

# COMO 'VENDER' A LÍNGUA PORTUGUESA? PROMOÇÃO DO PORTUGUÊS DENTRO DE DUAS COMUNIDADES NA AMÉRICA DO NORTE

## HOW TO 'SELL' THE PORTUGUESE LANGUAGE? PROMOTING THE PORTUGUESE LANGUAGE WITHIN TWO NORTH AMERICA COMMUNITIES

Fabio Scetti\*

fabio\_scetti@yahoo.fr

Este artigo apresenta uma análise sobre as ideologias linguísticas que representam a nova posição da língua portuguesa dentro de duas comunidades portuguesas instaladas na América do Norte: em Montreal, Québec, no Canadá, e na cidade de Bridgeport, Connecticut, nos Estados Unidos da América. Enquanto as matrículas nas escolas comunitárias dentro dos dois grupos estão diminuindo, os atores destas instituições estão mobilizando discursos sobre o poder do português como uma língua de negócios, uma língua global. Utilizando uma abordagem etnográfica, observamos discursos das instituições e dos próprios falantes que deixam a posição de língua de herança (LH) para 'vender' uma nova língua do futuro. Observamos, então, como se mantém um paradigma nacionalista que vê uma nação equivaler ao uso duma língua, que nesse caso prevê o uso duma norma, para reforçar esta nova posição. A nossa metodologia qualitativa, baseada na observação participante e em entrevistas semiestruturadas, nos permitiu articular à análise discursiva com uma análise das práticas linguísticas, com enfoque na percepção e na identificação do que é o 'bom' português. As práticas mistas ou híbridas continuam a ser interrogadas segundo os repertórios de cada falante e em cada contexto, permitindo pôr em questão as ideologias de 'pureza' da língua.

**Palavras-chave:** Migração portuguesa. Montreal. Bridgeport CT. PLH. Norma-padrão.

This contribution presents the analysis of the position of the Portuguese language within two Portuguese communities located in North America: in Montreal, Quebec, Canada and in Bridgeport, Connecticut, United States of America.

---

\* CLESTHIA - Université Sorbonne Nouvelle, França.

Enrollments are decreasing within the communitarian schools of the two communities, and some actors within these institutions are mobilizing discourses about the power of Portuguese as a global language of the future, a language of business. Thanks to our ethnographic approach, we observed discourses promoted by these institutions not anymore as a Heritage Language (HL), but 'selling' Portuguese as a new language for the future. Moreover, we realized how the nationalist paradigm in which one language is equal to one nation or community, and this refers to one norm, is maintained to support this new position. Due to a qualitative methodology, mixing interactional observation and semi-structured interviews, we aimed to articulate discursive analysis and analysis of language practices, mainly focusing on the perception and the identification of what is perceived as the 'good' Portuguese. Speakers continue to interrogate mixed or hybrid practices according to their repertoires and considering each context or situation. This may help questioning the complex ideology of 'purity' of a language.

**Keywords:** Portuguese migration. Montreal. Bridgeport CT. Heritage Language. Norm.



## 1. Introdução

Num contexto global em que as línguas estão indexadas numa classificação de poder, a língua portuguesa já está a ser promovida como língua internacional e pode consolidar a sua posição de língua global, o que justificaria a sua importância estratégica crescente no mundo. O português é atualmente falado por 250 milhões de falantes, 3,7% da população mundial (Reto 2012), é também a quinta língua mais usada na Internet (Statistics ITU 2016) e chega a ser uma das línguas mais ensinadas nos departamentos de línguas estrangeiras em contextos como o da Ásia oriental (Araújo 2008; Matos 2016). Na China, por exemplo, os departamentos de língua portuguesa tiveram um incremento nos últimos anos, de 5, no início do século, até 36 (Matos 2016). Estes fatores contribuem a favorecer o 'motor' de promoção e difusão da língua (Ancã *et al.* 2014). Em termos de ensino do português como língua estrangeira ou como língua de herança (PLH), é importante observar o papel das instituições, como o Instituto Camões, o

IPOR<sup>1</sup> ou o IILP<sup>2</sup> dentro da CPLP<sup>3</sup>, com o seu inovativo *Portal do Professor Português Língua Estrangeira* – PPPLE (Mendes 2012).

Nesta contribuição, sugiro observar como vive e é promovido o português como LH dentro de duas comunidades portuguesas na América do Norte, e como os falantes dentro destes grupos querem manter e revalorizar esta língua; e em que termos a língua portuguesa é promovida dentro das comunidades de herança e como passa de LH a ter o *status* de língua do futuro e dos negócios.

Nós observamos como os membros do grupo e as instituições trabalham para defender a língua e as suas práticas dentro das duas comunidades estudadas e quais atores são os promotores de discursos e ideologias sobre a língua e a sua nova posição de 'internacional'. Esta vertente sociolinguística quer privilegiar o papel dos falantes na criação de uma ideologia linguística, que “refer to the situated, partial, and interested character of conceptions and uses of language”<sup>4</sup> (Errington 2001, p. 110). Estas ideologias consistem em representações, através de discursos, das perceções e crenças sobre a língua e as suas posições construídas no interesse dos falantes, membros de um determinado grupo (Woolard 1998). Veremos, então, como o português, nos discursos, deixa a posição de LH para ser um produto que tem de ser ‘vendido’, e observamos como se mantém o paradigma nacionalista prescritivo na equação que concebe uma nação, ou comunidade, neste caso, como tendo só uma língua com uma única norma referente, evocando a noção de ‘estado-nação’, em que as línguas *standard* são pontos de referência para a criação e conservação duma identidade ‘nacional e étnica’.

Este paradigma se alinha com o “mercado das línguas” (Calvet 2002), em que temos a consciência “do valor agregado económico que hoje em dia as línguas têm” (Duchêne & Heller 2012, p. 1). A língua torna-se um elemento de poder, competitividade, uma verdadeira ‘ferramenta’ para o futuro destas comunidades que estão distanciadas geograficamente e historicamente de Portugal. A questão de língua portuguesa, ensinada e aprendida como LH, abre as reflexões em torno aos desafios desta língua que quer ser ‘global’ e ao mesmo tempo ‘comunitária’. No percurso de promoção e revalorização, enfrentamos questões em relação à importância da norma,

---

1 IPOR – Instituto Português no Oriente: <https://ipor.mo/>.

2 IILP – Instituto Internacional da Língua Portuguesa: <https://iilp.cplp.org/>.

3 CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa: <https://www.cplp.org/>.

4 Refere-se ao carácter situado, parcial e interessado das concepções e usos da linguagem.

numa histórica luta entre centros, sendo que a língua portuguesa é uma língua pluricêntrica com duas normas de prestígio, em Portugal e no Brasil.

