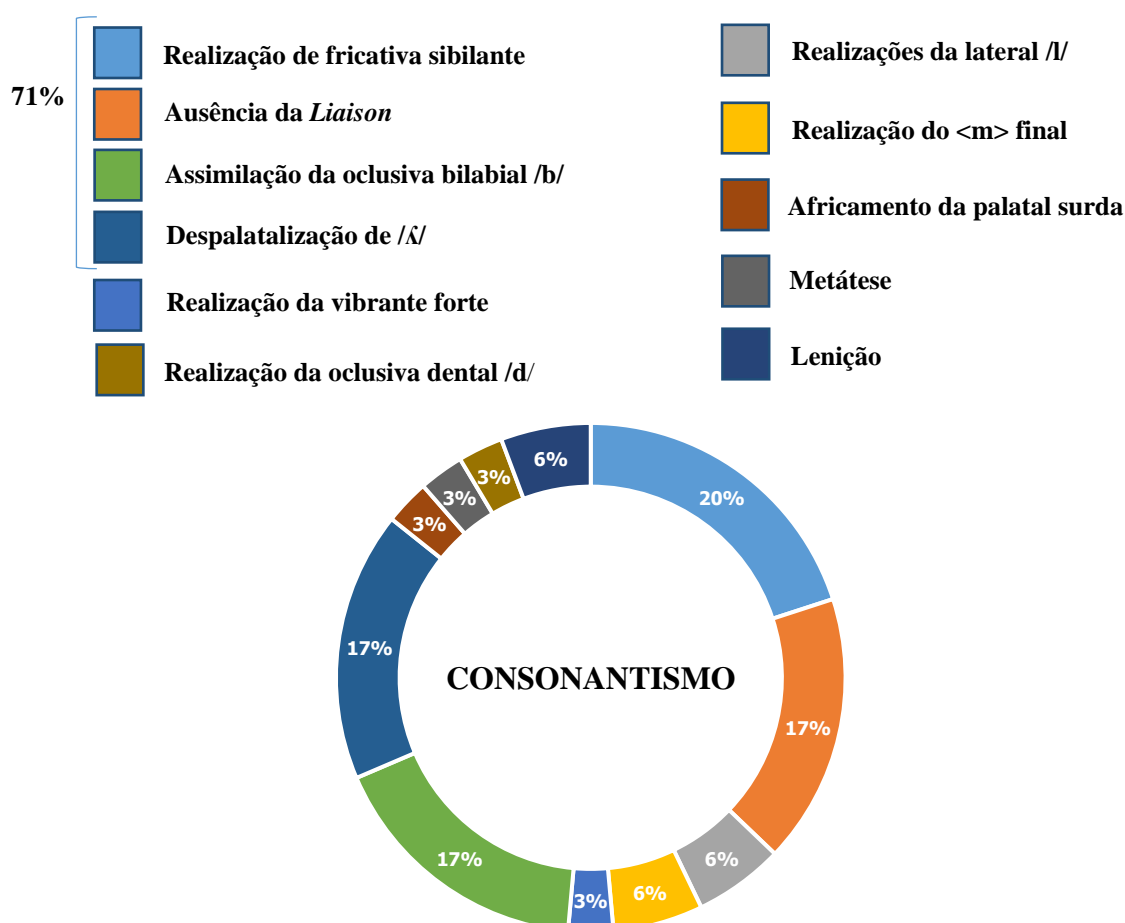
8. Análise de resultados

O presente capítulo apresenta os resultados das entrevistas presenciais que decorreram entre maio e junho de 2018 na Escola Secundária de Hudson (ESH). A sua análise e descrição permitirá descrever o grau de interseção entre a língua primeira (L1) e a língua de herança (LH), concretamente em três níveis de análise linguística: a fonética e a fonologia, a morfossintaxe e o léxico e a fraseologia.

8.1. Consonantismo: fenómenos

O primeiro aspeto da análise linguística diz respeito ao nível da fonética e fonologia, no qual se examinam fenómenos consonânticos e vocálicos. Quanto aos primeiros, foram identificadas 35 ocorrências, agrupadas nas categorias apresentadas na figura 98.

Figura 98 – Consonantismo: fenómenos



Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

A figura 98 permite, desde já, reconhecer que do total de fenómenos identificados, 8 estão diretamente relacionados com a L1 concluindo-se, portanto, que a base consonântica da

LH é maioritariamente oriunda da L1. Note-se que quatro fenómenos apenas perfazem 71% do total das ocorrências, sendo que, em primeiro lugar, com 20%, se destaca a realização da fricativa sibilante. Seguem-se com 17% cada, a ausência da *liaison* entre palavras e consequente perda de encadeamento vocabular, a assimilação da consoante oclusiva bilabial sonora [b], e a despalatalização da consoante lateral dorso-palatal [ʎ]. As restantes ocorrências registaram frequências mais baixas, situando-se entre os 6 e os 3 pontos percentuais.

8.1.1. Realização da fricativa sibilante

Uma consoante fricativa é produzida pela redução do bloqueamento do trato vocal a uma abertura estreita, pela qual o ar passa forçado, produzindo um ruído de fricção (Trask, 2004: 64). São seis as consoantes fricativas do português (três surdas – [f], [s] e [ʃ] – e três sonoras – [v], [z] e [ʒ]) e nove as fricativas do inglês (cinco surdas – [f/, [θ/, [s/, [ʃ/ e [h/ – e quatro sonoras – [v/, [ð/, [z/ e [ʒ/).

Figura 99 – Realização da constrictiva fricativa linguodental e da palatal surda



Fonte: Esquema elaborado pelo autor (adaptado de <https://thesoundofenglish.org/fricative-consonants/>)

A nossa atenção centrar-se-á na realização de um subgrupo – as sibilantes surdas [s/ e [ʃ/ –, em contexto de final de sílaba ou palavra. O ponto de articulação de ambas é, como evidencia a figura 99, muito próximo. Para além da proximidade articulatória, convém realçar que ambos os fonemas se encontram na língua inglesa, conquanto tenham realizações distintas. Em inglês, a consoante “s” nunca se realiza como fricativa palatal surda [ʃ/, sendo esta representada pelo dígrafo “sh”; também em inglês, a consoante [s/ pode ter um alofone cacuminal [s̺/ quando seguida por consoantes mudas (todos os padrões), comum na vertente

atlântica, do Maine até à Carolina do Sul, e visível, por exemplo, no vocábulo *understand* [ʌndər'ʃtænd].

Os exemplos extraídos das entrevistas (tabela 32) demonstram que a realização da fricativa sibilante [s] ocorre com maior frequência no plural.

Tabela 32 – Realização da fricativa sibilante [s] em final de palavra

Exemplos (entrevistas)	Transcrição fonética da LH dos informantes
“anos”	['ɛnus]
“animais”	[ɛni 'majs]
“nasci”	['nɛsi]

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

Embora grafado como <s>, o plural da L1, contrariamente à LH dos informantes, nunca se realiza como [ʃ] comprovando-se, portanto, a influência da grafia na fala destes indivíduos e o peso que a base consonântica da L1 têm face à LH.

8.1.2. Ausência da *Liaison*

A *liaison*, também denominada *linking*, é a conexão de um som final de um vocábulo com o som inicial da palavra seguinte. É um traço fonético-fonológico presente em línguas como o francês e o português, embora o modo como, numa e na outra, os fonemas se fundem na fronteira de palavra não se processe exatamente nos mesmos contextos (Booij e De Jong, 1987: 1005; Hieke, 1984: 344).

Tabela 33 – Realização sem *liaison*

Exemplos (entrevistas)	Transcrição fonética da LH dos informantes
“meus amigos”	['meuʃ ɐ 'migus]
“ambos eles”	['ãbuʃ 'elɐʃ]
“dois irmãos”	['dojʃ ir 'mãõʃ]

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

Nos casos identificados no decorrer das entrevistas, o primeiro vocábulo termina com uma fricativa pós-alveolar [ʃ]. Na LH, é expectável que o encadeamento com o vocábulo seguinte, a ser iniciado por vogal, se realize como fricativa alveolar sonora [z]. Os informantes de cujos depoimentos se retiraram os exemplos da tabela 33 separaram todas as palavras,

pronunciando cada uma delas de forma isolada e independente, a exemplos da forma gráfica, impedindo a natural junção a que, na cadeia da fala, os sons estão sujeitos. Este fenómeno é muito comum entre os lusodescendentes anglófonos, nomeadamente entre os lusocanadianos, luso-americanos, lusobritânicos, luso-australianos e luso-sul-africanos de língua materna inglesa, não africanos (Jesus e Shadle, 2002: 440-442; Bailey, 2012: 12-18). À semelhança do ponto anterior (cf. realização da fricativa sibilante) estamos perante mais um exemplo onde se evidenciou uma forte influência da grafia e da pronúncia do <s> final por parte da L1.

8.1.3. Assimilação da consoante oclusiva bilabial [b]

Ao contrário do que acontece com a nasal alveolar [n] que, desde o Latim Vulgar, passou por um enfraquecimento em posição intervocálica ou pelo seu completo desaparecimento, no caso do vocábulo “também” estamos perante uma assimilação. Quer isto dizer que a consoante nasal [m] transmitiu nasalidade à vogal e que a sequência [mb] tende a registar uma assimilação realizada como [tã'mãj], traço descrito por Domingos (2004: 25), por exemplo, na descrição do português do Alto Minho.

O desaparecimento da oclusiva surge por via de um processo de assimilação dos sons nasais que a antecedem e sucedem, fenómeno frequente em alguns falares no Português Europeu (PE) e Brasileiro (PB): em Portugal, no Alentejo, no Alto Minho ou nos Açores, por exemplo; no Brasil, em Minas Gerais. Pelo contrário, em inglês, o encontro consonantal [mb] não resulta na assimilação ou enfraquecimento da oclusiva (Amaral e Santos, 2016: 64; Brissos, 2018: 192; Mateus e Andrade, 2000: 130). Deste modo, sendo uma característica das falas açorianas, a sua presença na boca dos nossos informantes dever-se-á ao contexto doméstico, e é, por isso, um traço da herança linguística portuguesa, transparecendo ainda a ideia de que a influência da LH surge por via de um registo informal e coloquial.

8.1.4. Despalatalização

A não realização da consoante lateral dorsopalatal foi identificada nos vocábulos “filha”, “trabalho” e “julho”. Estes casos de despalatalização extraídos das entrevistas mostram duas origens distintas: enquanto que no vocábulo “filha” ocorre uma iotização, ou seja, o surgimento do som palatal [j], nos vocábulos “trabalho” e “julho” estamos perante uma despalatalização simples [ʎ] > [l].

Tabela 34 – Evolução de “filho”, “trabalho” e “Julho”

Exemplos (entrevistas)	Transcrição fonética da LH dos informantes
“filhas”	[ˈfiljas]
“trabalho”	[trɐˈbɛlu]
“julho”	[ˈjulu]

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

O inglês não possui a consoante lateral dorso-palatal no seu sistema fonológico, pelo que as realizações registadas nas entrevistas podem ter duas explicações distintas. Por um lado, no caso em que ocorreu iotização (“filhas”, realizado [ˈfiljas]) o falante denota ter consciência desse ponto articulatorio, mas é incapaz de o realizar em pleno; por outro lado, nos casos em que a despalatalização foi completa e a execução foi lateral, poderá depreender-se que os falantes têm menor exposição ao fonema palatal ou que, quando esta existe, têm uma natural incapacidade de o diferenciar e reproduzir.

8.1.5. Lenição

A lenição é o fenómeno que descreve o enfraquecimento de consoantes. Nas entrevistas, este fenómeno denota-se no desvozeamento da oclusiva velar [g] no vocábulo “amigos” e no enfraquecimento da constrictiva vibrante ápico-alveolar [r] na palavra “outra”.

Raposo *et al.* (2013: 108) verificam que em regiões da Madeira e dos Açores a lenição da oclusiva velar [g] em posição intervocálica pode levar, inclusive, à sua síncope. No exemplo em apreço, o vocábulo “amigos” é pronunciado [amikəf]. Não estamos perante um desaparecimento mas, sim, um enfraquecimento influenciado pela pronúncia do plural [əf] e não [u]. A pronúncia [amikəf] é, portanto, oriunda da LH.

Por sua vez, no vocábulo “outra”, estamos perante um caso não só de enfraquecimento como de perda total de articulação, já que a constrictiva vibrante ápico-alveolar [r] pode sofrer lenição completa, sobretudo quando em coda silábica (Rennicke e Martins, 2013: 8-10). Assim, “outra” é articulado [ˈotɐ] havendo, para além da perda de articulação da vibrante ápico-alveolar, uma monotongação de [ow] em [o], influência notória também da LH dos informantes.

8.1.6. Pronúncia do <m> final

A análise do fenómeno relacionado com a consoante <m> requer uma incursão inicial pela L1 dos informantes. O inglês possui cinco sons nasais, nomeadamente: o m[nasal bilabial

(*my*, ['maɪ]), o [n] nasal alveolar (*night*, ['naɪt]), o [ŋ] nasal velar (*hang*, ['hæŋ]), o n [n] dental (*month* ['mʌnθ]) e o n [ŋ] labiodental (*on fire*, ['ɒŋ 'faɪə]) (Giegrich, 1992: 29). À exceção do silenciamento do <m>, sempre que se encontra em posição inicial seguido de consoante nasal alveolar [n], por exemplo em *mnemonic*, em inglês o [m] é sempre pronunciado, por contraste com o português. No português, a nasalização da vogal da sílaba final faz com o que o [m] em final de vocábulo se consubstancie na marca de nasalidade dessa vogal ou ditongo. A este propósito, Cunha e Cintra (1999: 38) observam que as vogais nasais portuguesas são interpretadas precisamente como realizações de fonemas orais em contacto com consoantes nasais. Como se pode observar na tabela 35, a ortografia portuguesa acabou por fixar o [m] como marca de nasalidade em final de palavra não acentuada e de nasalização da vogal tónica final. Essa nasalização assume, inclusive, várias formas como provam os casos “viajam” [viə'zõ] ou “moram” ['morõ], comuns em regiões como o Algarve, o Alentejo ou os Açores.

Tabela 35 – Exemplo de pronúncia de <m> em posição final de palavra

Exemplos (entrevistas)	Transcrição fonética da LH dos informantes
“moram”	['morəm]
“viajam”	[vi'azəm]

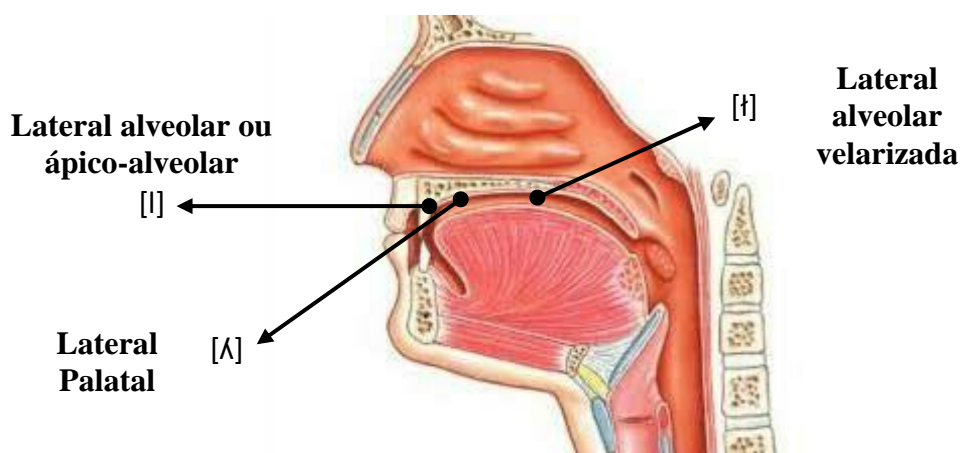
Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

Os exemplos extraídos das entrevistas revelam desconhecimento dessa nasalização em final de palavra e evidenciam uma forte influência da grafia e da base consonântica da L1. Os informantes, seguindo a forma escrita da palavra e influenciados pelo inglês, pronunciam o <m> final, não nasalizando as respectivas vogais antecedentes, ou seja, para estes indivíduos, <m> gráfico é sempre [m] fónico.

8.1.7. Realização da lateral [l]

As laterais articulam-se através da passagem do ar pelas margens da cavidade bucal e caracterizam-se por bloquearem esse fluxo no centro da referida cavidade, ou no contacto da língua com os alvéolos dos dentes incisivos superiores [l] ou com o palato duro, ou, em linguagem corrente, o chamado céu da boca [ʎ].

Figura 100 – Realização da lateral alveolar, alveolar velarizada e palatal em português



Fonte: Esquema elaborado pelo autor

A lateral alveolar velarizada [ɫ] decorre de uma aproximação do contato da língua com o palato mole ou véu palatino. Em inglês, só não se realiza a palatal havendo também uma distinção entre a lateral alveolar e a velarizada (por exemplo em “tall”, [tɔɫ]).

O exemplo extraído da entrevista diz respeito à pronúncia de “Cabral”. É difícil assumir uma pronúncia exata porque, na verdade, a realização da lateral em posição final parece um misto entre a lateral velarizada e não velarizada descritas na tabela 36.

Tabela 36 – Contraste entre lateral alveolar e alveolar velarizada

Classificação	Transcrição fonética	Ponto de articulação	Contexto	Exemplo
Lateral alveolar ou ápico-alveolar	[l]	alvéolos dos dentes incisivos superiores	Início de vocábulo ou de sílaba	[li'gaɫ] [pə'leʃtrə]
Lateral alveolar velarizada	[ɫ]	aproximação do contato da língua com o palato mole	Final de vocábulo ou de sílaba	['aɫu] [pə'pɛɫ]

Fonte: Elaborado pelo autor

Estamos, neste caso em concreto, perante uma dificuldade de percepção e distinção fonética. Mais uma vez, tal como ocorre com outros nomes próprios, estamos perante algum grau de influência da L1. Ao longo das suas vidas, seja em contexto escolar, seja em contexto profissional, estes informantes viram o seu nome pronunciado por indivíduos cuja L1 é o

inglês, fazendo com que essa pronúncia se aproxime mais da L1 do que da LH. Ainda assim, “Cabral” foi o nome próprio que, de todos os exemplos extraídos das entrevistas, aquele que manteve mais nuances de LH (ao contrário de “Figueiredo”, “Resendes” ou “Raposeiro”, cf. 8.1.8. e 8.1.9.).

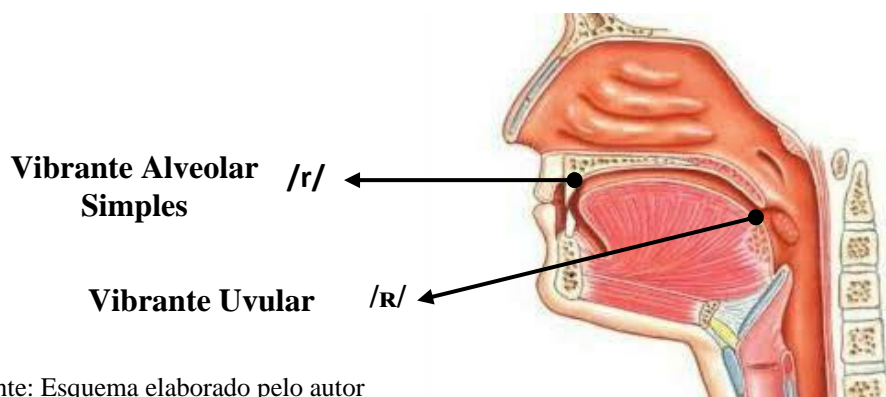
8.1.8. Realização da oclusiva dental [d]

A pronúncia de [d] pode ser realizada na LH dos informantes de duas formas: oclusiva [d], nos casos de obstrução total à passagem do ar na cavidade oral, ou fricativa [ð], sempre que produzida com aproximação, mas não com o toque, dos articuladores e em contexto intervocálico. Em inglês, [ð] representa o som [th] (those ['ðoʊz]), a única exceção é a palavra brothel ['brəθəl] (bordel), a qual, devido ao facto de não ser pronunciada com frequência por motivos de tabu, manteve o seu som originário semiculto do inglês arcaico. Assim, a L1 não distingue [d] e [ð] nos mesmos contextos em que a LH o faz. No inglês, regra geral, [d] intervocálico é pronunciado [d] e não [ð]. Numa das entrevistas, a pronúncia de “Figueiredo” como [figɐ'redu] denota, por isso, uma dificuldade de realização do ditongo [ej] e a realização não fricativa do [d] intervocálico, reforçando mais uma vez a ideia de que a base consonântica dos informantes, quando falam português, é marcadamente influenciada pela L1.

8.1.9. Realização da vibrante forte

As vibrantes articulam-se através de movimentos vibratórios rápidos causadores de interrupções sucessivas da passagem do ar. Em português, essa vibração pode ser simples ou múltipla e ocorrer através da vibração da língua junto aos alvéolos (simples [r] ou múltipla [r̄]) ou através de vibração na úvula [R].

Figura 101 – Realização da vibrante simples e uvular



Fonte: Esquema elaborado pelo autor

A vibrante uvular [R] é a vibrante que se encontra na língua padrão do PE, sendo reconhecida, em alguns dialetos, a existência da variante múltipla que se articula nos alvéolos (Mateus, 1995: 1000). A consoante representada por [R] é normalmente chamada vibrante uvular, tendo em conta que a sua produção implica a ação da úvula sendo que a representada por [r̄] se costuma chamar vibrante alveolar múltipla. Em qualquer dos casos, no inglês dos EUA não existem uvulares e a consoante <r> é realizada como "aproximante" pós-alveolar, não sendo exatamente o mesmo som de qualquer outra vibrante do português.

Retirada das entrevistas, a realização do <R> em início de palavra no vocábulo “Raposeiro” encontra-se mais próxima do [r] anglófono, perto do que seria a vibrante simples portuguesa. Tal como em “Cabral”, por se tratar de um nome próprio, é provável que a pronúncia do nome se tenha americanizado, e que tenha sido ao longo dos anos pronunciado por indivíduos sem contacto com o português. Esta pronúncia americanizada é comum em outros nomes como “Resendes”, “Rato” ou “Rodrigues”. A constante exposição de “Raposeiro”, com base fonológica inglesa, e a pouca exposição à pronúncia da L1 por parte do informante acabam por resultar em [repo'zejro]. Para além da realização de [r], note-se também o facto de <o> em final de vocábulo ser pronunciado [o] e não [u], traço mais uma vez resultante da interferência da L1.

8.1.10. Africamento da oclusiva dental

A oposição entre a africada palatal surda [tʃ] e a fricativa palatal surda [ʃ] é um traço antigo que permanece nos chamados dialetos alto-minhotos e durienses (Pérez, 2014: 46). Essa distinção ocorre em zonas fora da influência linguística de qualquer dos participantes no presente estudo, pelo que o africamento registado na oclusiva dental em “três” não tem qualquer possibilidade de ser influenciada pela LH. A pronúncia do vocábulo “três” como [ˈtʃrɛʃ] provém da L1, podendo ter contribuído para esse africamento o facto de se seguir a aproximante pós-alveolar [r]. Em inglês, os vocábulos começados por <tr-> sofrem esse africamento (por exemplo, “trip”, “transport” ou “tree”).

8.1.11. Metátese

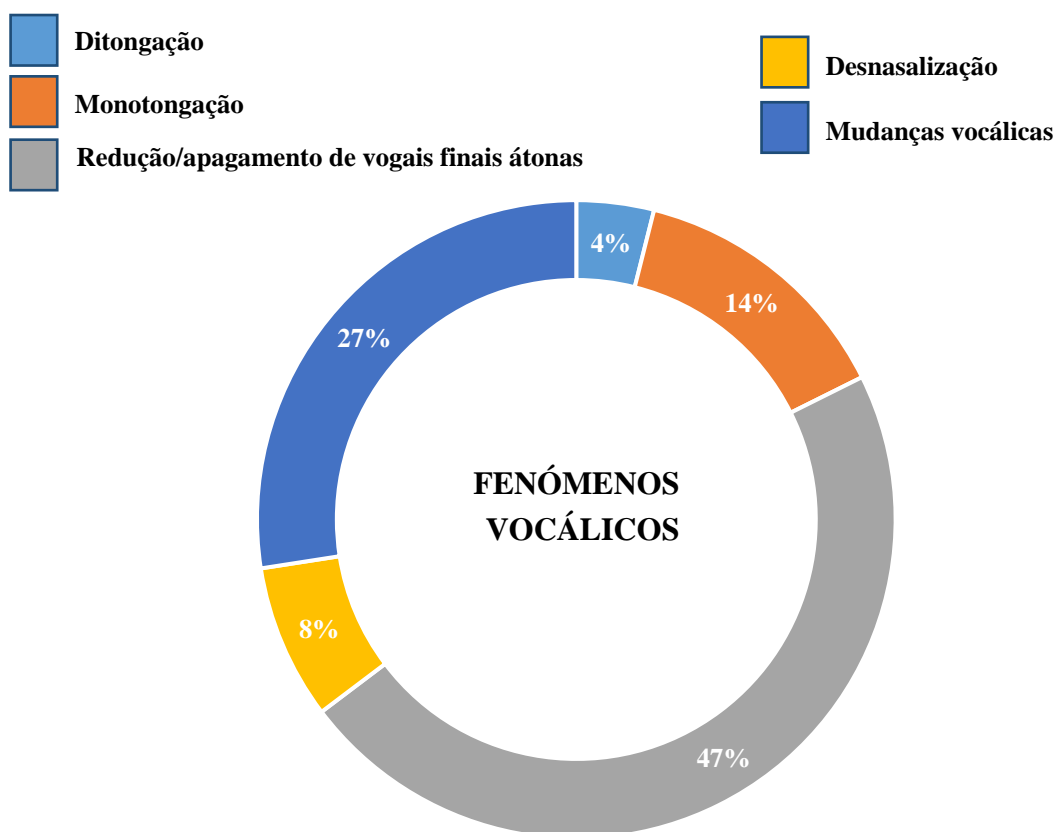
A metátese é a transposição de segmentos dentro de sílabas ou palavras. Ao referir-se à sua nacionalidade, um dos informantes pronuncia “português” como [ˈprotugeʃ] em vez de [ˈportugeʃ]. Esta metátese realiza-se no início da palavra (mais recorrentemente na sílaba inicial) e, por essa razão, tem o nome de metátese percetual.

Neste caso em específico, está envolvido o rótico na segunda posição (CrV) ou em coda silábica (CVr), a pronúncia de “pro” em vez de “por”. A vibrante em metátese percetual pode, como é o caso, migrar para ocupar a posição de coda silábica. Estamos perante algo reproduzido por influência da LH em contexto mais informal, fruto de uma falha de perceção fonológica. Este tipo de metáteses ocorre em outros vocábulos como “pergunta” ou “preferir”, fenómeno muito comum no PE, em registos mais informais.

8.2. Vocalismo: fenómenos

No que respeita a vocalismos, registaram-se 51 fenómenos, agrupados nas categorias que se apresentam na figura abaixo.

Figura 102 – Fenómenos Vocálicos



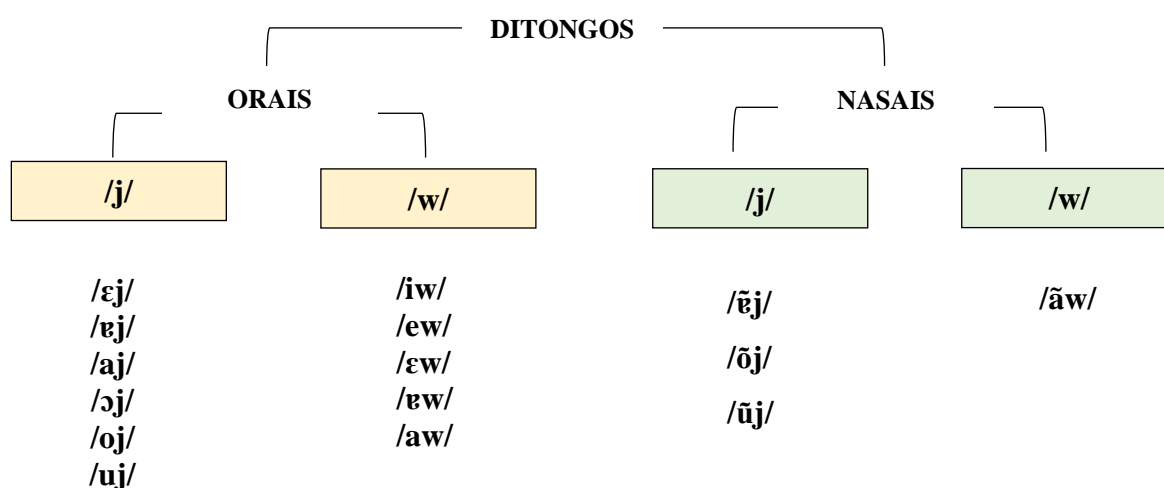
Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por entrevista presencial)

8.2.1. Ditongaço

São três os tipos de encontros vocálicos do português: os ditongos, os tritongos e os hiatos. Na verdade, o tritongo é um ditongo seguido de vogal existindo apenas, como tal, na grafia. Em português, os ditongos são encontros vocálicos entre vogais e semivogais (ditongos decrescentes) ou entre semivogais e vogais (ditongos crescentes). Podem, em virtude da

natureza dos seus constituintes, ser categorizados em orais ou nasais conforme mostra a figura 103. Os ditongos decrescentes podem ser orais ou nasais. Os ditongos crescentes, ao invés, são sempre orais.

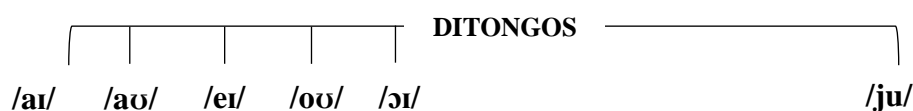
Figura 103 – Ditongos orais e nasais em Português



Fonte: Esquema elaborado pelo autor

A diferença entre a LH e o inglês dos EUA está na natureza da sequência que constitui ditongo, pois este forma-se quase sempre, segundo Ladefoged e Johnson (2011: 92-93), do encontro de duas vogais, sendo que no caso da sequência [ju] está envolvida uma semivogal.

Figura 104 – Ditongos em inglês (estado-unidense)



Fonte: Esquema elaborado pelo autor (adapt. Ladefoged & Johnson, 2011: 93)

No caso extraído das entrevistas, a interseção do português e do inglês resulta de uma ditongação proveniente do [a] pronunciado por anglófonos como ditongo [eɪ], daí resultando a pronúncia do < a > inicial do vocábulo “abril” como [ˈeɪbrɪl].

8.2.2. Monotongação

A monotongação, que é um dos fenómenos que Cintra (1983: 143), por exemplo, menciona no processo de delimitação dos dialetos do PE, decorre do enfraquecimento da semivogal presente nos ditongos. Ora, este fenómeno ocorreu em 14% dos casos em que ocorriam ditongos, conforme se observa na tabela abaixo.

Tabela 37 – Monotongação de ditongos

Exemplos (entrevistas)	Transcrição fonética da LH dos informantes
“eu”	[‘u]
“meu”	[‘me]
“Figueiredo”	[figɐˈredu]

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

Segundo Blayer (2004: 53), a monotongação dos ditongos “ei, eu, ou, oi, au” é comum em São Miguel e mais esporádica nas demais ilhas. Contudo, a mesma autora reconhece que a monotongação de “ei” e “eu” em [e] é um fenómeno relativamente comum nas ilhas do Corvo, Flores, Graciosa, Santa Maria e São Miguel. Já a monotongação de [ej] em [e], presente nos exemplos extraídos das entrevistas (veja-se o caso de “Figueiredo”), é um dos traços que Cintra (1983: 124) aponta como isófona que permite delimitar os dialetos portugueses centro-meridionais, sendo igualmente um traço distintivo da variedade açoriana, sobretudo no falar micaelense (São Miguel). Também é neste que a monotongação de “eu” em “u” (pronunciado [ü]) ocorre, fenómeno partilhado com outras regiões portuguesas como a Beira Baixa e Alto Alentejo e o Barlavento algarvio. Dada a ascendência mariense dos informantes, estamos perante um exemplo evidente da herança portuguesa dos informantes.

8.2.3. Apagamento de vogais finais átonas

Na LH, as vogais átonas pronunciam-se tendencialmente de forma reduzida, fenómeno que, na verdade, não é exclusivo do português, nem é recente, já que esteve continuamente presente ao longo da evolução do português, língua em que a modificação do timbre das átonas leva a um apagamento, visível sobretudo em posição final de palavra (Mateus e Andrade, 2002: 18; Cuesta e Luz, 1989: 187-188). Com efeito, é característico do português as vogais átonas finais apresentarem uma duração mais curta e uma conseqüente redução do seu espaço acústico até chegarem a um total apagamento: de [d(ə)]; verdade [vɐrˈdad(ə)]; tonicidade [tunisiˈdad(ə)]; pronto [ˈprõtu] e [ˈprõt] (coloquial).

Entre outros traços mais salientes, Cunha e Cintra (1999: 29) identificam este fenómeno de apagamento numa extensa área da Beira Baixa, Alto Alentejo e Barlavento do Algarve. Mota e Rolo (2019:12) citam diversos atlas linguísticos – veja-se Ferreira (2001), Navarro (1962) ou Vitorino (1987)⁵⁶ –, em que este fenómeno está atestado no continente e nas ilhas. Nas entrevistas realizadas foi possível verificar este fenómeno, sobretudo na última sílaba, postónica, que se reduz a [ə] ou é apagada. De referir que apenas em uma ocorrência o apagamento ocorreu em posição anterior à sílaba tónica. Dada a origem açoriana da comunidade de Hudson, levantam-se duas possibilidades: ou esta pronúncia é influência da variedade insular mariense, ou é resultado de uma má perceção da vogal final.

Tabela 38 – Exemplos de apagamento de vogais

Contexto	Exemplos (entrevistas)	Transcrição fonética da LH dos informantes
Redução de vogal átona [u] em posição final de sílaba final postónica	“obrigado”	[obri'gað]
	“tenho”	['teŋ]
	“divertido”	[divər'tið]
	“oito”	['oɪt]
	“gosto”	['goʃt]
Redução de vogal átona [u] em sílaba final postónica (posição interconsonântica)	“amigos”	[e' miɡʃ]
	“desportos”	[dəʃ' pɔrtʃ]
	“anos”	['eŋʃ]
	“livros”	['livrʃ]
Redução de vogal átona [u] em sílaba pré-tónica	“José”	[ʒ' zɛ]
Redução de vogal átona [i] em posição final de sílaba final postónica	“quinze”	['kĩz]
Redução de vogal átona [i] em sílaba final postónica (posição interconsonântica)	“atividades”	[ətivi'ðaðʃ]
	“lugares”	[lu'garʃ]

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

⁵⁶ cavalo ~ /kə'vaɫ/ (cf. Navarro et al., 1962, Carta 09), choco ~ /'ʃok/ (cf. (Vitorino, 1987, Carta 136); gado ~ /'gad/ (Ferreira, M. B. et al., 2001, Carta 02).

8.2.4. Desnasalização

Na LH existem cinco vogais nasais: [ẽ], [ê], [ĩ], [õ] e [ũ] (Sampson, 1999: 27). Estas cinco vogais surgem em posição tónica mas também em contexto átono, casos da vogal nasal anterior [ĩ] (['kĩtɛ] vs. [brĩ 'kar]) e da vogal nasal posterior [ũ] (['fũdu] vs. [zũ 'bidu]). Outros autores descrevem outros sons vocálicos nasais como [ẽ̃], [õ̃], [ã̃], sons esses, confinados a determinadas regiões do país (cf., por exemplo, Almeida, 1976: 353). Se acrescentarmos a essas vogais os ditongos nasais decrescentes [ẽĩ], [õĩ], [ẽw̃] e [ũj] e, tivermos em conta que, no caso do inglês, não existem vogais nasais, percebemos que estamos perante um dos pontos de maior contraste entre as duas línguas da comunidade lusofalante de Hudson. Os exemplos extraídos das entrevistas evidenciam dificuldade de perceção e realização, tanto em contexto de vogal simples (i.e.: “irmã”) como em ditongo (i.e.: “mãe”).

