



**Universidade de
Aveiro
2013**

Departamento de Línguas e Culturas

**ANA MARIA MARQUES O ENSINO DO ALEMÃO NOS LICEUS
CARVALHO PORTUGUESES ENTRE 1926 E 1949**



**Universidade de
Aveiro
2013**

Departamento de Línguas e Culturas

**ANA MARIA MARQUES O ENSINO DO ALEMÃO NOS LICEUS
CARVALHO PORTUGUESES ENTRE 1926 E 1949**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Estudos Alemães, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Teresa Cortez, Professora Associada do Departamento de Línguas da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Professor Doutor Paulo Alexandre Cardoso Pereira
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Mário Lima de Matos
Professor Auxiliar da Universidade do Minho (arguente)

Professora Doutora Maria Teresa Marques Baeta Cortez Mesquita
Professora Associada da Universidade de Aveiro (orientadora)

agradecimentos

As minhas primeiras palavras de agradecimento dirijo-as à minha orientadora, a Professora Doutora Maria Teresa Cortez, cuja compreensão e orientação científica foram determinantes no desenvolvimento desta dissertação. Agradeço-lhe todas as apreciações críticas e sugestões bibliográficas que permitiram o enriquecimento e a conclusão deste trabalho.

À minha colega Idalinda Oliveira pela amizade, pelo apoio moral e pelo repto lançado para a realização de uma tese de mestrado.

À minha família pela compreensão demonstrada ao longo destes dois anos.

palavras-chave

Alemão, línguas estrangeiras, reformas educativas, programas curriculares, manuais escolares, metodologias de ensino, relações luso-alemãs, nacional-socialismo, Estado Novo.

resumo

O presente trabalho tem como tema o ensino do Alemão nos liceus portugueses, num período extremamente conturbado e controverso da história da Alemanha e de Portugal, nomeadamente o tempo do Terceiro Reich e dos primeiros anos do Estado Novo. Este estudo, que partiu da pesquisa, consulta, seleção e posterior análise crítica de legislação e de publicações periódicas da época, debruça-se sobre as reformas do sistema educativo português, ocorridas de 1926 a 1948, sobre a influência que exerceram na elaboração dos programas curriculares e sobre posição ocupada pelo Alemão no âmbito das línguas estrangeiras. É também analisada a evolução dos conteúdos temáticos que gradualmente se foram distanciando do estudo da literatura como meio de aquisição de conhecimentos culturais de um povo. Este trabalho pretende também pôr em evidência o papel desempenhado pelas teorias de ensino, do final do século XIX e do início do século XX, na escolha das metodologias didático-pedagógicas para o ensino do Alemão e na elaboração de manuais. Na última parte deste trabalho, é dado enfoque às atividades desenvolvidas nos liceus para a promoção das relações luso-alemãs, no âmbito de uma política de aproximação cultural e de difusão ideológica.

keywords

German, foreign languages, school reforms, syllabus, course books, Portuguese-German relations, National Socialism, *Estado Novo*.

abstract

The present work aims to study the teaching of German in Portuguese secondary schools during an extremely turbulent and controversial period of German and Portuguese History, namely the time of the Third Reich and the early years of Salazar's New State. This dissertation, which was based on the survey, selection and critical analysis of legislation and periodical publications of that time, focuses on the reforms of the Portuguese educational system from 1926 to 1948, as well as and their influence on the development of curricula and on the importance of German as a foreign language in Portuguese schools. The evolution of the topics, which gradually withdrew from the idea of studying literature as a means of acquiring cultural knowledge, is analysed as well. This work also aims to highlight the role played by education theories at the end of the 19th century and early 20th in the choice of methodologies for the teaching of German and the construction of course books. In the last part of this work, focus is given to the activities carried out in secondary schools to promote Portuguese-German relations in the context of a policy of cultural rapprochement and ideological diffusion.

Índice Geral

Introdução.....	1
1. Breve contextualização histórica.....	3
2. As reformas do ensino liceal e os planos curriculares.....	6
2.1. A reforma de 1929 (Artur Ricardo Jorge).....	6
2.2. A reforma de 1927 (Alfredo de Magalhães).....	8
2.3. A reforma de 1930/31 (Gustavo Cordeiro Ramos).....	10
2.4. A reforma de 1936 (António Carneiro Pacheco).....	13
2.5. A reforma de 1947 (Fernando Pires de Lima).....	17
2.6. Conclusões.....	20
3. Os programas de Alemão de 1926 a 1948.....	23
3.1. Os programas ao abrigo da reforma de 1926.....	23
3.2. Os programas ao abrigo da reforma de 1930/31.....	27
3.3. O programa ao abrigo da reforma de 1936.....	32
3.4. O Programa ao abrigo da reforma de 1947.....	35
3.4.1. Algumas considerações sobre o programa de 1948.....	42
3.5. Análise comparativa dos planos curriculares entre 1926 e 1949.....	44
3.5.1. Os conteúdos.....	44
3.5.2. As metodologias.....	48
3.5.2.1. As metodologias na perspetiva dos professores de Alemão.....	51
4. Os manuais de ensino para o Alemão.....	54
5. Ações desenvolvidas nos liceus para a promoção das relações luso-alemãs.....	62
5.1. A correspondência interescolar internacional.....	63
5.2. Encontros luso-alemães de mocidades.....	66
5.3. Cursos de cultura estrangeira.....	68
5.4. Os meios audiovisuais.....	71
Considerações finais.....	73
Bibliografia.....	76
A. Bibliografia crítica.....	76
B. Publicações periódicas.....	79
C. Legislação.....	80

D. Livros de ensino.....	81
Índice de Tabelas	82
Anexos	83
Anexo 1 - Introdução do livro <i>Gesprochenes Deutsch</i> (1942) de Gerken/ Klee.....	83
Anexo 2 - Capa do livro <i>Curso Elementar de Língua Alemã</i> de Inglês/ Diehm	84
Anexo 3 - Lição nº 59 do livro <i>Curso Elementar de Língua Alemã</i> de Inglês/ Diehm	85
Anexo 4 - Lição nº 59 do livro <i>Curso Elementar de Língua Alemã</i> de Inglês/ Diehm	86
Anexo 5 - Lição nº 59 do livro <i>Curso Elementar de Língua Alemã</i> de Inglês/ Diehm	87
Anexo 6 - Lição nº 59 do livro <i>Curso Elementar de Língua Alemã</i> de Inglês/ Diehm	88
Anexo 7 – Capa do manual <i>Novo Método de Alemão</i> (1933) de Aníbal Piçarra.	89
Anexo 8 – Lição nº 3 do manual <i>Novo Método de Alemão</i> de Aníbal Piçarra.....	90
Anexo 9 - Lição nº 3 do manual <i>Novo Método de Alemão</i> de Aníbal Piçarra.....	91
Anexo 10 - Lição nº 3 do manual <i>Novo Método de Alemão</i> de Aníbal Piçarra.....	92
Anexo 11 – Um exemplo de exercícios de aplicação do manual <i>Novo Método de Alemão</i> de Aníbal Piçarra.....	93
Anexo 12 – Textos/ temas do manual <i>Novo Método de Alemão</i> de Aníbal Piçarra (parte I)	94
.....	
Anexo 13 - Textos/ temas do manual <i>Novo Método de Alemão</i> de Aníbal Piçarra (parte II)	95
.....	
Anexo 14 – Carta enviada por Gustavo Cordeiro Ramos a Aníbal Piçarra.....	96
Anexo 15 - Carta enviada por Johannes Roth a Aníbal Piçarra.	97
Anexo 16 - Programa da festa de receção de uma delegação da HJ no Liceu Pedro Nunes	98
.....	
Anexo 17 - Programa da festa de receção de uma delegação da HJ no Liceu Pedro Nunes	99
.....	
Anexo 18 - Programa da festa de receção da delegação da HJ no Liceu Pedro Nunes.....	100
Anexo 19 – Discurso de Johannes Roth no Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)	101
Anexo 20 - Discurso de Johannes Roth no Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes).....	102
Anexo 21 - Discurso de Johannes Roth no Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes).....	103
Anexo 22 - Prova de exame de Alemão (7ª classe) de 1934	104
Anexo 23 - Prova de exame de Alemão (7ª classe) de 1935	105

Introdução

Este trabalho insere-se no Mestrado em Línguas, Literaturas e Culturas - Estudos Alemães, tendo resultado do meu interesse em pesquisar a evolução do ensino da língua alemã em Portugal e em tentar compreender as causas subjacentes à diminuição do número de aprendentes desta língua estrangeira nos últimos anos, mais concretamente, após a reforma do ensino secundário de 2004¹.