No nosso contexto de estudo, foram estudados os discursos que promovem o português dentro das comunidades portuguesas de Montreal (Québec, Canadá) e de Bridgeport (Connecticut, Estados Unidos da América). Estes discursos foram analisados de acordo com as ideologias sobre a língua (as crenças sobre valores e posições das línguas) e em contraste com a realidade das práticas orais (a maneira em que os falantes usam a língua em interação), que foram observadas dentro das comunidades.

Estudos de vária natureza foram conduzidos sobre o *status* e o posicionamento das LH dentro dum grupo ou comunidade, num novo contexto, devido à migração. No que refere ao ensino das LH, é importante observar as dinâmicas tanto como os atores dentro das instituições (Ricento 2005; Ruiz 2010; Showstack 2015). Na relação binária língua-identidade, é possível, também, observar como as LH foram integradas nos percursos de identificação com outros elementos como o gênero, a religião e a etnicidade (Edwards 2009; Fought 2006). A relação entre língua e identidade, nesta contribuição, vai questionar a posição da língua dentro das comunidades, não só como é transmitida e se mantém, mas também quais estratégias de sobrevivência têm os membros das duas comunidades para valorizar o 'bom' português.

Tendo em consideração a posição de Krostrity (2004), em que “as ideologias linguísticas emergem em interação e são fundadas nas práticas”, esta passagem de *status* no tempo pode acontecer graças à força das ideologias sobre a ‘pureza’ da língua (norma-padrão), que se valoriza nos discursos, sendo que as escolas comunitárias são os maiores promotores do português dentro das comunidades. Mas isso contrasta com as práticas mistas e híbridas que são o resultado da situação de contato de línguas e que são desenvolvidas dentro e fora do espaço comunitário pelos membros do ‘definido’ grupo.

Finalmente, a língua, como elemento fundamental no processo de identificação do grupo, e “centro das marcas de formação duma noção de identidade diaspórica imaginada e ideológica” (Rosa & Trivedi 2017), é assim valorizada como elemento de diferenciação no percurso de afirmação destas comunidades dentro dos novos contextos urbanos na América do Norte.

Neste artigo, descreveremos as duas comunidades portuguesas, observando os pontos de convergência e divergência que foram encontrados, antes de fazer uma comparação das dinâmicas linguísticas e das dinâmicas

discursivas de valorização do português dentro dos dois contextos, para ver como a língua pode ser marcador de portugalidade.

## 2. Estudo etnográfico sobre duas comunidades portuguesas na América do Norte

Esta contribuição baseia-se em dois estudos etnográficos sobre as comunidades portuguesas de Montreal e de Bridgeport. O primeiro estudo etnográfico, que se caracteriza por dois terrenos de campo (em 2011 e 2014), foi realizado com o objetivo de observar como o português se fala e como se mantém um elemento da identidade do grupo dentro da comunidade portuguesa de Montreal (Scetti 2016a). O segundo estudo foi realizado durante uma estadia de pós-doutorado<sup>5</sup>, entre janeiro e março de 2018, e foram observadas as dinâmicas linguísticas e discursivas com foco na posição do português e no seu uso, dentro da comunidade portuguesa de Bridgeport, no estado do Connecticut.

Os dois estudos deram vida a uma comparação entre os dois contextos, nos quais encontramos semelhanças e divergências. Primeiro, devemos lembrar que não há muitos estudos sobre a comunidade portuguesa de Bridgeport, sendo o único um estudo doutoral em antropologia realizado em 1986 (Penczer 2018)<sup>6</sup>, enquanto sobre a comunidade de Montreal, existe também apenas um trabalho em linguística que foi realizado numa tese doutoral defendida em 2016 (Scetti 2016a).

No que se refere à metodologia de investigação, ambas as pesquisas estão caracterizadas por uma descrição etnográfica detalhada dos contextos de estudo. Além disso, foram combinados questionários, entrevistas semiestruturadas e observações participantes com o fim de observar as práticas linguísticas orais quotidianas em português, compreender como o português evolui em contato com as línguas dominantes e como é ainda importante falar português dentro das duas comunidades. Um total de 68 (52 em Montreal e 16 em Bridgeport) entrevistas (vídeo e áudio) foram realizadas e completam as sessões de observação das interações diárias que foram realizadas em diferentes contextos, familiares ou comunitário, den-

5 Este projeto pós-doutoral nomeado *BridgePORT* foi realizado entre janeiro e abril 2018 com o apoio da *Association Internationale d'Études Québécoises* (AIEQ).

6 Este estudo é a única pesquisa sobre a comunidade portuguesa de Bridgeport. O livro que vai ser publicado em 2018 é baseado sobre uma tese de doutoramento em antropologia que foi defendida por Lynne O. Penczer em *Yale University*, no ano 1986. A investigação foi realizada entre 1977 e 1985.

tro das duas comunidades e os questionários de informação sobre os falantes, os usos das línguas, os espaços do uso e a avaliação da própria prática. Tal questionário foi distribuído nos lugares que se incluem dentro dos bairros ocupados pelas duas comunidades (escolas, igrejas, associações, clubes, comércio, restaurantes, bares e em família).

De acordo com a natureza etnográfica de nossa metodologia de pesquisa, a nossa contribuição será acompanhada de exemplos tirados das gravações e das observações, que acompanharão a descrição. Cada citação tratada como exemplo neste texto é precedida por uma descrição concisa dos falantes, que compreende a geração de pertença (1G - primeira geração, 2G - segunda, 3G - terceira, 4G - quarta)<sup>7</sup>, a data de nascimento, a terra de origem dentro de Portugal ou no Brasil<sup>8</sup> e o contexto de estudo onde foi recolhida a informação (MTL - Montreal, BPT - Bridgeport). Nesses exemplos, a presença de outras línguas além do português é sublinhada e a tradução encontra-se em nota.