Tabela 39 – Desnasalização

Exemplos (entrevistas)	Transcrição fonética da LH dos informantes
“irmã”	[ir'ma]
“mãe”	['maj]

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

A nasalização exposta na tabela 39 é norma na LH dos informantes, pelo que, a haver desnasalização em ambos os casos, a influência é externa à herança portuguesa dos entrevistados, uma vez que o inglês não apresenta vogais nasais, apenas consoantes nasais cujo comportamento fonético-fonológico é muito próximo do português. Desta forma, e no que respeita aos casos de desnasalização, tratar-se-á de um problema de perceção e de execução dessas vogais, sendo essa a explicação para as pronúncias de “mãe” e “irmã” como ['maj] e ['irma] respetivamente. Trata-se de, em ambos os casos, uma incontestável influência vocálica da L1.

8.2.5. Outras alterações vocálicas

Além dos anteriores fenómenos vocálicos, também se registaram outros, mais isolados e de difícil agrupamento entre si. Neste grupo mais heterogéneo incluem-se, por um lado, realizações que indiciam uma clara influência da L1, seja esta parcial, seja completa, e, por outro, realizações que decorrem da influência da LH. Na tabela 40 apresentam-se os exemplos em que a influência anglófona é evidente.

Tabela 40 – Alterações vocálicas de influência anglófona

Exemplos (entrevistas)	Transcrição fonética da LH dos informantes
“dança”	[ˈdænsə]
“anos”	[əˈnoʃ]
“fevereiro”	[ˈfivərejru]
“diferente”	[difiˈrẽti]

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

O vocábulo “dança” é pronunciado na sua sílaba tónica com a vogal oral média-baixa pré-aberta anterior não-arredondada [æ], perdendo por completo a nasalização e aproximando-se da pronúncia anglófona presente em vocábulos como “cat” [kæt] ou “apple” [ˈæp(ə)l]. Os casos de “anos” e “fevereiro” têm em comum o aparecimento do *schwa* e a mudança da sílaba tónica, sendo que, no caso de “fevereiro”, no qual a influência do inglês é notória, o entrevistado pronuncia as primeiras duas sílabas como se da palavra “*fever*” (febre) se tratasse. Na verdade, a pronúncia denota um corte entre “fever” e “eiro” e, como “fever” tem, no inglês, a tónica na primeira sílaba, esse traço estende-se à pronúncia de “fevereiro” realizada [ˈfivərejru].

No caso de “anos”, o traço anglófono mais marcante prende-se com a tonicidade vincada da última sílaba levando a que [u] em posição final de sílaba final se pronuncie [o]. Esse reforço da segunda sílaba é também influenciado pelo surgimento do átomo [ə] em vez de [e]. O último exemplo – “diferente” – mostra também uma dificuldade distintiva entre as nasais [ẽ] e [ẽ̃], pois o entrevistado manteve a nasalidade presente na sílaba tónica, ainda que aproximando-a ao inglês, já que realiza uma na nasal média-baixa semiaberta não arredondada [ẽ̃], que se assemelha ao *schwa* da pronúncia inglesa ([ˈdɪfəˈrɛnt]), diferente da média-alta semi-fechada [ẽ̃] da LH.

Os casos apresentados na tabela 41 mostram, por sua vez, uma influência da herança linguística mariense, que é a variedade à qual foram expostos os entrevistados no seio da família. Os fenómenos neles plasmados não são fáceis de categorizar num só grupo, mas têm em comum o facto de se relacionarem com a LH.

Tabela 41 – Alterações vocálicas de influência portuguesa

Exemplos (entrevistas)	Transcrição fonética da LH dos informantes
“pequeno”	[pi'kenu]
“de”	['di]
“muito”	['mũnt]
“em”	[ĩ]

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

Os primeiros casos envolvem o contraste e a oposição entre a vogal oral alta fechada anterior não arredondada [i] e a vogal oral alta fechada central não arredondada [i̠]. Como se viu no capítulo 9, a herança linguística portuguesa é transmitida pelos avós destes entrevistados, o que equivale a dizer que a primeira geração influencia a terceira. Note-se que, como descrito naquele capítulo, a primeira geração tem níveis de escolarização mais baixos, não raro sem aprendizagem do português em contextos formais e, por isso, terá conservado realizações mais populares ou menos cultas da língua materna, tanto mais que a oscilação entre [pi'kenu] e [pi'kenu] tem atestação desde o Português Antigo e permaneceu em algumas variedades do português. A influência da fala dos avós explicará talvez a pronúncia de “pequeno” como [pi'kenu] de um dos entrevistados. O segundo caso da tabela – a preposição “de” – reproduz a mesma permuta de [i] com [i̠].

Os dois últimos casos relacionam-se com fenómenos de nasalidade. Pronunciada com ditongo nasal, que não tem representação gráfica (i.e. sem til ou consoante gráfica), a palavra “muito” é suscetível de confusão até em falantes de português como L1, pelo que não é surpreendente a dificuldade sentida pelos falantes como LH em Hudson. No plano histórico, na pronúncia de “muito” ocorreu assimilação do traço nasal do fonema [m], cuja nasalidade se estendeu à vogal [ũj]. Mas se a pronúncia de “muito” já envolve alguma complexidade, há outros dois traços que denotam uma possível influência familiar. Com efeito, o entrevistado pronúncia ['mũnt], realização que inclui dois traços do falar açoriano descritos no capítulo 6: por um lado, a monotongação de [ũj] em [ũ]; por outro, a redução de vogal átona [u] em posição de sílaba final postónica. No caso da preposição “em” temos uma monotongação de [ẽj] em [ẽ]. Ora, no nosso entender, o facto de o falante conservar a nasalidade, quando essa característica não existe no inglês, mostra uma conservação fonética de um traço específico do português a que está exposto em casa, a saber, a variedade açoriana e, em concreto, a fala mariense.

8.3. Morfossintaxe

A análise que se segue trata de aspetos morfossintáticos evidenciados nas entrevistas presenciais. Como é sabido, a sintaxe estuda as relações das palavras e de outros elementos das orações e das frases entre si e, por sua vez, cabe à morfologia o estudo da forma das palavras, ou seja, a sua natureza, flexão e taxonomia. A morfossintaxe estuda duas áreas que acabam por estar interligadas numa relação de coexistência entre forma e função, isto é, estuda aspectos morfológicos que têm funções ou implicações sintáticas (Masip, 2000: 76; Filho, 2012: 65; Rio-Torto, 2001: 262; Silva, 2017: 56).

A recolha de dados nas entrevistas revelou sobretudo aspetos flexionais relacionados com duas áreas em concreto: 1) a concordância nominal em número e género; 2) a concordância verbal em pessoa e número, aspeto ao qual se acrescentou a regência verbal. Num total de 129 ocorrências, a frequência deste tipo de fenómenos é consideravelmente equilibrada, havendo apenas quatro pontos percentuais a separar ambas as categorias.

Figura 105 – Concordância verbal e nominal (totais em percentagem)



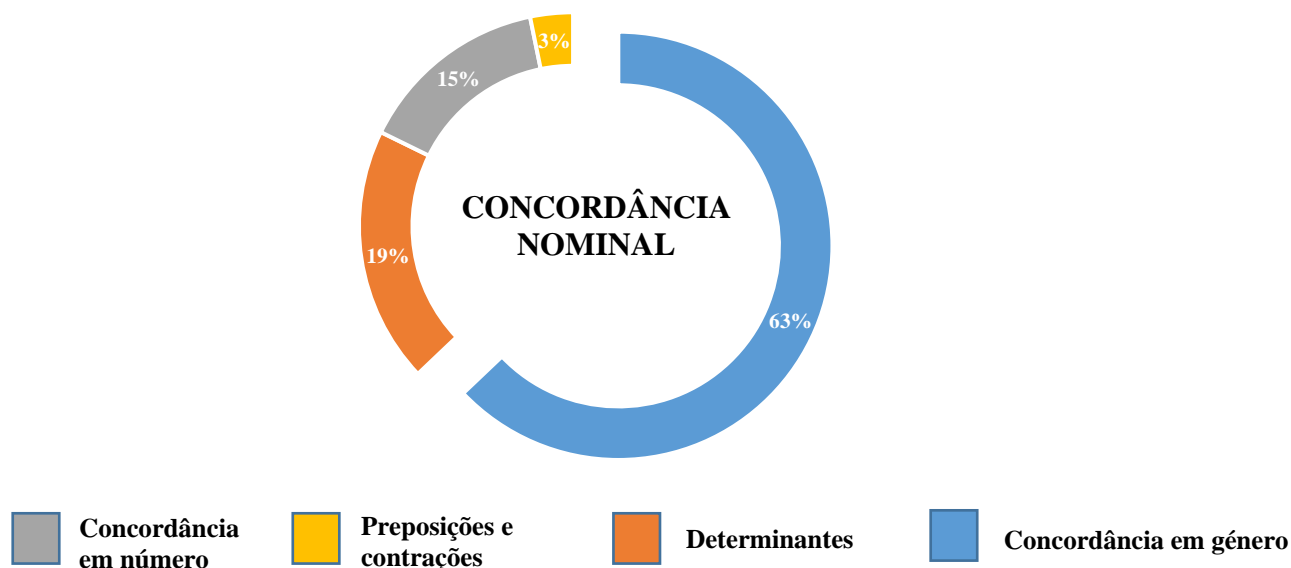
Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por entrevista presencial)

A concordância é uma relação sintática que se estabelece entre dois elementos, no qual a forma de um determina a forma do outro (Foucart, 2008: 26). Esta relação implica níveis de interseção em diferentes planos, descrita por Corbett (2006: 11) como uma relação formal entre dois elementos linguísticos, a saber, o controlador e o controlado. Cabe ao controlador determinar os traços formais que determinam o domínio sintático, o que equivale a dizer que o elemento controlado está dependente do controlador (Corbett, 2006: 11).

8.3.1. Concordância Nominal

Retiraram-se das entrevistas presenciais exemplos de fenômenos relacionados com concordância nominal que se organizaram em quatro categorias: ausência de concordância em gênero, ausência de concordância em número, usos de determinantes e usos de preposição e contrações.

Figura 106 – Percentagem de ocorrências em concordância nominal



Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por entrevista presencial)

Conforme mostra a figura 106, a relação de concordância e flexão em gênero verificou-se em 63% das ocorrências, cuja frequência é bastante mais elevada do que o uso de determinantes, que regista apenas 19%, a concordância em número, com 15%, e os raros casos de usos indevidos de preposição e contração, com apenas 3%.

8.3.1.1. Concordância em gênero

O gênero gramatical está presente no português mas esta propriedade não possui um estatuto universal. Há línguas em que o gênero é preponderante; noutras, essa categoria é reduzida ou mesmo inexistente, como no caso do inglês, L1 dos informantes, em que essa marca se foi perdendo ao longo da sua evolução (Corbett, 2006: 248-260).

Esta complexidade levanta questões na própria classificação e descrição do gênero. Corbett fá-la depender de dois critérios: o semântico, com relação direta com o sexo do referente, e um critério formal, em que o gênero é definido por critérios fonológicos ou

morfológicos e, por essa razão, mais arbitrário. Rio-Torto e Rodrigues (2016: 156) constataam que o género pode ser realizado do ponto de vista (i) lexical (por exemplo, homem vs. mulher), (ii) morfológico, a partir dos morfemas –o e –a, e (iii) sintático, com a marca de género expressa através dos determinantes que acompanham o nome (como por exemplo, o/a estudante). Estamos, portanto, perante uma categoria gramatical complexa, dada a diversidade de realizações, que pode ser vista, no caso do português e das línguas românicas em geral, como uma característica idiossincrática que precisa ser adquirida individualmente, isto é, vocábulo a vocábulo (Dewaele e Véronique, 2001: 276).

Conclui-se que nem sempre é possível inferir o valor do género em português a partir das suas características semânticas e morfológicas. Tipicamente, associam-se os valores de género masculino e feminino às vogais –o e –a respetivamente, no entanto, encontramos nomes masculinos terminados em –a (por exemplo, *o clima* ou *o planeta*) e femininos terminados em –o (por exemplo, *a tribo*) (Rio-Torto e Rodrigues, 2016: 156). Villalva (2003) menciona ainda os casos em que a terminação pode ser masculina ou feminina como nos casos de –ção (*o coração*, *a canção*), –al (*o animal*, *a catedral*), –el (*o papel*, *a cascavel*) ou –á (*o sofá*, *a pá*). Consequentemente, uma parte da literatura (ver, por exemplo, Villalva, 2003; Câmara Jr., 1994) atribui a função de classificar os nomes, à semelhança do que acontece com os verbos, a vogais temáticas. A título de exemplo, Villalva (2003: 920) organiza estas vogais em cinco índices temáticos conforme se apresenta abaixo.

Tabela 42 – Distribuição dos nomes em função da vogal temática e do valor de género gramatical

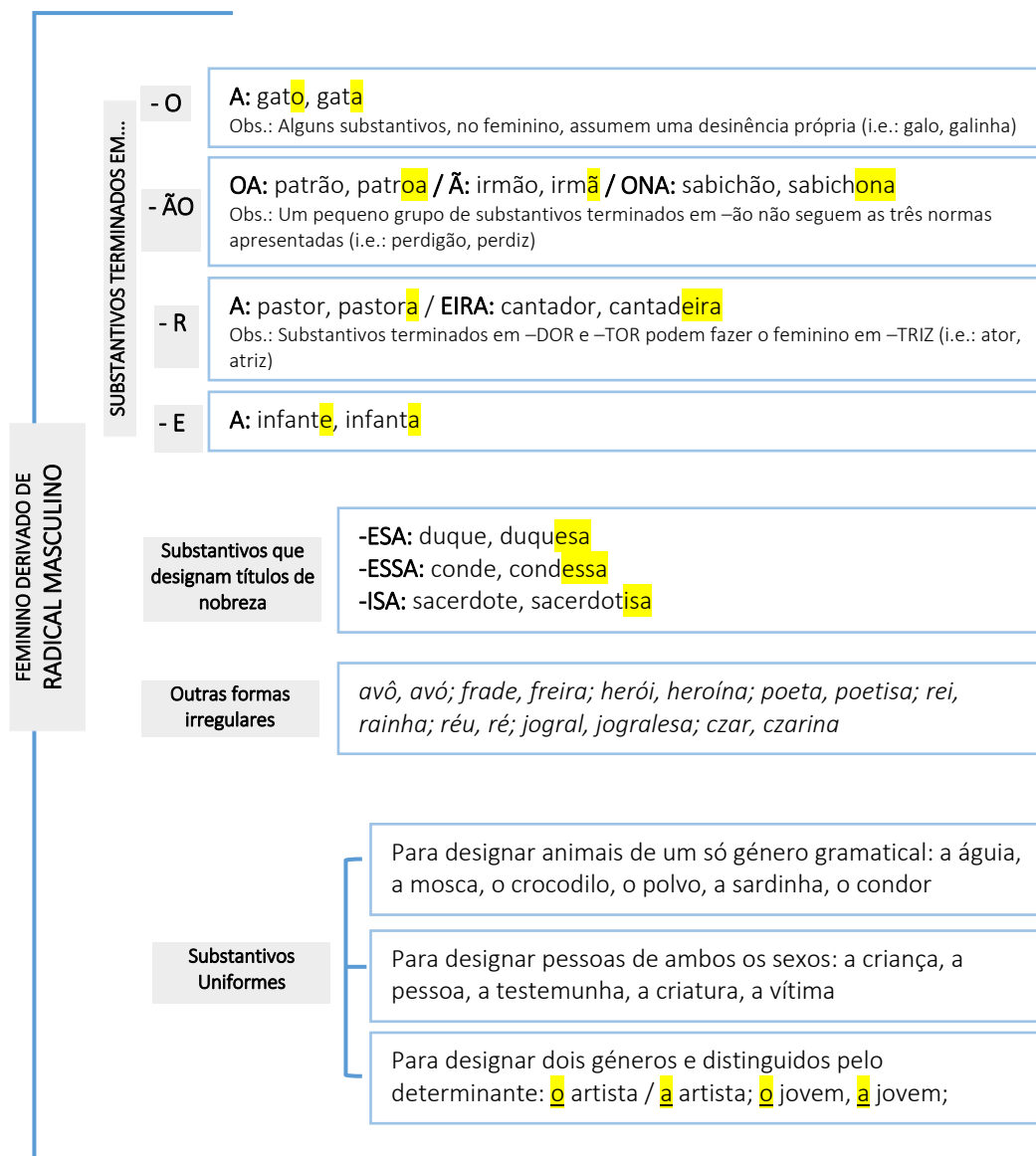
	Valor de género masculino	Valor de género feminino	Valor de género comum a masculino e feminino
Tema em –o	<i>o menino</i>	<i>a rádio</i>	<i>o/a modelo</i>
Tema em –a	<i>o dia</i>	<i>a menina</i>	<i>o/a jornalista</i>
Tema em –e	<i>o dente</i>	<i>a crise</i>	<i>o/a estudante</i>
Tema Ø	<i>o rapaz</i>	<i>a imperatriz</i>	<i>o/a mártir</i>
Formas atemáticas	<i>o avião</i>	<i>a canção</i>	<i>o/a personagem</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir de Villalva, 2003:920)

A conclusão a que se chega é que o índice temático, por si só, não permite inferir o valor de género, ou seja, em português, não é possível tomar como ponto de partida da classificação um critério estritamente mórfico dado que o género natural nem sempre tem uma correspondente expressão morfé mica (Vilela, 1973:141). Câmara Jr. (1994: 88) defende que o masculino é uma forma “não-marcada”, sendo que o feminino é uma particularização

mórfico-semântica realizada através da junção do morfema /a/. A figura 107 detalha esta complexidade ao apresentar a formação do feminino a partir de um radical masculino.

Figura 107 – A formação do feminino derivado de radical masculino



Fonte: Esquema elaborado pelo autor a partir de Cunha e Cintra (1999: 191-198)

Em muitas línguas, a marcação do género passa muito por uma relação estreita com a animacidade do referente, assumindo três valores de género: masculino, feminino e neutro. No caso do português, todos os nomes são especificados por via da oposição “feminino” *versus* “masculino” e o valor “neutro” é inexistente. Numa outra perspectiva, alguns autores (ver, por exemplo, Câmara Jr., 1994: 88) defendem que o género não é uma característica semântica,

mas, sim, formal. Para estes autores, há três variações: nomes substantivos com dois valores e dupla marcação de género, tanto no artigo como no nome (i.e. o menino/a menina); nomes substantivos com dois valores mas sem flexão (i.e. o/a artista); por último, nomes substantivos com um único valor de género (i.e. a tribo, o papel).

No caso do inglês, esta coexistência de três valores para o género perdeu-se, à exceção dos pronomes pessoais, possessivos e reflexivos (Aikhenvald, 2000: 409). Corbett (1998: 201) considera, por essa razão, que no inglês a especificação do género resulta de critérios semânticos, assente numa distinção entre seres humanos, através dos pronomes *he* para o masculino, *she* para o feminino, e não humanos, através do neutro *it*.

A maior parte da literatura (cf. Aikhenvald, 2000: 19-31; Ibrahim, 1973: 75-88; Corbett, 2006: 245-267) descreve o caso do género inglês como estando definido em virtude da animacidade do referente nominal e considera o inglês como língua sem género gramatical propriamente dito, ou, ainda, como língua que, progressivamente, foi perdendo marcas de género. Corbett (1998: 180) destaca o facto de, por convenção, muitos animais terem género atribuído com pronomes “humanos” (*he* e *she*), apontando o autor, para o efeito, os exemplos de histórias para crianças ou os casos de animais de estimação. Esta característica é, por exemplo, extensível a barcos, entidades não humanas para as quais se admite o pronome feminino *she*.

O facto de o género estar apenas presente em inglês nos pronomes (pessoais, possessivos e reflexos) e de, no caso do português, esta ser uma característica transversal, leva a que falantes anglófonos com pouco *input* linguístico em português, como é o caso dos informantes do presente estudo, sintam maiores dificuldades neste tipo de concordância (Casanova, 1985: 58; Greenbaum, 1996: 118-120; Villalva, 2003: 942). O grau de variabilidade das palavras em género é consideravelmente mais forte na LH atravessando diversas classes morfológicas.

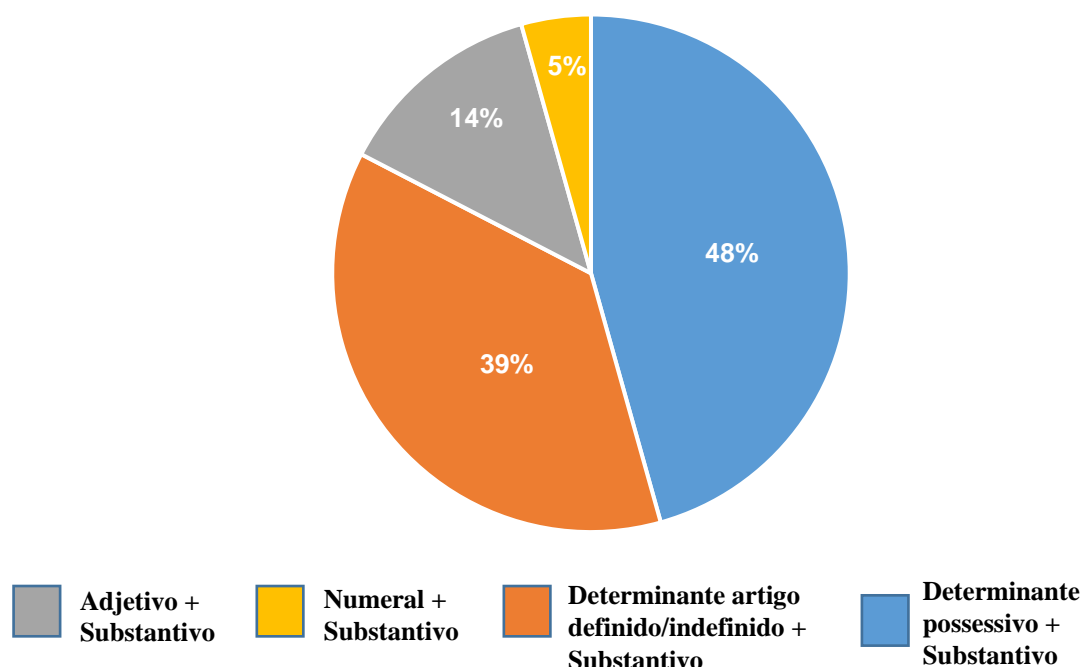
A ausência de concordância em género presente nas entrevistas traduz, portanto, uma forte influência da L1. Como mostram, em pormenor quer a figura 108, quer os exemplos da tabela 43, são quatro os subtipos relativos ao género: concordância entre determinante artigo definido/indefinido e substantivo; concordância entre determinante possessivo e substantivo; concordância entre adjetivo e substantivo e, por fim, a concordância entre numeral e substantivo. Na tabela 43, confirmamos o peso da ausência de concordância em género, presente em 81% dos informantes com uma média superior a 2 ocorrências por indivíduo.

Tabela 43 – Total de ocorrências em concordância nominal (n.º total por informante)

Informante nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	T
Concordância em género		4		2	3	2		2	1	3	1		1	1	2	6	6	1	1	1	2	39
Uso de determinante		1	1	1			2	2				1				2	1			1		12
Concordância em número				1			1	1				1		1	1	1			1		1	9
Uso de preposição e contração														2								2

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por entrevista presencial)

Figura 108 – Subtipos da ausência de concordância em género



Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por entrevista presencial)

Os exemplos apresentados na tabela 43 fazem com que as dificuldades relativas ao género se estendam às restantes unidades lexicais que compõem o sintagma nominal. Do ponto de vista morfosintático, o substantivo, ao assumir um género específico, determina que o falante tenha de manter essa característica nas palavras com as quais aquela unidade se relaciona, como é o caso, por exemplo, dos determinantes ou dos adjetivos. O facto de a L1 não ter esta particularidade leva a que a dificuldade aumente e essa concordância esteja ausente com maior frequência.

Como já foi referido, a casa dos avós é o contexto linguístico em que os informantes contactam com a LH, o que explica que o vocabulário do campo lexical de família seja mais comum e de *input* potencialmente mais frequente, logo, mais facilmente adquirido e consolidado. Ora, a maioria dos exemplos extraídos da tabela 44 envolve vocábulos como “irmão”, “pai”, “tias”, “casa”, “avó” ou “amigos”, palavras cuja associação a um género seria, teoricamente, mais simples e de relação semântica evidente. Na prática, estes exemplos levam-nos a concluir que a questão é mais complexa do que uma simples memorização do género de vocabulário isolado. O que observamos em vocábulos como “atividade”, “musical” ou “cidade”, cuja identificação de género é subespecificada, apenas reforça essa ideia. Assim, a identificação do género requer mais *input* do que aquele que os informantes têm recebido. Os informantes conhecem a palavra “pai” e sabem a que se refere, tal como conhecem a palavra “cidade”, mas não sabem que implicações traz o género dessas palavras para o restante sintagma.

Tabela 44 – Exemplos de ausência de concordância em género

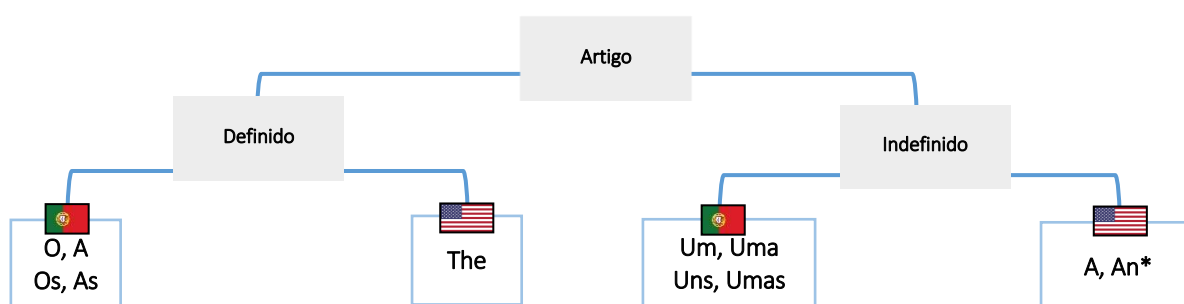
Informante	Exemplos (entrevistas)	Descrição
2	2.1 “na verão” 2.2 “uma irmão”	Ausência de concordância entre determinante artigo definido (contraído com preposição) e determinante artigo indefinido + substantivo
	“da minha pai” “na minha tempo”	Ausência de concordância entre determinante artigo definido (contraído com preposição) e determinante possessivo + substantivo
4	“minha aniversário” “minha pai”	Ausência de concordância entre determinante possessivo + substantivo
5	“meu família” “a minha pai”	Ausência de concordância entre determinante possessivo + substantivo Ausência de concordância entre determinante artigo definido e possessivo + substantivo
	“muitos tias”	Ausência de concordância entre quantificador + substantivo
6	“nas Açores”	Ausência de concordância entre determinante artigo definido (contraído com preposição) + substantivo
	“meu família”	Ausência de concordância entre determinante possessivo + substantivo
8	“o meu mãe” “o meu avó”.	Ausência de concordância entre determinante possessivo + substantivo
9	“a minha aniversário”	Ausência de concordância entre determinante possessivo + substantivo
10	“a minha lado” “as meus amigos”	Ausência de concordância entre determinante artigo definido e determinante possessivo + substantivo
	“meu mãe”	Ausência de concordância entre determinante possessivo + substantivo
11	“o casa”	Ausência de concordância entre determinante artigo definido + substantivo
13	“da meus amigos”	Ausência de concordância entre determinante artigo definido (contraído com preposição) + substantivo
14	“uma trabalho”	Ausência de concordância entre determinante artigo indefinido + substantivo
15	“meu mãe” “meu avó”	Ausência de concordância entre determinante possessivo + substantivo
16	“a minha aniversário” “a minha favorito”	Ausência de concordância entre determinante artigo definido e determinante possessivo + substantivo
	16.1. “uma irmão” 16.2. “na musical”	Ausência de concordância entre (16.1) determinante artigo indefinido + substantivo Ausência de concordância entre (16.2.) determinante artigo definido (contraído com preposição) + substantivo

	“favorito atividades” “família (...) pequeno”	Ausência de concordância entre substantivo + adjetivo
17	“a minha pai”	Ausência de concordância entre determinante possessivo + substantivo
	“uma irmão” “duas irmãos”	Ausência de concordância entre numeral + substantivo
	“outra irmão”	Ausência de concordância entre determinante indefinido + substantivo
	“velho irmã” “favorito aula”	Ausência de concordância entre substantivo + adjetivo
18	“o meu mãe”	Ausência de concordância entre determinante artigo definido e possessivo + substantivo
19	“na tempos livres”	Ausência de concordância entre determinante artigo definido (contraído com preposição) + substantivo e adjetivo
20	“um cidade (...) pequeno”	Ausência de concordância entre substantivo + adjetivo
	“todos pessoas”	Ausência de concordância entre determinante indefinido + substantivo
21	“o meu família”	Ausência de concordância entre determinante artigo definido e possessivo + substantivo
	“um irmã”	Ausência de concordância entre numeral + substantivo

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

A dificuldade manifestada pelos informantes deve-se também à multiplicidade de determinantes que, em contraste com o inglês, existem em português e que acompanham o substantivo. O caso do artigo definido e indefinido (com um total de 38% de ocorrências) é disso paradigmático, conforme mostra a figura 109. Se à flexão em género acrescentarmos a flexão em número, o contraste entre L1 e LH aumenta consideravelmente (Aronoff, 1994: 814; Ionin, 2003: 34).

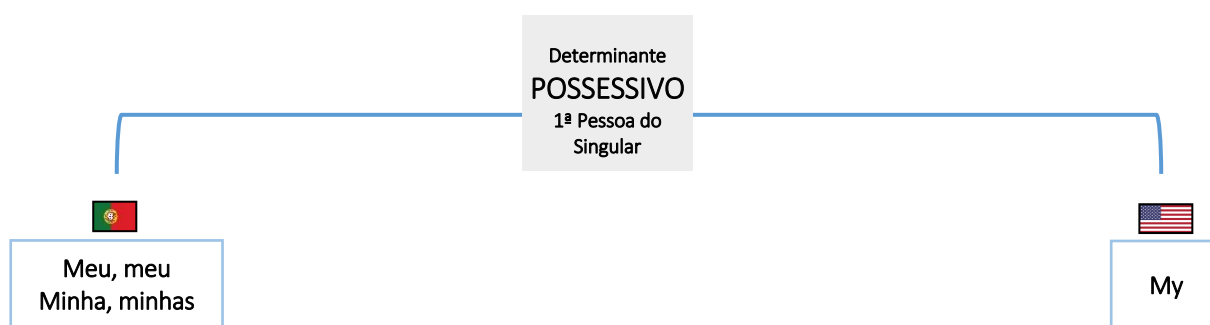
Figura 109 – Artigo definido e indefinido (português vs. inglês)



Fonte: Elaborado pelo autor

O mesmo sucede no caso do determinante possessivo em português, cujo contraste com o inglês está exposto na figura 110. Com um total de 48% das ocorrências, a maioria dos alunos sente dificuldades no uso de “meu/minha”, ou, dizendo de outro modo, à exceção do informante 11, todos os alunos que não praticam a concordância em género apresentam esta particularidade.

Figura 110 – Determinante possessivo (português vs. inglês)



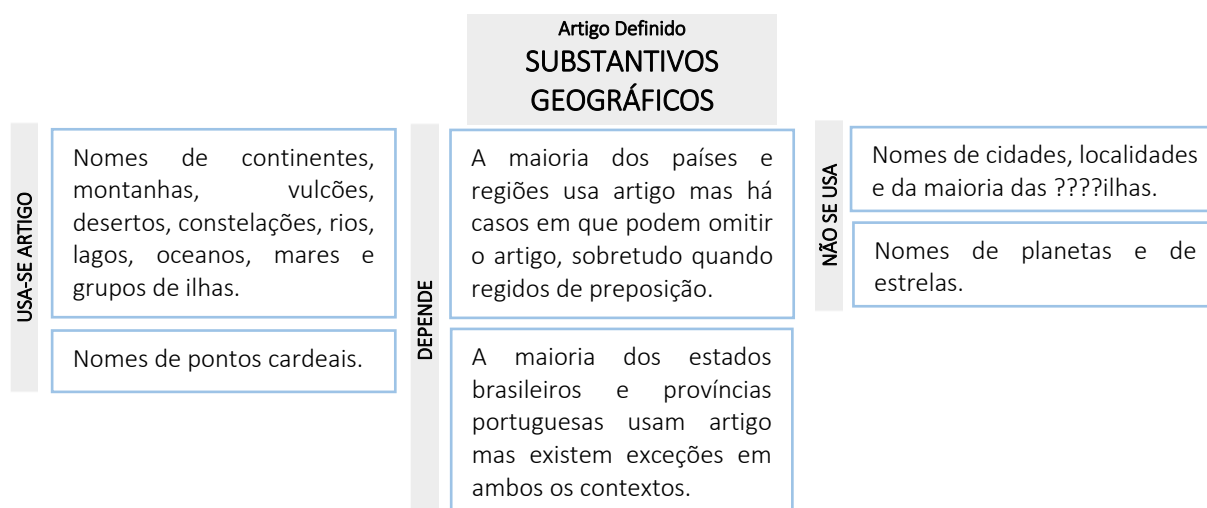
Fonte: Elaborado pelo autor

Os dois fenómenos de menor expressão dizem respeito à concordância entre substantivo e adjetivo, com 14%, e à concordância entre numerais e substantivos, com apenas 2%. À semelhança dos casos anteriores, relativos aos determinantes, estamos perante um conflito entre as estruturas gramaticais da L1 e da LH, sendo claro que estes falantes de LH transferem estruturas da L1 para a estrutura da LH. Nos casos em que não houve concordância entre substantivo e adjetivo, de novo estão em causa os substantivos “atividade” (informante 16), e “cidade” (informante 20) que, por não terem morfema de género (-a), dificultam o reconhecimento desta propriedade, sobretudo em indivíduos com pouco *input* e *output* linguístico na LH. Esta dificuldade morfossintática fica ainda mais evidente quando afeta adjetivos biformes como “pequeno” e “favorito”, pertencentes ao léxico comum, mesmo em falantes cujo nível de proficiência é baixo.

8.3.1.2. Determinantes

A segunda categoria de fenómenos com maior incidência na área da concordância nominal (19%) diz respeito ao uso de determinantes antes de topónimos. Nota-se de forma generalizada que a dificuldade passa por compreender em que contextos se deve usar artigos antes de nomes de localidades. A figura 111 mostra a relação entre este determinante e os substantivos geográficos, descrevendo os contextos em que o seu uso é necessário ou desnecessário.

Figura 111 – Uso de artigo definido com substantivos geográficos



Fonte: Esquema elaborado pelo autor a partir de Cunha e Cintra (1999: 228-231)

O uso de artigo antes de topónimos também se encontra nos Crioulos de Base Lexical Portuguesa, de Cabo Verde a Macau, passando pelo Papiá Kristáng de Malaca (falado na Malásia e em Singapura) e em “crioulos do Brasil” (Parkvall, 2000: 223-246; Ferraz, 1987: 342; Tomás, 1992: 78-86). De facto, é muito comum ouvir cabo-verdianos, guineenses, macaenses e malaios, por exemplo, ao falarem em português: “na Bóston”, “na Bissau”, “na Cabo Verde”, “na Hong-Kong”, “na Lisboa”, “na Macau”, “na Malaka”, “na Portugal”, “na Pawtucket” e “na Providence”⁵⁷.