A procura das razões que levam a política educativa de um Estado a condicionar ou mesmo determinar a exclusão do estudo de uma ou outra língua estrangeira do currículo, sem, no entanto, apresentar uma justificação ou um estudo científico que substancie tal decisão, levou-me a recuar no tempo e a dar continuidade à investigação encetada por Maria Teresa Cortez (investigadora das relações literárias e culturais luso-alemãs da Universidade de Aveiro) relativa à aprendizagem do Alemão nos liceus portugueses desde a reforma de Jaime Moniz, em 1894, até ao final da Primeira República, em 1926.

Este trabalho pretende descrever a situação do ensino do Alemão nos liceus num período extremamente conturbado e controverso da história da Alemanha e de Portugal, nomeadamente, o tempo do Terceiro Reich e dos primeiros anos do Estado Novo. Com base numa investigação documental exaustiva de legislação e de publicações periódicas da época, é agora apresentado um estudo da evolução dos programas de Alemão, inseridos nas sucessivas reformas do sistema educativo português que ocorreram entre 1926 e 1948.

Durante este período, os planos curriculares e os programas do curso liceal foram sofrendo reformulações e simplificações por forma a satisfazerem os desígnios e a política educativa do Estado Novo. De natureza fortemente elitista, os liceus tinham como objetivo a transmissão de uma “cultura geral” e a preparação para o prosseguimento de estudos superiores. É no contexto de redução da oferta educativa, que marcou as primeiras décadas do ensino liceal no Estado Novo, que analisamos a posição ocupada pelo Alemão no âmbito da aprendizagem das línguas estrangeiras, dominada pela controvérsia e a pela discussão, no seio do corpo docente, acerca do método de ensino a aplicar à língua alemã. Esta polémica foi influenciada pelo conhecimento das correntes pedagógicas contemporâneas e das teorias de ensino e de aprendizagem que surgiram na Europa no final do século XIX e no início do século XX; teorias que tiveram eco junto dos responsáveis pela educação em Portugal em meados dos anos 30 e que viram o seu reconhecimento expresso no programa de Alemão já na fase do pós-guerra.

¹ A partir da análise dos relatórios referentes aos exames nacionais do ensino secundário, contidos nos arquivos da base de dados da Direção Geral de Educação e elaborados pelo Júri Nacional de Exames, constata-se que em 2003 se realizaram 4660 exames na disciplina de Alemão (código 201 - 3 anos de aprendizagem, decreto-lei nº 286/ 89); em 2009 o número desceu para 182 (código 701 - 3 anos de aprendizagem, decreto-lei nº 74/ 2004).

Paralelamente à evolução das teorias de aprendizagem, será feita uma reflexão sobre os recursos didáticos destinados ao ensino do Alemão, nomeadamente, o manual, que nem sempre acompanhou as orientações metodológicas sugeridas nos programas.

Este estudo versa também sobre as relações luso-alemãs e as atividades levadas a cabo nos liceus portugueses para a promoção da língua e da cultura alemãs. Subjacente a esta aproximação intercultural da Alemanha e de Portugal, da responsabilidade de instituições alemãs (algumas delas sediadas em Portugal desde o século XIX e instrumentalizadas pelo regime nacional-socialista após 1933), estavam ainda interesses políticos, ideológicos e económicos.

1. Breve contextualização histórica

O golpe militar de 28 de Maio de 1926 pôs termo à Primeira República, dando início a um regime ditatorial protagonizado pela figura de António Oliveira Salazar, que entrara para o governo do general Óscar Carmona, em 1926, como Ministro das Finanças, e que, em 1933, assumiria finalmente a presidência do Conselho, ditando o rumo do país durante quatro décadas.

No mesmo ano de 1933, Hitler subiu ao poder, dando início aquilo que designou por *Gleichschaltung* (uniformização) do estado e da sociedade, abrindo caminho à ditadura pessoal e ao regime totalitário nacional-socialista, que terminou em 1945, com a derrota da Alemanha na Segunda Guerra Mundial.

Ambos os ditadores perseguiram uma política nacionalista de edificação de um estado novo e nacionalista. Ambos pretendiam organizar o país deixado em desordem após a primeira experiência republicana. Ambos repudiavam o comunismo, a democracia, o liberalismo e o movimento trabalhista. Ambos reconheceram a importância da existência de um ministério de propaganda política² para difundir a sua ideologia em solo nacional e internacional e criar um “estado” novo. Embora com objetivos diferentes, ambos criaram, no mesmo ano, uma polícia ao serviço do estado³.

De qualquer modo, e como os historiadores têm vindo a sublinhar, os dois ditadores serão dificilmente comparáveis; movidos por motivações e valores diferentes, cada um implantou uma ditadura que traduziu a sua própria *Weltanschauung*.

Quanto à convivência e coabitação de povos num único espaço nacional, por exemplo, Hitler e Salazar tinham ideias e perseguiram objetivos bem diferentes. O regime de Salazar manteve – com exceção para as colónias de África – os conceitos de cidadania e nacionalidade despojados de dimensões raciais, enquanto que Hitler se orientou por um nacionalismo biológico-étnico, que mereceu, aliás, o repúdio do ditador português (Pimentel/ Heinrich, 2006: 39-42).

² O decreto de 13 de março de 1933 (Reichsgesetzbl. I S. 104) estabelece a finalidade do *Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda*: “Der Reichsminister für Volksaufklärung und Propaganda ist zuständig für alle Aufgaben der geistigen Einwirkung auf die Nation, der Werbung für Staat, Kultur und Wirtschaft, der Unterrichtung der in- und ausländischen Öffentlichkeit über sie und der Verwaltung aller diesen Zwecken dienenden Einrichtungen.” (<http://www.documentarchiv.de/ns.html>)

Em Portugal, a 25 de setembro do mesmo ano, foi instituído o Secretariado de Propaganda Nacional com a publicação do decreto-lei nº 23054, que define na alínea b), do artigo 5º, as competências da secção externa deste organismo: “Promover a realização de conferências em vários centros mundiais por individualidades portuguesas e estrangeiras; fortalecer o intercâmbio com os jornalistas e escritores de renome; elucidar a opinião internacional sobre a ação civilizadora, e de modo especial sobre a ação exercida nas colónias, e o progresso do nosso Império Ultramarino; promover a expansão nos grandes centros, de todas as manifestações da arte e da literatura nacionais.”

³ A *Gestapo* (*Geheime Staatspolizei*) foi criada a 26 de abril de 1933. A PVDE (Polícia de Vigilância e de Defesa do Estado) foi criada no dia 29 de agosto de 1933.

Asgnar Schäfer, na sua investigação sobre *As relações luso-alemãs nas vésperas da 2ª Guerra Mundial* (Schäfer, 2011: 18), concluiu ainda que “enquanto a política cultural e a propaganda portuguesa no estrangeiro visavam sobretudo uma promoção da imagem do país e do seu sistema político, para as autoridades nazis, a difusão cultural revestia-se de uma dimensão totalmente diferente. [...] a política cultural nacional-socialista era puramente expansionista.”