### 3. Duas 'ilhas' portuguesas além do Atlântico

A diáspora portuguesa para a América do Norte ganhou destaque a partir do final do século XIX, com a expansão significativa das migrações para os Estados Unidos da América (EUA), particularmente na região da Nova Inglaterra (Vieira 1980). De facto, contamos hoje um grande número de comunidades portuguesas espalhadas pelos estados de Rhode Island, Massachusetts, Connecticut, New Jersey e New York (US Census Bureau 2015).

A comunidade de Bridgeport, que se encontra a meio caminho entre a Nova Inglaterra e a poucos quilómetros do Bronx (New York City), de

---

7 Os membros de primeira geração (1G) são portugueses que chegaram aos Estados Unidos da América ou no Canadá inicialmente. Falam pela maior parte português em casa e no dia a dia com os familiares e na comunidade. Os membros de segunda geração (2G) são filhos de pelo menos pai ou mãe imigrantes de 1G. Eles são nascidos em Portugal e chegados em idade muito nova ou nasceram na América do Norte. Para eles, o português é (está) presente no espaço familiar ou no espaço semipúblico dentro da comunidade. Muitas vezes foram escolarizados em português também, dentro das escolas comunitárias locais. Os membros de terceira (3G) e quarta (4G) gerações são descendentes da migração portuguesa e têm os avós ou bisavós portugueses ou descendentes desta migração. Para eles, o uso do português é reduzido a alguns contextos, em particular no âmbito familiar. Por vezes, são escolarizados nas escolas comunitárias do grupo e falam português numa situação mais formal e em contacto com a norma-padrão.

8 No que refere ao projeto *Bridgeport*, alguns alunos de origem brasileira inscritos na escola comunitária local foram entrevistados durante o estudo de campo (janeiro-abril 2018).

acordo com as estatísticas nacionais dos EUA, é a maior comunidade de descendentes de portugueses do estado de Connecticut, tendo cerca de 19.000 portugueses ou descendentes de migrações portuguesas só na área urbana (US Census Bureau 2015).

No Canadá, ao contrário, a migração portuguesa começou mais tarde, nos anos 1950, e encontramos comunidades espalhadas por todo o país, especialmente nas grandes cidades: Toronto, Montreal e Vancouver. O censo canadiano contou 76.705 portugueses ou descendentes desta migração na área urbana de Montreal (Statistics Canada 2016).

Ambas as comunidades foram povoando-se de pessoas que deixavam Portugal devido à instabilidade política e econômica que viviam por causa da ditadura instalada por Salazar. A Revolução dos Cravos, em abril de 1974, foi uma data importante para a migração de portugueses para a América do Norte, com o fluxo que aumentou. Este fluxo diminuiu, a partir de 1986, com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE).

Desde então, as duas comunidades, tanto em Montreal como em Bridgeport, vivem presas nos seus passados e caracterizam-se pela criação dum bairro 'étnico' ou 'comunitário', um 'enclave étnico' dentro da cidade (Zucchi 2007), segundo um modelo urbano muito anglo-saxão, onde sobrevivem até hoje as instituições (igrejas, escolas comunitárias), os clubes, os restaurantes, bares e lojas dos descendentes de portugueses. Fala-se ainda português, e permanece viva a vontade de manter vivo o grupo. A língua é uma marca da vivacidade destas comunidades e um elemento importante da identidade de grupo, embora as comunidades tenham medo de desaparecer.

### **3.1. A 'depressão' da comunidade portuguesa de Bridgeport**

A comunidade portuguesa instalou-se em Bridgeport, por primeira vez, na década de 1920. De facto, após a depressão de 1929, muitos portugueses deixaram a cidade por outros destinos e, só na década de 1940, uma comunidade portuguesa foi definitivamente estabelecida dentro da cidade de Connecticut, também conhecida com a alcunha de *Ethnic City* ou *Little New York*, pela diversidade da sua população (Grimaldi 1993).

A comunidade começou a se expandir depois das mudanças políticas nos Estados Unidos em 1965, quando a lei de imigração e nacionalidade

aboliu o sistema de cotas (Penczer 2018).<sup>9</sup> Foi uma comunidade sempre muito ativa e caracteriza-se na região pela forte presença de famílias originárias do nordeste de Portugal, das regiões de Trás-os-Montes e Alto-Douro (Penczer 2018). Este fator a torna única, considerando as outras comunidades nos estados vizinhos que são formadas, pela maioria, por famílias açorianas.

Hoje, o bairro português perdeu o seu esplendor passado e fica ameaçado pelas novas migrações para a cidade. Os portugueses que, no início, se estabeleceram em um bairro muito central, o *Hollow*, que em português se traduz por ‘buraco’, ‘depressão’, preferiram mudar para outras cidades periféricas como Trumbull, Monroe e Shelton (sempre dentro do condado de Fairfield).

O *Hollow* vive então uma verdadeira ‘depressão’, mesmo que seja ainda considerado como o verdadeiro centro da comunidade. Aqui, está situado o Clube Português Vasco da Gama, o clube português mais antigo da cidade que foi fundado em 1931, e, a poucos quilómetros, está localizada a Igreja *Our Lady of Fátima*, que foi construída em 1961. Perto da igreja, nos locais da catequese, encontra-se a sede atual da Escola Vasco da Gama, a escola comunitária onde se ensina o português. A escola abre as portas às segundas e quartas-feiras, das 18h às 19h30, a crianças dos 6 aos 13 anos de idade (ciclo primário e secundário).

Esses três organismos representam o centro vital da presença portuguesa na cidade. Porém, a escola comunitária, apoiando-se na igreja e nas atividades do Clube, encontra-se sozinha na sua missão de promover a língua portuguesa, sem ajuda do estado ou da federação, não obstante que nos Estados Unidos muitos esforços têm sido feitos para obter amplo apoio público para o ensino e a manutenção de outras línguas além do inglês (Ricento 2005).