Tabela 45 – Exemplos de uso indevido de determinante artigo definido com localidades

Informante	Exemplos (entrevistas)	Descrição
2	“na Hyannis”	Uso de determinante artigo definido antes de cidade/localidade
3	“no Framingham”	
4	“na Hudson”	
7	“na Worcester” “no Hudson”	
8	“na Hudson”	
12	“no Hudson”	
16	“na Hudson” “no Hudson”	
17	“no Arlington”	
20	“na Hudson”	

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

⁵⁷ Informação recebida durante uma conversa telefónica do autor, a 4 de julho de 2020, com o Prof. Doutor Joseph Abraham Levi, *George Washington University*, Washington, DC, o qual, entre agosto de 2001 e agosto de 2008, foi docente de Língua Portuguesa e Estudos Lusófonos no *Rhode Island College* em Providence, Rhode Island.

Conforme comprovam os exemplos extraídos das entrevistas (cf. tabela 45), trata-se, na totalidade, de usos do determinante motivados por uma generalização errada da regra apresentada na figura 111 e pela associação a “Hudson” e a “Worcester” da ideia de “vila” e de “cidade”, respetivamente.

8.3.1.3. Concordância em número

A formação do plural em português exige a junção do sufixo “s” ao tema da palavra nos casos em que o radical é seguido de /α/, /i/ e /u/. Já no caso em que os vocábulos terminam na consoante do radical é preciso acrescentar uma vogal epentética /i/ ao sufixo “s” (Villalva, 2003: 174-176). A tabela 46 apresenta esta descrição com base numa análise fonológica da formação do plural no PE.

Tabela 46 – Análise fonológica de processos morfológicos: a formação do plural

Tema da palavra	Exemplo	Descrição
/α/	casa /'kazα/; casas /'kazαf/	
/i/	teste /'tɛfti/; testes /'tɛftiʃ/	O sufixo /s/ - grafado <s> - palataliza.
/u/	pato /'patu/; patos /'patuʃ/	
Consoante radical	Exemplo	Descrição
/r/	flor /'flor/ flor /'floriʃ/	A formação do plural por via de uma vogal epentética - /i/ - acrescenta uma sílaba ao vocábulo original
/s/	mês /'mɛʃ/; meses /'mezɪʃ/	A consoante radical /s/ sonoriza no momento de acréscimo da vogal epentética - /i/ - e do sufixo /s/. É também acrescentada uma sílaba ao vocábulo original.
/l/	animal /ani'mal/; animais /ani'majʃ/	Não é necessária a vogal epentética /i/, uma vez que a consoante radical /l/ se realiza foneticamente como semivogal /j/, formando um ditongo.

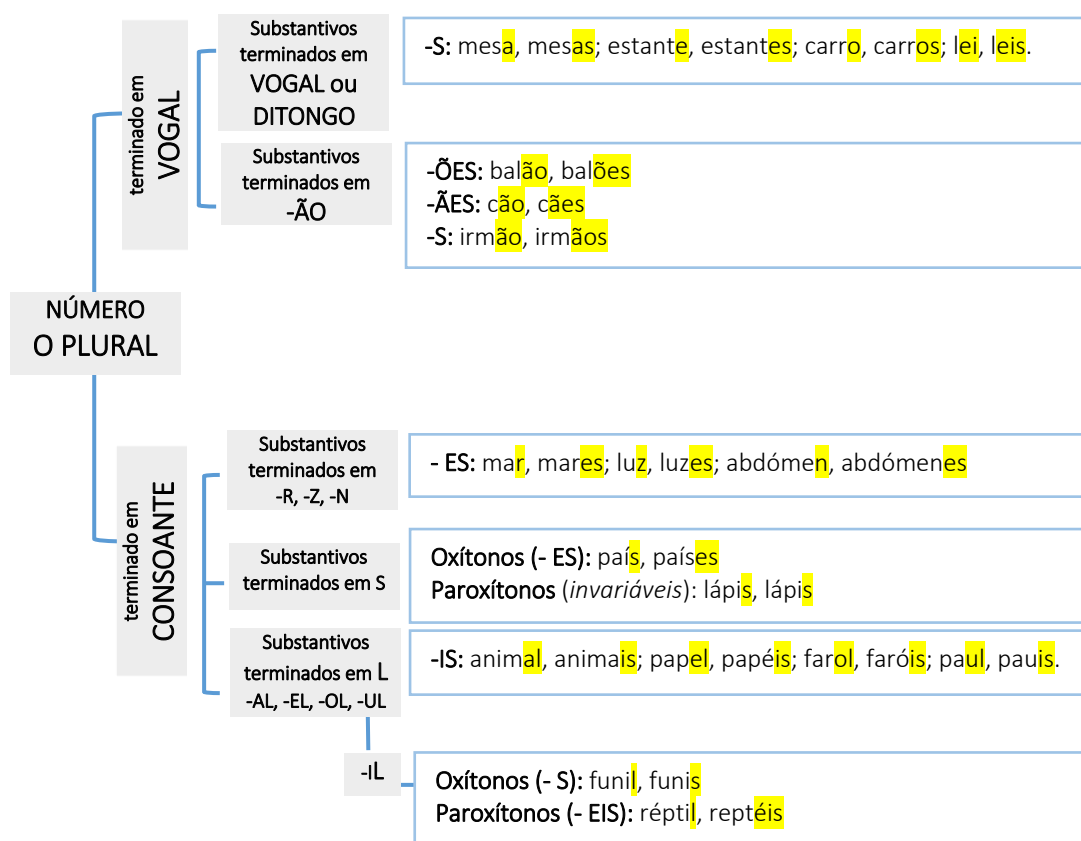
Fonte: Realizado pelo autor (a partir de Villalva, 2003: 174-175)

O acréscimo do “-S” e o plural em “-ES” são comuns a ambas as línguas, contudo, ocorrem em contextos por vezes distintos. Por exemplo, no inglês, o plural “-ES” ocorre em palavras terminadas em “x” (box, boxes), “sh” (dish, dishes), “ch” (watch, watches), “s” (bus, buses), “o” (potato, potatoes) e “z” (quiz, quizzes); no português, o plural “-ES” é apenas

semelhante ao inglês nos vocábulos terminados em “-z”, sendo depois marca de plural em unidades terminadas em “-r” e “-n” (Swan e Walter, 1997: 34-36).

A ausência de concordância em número verificou-se em 15% das ocorrências extraídas das entrevistas. A figura 112 apresenta a descrição da formação do plural de Cunha e Cintra, numa abordagem distinta da de Villalva, mas evidenciando, uma vez mais, a diversidade de contextos em que se forma o plural em português. Ainda assim, embora a formação do plural⁵⁸ em português seja complexa, verificamos que existem alguns pontos de contacto com o inglês.

Figura 112 – Número: a formação do plural



Fonte: Esquema elaborado pelo autor a partir de Cunha e Cintra (1999: 180-189)

⁵⁸ Não estão presentes na figura 112 por não terem sido observados nas entrevistas os casos referentes a substantivos de um só número (por exemplo, “férias”) ou de substantivos compostos. Estes últimos apresentam várias normas: em caso de aglutinação a formação do plural faz-se como um substantivo simples (por exemplo, pontapé e pontapés); em caso de justaposição, essa formação pode ser feita no primeiro nome (por exemplo, chapéu-de-sol e chapéus-de-sol), no segundo nome (por exemplo, guarda-roupa e guarda-roupas), ou nos dois (por exemplo, navio-escola e navios-escolas).

De acordo com os exemplos extraídos das entrevistas na tabela 47 estamos, mais uma vez, perante um problema que envolve concordância com determinantes (informante 8 ou 19, por exemplo), adjetivos (informante 16) e numerais (informante 14), desta vez, na relação de número entre estes elementos.

Numa abordagem generativa, Costa e Figueiredo Silva (2006: 17), num estudo comparativo entre PB e PE, assumem que uma das características do PE passa precisamente pela completa concordância em frases determinantes, ou seja, na ligação entre determinantes e nomes, um dos contextos em que mais se notou a ausência de concordância em número nas entrevistas. Segundo os autores, em PE “all elements able to bear plural morphology do so”, sendo que, para o efeito, se incluem nomes, determinantes, quantificadores, adjetivos, possessivos e demonstrativos (Costa e Figueiredo, 2006: 18).

Tabela 47 – Exemplos de ausência de concordância em número

Informante	Exemplos (entrevistas)	Descrição
4	“outro desportos”	Ausência de concordância entre determinante indefinido e substantivo
7	“no tempos livres”	Ausência de concordância entre determinante artigo definido (contraído com preposição) e substantivo
8	“o meu avôs”	Ausência de concordância entre determinante artigo definido e determinante possessivo com o substantivo
12	“meu amigos”	Ausência de concordância entre determinante possessivo e substantivo
14	“sete irmão”	Ausência de concordância entre numeral e substantivo
15	“meu amigos”	Ausência de concordância entre determinante possessivo e substantivo
16	“diferente lugares”	Ausência de concordância entre adjetivo e substantivo
19	“na tempos livres”	Ausência de concordância entre determinante artigo definido (contraído com preposição) e substantivo
21	“meu amigos”	Ausência de concordância entre determinante possessivo e substantivo

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

Ora, os informantes desconhecem este facto e limitam-se a usar o plural apenas nos nomes, traço que denota colagem à L1, uma vez que no inglês, contrariamente ao exposto, por exemplo, por Costa e Figueiredo Silva (2006), apenas os nomes se flexionam em número.

Com exceção do informante 14, todos os informantes usam o plural (“desportos”, “tempos”, “avôs”, “amigos”, “lugares”) exclusivamente nos nomes, sendo que a ausência é sempre na extensão dessa marca aos restantes elementos que compõem o sintagma nominal, característica inexistente na L1. Há neste caso, tal como no do género, falta de *input* e *output* capaz de aumentar a habituação a essa regra.

8.3.1.4. Preposições e contrações

O último caso de concordância tem apenas 2% do total de ocorrências e está presente apenas no informante 14. Como se pode observar na tabela 48, no primeiro caso não era necessária a preposição e no segundo a escolha da preposição surge por decalque do inglês e no uso de “for” em contexto temporal.

Tabela 48 – Exemplos de falta de concordância em número

Informante	Exemplo	
14	“na minha família é grande”	“A minha família é grande”
	“para no dia eu jogo”	“Durante o dia” ou “De dia”

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por entrevista presencial)

8.3.2. Concordância Verbal

O segundo campo de análise morfossintático do presente estudo centra-se na concordância e regência verbais.

Contabilizaram-se 67 ocorrências relacionadas com concordância verbal que podemos distribuir por quatro áreas:

- 1) “Ausência de conjugação”, sempre que o informante usou formas infinitivas em contexto de conjugação obrigatória, por exemplo, “eu morar” (Informante 1);
- 2) “Ausência de concordância”, para os casos em que o informante conjugou o verbo mas, sobretudo em número ou pessoa, essa concordância não está correta, por exemplo, “eu tem” (Informante 2);
- 3) “Hipercorreção e conjugação *indevida*” nos casos em que o informante tomou uma de duas opções: a conjugação de um verbo onde não se justificava tal flexão, como, por exemplo, “(...) porque gosto vijam” (Informante 16); a conjugação correta em pessoa, número e modo, mas desajustada em tempo, por exemplo, “eu sempre *morava* aqui”;
- 4) “Ausência e usos de preposição regente”, nos casos em que a regência verbal é inexistente, por exemplo, “eu gosto ver” (Informante 9).

Apresentada na tabela 49, a contabilização destas quatro categorias permite identificar aquela que é a maior dificuldade destes falantes: a concordância entre pessoa e número. Quer isto dizer que os informantes compreendem a necessidade de flexionar o verbo mas não

conseguem ainda entender os mecanismos dessa flexão. Note-se que, das 67 ocorrências, apenas 3 são de ausência completa de conjugação.

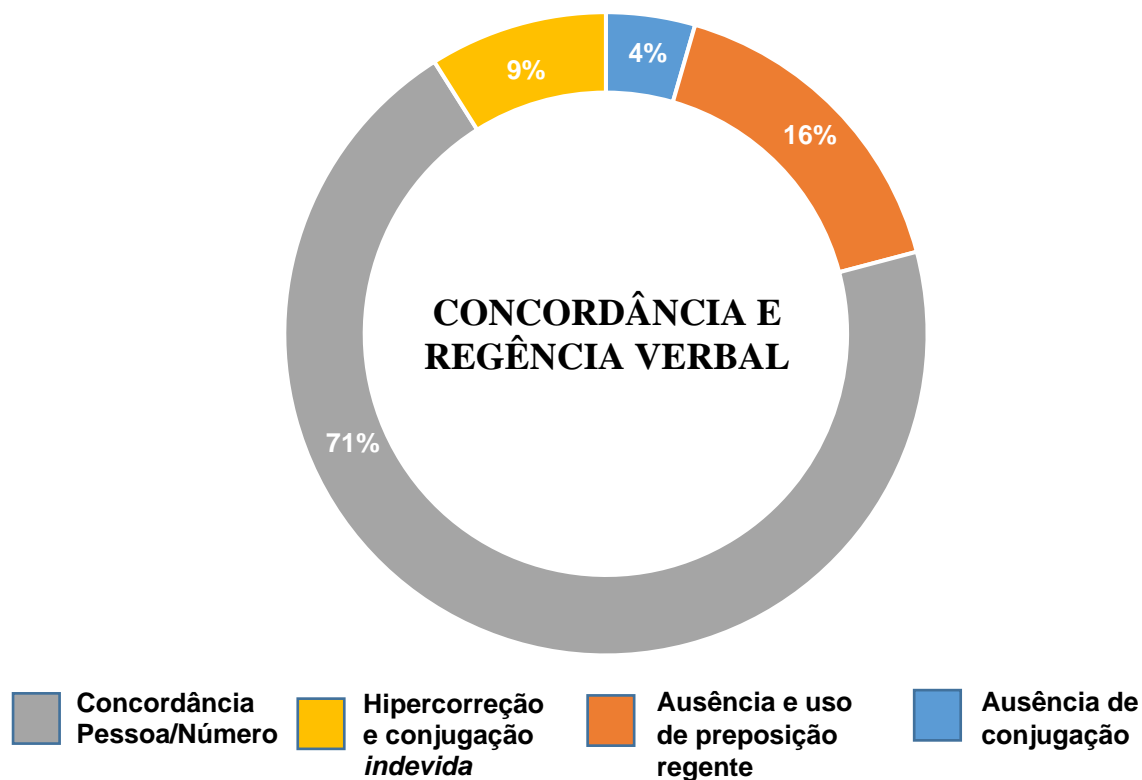
Tabela 49 – Total de ocorrências em concordância verbal (por informante)

Informante nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	T	
Ausência de conjugação	1			1								1											3
Ausência e uso de preposição regente	1						2		1						1	2			3		1		11
Concordância	3	3	3	5	6	4		2			3	2	1		4		4		2	1	4		47
Hipercorreção e conjugação indevida			1							1			1			1		1	1				6

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

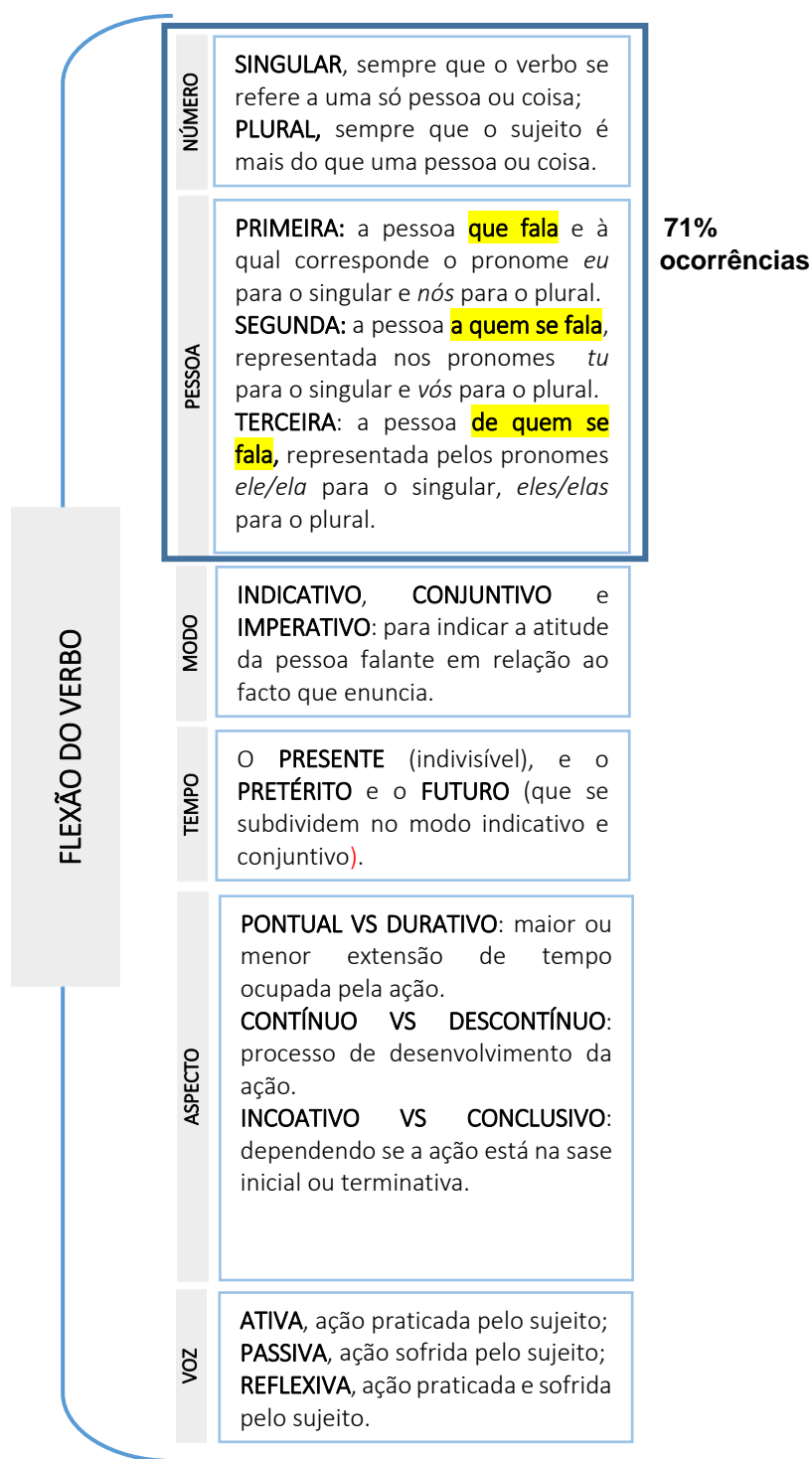
A figura 113 evidencia uma enorme disparidade de competências verbais, sendo a mais evidente, com 71% das ocorrências, a ausência de concordância verbal em número (singular ou plural) e em pessoa (1.^a, 2.^a ou 3.^a pessoa).

Figura 113 – Percentagem de ocorrências em concordância e regência verbais



Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

Figura 114 – A flexão do verbo em Português



Fonte: Esquema elaborado pelo autor

Uma regra essencial da concordância no português, não menos complexa do que as anteriores aqui já expostas (cf. género e número), é a que impõe a concordância em pessoa e número da forma verbal com o sujeito, ou seja, a coincidência necessária de propriedades morfológicas entre sujeito e verbo na LH dos informantes (figura 113).

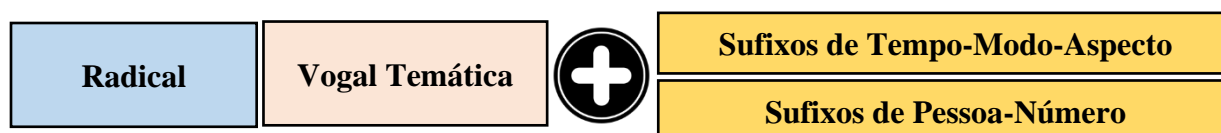
Costa e Figueiredo Silva (2004: 19) descrevem essa característica afirmando que no PE “there is full subject-verb agreement, independently of the position of the subject, except in the case of unaccusative verbs in which agreement is optional with inverted subjects in colloquial speech”. As exceções mencionadas na argumentação dos referidos autores incluem, por exemplo, o “*se* apassivante” (i.e. *Vende-se* casas) e o “*se* impessoal” (i.e. *Vive-se* bem em Lisboa), em que a concordância não é consistente. Os mesmos autores consideram que, mais uma vez, no PE “there is full number agreement with passive participles and Small Clauses predicates”, orações curtas onde nem sempre temos um verbo como núcleo (i.e. “Lindo o seu chapéu!”).

A morfologia do verbo na LH e na L1 dos informantes é completamente díspar. Em português, a flexão dos verbos regulares é realizada por sufixação sensível à conjugação a que o radical verbal pertence: o sufixo de tempo-modo-aspeto e o sufixo de pessoa-número (Villalva, 2003:164-165)⁵⁹. Para além disso, no sistema português o verbo apresenta uma panóplia de variações – número, pessoa, modo tempo, aspeto e voz –, ramificação cujo grau de complexidade, comparativamente com o inglês, a L1 dos informantes, não se verifica de igual modo (Carvalho, 2018; Cunha e Cintra, 1999).

8.3.2.1. Ausência de concordância verbal

Se a flexão verbal descrita na figura 113 mostra pontos de contacto entre a L1 e a L2, é na sufixação mencionada por Villalva (2003: 168) que o fosso aumenta e separa, de forma clara, ambas as línguas. É nesta área específica que a diferença entre uma língua neolatina e uma língua germânica – em particular anglo-saxónica, como o inglês –, se evidencia. Em português, ao radical verbal junta-se a vogal temática que varia conforme a conjugação, sufixos que indicam não só o tempo como também o modo e, por último, a desinência pessoal indicadora da pessoa e do número (Costa e Figueiredo Silva, 2006: 36; Biberauer e Roberts, 2008: 28).

Figura 115 – Estrutura interna das formas verbais em português



Fonte: Esquema elaborado pelo autor a partir de Villalva (2003: 176-177)

⁵⁹ Villalva (168) exclui deste paradigma de flexão verbal o futuro simples e o condicional, formas morfológicas resultantes de construções perifrásticas e de processos de truncamento com o verbo *haver*.

Os exemplos da tabela 50 mostram uma incapacidade de controlar a flexão e as desinências correspondentes, comportamento típico de falantes de nível iniciante, de *input* e *output* linguístico limitado e cujo comportamento linguístico está demasiado colado à estrutura da L1.

Tabela 50 – Exemplos de ausência de concordância

Informante	Exemplo s/ concordância (entrevistas)	c/ concordância
1	“Ele chamo-se” “Eles é” “Eu fica”	“Ele chama-se” “Eles são” “Eu fico”
2	“eu vivem” “eu jogam” “Eu tem”	“eu vivo” “eu joga” “Eu tenho”
3	“Eu mora” “minha família gosto” “meu pai jogo”	“Eu moro” “minha família gosta” “meu pai joga”
4	“Eu tem” “Eu moram” “minha mãe tenho” “pai tenho” “desportos tem”	“Eu tenho” “Eu moro” “minha mãe tem” “pai tem” “desportos têm”
5	“Eu tem” “Eu mora” “Eu diz” “eu (...) cantam” “Eu gosta de falar (...) e estudam”	“Eu tenho” “Eu moro” “Eu digo” “eu (...) canto” “Eu gosto de falar (...) e estudo...”
6	“Eu tem” “Eles nasci” “os meus pais nasci” “os amigos que mora”	“Eu tenho” “Eles nasceram” “os meus pais nasceram” “os amigos que moram”
8	“Eu nasceu” “eu fala”	“Eu nasci” “eu falo”
11	“eu são” “eu gosta” “porque (eu) é”	“eu sou” “eu gosto” “porque (eu) sou”
12	“eu mora” “eu vai”	“eu moro” “eu vou”
13	“eu tem”	“eu tenho”
15	“eu nasceu” “eu ja ‘ta brincando” “eu joga” “(eu)... pode”	“eu nasci” “eu ja ‘tou brincando” “eu joga” “(eu)... posso”
17	“eu tem” “eu e a minha mãe mora” “eu tem” “a minha família moro”	“eu tenho” “eu e a minha mãe moramos” “eu tenho” “a minha família mora”
19	“eu mora” “a gente são”	“eu moro” “a gente é”
20	“eu vive”	“eu vivo”
21	“ele joguem” “eu tem” “os meus amigos vou” “eu também joguem”	“ele joga” “eu tenho” “os meus amigos vão” “eu também joga”

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

Muitos destes informantes conjugam a primeira pessoa do singular com a forma correspondente à segunda pessoa, facto que pode estar relacionado com a existência de algum *input* familiar em português, em contexto doméstico.

Este contacto com a família, menos frequente, é feito de forma passiva, ou seja, os avós falam com os netos na LH e muitas vezes os informantes compreendem o que lhes é dito, embora respondam na L1. Por outras palavras, quer isto dizer que os informantes estão mais acostumados a que lhes seja dirigido algo em português, normalmente pedidos ou ordens, ouvindo mais a conjugação na segunda pessoa e praticando pouco a primeira (que seria utilizada nas respostas que não se efetuam na LH). Há, por isso, como que uma memorização da forma que passivamente escutam e lhes é dirigida, passando assim a ser repetida no contexto de primeira pessoa (como se observa nos exemplos do informante 1 com “eu fica”, ou do informante 12 com “eu vai”). É de sublinhar que, como referido anteriormente, existem semelhanças com os usos praticados por falantes de Crioulos de Base Lexical Portuguesa, ainda que o contexto seja diferente, pois no caso destes últimos não eram os pais e/ou os avós que comunicavam com eles em português, mas sim os proprietários de escravos, os representantes da Coroa e os religiosos europeus, todos a usar a língua portuguesa como meio de comunicação.

8.3.2.2. Ausência e usos de preposição regente

O caso respeitante ao uso da preposição regente envolve, em exclusivo, o verbo “gostar”. É um verbo com elevada frequência em discurso de iniciantes de uma L2, uma vez que muito do que estes produzem gira em torno do seu mundo pessoal, das suas preferências e respetivas escolhas.

Tabela 51 – Exemplos de omissão e uso de preposição regente

Informante	Exemplo c/ omissão ou uso indevido (entrevistas)	Exemplo s/ omissão ou uso indevido
1	“Eu gosto ficar”	“Eu gosto de ficar”
7	“Eu gosto para ler e jogar” “Eu gosto coisas”	“Eu gosto de ler e de jogar” “Eu gosto de coisas”
9	“Eu gosto ver”	“Eu gosto de ver”
15	“Eu gosto jogar”	“Eu gosto de jogar”
16	“(…) e gosto aprender” “(…) porque gosto viajam”	“(…) e gosto de aprender” “(…) porque gosto de viajar”
19	“(…) eu gosto muito pintar” “(…) também eu gosto ler” “(…) eu gosto também escrever”	“(…) eu gosto muito de pintar” “(…) também eu gosto de ler” “(…) eu gosto também de escrever”
21	“(…)e eu gosto fazer”	“(…)e eu gosto de fazer”

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

Nos exemplos extraídos das entrevistas, apresentados na tabela 51, estamos, na sua maioria, perante omissões da preposição “de” e, num caso apenas, a tradução literal de “like to” como “gostar *para*” (no informante 7), ou seja, todos decalques diretos da L1.

O desconhecimento da regência de um dos verbos de maior frequência em falantes com nível de proficiência iniciante evidencia, sobretudo, falta de prática, reforço e consolidação dessa estrutura.

8.3.2.3. Conjugação indevida e hipercorreção

O termo hipercorreção é utilizado em casos em que as regras gramaticais de uma determinada língua são aplicadas de forma inapropriada, ou em casos onde uma regra é aplicada em excesso e, dessa forma, em contextos onde não se justificaria. É, por norma, uma tentativa de correção que, de modo contraditório, se consubstancia numa inadequação. Os casos compilados na tabela 52 mostram comportamentos distintos, vale dizer, proficiências linguísticas díspares. O caso em que é mais clara a hipercorreção diz respeito aos falantes de proficiência iniciante em quem se nota uma preocupação excessiva com a desconstrução das formas infinitivas dos verbos, provavelmente promovida em contexto de sala de aula através de exercícios de conjugação, muitas vezes mecanizados e de apelo direto à memorização e sem aplicação comunicativa concreta (notório no caso do informante 3, a conjugação de “gosto” levou a que “jogar” fosse conjugado de igual forma).

Noutro paradigma, temos falantes com nível de proficiência intermédio, característica visível na tentativa de incursão no passado. Neste último caso, é notório o desconhecimento de tempo e aspeto e a conseqüente inadequação temporal. No caso do informante 10, nota-se a dificuldade em distinguir pretérito perfeito e pretérito imperfeito, já o informante 19 usa o presente num contexto onde o pretérito perfeito era mais adequado.

Tabela 52 – Exemplos de conjugação indevida

Informante	Exemplo	Descrição
3	“gosto de jogo futebol”	Hipercorreção
10	“eu sempre morava aqui”	Contexto pede outro tempo verbal
16	“(…) porque gosto viajam”	Hipercorreção
18	“eu gosto de jogo desportos”	Hipercorreção
19	“eu esqueço o nome”	Contexto pede outro tempo verbal

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

8.3.2.4. Ausência de conjugação

Os últimos casos, reportados na tabela 53, dizem respeito a apenas 4% das ocorrências. Estamos perante informantes de nível de proficiência mais baixo, capazes de memorizar traduções diretas de léxico (*to do* vs. *fazer*) mas que não controlam ainda os aspetos flexionais dos verbos na L2.

Tabela 53 – Exemplos de ausência de conjugação

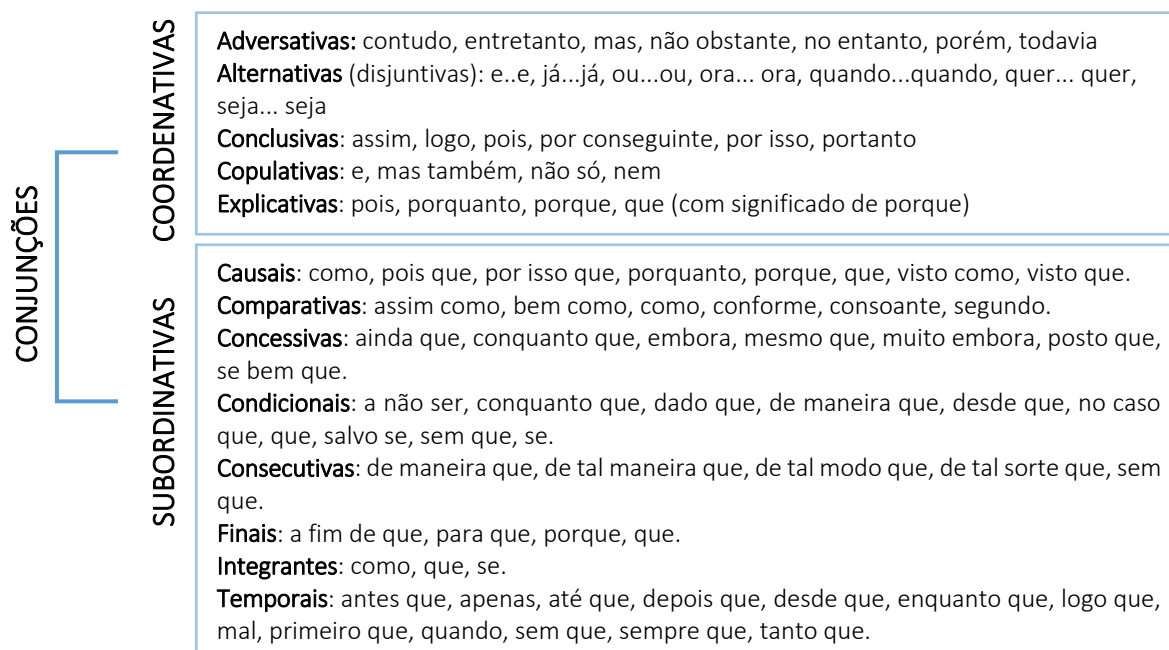
Informante	Exemplo s/ conjugação (entrevistas)	c/ conjugação
1	“eu morar”	“Eu moro”
4	“eu fazer”	“Eu faço”
12	“eu ver”	“Eu vejo”

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

8.3.3. Conjunções

O último aspeto morfossintático está relacionado com conjunções. Em português, assim como em muitas línguas – como no caso das línguas indo-europeias, semíticas e nigero-congolesas, entre as famílias linguísticas mais proeminentes –, as conjunções ligam duas partes da oração, orações ou até proposições (*e*, *se*, *que*, *quer ... quer*, *mas*, *porém*, *e ... e*, *ou ... ou*, entre outras).

Figura 116 – Conjunções Coordenativas e Subordinativas



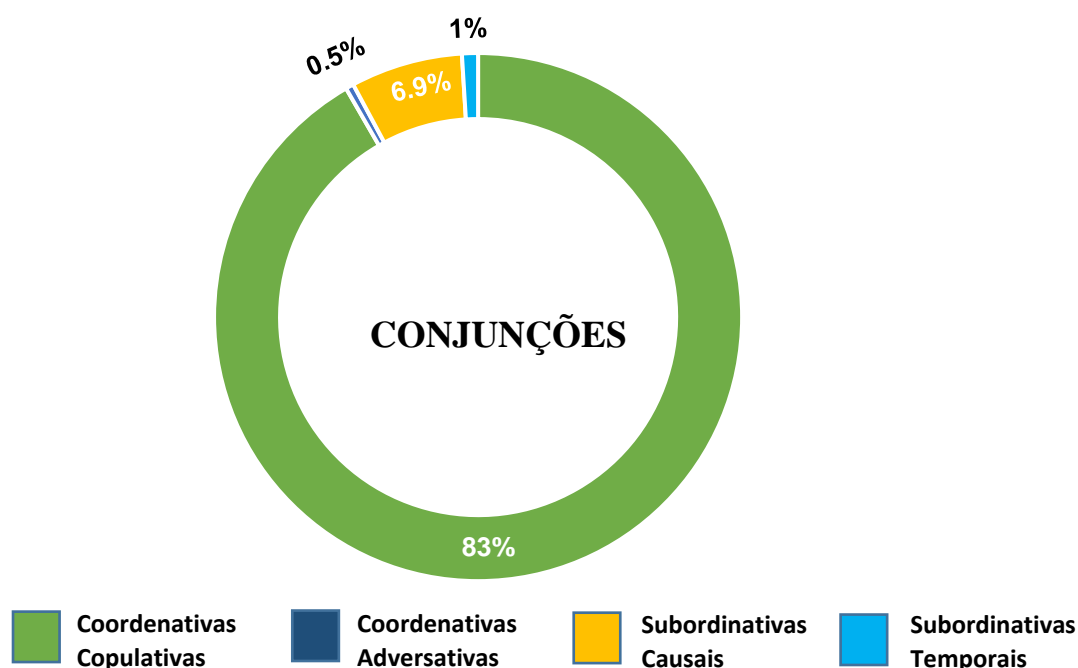
Fonte: Elaborado pelo autor

As conjunções podem ser simples se constam de um só vocábulo e compostas se constam de duas ou mais palavras às quais podemos atribuir o valor de uma conjunção (a fim de que, de maneira que, como se, contanto que, tanto que, visto que, entre outras). Dividem-se em coordenadas sempre que ligam orações gramaticalmente independentes e subordinadas quando ligam uma oração principal a uma sua dependente. Por outras palavras, na subordinação há uma dependência e uma relação semântica, uma complementaridade.