Foi neste contexto ideológico que Hitler e Salazar, um numa perspetiva tradicionalista e cristã, o outro, movido pela crença da supremacia de um povo ariano, estabeleceram relações entre nações e entre culturas, perseguindo objetivos bem diferenciados no contexto da sua política externa.

Entre 1926 e 1949 foram várias as instituições alemãs que se foram instalando em solo português. Armando Malheiro da Silva e Mário Matos, no seu artigo “Sobre a difusão político-cultural nazi em Portugal”, em parte, e, baseados em E. A. Strasen e Alfredo Gândara (1944: 458-462), fornecem a lista de organizações que direta ou indiretamente promoveram a cultura e a ideologia nazi em Portugal (cf. Silva/ Matos, 2011: 125-131).⁴

Acresce ainda a posição germanófila defendida por algumas individualidades portuguesas com responsabilidade política. Esta posição pode-se talvez explicar pelo prestígio internacional nas áreas das ciências, das artes, da pedagogia, da filosofia e da tecnologia que a Alemanha tinha ganho desde o século XIX. A este respeito, refere Frank-Rutger Hausmann (*apud*: Dalstein-Paff, 2006: 310).

Insgesamt lässt sich das portugiesisch-deutsche Verhältnis am Anfang der NS-Zeit in jeder Hinsicht fraglos als freundschaftlich bezeichnen, wie Hausmann feststellt: Die deutsche Philosophie (Hegel, Schopenhauer, Eduard von Hartmann, Nietzsche), Musik (Wagner), Geisteswissenschaft (Herder) und Pädagogik (Herbart) hätten von jeher in Portugal eine starke Wirkung ausgeübt, genauso wie Naturwissenschaft, Technik und Medizin. Außerdem hätten mehrere portugiesische Professoren nach 1940 begonnen Deutsch zu lernen.

⁴ E. A. Strasen e Alfredo Gândara (1944: 458-462) referem os seguintes organismos a operaram em Portugal: Colégio Alemão em Lisboa (1848), no Porto e no Funchal; Clube Alemão em Lisboa (1879); Instituto Alemão da Universidade de Coimbra (1925); Grémio Luso-Alemão de Intercâmbio Cultural (1928), posteriormente substituído pelo Instituto de Cultura Alemã (1943), com sede em Lisboa e com sucursais no Porto e em Coimbra; Gabinete de Documentação Económica e Financeira Alemã do Instituto de Ciências Económicas e Financeiras de Lisboa (1935); Igreja Evangélica Alemã (1933); uma sucursal da *D.N.B. (Deutsches Nachrichtenbüro)* em Lisboa (1935); Delegação Geral para Portugal da *Reichsbahnzentrale für den Deutschen Reiseverkehr*, com uma sucursal no Porto (1942). Armando Silva e Mário Matos, no artigo referido, estudaram sobretudo a criação da Casa Alemã em Braga (1945). (Matos/ Silva 2011: 131-133).

Entre essas individualidades encontram-se personalidades influentes no ensino e na fundação de organizações de juventude como Gustavo Cordeiro Ramos, que ocupou o cargo de Ministro da Instrução Pública de 1928 a 1933, e posteriormente foi nomeado Presidente da Junta Nacional de Educação e do Instituto de Alta Cultura; Eusébio Tamagnini, que exerceu a função de Ministro da Instrução Pública de 1934 a 1936 e Francisco Nobre Guedes, que foi o primeiro comissário nacional da organização Mocidade Portuguesa, entre 1936 e 1940.

2. As reformas do ensino liceal e os planos curriculares

2.1. A reforma de 1929 (Artur Ricardo Jorge)

No período da ditadura militar e durante o Estado Novo a instrução pública nos liceus sofreu grandes modificações do ponto de vista estrutural e ideológico, acentuando-se uma doutrinação nacionalista.

As reformas sucessivas do ensino liceal tiveram logo o seu início a 2 de Outubro de 1926, com o Ministro da Instrução Pública, Artur Ricardo Jorge, que promulgou o Estatuto da Instrução Secundária muito balizado pela noção de que este grau de ensino enfrentava sérios problemas devido ao excesso da carga horária e dos conteúdos programáticos que estavam a ser ministrados. Pode ler-se no decreto nº 12425, de 2 de outubro de 1926:

O grave problema andava irresolvido há muito na instrução secundária, com dano do ensino e clamores de todos. Superabundância de matéria, superabundância de horas de aulas [...] que [...] se julgavam nocivas em extremo, e até contraproducentes no alcance desejado de saber muito e bem [...]. Atalha-se à indigestão atual; ensine-se menos, para se saber mais.

A escolaridade liceal foi reduzida de sete para seis anos, sendo que o curso geral manteve a duração de cinco anos, subdividido em dois ciclos: o primeiro de três e o segundo de dois anos.

De acordo com o novo plano de estudos (*vd.* tabela 1), no curso dos liceus eram lecionadas as seguintes línguas estrangeiras: Francês nas classes I, II e III, com uma carga horária de 4 horas semanais; Inglês nas classes II, III, IV e V, com uma carga horária de 3 horas, na classe II, e duas horas nas restantes classes; quanto ao estudo do Alemão, iniciava-se na classe III, com três horas semanais e continuava nas classes IV e V, com uma carga horária de duas horas por semana. O Latim era lecionado nas classes IV e V, com uma carga horária semanal de 3 e 4 horas, respetivamente. Confronte-se a seguinte tabela:

Disciplinas	Classes					Número total de horas
	I	II	III	IV	V	
Português	4	3	3	3	3	16
Latim	-	-	-	3	4	7
Francês	4	4	4	-	-	12
Inglês	-	3	2	2	2	9
Alemão	-	-	3	3	2	8
Geografia	3	3	3	-	-	9
História	-	-	-	3	3	6
Matemática	3	3	3	3	3	15
Ciências Físico-Químicas	-	-	3	3	3	8
Ciências Naturais	2	2		2	2	9
Desenho e Trabalhos Manuais	3	3	2	2	2	12

Tabela 1- Plano de estudos e carga horária do Curso Geral dos Liceus (1926).

O curso complementar, bifurcado em Letras e Ciências, ficou reduzido a um ano e era definido como um ano preparatório para o prosseguimento de estudos superiores. Como podemos verificar na tabela abaixo indicada, o curso de Letras apresentava uma forte componente do estudo das línguas e das literaturas estrangeiras, nomeadamente no domínio do Francês, Inglês, Alemão e Latim, com uma carga horária de 4 horas semanais, sendo que 3 horas eram dedicadas à parte teórica e 1 hora destinada à parte prática de conversação, no caso das línguas vivas.

Disciplinas	Nº de horas	Prática de conversação	Total
Língua e Literatura Portuguesa	3	-	3
Língua e Literatura Latina	4	-	4
Língua e literatura Francesa	3	1	4
Língua e literatura Inglesa	3	1	4
Língua e literatura Alemã	3	1	4
Geografia Geral	2	-	2
História da Civilização	3	-	3
Filosofia	3	-	3

Tabela 2 - Plano de estudos do Curso Preparatório de Letras (1926).

No curso de ciências não era ministrada qualquer língua estrangeira, situação que, como veremos mais adiante, virá alterar-se com o titular na pasta do Ministério da Instrução Pública, Gustavo Cordeiro Ramos, professor catedrático de Filologia Germânica na Faculdade de Letras de Lisboa.