### 3.2. A vivacidade do *Petit Portugal* de Montreal

A comunidade portuguesa de Montreal foi fundada mais tarde, nos anos 1950 (Moura & Soares 2003) e caracteriza-se também pela criação dum bairro português que se localiza no centro de Montreal, ao longo do *Boulevard Saint-Laurent*, a histórica fronteira entre a parte francófona e a

<sup>9</sup> *The Immigration and Nationality Act* (1965) ou *Hart-Celler Act* aboliu o sistema das cotas baseadas em origens nacionais – *Emergency Quota Act* (1921). Visas preferenciais foram criados conforme as capacidades dos imigrantes e as relações familiares com cidadãos ou residentes nos Estados Unidos da América.



parte anglófona da cidade. O bairro é chamado *Le Petit Portugal*, em francês, e representa o centro vital do grupo, seja que muitas famílias portuguesas e descendentes desta migração reassentaram-se nas periferias do Leste e do Norte da cidade nas últimas décadas (Teixeira & Da Rosa 2009).

No que refere às origens, a comunidade de Montreal é mais heterogênea do que aquela em Bridgeport: os açorianos são os mais representados, seguidos pelos continentais (em maioria das regiões do Norte e do Centro de Portugal) e há uma quantidade de imigrantes madeirenses.

Dentro do bairro, encontramos em poucos quilómetros os principais organismos da comunidade. A igreja comunitária Missão Santa Cruz localiza-se à esquina da Associação Portuguesa do Canadá (APC), a mais antiga associação portuguesa do Canadá (fundada em 1956). Alguns metros mais para cima do *Boulevard Saint-Laurent*, encontra-se o Clube Portugal de Montreal, outro centro associativo muito ativo dentro do bairro.

A Missão Santa Cruz, com o apoio do Instituto Camões, é a sede da igreja e da escola comunitária portuguesa após a fusão entre a Escola Santa Cruz (primária, crianças de 6 até 13 anos de idade) e a Escola Lusitana (secundária, crianças de 13 até 19 anos). As aulas, de português e outras disciplinas sempre em português, são ministradas aos sábados de manhã e os alunos registrados recebem créditos que são avaliados no sistema de ensino provincial da província do Québec (Scetti 2016b). Rodeado de lojas, restaurantes, bares e empresas fundadas por portugueses ou descendentes, este bairro se destaca pela sua prosperidade económica (Robichaud 2004), e durante o verão é conhecido em toda a cidade pela vivacidade das suas festas, que se concentram na praça entre a igreja e a APC.

Finalmente, no que diz respeito às características geopolíticas do contexto de acolhimento, no Canadá, Montreal é conhecida como um contexto particular, com duas línguas dominantes, numa situação de *double majorité* (dupla maioria), entre o francês e o inglês (Anctil 1984).<sup>10</sup> Além disso, sendo que foram adotadas políticas para a integração e a defesa de outras línguas, dos alofones ou de herança (LH), a língua portuguesa é defendida e escolas comunitárias, como a escola Santa Cruz e a escola Lusitana, apoiadas pela província francófona do Québec, foram criadas para a sua promoção (Scetti 2016b).

A nossa análise da situação de vitalidade do português dentro das duas comunidades quer mostrar como as instituições se empenham para pro-

---

10 *Double majorité* (dupla maioria) – onde (em que) o francês é a língua mais falada em termos de número de falantes (Statistics Canada 2009), e o inglês, por causa do seu *status* especial de língua internacional, domina o mundo dos negócios.

mover e revitalizar o uso do português, dando uma velada de novidade e falando da língua como um acessório para o futuro dos jovens.

#### 4. Discursos de promoção e revalorização do português

Durante a nossa análise, foram observados, de maneira comparativa entre diferentes membros das duas comunidades que têm características comuns, os discursos promovidos pelos membros e os atores das instituições dentro dos dois contextos de estudo. Estes discursos mostram o papel das instituições, incluindo em particular as escolas comunitárias, como promotores da revalorização da língua portuguesa e como protetores da norma-padrão de referência da língua.

Observamos este discurso institucional em uma ação transversal desde os membros mais idosos que participam na vida comunitária até aos descendentes mais jovens das comunidades, em particular os que estão matriculados hoje nas escolas comunitárias. Desde os falantes de 2G, a instrução em português tem sido importante não só para a defesa da prática oral e escrita do português, mas também para a disseminação da norma-padrão, o português europeu (PE): ‘bom’ português que, às vezes, contrastava com aquele falado pelos pais em casa, porque, pouco ou não escolarizados, não o falavam bem. Segundo Penczer (2018), por exemplo, dentro da comunidade portuguesa de Bridgeport, sabia-se quem falava ‘bem’ o português, e isto dependia, muitas vezes, do alto nível de escolaridade da pessoa em causa. Todos os membros a mencionavam como falante de referência.

Hoje em dia, analisando os discursos sobre ideologias linguísticas que circulam dentro das duas comunidades, podemos confirmar que a busca da ‘pureza’ da língua é ainda muito forte, se bem que nas práticas os falantes reconhecem modificar o próprio português por causa das influências das línguas dominantes: o inglês em Bridgeport e ambos, o inglês e o francês, em Montreal.

A língua portuguesa é frequentemente reconhecida como uma língua internacional e é considerada uma ferramenta do futuro (Scetti 2015). De uma posição de LH, língua do passado e de património, torna-se numa língua do futuro que se abre aos mais jovens e ao mundo. As instituições promovem o português como uma mais-valia que ajudará os descendentes da comunidade na evolução no mundo do trabalho, no avançamento na carreira profissional; um elemento que tem de ser valorizado ao longo do tempo.

#### 4.1. As escolas comunitárias promovem o 'bom' português

Dentro das duas comunidades estudadas, as escolas comunitárias têm um papel fundamental no que se refere ao manter e promover o português, dentro e fora da vida do grupo. Os atores das escolas, alunos, pais (comissão dos pais), professores e os membros do órgão de gestão escolar (padre, secretários), são todos protagonistas nesta ação, como agentes, mesmo que as decisões não sejam só tomadas a nível institucional, mas também a nível familiar e individual (King *et al.* 2008).

De facto, muitos pais, descendentes dessa migração (2G), confiam os próprios filhos a essas instituições, conscientes da dificuldade de falar português em casa. Elizabeth (2G – 1980, Açores, MTL), por exemplo, afirma: *com o meu marido tentamos falar sempre português com a nossa filha, que só tem 2 anos, mas não é fácil falar entre nós*. Ela enfatiza sobre a importância de falar português no casal (o seu marido é também de origem portuguesa) e salienta o desafio. Mais tarde, Elizabeth sublinha a importância da escola, como suporte à aprendizagem da língua em casa.