Esta relação de independência na coordenação e de dependência na subordinação é descrita por Bechara (2009: 319) através dos conceitos de “conector” e “transpositor”. Para o autor, os conectores são unidades que unem orações do mesmo nível sintático e, por esse motivo, capazes de surgir em enunciados diferentes, já os transpositores permitem um ganho de complexidade, um acréscimo sintático no sentido em que a oração dependente desempenha uma função concreta na sua relação com a principal.

Devido ao limitado conhecimento de português dos entrevistados e, mormente, em virtude de os seus parentes, cuja língua materna é o português, não terem concluído a educação formal em Portugal, estes lusodescendentes nunca tiveram a oportunidade de ouvir o vasto e circunstanciado leque de conjunções coordenadas e subordinadas existentes atualmente na língua portuguesa.

Figura 117 – Percentagem de conjunções utilizadas nas entrevistas presenciais



Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

Assim, não é de estranhar o uso recorrente, quase desmedido, de conjunções coordenativas copulativas (e, também) e, com menor frequência, de conjunções adversativas (mas), subordinativas causais (porque, que) e temporais (quando), conforme evidencia a figura 116 e a tabela 54 com mais pormenor.

Tabela 54 – Total de conjunções utilizadas (por informante)

Informante nº		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	T
Coordenadas	Copulativas	20	7	9	9	10	3	3	8	6	9	19	8	16	5	4	9	9	6	4	14	9	187	
	Adversativas									1													1	
Subordinadas	Causais	2	2	1		1	1	1		1					1	1	1	1						14
	Temporais				1																		1	2

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

As restantes conjunções coordenativas e subordinativas requerem outra exposição à LH, em particular do uso do conjuntivo (particularmente, os tempos compostos). Assim, se, por um lado, a Figura 116 mostra o uso preferencial da coordenação (com mais de 93%), por outro, ao observarmos a tabela 55 e a figura 117, vemos que a escolha realizada pelo informante dentro dessa mesma categoria não é diversificada.

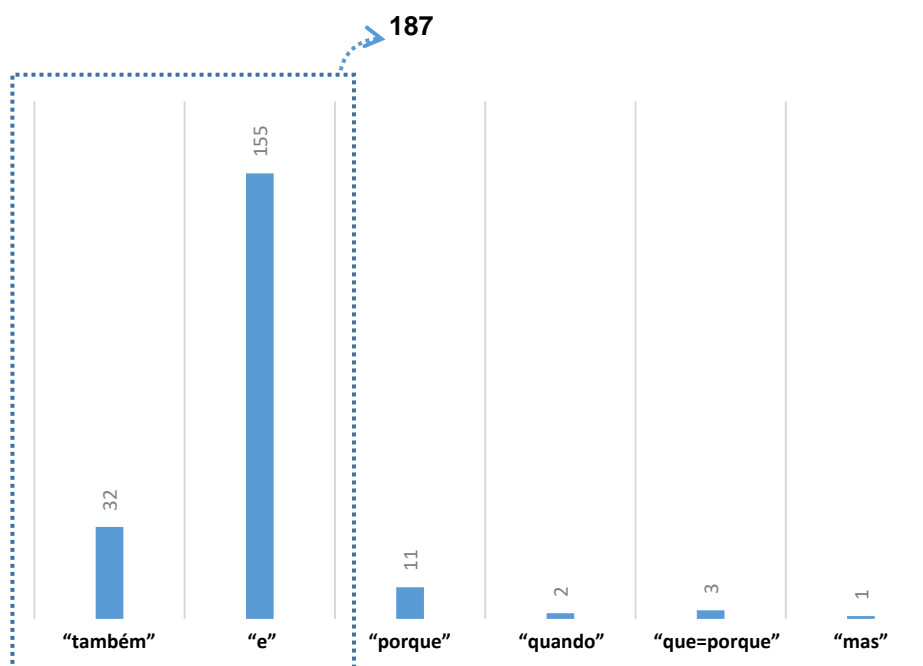
Tabela 55 – Exemplos com predomínio de conjunções coordenativas

Informante	Exemplo
1	“olá, eu chamo-me ##### e eu tenho quinze anos e eu nasci em Framingham e agora eu morar em Hudson. A minha família eu tenho a minha mãe e ela chama-se Paula e também eu o meu pai e ele chamo-se ele chamo José e também eu a minha irmã e ela chama-se Tony eu gosto de aviões porque eu gosto de viajar para todos lugares e também eu quero ver todo o mundo também eu gosto de ficar com minha família porque eles é muito bem e eu fica feliz com eles e também eu gosto de jogar futebol e fazer muitas coisas assim e também eu gosto ficar com os meus amigos e fazer muitas coisas com eles e coisas assim”
13	“olá, meu nome é ##### e eu tem catorze anos e eu moro em Hudson, Massachusetts e meu aniversário é um de novembro e dois mil e quatro eu tem pai, mãe e eu tem um irmão e eu tem o cão também e eu gosto muito de jogo de basketball e voleibol também e eu gosto de jogar futebol também e eu gosto muito de ir a casa da meus amigos e eu gosto muito de minha família e também gosto de ir lá em fora com o meu cão”

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

Os exemplos anteriores revelam quer as limitações expressivas manifestadas pelos falantes de herança, quer a evidente falta de vocabulário dentro dessas categorias de conjunções. Do total de conjunções copulativas usadas, 83% dizem respeito ao uso de “e”, representando 76% de todas as conjunções utilizadas.

Figura 118 – Total de conjunções utilizadas



Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

8.4. Léxico e Fraseologia

Da exposição anterior alusiva às conjunções (cf. 8.4.) se conclui que o discurso destes falantes de herança é pouco flexível e de fraca articulação, destituído de qualquer expressão idiomática ou estrutura verbal preposicionada de origem e influência portuguesa. Todos têm em comum o uso frequente de frases simples na maior parte dos casos, listas de vocabulário, pausas, autocorreções e decalques da L1.

Tabela 56 – Exemplo de frases simples, listas de palavras

Informante	Exemplos (entrevistas)
3	“Eu tenho {pp} minha mãe, meu pai, um irmão e {pp} uma irmã e também tenho {pp} muitos animais”
13	“eu tem pai, mãe e eu tem um irmão e eu tem o cão também”
14	“o meu na minha família é grande com mãe e pai é sete irmão e dois irmãos”
17	“eu a minha mãe mora/a minha pai mora eu tem duas irmãs e duas irmãos”

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

A tabela 56 não só ilustra o tipo de discurso destes informantes como também evidencia uma correlação entre esse perfil discursivo e uma clara limitação lexical. O léxico usado pelos informantes denota uma proficiência em português funcional, porém mínima. Em outras palavras, eles conseguem falar de temas ligados à vida pessoal onde tudo gira em torno do sujeito da enunciação. Como pudemos observar, dos exemplos reproduzidos no decorrer das entrevistas, há uma dificuldade em produzir frases completas, salvo no caso de frases curtas e memorizadas.

O léxico português está sujeito ao aparecimento de neologismos e da formação de novas palavras por processos morfológicos e não-morfológicos como onomatopeias, amálgamas, eponímia, extensão semântica, truncamento, acronímia, formação de siglas, empréstimos, entre outros (Villalva, 2008: 38-65). Nos alunos entrevistados, o léxico é também limitado e pouco revelador dessa riqueza, sendo constantes as dificuldades de escolha lexical, repetições de termos, interrupções, dúvidas/autocorreções e pausas devido à limitação de léxico. Uma minoria tem vocabulário mais adequado; contudo, trata-se de vocabulário restrito a determinadas áreas lexicais, uma vez que, ao mudar de assunto, o léxico volta a ser insuficiente ou mesmo inexistente.

Tabela 57 – Total de ocorrências no campo lexical (por informante)

Informante nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	21	22	T
<i>Escolha léxical</i>	2			1	1		1			1	6	2	1	3	1	3		1		1	1	25
<i>Ausência de léxico</i>						1	1	1	1		2			2		4	1					13
<i>Decalque do Inglês</i>	3	6		4	1	1		2	1	4		3	1	1	4	1	1		1	2	2	38

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

Note-se que metade da limitação lexical registada tem influência direta do inglês. Esta área, por ser mais abrangente e transversal, será tratada em capítulo próprio mas, para já, abordaremos os casos em que essa influência é menos notória ou mesmo inexistente, ou seja, os restantes 50%, distribuídos por dificuldades ao nível da *escolha* lexical (33%) e da *inexistência* de léxico mais adequado (17%).

Tabela 58 – Exemplos de dificuldades na escolha de léxico

Informante	Exemplos (entrevistas)	Descrição
2	“... tempo livro...”	Confusão entre “livre” e “livro” por proximidade acústica
10	“... a minha lado de meu mãe é de Santa Maria e o meu pai é português...”	Confusão entre “português” e “português continental”.
11	a. “... eu vida em Hudson...”	Confusão entre “vida” (substantivo) e “viver” (verbo)
	b. “... aniversidade é abril onze”	Confusão entre “aniversário” e “universidade” por proximidade acústica
4 e 12	“... eu tenho quint’anos...”	Contaminação lexical de “quinto/a”
13	“... gosto muito de jogo de basketball e voleibol também...”	Confusão entre “jogo” (substantivo) e “jogar” (verbo)”
18	“... gosto de jogo...”	Confusão entre o nome “jogo” e o verbo “jogar”

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por entrevista presencial)

A tabela 58 apresenta alguns dos exemplos de seleção de léxico. Por detrás dessas escolhas estão sobretudo erros de proximidade acústica (2 e 11b), contaminação lexical (4 e 12) ou simples confusão morfológica (11a, 13 e 18).

Tabela 59 – Exemplos de ausência de léxico

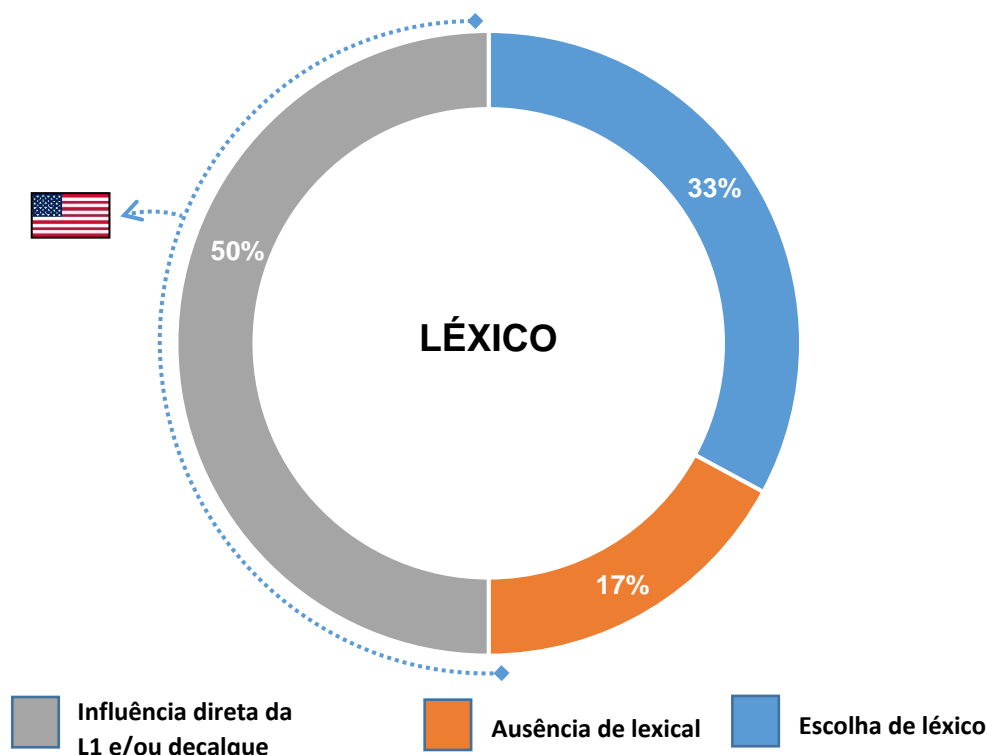
Informante	Exemplos (entrevistas)	Descrição
6	“uhh... também eu gosto de ir para uhh...”	Hesitações e pausas por insuficiência lexical
8	“no meus tempos livres eu ... eu jogue hóquei e futebol...”	Incapacidade de concluir a frase por falta de léxico”
9	“eu gosto ver o Netflix e ... <u>comer comida</u> ...”	Incapacidade de completar a ideia por insuficiência de léxico
14	“é muito divertido quando vivem com todos na minha família porque não mui chato”	“porque não mui chato” simplificação de “causa” por insuficiência de léxico
16	“a minha favorito atividades tem ... teatro no Hudson High”	“a minha favorito atividades tem ... teatro” incapacidade de completar a ideia por insuficiência de léxico
17	“... eu sou ... eu aniversário...”	hesitação por insuficiência de léxico
21	“ele é muito ... tem muita energia”	Reorganização da frase por falta de léxico

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

Os exemplos compilados nas tabelas 58 e 59 mostram a incapacidade dos informantes em completar ideias por manifesta escassez de léxico apropriado ao contexto. Nota-se, inclusive, uma dificuldade de contornar o problema usando, por exemplo, uma circunlocução ou um sinónimo. Pelo contrário, as ideias ficam em suspenso (informantes 6 e 8, tabela 59) ou são interrompidas por constantes hesitações (informante 17, tabela 59), recorrendo os falantes a termos redundantes (informante 9, tabela 59) ou a reconstruções forçadas de forma a inserir vocabulário memorizado (informante 21, tabela 59). A figura 118 expõe a distribuição destas

ocorrências, incluindo a terceira categoria a que se chamou influência direta da L1, ou seja, a introdução de decalques no discurso.

Figura 119 – Percentagem de uso indevido de léxico (por tipo)



Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

Tanto a fraseologia como o léxico deste grupo de informantes confirmam um perfil linguístico de nível iniciante, característico do nível 1 da ILR – *Interagency Language Roundtable*:

Speaking 1 (Elementary Proficiency) Able to satisfy minimum courtesy requirements and maintain very simple face-to-face conversations on familiar topics. A native speaker must often use slowed speech, repetition, paraphrase, or a combination of these to be understood by this individual. Similarly, the native speaker must strain and employ real-world knowledge to understand even simple statements/questions from this individual. This speaker has a functional, but limited proficiency. Misunderstandings are frequent, but the individual is able to ask for help and to verify comprehension of native speech in face-to-face interaction. The individual is unable to produce continuous discourse except with rehearsed material. Examples: Structural accuracy is likely to be random or severely limited. Time concepts are vague. Vocabulary is inaccurate, and its range is very narrow. The individual often speaks with great difficulty. By repeating, such speakers can make themselves understood to native speakers who are in regular contact with foreigners but there is little precision in the information conveyed. Needs, experience or training

may vary greatly from individual to individual; for example, speakers at this level may have encountered quite different vocabulary areas. However, the individual can typically satisfy predictable, simple, personal and accommodation needs; can generally meet courtesy, introduction, and identification requirements; exchange greetings; elicit and provide, for example, predictable and skeletal biographical information. He/she might give information about business hours, explain routine procedures in a limited way, and state in a simple manner what actions will be taken. He/she is able to formulate some questions even in languages with complicated question constructions. Almost every utterance may be characterized by structural errors and errors in basic grammatical relations. Vocabulary is extremely limited and characteristically does not include modifiers. Pronunciation, stress, and intonation are generally poor, often heavily influenced by another language. Use of structure and vocabulary is highly imprecise.

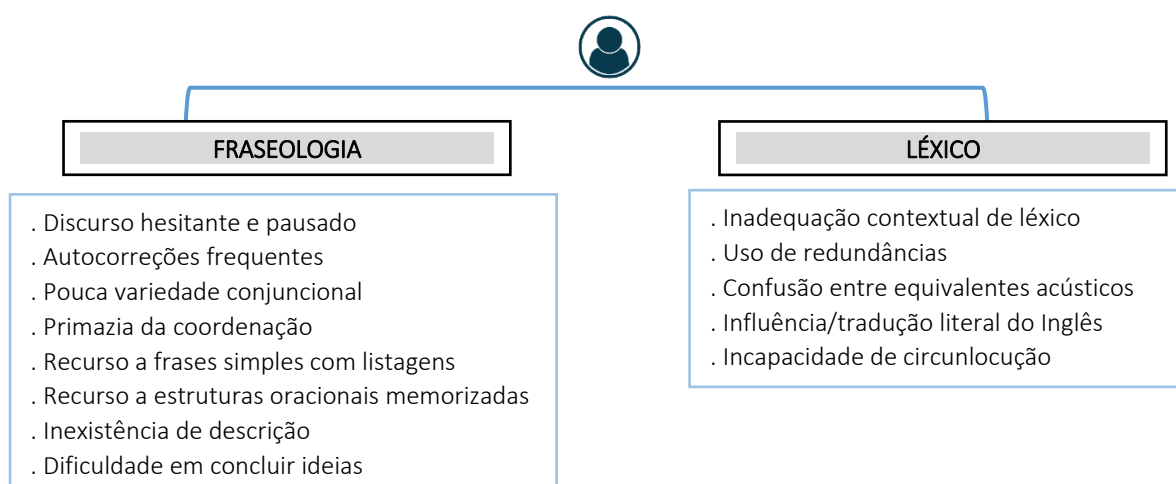
A comissão ILR criou uma escala linguística dividida em dez níveis, nomeadamente, 0+, 1+, 1+, 2, 2+, 3, 3+, 4, 4+, e 5, em que os indivíduos podem ser testados quanto à sua proficiência linguística numa LE nas modalidades de escuta ativa, fala, leitura e escrita, de "Sem Proficiência" (0+) a "Proficiência Funcionalmente Nativa" (5) (ILR, 2020).

À luz dos descritores de desempenho e de proficiência do ACTFL - *American Council on the Teaching of Foreign Languages* é possível enquadrar estes informantes na categoria de “iniciante-alto”:

Speakers at the Novice High sublevel are able (...) to manage successfully a number of uncomplicated communicative tasks in straightforward social situations. Conversation is restricted to a few of the predictable topics necessary for survival in the target language culture, such as basic personal information, basic objects, and a limited number of activities, preferences, and immediate needs. Novice High speakers respond to simple, direct questions or requests for information. They are also able to ask a few formulaic questions. Novice High speakers are able to express personal meaning by relying heavily on learned phrases or recombinations of these and what they hear from their interlocutor. Their language consists primarily of short and sometimes incomplete sentences in the present, and may be hesitant or inaccurate (...) with repetition or rephrasing.

As linhas orientadoras do ACTFL descrevem os falantes com critérios semelhantes aos mencionados no ILR mas organiza-os em cinco níveis principais: *Distinguished*, *Superior*, *Advanced*, *Intermediate* e *Novice*. As orientações do ACTFL para a proficiência linguística são a base da criação e desenvolvimento curricular no ensino de línguas das Escolas Públicas de Hudson (EPH). A figura 119 resume o comportamento linguístico ao nível da fraseologia e do léxico dos informantes que participaram neste estudo, sendo clara a proximidade com as definições de proficiência do IRL e do ACTFL.

Figura 120 – Perfil linguístico dos informantes em fraseologia e léxico



Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

8.5. Decalques

O contacto entre duas línguas promove empréstimos linguísticos entre elas, fenómeno inevitável, sendo que essa transição pode ocorrer de forma direta (i.e., *fantoche*, do francês, transitou para o português exatamente como “fantoche”) ou indireta em casos em que o vocábulo chega a uma língua por intermédio de outra (i.e., “jardim”, oriundo do Proto-germânico **gardan*, chega ao português por intermédio da língua de Oïl *gardin*, XIII século: *jardin e da Língua de Oc, XII século: jardis*) (Villalva & Mateus, 2008: 58).

A noção de empréstimo ou importação lexical tem sido objeto de várias perspetivas e denominações, em muitos casos com conotações depreciativas (Alves, 2008: 2; Correia e A, 2010: 749-751). Reconhecido como um “empréstimo”, uma “importação” ou um “estrangeirismo”, o processo de adoção de um vocábulo pode ser efetuado de diversas formas, com maior ou menor conformação fonética e morfológica, privilegiando quer a sonoridade, quer a sua forma gráfica. Pode, por um lado, ser adotado sem qualquer alteração (i.e., *software*) ou, por outro lado, ser adaptado ao sistema fonológico e ortográfico do importador (i.e., *lasanha* ou *ecrã*). Existem ainda casos em que um idioma segue de forma quase literal um vocábulo ou expressão importada, ou seja, por via de uma tradução literal (i.e., Germânico Oriental: *gahlaiba* (*ga* + *hlaiba*) => Latim: *cum* (com) + *panis* (pão) + *-ārius* (sufixo a indicar uma coisa ou pessoa relacionada ao étimo ao qual se encontra ligado) => companheiro; inglês: *skyscraper* => *arranha-céus*). É aqui que entra a noção de calque ou decalque (do francês *décalque* — “cópia, imitação”), casos em que o vocábulo, sintagma ou expressão importados transportam consigo algo que é alheio à língua de receção.

Estes decalques podem ser de natureza semântica sempre que a um vocábulo já existente se acrescenta um novo significado (ex. “salvar” ganhou, por via de terminologia informática, a conotação de “guardar”, significado oriundo do inglês “save”), ou de natureza morfológica sempre que o vocábulo importado acrescenta estrutura morfológica inexistente até então na língua recetora (ex. a justaposição “arranha-céus”, oriunda do inglês *skyscraper*, ou “lua de mel” de *honeymoon*).

Por outras palavras, os decalques são versões literais, isto é, traduções diretas das palavras ou expressões estrangeiras que transitam entre línguas à margem de um processo de adoção ou de adaptação que tende a ser gradual e progressivo. Na era pré-internet, no decorrer de três gerações (cerca de sessenta anos), o novo vocábulo ou nova expressão idiomática entrava a fazer parte do léxico da língua recetora, ou seja, a primeira geração que criou a nova locução, usava-a ciente de que estava a introduzir uma nova palavra ou expressão. A segunda geração só usava a nova palavra ou expressão mas era ciente da sua origem ou melhor, reconhecia, a nível passivo, a sua origem “estrangeira”. A terceira geração, ao invés, só utilizava e reconhecia a nova palavra ou expressão. Com o advento da internet e das redes sociais, o “tempo de espera” encurtou-se drasticamente, pois bastam alguns meses ou até dias para a palavra ou expressão entrar no inventário linguístico de uma língua: “correio eletrónico”, de *e-mail (electronic mail)*, “imprimir”, de *to print*, os Media, de *The Media*, “palavra-chave”, de *keyword*, “pontapé de saída”, de *kick-off* e “estar no/sair do armário” (assumir-se), de *to be/come out of the closet*. Vale a pena sublinhar que estas traduções literais não são nem feitas nem aceites da mesma forma.

Os estudos mais completos sobre a introdução de decalques anglófonos no discurso português de comunidades lusófonas estado-unidenses foi desenvolvido por Leo Pap (1949) e por Adalino Cabral (1985). Este último introduz o conceito de “portinglês” para categorizar decalques linguístico-semânticos derivados do inglês inseridos no discurso português (ver também Corradini, 1985: 272-278). Conforme explicam Cabral (1985:45) e Corradini (1985:274), estamos, quase sempre, perante léxico que apenas lusodescendentes a residir nos EUA reconhecem e entendem, “uma mistura de português e inglês, uma espécie de luso-americano que nasce de referentes desconhecidos até à chegada aos EUA”. Leo Pap (1949:120) justifica a entrada desse léxico para o português falado por estas comunidades por questões de “necessidade”, sempre que não estavam familiarizados com um referente. Esta ideia é confirmada pelo testemunho, em entrevista presencial, de um dos membros da segunda geração que participou no presente estudo

A minha mãe, *you know, they were all very poor in the Azores. They had no fridge, no freezer, not even a closet. Ela falava muito a palavra closeta, probably something she only owned here in the States. I found out in Portugal that frijoeira, frisa and closeta*⁶⁰ *are not even real words [risos]. It's immigrant Portuguese!*

Curiosamente, a expressão *Immigrant Portuguese* foi proferida pelo entrevistado de forma espontânea mas é o termo pelo qual Pap (1949:118) se refere a esta mistura de português e de inglês. Um exemplo destes decalques (mencionado em entrevista presencial por outro dos entrevistados da segunda geração) é “estôa”, vocábulo identificado como “portinglês” (em Cabral, 1985) ou “português de imigrante”. A palavra pronunciada como /ʃ'toa/ deriva da pronúncia bostoniana, ou melhor, do sul da Nova Inglaterra, particularmente do sul de Massachusetts, partes de Rhode Island e Connecticut, da palavra inglesa “store”⁶¹ (loja). Este léxico, comum à época de Pap (décadas de 30-40), gozava de enorme vitalidade nas décadas de 70 e 80 aquando da pesquisa de Cabral. A ideia que passa é que esta “língua” era mais visível quando o português tinha uma presença mais forte e funcionava quase como língua franca em comunidades como Fall River, New Bedford, Taunton ou Hudson e que, a sucessiva chegada de novas remessas de emigrantes, ia conseguindo reforçar. Este léxico surgiu, contrariamente aos dias de hoje, numa fase em que o português e o inglês conviviam quase em pé de igualdade em muitas destas casas e comunidades. Com o envelhecimento desta população e um conseqüente afastamento progressivo do português, acelerado durante a segunda geração, a separação entre inglês e português está cada vez mais vincada, pelo que esta mistura linguística é menos frequente. Aliás, em contexto de sala de aula, é recorrente um ou outro aluno mencionar *that's not how my avó says that word*, normalmente em casos onde um termo do *portinglês* seria a palavra mais familiar para o aluno. O que acontece na realidade é que os alunos sabem da existência de algum deste léxico por contacto com os avós, mas não o usam. No presente estudo, em nenhum dos testemunhos de verificou a existência de qualquer termo proveniente de *portinglês*.

Note-se que o uso de decalques em quantidade significativa é uma das marcas mais características de indivíduos com baixo nível de proficiência, facto confirmado no presente

⁶⁰ Léxico portinglês: frijoeira para “frigorífico” da pronúncia bostoniana de “refrigerator”, frisa para “congelador” do inglês “freezer” e “closeta” para “guarda-roupa”, do inglês “closet”.

⁶¹ Por outras palavras, estamos perante a falta de roticidade ou variação rótica, isto é, quando a vibrante alveolar /r/ só é pronunciada no início de palavra (red /rɛd/), se for seguida de uma palavra iniciada por vogal (for Anna /fɔr 'ænə/), quando seguida de outra vibrante alveolar /r/ (ferry /feri:/) e se encontrar entre duas vogais palatais (battery /'bætəri:/). A vibrante alveolar /r/ nunca é pronunciada quando se encontra entre uma vogal velar e uma vogal palatal (store /stɔə/) ou precedida pela vogal baixa fronto-central /ɑ/ (hard /'ɑ:d/, car /'kɑ:/, park /'pɑ:k/, yard /'jɑ:d/).

estudo. Como podemos observar na tabela 60, houve 103 ocorrências, distribuídas sobretudo por ausências (pronomes relativos e determinantes) e casos relacionados com usos de léxico (pronomes pessoais, pronomes relativos, preposições e advérbios) provenientes da L1 e traduções literais de expressões e coloquialismos inexistentes na L2.

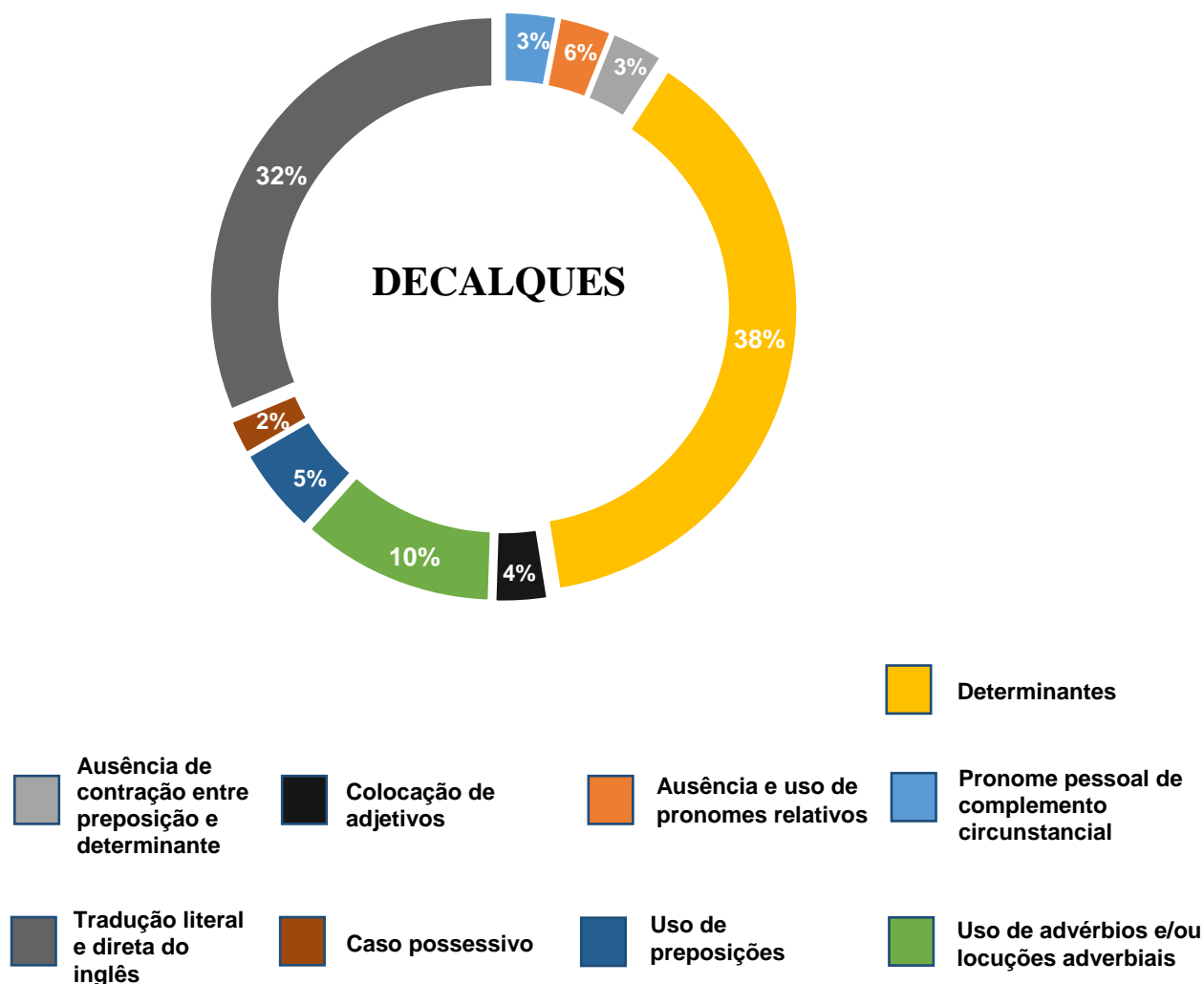
Tabela 60 – Total de decalques (n.º total por informante)

Informante nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	T
Pronome pessoal de Complemento Circunstancial																				1	2	3
Colocação de adjetivos																1	2	1				4
Ausência e/ou uso de pronomes relativos								1	1	1					1				1		1	6
Determinantes	2		7	3	5	5				2	1	6	2						3	2		38
Ausência de contração de preposição e determinante		1									1			1								3
Uso de advérbios e/ou locuções adverbiais	1	1	1	2					1	3			1									10
Uso de preposições		1					1		1					1	1							5
Caso Possessivo								2														2
Traduções diretas e literais do Inglês	3	3		3	1	1			2	4	1	4	1	2	3	2	2					32

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

Importa salientar que a tabela 60 contempla apenas casos em que as importações provenientes da L1 não são aceites na LH, isto é, elementos estranhos à herança linguística destes informantes e, no caso particular da ordem de palavras, seja na colocação dos adjetivos, seja na expressão de posse, exemplos claros de estruturas sintáticas inexistentes na LH. A figura 121 destaca a ausência de determinantes, com 38%, e a frequência elevada de traduções diretas e literais provenientes da L1, com 32%.

Figura 121 – Total de decalques (em percentagem)



Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

8.5.1. Caso Possessivo

Uma das dificuldades na transferência da sintaxe da L1 para LH está presente na ordem de palavras de algumas estruturas como, por exemplo, a expressão de posse. Há entre a L1 e a LH um enorme contraste sobretudo no referente ao chamado “caso genitivo” ou “caso possessivo” do inglês. Os exemplos presentes na tabela 61 mostram, com efeito, um desconhecimento deste contraste e a adoção de uma estrutura proveniente da L1, porém inadequada à L2.

Tabela 61 – Exemplos de decalque na ordem de palavras: caso possessivo

Informante	Exemplos (entrevistas)
8	“o meu avó nome é Maria” “o meu avô nome é José”

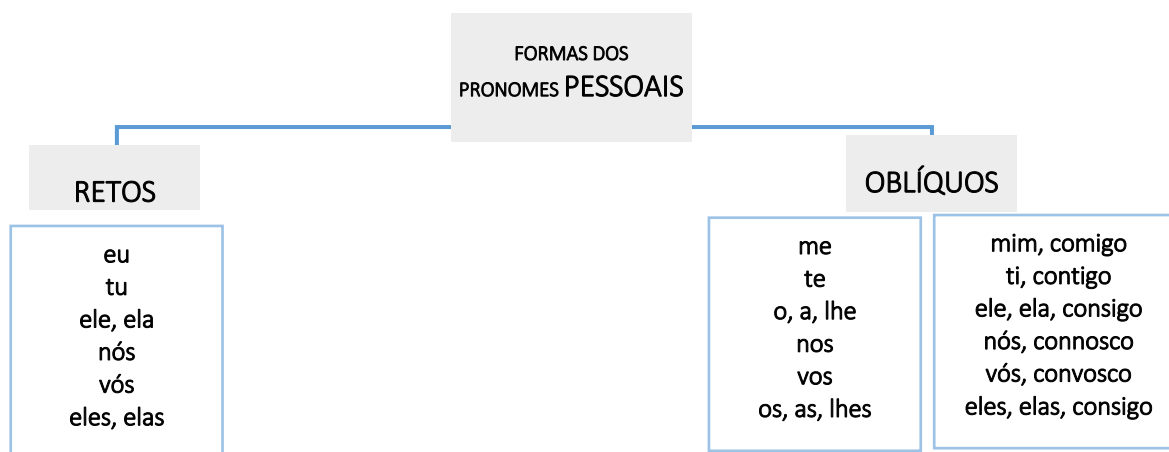
Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

O caso possessivo em inglês serve para indicar que algo pertence ou está associado a alguém ou a alguma coisa, sendo essa indicação feita de forma gráfica, através do uso de apóstrofo e de “s” ou, simplesmente, do apóstrofo imediatamente após a palavra que representa o possuidor e antes do que é possuído. Ora, como essa estrutura não existe em português, o informante 8 acaba por seguir a ordem do caso genitivo da L1 (“My grandfather’s name is José”) na L2 (“o meu avô nome é José”).

8.5.2. Uso de pronome pessoal de Complemento Circunstancial

Os pronomes pessoais de complemento circunstancial assumem as formas de pronomes retos e pronomes oblíquos, conforme descrição da figura 122.

Figura 122 – Formas dos Pronomes Pessoais



Fonte: Elaborado pelo autor

A dificuldade observada nas entrevistas relaciona-se com os pronomes oblíquos que frequentemente exercem a função de complemento circunstancial de companhia. A combinação da preposição “com” e alguns pronomes originou as formas “comigo, contigo, consigo, connosco, convosco e consigo”, com as quais contactam pouco os falantes de nível de proficiência mais baixo, sobretudo em interação oral com outros falantes. O conhecimento destes pronomes oblíquos, a existir, dever-se-á a eventuais leituras ou ao estudo de textos

originais e autênticos, mas o seu uso requer uma prática que os nossos informantes ainda não possuem.