2.2. A reforma de 1927 (Alfredo de Magalhães)

O sucessor de Artur Ricardo Jorge, Alfredo de Magalhães, introduziu novas alterações no ensino liceal, em Janeiro de 1927⁵, como podemos observar nas seguintes tabelas:

Disciplinas	Classes					Total
	I	II	III	IV	V	
Português	4	3	3	3	3	18
Latim	-	-	3	3	4	10
Francês	3	3	3	2	2	13
Inglês	-	3	3	3	2	11
Geografia	3	3	3	-	-	9
História	-	-	-	3	3	6
Matemática	4	4	3	3	3	17
Ciências Físico-Químicas	-	-	3	3	3	7,5
Ciências Naturais	2	2		2	2	9,5
Desenho	3	3	2	2	2	12

Tabela 3 - Plano de estudos e carga horária do Curso Geral do Liceu (1927).

⁵ Decreto n.º 13056, de 20 de janeiro de 1927. D.R. n.º 18, Série de 1927-01-22.

Classes / Disciplinas	VI	VI prática	VII	VI prática	Total
Língua e Literatura Portuguesa	4	-	4	-	8
Língua e Literatura Latina	5	-	5	-	10
Língua e Literatura Francesa	3	1	3	1	8
Língua e Literatura Inglesa	3	1	3	1	8
Geografia Geral	2	1,5	2	1,5	7
História da Civilização	3	-	3	-	6
Filosofia	2	-	2	-	4

Tabela 4 - Plano de estudos e carga horária do Curso Complementar de Letras (1927).

Os cursos complementares de Letras e Ciências voltaram a ter a duração de dois anos, porém sem a disciplina de Alemão no curso de Letras.

O Curso Geral dos Liceus, agora sem a subdivisão em ciclos, viu também eliminado do plano curricular o ensino do Alemão como língua estrangeira obrigatória. Contudo, pode ler-se no decreto: “[...] sempre que um número mínimo de seis alunos requeira o ensino de Alemão, funcionará para esses alunos um curso dessa disciplina acumulável com o ensino das outras disciplinas, e com o mesmo número de horas semanais consagradas ao ensino do inglês.”

O facto de o Alemão ser uma disciplina facultativa cuja frequência era acumulável com o ensino das restantes disciplinas, e com o mesmo número de horas semanais atribuídas aos Inglês, significava para o aluno um aumento da sua carga horária semanal, o que, no meu entender, constituía um entrave à escolha desta disciplina.

Esta determinação significou uma desvalorização acentuada do ensino da língua alemã que se tinha imposto desde a reforma de Jaime Moniz, em 1894, e que tornara o Alemão obrigatório nos cursos de prosseguimento de estudos superiores, segundo uma investigação realizada por Maria Teresa Cortez (cf. Cortez, 2002: 45-59).

2.3. A reforma de 1930/31 (Gustavo Cordeiro Ramos)

Com a nomeação de Gustavo Cordeiro Ramos para ocupar a pasta da instrução pública (1928-1929 e 1930-1933), o ensino liceal volta a sofrer uma reorganização “feita implacavelmente contra os especialistas que do ensino secundário pretendiam fazer ridículo arremedo do ensino superior.”⁶ Entre 1930 e 1931 foram vários os decretos publicados⁷ que culminariam na promulgação do Estatuto do Ensino Secundário, datado de 18 de Dezembro de 1931. O estatuto veio “codificar a legislação” (Decreto n.º 20741: *vd.* nota 6) dispersa deste grau de ensino e reforçar as linhas orientadoras da política educativa.

Esclarece o decreto que a remodelação se justificava pelo facto de o ensino secundário não dar o “rendimento correspondente ao dispêndio de trabalho que exige” (*ibidem*), devido à deficiente organização dos cursos, que é agora objeto de reestruturação. O número de disciplinas de cada ano fica reduzido com recurso ao agrupamento de disciplinas afins, por forma a diminuir o número de professores por classe e economizar os tempos letivos, evitando maior dispersão de matérias e possibilitando aos alunos, principalmente no curso de ciências, adquirirem “hábitos de trabalho livre” (*ibidem*) através de “estudos individuais” (*ibidem*). Pretendia-se também restabelecer o equilíbrio entre o ensino das Ciências e das Humanidades, dando-se maior ênfase ao estudo da “língua nacional” (*ibidem*). A instrução moral e cívica passava a ser lecionada nos primeiros anos do curso e não apenas nos últimos, como acontecera até aqui.

Com o Estatuto do Ensino Secundário de 1931 impõe-se o regime de classes⁸ e legitima-se a existência de um ensino para elites. A respeito da lotação normal dos liceus pode ler-se neste diploma:

A normalidade será restabelecida quando as famílias compreenderem que os cursos dos liceus [...] têm de ser reservados aos fortes e aos mais aptos [...]. O futuro, enquanto sobre a balança da nossa instrução pesar uma massa tão pesada de analfabetos de toda a espécie, não deve ser o aumento da população liceal, nomeadamente nos cursos complementares.

⁶ Decreto n.º 20741, de 18 de dezembro de 1931. D.R. n.º 8, Série I de 1932-01-11 (Estatuto do Ensino Secundário).

⁷ Cf. Decreto n.º 18779, de 26 de agosto de 1930. D.R. n.º 197, Série I de 1930-08-26 (Reorganização do ensino secundário); decreto n.º 18885, de 27 de setembro de 1930. D.R. n.º 225, Suplemento, Série I de 1930-09-27 (Aprovação dos novos programas para o ano letivo de 1930/31); decreto n.º 18827, de 6 de setembro de 1930. D.R. n.º 207, Série I de 1930-09-06 (Obrigatoriedade do uso do caderno diário); decreto n.º 19602, de 15 de abril de 1931. D.R. n.º 88, Série I de 1931-04-16 (Bases para o concurso de livros a adotar).

⁸ O regime de classes, introduzido pela forma de Jaime Moniz em 1894, assentava na gradação da aquisição de saberes, que era proporcionada através de uma estrutura de classes, ou anos, devendo cada disciplina contribuir com sua especificidade para uma formação dentro do possível completa e abrangente. Ainda hoje o regime de classes assenta no ensino simultâneo de várias disciplinas.

De acordo com o novo estatuto, o ensino liceal tinha como objetivo ministrar uma “cultura geral como preparação para a vida social, diretamente ou como passo para o ensino superior, que à vida social, nas suas mais altas esferas, conduz também” (*ibidem*).

O Curso Geral do Liceu, regulamentado pelo decreto-lei nº 18779, de 26 de Agosto de 1930 (Reorganização do Ensino Secundário), repartia-se por cinco anos e dividia-se em dois ciclos: o primeiro, constituído pelos dois primeiros anos; o segundo, pelos três seguintes. Observe-se a tabela 5:

Disciplinas	1º ciclo		2º ciclo			Total
	1ª classe	2ª classe	3ª classe	4ª classe	5ª classe	
Português	5	5	3	3	3	19
Latim	-	-	4	4	4	12
Francês	4	4	4	1	1	14
Inglês	-	-	-	4	4	8
Geografia e História	-	-	4	3	3	10
Matemática	4	4	3	3	3	17
Ciências Físico-Naturais	-	-	4	4	4	12
Ciências da Natureza	3	3	-	-	-	6
Desenho	3	3	2	2	2	12

Tabela 5 - Plano de estudos e carga horária do Curso Geral do Liceu (1931).

Nos primeiros dois ciclos do Curso Geral era lecionado o Francês com uma carga horária semanal de quatro horas, nas 1ª, 2ª e 3ª classes, e de uma hora nas 4ª e 5ª classes. Nas 4ª e 5ª classes do segundo ciclo aprendia-se também Inglês, com quatro horas semanais. O Latim era ministrado nas 3ª, 4ª e 5ª classes, com uma carga semanal de quatro horas.