A escola é considerada não só como um ponto de encontro dentro da comunidade, mas também como o lugar onde se aprende a escrever e falar o português. Paulo (2G – 1981, Trás-os-Montes, BPT) afirma: *na escola portuguesa é onde aprendi a falar e a escrever, até ao 6º ano, também aprendi a história. A escola é essencial, you know<sup>11</sup>, era uma obrigação*. Este entrevistado visa sublinhar o papel da escola em termos de aprendizagem e de conhecimento, mas também no que se refere ao 'aprender a falar', como se o falar em casa não fosse considerado ou avaliado como 'bom'.

Muita responsabilidade é dada à atividade destas escolas comunitárias até hoje em dia. O Padre José da igreja de Bridgeport, *Our Lady of Fátima*, confirma o seguinte, dentro da comunidade: *nos casais novos, os pais falam só inglês, as crianças estão em contacto só com o inglês*. Ele continua: *não é a escola que lhe ensina o português, a escola é útil se em casa se fala português, assim se pode aperfeiçoar*, enfatizando o papel importante da escola, mas especialmente o dos pais e dos avós em casa, que sempre devem falar português para as crianças mais novas.

Tanto em Bridgeport quanto em Montreal, as famílias parecem ter deixado a tarefa de transmitir o português nas mãos das escolas comunitárias. Vítor (1G – 1952, Leiria, MTL) confirma o importante papel da escola: *tenho a certeza que vão aprender bem o português, o que era em casa, agora na escola, isso é diferente*. Ele aponta o facto de que hoje é diferente do que

---

11 "Sabes" (inglês).

era na sua época, e percebe a diferença entre a sua geração e a dos seus netos. Com o dizer *era em casa, agora na escola*, ele quer sublinhar a ideia de lugar onde se aprende o ‘bom’ português e onde se pratica a língua.

A questão do ‘bom’ português surge, então, dentro das duas comunidades, se bem os próprios falantes têm diferentes maneiras de observar e avaliar as práticas linguísticas no dia a dia, em particular as práticas mistas ou híbridas, com o inglês ou com o francês. Estas práticas mistas ou híbridas, geralmente atribuídas aos migrantes ou descendentes dum percurso de migração (Blommaert 2010), dependem muito do repertório linguístico de cada falante, os quais são muito variados em ambos os contextos.

Durante as sessões de observação das interações cotidianas, como por exemplo durante a preparação do salão para as festas, antes e depois da missa, durante as aulas nas escolas comunitárias durante as pausas, ou durante as merendas em famílias, destacamos uma ampla variedade de práticas mistas ou híbridas (Scetti 2016a). Foram encontrados vários fenômenos devidos à situação de contato linguístico como os seguintes: a alternância de código, empréstimos e várias interferências (Scetti 2016a). Porém, observou-se uma maior influência do inglês no português falado em Bridgeport, do que do francês e/ou do inglês no português falado em Montreal. Tal pode explicar-se pelo facto de o português ser a ‘língua franca’ dentro da vida comunitária em Montreal entre os vários portugueses ou descendentes, que se integraram mais na vida anglófona ou francófona, segundo a época de migração (Scetti 2016a).<sup>12</sup> Esta constatação contrasta com as ideologias defendidas por alguns membros do grupo sobre a ‘pureza’ do ‘bom’ português. De facto, segundo Fernando (1G – 1966, Trás-os-Montes, BPT), *a mistura não faz muito bem*, misturar é como enfraquecer a língua. Consciente de que estas práticas são muito comuns diariamente, ele avisa que a culpa é dos mais novos que *não querem falar bem português*, enfatizando uma vez mais sobre esta ideologia ligada ao adjetivo ‘bom’. Uma sorte de ideologia linguística do “purismo dos mais idosos” (Dorian 1994), em que se acha que os membros mais idosos do grupo são aqueles que falam melhor a língua e detêm o ‘bom’ português nas mãos, o que poderá provocar descoragem nos falantes mais novos e na adaptação da LH ao novo mundo contemporâneo.

---

12 De facto, depois das mudanças durante a *Révolution Tranquille*, no Québec, a escolarização dos filhos dos imigrantes era obrigatoriamente em francês (Lei 22 e Lei 101) (Mc Andrew 2002), e os novos chegados não tinham a escolha dos primeiros portugueses que chegaram nos anos 1950 (Scetti 2015).

#### 4.2. O português é a “sétima língua mais falada no mundo”

As escolas comunitárias nos dois contextos estudados têm um outro ponto em comum. Elas sobrevivem, hoje, graças ao dinheiro das inscrições e estão enfrentando um declínio das inscrições nos últimos anos. Na Escola Santa Cruz, em Montreal, segundo as estatísticas, as inscrições começaram a baixar nos anos 2000 (Eusébio 2001). Hoje contamos com 300 alunos em Montreal e só 58 na Escola Vasco da Gama de Bridgeport. Há sempre menos crianças e as escolas comunitárias precisam de novas estratégias para enfrentar esta nova situação.

Em Bridgeport, em um contexto estadunidense em que as línguas não são altamente valorizadas, a comunidade abriu as portas à nova migração brasileira. Observamos, de facto, novas representações que promovem a força do português em números e o seu carácter de língua ‘global’. Armando (1G – 1966, Trás-os-Montes, BPT), por exemplo, afirma que *há 400 milhões de falantes de português no mundo*, embora em Reto (2012) se fale de 250 milhões de pessoas que usam o português como língua oficial no mundo, sublinhando-se a grandeza desta língua espalhada pelos cinco continentes. Este é um discurso de revalorização do português muito difundido dentro desta comunidade, tanto nos falantes mais idosos como nos mais novos.

Em Montreal, também, os membros da comunidade difundem novos discursos para a promoção de um português como ‘ferramenta de trabalho’ para o futuro. Jaime (3G – 1995, Minho, MTL), por exemplo, nos confirma que o português é *a sétima língua mais falada do mundo*, embora no estudo de Reto (2012) já apareça como a quarta, lembrando-nos duma crença muito difundida dentro do grupo em relação à classificação das línguas dentro do ‘mercado’ descrito por Calvet (2002). A Escola Santa Cruz visa promover a posição internacional do português hoje, fazendo eco ao seu poder no mundo internacional e dos negócios.