Tabela 62 – Exemplos de usos de pronomes pessoais

Informante	Exemplo
20	“(…) também com eu” “(…) para a mesma escola com eu”
21	“a minha avó vive com nós”

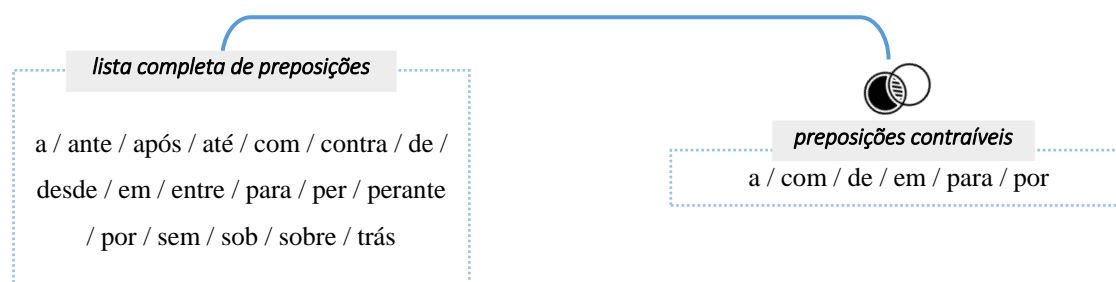
Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

Conforme mostram os exemplos dos informantes 20 e 21, na tabela 82, por falta de maior conhecimento gramatical e, em concreto, de léxico apropriado, ambos os falantes optam por colocar os pronomes pessoais com os quais estão mais familiarizados, ou seja, os pronomes retos de função de sujeito, o que revela, por um lado, o desconhecimento morfossintático quer das diferentes formas e funções pronominais, quer das possibilidades de contração e combinações lexicais na LH (concretamente a contração da preposição “com”), e, por outro lado, a evidente tradução direta das expressões “with me” e “with us”, com os pronomes de uso mais frequente e, por isso, mais consolidados no português praticado por estes falantes.

8.5.3. Ausência de contração de preposição e determinante

A língua portuguesa permite a realização de combinações e contrações entre diversas classes morfológicas, sendo mais frequente a que envolve a união de preposições com artigos, pronomes, determinantes ou advérbios, o que implica modificações na estrutura fonológica da preposição. Tal como se observa na figura 104, são suscetíveis de contração as preposições “a”, “com”, “de”, “em”, “para” e “por”, fenómenos que requer um conhecimento mais profundo da LH.

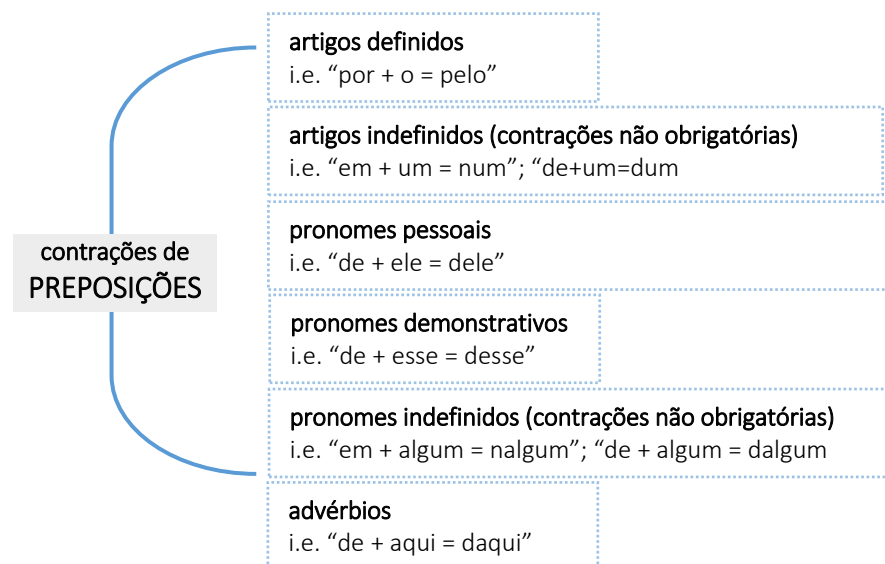
Figura 123 – Preposições do Português



Fonte: Elaborado pelo autor

Como se verificou na descrição das dificuldades manifestadas no uso de pronome pessoal oblíquo em contexto de complemento circunstancial, estes informantes apresentam um grau de desconhecimento das possibilidade de contração, o que levou, nesse caso em concreto, a não contraírem a preposição “com” com os pronome pessoais “mim” ou “nós”. Tudo isto está relacionado com a forma como estes indivíduos adquiriram a língua, sendo notório que foram pouco expostos – seja em casa, seja na escola – ao leque de possibilidades de contração da preposição em português descrito na figura 124. De salientar que todos os exemplos destacados na figura não existem em inglês e a sua completa ausência faz deste fenómeno uma das evidências mais fortes da pouca exposição à LH a que estão sujeitos.

Figura 124 – Exemplos de contração de preposição com outras classes morfológicas



Fonte: Elaborado pelo autor

Assim, os exemplos da tabela 78 confirmam, mais uma vez, a pouca exposição à LH que resultou numa simples tradução literal daquelas estruturas na L1. Em inglês não se contrai “of + the” (informante 2), “in + the” (informante 11) ou “in + a” (informante 14).

Tabela 63 – Exemplos de ausência de contração entre preposição e artigo

Informante	Exemplo sem contração (entrevistas)	Exemplo com contração
2	“de as pessoas”	“das pessoas”
11	“em o casa”	“na casa”
14	“em uma casa”	“numa casa”

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

8.5.4. Uso de preposições

A próxima categoria de ocorrências (cf. tabela 64) envolve novamente preposições mas, neste caso, não na sua forma contraída. Esta dificuldade redundava em traduções literais de regências verbais provenientes da L1 ou em escolhas de preposições em casos em que o contexto requereria outras opções.

Tabela 64 – Exemplos de uso de preposições

Informante	Exemplos (entrevistas)	
2	“(…) as pessoas que eu jogo com.”	Tradução direta da regência verbal da L1 “play with”
7	“(…) eu gosto para…”	Tradução direta da regência verbal da L1 “like to”
9	“Para o meu tempo livre…”	Confusão na escolha da preposição de tempo, tradução direta de “for+tempo”
13	“(…) gosto de ir lá em fora com o meu cão”	Uso indevido da preposição de lugar “em”
14	14.1. “(…) joguei por outras coisas”	Tradução direta da regência verbal da L1 “play for”
	14.2. “(…) para divertido”	Tradução literal de expressão idiomática “for fun”
15	“(…)para oito ou nove anos”	Confusão na escolha da preposição de tempo, tradução direta de “for+tempo”

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

São três os contextos em que esta inadequação ocorreu e, em todos os casos, ela é fruto de traduções diretas da L1: escolha de preposição regente nos verbos “gostar” e “jogar” (informantes 2, 3 e 14), usos de preposição de tempo (informantes 9 e 15) e decalque de expressões idiomáticas ou coloquiais (informante 15).

8.5.5. Colocação de adjetivos

A “ordem de palavras” é outra das marcas distintivas do português praticado pelos informantes deste estudo. O primeiro exemplo extraído das entrevistas relaciona-se com o caso genitivo (Cf. 10.5.1. Caso Possessivo), o que surge discriminado na tabela 65 diz respeito à colocação do adjetivo no sintagma nominal. Também neste caso específico estamos perante um decalque da L1.

Tabela 65 – Exemplos de ordem das palavras indevida (com adjetivo)

Informante	Exemplos (entrevistas)
16	“a minha favorito atividade”
17	“a minha velho irmã”
	“a minha favorito aula”
18	“o meu favorito desporto”

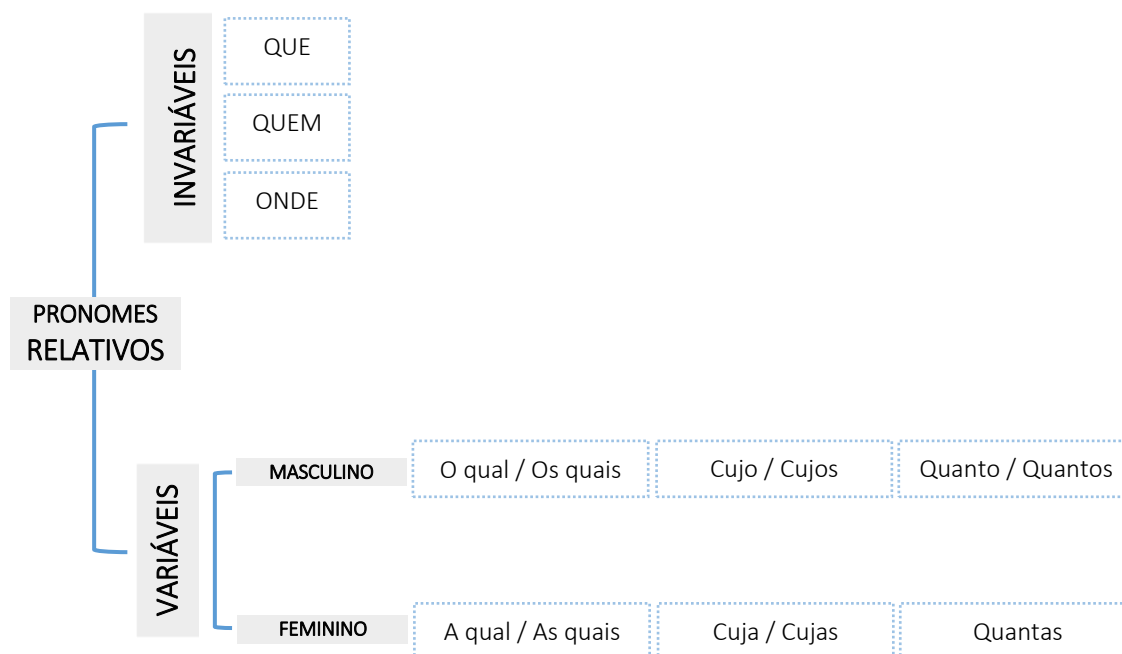
Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

Em português, em geral os adjetivos podem ser colocados em anteposição, com uma significação mais subjetiva ou não restritiva do nome, ou em posposição ao nome, definindo uma classificação, uma restrição ou um traço objetivo. Os casos dos informantes 16, 17 e 18 são exemplo de ordens sintáticas provenientes do inglês. Em todos os contextos pressupunha-se restrição e objetividade (i.e., no caso do informante 17, trata-se da irmã mais velha de um grupo de irmãs, ou seja, uma separação, uma restrição perdida em virtude da ordem apresentada). A ordem das palavras provocou perda da qualidade restritiva do adjetivo em virtude da sua colocação no sintagma.

8.5.6. Ausência e/ou uso de pronomes relativos

Os pronomes relativos substituem um termo da oração anterior ou estabelecem relação entre duas orações. Cunha e Cintra (1999: 342) definem-nos como palavras que se referem, regra geral, a um termo anterior, ao seu antecedente. A figura 125 apresenta os pronomes relativos do português onde sobressai, de imediato, uma diferença entre a L1 e a L2 dos informantes entrevistados: a variação em número e género característica do português e inexistente em inglês.

Figura 125 – Pronomes relativos: variáveis e invariáveis



Fonte: Esquema elaborado pelo autor a partir de Cunha e Cintra (1999: 342)

Em contraste com as cinco possibilidades do inglês (*who, whom, whose, which, that*), o grau de complexidade inerente às catorze do português é uma das justificações para as dificuldades ilustradas na tabela 66 (i.e., informantes 8 e 9). Porém, ao observarmos os exemplos extraídos dos informantes 15 e 19, notamos que estamos perante um problema de outra natureza. Com efeito, é o registo coloquial da própria L1, o inglês, que ainda mais favorece a tradução direta para a LH.

Tabela 66 – Exemplos de uso ou omissão de pronomes relativos

Informante	Exemplos (entrevistas)	
8	“a família quem vive em Hudson”	“a família <u>que</u> vive em Hudson”
9	“eu tenho dois irmãos que eu não gosto muito”	“tenho dois irmãos <u>de quem</u> eu não gosto muito”
10	“Mais alguma coisa que”	“Mais alguma coisa que”
15	“outra coisa eu gosto de fazer”	“outra coisa (<u>que</u>) eu gosto de fazer”
19	“o livro eu ‘tou lendo”	“o livro (<u>que</u>) eu ‘tou lendo”
21	“todos pessoas meu amigos”	“todos pessoas meu amigos”

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

8.5.7. Uso de advérbios e locuções adverbiais

No que diz respeito ao uso de advérbios, esta secção centra-se, sobretudo, nos vocábulos “também” e “muito”. Antes de se analisar o contexto destas ocorrências, saliente-se a escassez do vocabulário dos informantes que é, em parte, responsável pela inadequação dos usos verificados.

Tratando-se fundamentalmente de um modificador do verbo, a sua colocação na frase ganha importância acrescida, porque dela dependerá o sentido da mensagem que o falante pretende transmitir. O advérbio pode também modificar um adjetivo, um outro advérbio ou até mesmo toda a oração, nesse sentido, a colocação na frase é fundamental. Esclarecem Cunha e Cintra (1999: 538) que o advérbio se encontra fixo ao início ou final da oração, quando os advérbios influenciam a oração no seu todo.

“Muito” é um advérbio de quantidade e de intensificação. Em inglês, dependendo do contexto, pode ser utilizado como “many”, “much”, “a lot of” ou “very”. Nem todas estas opções têm o mesmo comportamento morfossintático na L1 e na LH, conforme se pode observar na tabela 67.

Tabela 67 – Exemplos de usos do advérbio “muito”

Informante	Exemplos (entrevistas)	Exemplo com colocação adequada
3	“(…) e eu muito gosto.”	E eu gosto muito (modificador do verbo)
4	a) “(…) eu gosto família muito ” b) “(…) eu tenho muito grande família”	a. Eu gosto muito da minha família (modificador do verbo) b. Eu tenho uma família muito grande (modificador do adjetivo)
10	“(…) eu gosto de sair de casa muito ”	Eu gosto muito de sair de casa (modificador do verbo)

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por entrevista presencial)

No exemplo retirado do testemunho do informante 3, “muito” surge junto ao verbo devido à tradução direta do coloquial “really” (“I *really* like it”). Ora, no contexto em questão, a forma coloquial norte-americana “really” não tem, em termos de colocação na frase, um paralelo com essa frase em português. Tivesse o informante optado por “mesmo” (tradução mais próxima, em função do contexto) e esta colocação seria sempre posterior ao verbo (“e eu gosto mesmo”), logo, nem mesmo a tradução mais direta teria a mesma colocação. O exemplo a) do informante 4 e o único exemplo do informante 10 apresentam o mesmo problema de colocação, mais uma vez atraídos pelo coloquialismo anglófono. Na L1, “a lot” pode surgir em final da oração (“I like my family a lot” ou “I like going out a lot”); no entanto, na L2 a colocação junto ao verbo seria a opção mais adequada, uma vez que “muito” modifica o verbo ao atribuir-lhe maior intensidade. Por último, o exemplo b) do informante 4 mostra o modificador de adjetivo “muito” do inglês “very” colocado na ordem das palavras anglófonas. Trata-se de uma tradução literal de “I have a very big family” denotando, igualmente, uma falta de conhecimento sintático da L2.

A tabela 68 diz respeito ao advérbio “também”, que ocorre em diversos entornos. É um advérbio de inclusão, mas pode também ser utilizado para exprimir uma ideia de comparação, equivalência, similitude ou para dar destaque a determinada situação. Em inglês, encontra paralelo nos advérbios *also*, *too*, *either* e na locução *as well*.

Tabela 68 – Exemplos de usos do advérbio “também”

Informante	Exemplos (entrevistas)
1	“(…) eu gosto de viajar para todos lugares e também eu quero ver (...)”
2	“(…) e eu tenho uma casa também na Hyannis”
9	“(…) eu tenho uma família grande também .”
13	“(…) e eu gosto de jogar futebol também ”

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por entrevista presencial)

A elevada frequência de “também” é um decalque típico da camada juvenil estadunidense e canadiana, comumente usado entre os pré-adolescentes e os jovens de vinte anos. Apesar de a tradução correta de “também” ser “also”, “too” e “as well”, muitos jovens lusodescendentes de língua materna inglesa na América do Norte optam por usar “também” para traduzir a expressão “like” (como), o que se deve ao escasso conhecimento do léxico português, assim como a uma aquisição insuficiente da gramática da L1. “Como” tem valor de (i.) conjunção (conforme, consoante, de acordo com; do mesmo modo que; enquanto; na qualidade de; porque, uma vez que, visto que); (ii.) advérbio interrogativo (a que ponto; de que maneira; quanto); e (iii.) nome masculino (a maneira por que). Ora, a conjunção “like” em inglês coloquial pode ser usada para expressar a ideia de “as” ou “as well”, em português “também”:

In informal contexts, we can use *like* as a conjunction instead of *as*.
Traditional grammar books consider this use of *like* incorrect.

Ao traduzirem a expressão “like”, os jovens norte-americanos confundem os significados de “like” (como) e “also” (também), optando por escolher este último quando se expressam em português, pois, devido ao conhecimento limitado da língua portuguesa, “how” (como) é usado apenas nas interrogativas WH, como nas frases seguintes: “How are you?” (Como estás/está?), “How did you do that?” (Como fez/fizeste isto?) e “How do I get there?” (Como faço para chegar lá?). Isto explica a escolha de “também” para manifestar a ideia de “also”.

8.5.8. Ausência do artigo definido

Os casos apresentados na tabela 69 dizem respeito à ausência do artigo definido, sobretudo em posição antecedente ao determinante possessivo. De todos os casos citados, apenas 5% das ausências (exemplos nos informantes 1 e 12) não está relacionada com determinantes possessivos, mas, sim, com a ausência do artigo definido em posição antecedente ao substantivo. Em todos os casos, trata-se de uma tradução decalcada do inglês, uma vez que, tanto no caso da ausência junto ao possessivo, como no da ausência antes de substantivo, esse comportamento provém da L1 dos informantes.

Tabela 69 – Exemplos de omissão de determinante artigo indefinido

Informante	Exemplos (entrevistas)	Informante	Exemplos (entrevistas)
1	“ficar com minha família” “todos lugares”	11	“em minha família”
3	“meu nome”, “meu pai”, “meu irmão”, “minha mãe”, “de minha casa”, “minha família”, “minha irmã”	12	“minha família”, “minha mãe”, “para escola”, “meu pai”, “meu irmão”, “meu amigos”
4	“minha mãe”, “minha aniversário”, “minha pai”	13	“de minha família”, “meu nome”
5	“minha família”, “meu mãe”, “meu nome”, “minha pai”, “meus dois irmãos”	19	“meu nome”, “minha avó”, “minha mãe”
6	“minha família”, “meu mãe”, “meus tempos”, “meus primos”, “de meu carro”	20	“meu nome”, “com meus amigos”
10	“meu nome”, “meu mãe”		

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

Conforme ilustra a figura 126, o determinante artigo definido não é usado em vários contextos. Contudo, na LH, base para a análise dos falantes entrevistados, não era esperado que essa ausência se efetuasse antes de determinante possessivo.

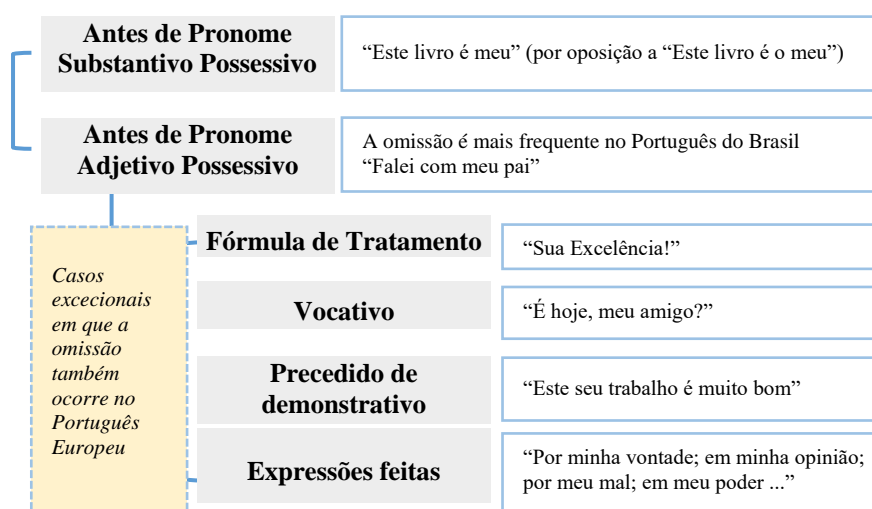
Figura 126 – Ausência de artigo definido

Número e género indicados por outras classes de palavras	i.e. <u>Este primeiro</u> romance foi escrito em cerca de um ano. (demonstrativo e numeral indicam género e número)
Indicação genérica e vaga de um substantivo	i.e. Esta é a lista dos alunos (específico) i.e. Esta é a lista de(x) alunos (vago, genérico)
Enumerações com ênfase em ideias de acumulação ou dispersão	i.e. A tempestade destruiu (x) casas, (x) áreas comerciais e (x) pontes.
Vocativos e Apostos	i.e. Oh! (x) meu amigo! i.e. Pedro, (x) filho de António e Maria, comprou a casa.
Matérias de estudo, seguidas de verbos do mesmo campo semântico	i.e. É importante aprender Português.
Antes dos vocábulos “tempo, ocasião”, “motivo”, “permissão”, “força”, “valor” ou “ânimo” como complementos dos verbos “ter”, “dar”, “pedir” e sinónimos.	i.e. Não <u>teve</u> (x) <u>tempo</u> para <u>pedir</u> (x) <u>permissão</u> .

Fonte: Esquema elaborado pelo autor a partir de Cunha e Cintra (1999: 237-38)

A figura apresenta os casos em que a omissão na LH é possível e, com exceção do vocativo, nenhuma outra situação descrita apresenta um contexto de posse que justifique omissão do artigo. Na variante europeia do português, a presença do artigo é praticamente obrigatória junto ao determinante possessivo, excetuam-se os casos apresentados na figura 127, pelo que se conclui que os informantes não foram expostos a este fenómeno. Caso a herança linguística dos informantes fosse, por exemplo, a brasileira, a situação seria completamente distinta. Assim, trata-se de uma prova da falta de contato dos falantes com a LH.

Figura 127 – Ausência de artigo definido antes de determinante possessivo



Fonte: Esquema elaborado pelo autor a partir de Cunha e Cintra (1999: 216-220)

Conclui-se, portanto, que todos os exemplos reunidos na tabela 88 são traduções do pronome possessivo anglófono “my” que, não sendo acompanhado de qualquer artigo na L1, surge decalcado e literalmente traduzido para português e, por isso, não precedido de artigo. Os casos em que a omissão ocorre antes de substantivo são igualmente decalques do inglês mas, desta feita, associados a um registo mais coloquial, já que, num registo mais formal, seria expectável a presença do artigo (no caso do informante 1, “todos lugares” é um decalque de “all places” e “para escola” provém de “for school”).

Como nota final a respeito do uso do artigo definido, notou-se um uso indevido? – por tradução direta do inglês – daquela unidade na enunciação de datas. Os três exemplos transcritos na tabela 70 são decalques evidentes da ordem de data na L1 e do uso de artigo definido antes do mês e/ou do dia.

Tabela 70 – Usos do artigo definido

Informante	Exemplos (entrevistas)
14	“(…) é novembro vinte e seis”
16	“no abril e vinte e cinco”
17	“é o dez de fevereiro”

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

8.5.9. Outras traduções diretas e literais do Inglês

Por fim, passa-se à análise de casos em que a colagem dos falantes à L1 é notória, embora em geral seja difícil de organizar ou agrupar de forma coerente numa categoria própria. São exemplos soltos que abarcam, sobretudo, coloquialismos, certas escolhas de léxico e confusões fruto da polissemia de algum vocabulário.

Tabela 71 – Exemplos de traduções diretas do inglês

A	1	“muitas coisas assim”
	10	“(…) e é só.” “(…) e isso tudo”
	12	“(…) e sim.”
	17	“e sim!”
B	15	“(…) gosto de brincar basquetebol” “(…) brinco jogos” “(…) brincando basquetebol
C	6	“conduzir meu carro”
	1	“eu tenho a minha mãe, tenho o meu pai”
	2	“eu tenho uma casa” “jogar desportos”
	4	“muito energético” “desportos tem muito exercício”
	9	“comer comida”
	5	“eu faço peças de teatro”

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir dos dados recolhidos por meio de entrevista presencial)

A primeira sequência de exemplos da tabela 71, identificada com a letra “A”, evidencia registos coloquiais em final de mensagem, uns mais literais que outros. Não se trata de escolhas erradas de léxico, mas antes de expressões hesitantes do pensamento e de um discurso mais reticente em que se observa uma proximidade muito forte para com a L1.

Por sua vez, os exemplos da área “B” são resultado da polissemia do verbo *play* em inglês e da permuta entre “brincar” e “jogar”. Na área “C” encontram-se exemplos de vários tipos que têm em comum, mais uma vez, a escolha do léxico. Estas evidenciam a falta de vocabulário dos informantes, levando a (i.) redundâncias, como “comer comida” (informante

9) ou “desportos tem muito exercício” (informante 4); (ii) ao uso de verbos em contextos inadequados como os do verbo “ter”, nos informantes 1 e 2; (iii.) ao uso do verbo “fazer” no informante 5; (iv.) ou ao recurso a cognatos que não se ajustam à L2 (informante 4, “muito energético”).

CONCLUSÃO

Com a tese intitulada “O Português, língua de herança nos Estados Unidos: o caso de Hudson, Massachusetts” procurou-se traçar a história desta comunidade lusofalante, com especial enfoque na terceira geração que atualmente frequenta o ensino secundário público de Hudson, para desse modo se aferir o grau de vitalidade do vínculo dessa população com a herança portuguesa.

A análise dos sucessivos fluxos migratórios de Portugal para os Estados Unidos permite-nos situar Hudson num grupo distinto dos tradicionais recetores de emigração portuguesa nos Estados Unidos da América e, em concreto, no estado de Massachusetts. Conforme se viu nos capítulos 1 e 2 da “Parte II”, os portugueses que se radicaram em Hudson são oriundos dos Açores (maioritariamente Santa Maria) e de Trás-os-Montes, regiões eminentemente rurais e, no caso daquele arquipélago, com natural tradição piscatória.

Com efeito, devido às atividades em que eram experientes, os emigrantes portugueses para os Estados Unidos tiveram como principal destino a indústria agrícola e piscatória, o que lhes facilitou a sua integração e a empregabilidade, acabando por se fixarem em zonas do país onde era possível pôr em prática as competências que haviam desenvolvido nas suas terras de origem. No entanto, Hudson não é uma localidade costeira nem nunca teve uma atividade agrícola que justificasse o interesse da emigração portuguesa. Se, por um lado, os primeiros emigrantes que se radicaram em Hudson foram trabalhar em unidades agrícolas, também é verdade que depressa mudaram de atividade laboral, já que Hudson nunca poderia ter atraído os portugueses que acabou por atrair a partir dessa atividade económica. Neste sentido, os emigrantes de Hudson afastam-se dos que foram para a Costa Oeste, sobretudo da Califórnia, onde a agricultura se tornou num dos principais focos de empregabilidade migrante e vai, se bem por outros motivos, distinguir-se também de boa parte dos emigrantes da Costa Leste. Situada no interior de Massachusetts, Hudson encontra-se longe dos portos marítimos que receberam grupos numerosos de portugueses cuja empregabilidade esteve sempre ligada à indústria piscatória e baleeira, casos de New Bedford, Fall River ou Gloucester, por exemplo. A verdade é que a descoberta de Hudson por parte dos portugueses é tardia e surge apenas no final do século XIX, época em que o tecido económico da Nova Inglaterra se alterava profundamente, e numa fase em que a indústria baleeira se encontrava praticamente extinta.

A diversificação da indústria manufatureira estava em curso um pouco por todo o território e, com ela, surgiam novas oportunidades de negócio, carentes de mão de obra que, à data, não necessitavam de grande especialização. Hudson é “descoberta” pelos portugueses

quando o foco da Nova Inglaterra deixa de ser o óleo de baleia numa época em que New Bedford está em declínio económico. Na costa leste florescem outro tipo de fábricas e, no caso de Hudson, a pujante indústria da borracha e, principalmente, a indústria do calçado, atividades que se constituíam como centros de emprego de muita da mão de obra que chegava da Europa. Este tipo de manufatura, ainda que dura e difícil, permitia empregar núcleos familiares completos nas suas linhas de montagem, proporcionando a vinda de famílias inteiras para o território. Esta empregabilidade à escala familiar era bastante atrativa e foge ao padrão até aqui experienciado em que os homens eram os primeiros a aventurar-se, normalmente em trabalhos pesados e arriscados, e só passados alguns anos, a restante família embarcava rumo aos Estados Unidos. Era, portanto, mais fácil emigrar para Hudson com a família completa porque havia como empregar elementos do sexo feminino. Essa estabilidade pessoal e financeira, que a indústria piscatória não garantia na mesma escala, foi o grande chamariz que levou a que Hudson se tornasse vila recetora de emigração vinda diretamente da Europa mas também de migrantes internos, procedentes de áreas economicamente deprimidas. Com a fácil empregabilidade e o garante de estabilidade familiar, Hudson começou a atrair cada vez mais portugueses, de maioria açoriana (em especial Santa Maria e São Miguel), mas também continentais com os quais cresceu igualmente o número de associações culturais e a rede de comércio, assim como a prestação de serviços que veio dinamizar, económica e culturalmente, a vila.

No caso de Hudson, o facto de se tratar de uma vila por si só de pequenas dimensões, levou a que a relação de proximidade entre os seus membros se tornasse mais estreita, quase familiar, resultando também daí uma forte coesão da comunidade, situação para a qual muito contribuiu a partilha, entre todos, das mesmas tradições religiosas e um forte apego à cultura e às tradições portuguesas. É certo que o processo de criação de uma rede cultural de iniciativa lusófona em Hudson não se distingue, em grande medida, das demais comunidades lusófonas nos EUA, mas o que diferencia a rede da vila em apreço é o facto de ter conseguido idêntica diversificação que outros meios de maior densidade populacional e de ter tido, ao longo de largas décadas, uma influência enorme na vida cultural da vila. A resenha histórica desenvolvida nesta tese evidencia o forte vínculo a Portugal e às tradições portuguesas que, com o passar dos anos, passaram a ser também “tradições de Hudson”.

O rejuvenescimento da comunidade lusodescendente como um todo, visível na expansão da rede cultural nas décadas de 70 e 80, época em que se criam a banda filarmónica, grupos de cantares e de danças tradicionais e se reforça a presença portuguesa no tecido económico e empresarial da vila através do pequeno comércio, mostra o quão influente a

comunidade foi no passado. No entanto, evidencia igualmente o contraste entre o estado atual desta rede. O sentimento de pertença a Portugal e a ligação emocional às tradições portuguesas são naturalmente menores quando comparados aos da primeira geração, constatação que assenta na fraca participação dos mais novos e a progressiva distanciação em relação à cultura de origem. No questionário online, as respostas “nunca” e “raramente” à pergunta alusiva à participação em eventos culturais lusófonos perfizeram 73.2% (cf. Figura 93). Esta fraca adesão espelha outra queda preocupante: o facto de, à data do inquérito, apenas 15% dos 82% dos inquiridos ainda pertencerem a uma associação cultural portuguesa.

A rede cultural está em franco declínio, uma vez que, atualmente, são já escassas as oportunidades de envolvimento dos mais novos em atividades de cariz cultural lusófona, porque a rede cultural fulgurante dos anos 70, 80 e 90 enfrenta hoje desafios enormes e tende a desaparecer. Veja-se, a título de exemplo, o “Rancho Folclórico das Crianças”, fundado em 2007, e que terminou em 2017 devido, precisamente, à fraca adesão, ou o facto de a Banda Recreativa do Clube Português (1914-2006) já não estar ativa e de o programa de rádio Portugal 73 (emitido na rádio WSRO 650 AM) ser feito praticamente pelas mesmas pessoas que o fundaram em 1973, sem renovação geracional. A maior ameaça à rede cultural reside na incapacidade de renovar os quadros que coordenam essas mesmas atividades, as quais, para os mais novos não têm o mesmo elo emocional. Atividades como o rancho, por exemplo, que permitiam realizar um intercâmbio cultural entre comunidades lusófonas nos EUA e no Canadá, mas também com Portugal, são hoje uma atividade pouco atrativa para os jovens.

O Clube Português de Hudson (CPH) é, quase na perfeição, a metáfora que melhor descreve o estado atual da comunidade. O novo edifício foi construído em inícios de 2000, sensivelmente na mesma altura em que nasce a 3ª geração, sendo ainda hoje um dos mais imponentes edifícios de Hudson. Construído, porventura, à imagem da dimensão alcançada pela comunidade no passado, passa hoje por imensas dificuldades financeiras e pelo risco de fechar. Perdeu influência cultural e até a zona de restauração tem sentido sérias dificuldades. Durante anos, o Clube, que foi o símbolo da força e influência portuguesas na vila, resiste há vários anos graças a apoios financeiros de particulares.

A instituição mais antiga do CPH, ainda em atividade, é a escola portuguesa, embora não tenha também o fulgor anterior, quebra que não está exclusivamente ligada a falta de apoio institucional, uma vez que recebe do “Camões — Instituto da Cooperação e da Língua” providencia materiais didáticos e oportunidades de formação e atualização para os seus docentes. A maioria dos testemunhos recolhidos por meio de entrevistas não permitiu reunir opiniões muito favoráveis a respeito da eficácia da escola e, talvez por isso, a partir de certa

altura, não se fizesse um esforço maior para motivar os filhos para a frequentarem. Muitos portugueses terão frequentado, com certeza, a escola comunitária e terão sobre ela opiniões favoráveis, levando-os a inscreverem os filhos nos seus cursos. No entanto, qualquer avaliação que se fizesse da referida escola, nos tempos de hoje, pecava sempre por excesso de subjetividade e por falta de fundamentação em virtude da inexistência de dados e documentação capazes de avaliar o projeto educativo ali desenvolvido. Importaria igualmente apurar a avaliação do “Camões — Instituto da Cooperação e da Língua” a respeito do investimento de décadas neste tipo de escolas, porquanto esses dados não são divulgados. Sabendo das limitações em termos de recursos financeiros e humanos, é evidente que este investimento não tem eficácia e deveria ser repensado, tanto mais que atualmente é quase simbólico. Na verdade, a escola portuguesa do CPH subsistiu principalmente graças ao espírito voluntário de membros da comunidade que lecionaram, quase em exclusivo, em regime *pro bono*. Outro fator que terá pesado na quebra evidenciada pela escola comunitária foi o investimento na escola pública da vila no que respeita ao ensino do português. Reivindicados pela comunidade, a existência de cursos de português nas escolas públicas de Hudson, sobretudo na década de 70 do século passado, terá levado muitos pais a dirigir os filhos para essa oferta, gratuita e sujeita a outro escrutínio e nível de profissionalismo. Nos últimos 10 anos, as reformas curriculares levadas a cabo pelo departamento de línguas e a vinda de professores portugueses, diretamente de Portugal para Hudson, conferiram aos cursos das Escolas Públicas de Hudson (EPH) outro estatuto e reconhecimento. Ora, havendo oferta pública desde o 5.º ano em cursos lecionados por falantes de língua materna recrutados em Portugal, muitos pais mantiveram os filhos na escola comunitária antes do 5.º ano, deixando-a aquando do ingresso nos cursos de português do sistema público. Raros foram os que, apesar da oferta pública, se mantiveram na escola do clube.