O Curso Geral dos Liceus continuou sem o ensino do Alemão que, no entanto, ressurge nos planos de estudos dos cursos complementares, nas 6ª e 7ª classes, com uma carga horária de três horas semanais, em Ciências, e de 4 horas semanais em Letras, como podemos verificar nas tabelas 6 e 7:

Disciplinas	6º ano	7º ano	Total
Língua e Literatura Portuguesa	4	4	8
Língua e Literatura Latina	5	5	10
Inglês	2	2	4
Alemão	4	4	8
Geografia	2,5	2,5	5
História	3	3	6
Filosofia	2	2	4

Tabela 6 - Plano de estudos e carga horária do Curso Complementar de Letras (1931).

Disciplinas	6º ano	7º ano	Total
Alemão	3	3	6
Matemática	5	5	10
Ciências Físico-Químicas	6,5	6,5	13
Ciências Naturais	4,5	4,5	9
Geografia	2	2	4
Filosofia	2	2	4

Tabela 7 - Plano de estudos e carga horária do Curso Complementar de Ciências (1931).

Gustavo Cordeiro Ramos foi um grande admirador da cultura alemã e do nacionalismo alemão e também considerado um dos expoentes da posição germanófila em Portugal. Assim compreende-se o seu empenho em impulsionar o estudo da língua e cultura alemãs, que, na década dos anos 30, foi ganhando importância nos liceus.⁹

Importa aqui destacar ainda alguns dados biográficos acerca de Cordeiro Ramos: após a licenciatura em Filologia Germânica frequentou disciplinas pedagógicas na Universidade de Leipzig.¹⁰ Desta estadia resultou o relatório, *Die modernen Richtungen im deutschen neusprachlichen Unterricht* (1908), onde Cordeiro Ramos apresenta os resultados do seu estudo

⁹ Na sua dissertação de doutoramento, intitulada *Eduard Wechsler (1869-1949), Romanist: Im Dienste der deutschen Nation*, Susanne Dalstein-Paff refere-se a Gustavo Ramos dizendo: “Er bewunderte Hitler und setzte sich z.B. in vier Vorträgen vor der Lissabonner Akademie der Wissenschaften für eine portugiesische Nachahmung des nationalsozialistischen Modells ein [...] und war außerdem Dr.h.c. von Heidelberg, Ehrensator der Univ. Köln, Inhaber zahlreicher Ämter und Ehren.“ (Dalstein.Paff, 2006:308-30).

¹⁰ Agostinho Campos, Diretor Geral da Instrução Superior, Secundária e Especial, decretou a criação de pensões de estudo para alunos e professores no estrangeiro, em 1907 (Cortez, 2013: 220-232). Não me foi possível confirmar se Gustavo Cordeiro Ramos terá ou não beneficiado de uma pensão de estudo para estudar em Leipzig.

acerca do ensino das línguas estrangeiras nos liceus na Alemanha (*vd.* nota 59). Esta experiência na Alemanha foi determinante na elaboração do programa de Alemão de 1930/1931, como podemos verificar mais à frente neste trabalho.

2.4. A reforma de 1936 (António Carneiro Pacheco)

Após a passagem de Alexandre Sousa Pinto, Manuel Rodrigues e Eusébio Tamagnini pela pasta da Educação, foi nomeado para Ministro da Instrução Pública, a 18 de Janeiro de 1936, António Carneiro Pacheco, considerado por Rómulo de Carvalho “executor implacável da doutrina de Salazar” (Carvalho, 1985: 753).

Portugal entrara na fase de consolidação do regime do Estado Novo e as mudanças não tardaram a chegar: com a publicação da lei de 11 de Abril de 1936, intitulada “Remodelação do Ministério da Instrução Pública”, foi criada a lei de bases do sistema educativo do Estado Novo.¹¹ Neste diploma, constituído por catorze bases, pode ler-se como primeira afirmação (Base I): “O Ministério da Instrução Pública passa a denominar-se Ministério da Educação Nacional.” A substituição da palavra “instrução” por “educação” na designação do ministério aponta desde logo para um alargamento do espetro de ação do Ministério que, na verdade, procurará assumir o controlo da educação nacional.

A Base II instituiu “a Junta Nacional da Educação para o estudo de todos os problemas que interessam à formação do carácter, ao ensino e à cultura.” Esta junta, presidida por Gustavo Cordeiro Ramos, foi subdividida em sete secções, sendo a primeira, a mais importante, a da “Educação Moral e Física”, a segunda do “Ensino Primário”, a terceira do “Ensino Secundário”, a quarta do “Ensino Superior”, a quinta do “Ensino Técnico”, a sexta das “Belas Artes” e a sétima das “Investigação Científica e Relações Culturais”. A ordem pela qual as secções foram colocadas traduz nitidamente o intento da política educativa, que se refletiu, posteriormente, no plano de estudos.

A Base IX anuncia a reforma do sistema educativo do seguinte modo: “Serão revistos os quadros das disciplinas e respetivos programas em todos os grau do ensino, por forma a que no início do ano letivo de 1936-1937 se encontre posto no lugar próprio o que se verifique estar deslocado, e suprimido tudo o que seja inútil ou pedagogicamente dispensável ” (Lei 1941: *vd.* nota 11). Esta afirmação fazia prever a eliminação de áreas de ensino que, de algum modo, não se

¹¹ Lei 1941, de 11 de abril, de 1936. D.R. n.º 84, Série I de 1936-04-11 (Remodelação do Ministério da Instrução Pública).

coadunassem com o ideário político de Salazar, ou que, de acordo com ele, fossem consideradas supérfluas.

Posteriormente, foi promulgada a reforma liceal, com a entrada em vigor do decreto-lei nº 27084, de 10 de Outubro de 1936. Segundo consta no diploma, a alteração do ensino liceal decorreu da insuficiência do sistema educativo antecedente, cujo excesso de disciplinas, extensão dos programas e funcionamento de regime de classe explicavam “a lastimável impreparação”¹² com que os alunos se apresentavam, de modo geral, ao ensino superior.

Pretendia-se que o ensino liceal formasse a “mentalidade corporativa em que há-de desenvolver-se a atividade dos portugueses.” (Decreto-Lei nº 27084: *vd.* nota 12), e o penúltimo parágrafo do preâmbulo refere ainda que este conjunto de medidas novas “procurará desburocratizar todo o ensino e pô-lo, organicamente, ao serviço da unidade moral da nação” (*ibidem*).

Assim, o primeiro capítulo do decreto estabelece a finalidade do ensino liceal, que se integra “na missão educativa da família e do estado para desenvolvimento harmónico da personalidade moral, intelectual e física dos portugueses, nos termos da constituição, e tem por finalidade específica dotá-los de uma cultura geral útil para a vida” (*ibidem*). Além disso, anuncia-se também a criação da organização nacional Mocidade Portuguesa, que “cooperará com todos os estabelecimentos oficiais e particulares de ensino liceal no que respeita ao desenvolvimento da capacidade física, à formação do carácter e à devoção à pátria, no sentido da ordem, no gosto da disciplina e no culto do dever militar” (*ibidem*).

Para além de anunciar a nova filosofia de ensino, em harmonia com a doutrina salazarista, este diploma introduz ainda as seguintes alterações: o curso liceal é dividido em ciclos; a distinção entre Curso Geral e Curso Complementar é abandonada por se considerar “pedagogicamente irreal” (*ibidem*); a bifurcação do ensino em Letras e Ciências é repudiada; o número de disciplinas de cada ano é reduzido; os conteúdos programáticos são encurtados e o regime de ensino por disciplina é restaurado.¹³

Quanto ao plano de estudos, o curso liceal passa a ser constituído por sete agrupamentos anuais de disciplinas, articulados em três ciclos, o último dos quais dividido em dois semestres.

¹² Decreto-Lei nº 27084, de 10 de outubro de 1936. D.R. n.º 241, Série I de 1936-10-14 (Promulgação da reforma do ensino liceal).