Nesta visão, e considerando que o Brasil e Portugal estão sempre em competição para promover o seu próprio padrão (da Silva & Gunnenwiek 1992), numa luta pluricêntrica entre o PE e o português brasileiro (PB) (Scetti 2017), a mais recente migração brasileira pode ser interpretada, nos dois casos, como uma nova oportunidade de revitalizar a língua portuguesa ou como uma ameaça à norma europeia.

No contexto da cidade canadiana, a presença de brasileiros dentro da comunidade portuguesa ainda é muito baixa (Almeida 2014). Mesmo que uma estátua da Nossa Senhora Aparecida seja posta dentro da igreja da Missão Santa Cruz, a presença de alunos de origem brasileira na escola é

fraca. Aqui, na ‘fortaleza’ da norma do PE, mesmo as outras variedades continentais e das ilhas, que ainda se falam dentro da comunidade, sofrem estigmatização (Scetti 2017). Segundo as estatísticas da escola, a maioria dos alunos têm pais e avós originários de Portugal continental (Eusébio 2001). Este fator e o facto de os professores serem originários do Norte e do Centro de Portugal podem explicar um afastamento das famílias dos ilhéus da escola comunitária.

Em Bridgeport, ao contrário, onde a comunidade é menor em termos de números, e menos unida por causa das distâncias geográficas e sendo que o contexto de acolhimento americano é menos favorável ao bilinguismo/multilinguismo (Lippi-Green 1997/2011), a Escola Vasco da Gama chegou a ter de abrir as portas à nova migração brasileira (Goza 1994). O número de alunos de origem brasileira está em crescimento dentro desta escola. Durante as nossas observações, verificamos que são os próprios alunos de origem brasileira os que falam mais português durante as aulas e entre colegas, e são eles também os que declaram falar mais português em casa. Para muitos deles, o português é a única língua falada em casa, com os pais e outros familiares, e muitos entre eles mantêm um forte contato com a família, no Brasil ou emigrados em outros países. Na escola, apesar de os professores privilegiarem a norma do PE, a luta pluricêntrica não tem muita importância. Os discursos que se promovem dentro da escola favorecem uma abertura para a variação, no interesse de valorizar um português mais unido e forte. Clarissa (2G – 2006, Brasil, BPT), uma aluna nascida em New York de pais brasileiros, à pergunta *porque é importante estudar o português?*, avisa: *é uma língua internacional*, apoiando-se na ideologia do novo *status* da língua no mundo, que foi observado durante a participação em várias aulas.

Enfim, nos dois contextos estudados, observamos diferentes discursos, promovidos e difundidos pelos maiores atores das escolas, como os professores, os membros do órgão de gestão, os alunos e os pais, sobre a grandeza e o poder do português. As escolas comunitárias querem ‘vender’ o português para a própria sobrevivência. Para se manter ativas têm de promover o português como um ponto importante para o futuro das crianças e estimular os pais a pôr nos filhos a gana de aprender o português. Assim, o português chega a ser uma ferramenta para o futuro dos mais novos e substitui a posição de LH ou língua relacionada ao passado. Dessa forma, a LH, com uma nova vertente para o futuro, toma carácter diferente como marcador da identidade do grupo. Esta identidade coletiva diaspórica, bem que imaginada e ideológica (Rosa & Trivedi 2017), vê-se em questionamento nesta

época contemporânea da globalização e a língua chega a ser fundamental na conseguinte perda de importância de grupos como estes, isolados em outros contextos, como pequenos estados-nações, ao longo dos anos.

## 5. A língua como marcador da portugalidade

O que temos de ser, ou melhor, o que temos de fazer para sermos, ou nos sentirmos, portugueses dentro destas comunidades da diáspora? Com esta pergunta podemos perceber melhor como as ideologias sobre as línguas e sobre as práticas linguísticas podem influenciar o processo de identificação de cada 'membro' no grupo.

De facto, falar 'bem' português chega a ser um elemento importante para a integração dos descendentes no grupo e na vida associativa comunitária, sobretudo dos mais novos. As práticas linguísticas, mais dinâmicas e variáveis (segundo o contexto, os falantes e a situação), são bem mais difíceis de ser associadas com as práticas do "heritaging" (Blommaert 2013a; De Fina & Perrino 2013), como poderia ser o caso duma dança do rancho folclórico, duma comida ou de alguns cantos da terra, considerados como 'autênticos'. As práticas linguísticas dependem também duma autoavaliação, duma avaliação pelo grupo e de todos os discursos de construção da identidade que existem no grupo, se bem que esta construção identitária seja fictícia (ver os trabalhos de Kroskrity 2004; Woolard 1998 sobre as ideologias linguísticas).

Numa nova visão global de 'identidade e mobilidade', os processos de pesquisa de identidade, de afiliação e de pertença a um grupo ou comunidade sofrem as consequências da mudança no tempo e no espaço, como no caso do percurso migratório. Estas línguas da diáspora, desde já na sua denominação de 'línguas de herança', sofrem duma representação de língua ligada ao passado, promovendo o afastamento entre as primeiras e as novas gerações no grupo. Nas práticas, a LH não vai ser a língua principal dos membros de 2G e 3G, mas uma língua secundária no dia a dia, que por vezes tem uma posição muito marginal. Porém, pode ainda ser a primeira língua de socialização de alguns descendentes de 3G ou 4G, como é no caso de Elijah (3G – 2000, Minho, MTL), que nos conta da sua vida nos primeiros anos, sempre em casa dos avós: *falo e falei muito com a minha avó e o meu avô, a minha primeira língua era português*. Mas logo, com a escolarização no novo contexto, este uso da língua principal passa a ser mais 'familiar' ou 'comunitário'; entendido dentro dum espaço semipúblico

como pode ser descrita a vida associativa da comunidade (escolas, clubes, associações, lojas e bares dentro dos bairros comunitários). A escola vai ser o lugar onde se tem mais contato com o que se identifica como a ‘boa’ língua.