Da rede cultural outrora fulgurante, resta hoje muito pouco, já que hoje são sobretudo os eventos religiosos que a alimenta, muito embora não tenham, como assumiram alguns entrevistados de segunda geração, os níveis de participação de outros tempos e seja notória falta de participação dos mais novos na sua organização.

Verificou-se que a segunda geração, nascida maioritariamente em território estado-unidense (99%, cf. Figura 73), teve à disposição uma panóplia de recursos em português que, em potência, deveria ter criado condições para que a língua portuguesa se mantivesse ativa nesse grupo de falantes. A verdade é que esta rede de recursos culturais não parece ter garantido competência linguística, uma vez que apenas 7% dos inquiridos (cf. Figura 74) assume hoje usar português no seu dia-a-dia, em contraste com os esmagadores 85% que afirmaram falar

menos de 25%. O facto de 97% assumir não falar português em contexto doméstico retira à nova geração, nascida nos inícios do século XXI, o necessário *input* linguístico, ao mesmo tempo que lhes limita o espaço de interação com a língua.

A não utilização do português em contexto doméstico é um sinal avassalador da perda de influência portuguesa na vida da última geração. Se apenas 3% da segunda geração inquirida assume falar português em casa, os 13% da terceira geração, embora pareçam mais animadores, não o são. Convém salientar que esses 13% indiciam uma subida considerável mas os alunos que responderam ao inquérito incluíram na resposta o contacto menos frequente que mantém com os avós (cf. Figura 88 e 89). Os meios audiovisuais, o entretenimento e as tecnologias da informação poderiam complementar e reforçar o *input* linguístico em português; porém, não é o que acontece. Questionados quanto à frequência de visionamento de televisão em português, as respostas “nunca” e “raramente”, juntas, perfazem 82.5%, mas a informação mais alarmante está relacionada com a “atual televisão” desta geração – a internet – em que 94.4% assume “nunca” ou “raramente” aceder a informação ou outros produtos de entretenimento em português por esse meio.

O único *input* linguístico com alguma relevância que ainda subsiste na vida destes falantes é o que a escola pública lhes proporciona nas aulas oferecidas desde o 5.º ano. Fora da escola há muito que o elo se cortou, algo que pode estar relacionado com a atual escassez de oportunidades culturais promovidas pela comunidade. Se à segunda geração, que teve os meios mas não teve motivação e ligação emocional à cultura das suas origens, já à terceira não tem nem a rede cultural nem o incentivo dos pais, porquanto já que estes assumiram, em entrevistas presenciais, a aculturação como algo exclusivamente positivo. Os motivos para o corte progressivo com a herança linguística e cultural são, como seria de esperar, em primeiro lugar, a influência escolar e, com ela, a pressão dos pares, o receio de se ser discriminado e o querer pertencer à maioria.

Contextualizada histórica e culturalmente a comunidade de Hudson, em especial a sua 3ª geração, os dados sociais e linguísticos reunidos nos capítulos 7 (cf. Perfil e caracterização da terceira geração de lusodescendentes de Hudson) e 8 (cf. Análise de resultados) permitiram delinear um perfil linguístico dos lusodescendentes da referida geração que, na verdade, está cada vez mais próximo do perfil de aluno de uma língua estrangeira, permitindo igualmente concluir que a relação que eles mantêm com a língua e a cultura de herança é não só distante como tem tendência a desaparecer.

Quanto ao perfil linguístico, se nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX se falava muito português e *portinglês* em Hudson (cf. 10.5. Decalques), na segunda década do século

XXI, a situação é bem distinta. Os estudos de *portinglês* de Pap (1948) e Cabral (1985) descreviam uma língua falada por emigrantes portugueses radicados nos EUA que assentava numa mistura fonético-fonológica da língua dominante (LD) e da língua de herança (LH), muitas vezes como se a LD estivesse a ser constantemente adaptada à fonética portuguesa, abrindo a porta a decalques diretos e a neologismos derivados desse contacto linguístico. O *portinglês* é, por isso, uma língua mista com pronúncia, entoação e atitude portuguesas, mas repleta de importações lexicais da LD para a LH. No capítulo dedicado à “fonologia e gramática” das comunidades portuguesas na Nova Inglaterra, assumia Pap (1949: 83) que o inglês não exercia praticamente nenhuma influência fonética no português falado pelos portugueses das comunidades que estudou. Esta descrição salienta a força que o português tinha à época em que se notavam já algumas diferenças entre a primeira e a segunda geração, ainda que o português se mantivesse influente na comunidade. O referido autor (Pap, 1949: 83) separava a proficiência de ambas as gerações, pondo em destaque a ideia de que os descendentes chegados aos EUA na infância evidenciavam já uma natural distinção fonético-fonológica de influência anglófona. Assim sendo, as características do *portinglês* já distinguiam a primeira da segunda geração à época de Pap, situação que não ocorre com os falantes de terceira geração.

Nas entrevistas analisadas nesta tese, havia, pelo contrário, pronúncias completamente anglófonas, sem “nuance portuguesa”, característica presente no *portinglês*. Pode-se mesmo afirmar que a base consonântica do português falado pela terceira geração é anglófona, uma vez que em apenas em 20% dos fenómenos consonânticos observados se consegue estabelecer alguma relação com a herança linguística dos falantes (cf. Figura 98 – Fenómenos consonânticos). Os dados coligidos nesta tese (cf. 10.4 Fraseologia e Léxico; cf. 10.5. Decalques) mostram uma perda de influência do *portinglês* na comunidade em geral, sendo atualmente inexistente na expressão da terceira geração, pelo que se restringe à população de faixa etária mais elevada.

Não é só a base fonético-fonológica do português da 3ª geração que é anglófona; também a morfossintaxe é fortemente influenciada pela L1. Nas entrevistas, a ausência de concordância em género (cf. Figura 108 - Subtipos da ausência de concordância em género (Tabela - 43 Total de ocorrências em concordância nominal) está ausente em 81% dos informantes, com uma média superior a 2 ocorrências por indivíduo, o que revela que a L1 dos falantes é a língua *forte* ao nível morfossintático. Esta característica também é visível no plano da flexão em número em que os informantes se limitaram, regra geral, a usar o plural apenas nos nomes, traço que denota colagem à L1, uma vez que no inglês, contrariamente ao

português, apenas os nomes se flexionam em número. Em todos estes casos há falta de *input* capaz de aumentar a habituação a regras e a padrões do português. A colagem à L1 é transversal e evidente também na enorme disparidade de competências verbais, conforme mostram os 71% de ausências de concordância verbal em número (singular ou plural) e em pessoa (1.^a, 2.^a ou 3.^a pessoa) (cf. Figura 113 – Percentagem de ocorrências em concordância e regência verbais). Assim, no tocante ao verbo em português, os falantes da 3^a geração apresentam dificuldades no controlo da flexão e das desinências correspondentes, comportamento típico de falantes de nível iniciante ou em falantes cujo *input* e *output* linguístico é limitado e, por isso, consequentemente colado à estrutura da L1 (cf. Tabela 50 – Exemplos de falta de concordância). Numa análise mais global do discurso destes indivíduos, a articulação de ideias apoia-se sempre em conjunções copulativas, com 83% das ocorrências, representando a copulativa "e", 76% de todas as conjunções utilizadas (cf. Figura 117 – Total de conjunções utilizadas). Esta limitação morfossintática resulta, naturalmente, numa expressão pobre.

É comum a todos os indivíduos inquiridos a enorme limitação no que diz respeito à estruturação de ideias e à pobreza lexical, o que justifica a preponderância de decalques diretos do inglês, estranhos à LH (cf. Tabela 60 – Total de decalques), muitas vezes traduções literais de expressões e coloquialismos inexistentes em português. As ideias ficam em suspenso, são interrompidas por constantes hesitações ou reformulações forçadas (cf. Tabela 59 - Exemplos de inexistência de léxico adequado). Para a maioria destes falantes, o português não é estrangeiro mas é aprendido quase como se de uma língua estrangeira se tratasse. Por serem raros os vestígios da herança no português destes falantes no português, a abordagem da LH nos currículos da escola tem, de ser, de algum modo, mais flexível.

Por esse motivo, as Escolas Públicas de Hudson criaram dois caminhos distintos para a sua oferta curricular de português: por um lado, cursos centrados em competências de conversação cujos destinatários são alunos sem herança portuguesa e, ainda, alunos com herança mas “não falantes” e, por outro lado, cursos para falantes, *de facto*, da LH, com um enfoque em competências de leitura e escrita. Para as EPH, estes alunos de terceira geração enquadram-se na primeira opção, embora tenham a cultura e a motivação patrimonial para aprender a LH; contudo, face ao exposto, requerem outra intervenção no que respeita à proficiência linguística que já possuem e àquela que almejam. São, por assim dizer, falantes *com* herança ou *de* uma herança cultural, mas não falantes *da língua* de cuja cultura são herdeiros.

O falar mariense, herança linguística destes indivíduos, já não é uma língua de cozinha (Baker & Jones, 2007) ou de casa (Yeung et al. 2000), mas antes uma língua cada vez mais

rara, mesmo enquanto língua comunitária. Um dos falantes de herança de segunda geração dizia considerar-se bicultural e não bilingue, dadas as dificuldades que sentia quando tinha de se expressar em português. Ora, esta é, cada vez mais, a realidade linguística da comunidade lusodescendente de Hudson, onde o português é menos falado no contexto doméstico e, no contexto comunitário. Estes alunos são, pois, falantes da cultura da língua e “não falantes” da língua da cultura, vale dizer, indivíduos que se mantêm conhecedores da cultura do país de origem, interessados na sua manutenção, mas que apresentam um desempenho linguístico limitado.

Devido a esse distanciamento da LH, é cada vez mais difícil distinguir um aluno das Escolas Públicas de Hudson com herança portuguesa de outro que a não tem. Se se tomar como termo de comparação os dados aduzidos por Rogers (1948), autor que descreveu sobretudo o falar mariense, tal qual era praticado pelos avós destes alunos das escolas de Hudson, conclui-se que, do ponto de vista fonético-fonológico, por exemplo, salvo raras exceções (vejam-se as que envolvem fenómenos de monotongação e ditongação), na geração mais nova da comunidade lusodescendente pouco resta do mariense. Para este apagamento das marcas dialetais de origem terá contribuído, além da perda de contacto com a variedade mariense em contexto doméstico e comunitário, a exposição à norma padrão em contexto de sala de aula.

Os inquéritos e entrevistas realizados no âmbito desta tese permitiram obter dados que constituem um retrato da situação real, no terreno, do português de herança e de origem europeia, e parecem descrever uma realidade diferente da que é muitas vezes divulgada em números oficiais e respetivas projeções. Estas últimas são, normalmente, generalizações às quais muitas vezes faltam elementos objetivos que são relevantes para se avaliar a verdadeira situação do português nas comunidades americanas. Hudson tem assistido, nos últimos anos, a um aumento de alunos nos cursos de português, mas esses números pouco ou nada estão relacionados com a vitalidade da herança linguística europeia; devem-se, em especial, ao aumento dos fluxos migratórios do Brasil. É bem verdade que houve um aumento recente nas inscrições de alunos sem herança lusofalante; porém, sem o rejuvenescimento dos movimentos migratórios do Brasil, os dados numéricos seriam bem menos animadores. Tal como em Hudson, também no resto dos EUA a variedade europeia do português está em vias de desaparecer, afirmação que se comprova no facto de os exames da “American Council on the Teaching of Foreign Languages” serem todos eles, sem exceção, realizados em português do Brasil, e de o exame de português do ensino secundário, que confere créditos para o ensino superior – o NEWL, The National Examinations in World Languages –, contemplar também quase em exclusivo a variedade brasileira. Na verdade, os alunos de terceira geração de

Hudson, em foco nesta tese, confrontam-se com uma contradição ao longo do seu percurso académico, pois estudam português com professores maioritariamente europeus mas são sempre testados em português do Brasil. Embora a criação e a divulgação do NEWL pelo “Camões - Instituto da Cooperação e da Língua” tenha um mérito inegável, não deixa de ser gritante a falta de inclusão de muitas heranças presentes no território, incluindo, por exemplo, a caboverdiana. A sua inclusão é um trabalho político que, aos olhos de quem está no terreno, deveria ser prioritário, sob pena de se veicular uma visão redutora das heranças lusófonas que, de facto, existem em muitas destas comunidades. Entretanto, os números (na ordem dos milhões) divulgados quase anualmente por entidades portuguesas nos EUA, importaria saber-se quantos alunos acabam por concluir, de facto, os estudos via certificação tutelada pelo “Camões – Instituto da Cooperação e da Língua”, quais os níveis de proficiência atingidos e a quem, de facto, se deve o crescimento de alunos a frequentar aulas de português. Com efeito, para uma política eficaz no terreno importaria saber-se se o aumento numérico é da responsabilidade dos investimentos governamentais via “Camões – Instituto da Cooperação e da Língua”, se é um incremento sólido e consistente assente numa política estado-unidense de incentivo à aprendizagem de línguas estrangeiras ou, ainda, se uma alteração meramente circunstancial. Esta avaliação torna-se necessária porque os dados apresentados relativos à situação atual do português nos EUA mostram, na verdade, uma inconstância nos números. De acordo com o relatório da “Modern Language Association” de 2017, rara foi a instituição de ensino superior que não perdeu inscritos em cursos de português em relação a 2013 (cf. Instituições de ensino superior com mais de 100 inscrições em disciplinas de português em 2016), o que indicia perdas e falta de consolidação nos níveis de ensino abaixo do superior.

Ora, os dados analisados nesta tese permitem concluir que, de facto, o português em Hudson é uma língua de herança (LH) que sobrevive graças à geração dos avós dos atuais alunos das escolas daquela vila de Massachusetts, e que essa herança apenas permanecerá em tradições, e festejos, mas não no uso efetivo da língua no domínio doméstico e familiar. Podemos assumir que, atualmente a herança linguística portuguesa europeia se encontra ameaçada em Hudson, ainda que o mesmo não se possa afirmar ainda para outras heranças lusófonas, menos antigas na região. Cada vez mais, a L1 estará presente na LH, tendendo esta a ser apenas uma memória das origens e uma forma de identidade cultural, e já não uma forma de expressão quotidiana. O ensino poderá ajudar a que permaneça, mas o domínio da L1 e a falta de relação com o país de origem acabará por esbater a dimensão linguística, sobrevivendo a herança cultural como memória familiar e coletiva. Embora segunda e terceira gerações concordem quanto à importância de aprender português (98% a segunda geração, 81.5% a

terceira; cf. Figura 97), o facto de apenas 41.7% dos inquiridos da terceira geração considerar importante fazê-lo de forma a manter viva a herança e a memória das origens familiares (por contraste aos mais de 60% da segunda geração) prenuncia a perda progressiva. Em resposta à mesma pergunta, 48.2% escolheram como motivação para a aprendizagem da língua de herança questões meramente académicas ou profissionais, facto que mostra um considerável distanciamento emocional.

A esmagadora maioria dos falantes de herança da segunda geração definiu-se (cf. Figura 73) como “lusamericano”, posição que se prende mais com questões culturais e patrimoniais do que propriamente linguísticas. Os indivíduos de terceira geração conhecem as tradições, o património cultural que herdaram; porém, não falam a LH e muito menos *portinglês*, variedade para a qual precisariam de ter níveis de proficiência em português muito superiores aos evidenciados são, portanto, “falantes *da herança*” e não “falantes *da língua de herança*”. Contudo, ao aprenderem português não se tornam falantes de uma realidade que lhes seja totalmente estranha ou desconhecida; antes se tornam falantes de um português com base e estrutura anglófonas, ligados à língua dos avós (1ª geração) por um vínculo emocional e patrimonial à herança dos avós. A caracterização da comunidade de Hudson e os dados recolhidos e analisados permitem afirmar que, na verdade, são “falantes de lusamericano”, expressão que reflete bem a sua identificação cultural, além de servir de descritor linguístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACS (2019). United Census Bureau. *American Community Survey. A Demographic Profile of Foreign-Language Speakers for the United States*. <https://www.census.gov/programs-surveys/acs/data.html>, consultado a 1 de junho de 2019.

AC (2019). *American Councils. The National K-16 Foreign Language Enrollment Survey Report, 9-10*. Disponível em <https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report.pdf>. Consultado a 15 de maio de 2019.

ACTFL (2019). American Council on the Teaching of Foreign Languages. Disponível em <https://www.actfl.org/>. Consultado em 20 de março de 2019.

AIKHENVALD, A. Y. (2000). “Classifiers. A Typology of noun categorization devices.” *Oxford Studies in Typology and Linguistics Theory*. Oxford: University Press.

AGUIAR, C. (2015). *The New England Lusophone Archipelago: A new reading of Azorean-, Cape Verdean-and Portuguese-American literature*. Tese de Doutorado. Georgetown University.

ALMEIDA, A. (1976). “The Portuguese Nasal Vowels: Phonetics and Phonemics”. *Readings in Portuguese Linguistics*. Amsterdam, 45, 348-396.

ALVES, I. M. (2008). “Integração de estrangeirismos à língua portuguesa”. In: *I Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa (SIMELP)*. São Paulo: FFLCH – USP. <http://simelp.fflch.usp.br/slp24>. Consultado a 15 de julho de 2019.

AMARAL, E. T. R. & SANTOS, M. P. (2016). “As pesquisas sobre o português falado em Minas Gerais em 125 anos de história (1889-2014)”. *Domínios de Linguagem*, v. 10, n. 3, 1172-1201.

ANDERSON, G. M. & HIGGS, D. (1976). *A Future to Inherit: The Portuguese Communities of Canada*. Ottawa: McClelland and Stewart/Multiculturalism Program, Department of the Secretary of State of Canada.

ANTUNES, M. M. (1970). *Vinte anos de emigração portuguesa: alguns dados e comentários. Análise Social*. Lisboa: Instituto Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 299-385.

ARONOFF, M. (1994). *Morphology by itself*. Cambridge: MIT.

AVERY, D. (1972). “Canadian Immigration Policy and the “Foreign Navy, 1896-1914””. *Historical Papers*, v. 107. Montreal: Erudit, 135-156.

BAILEY, R. (2012). “Notes on South African English”. *South African Journal of Linguistics*, 2, 1-35.

BAKER, C. & JONES, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- BERLIN, I. (1998). *Emergence of Atlantic Creoles in the Chesapeake. Many Thousands Gone: The First Two Centuries of Slavery in North America*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BERNARDO, M. C. R. & MONTENEGRO, H. M. (2003). *O falar micaelense: fonética e léxico*. Viseu: João Azevedo Editor.
- BIBERAUER, T. & ROBERTS, I. (2008). "Subjects, Tense, and Verb Movement in Germanic and Romance". *Cambridge Occasional Papers in Linguistics*, 24-43.
- BLAYER, I. M. F. (2004). "Variação Linguística no Português Europeu: O Caso do Português do Açores". *Signum: Estudos da Linguagem*, 7, 43-60.
- BOOIJ, G., & DE JONG, D. (1987). "The domain of liaison: theories and data". *Linguistics*, 25, 1005-1025.
- BORROZ, C. (1980). *Building His Bridges. The life and Times of John P. Rio, Portuguese Immigrant*. Vancouver/Washington: Marque Graphics, Inc.
- BRICE, A. & BRICE, R. (2000). "Language in the classroom: Comparisons of four bilingual environments". *The South African Journal of Communication Disorders* (47), 91-98.
- BRISSOS F. (2018). "Proposta de reformulação da caracterização dialetal do noroeste português". *Estudos de Linguística Galega*, volume especial 1, 193-208.
- BYLUND, E. (2009). "Effects of age of L2 acquisition on L1 event conceptualization patterns. Bilingualism". *Language and cognition* (12), 305-322.
- CABRAL, A. (1983). *Odisseia Portuguesa via Hudson, Massachusetts, USA*. Tese de Mestrado, University of Massachusetts.
- CABRAL, A. (1985). *Portinglês: The Language of Portuguese-speaking People in Selected English-speaking Communities*. Tese de Doutorado. Boston College.
- CÂMARA JR., J. M. (1994). *Estrutura da língua portuguesa*, 22ª edição. Petrópolis: Vozes.
- CARREIRA, A. (1982). *The people of the Cape Verde Islands: Exploitation and Emigration*. Hamden, Connecticut: Archon Books.
- CARREIRA, M. & KAGAN, O. (2011). "The results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development". *Foreign Language Annals* (44), 40-64.
- CARVALHO, M. A. G. (2018). *Shared Mechanisms in Situated Language Production: A Cross-Linguistic Comparison between Portuguese and English*. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- CASANOVA, I. (1985) *O aspecto verbal. Um estudo contrastivo de Inglês-Português*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.

- CHAVES, A. (1991). "The Portuguese in Hudson". *Minuteman Chronicle Newspaper*, 41,18-19.
- CHAVES, J. (1966). *The History of the Portuguese People in Hudson, 1886-1966*. [Edição do autor].
- CHIȚORAN, I. (2001). *The Phonology of Romanian: A Constraint-Based Approach*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- CINTRA, L. F. L. (1995). "Os ditongos decrescentes ou e ei: esquema de um estudo sincrónico e diacrónico", in *Estudos de Dialectologia Portuguesa*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 35-54.
- CINTRA, L. F. L. de (1983): "Nova proposta de classificação dos dialectos galego-portugueses (1970). In: *Estudo de dialectologia portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa, 117-163.
- COOK, V. (2003). "Changing the first language in the L2 user's mind". *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-18.
- CORBETT, G. G. (1998). "Morphology and Agreement". In: A. Spencer & A. M. Zwicky (Eds.), *The Handbook of Morphology*. Oxford: Blackwell Publishers, 191-205.
- CORBETT, G. G. (2006). *Agreement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORRADINI, M. (1998). "Portinglês in the United States. The Luso-America of José Rodrigues Miguéis". In: Marc Shell and Werner Sollors (Eds.). *The Multilingual Anthology of American Literature: A Reader of Original Texts with English Translations*. New York, NYU Press.
- CORREIA, M. & ANTUNES, M. (2010). "A classificação de neologismos: objetivos e problemas". In: Cabré, M.T.; Domènech, O. et alii. (Eds.). *Actes del Congrés Internacional de Neologia en les llengües Romàniques (CINEO)*. Barcelona, IULAUPF, 749-758.
- CORSON, D. (1999). "Community-based education for indigenous cultures". *Indigenous community-based education*, 8-19.
- COSTA, J., & FIGUEIREDO SILVA, M. C. (2006). "Nominal and verbal agreement in Portuguese". *Studies on agreement*, 86, 1-25.
- CPH (2002). *Banda Recreativa 25º Aniversário*. Hudson, Massachusetts: Edição do Clube Português de Hudson.
- CPH (2005). *Inauguration*. Hudson, Massachusetts: Edição do Clube Português de Hudson.
- CPH (2018). *Clube Português de Hudson / Hudson Portuguese Club*. Disponível em <https://www.hudsonportugueseclub.org/>. Consultado em 17 de fevereiro de 2018
- CUESTA, P. V. & DA LUZ, M. A. M. (1989) *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições 70.

CUMMINS, J. (2005). “A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom”. *Modern Language Journal*, 89, 585-592.

CUNHA C. & CINTRA, L. F. (1999). *Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições Sá da Costa.

D’ACIERNO, M. R. (1990). “Three types of Bilingualism”. *24th Annual Meeting of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language*. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=ED321574>.

DEBOWIAK, P. (2008) “Nota sobre os dialectos de Portugal”. *Romanica Cracoviensia*, 8, 21-28.

DEWAELE, J. & VERÓNIQUE, D. (2001). “Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage: a cross-sectional study.” *Bilingualism: Language and cognition*, 4, 275-297.

DIAS, A. P. V. P. (2014). “The Variation OU ~ OI in Mainland Portugal: Delimitation of the Geographical Areas of Predominance of the Diphthong OI”. *Diacrítica. Revista do Centro de Estudos Humanísticos*, Série Ciências da Linguagem, 31, 51-72

DOMINGOS, V. (2004). *A Língua Portuguesa no Alto Minho*. Arcos de Valdevez: ArcosOnline.

DORIAN, N. C. (1981). “The problem of a Semi-speaker in Language Death”. *International Journal of the Sociology of Languages*, 12, 23-32.

DRAKE, S. (1890). *History of Middlesex County, Massachusetts, Volume 1 (A-H)*. Massachusetts: Marvin & Son Printers.

EMENEAU, M. B. (1962). “Bilingualism and structural borrowing”. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 106, 430-442.

ESTEP, G. A. (1941). “Portuguese Assimilation in Hawaii and California”. *Sociology and Social Research*, 26. Los Angeles: University of Southern California.

FERREIRA, M. B.; CARRILHO, E.; LOBO, M.; SARAMAGO, J.; CRUZ, L. (1996) S. *Varição linguística: perspectiva dialectológica*. In: FARIA, I. H.; PEDRO, E. R.; DUARTE, I.; GOUVEIA, C. A. M. *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, S.A., 479-502.

FARIA, N. (2014). “Portugueses emigrados nos EUA estão envelhecidos e trabalham na indústria e construção.” *Jornal Público*. <https://www.publico.pt/2014/07/24/sociedade/noticia/portugueses-emigrados-nos-eua-estao-envelhecidos-e-trabalham-na-industria-e-construcao-1663867>, consultado a 12 de fevereiro de 2018.

FERNANDES, F. (2004). *Madeirenses errantes*. Alfragide: Oficina do Livro.

- FERRAZ, L. I. (1987). "Portuguese Creoles of West Africa and Asia". In: *Pidgin and Creole Languages*, Ed. Hugo Schuchardt, Trad. Glenn Gilbert. Honolulu: University of Hawaii Press, 337-360.
- FILHO, F. V. P. (2012) *Morfossintaxe do Português*. Rio de Janeiro: Barra Livros Editora.
- FISHMAN, J. (2000). "Who speaks what language to whom and When?". *The bilingualism reader*, 175-197.
- FISHMAN, J. (2001). "Can threatened languages be saved?", *Reversing language shift, revisited: A 21st century perspective*, 116, Cleveland: Multilingual Matters, 109-111.
- FLORES, C. (2010). "The effect of age on language attrition: Evidence from bilingual returnees". *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 533-546.
- FOUCART, A. (2008). *Grammatical gender processing in French as a first and second language*. Tese de Doutorado. Université Aix-Marseille I / University of Edinburgh..
- FOURNIER R. & WITTMANN H. (1995). *Le français des Amériques*. Trois-Rivières: Presses Universitaires de Trois-Rivières.
- GIEGERICH, H. J. (1992). *English phonology: An introduction*. Cambridge University Press.
- GONÇALVES, L. (2012). "O ensino de português como segunda língua nos EUA: desafios antigos e recursos inovadores". In: LUNA, J. F. (Org.) *Ensino de português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 43-56.
- GONÇALVES VIANNA A. R. (1883). "Essai de Phonétique et de Phonologie de la Langue Portugaise d'après le dialecte actuel de Lisbonne". *Romania*, 12, 29-98.
- GRAHAM L. A. (2017). "An Optimality-theoretic Account of the Evolution of Intervocalic Sonorants from Latin to Spanish and Portuguese". *Journal of Portuguese Linguistics*, 16, 1-20.
- GREENE (1980). "60 attend Hudson meeting. Portuguese want language taught". *Sunday Telegram*, 10.
- GREENBAUM, S. (1996). *The Oxford English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- GROSJEAN, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- GUMPERZ, J. (1982). *Discourse strategies (1)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAKUTA, K. E. N. J. I. (2011). "The policy context of research on basic processes in bilingual children in the United States". *Language and literacy development in bilingual settings*, 335-341.
- HALL, J. (1976). "Peter Francisco, Hyperpituitary Patriot". Nova Iorque: Paul B. Hoeber.

- HALPERIN, L. (2001). *The Hudson Historical Society: Postcard History Series: Hudson*. Charleston, SC: Arcadia Publishing.
- HALTER, M. (1993). *Between Race and Ethnicity: Cape Verdean American Immigrants, 1860-1965*. Champaign: University of Illinois Press.
- HHS (1976). *Bicentennial scrapbook: reviewing some of the happenings, customs and personalities in the town of Hudson, as recalled or recorded through the years*. Hudson, Massachusetts: Hudson Historical Society.
- HIEKE, A. E. (1984). "Linking as a Marker of Fluent Speech." *Language and Speech*, 27, 343-354.
- HOUAISS, A., VILLAR, M. D. S. & FRANCO, F. M. D. M. (2005). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.
- HÜBER J. (1986^[1933]). *Gramática do Português Antigo*, Trad. M. M. G. Delille. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HUDSON, C. (1877). *History of Hudson*. Massachusetts: Marvin & Son Printers.
- HUGHES, C. E., SHAUNESSY, E. S., BRICE, A. R., RATLIFF, M. A. & MCHATTON, P. A. (2006). "Code switching among bilingual and limited English proficient students: Possible indicators of giftedness." *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 7-28.
- IBRAHIM, M. H. (1973). *Grammatical Gender*. Paris: Mouton.
- IONIN, T. (2003). *Article Semantics in Second Language Acquisition*. Tese de Doutorado. MIT.
- JENSEN, J. B. (1972) "The Portuguese Immigrant Community of New England: A Current Look." *Studia*, Revista Semestral, 34, 109-151.
- JESUS, L. M. T. & CHRISTINE, H. S. (2002). "A Parametric Study of the Spectral Characteristics of European Portuguese Fricatives". *Journal of Phonetics*, 30: 437-464.
- LADEFOGED, P. & JOHNSON, K. (2011). *A course in phonetics*. New York: Cengage learning.
- LANGUM, D. (2006). "Antonio de Mattos and the Protestant Portuguese Community in Antebellum Illinois". *Journal of the Illinois State Historical Society*, 101, Champaign: University of Illinois Press.
- LEVI, J. A. (2003a). "As Comunidades Sefarditas na América Francesa durante os séculos XVI-XVIII". *Mentalities/Mentalités*, 18, 60-71.
- LEVI, J. A. (2003b). "Do Êxodo ao Êxito: Crônicas do Sucesso Sefardita no Novo Mundo (1492-1820)". *Rotas da Natureza. Na Construção Científica e Empírica do Mundo. Colóquios*. Lisboa, 23, 27-29 Junho, 2003. Convento dos Cardais, Museu da Água. Diáspora Judaica. <<http://www.triplov.com/cictsul/exodus.html>>.

- LEVI, J. A. (2007). “Quebrar o estereótipo na Diáspora. Portugueses, cabo-verdianos, brasileiros e lusófonos não católicos na Nova Inglaterra”. *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*, VII 12, 75-94.
- LEVI, J. A. (2011). “A Negritude Lusófona no Novo Milénio: Antigas e Novas Soluções”. In: *Tessituras da Memória: Ensaio Acerca da Construção e uso de Metodologias na Produção da História*. (Eds.) Ângelo Adriano Faria de Assis, João Henrique dos Santos e Ronaldo Sávio Paes Alves. Niterói - Rio de Janeiro: Vício de Leituras, 2011. 78-99.
- LEVI, J. A. (2020) “The Many Identity Markers of Luso-Americans: Linguistic and Psychological Identities among First-, Second-, and Third-Generation Portuguese-Americans”. *International Journal of Arts and Social Science*, 3, 277-301.
- LIPSKI, J. M. (1992). “Spontaneous Nasalization in the Development of Afro-Hispanic Language”. *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 7.2, 261-305.
- LAF (2020). *Luso-American Financial*. Disponível em <https://www.luso-american.org/galleries>. Consultado em 10 de junho de 2020.
- MACHLIS (1980). “Civil Rights Complaint, Hudson Violation Found”. *Middlesex News*, 13.
- MACHLIS (1980). “A Victory for Parents. Hudson Will Offer Portuguese Course Next Year.” *Middlesex News*, 6.
- MARQUES, D. & MARUJO, M. (1993). *With Hardened Hands: A Pictorial History of Portuguese Immigration to Canada in the 1950s*. Toronto: New Leaf Publications.
- MASIP, V. (2000). *Gramática de Português como Língua Estrangeira: Fonologia, Ortografia e Morfossintaxe*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MATEUS, M. H. M. & d’ANDRADE, E. (2000). *The Phonology of Portuguese*. Oxford: University Press.
- MATEUS, M. H. M. (1995). “A Silabificação de Base em Português”. In: *X Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Colibri, 1-12.
- MATOS, A. S. (2003). “Robert Reid Kalley: pioneiro do protestantismo missionário na Europa e nas Américas”. *Fides Reformata* VIII, 9-28.
- MCCLURE, E. (1977). “Aspects of code-switching in the discourse of bilingual Mexican-American children”. *Linguistics and anthropology*, 93-115.
- MÉA, C. H. P. D. & DALPIAN, L. (2002). “Processos Assimilatórios da Língua Portuguesa”. *Periódicos da Universidade Franciscana de Santa Maria*: 197-212.
- MEIDEN, M. & LEDGEWAY, A. (2016). *The Oxford Guide to the Romance Languages*. Oxford: Oxford University Press.

- MIGLIORINI, B. & GHINASSI, G. (2007). *Storia della Lingua Italiana*. Milão: Tascabili Bompiani.
- MILROY, L. & MUYSKEN, P. (1995). "Introduction: Code-switching and bilingualism research". *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, 1-14.
- MLA (2019). Modern Languages Association (2019). *Language Enrollment Database, 1958-2016*. Consultado a 16 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.mla.org/content/download/110154/2406932/2016-Enrollments-Final-Report.pdf>.
- MONTRUL, S. (2016). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MONTRUL, S. A. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. Cambridge: John Benjamins Publishing.
- MOTA, J. A., & ROLO, A. (2019). "Apagamento das Vogais Átonas Finais [I] e [U]: do povoado do beco ao atlas linguístico do Brasil–AliB". *Signum: Estudos da Linguagem*, 22, 10-29.
- NAC (2017). *National Archives of Canada*. Disponível em <http://www.archivescanada.ca/>. Consultado a 2 de abril de 2017.
- ORTMAN, J. M., & SHIN, H. B. (2011). "Language projections: 2010 to 2020". *American Sociological Association Annual Meeting*, 1-23.
- PAP, L. (1949). *Portuguese-American Speech. An outline of speech conditions among Portuguese immigrants in New England and elsewhere in the United States*. Columbia University, New York: King's Crown Press.
- PAP, L. (1981). *The Portuguese-Americans (The Immigrant Heritage of America)*. Staten Island, New York: Twayne Pub.
- PARKINSON, S. R. (1983). "Portuguese Nasal Vowels as Phonological Diphthongs". *Lingua*, 61, 155-177.
- PARKVALL, M. (2000). "The Alleged Creole Past of Brazilian Vernacular Portuguese". In: Ernesto D'Andrade e Maria Antónia Mota (Eds.), *Crioulos de Base Portuguesa*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística, 223-246.
- PÉREZ, X. A. A. (2014). "European Portuguese Dialectal Features: A Comparison with Cintra's Proposal". *Journal of Portuguese Linguistics*, 13.1, 29-62.
- PEYTON, J. K., RANARD, D. A & MCGINNIS, S. (2001). *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource. Language in Education: Theory and Practice*. Bournemouth: Delta Publishing Company.
- POLINSKY, M. (2011). "Reanalysis in adult heritage language: New evidence in support of attrition". *Studies in second language acquisition*, 33, 305-328.

POLINSKY, M., & Kagan, O. (2007). “Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom”. *Language and Linguistics Compass*, 1, 368-395.

POPLACK, S. (1980). “Sometimes I’ll start a sentence in Spanish y termino en Español: toward a typology of code-switching”. *Linguistics*, 581-618.