¹³ Na nota introdutória, o diploma critica as reformas liceais dos últimos 50 anos que defenderam o regime de classes. Embora reconheça a importância da interligação dos conhecimentos como instrumento de formação do indivíduo, repudia este sistema de ensino por discordar da possibilidade de se avaliar o desempenho do aluno com base nas notas atribuídas nas diferentes disciplinas, e permitindo, assim, a sua progressão de ano, mesmo tendo-se verificado a falta de aproveitamento numa determinada disciplina; por outro lado, considera o diploma uma injustiça clamorosa obrigar o aluno a repetir o ano e frequentar disciplinas, nas quais tenha obtido uma classificação positiva, por falta de aproveitamento em duas disciplinas. Culpabilizava-se, no diploma, o regime de classes, bem como o elevado número de disciplinas e a extensão dos programas, pela impreparação com que os alunos de candidatam ao ensino superior (Cf. Decreto-Lei nº 27084).

No primeiro ciclo, que correspondia aos 1º, 2º e 3º anos, sugeria-se que o ensino fosse prático e descritivo, destinado a desenvolver no aluno a faculdade de observação e a definir “a tendência do seu espírito” (Decreto-Lei nº 27084: *vd.* nota 12).

No segundo ciclo, que compreendia os 4º, 5º e 6º anos, o ensino deveria ser teórico e experimental, com o objetivo de ministrar os conhecimentos mais importantes para a cultura geral.

No terceiro ciclo, correspondente ao 7º ano, o ensino visaria a sistematização e a síntese de todos os conhecimentos adquiridos, em torno de novas matérias.

Em todos os ciclos, para além das aulas, os alunos tinham de frequentar sessões de educação moral e cívica, educação física, higiene, canto coral, e, apenas no terceiro ciclo, organização política e administrativa da nação.

Com esta simplificação acentuada dos currículos escolares, o ensino das línguas estrangeiras sofreu um corte considerável, passando a ser lecionada apenas a disciplina de Francês nos primeiros três anos do curso liceal, com uma carga horária semanal de cinco horas. Quanto ao Inglês e ao Alemão, apareciam como disciplinas de opção: os alunos dos 4º, 5º e 6º anos podiam escolher entre Inglês ou Alemão, com uma carga horária semanal de três horas. No segundo ciclo (4º, 5º e 6º anos) o Latim era lecionado em conjunto com o Português, com 6 horas semanais.¹⁴

¹⁴ Criticando esta reforma, Rómulo de Carvalho afirma “ nos liceus bastava saber umas coisas, desarticulados os conhecimentos entre si pela escolha do ensino por disciplina, que permitissem satisfazer a um exame com poucas exigências e obter com facilidade uma carta de aprovação.” (Carvalho, 1986: 776).

Disciplinas	1º ciclo			2º ciclo			3º ciclo	
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	
							1º semestre	2º semestre
a) Aulas:								
Português	5	5	5	-	-	-	-	-
Francês	5	5	5	-	-	-	-	-
Ciências Geográfico-Naturais	3	3	3	-	-	-	-	-
Matemática	3	3	3	3	3	3	2	2
Desenho e Trabalhos Manuais	3	3	3	-	-	-	-	-
Português-Latim	-	-	-	6	6	6	-	-
Alemão ou Inglês	-	-	-	3	3	3	-	-
História	-	-	-	3	3	3	-	-
Ciências Físico-Químicas	-	-	-	4	4	4	3	3
Língua e Literatura Portuguesa	-	-	-	-	-	-	5	-
Latim	-	-	-	-	-	-	-	5
Ciências Geográficas	-	-	-	-	-	-	-	4
Ciências Biológicas	-	-	-	-	-	-	4	-
Organização Política e Administrativa da Nação	-	-	-	-	-	-	1	1
Filosofia	-	-	-	-	-	-	4	4
b) Sessões								
Educação Moral e Cívica	1	1	1	1	1	1	-	-
Educação Física	2	2	2				-	-
Canto Coral	2	2	2	1	1	1	1	1
<i>Higiene e Educação Física</i>	-	-	-	2	2	2	2	2

Tabela 8 - Plano de estudos e carga horária do ensino liceal (1936).

Com Mário Figueiredo a ditar o destino da educação em Portugal entre 1940 e 1944, são restabelecidas nos liceus as etapas de Curso Geral (5 anos) e Cursos Complementares de Letras e Ciências (1 ano).

Quanto à aprendizagem das línguas modernas, lê-se no decreto: “[...] não foi possível alargar o estudo das línguas vivas para se não mexer no curso geral. Fica essa lacuna grave, que é preciso corrigir e há-de corrigir-se na primeira oportunidade.”¹⁵

¹⁵ Decreto-lei n.º 31544, de 30 de setembro de 1941. D.R. n.º 228, Série I de 1941-09-30 (Restabelece o Curso Geral e os Cursos Complementares de Letras e Ciências nos liceus).

Nesta altura, a Europa encontrava-se em plena Segunda Guerra Mundial e, como faz notar Rómulo de Carvalho, o “tempo era mais de expectativa, de vigilância das instituições, de defesa dos princípios, e não propício a inovações pedagógicas.” (Carvalho, 1986: 778).

2.5. A reforma de 1947 (Fernando Pires de Lima)

Já na fase do pós-guerra, em 1947, e com Fernando Andrade Pires de Lima a desempenhar o cargo de Ministro da Educação Nacional, assistiu-se a mais uma reforma no ensino liceal, fundamentada pelas críticas existentes ao regime vigente e pela necessidade de se introduzirem medidas coordenadoras entre o ensino liceal e o ensino técnico, que havia sido remodelado.¹⁶

Deste modo, e voltando à solução adotada pelo decreto nº 20741, de 18 de Dezembro de 1931, aquando do magistério de Cordeiro Ramos, o curso geral voltou a ter a duração de cinco anos, em regime de classe, divididos em dois ciclos: o primeiro de dois anos e o segundo de três anos. O curso complementar, designado por 3º ciclo, passou a ter novamente a duração de dois anos, em regime de disciplinas, mas sem a bifurcação em Letras e Ciências. Consulte-se as tabelas seguintes:

Disciplinas	1º ciclo (1º e 2º anos)	2º ciclo (3º, 4º e 5º anos)
Língua e história pátria	5	
Francês	5	
Ciências Geográfico-Naturais	4	
Matemática	3	
Desenho	3	
Português		3
Francês		2
Inglês		5
História		3
Geografia		2
Ciências Naturais		2
Ciências Físico-Químicas		3
Matemática		3
Desenho		1

Tabela 9 - Plano de estudos e carga horária do Curso Geral (1947).

¹⁶ Pode ler-se no artigo “A nova reforma de ensino liceal”, publicado na *Revista de Ensino Ação Pedagógica* de 1947 (nº 4:1), visada pela comissão de censura, que “Das ideias que Sua Ex.^a expôs [no decreto], vê-se claramente que ele está atento aos ‘clamores gerais’ que por toda a parte, segundo diz, os pais e encarregados de educação levantam contra o sistema vigente, que ‘exige demasiadamente da memória e das possibilidades dos pequenos estudantes’.”

<i>3º ciclo (6º e 7º anos)</i>	
Disciplinas	Horas semanais
Português	4
Latim	5
Grego	3
Francês	3
Inglês	3
Alemão	5
História	4
Filosofia	4
Geografia	4
Ciências naturais	4
Ciências físico-químicas	4
Matemática	4
Desenho	4
Organização política e administrativa da nação	1

Tabela 10 - Plano de estudos e carga horária do 3º ciclo (1947).