Por isso, as escolas comunitárias portuguesas de Montreal e de Bridgeport, como foi observado nesta contribuição, são agora as verdadeiras promotoras do português, da sua norma e do seu uso. Nos discursos que alguns membros promovem e que circulam nas comunidades, esta LH é valorizada como uma língua nova e moderna, internacional e sobretudo ‘útil’. A ideologia duma língua ‘pura’, base da construção identitária nacional e étnica (Park & Wee 2017), é completada hoje por uma ideologia de ‘força’ da língua, no que refere ao mundo global, como uma ferramenta de trabalho e uma mais-valia econômica.

Estas comunidades são, hoje em dia, verdadeiras ‘ilhas’ perdidas nos oceanos das cidades norte-americanas, onde o câmbio geracional é uma ameaça à sobrevivência. Para a defesa da portugalidade destas comunidades, falar português continua a ser um marcador de identidade para a manutenção no tempo destas realidades. O português, de língua pequena e minoritária dentro da sua comunidade, passa a ser uma língua global e mundial com um potencial econômico (Reto 2012), em que a noção de lusofonia retoma a sua importância (Faraco 2012).

## 6. Conclusão

Finalmente, nos dois contextos que foram observados para esta contribuição, vemos como o português tem evoluído no seu *status* com uma representação do seu novo poder.

Num discurso de revalorização, o português passa de língua do passado a língua do futuro para os mais novos, no interesse das instituições locais, sobretudo das escolas comunitárias, para a continuação destas comunidades no tempo. Com vontade em continuar, é uma necessidade de manter o português como língua do grupo e do bairro, na memória do passado. Embora a norma-padrão tenha visto uma renegociação perpétua nas duas comunidades e no seio das escolas, para os membros, falar o português torna-se um “ato de identidade” (Le Page & Tabouret-Keller 1985).

Em Bridgeport, para garantir a continuação da Escola comunitária Vasco da Gama, que no início de 2018 contava só com cerca de 60 alunos, um compromisso foi feito, mantendo abertas as suas portas às famílias



de origem brasileira. Em Montreal, dada a vivacidade da comunidade, a escola comunitária mantém-se ainda como a fortaleza do 'bom' português, embora se fale de mudanças e abertura também.

Em ambos os casos, muitos falantes sublinham a importância da escola para 'defender' a língua. É necessário falar o 'bom' português. Mesmo se parece difícil descrever e enquadrar nas práticas orais, persiste dentro dos discursos o paradigma nacionalista prescritivo que vê a equação entre uma língua (o português) com uma nação ou, nesse caso, uma comunidade, e o uso duma norma (o PE).

Hoje em dia, definir conceitos como 'grupo', 'comunidade' e 'nação' é uma tarefa mais difícil, se considerarmos os trabalhos recentes que mostram como os repertórios multilingues são mais 'fluidos' e como a definição de língua 'fixa e pura' é mais árdua de estabelecer, em particular no que se refere a uma norma-padrão 'única' (ver, por exemplo: Blommaert 2010; 2013b; Creese *et al.* 2011; May 2014; Pennycook 2010). Mesmo assim, este paradigma nacionalista prescritivo se mantém nas ideologias linguísticas e permite defender a noção de estado-nação, apesar de esta noção ter sido enfraquecida (Pujolar 2007). A ideologia dum "purismo dos mais idosos" (Dorian 1994) se mantém, e em consequência os repertórios multilingues são estigmatizados, em particular no que se refere às novas redefinições de categorias como 'falante nativo' ou 'falante da herança' (Bonfiglio 2010; Flores & Rosa 2015). Por esta razão, a LH tem mais dificuldade na sua adaptação ao novo mundo contemporâneo.

Embora distantes de Portugal, estas duas comunidades portuguesas permanecem ancoradas com Portugal. As práticas linguísticas e as ideologias linguísticas ajudam a definir este português, que torna a ser um marcador importante da identidade coletiva diaspórica, bem que imaginada e ideológica (Rosa & Trivedi 2017). Não é só a LH e língua do passado, para lembrar a existência e a evolução destas comunidades da migração, mas é também um marcador para o futuro do grupo, para as gerações mais novas. O português, dentro das comunidades portuguesas, tanto em Montreal como em Bridgeport, chega a ser promovido, pelos atores, desde as escolas comunitárias locais até às famílias e mesmo os indivíduos, graças a discursos sobre o novo *status* do português como língua de negócios internacionais, ferramenta para o futuro dos jovens, uma verdadeira força consolidada no mundo 'global' contemporâneo.

## Referências

- Almeida, E. (2014). La citoyenneté au-delà des frontières nationales: La politique étrangère brésilienne et les Brésiliens au Québec. *RITA* [en ligne], 7(1).
- Anctil, P. (1984). Double majorité et multiplicité interculturelle à Montréal. *Recherches sociographiques*, 25(3), 441-456.
- Araújo, G. A. (2008). A língua portuguesa no Japão: Um panorama. In G.A. de Araújo & P. Aires (Eds.), *A língua portuguesa no Japão* (pp. 9-24). São Paulo, Brasil: Paulistana Editora.
- Blommaert, J. (2013a). Complexity, accent, and conviviality: Concluding comments. *Applied Linguistics*, 34(5), 613-622.
- Blommaert, J. (2013b). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes*. Bristol, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Blommaert, J. & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13(2), 1-22.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Bonfiglio, T. (2010). *Mother tongues and nations: The invention of the native speaker*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: De Gruyter Mouton.
- Calvet L. J. (2002). *Le marché aux langues: Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris, França: Plon.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1196-1208.
- da Silva, J. F. & Gunnenwiek, K. (1992). Portuguese and Brazilian efforts to spread Portuguese. *International Journal of Sociology of Language*, 95(1), 71-92.
- De Fina, A. & Perrino, S. (2013). Transnational identities. *Applied Linguistic*, 34(5), 509-515.
- Dorian, N.C. (1994). Purism vs. compromise in language revitalization and language revival. *Language in Society*, 23(1), 479-494.
- Duchêne, A. & Heller, M. (Eds.) (2012). *Language in late capitalism: Pride and profit*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Routledge.
- Edwards, J. (2009). *Language and identity*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Errington, J. (2001). Ideology. In A. Duranti (Ed.), *Key terms in language and culture* (pp. 110-112). Malden, Estados Unidos da América: Blackwell.
- Eusébio, J. (2001). *Falando Português em Montreal*. Montreal, Canadá: Quebec World.
- Faraco, C. A. (2012). Lusofonia: Utopia ou quimera? Língua, história e política. In T. Lobo et al. (Eds.), *ROSAE: Linguística histórica, história das línguas e outras histórias* (pp. 31-50). Salvador, Brasil: Editora da Universidade Federal da Bahia.