RFC (2020). *Rancho Folclórico das Crianças de Hudson*. Consultado em 8 de maio de 2020. Disponível em <http://folcloricocrianças.hudsonportugueseclub.org>

RAMILO, M. C. & FREITAS, T. (2002). “Transcrição ortográfica de textos orais: problemas e perspectivas”. *Actas do encontro comemorativo dos 25 anos do CLUP*, 55-67.

RAPOSO, E. P., NASCIMENTO, M. F. B., MOTA, M. A. C., SEGURO, L. & MENDES, A. (2013). *Gramática do Português – Volume I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

RENNICKE, I., & MARTINS, P. T. (2013). “As realizações fonéticas de /R/ em português europeu: análise de um corpus dialetal e implicações no sistema fonológico”. *XXVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 1-15.

RETO, L., ESTÊVÃO, P., ESPERANÇA J., GULAMHUSSEN, M., MACHADO, F. & COSTA, A. F. (2014). *O ensino da língua portuguesa nos EUA*. Fundação Luso Americana. [http://www.flad.pt/wp-content/uploads/2014/09/Ensino do Português nos EUA FINAL2. Pdf](http://www.flad.pt/wp-content/uploads/2014/09/Ensino-do-Português-nos-EUA-FINAL2.Pdf). Consultado a 25 de Março de 2016.

REVERBERI, C., KUHLEN, A., ABUTALEBI, J., GREULICH, R. S., COSTA, A., SEYED-ALLAEI, S., & HAYNES, J. D. (2015). “Language control in bilinguals: Intention to speak vs. execution of speech”. *Brain and language*, 144, 1-9.

RIO-TORTO, G. & RODRIGUES, A. S. (2016). “Formação de nomes”. In: G. Rio-Torto *et al.*, *Gramática Derivacional do Português*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

RIO-TORTO, G. (2001). “Classes gramaticais: sua importância para o ensino da morfossintaxe”. *Máthesis*, 10, 259-286.

RITO, A. (2017). “António Frias: o português que cimentou a América. *Revista Sábado*, 638, 15-16.

ROBERTS E. (2014). *A Comprehensive Etymological Dictionary of the Spanish Language with Families of Words Based on Indo-European Roots*. Bloomington: Xlibris.

ROBICHAUD, D. (2004). “La création du quartier portugais de Montréal. Une histoire d'entrepreneurs”. *Géographie, économie, société*, 6, 415-438.

ROGERS, F. M. (1948). “Insular Portuguese Pronunciation: Porto Santo and Eastern Azores”. *Hispanic Review*, 16, 1-32.

SAMPSON, R. (1999). *Nasal Vowel Evolution in Romance*. Oxford: Oxford University Press on Demand.

SCHLYTER, S. (1993). “The weaker language in bilingual Swedish-French children”. *Progression and regression in language: Sociocultural, neuropsychological and linguistic perspectives*, 289–308.

SILVA, M. L. S. (2017). *Aquisição e aprendizagem da morfologia e morfossintaxe verbal pelos falantes de herança das comunidades imigrantes na Suíça*. Lisboa: LIDEL.

SWAN, M. e WALTER, C. (1997). *How English Works – With Answers*. Oxford: Oxford University Press.

SWEENEY, S. (2002). “Portuguese Language Instruction in Massachusetts: Public Schools, Colleges, and Universities”. In C. Barrows (Eds.) *Portuguese-Americans and Contemporary Civic Culture in Massachusetts*. Dartmouth: UMASS-Dartmouth, 147-158.

VILLALVA, A. (2003). “Aspectos morfológicos da gramática do português”. In: Maria Helena Mira Mateus, Ana Maria Brito, Inês Duarte e Isabel Hub Faria (Eds.), *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 917-983.

VILLALVA, A., & MATEUS, M. H. M. (2008). *Morfologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta.

TEIXEIRA, J. C. & Da ROSA, V. M. P. (2000). *The Portuguese in Canada: From the Sea to the City*, Toronto: University of Toronto Press.

TOMÁS, M. I. (1992). *Os Crioulos Portugueses do Oriente – Uma Bibliografia*. Macau: Instituto Cultural de Macau.

TRASK, R. L. (2004). *A dictionary of phonetics and phonology*. New York: Routledge.

TSUKADA K. (1989). “The Evolution of the Sound System of Portuguese”. *Working Papers of the Linguistic Circle*, 8, 107-120.

USCB (2020). *U.S. Bureau of the Census of the Population*. Disponível em <https://www.census.gov/library/publications/1961/dec/population-vol-01.html>. Consultado em 10 de junho de 2020.

VALDÉS, G. (2014). “Heritage language students: Profiles and possibilities”. *Handbook of heritage, community, and Native American languages in the United States*. London: Routledge, 41-49.

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. (2003). “Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations.” *Journal of language, identity, and education*, 3, 211-230.

VASCONCELLOS, J. L. (1928). *Opúsculos*, vol. II: Dialectologia (Parte I). Coimbra: Imprensa da Universidade.

VILELA, M. (1973). “Considerações sobre o género gramatical”. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, I, Série de Filologia, 139-150.

VILLALVA, A. (2003). “Aspectos morfológicos da gramática do português”. In: Maria Helena Mira Mateus, Ana Maria Brito, Inês Duarte e Isabel Hub Faria (Eds.), *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 917-983.

WARRIN, D. (2016). *Illinois (comunidade madeirense de)*. <http://aprenderamadeira.net/illinois-comunidade-madeirense-de/>. Consultado em 4 de Maio de 2020.

WILCOX, W. F. (1929). *International Migrations: Statistics*, v.1. New York: National Bureau of Economic Research.

WILEY, T. G. (2005). “The reemergence of heritage and community language policy in the US national spotlight”. *The Modern Language Journal*, 89, 594-601.

WILLIAMS, J. R. (2007). *Pursuit of Their Dreams. A History of Azorean Immigration to the United States*. North Dartmouth: University of Massachusetts.

YEUNG, A. S., MARSH, H. W., & SULIMAN, R. (2000). “Can two tongues live in harmony: Analysis of the National Education Longitudinal Study of 1988; longitudinal data on the maintenance of home language”. *American Educational Research Journal*, 37, 1001-1026.

APÊNDICES

**Inquérito a Pais/Encarregados de Educação – 2ª Geração
(Carta de apresentação e questionário)**

**Inquérito a Pais/Encarregados de Educação
Parents/Guardians Survey**



Dear Parent/Guardian,

The information provided through this survey is part of the research for my Doctor of Philosophy (Ph.D.) degree in Linguistics. My doctoral program involves the analysis and study of the Portuguese language in the United States, with specific focus given to Hudson's student population. This survey is critical to the success of my studies and this research.

Completing this survey is voluntary. Your answers will be private and anonymous. There are no right or wrong answers. I will collect your survey and combine your answers with those from other parents/guardians. This means that no one will know how you answered the questions.

Questions about your background will only be used to describe the profile of parents/guardians completing this survey.

Make sure to carefully read every question.
Thank you very much for your help!

Mr. Ribeiro Serra
Hudson High School
Portuguese Language Teacher
World Language Department
(978) 567-6250 x0102
aribeiroserra@hudson.k12.ma.us

IDENTITY**1. Where were you born**

Massachusetts
 Other state in the United States
 Portugal
 Another Portuguese speaking country

2. With which of the following options do you identify?

Portuguese / American /Portuguese-American

LANGUAGE**3. At home, what language is most spoken between you and your family?**

English / Portuguese / Other

4. How much Portuguese do you speak on a daily basis?

0% - 25% - 50% - 75% - 100%

5. Did you have the chance to study Portuguese in Hudson?

Yes (Where?)/ No

6. At home, do you have access to Portuguese television?

Yes / No

7. How often do you watch Portuguese television?

Never
 Rarely
 Sometimes
 Most of the times

8. How often do you read or do research on Portuguese websites?

Never
 Rarely
 Sometimes
 Most of the time

9. How often do you listen to music with Portuguese lyrics?

Never – Rarely – Sometimes - Most of the time

COMMUNITY**10. Were you ever part of any Portuguese association?**

Yes / No

11. Have you ever participated in any cultural event organized by the Portuguese speaking community?

Yes / No

12. How often do you participate in cultural events organized by the Portuguese speaking community?

Never
 Rarely
 Sometimes
 Most of the time

HERITAGE**13. Do you consider learning Portuguese an important asset to the future of your children?**

Yes / No

14. Which of the following statements best describe your point of view towards Portuguese?

It's an important legacy that should be kept alive in my life and family.
 It's an interesting language that is able to provide great job opportunities.
 My child needs to study a foreign language in school, Portuguese is a good option.
 No special interest. It is a requirement for graduation.

Entrevistas presenciais com E.E. – 2ª Geração
(Guião de entrevista, ficha modelo para tomada de notas e registo de alternâncias linguísticas)

GUIÃO DE ENTREVISTA / E.Ed: _____ **Data** __/__/____ **Hora:** __:__ **Local:** _____

SECÇÃO A - IDENTIDADE

Define-se como Português? Americano? Lusoamericano?

O que é mais importante para si, sentir-se Português ou Americano?

Como define a cultura e a forma de estar dos portugueses em geral?

Alguma vez se sentiu discriminado nos Estados Unidos por ter ascendência portuguesa? Porque acha que isso aconteceu?

Como se sente quando os americanos confundem o português com o espanhol? E quando acham que Portugal pertence a Espanha?

SECÇÃO B – EMIGRAÇÃO

Pode descrever as suas **raízes** portuguesas e indicar os **motivos** que o levaram a si e à sua família a emigrar para os Estados Unidos?

Chegou a duvidar da sua decisão de emigrar para os Estados Unidos? Porquê?

O “american dream”, no seu caso, acha que foi realizado?

Considera a sua história na América uma história de sucesso? Porquê?

Conhece outras histórias como a sua?

Que tipos de apoio teve por parte de Portugal?

SECÇÃO C - TRABALHO E COMUNIDADE

Fale-me um pouco da sua experiência de trabalho nos Estados Unidos?

Nos Estados Unidos (em outros estados), mantém contactos com (**ou conhece**) outras comunidades de expressão portuguesa (Por exemplo a Brasileira ou a caboverdiana)? São semelhantes? Diferentes? Em quê?

Alguma vez visitou outro território de expressão portuguesa (Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Angola, Moçambique, Brasil, São Tomé e Príncipe, Timor)? (se sim, como descreve essa experiência?)

Sente as diferentes comunidades de expressão portuguesa presentes em Massachusetts (portuguesa ou brasileira, por exemplo) próximas ou distantes? Consegue indicar motivos para que aconteça?

Que laços mantém hoje em dia com Portugal?

Visita com frequência Portugal? Quando foi a última vez?

Que mensagem deixaria aos portugueses que pensam hoje em emigrar para os Estados Unidos?

SECÇÃO D – FESTIVIDADES E RELIGIÃO

Que actividades culturais (folclore, clubes, associações) portuguesas pratica/frequenta hoje em dia?

Tem por hábito fazer parte da organização de alguma dessas festividades?

Pratica algum culto religioso? (se sim, reza ou frequenta esse culto na versão portuguesa?)

SECÇÃO E – ENSINO DE PORTUGUÊS

Teve oportunidade de continuar a aprender Português nos Estados Unidos?

Hoje o Português é ensinado nas escolas públicas. Na sua opinião **a quem** (instituições, governos, individualidades) se deve esse facto?

Os seus filhos devem ter passado por diversas fases/experiências neste âmbito. Como e onde aprenderam eles português?

Considerou importante manter os seus filhos/netos a aprender Português? Porquê?

SECÇÃO D - LÍNGUA

Como se sente com a língua depois de tantos anos a viver nos Estados Unidos?

Qual a percentagem (mais ou menos: 25% ... 50% ... 75%... 100%) de português que usa diariamente? (onde e com quem a usa?)

EE#	Entrevistado_EE_1
Data	23-01-2018
Local	Escola Secundária de Hudson, sala G202
Hora	14:30

Notas (conteúdo narrativo)	<p>Considera-se “portuguese-american”. Os pais vieram de Santa Maria e foram trabalharam para uma fábrica de sapatos em Marlborough. Tinham família em Hudson (tia, irmã da mãe). A mãe foi depois trabalhar para a Hudson Lock e o pai foi trabalhar para “os Frias”. Não sofreu discriminação mas percebeu que na escola alguns colegas eram discriminados por não falarem bem inglês. Trabalhou no ramo imobiliário e hoje trabalha numa companhia de seguros. Frequentou aulas de português no clube durante uns meses e costuma ir às “sopas de Espírito Santo Marienses”. É Católico e fez a catequese. Já foi a Santa Maria algumas vezes e ainda tem família por lá. Na escola estudou espanhol. Usa menos de 25% de português, apenas quando fala com os pais, nunca com os filhos ou com a esposa. Tem pena de ter “perdido o português”.</p>	
Exemplos de Alternância Linguística	CS <u>Extra-</u> oracional	“(…) os meus pais queriam que eu falasse Inglês, you know?(…)”
	CS <u>Inter-</u> oracional	“Eu não vou na Igreja como antes <i>but I did the CDC</i> . Foi a minha mãe, <i>you know? She made me do the whole thing.</i> ”
	CS <u>Intra-</u> oracional	“ <i>Back then</i> nós não pensávamos muito na escola <i>but now it’s different</i> ”
	Empréstimos	“(…) fizemos alguns <i>fundraisings</i> e lá conseguimos avançar com a obra (...)”
	Decalques	“Eu <i>atendi</i> a CCD” (<i>to attend</i> em vez de frequentar) “Aqui na Américaé mais fácil suceder, a gente tem mais oportunidades”
Outras Observações	<p>“Os Frias” nome com que habitualmente os residentes da comunidade lusodescendente de Hudson se referem à S&F Concrete, companhia cujos proprietários são da família Frias.</p>	

EE#	Entrevistado_EE_2
Data	23-01-2018
Local	Escola Secundária de Hudson, sala G202
Hora	15:30

Notas (conteúdo narrativo)	<p>Considera-se “americano” e confessa ter sentido vergonha de ser português quando era mais novo. Sofreu discriminação por parte de colegas. A mãe preparava-lhe comida para o almoço mas ele punha-a no lixo para não fazerem troça do que ele ia comer. Os pais trabalharam na Digital. Ele começou na Digital mas com a venda da companhia para outros proprietários foi trabalhar para a Bose em Framingham. Não vai a Portugal há décadas e já não tem família nos Açores. Nunca quis aprender português, estudou francês na escola. Completou a catequese e é católico praticante. Só costuma ir ao Clube Português para comer no restaurante. Não fala português no seu dia a dia (“below 25%”)</p>	
Exemplos de Alternância Linguística	CS <u>Extra-</u> oracional	[Não foi possível recolher exemplos; o entrevistado falou apenas em Inglês]
	CS <u>Inter-</u> oracional	[Não foi possível recolher exemplos; o entrevistado falou apenas em Inglês]
	CS <u>Intra-</u> oracional	[Não foi possível recolher exemplos; o entrevistado falou apenas em Inglês]
	Empréstimos	[Não foi possível recolher exemplos; o entrevistado falou apenas em Inglês]
	Decalques	[Não foi possível recolher exemplos; o entrevistado falou apenas em Inglês]
Outras Observações	A conversa foi conduzida em Português mas o entrevistado falou sempre em Inglês.	

EE#	Entrevistado_EE_3
Data	24-01-2018
Local	Escola Secundária de Hudson, sala G202
Hora	14:30

Notas (conteúdo narrativo)	<p>Considera-se lusoamericano. Os pais vieram de Santa Maria para Hudson depois de uma curta estadia em Providence, Rhode Island. Vieram por intermédio de uma irmã do pai que chegou a Hudson nos anos 60. O pai trabalhou numa fábrica de sapatos em Marlborough, a mãe foi para a Hudson Lock. Ainda hoje os pais quase não falam inglês porque trabalharam sempre com portugueses e estiveram sempre envolvidos na comunidade. Ambos pertenceram à banda filarmónica do CPH e ao Rancho “Saudades de Portugal”. O entrevistado fez parte do rancho e organizou durante vários anos as “Sopas do Espírito Santo”, ajudando na cozinha e na procissão. Frequentou a Escola Portuguesa do CPH onde diz ter aprendido a escrever português. Hoje vive do arrendamento de casas que foi, juntamente com os irmãos e os primos, adquirindo e reconstruindo. Todos os filhos estudaram ou estudam na Escola Portuguesa do CPH e vai com frequência a Portugal, mais concretamente Santa Maria. Nunca foi ao continente. Contacta com emigrantes brasileiros de forma frequente porque são habituais inquilinos das propriedades que possui.</p>	
	CS <u>Extra-</u> oracional	“(…) Aqui a vida é dura mas o dinheiro compensa, right? (…)”
	CS <u>Inter-</u> oracional	“(…) We could make good money, you know. O trabalho era difícil mas o dinheiro era bom. I didn’t complain. (…)”
	CS <u>Intra-</u> oracional	“(…) A minha mãe trabalhava na linha de montagem, não era preciso ter muitas <i>skills – you know</i> - nem precisava de falar inglês (…)”
	Empréstimos	“(…) eu nem tinha tempo de fazer o meu <i>homework</i> , o meu pai só pensava no <i>business</i> dele e eu ia ajudá-lo no <i>after school</i> (…)”
Decalques	“(…) a minha mais pequena <i>faz bem</i> na escola, não é como o pai (…)”	
Outras Observações	Entrevista toda conduzida em português. O entrevistado desculpou-se várias vezes pelo “português mais enferrujado”.	

EE#	Entrevistado_EE_4
Data	04-04-2018
Local	Escola Secundária de Hudson, sala G202
Hora	14:30

Notas (conteúdo narrativo)	<p>Nasceu em Santa Maria mas veio para Hudson quando tinha 3 anos. A mãe trabalhou na padaria portuguesa local e fez part-time num supermercado da vila cujos proprietários eram portugueses. O pai trabalhou toda a vida na construção civil até se reformar. Considera-se lusoamericano mas diz ter sofrido muita discriminação na escola. Lembrou uma altura em que vinha mais cedo para a escola para trocar de roupa antes das aulas porque a mãe o vestia de maneira diferente e ele queria vestir-se como os americanos. Envolveu-se em algumas brigas na escola das quais resultaram problemas disciplinares. Participou no rancho e ainda frequentou a Escola Portuguesa do CPH mas por pouco tempo. Trabalha atualmente numa loja de material de construção civil. Assume falar 25% de português no seu dia-a-dia, sempre com os pais e nunca com os filhos.</p>	
Exemplos de Alternância Linguística	CS <u>Extra-</u> oracional	“(…) Havia lá um rapaz que me chamou “pork and cheese” em vez de “portuguese” e eu perdi a cabeça, <i>you know what I mean?</i> ”
	CS <u>Inter-</u> oracional	“(…) Eu estudei aqui na escola. They didn’t treat us the same way. Eu não gostava nada disso, eu queria é ir trabalhar (…)”
	CS <u>Intra-</u> oracional	“(…) O Mr. Frias, o Denis, <i>he was the guidance counselor</i> , ele ajudava muito a gente (…)”
	Empréstimos	“(…) os meus pais eram muito <i>tough</i> , eu nunca ia nas <i>fieldtrips</i> com os meus colegas (…)”
	Decalques	“(…) a minha mãe morava junto à <i>estôa</i> do Faustino (…)”
Outras Observações	<p>Entrevista toda conduzida em português. O entrevistado desculpou-se várias vezes quando era evidente alguma falta de léxico para completar ideias.</p>	

EE#	Entrevistado_EE_5
Data	04-04-2018
Local	Escola Secundária de Hudson, sala G202
Hora	16:00

Notas (conteúdo narrativo)	Considera-se lusoamericano. Os pais vieram muito novos para Hudson e conseguiram completar o ensino secundário no programa de educação bilingue. Não sentiu discriminação mas também nunca se envolveu muito na comunidade. Não estudou na Escola Portuguesa nem fez parte de qualquer associação cultural do CPH mas trabalhou no restaurante do CPH algum tempo em part-time. Trabalhou na Digital e depois na Compaq. Confessa ter sido a mulher que ajudou a manter o português porque na família dela quase ninguém falava inglês.	
Exemplos de Alternância Linguística	CS <u>Extra-</u> oracional	“(…) depois quando o meu pai chegou ele foi estudar para ver se conseguia um trabalho diferente, <i>you know what I mean?</i> (…)”
	CS <u>Inter-</u> oracional	“(…) Eu estudei aqui na escola. They didn’t treat us the same way. Eu não gostava nada disso, eu queria é ir trabalhar (…)”
	CS <u>Intra-</u> oracional	“(…) o meu pai, he was the manager of the hardware store na Main Street, so eu podia trabalhar e estudar quando precisava (…)”
	Empréstimos	“(…) Na <i>Digital</i> nós tínhamos mais <i>benefits</i> . (…)”
	Decalques	“(…) lá no Clube eu não tinha idade para trabalhar então ajudava a trazer <i>as ordens</i> para as mesas (…)”
Outras Observações	Entrevista toda conduzida em português. O entrevistado acabou por responder em inglês a algumas perguntas, dando-se conta disso mais tarde e retomando o português em seguida.	

Inquérito aos alunos da ESH – 3ª Geração
(Carta de apresentação e questionário)

**Inquérito aos alunos da Escola Secundária de Hudson
Hudson High School Student Survey**



Dear Student,

The information provided through this survey is part of the research for my Doctor of Philosophy (Ph.D.) degree in Linguistics. My doctoral program involves the analysis and study of the Portuguese language in the United States, with specific focus given to Hudson's student population. This survey is critical to the success of my studies and this research.

Completing this survey is voluntary. Your answers will be private and anonymous. There are no right or wrong answers. Whether or not you answer the questions will not affect your grade in this class. I will collect your survey and combine your answers with those from other students. This means that no one will know how you answered the questions.

Questions about your background will only be used to describe the types of students completing this survey.

Make sure to carefully read every question.
Thank you very much for your help!

Mr. Ribeiro Serra
Hudson High School
Portuguese Language Teacher
World Language Department
(978) 567-6250 x0102
aribeiroserra@hudson.k12.ma.us

IDENTITY

1. How old are you?

- 10 years old
- 11 years old
- 12 years old
- 13 years old
- 14 years old
- 15 years old
- 16 years old
- 17 years old
- 18 years old or older

2. What is your gender?

- Female
- Male

3. In what grade are you?

- 5th Grade
- 6th Grade
- 7th Grade
- 8th Grade
- 9th Grade
- 10th Grade
- 11th Grade
- 12th Grade

4. Where were you born?

- Massachusetts
- Other state in the United States
- Portugal
- Another Portuguese speaking country
- A Spanish speaking country
- Other

5. Where was your mother born?

- United States
- Portugal
- Brazil
- Other Portuguese speaking country
- A Spanish speaking country
- Other

6. Where was your father born?

- United States
- Portugal
- Brazil
- Other Portuguese speaking country
- A Spanish speaking country
- Other

7. Where were earlier generations of your family born?

- (You can choose more than one option)
- United States
- Portugal
- Brazil
- Other Portuguese speaking country
- A Spanish speaking country
- Other

LANGUAGE

8. At home, what language is most spoken between you and your family?

- English
- Portuguese
- Spanish
- Other

9. With whom do you usually speak Portuguese at home?

- My father
- My mother
- Both my parents
- My grandparents
- Nobody

10. Do you have regular contact with any other relatives with a Portuguese speaking background?

- Yes
- No

11. Have you ever been to a Portuguese speaking country?

- Yes
- No

12. For how many years have you been studying Portuguese language in school (in the U.S.)?

- 1 year
- 2 years
- 3 years
- 4 years
- More than 4 years

13. At home, do you have access to Portuguese television?

- Yes
- No

14. How often do you watch Portuguese television?

Never
Rarely
Sometimes
Most of the times

15. How often do you listen to music with Portuguese lyrics?

Never
Rarely
Sometimes
Most of the time

16. How often do you read or do research on Portuguese websites?

Never
Rarely
Sometimes
Most of the time

COMMUNITY

17. Have you ever participated in any cultural event organized by the Portuguese speaking community?

Yes
No

18. How often do you participate in cultural events organized by the Portuguese speaking community?

Never
Rarely
Sometimes
Most of the time

19. Were you ever part of any Portuguese association?

e.g.: religious, folk dancing, sports, etc.
Yes
No

HERITAGE

20. Do you consider learning Portuguese an important asset to your future?

Yes
No

21. Which of the following statements best describe your point of view towards Portuguese?

It's an important legacy and I should learn it to keep that legacy alive in my life and family.

It's an interesting language that is able to provide me great job opportunities.

I need to study a foreign language in school and Portuguese seems a good option.

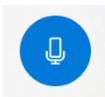

I have no great interest in learning it but I need the credits to graduate.

Enunciado para entrevista presencial – 3ª Geração

1. Circunde a opção que mais se adequa ao seu perfil:

Frequência de LH em contexto doméstico	Nunca / Raramente / Muitas vezes / Sempre
Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade	Nunca / Raramente / Muitas vezes / Sempre

2. Abra a aplicação “Voice Recorder” para gravar a sua resposta.

2.1. Clique no botão  para iniciar/gravar a sua resposta e no botão  para parar de gravar.

2.2. Antes de iniciar a sua resposta final, teste a aplicação e reproduza o teste. Se conseguir ouvir o teste, responda à questão que se segue.

Leia com atenção o enunciado que se segue. Grave a sua resposta em seguida.

 **Quem és? Fala sobre ti.**



Identificação





Tempos Livres



Morada



Família



Amigos



Desporto

Obrigado!

Ficha de Análise Individual – 3ª Geração
(Modelo e Respostas)

Frequência de uso de LH em contexto doméstico	
Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade	
Código de identificação:	Duração da Gravação:
<i>[espaço destinado à transcrição]</i>	

Fonética e Fonologia	Morfossintaxe		Léxico e Fraseologia
	Concordância Nominal	Concordância e/ou Regência Verbal	
<i>[espaço destinado a anotações]</i>	<i>[espaço destinado a anotações]</i>	<i>[espaço destinado a anotações]</i>	<i>[espaço destinado a anotações]</i>

Decalques	<i>[espaço destinado a anotações]</i>
------------------	---------------------------------------

Frequência de LH em contexto doméstico	Raramente
Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade	Raramente

Código de identificação: INF_1

Duração da Gravação: 1m 12s

Olá, eu chamo-me #####, eu tenho quinze anos e eu nasci em Framingham e agora eu morar em Hudson. A minha família [RP|eu tenho] eu tenho a minha mãe e ela chama-se Paula e também eu {PH|teɹ=tenho} o meu pai e ele chamo-se ele chamo [RP|ele chamo] uhh... José e também eu {PH|teɹ=tenho} a minha irmã e ela chama-se Tony uhh... {pp} eu gosto de {PH|ovj'õjɸ=aviões} porque uh... eu gosto de viajar para hm todos lugares e também eu quero ver todo o mundo uhh... também eu gosto de ficar com minha família porque eles é {pp} muito bem e {pp} eu fica feliz com eles e também eu gosto de jogar futebol e fazer muitas coisas assim e também eu gosto ficar com os meus amigos e fazer muitas coisas com eles e coisas assim. Obrigado

Fonética & Fonologia	Morfossintaxe		Léxico e Fraseologia
	Concordância Nominal	Concordância e/ou Regência Verbal	
<p>Apagamento da vogal posterior fechada [u] em obrigado [obrigað]</p> <p>Uso da pós-alveolar fricativa surda depois de pausa ou consoante surda (padrão): nasci [nɑʃi]</p>	--	<p>Ausência completa de conjugação: “eu morar”</p> <p>Ausência de concordância: “Ele chamo-se” “Eles é” “Eu fica”</p> <p>Ausência de preposição regente: “eu gosto x ficar”</p>	<p>Frases simples com evidência de escolha de léxico inadequada de proveniência anglófona;</p> <p>Coordenativas copulativas: e (14); também (6)</p> <p>Subordinativas causais: porque (2)</p>

Decalques

- Uso da vogal palatal média tónica [e] vs. a vogal média surda [ə] me [me] vs. [mə]
- Ausência do determinante artigo definido feminino singular “a”: “ficar com x minha família” do Inglês *stay with my family*.
- Ausência do determinante artigo definido masculino plural “os”: “todos x lugares” do Inglês *all places* (inglês coloquial)
- Predominância do uso de “também” com valor de advérbio, do Inglês *and also*.
- “muitas coisas assim” (inglês coloquial)

Frequência de LH em contexto doméstico	Raramente
Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade	Raramente

Código de identificação: INF_2

Duração da Gravação: 1'10

Olá, o meu nome é ##### eu sou {pp} uhh... eu tenho {pp} quinze anos e eu [RP|nosci] {PH|noʃsi=nasci} em Framingham, eu vivem em Hudson, Massachusetts, e eu tenho uma {PH|'kaza=casa} também na Hyannis e eu gosto de ir {pp} uhh... para o Cape porque tem muitas {pp} uhh... mais coisas para fazer na verão. Eu tem uma irmão ele sa/chama-se Ryan, ele tem {pp} doze anos, o nome da minha mae é Fatima e o nome da minha pai é Paul uhh... {pp} na minha tempo livro eu gosto de jogar {PH|dɪʃp'ortʃ=desportos} por {FR|_æmpəl=_xample} eu gosto de jogar {FR|valibɔl='volleyball} e também {FR|'bæskɪtbɔl=basketball} é muito {PH|divɜrtid=divertido} e eu gosto de as pessoas que eu jogam com.

Fonética & Fonologia	Morfossintaxe		Léxico e Fraseologia
	Concordância Nominal	Concordância e/ou Regência Verbal	
<p>Realização da vogal oral semifechada central [ɑ] como vogal oral posterior [o] em “nasci”</p> <p>Realização da vogal semifechada central [ɑ] como vogal aberta central [a] em “casa” [ˈkaza] vs [ˈkaza]</p> <p>Apagamento da vogal oral posterior fechada [u]: [dɪʃp'ortʃ]</p> <p>Pronúncia da palavra “exemplo” com realização anglófona na sua parte final: [iz'ẽpl] em vez de [iz'ẽplu]</p> <p>Apagamento da vogal central posterior /u/ no final da palavra “divertido”: [divɜrtið]</p>	<p>Ausência de concordância em género:</p> <p>“na verão” “uma irmão” “da minha pai” “na minha tempo livro”</p> <p>Uso do determinante artigo definido antes de topónimo, presente na contração “na”. “na Hyannis”</p>	<p>Ausência de concordância: “eu vivem” “eu jogam” “Eu tem”</p>	<p>Frases simples com evidência de escolha de léxico inadequada de proveniência anglófona;</p> <p>Coordenativas copulativas: e (5); também (2)</p> <p>Subordinativas causais: porque (1); que (1)</p>

Decalques

- “Eu sou” vs “Eu tenho”: confusão ao mencionar a idade;
- Ausência de contração entre a preposição “de” e o artigo “as”
eu gosto de as pessoas
- Uso de preposição regente em final de frase: “que eu jogam com” do phrasal verb em Inglês *that I play with*
- “jogar desportos” redundância proveniente do inglês coloquial.
- Predominância do uso de também com valor de advérbio, do Inglês *and also*.

Frequência de LH em contexto doméstico	Raramente
Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade	Raramente

Código de identificação: INF_3

Duração da Gravação: 1'09

Olá, meu nome é ##### uhh... eu tenho {pp} dezasseis anos uhh... eu nasci no Framingham, Massachusetts. Uhh... Eu mora em Hudson com a minha família. Eu tenho {pp} uhh... minha mãe, meu pai, um irmão e uhh... uma irmã e também eu tenho {pp} muitos animais dentro de minha casa. Uhh... minha família gosto de ver televisão uhh... juntos e gosto de uhh... uh... jogo futebol juntos {PH|pork'e=porque} meu irmão e também eu e minha irmã uhh... todos jog' e também meu pai jogo futebol por muitos anos uhh... eu jogo depois da escola com meus amigos e eu muito gosto.

Fonética & Fonologia	Morfossintaxe		Léxico e Fraseologia
	Concordância Nominal	Concordância e/ou Regência Verbal	
<p>Uso da constrictiva linguodental surda /s/ em final de palavra e em contexto de plural ['ɛnʌs] vs ['ɛnʌʃ] [ɛni 'majs] vs [ani 'majʃ]</p> <p>Confusão entre conjunção causal “porque” e o advérbio interrogativo “porquê”. [por 'ke] em vez de [por 'ki]</p>	<p>Uso do determinante artigo definido antes de topónimo, presente na contração “no”. “no Framingham”</p>	<p>Ausência de concordância: “Eu mora” “minha família gosto” “meu pai jogo”</p> <p>Conjugação indevida: gosto de uhh... uh... jogo futebol</p>	<p>Frases simples com evidência de escolha de léxico inadequada de proveniência anglófona;</p> <p>Discurso hesitante e pausado;</p> <p>Coordenativas copulativas: e (7); também (2)</p> <p>Subordinativas causais: porque (1)</p>

Decalques

- Ausência do determinante artigo definido feminino singular “o”: “**x** meu nome”, “**x** meu pai”, “**x** meu irmão”.
- Ausência do determinante artigo definido feminino singular “a”: “**x** minha mãe”, “**de** minha casa”, “**x** minha família”, “**x** minha irmã”.
- Uso do advérbio de intensidade “muito” em posição anterior ao verbo; do Inglês “I really like”: “e eu muito gosto”

Frequência de LH em contexto doméstico	Nunca
Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade	Nunca

Código de identificação: INF_4

Duração da Gravação: 1m 11s

Olá! Chamo-me ##### e uh eu tem quint'anos e minha aniversário é uhh... vinte e oito de fevereiro e eu moram na Hudson, Massachusetts, e minha família eu {RC|tem=-tenho} dois irmãos e dois pais minha mãe tenho três irmãs e minha pai tenho dois irmãos eu tenho muito grande {RC|família=-família} eu gosto eu (amor) /amoram\ família muito [AB|a minha {pp}] quando eu tempo eu fazer nada eu tem {FR|'bæskɪtbɔl=basketball} e {FR|valibɔl=volleyball} e de outro desportos porque [AB| eu muito exerci-] ...hhh [!= risos] muito energético e desportos tem muito {PH| igzi' rsisu = exercício} {pp} adeus!

Fonética & Fonologia	Morfossintaxe		Léxico e Fraseologia
	Concordância Nominal	Concordância e/ou Regência Verbal	
<p>Passagem da constritiva linguodental sonora [z] a oclusiva velar sonora [g] por influência da pronúncia anglófona de “x” [izir' sisju] vs [igzi' rsisu]</p> <p>Síncope da vogal oral alta [i] e consequente redução silábica no final da palavra [izir' sisju] vs [igzi' rsisu]</p>	<p>Ausência de concordância em género: “minha aniversário” “minha pai”</p> <p>Uso do determinante artido definido antes de topónimo, presente na contração “na”. “na Hudson”</p> <p>Ausência de concordância em número: “outro desportos”</p>	<p>Ausência de concordância: “Eu tem” “Eu moram” “minha mãe tenho” “pai tenho” “desportos tem”</p> <p>Ausência de conjugação: “eu fazer”</p>	<p>Frases simples com evidência de escolha de léxico inadequada de proveniência anglófona;</p> <p>Coordenativas copulativas: e (9)</p> <p>Subordinativas temporais: quando (1)</p>

Decalques

- Uso da vogal palatal média tónica [e] vs. a vogal média surda [ə] me [me] vs. [mə]
- Ausência do determinante artigo definido feminino singular “a”: “x minha mãe”.
- Ausência do determinante artigo definido masculino singular “a”: “x *minha* aniversário”, “x *minha* pai”.
- Uso coloquial/informal do advérbio de intensidade “muito” do Inglês “I love my family a lot” em “eu gosto eu (amor) /amoram\ família muito” e “I have a really big famiy” em “eu tenho muito grande família”
- Pronúncia anglófona de *basketball* e *volleyball*.
- Escolha inadequada de léxico por influência anglófona: ie. “muito energético”

Frequência de LH em contexto doméstico	Muitas vezes
Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade	Muitas vezes

Código de identificação: INF_5

Duração da Gravação: 1m 02s

Olá, meu nome é ##### eu tem dezasseis anos. Eu nasci aqui [AB] em] nos Estados Unidos, eu mora aqui em Hudson. Meu familia é a minha pai Francisco, meu mãe Diane e meus dois irmãos Matthew e Tyler e meu família é muito grande e eu tem muitos tios, muitos tias, muitos primos e primas e {RC|muito=muitos} amigos de minha familia que eu diz que é meu família. Nos meus tempos livres eu faço as pe- peças teatro e cantam aqui na escola em Hudson High School e eu gosta muito de falar em português com minha familia e estudam na escola História e uhh... Português, a língua portuguesa.