No Curso Geral, a opção a favor do regime de classe justificou-se com o facto de este grau de ensino ter um carácter mais formativo e ter como finalidade a aquisição de uma cultura geral e dos meios de preparação para a vida, podendo o aluno revelar-se “menos sabedor numa disciplina, se a deficiência é suprida por maior aproveitamento noutras e se mostra normal o grau de desenvolvimento de seu espírito.”¹⁷

Por outro lado, o 3º ciclo (6º e 7º anos), encarado como um grau pré-universitário, visava a aquisição de “sólidos conhecimentos basilares das matérias” (Decreto-Lei nº 36507: *vd.* nota 17), o que justificava o ensino por disciplina.

Quanto às línguas estrangeiras nos 1º e 2º ciclos, deu-se uma maior importância ao ensino do Inglês, por se considerar que dominava cada vez mais a vida internacional dos povos e devido às relações seculares de Portugal com a Inglaterra. O Inglês era lecionado nos 3º, 4º e 5º anos, com uma carga horária semanal de cinco horas. O Francês, consagrado no diploma como instrumento de cultura, continuou a vigorar no currículo com cinco horas semanais nos 1º e 2º anos. Quanto ao Latim, cuja presença no currículo liceal se tinha sempre salvaguardado, foi suprimido definitivamente no 2º ciclo (tal como já tinha acontecido aquando da reforma de António Pacheco, em 1936), por não se reconhecer a sua utilidade num curso de feição mais prática, o que causou a indignação de muitas personalidades ligadas à cultura.

¹⁷ Decreto-Lei nº 36507, de 17 de setembro de 1947. D.R., Série I de 1947-09-17. Neste decreto, que promulga a reforma do ensino liceal, o ministro apresenta uma sinopse histórica do referido grau de ensino em Portugal desde o século X, compara e critica diferentes sistemas de ensino (Inglaterra e América) para justificar e sustentar as suas medidas.

No 3º ciclo foram colocadas as disciplinas de Alemão (com cinco horas semanais), de Inglês (com três horas semanais), de Francês (com três horas semanais), assim como as línguas mortas, Latim (com cinco horas semanais) e Grego (com três horas semanais).

Colocando o enfoque na aprendizagem do Alemão e criticando, expressamente, a reforma de João Franco/Jaime Moniz de 1894 -1895, que, em detrimento do ensino do Inglês, tornara esta disciplina obrigatória para os alunos que pretendiam prosseguir estudos universitários, diz o decreto assinado por Pires de Lima: “O ensino do Alemão ficará, porém no 3º ciclo, não só para os alunos que se destinem a estudos de Filologia Germânica nas Faculdades de Letras, mas também para os alunos que pretendam ingressar nas Faculdades de Direito” (*ibidem*).

Ainda relativamente ao 3º ciclo, foram elencadas, no diploma, as disciplinas que os alunos tinham de frequentar com aprovação para poderem ingressar nos respectivos cursos superiores.¹⁸

Tendo esta reforma valorizado o caráter formativo da educação liceal e continuado atenta à doutrinação salazarista, importa também referir que, para além das aulas, os alunos frequentavam as seguintes sessões semanais: no primeiro ciclo, duas sessões de Religião e Moral, duas de Educação Física e uma de Canto Coral; no segundo ciclo, uma sessão de Religião e Moral, duas de Educação Física e uma de Canto Coral; no terceiro ciclo, uma sessão de trabalhos práticos de Ciências Naturais, uma de trabalhos práticos de Ciências Físico-Químicas, uma de Religião e Moral e uma de Educação Física.

Com tantas alterações, o ministro esperava que esta reforma exercesse uma influência considerável sobre a educação da juventude e que as organizações Mocidade Portuguesa e Mocidade Portuguesa Feminina vissem o seu papel reforçado no desenvolvimento da capacidade física dos alunos, na formação do seu caráter, na criação do espírito de solidariedade e no fortalecimento do amor pela Pátria.¹⁹

¹⁸ Cf. Artigo 5º, do decreto-lei n.º 36507, de 17 de setembro de 1947.

¹⁹ No artigo 13º, do decreto-lei n.º 36507, de 17 de setembro de 1947, pode ler-se: “As organizações Mocidade Portuguesa e Mocidade Portuguesa Feminina cooperarão com todos os liceus e estabelecimentos particulares de ensino liceal no desenvolvimento da capacidade física, na formação do caráter, na criação do espírito de solidariedade e no fortalecimento do amor pátrio dos alunos. Para esse fim ser-lhes-ão reservadas duas tardes em cada semana e confiadas a direção e a inspeção do ensino da Educação Física, do Canto Coral e dos Lances Femininos.”

2.6. Conclusões

Sobre as reformas dos estudos liceais e o lugar do Alemão nos planos de estudos em vigor de 1926 a 1949 gostaria de tecer umas últimas considerações.

Como se procurou evidenciar, neste período, o ensino liceal foi sujeito a muitas reformas de fundo pela mão de vários de entre os 19 ministros que ocuparam a pasta da Instrução Pública. A necessidade de mudança foi sempre justificada pelos responsáveis com base nas insuficiências do sistema antecedente. Durante este período, a duração do ensino liceal, variou entre os seis ou os sete anos, e a sua estruturação foi oscilante: ora com uma divisão em Curso Geral e Curso Complementar, bifurcado em Ciências e Letras, ora com a divisão em Ciclos. A este respeito saliente-se a existência de uma corrente de pensamento que criticava a bifurcação do Curso Complementar em Letras e Ciências. Na sua reflexão sobre “O sentido do ensino das línguas vivas”, afirmou António Leitão de Figueiredo, professor no liceu de D. João III, em 1941:

[...] na Alemanha, preferiu-se à volta de 1870, quebrar deliberadamente a unidade do ensino e da cultura nacional, instituindo, ao lado das escolas clássicas tradicionais [*Gymnasien*], as novas escola reais [*Realschulen*], que [...], em Portugal, [encontram paralelo] no aparecimento do curso complementar de ciências. Dividiram-se assim os membros das classes cultas de cada país em “clássicos” e “modernos”, - um defeito que, aliás, se manteve até aos nossos dias, a ponto de constituir um dos mais graves problemas que defrontam a nossa geração. [...] Em Portugal, a abolição da encruzilhada letras-ciências é já um resultado palpável e a todos respeitos animador.”²⁰

A esta questão das vantagens ou desvantagens da separação do ensino liceal em Letras e Ciências acrescia ainda a discussão em torno do regime de lecionação das disciplinas, que alternava entre o regime de classe e o regime por disciplina, consoante as finalidades definidas para este grau de ensino.

Na perspetiva de Pires de Lima, no Curso Geral do Liceu, devido ao seu carácter mais formativo e de preparação para a vida ativa, o regime de classe adequava-se melhor aos objetivos

²⁰ In: *Liceus de Portugal, Boletim da Ação Educativa do Ensino Liceal*, nº 9, Lisboa, junho de 1941, p. 737. De acordo com Wernerr Hüllen, a formação da *Realschule* na Alemanha resultou do reconhecimento de que o ensino devia assentar não só no estudo das línguas e respetivas literaturas, mas também na aprendizagem da Matemática e das Ciências Naturais, o que exigiu uma nova cientificidade que se concentrava na observação da natureza (Hüllen, 2005:87). Para a aprendizagem das línguas isto significou uma abordagem mais pragmática e prática do ensino.

traçados, enquanto que no Ensino Complementar, que visava a aquisição de conhecimentos sólidos para prosseguimento de estudos superiores, o regime por disciplina ajustava-se melhor a este fim. Realce-se aqui o facto de, atualmente, nas nossas escolas, ainda vigorar o regime de classe no Ensino Básico e o regime por disciplina no Ensino Secundário.

Inserido na discussão em torno da pertinência do ensino das línguas vivas no currículo escolar, entre 1926 e 1949, o número de horas semanais destinado ao ensino do Alemão foi reduzido, senão mesmo abolido.