- Flores, N. & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171.
- Fought, C. (2006). *Language and ethnicity*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Goza, F. (1994). Brazilian immigration to North America. *International Migration Review*, 28(1), 136-153.
- Grimaldi, L. (1993 [1986]). *Only in Bridgeport: An illustrated history of the Park City*. Bridgeport, Estados Unidos da América: Windsor Publications.
- King, K. A., Fogle, L. & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Linguistics and Language Compass*, 2(5), 907-922.
- Kroskrity, P. V. (2004). Language ideologies. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496-517). Malden, Estados Unidos da América: Blackwell.
- Le Page, R. B. & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Lippi-Green, R. (1997/2011). *English with an accent. Language, ideology and discrimination in the United States*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- May, S. ed. (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Routledge.
- Matos, A. Soeiro (2016). O ensino de Português na Ásia Oriental: De quem para quem. *Forum Sociológico*, 28(1), [on line], <<http://journals.openedition.org/sociologico/1436>>.
- Mc Andrew, M. (2002). La loi 101 en milieu scolaire: *Revue d'aménagement linguistique*, (L'aménagement linguistique au Québec: 25 ans d'application de la Charte de la langue française), 69-84.
- Mendes, E. (2012). Vidas em português: Perspectivas culturais e identitárias em contexto de português língua de herança (PLH). *Platô*, 1(2), 20-31.
- Moura, M. de A. & Soares, I. (2003). *Pionniers : Lavant-garde de l'immigration portugaise (Canada 1953)*. Montreal, Canadá: Direcção Geral dos Assuntos Consulares e Comunidades Portuguesas.
- Park, J. S. Y. & Wee, L. (2017). Nation-state, transnationalism, and language. In S. Canagarajah (Ed.), *The routledge handbook on migration and language* (pp. 47-62). Nova Iorque, Estados Unidos da América: Routledge.
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (2003). Introduction: New theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts. In A. Pavlenko & A. Blackledge (Eds.), *Negotiation of identities in multilingual contexts* (pp. 1-33). Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Penczer, L. Owen. (2018). *The family comes first: Portuguese/Americans in Bridgeport, Connecticut*. Arlington, Estados Unidos da América: Oneonta Press.

- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Routledge.
- Pujolar, J. (2007). Bilingualism and the nation-state in the post-national era. In M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 71-95). Londres, Inglaterra: Palgrave Macmillan.
- Rampton, B. (2011). From “multi-ethnic adolescent heteroglossia” to “contemporary urban vernaculars”. *Language & Communication*, 31(4), 276-294.
- Reto, L. (2012). *Potencial económico da língua portuguesa*. Alfragide, Portugal: Texto.
- Ricento, T. (2005). Problems with the ‘language-as-resource’ discourse in the promotion of heritage languages in the USA. *Journal of Sociolinguistics*, 9(3) [special issue edited by S. May], 348-368.
- Robichaud, D. (2004). La création du quartier portugais de Montréal. Une histoire d’entrepreneurs. *Géographie Économie Société*, 6(4), 415-438.
- Rosa, J. & Trivedi, S. (2017). Diaspora and language. In S. Canagarajah (Ed.), *The routledge handbook on migration and language* (pp. 330-346). Nova Iorque, Estados Unidos da América: Routledge.
- Ruiz, R. (2010). Reorienting language-as-resource. In J. E. Petrovic (Ed.), *International perspectives on bilingual education: Policy, practice controversy* (pp. 155-172). Charlotte, Estados Unidos da América: Information Age Publishing.
- Scetti, F. (2015). “O português não é só a língua do passado e dos avós, mas é também uma nova língua do futuro!”. In *Atas do XII CONLAB, 1º congresso da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa* (pp. 6443-6451). Lisboa, Portugal: FCSH – Universidade Nova de Lisboa.
- Scetti, F. (2016a). *Évolution de la langue portugaise dans sa dynamique de transmission au sein de la « communauté portugaise » de Montréal* (Tese de doutoramento, Université Paris Descartes).
- Scetti, F. (2016b). The Portuguese language in the particular context of the “Portuguese community” of Montreal. In R. Muhr (Ed.), *Pluricentric languages and non-dominant varieties worldwide. Part II: The pluricentricity of Portuguese and Spanish. New concepts and descriptions* (pp. 275-286). Viena, Áustria: Peter Lang Verlag.
- Scetti, F. (2017). Variation dialectale du portugais parlé au sein de la communauté de Montréal. *Géolinguistique*, 17(1), 151-175.
- Showstack, R.E. (2015). Institutional representations of ‘Spanish’ and ‘Spanglish’: managing competing discourses in heritage language instruction. *Language and Intercultural Communication*, 15(3), 341-361.
- Statistics Canada (2016). *Census of Canada 2011: Immigration and ethnocultural diversity*. Ottawa: Industry Canada, <<http://www.12.statcan.ca>>.

- Statistics Canada (2009). *Census of Canada 2006: Citizenship, immigration, birthplace, generation status, ethnic origin, visible minorities, and aboriginal peoples (97-557-XIE)*. Ottawa, Canadá: Industry Canada.
- Statistics ITU (2016). *Geneva: International Telecommunication Union*, <<http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2016.pdf>>.
- Teixeira, C. & Da Rosa, V.M. Pereira (2009 [2000]). *The Portuguese in Canada: Diasporic challenges and adjustment*. Toronto, Canadá: University of Toronto Press.
- Vieira, N. H. (1980). Bilingual–bicultural education for Portuguese Americans: An overview. In D.P. Macedo (Ed.), *Issues in Portuguese bilingual education* (pp. 3-22). Boston, Estados Unidos da América: National Assessment and Dissemination Center.
- Woolard, K. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In B. Schieffelin, K. Woolard & P.V. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Oxford University.
- Zucchi, J. (2007). *A history of ethnic enclaves in Canada* (vol. 9). Canadian Historical Association.

[recebido em 12 de setembro de 2018 e aceite para publicação em 26 de dezembro de 2018]