Fonética & Fonologia	Morfossintaxe		Léxico e Fraseologia
	Concordância Nominal	Concordância e/ou Regência Verbal	
Apagamento da vogal oral fechada posterior /u/ em amigos /e' mig/	Ausência de concordância em género: “meu família” “a minha pai” “muitos tias”	Ausência de concordância: “Eu tem” “Eu mora” “Eu diz” “eu (...) cantam” “Eu gosta (...) e estudam”	Uso de frases simples, listagens; Coordenativas copulativas: e (10) Subordinativas causais: que (1)

Decalques

- Ausência do determinante artigo definido feminino singular “a”: “**x** minha família”, “**x** meu mãe”.
- Ausência do determinante artigo definido masculino singular e/ou plural “o/os”: “**x** meu nome”, “**x** minha pai”, “**x** meus dois irmãos”.
- Uso do verbo “fazer”: “eu faço peças de teatro” (inglês coloquial)

Frequência de LH em contexto doméstico	Muitas vezes
Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade	Raramente

Código de identificação: INF_6

Duração da Gravação: 1m 03s

O meu nome é ##### eu tem dezassete anos eu nasci em Framingham, Massachusetts, eu moro em Hudson, Massachusetts. Meu familia é meu mãe e pai e [AB| eles] ambos eles nasci em Santa Maria, nas Açores. Uhh... meus tempos livres eu gosto de jogar futebol com meus {PH|emigf=amigos} uhh... também eu gosto de ir para [AB| o meu] uhh... onde os meus pais nasci para ver meu família e uhh... ver meus primos e os {PH|emigf=amigos} que mora lá eu [AB| adoro] também nos meus tempos livres eu gosto de {pp} conduzir meu {PH|kar=carro} porque eu gosto de meu {PH|kar=carro} uhh... também eu (...).

Fonética & Fonologia	Morfossintaxe		Léxico e Fraseologia
	Concordância Nominal	Concordância e/ou Regência Verbal	
<p>Apagamento da vogal posterior fechada [u] para zero em “amigos”: [v'miguʃ] vs. [v'migʃ]</p> <p>Apagamento da vogal posterior fechada [u] para zero em “carro”: ['ka.R] vs. ['ka.RU]</p>	<p>Ausência de concordância em género: “nas Açores” “meu família”</p>	<p>Ausência de concordância: “Eu tem” “Eles nasci” “os meus pais nasci” “os amigos que mora”</p>	<p>Discurso hesitante e pausado</p> <p>Dificuldade em concluir ideias</p> <p>Coordenativas copulativas: e (3)</p> <p>Subordinativas causais: porque (1)</p>

Decalques	<p>Ausência do determinante artigo definido feminino singular “a”: “x minha família”, “x meu mãe”.</p> <p>Ausência do determinante artigo definido masculino singular e/ou plural “o/os”: “x meus tempos”, “x meus primos”, “de meu carro”</p>
------------------	--

Frequência de LH em contexto doméstico	Nunca
Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade	Nunca

Código de identificação: INF_7

Duração da Gravação: 1m 10s

Uh... O meu nome é ##### uhh... eu vivo no Hudson uhh... eu nasci na Worcester uhh... {pp} uhh... eu tenho {pp} dezasseis anos. A minha família uhh... uhh... de {RC|via=viaja} de {pp} Santa Maria uhh... no {pp} passado eu não sei quando uhh... {pp} no tempos livres eu gosto para uhh... ler e jogar com uhh... amigos e porque eu penso é {PH|divertid=divertido} uhh... uhh... [RP|eu] eu gosto uhh... coisas {PH|divertid=divertido}.

Fonética & Fonologia	Morfossintaxe		Léxico e Fraseologia
	Concordância Nominal	Concordância e/ou Regência Verbal	
Apagamento da vogal central posterior [u] para zero no final da palavra “divertido”: [divər'tið] vs. [divər'tiðu]	Ausência de concordância em número: “no tempos livres” Uso do determinante artido definido antes de topónimo, presente nas contrações: “na Worcester“, “no Hudson”.	Ausência ou uso de regência indevida: “Eu gosto para” “Eu gosto x coisas”	Discurso hesitante e pausado com autocoreções frequentes; Coordenativas copulativas: e (3) Subordinativas causais: porque (1)

Decalques

O exemplo mencionado na categoria de morfossintaxe respeitante à regência verbal de “gostar” está relacionado também com a dificuldade de alunos anglófonos em distinguir os diversos contextos em que a preposição “to” pode ser utilizada resultando daí uma confusão no uso das preposições: de, por, para.

Frequência de LH em contexto doméstico	Nunca
Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade	Nunca

Código de identificação: INF_8

Duração da Gravação: 1m 14s

Olá! o meu nome é ##### e eu tenho uhh quinze anos uhh... eu vivo em Hudson, Massachusetts e eu uhh... eu nasci em Framingham uhh... na 2002 uhh... [AB|eu moro em eu fala antes] eu moro em Hudson e uhh... e [AB|o meu fam-] a família quem vive em hudson é o meu mãe e pai uhh... irmão e também o meu uhh... avó e avô o meu avós vivem na [RP|Hudson] Hudson, o meu {PH|ervo=avó} nome é Maria [AB|o ve-] o meu avô nome é {PH| ʒ'zɛ =José}, o meu pai é João, mãe é Virginia uhh... no meus tempos [RP|livres] livres eu uhh... {RC|eu jogue=eu jogo} hóquei e futebol {pp} adeus.

Fonética & Fonologia	Morfossintaxe		Léxico e Fraseologia
	Concordância Nominal	Concordância e/ou Regência Verbal	
Síncope da vogal oral posterior fechada [u] em “José”: [ʒ'zɛ] vs [ʒu'zɛ]	<p>Ausência de concordância em género: “o meu mãe”, “o meu avó”.</p> <p>Ausência de concordância em número: “o meu avós”</p> <p>Uso do determinante artido definido antes de numeral: “na 2002”</p> <p>Uso do determinante artido definido antes de topónimo, presente na contração: “na Hudson”</p>	<p>Ausência de concordância: “Eu nasceu” “eu fala”</p>	<p>Discurso hesitante e pausado com autocoreções frequentes;</p> <p>Frases simples com recurso a listagens;</p> <p>Coordenativas copulativas: e (7); também (1)</p>

Decalques

- Uso da ordem de palavras originária da língua inglesa para expressão de posse. A estrutura apresentada é a tradução literal do apóstrofe seguido de “s” anglófono: “o meu avó nome” “o meu avô nome” do Inglês “my grandma’s name” “my grandpa’s name”.
- Dificuldade em distinguir os usos de “who” em Português que pode ser pronome interrogativo “quem” ou “pronome relativo “que”: “a minha família *quem* vive em Hudson”

Frequência de LH em contexto doméstico	Raramente
Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade	Nunca

Código de identificação: INF_9

Duração da Gravação: 00m 59s

Olá! O meu nome é ##### e eu tenho {pp} quinze anos uhh... eu nasci em Worcester e eu moro em Hudson. Uhh... a minha família tem o meu pai e a minha mãe e depois eu tenho dois irmãos que eu não gosto muito mas uhh... mais ou menos eu gosto. Para o meu {PH|tẽpru=tempo} livre eu gosto ver o Netflix e {pp} comer comida uhh... a minha aniversário é vinte e seis de dezembro de dois mil e um e uhh... eu tenho uma família grande também.

Fonética & Fonologia	Morfossintaxe		Léxico e Fraseologia
	Concordância Nominal	Concordância e/ou Regência Verbal	
Adição de constrictiva velar [r] em “tempo” [ˈtẽpru] vs [ˈtẽpu]	Ausência de concordância em género: “a minha aniversário”	Ausência de regência: “eu gosto x ver”	Uso de frases simples, listagens; Coordenativas adversativas: mas (1) Coordenativas copulativas: e (5); também (1) Subordinativas causais: que (1)

Decalques

- Redundância resultante da tradução directa “eat food”: “comer comida”.
- Tradução directa de “for” resultante da dificuldade em distinguir preposições portuguesas e os seus usos: “Para o meu tempo livre” vs “Nos meus tempos livres”
- Uso de “também” com valor de advérbio, do Inglês *and also*.

Frequência de LH em contexto doméstico	Às vezes
Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade	Nunca

Código de identificação: INF_10

Duração da Gravação: 1m 03s

Olá! {PH|me=meu} nome é ##### eu tenho dezasseis {PH|en̩f=anos} e [AB| a minha] lado de meu mãe é de Santa Maria e o meu pai é {PH|protugef=português} também uhh... eu moro em Hudson, Massachusetts, e {pp} eu sempre morava aqui {pp} uhh... eu gosto muito de {PH|psar=passar} tempo com as meus amigos e jogar basquete e {pp} eu gosto de sair de casa muito para as festas e isso tudo uhh... {pp} eu também gosto de escola às vezes depende se tem muito trabalho {pp} uhh... {pp} eu faço anos no dia catorze de abril de dois mil e um. Mais alguma coisa que eu gosto é que eu gosto muito de estar em Santa Maria com a minha família e é só.

Fonética & Fonologia	Morfossintaxe		Léxico e Fraseologia
	Concordância Nominal	Concordância e/ou Regência Verbal	
<p>Monotongação de “meu” [‘me] vs [‘mew]</p> <p>Apagamento da vogal posterior fechada /u/ em “anos”: [‘ɛnu] vs [‘ɛn]</p> <p>Apagamento da vogal semifechada central [ɐ] em “passar”: [‘psar] vs [pɐ’sar]</p> <p>Metátese de fonemas na mesma sílaba dentro do vocábulo “português”: [protu’ge] vs [portu’ge]</p>	<p>Ausência de concordância em género: “a minha lado” “meu mãe” “as meus amigos”</p>	<p>Confusão entre pretéritos através do uso indevido do Imperfeito no lugar do Perfeito: “eu sempre <i>morava</i>”</p>	<p>Evidência de incursão no passado ainda que em contexto inadequado;</p> <p>Discurso hesitante e pausado;</p> <p>Coordenativas copulativas: e (7); também (2)</p>

Decalques

- Ausência do determinante artigo definido masculino singular “o”: “~~x~~ meu nome”
- Ausência do determinante artigo definido feminino singular “a”: “de *meu* mãe”
- Colocação de advérbios e locuções adverbiais coladas a estruturas coloquiais inglesas. (1) “muito” do Inglês “I like to go out a lot” / “eu gosto de sair de casa muito”; (2) “às vezes”; (3) “Mais alguma coisa que” de “additionally, another thing that I like”
- Uso de expressões do inglês coloquial: “e isso tudo”, “e é só” do inglês coloquial.

Frequência de LH em contexto doméstico	Nunca
Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade	Nunca

Código de identificação: INF_11

Duração da Gravação: 1m 03s

Olá, chamo-me ##### eu são quinze anos hum eu vida em Hudson, Massachusetts em Estados Unidos e também e o dia uh ah {pp}uh [!= risos] ah uh aniversidade e {PH|eibril=abril}e huh de uh onze sim e uh também e vida em o casa para família. Em minha família tem uh seis com para pessoas e huh sim para a família e mãe, pai e uh quatro {PH|filas=filhas} e pequeno {PH|filas=filhas} não uh {PH|'otɐ=outra} e uh sim e também eu [RP|mu/muito] gosta muito e uh teatro e dança e cantora e uh favorito em três actividades e dançar porque é muito bem.

Fonética & Fonologia	Morfossintaxe		Léxico e Fraseologia
	Concordância Nominal	Concordância e/ou Regência Verbal	
<p>Ditongação em “abril” por influência anglófona: [eibril] vs [ɐbril]</p> <p>Despalatalização da constrictiva palatal [ʎ] em “filha”: [fiʎɐ] vs [ˈfile]</p> <p>Apagamento da constrictiva vibrante ápico-alveolar [r] em “outra”: [ˈotrɐ] vs [ˈotɐ]</p>	<p>Ausência de concordância em género: “o casa”</p>	<p>Ausência de concordância: “eu são” “eu gosta” “(eu) porque é”</p>	<p>Coordenativas copulativas: e (16); também (3)</p> <p>Subordinativas causais: porque (1)</p> <p>Escolha inadequada de vocabulário: “vida” em vez de “viver”; “aniversidade” em vez de “aniversário”; “pequeno” em vez de “mais novas”; “cantora” em vez de “cantar”; uso do advérbio “bem” em vez do adjetivo “boa”.</p>

Decalques

Não contração da preposição “em” com o determinante artigo definido masculino e/ou feminino singular “o”: “em minha família”

Uso do verbo “ser” na referência à idade do inglês “I *am* fifteen years old”. A Ausência de concordância verbal de “são” remete para outras questões morfosintáticas de concordância em número.

Frequência de LH em contexto doméstico	Nunca
Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade	Nunca

Código de identificação: INF_12

Duração da Gravação: 1m 00s

Eu chamo-me #####. Eu tenho quint'anos e eu moro no Hudson como minha família eu mora com [AB| a minha] meu pai Peter, minha mãe Hanna e meu irmão Nate oh e o cão. Também o meu aniversário é {pp}ah dezanove de Fevereiro e para divertido [AB| eu joga] [AB| eu joga] eu jogo jogos de vídeo, eu ver televisão, eu vai de {PH|lugars=lugares} com uhh meu amigos e eu tenho muito {PH| trɛ' bɛlu =trabalho} para escola também e sim.

Fonética & Fonologia	Morfossintaxe		Léxico e Fraseologia
	Concordância Nominal	Concordância e/ou Regência Verbal	
<p>Apagamento da vogal anterior semi-fechada [ə] em “lugares” [lu'garəf] vs. [lug'arɸ]</p> <p>Despalatalização da constrictiva palatal [ʎ] em “trabalho”: [trɛ'bɛʎu] vs [trɛ'bɛlu]</p>	<p>Uso do determinante artido definido antes de topónimo, presente na contração “no”. “no Hudson”</p> <p>Ausência de concordância em número: “meu amigos”</p>	<p>Ausência de concordância: “eu mora” “eu vai”</p> <p>Ausência completa de conjugação: “eu ver”</p>	<p>Uso de frases simples, listagens;</p> <p>Coordenativas copulativas: e (6); também (2)</p>

Decalques

- Ausência do determinante artigo definido feminino singular “a”: “x minha família”, “x minha mãe”, “x escola”.
- Ausência do determinante artigo definido masculino singular/plural “o/os”: “x meu pai”, “x meu irmão”, “x meu amigos”.
- Decalque por tradição direta da expressão “for fun” em “para divertido” resultando daí uma colocação inadequada da palavra “divertido”.

Frequência de LH em contexto doméstico	Às vezes
Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade	Às vezes

Código de identificação: INF_13

Duração da Gravação: 1m 02s

Olá, meu nome é ##### e eu tem catorze anos e eu moro em Hudson, Massachusetts e meu aniversário é um {PH|di =de} novembro e dois mil e quatro uh eu tem pai, mãe e eu tem um irmão e eu tem o cão {PH| tẽmẽj=também} e eu gosto muito de jogo de {FR|'bæskɛtbɔl=basketball} e voleibol {PH| tẽmẽj=também} e eu gosto de jogar futebol {PH| tẽmẽj=também}uh e eu gosto muito de ir a casa da meus {PH|v' mikuʃ=amigos} e eu gosto muito de minha família e {PH| tẽmẽj=também}gosto de ir lá em fora com o meu cão.

Fonética & Fonologia	Morfossintaxe		Léxico e Fraseologia
	Concordância Nominal	Concordância e/ou Regência Verbal	
<p>Realização da vogal fechada central [i] como vogal fechada anterior [i] em ['di] vs ['di]</p> <p>Ausência de oclusiva bilabial sonora [b] em “também”: [tẽ'bẽj] vs [tẽ'mẽj]</p> <p>Lenição da oclusiva velar [g] em “amigos”: [v'mikuʃ] vs [v'miguʃ]</p>	<p>Ausência de concordância em género: “<u>da</u> meus amigos”</p>	<p>Ausência de concordância: “eu tem” Conjugação indevida: “gosto muito de <u>jogo</u>”</p>	<p>Uso de frases simples com listagens.</p> <p>Coordenativas copulativas: e (12); também (4)</p>

Decalques

- Ausência do determinante artigo definido feminino singular “a”: “de minha família”
- Ausência do determinante artigo definido masculino singular/plural “o”: “~~x~~ meu nome”
- Predominância do uso de “também” com valor de advérbio, do Inglês *and also*.
- Pronúncia anglófona da palavra “basquetebol”
- Uso de “em” com origem anglófona: “lá em fora” do inglês “outside”

Frequência de LH em contexto doméstico	Raramente
Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade	Às vezes

Código de identificação: INF_14

Duração da Gravação: 1m 12s

Olá! Chamo-me ##### eu tenho dezasseis anos [AB| eu vivo] eu moro em Hudson ah... o meu aniversário é novembro uh vinte e seis {PH|ε=e} dois mil e dois [AB| a mu... o meu f/] na minha família é grande com mãe e pai é sete irmão {PH|ε=e} dois irmãos {PH|ε=e} todos [AB| o meu família] na minha família vivem em uma casa é muito divertido quando vivem com todos na minha família {PH| por'ke=porque} ah não [RC| mui] chato [!= risos] ah {PH|ε=e} para no dia [RP|eu] eu jogo coisas e jogo desportos {PH|ε=e} joguei {PH|ε=e} ah por outras coisas também com amigos {PH|ε=e} falo com amigos {PH|am am} amigos {PH|ε=e} [AB| fiz] {PH|tre'balu=trabalho} mas eu não tenho uma {PH|tre'balu=trabalho} também.

Fonética & Fonologia	Morfossintaxe		Léxico e Fraseologia
	Concordância Nominal	Concordância e/ou Regência Verbal	
<p>Realização da vogal fechada central [i] como vogal fechada anterior [i] em [ˈdi] vs [ˈdi]</p> <p>Confusão na pronúncia entre conjunção causal e advérbio interrogativo: [por'ke] vs [por'ki]</p> <p>Confusão entre a pronúncia da conjunção copulativa “e” e a forma verbal “é”: [i] vs [ε]</p> <p>Despalatalização da constrictiva palatal [ʎ] em “trabalho”: [tre'baʎu] vs [tre'balu]</p>	<p>Ausência de concordância em número: “sete irmão”</p> <p>Ausência de concordância em género: “uma trabalho”</p> <p>Uso indevido de contração da preposição “em” com o artigo definido singular “o/a”: “na minha família”, “para no dia”</p>	<p>Uso indevido de pretérito perfeito: “joguei”</p>	<p>Discurso hesitante, pausado e com autocorrekções</p>

Decalques

- Expressão da data de nascimento pela ordem anglófona (mês/dia/ano): “novembro uh vinte e seis”
- Ausência de contração entre a preposição “em” e o determinante artigo indefinido “uma”, do inglês “*in a house*”: “em uma casa”
- Estrutura anglófona em “joguei por outras coisas” do inglês “*played for other things*”, traço mais visível na regência de “for” com o verbo “play”
- Ausência do pronome relativo “que” por influência anglofona: “uma outra coisa (x) eu gosto de fazer”

Frequência de LH em contexto doméstico	Às vezes
Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade	Nunca

Código de identificação: INF_14

Duração da Gravação: 1m 00s

{PH| o'la = Olá} eu chamo-me #####. Eu tenho treze anos, eu vivo {PH|/'ĩ / = em} Hudson eu nasceu 21 de junho eu tenho um [AB] animal] {PH| /'enim'aw/ = animal} e o meu pai e meu mae eu gosto de brincar basquetebol eu já {PH| 'ta=(es)tá} brincando basquetebol para oito ou nove anos hum uma {PH|/ 'ojtrɛ / = outra} coisa eu gosto de fazer é jogar jogos de vídeo eu gosto jogar fortnite eu joga com meu amigos huh uma {PH|/ 'ojtrɛ / = outra} coisa eu gosto de fazer é ir {PH|/'pɐ/ = para} casa de meu avó eu gosto de ir para casa dela porque pode falar com ela sobre coisas em Portugal e ela ensina- {PH|/'me/ = me} coisas e eu brinco jogos {PH|/'ku/ = com} meu avô.

Fonética & Fonologia	Morfossintaxe		Léxico e Fraseologia
	Concordância Nominal	Concordância e/ou Regência Verbal	
<p>Realização da vogal nasal anterior semifechada [ẽ] como nasal anterior fechada [ĩ] na preposição “em”.</p> <p>Uso coloquial e informal do verbo “estar”: ['ta] vs [i' tar]</p> <p>Uso coloquial e informal da preposição “para”: ['pɐrɐ] vs ['pɐ]</p> <p>Ditongação de [o], na primeira sílaba de “outra” como [oj] ['otrɛ] vs ['ojtrɛ]</p> <p>Uso coloquial e informal da preposição “com”. Perda de nasalização da vogal semifechada posterior [õ], realizada como vogal fechada posterior /u/: ['kõ] vs ['ku]</p>	<p>Falta de concordância em género: “meu mãe” “meu avó”</p> <p>Falta de concordância em número: “meu amigos”</p>	<p>Falta de concordância: “eu nasceu” “eu ja ‘ta brincando” “eu joga” “(eu)... pode”</p> <p>Falta de regência: “eu gosto x jogar”</p>	<p>Predominância de orações sindéticas copulativas (4) “...e...”</p>

Decalques

Realização da vogal semiaberta posterior [ɔ] como vogal semifechada posterior [o] em “olá” [ɔ'la] vs [o'la]

Uso de “brincar”, do verbo “to play” em Português (jogar, tocar, brincar, etc.) “eu gosto de *brincar* (play=jogar) basquetebol”; “eu *brinco* (play=jogar) jogos com o meu avô”

Uso da forma de gerúndio característica do “present continuous” em “eu já ‘tá brincando” do inglês “(...) am playing”.

Expressão anglófona de tempo por via da preposição para=for: “para (=há; tem) oito ou nove anos”.

Ausência do pronome relativo “que”: “outra coisa x eu gosto de fazer”.

Uso da vogal palatal média tónica [e] vs. a vogal média surda [ə] me [me] vs. [mə]

Frequência de LH em contexto doméstico	Nunca
Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade	Nunca

Código de identificação: INF_16

Duração da Gravação: 1m 08s

Olá chamo-me #####. Ah Eu tenho huh quinze anos. Eu moro uhh na Hudson [RP|eu] eu casa no Hudson uhh... a minha aniversário no abril e vinte e.. uh cinco. Eu ... a minha família é muito pequeno, tem uhh... quatro pessoas, e mãe, pai e uma irmão uhh... [RP|a minha]a minha favorito {PH|ɛktividaʒ=actividades} tem uh teatro no Hudson High e gosto naaa aprender naaa {PH|diferõt=diferente} e o cantor e dançar na musical uhh... a minha favorito {PH|ɛktividadʃ=actividades} com família e visitar e {PH|viɛʒam=viajam} no muito diferente {PH|lugars=lugares} porque gosto uhh viajam no avião e flutar.

Fonética & Fonologia	Morfossintaxe		Léxico e Fraseologia
	Concordância Nominal	Concordância e/ou Regência Verbal	
<p>Realização da vogal nasal anterior semifechada [ẽ] como nasal anterior fechada [ĩ] na preposição “em”.</p> <p>Apagamento da vogal fechada central [i] na sílaba final de “atividades” aquando da realização do plural: primeiro, síncope da sílaba [dĩ] acompanhado da vocalização da constrictiva palatal em [ɛtivi'daʒ]; segundo, com a realização do plural com a africada pós-alveolar sonora em [ɛktivɨ'dadʃ]</p> <p>Realização da vogal nasal anterior semifechada [ẽ] como vogal nasal central semifechada [ẽ] na palavra “diferente”: [difi'rẽti] vs [difi'rẽti]</p> <p>Realização da terceira pessoa do plural do presente do indicativo do verbo “viajar”(=viajam) com oclusiva bilabial sonora [m], em vez da nasalação da vogal central semifechada [ẽ]. [vi'azam] vs [vi'azẽ]</p>	<p>Falta de concordância em género: “a minha aniversário” “família (...) pequeno” “uma irmão” “a minha favorito” “favorito atividades” “na musical”</p> <p>Falta de concordância em número: “diferente lugares”</p> <p>Uso do determinante artido definido antes de topónimo, presente na contração “no/na”. “na Hudson” “no Hudson”</p>	<p>Conjugação indevida e falta de regência: “gosto (x) aprender” “gosto (x) <u>viajam</u>”</p>	<p>Uso indevido de léxico: “cantor” em vez de “cantar”; “flutar” em vez de “voar”.</p>
Decalques	<p>Expressão da data de nascimento pela ordem anglófona (mês/dia/ano): “no abril e vinte e... uh cinco”</p> <p>Ordem de palavras de estrutura anglófona em “no muito diferente lugares”, do Inglês, “in many different places”.</p> <p>Realização anglófona do plural de palavras terminadas em “R” na palavra “lugares”: [lu'gars] vs [lug'ariʃ]. Síncope da vogal fechada central [i] com terminação em constrictiva linguodental surda [s].</p>		

Frequência de LH em contexto doméstico	Raramente
Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade	Nunca

Código de identificação: INF_17

Duração da Gravação: 1m 12s

Olá, chamo-me #####. Eu tem quinze anos huh eu a minha mãe mora em Hudson, Massachusetts e a minha pai mora no Arlington, Massachusetts. [AB] Eu sou]... eu aniversario é o 10 de {PH|fivərejru = fevereiro} e dois mil e de {PH|tʃrɛj=três}huh eu tem duas irmãs e duas irmãos ah a minha velho irmã e ##### uhh e outra {PH|irmə=irmã} é ##### uma irmão é ##### e outra irmão é #####. A minha {PH|maj=mãe} é ##### e a minha pai é ##### eu gosto de dança e.. sim, a minha favorito aula é português porque a minha família é moro em Santa {PH|mə'riə = Maria} e sim!

Fonética & Fonologia	Morfossintaxe		Léxico e Fraseologia
	Concordância Nominal	Concordância e/ou Regência Verbal	
<p>Mudança de sílaba tónica na palavra “anos”: [ˈɛnu] vs [vˈnu]</p> <p>Realização da consoante oclusiva linguodental [t] como africada álveolo-palatal surda [tʃ]; realização da vogal oral semifechada anterior [e] como vogal oral semiaberta anterior [ɛ] [ˈtrɛj] vs [ˈtʃrɛj]</p> <p>Realização da vogal nasal semi-aberta central [ɛ̃] como oral semi-aberta [ɛ]; essa alteração conduziu a uma alteração da sílaba tónica da palavra; [iɾˈmɛ̃] vs [ˈirmɛ]</p> <p>Desnasalação do ditongo decrescente nasal [ɛ̃j] em “mãe” para [aj]</p> <p>Realização da vogal fechada central [i] como fechada anterior [i] na primeira sílaba e como schwa [ə] na segunda sílaba da palavra “fevereiro”: [fiviˈrejru] vs [ˈfivərejru]</p>	<p>Ausência de concordância em género: “a minha pai” “duas irmãos” “velho irmã” “uma irmão” “outra irmão” “favorito aula”</p> <p>Uso indevido de pronome pessoal: “eu aniversario” (eu vs meu)</p> <p>Uso do determinante artido definido antes de topónimo, presente na contração “no”. “no Arlington”</p>	<p>Ausência de concordância: “eu tem” “eu e a minha mãe mora” “eu tem” “a minha família é moro”</p>	<p>Uso de frases simples, listagens;</p> <p>Coordenativa s copulativas: e (9)</p> <p>Subordinativa s causais: porque (1)</p>

Decalques

- Uso de determinante artigo definido antes do dia de uma data em “o 10 de fevereiro de 2003”, do anglófono “the 10th”.
- Colocação do adjetivo antes do nome mantendo a estrutura anglófona: “a minha velho irmã”, “a minha favorito aula”
- Reformulação ao expressar a idade com o verbo “ser” indiciando a menção da idade com o verbo “ser”: “Eu sou...”
- Ditongação da vogal oral anterior central [a] em [eɪ];
- Realização da vogal oral fechada central [i] na sílaba final e realização do plural com constrictiva linguodental surda [s];
- Manteve-se a pronúncia inicial com constrictiva palatal [ʃ] contrariando a pronúncia anglófona do grupo consonântico [CH] em [tʃ]
- Realização da vogal oral semiaberta central [ɛ] como schwa [ə]

Frequência de LH em contexto doméstico	Raramente
Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade	Nunca

Código de identificação: INF_18

Duração da Gravação: 1m 05s

Olá, meu nome é ##### e eu tenho quinze anos eu vivo em Hudson, Massachusetts. O meu aniversário é {PH| /julu/=julho} 29 de {PH| /julu/=julho} e {pp} [AB| o meu] a minha família é o meu mãe e pai e o meu irmão mais velho e [AB| os a minh] o meu avô e avó é [AB| p...] de Santa Maria no {##} família eu gosto de jogo desportos o meu favorito desporto é {FR|'beisbɔl=basebol}

Fonética & Fonologia	Morfossintaxe		Léxico e Fraseologia
	Concordância Nominal	Concordância e/ou Regência Verbal	
Realização da constritiva palatal [ʎ] como consoante lateral áptico-alveolar [l] na palavra “julho” [ˈjulu] vs [ˈjuʎu]	Falta de concordância em género: “o meu mãe”	Conjugação indevida de “jogar” depois do verbo “gostar”. “eu gosto de jogo”	Uso de frases simples, listagens; Coordenativas copulativas: e (6)
Decalques	- Colocação do adjetivo antes do nome mantendo a estrutura anglófona: “o meu favorito desporto”		

Frequência de LH em contexto doméstico	Às vezes
Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade	Às vezes

Código de identificação: INF_19

Duração da Gravação: 1m 00s

Olá,() {PH|me=meu} nome é #####, uh eu tenho quinze {PH|/'ɛnʃ = anos} e eu nasci {PH|/'ĩ / = em} Worcester mas agora eu mora {PH|/'ĩ / = em} Hudson, Massachusetts. Eu mora com () minha avó e () minha mãe, uh a gente são de Santa Maria, uh na tempos livres eu gosto {PH|'mũnt= muito} pintar e fazer desenhos uh também eu gosto ler {pp} {PH|/'livɾʃ = livros} uh {pp} eu acho que o livro () eu {PH|to= (es)tou} lendo agora é eu esqueço o nome mas é do Stephen King ler é muito bom eu gosto {PH|'mũnt= muito} {pp} também escrever isso é muito interessante. Obrigada

Fonética & Fonologia	Morfossintaxe		Léxico e Fraseologia
	Concordância Nominal	Concordância e/ou Regência Verbal	
<p>Realização da vogal nasal anterior semifechada [ẽ] como nasal anterior fechada [ĩ] na preposição “em”.</p> <p>Apagamento vogal oral posterior fechada [u] em “anos” e “livros” ['ɛnuʃ] vs ['ɛnʃ] ['livruʃ] vs ['livɾʃ]</p> <p>Uso coloquial e informal do verbo “estar” com síncope da primeira sílaba e monotongaçãoda terminação da primeira pessoa do singular: [iʃ 'toʊ] vs ['to]</p> <p>Monotongação do ditongo [uj] com nazalação [ũ] na primeira sílaba de “muito”; Apagamento da vogal posterior fechada [u] na sílaba final da mesma palavra: ['muʃtu] vs ['mũnt]</p>	<p>Falta de concordância em número e género: “na tempos livres”</p>	<p>Falta de concordância: “eu mora” “a gente são”</p> <p>Falta de regência verbal: “eu gosto muito (x) pintar” “eu gosto (x) ler” Eu gosto também (x) escrever”</p> <p>Conjugação indevida no presente do indicativo: “eu esqueço”</p>	<p>Coordenativas copulativas: e (3); também (1)</p>

Decalques

- Ausência do determinante artigo definido masculino/feminino em “o meu nome”, “a minha avó” e “a minha mãe”
- Ausência do pronome relativo “que” proveniente do uso coloquial do Inglês: “I think that the book (x) I am reading now is”.

Frequência de LH em contexto doméstico	Raramente
Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade	Às vezes

Código de identificação: INF_20

Duração da Gravação: 1m 02s

{pp} uhh Olá, meu nome é ##### e uhh eu {PH|' gɔʃt=gosto} uh faz toca música na casa e uh eu {PH|' gɔʃt=gosto} faz joga de vídeos com meu amigos também e uh eu vou na ah uh escola de Hudson High School e uh [##] eu uh vive eu vive na Hudson, Massachusetts, e eu vive com uh meu o meu família, com uh o meu pai e a minha mãe e eu tenho um irmã/ão ao e um irmã e uh a minha avó vive com uh nós também e uh eu vivo com me uh o meu cao também e ele é muito uh tem muita energi/ia.

Fonética & Fonologia	Morfossintaxe		Léxico e Fraseologia
	Concordância Nominal	Concordância e/ou Regência Verbal	
Redução para schwa da vogal final [o] em “gosto” e “vivo”	<p>Falta de concordância em número: “meu amigos”</p> <p>Uso do determinante artido definido antes de topónimo, presente na contração: “na Hudson”</p> <p>Falta de concordância em género: “o meu família” “um irmã”</p>	<p>Falta de concordância: “eu vive”</p>	<p>Uso de frases simples, listagens;</p> <p>Coordenativas copulativas: e (11); também (3)</p>
Decalques	<p>- Uso de preposições: “eu vou <i>na</i> escola” - Confusão na escolha do pronome pessoal: “com nós” do inglês “with us”</p>		

Frequência de LH em contexto doméstico	Raramente
Participação em actividades culturais promovidas pela comunidade	Raramente

Código de identificação: INF_21

Duração da Gravação: 1m 04s

{pp} Olá, eu chamo-me uh #####. Eu tenho catorze anos eu moro em Hudson Massachusetts e Hudson é um cidade muito {PH| pi'kenu=pequeno} uh eu moro [AB|quem] com o meu irmão, a minha mãe e o meu pai e o meu irmão tem doze anos e ele joguem futebol também com eu. Uh eu faço uh futebol americano e basquetebol quando eu tem tempo livre uh eu também uh vou para lugares com os meus amigos porque os meus amigos vou para a mesma escola com eu e eu gosto uh fazer coisas com eles uh eu também joguem futebol com todos pessoas meu amigos [##]

Fonética & Fonologia	Morfossintaxe		Léxico e Fraseologia
	Concordância Nominal	Concordância e/ou Regência Verbal	
Realização da vogal oral fechada central [i] como vogal oral fechada anterior [i] na palavra “pequeno”: [pi'kenu] vs [pi'kenu]	Falta de concordância em género: “um cidade (...) pequeno” “todos pessoas” Falta de concordância em número: “meu amigos”	Falta de concordância: “ele joguem”; “eu tem”, “os meus amigos vou”; eu também joguem” Falta de regência: “eu gosto (x) fazer”	Coordenativas copulativas: e (6); também (3) Subordinativas temporais: quando (1)
Decalques	<ul style="list-style-type: none"> - Confusão na escolha do pronome pessoal: “com eu” do inglês “with me” - Ausência do pronome relativo “que”: “todos pessoas meu amigos” 		