O período mais áureo do estudo do Alemão verificou-se sob a égide de Artur Ricardo Jorge (1926), ao incluir esta língua no Cursos Geral e no Curso Preparatório de Letras. Ricardo Jorge, um homem das ciências e muito viajado pela Europa terá, por isso mesmo, reconhecido o valor do domínio das línguas estrangeiras.

A aprendizagem da língua alemã nos liceus portugueses conheceu o seu período mais “negro” durante do magistério de Alfredo Magalhães²¹ (1927) que praticamente eliminou esta disciplina do plano de estudos, ao colocá-la como disciplina facultativa.

Com Gustavo Cordeiro Ramos (1930-1933) o Alemão foi suprimido do Curso Geral; porém ocupou um lugar de destaque no Curso Complementar, ao ser introduzido como disciplina obrigatória no Curso de Ciências, com 3 horas semanais, para além de se manter no Curso de Letras, com a carga horária semanal de 4 horas.

Com Carneiro Pacheco (1936-1940) o estudo da língua alemã poderá também não ter tido grande expressão, visto ser uma disciplina de opção em alternativa ao Inglês.

A partir da reforma levada a cabo com Pires de Lima (1947-1955) esta disciplina ficou confinada ao prosseguimento de estudos do Curso Complementar de Letras até finais do século XX. Como refere o decreto-lei de 1947, no ponto 9: “Teve de adotar-se uma solução sobre a seleção das línguas vivas que devem ensinar-se nos liceus. Não seria exequível ministrar no curso geral o ensino de três línguas, além da materna.” (Decreto-Lei nº 36507: *vd.* nota 17).

Confrontemos, para terminar, o número total de horas semanais destinadas à aprendizagem do Alemão no ensino liceal (englobando o Curso Geral e o Curso Complementar). Relativamente

²¹ Alfredo Magalhães foi docente da Escola Médico-Cirúrgica do Porto e exerceu cargos académicos e políticos durante a República I e a Ditadura Militar. Segundo Ernesto Castro Leal, como Ministro da Instrução Pública, entre 1917 e 1918, protagonizou grandes reformas nos vários níveis de ensino, sem alterar, contudo, os princípios fundamentais da reforma de 1905 (Cf. Nóvoa (dir.), 2003: 841-843). Saliente-se que, relativamente ao Alemão se lê no decreto nº 4650, de 14 de julho de 1918, assinado por Alfredo Magalhães: “O objetivo principal do estudo do Alemão nos liceus será habilitar os alunos a traduzir livros didáticos para lhes fornecer assim um meio de trabalho.” Com esta visão redutora da aprendizagem de uma língua viva, não admira que tenha suprimido esta disciplina dos planos de estudo quando regressou ao Ministério da Instrução Pública em 1927.

ao número de horas semanais atribuído ao ensino do Alemão nos liceus de 1926 a 1949, analise-se a seguinte tabela:

Ministro/ Ano da reforma	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	Total
Artur Ricardo Jorge (1926)	3	3	2	4 (Letras)		12
Alfredo Magalhães (1927)	-	-	-	-	-	-
Gustavo Cordeiro Ramos (1930/31)	-	-	-	4 (Letras) 3 (Ciências)	4 (Letras) 3 (Ciências)	8 6
Carneiro Pacheco (1936)	-	3 (Inglês ou Alemão)	3 (Inglês ou Alemão)	3 (Inglês ou Alemão)	-	9
Pires de Lima (1947)	-	-	-	5 (Prosseguimento de estudos superiores em Letras ou Direito)	5 (Prosseguimento de estudos superiores em Letras ou Direito)	10

Tabela 11 - Número de horas semanais atribuído ao ensino do Alemão nos liceus de 1926 a 1949.

Come se pode verificar, no magistério de Artur Ricardo Jorge eram lecionadas 12 horas de Alemão; com Gustavo Cordeiro Ramos, 8 horas; com Carneiro Pacheco, 9 horas (caso os alunos optassem por Alemão) e com Pires de, Lima 10 horas. Se aplicarmos o mesmo critério de estudo para estabelecermos o *ranking* das línguas estrangeiras entre 1926 e 1949 no currículo liceal, conclui-se que o Francês ocupou sempre o primeiro lugar relativamente à carga horária; o Inglês colocou-se *grosso modo* em segunda posição (cedendo o lugar ao Latim em 1927 e posicionando-se *ex aequo* com o Latim em 1931); o Latim fixou-se na terceira posição, trocando apenas de lugar com o Alemão em 1926; o Alemão ocupou quase sempre o quarto lugar.

3. Os programas de Alemão de 1926 a 1948

3.1. Os programas ao abrigo da reforma de 1926

No final dos anos 20 do século passado, a aprendizagem das línguas vivas como o Francês, o Inglês e o Alemão era considerada importante na formação do homem moderno. Contudo, entendia o Ministro da Instrução Pública, Artur Ricardo Jorge, que era impossível incluir, simultaneamente, o Inglês e o Alemão no programa liceal, apesar de o Alemão ser visto como “elemento hoje insubstituível de cultura.”²² O Inglês era lecionado da classe II à classe IV e o Alemão da classe III à classe IV, enquanto o Francês era ensinado apenas nos primeiros três anos do liceu. Acerca das línguas estrangeiras, pode ainda ler-se no Estatuto da Instrução Secundária, assinado em 2 de outubro de 1926, que “ministrar-se-á o suficiente para que possa ser um instrumento de trabalho e de préstimo para o aluno diligente na sua carreira futura” (Decreto nº 12425: *vd.* nota 22).

O programa para o Curso dos Liceus, aprovado em Novembro de 1926, apresentava uma listagem muito geral de conteúdos relativamente ao ensino da fonética, do vocabulário e da gramática, e, na secção “observações”, eram dadas indicações rudimentares quanto: às metodologias, à tipologia de exercícios e aos tipos de texto a adotar. Realçava ainda o programa a importância do recurso à notação fonética da A.P.I. (Associação Fonética Internacional) na transcrição de textos. Eram também fornecidas informações muito gerais para a elaboração dos manuais, havendo apenas referência ao número de volumes por ano.

Ao ensino do Alemão aplicavam-se as normas gerais estabelecidas no programa de Inglês, “com as modificações impostas pelas diferenças entre as duas línguas” (*ibidem*), embora estas não fossem explicitadas.

No caso das Línguas Germânicas (o Inglês, nas classes II e III e o Alemão, nas classes III, IV e V), preconizava-se a “educação do ouvido e dos órgãos vocálicos” (*ibidem*) para a aquisição do sistema fonético e da fraseologia desde as primeiras lições. A ortografia e as áreas vocabulares aprendiam-se a partir da leitura e da análise de textos, tais como contos tradicionais, contos históricos, versos, adivinhas e provérbios. Sugeria-se a transmissão de noções muito sumárias de sintaxe e o “estudo indutivo das regras de morfologia e sua sistematização, obedecendo principalmente ao critério fonético” (*ibidem*). O verbo e a sua conjugação constituía o núcleo de ensino.

Rejeitava-se o ensino das áreas temáticas através da apresentação de listas de vocabulário compostas unicamente de definições e enumerações, porque “não se pode perder de vista que a

²² Decreto nº 12425, de 2 de outubro de 1926. D.R. n.º 220, Série I de 1926-10-02.

ação interessa muito mais à criança e ao adolescente que a simples descrição” (*ibidem*). Eram sugeridos ainda exercícios de transformação, completados por exercícios de tradução.

No que se refere aos conteúdos para os anos de continuação na disciplina de Inglês, classes IV e V, sugeria-se a aplicação das normas gerais do ciclo anterior com a indicação de que os trechos de leitura deveriam ser de caráter mais literário, mas sem qualquer referência aos autores.

No que diz respeito especificamente à língua alemã, recomendava-se, para as classes III, IV e V, a adoção da “pronúncia do alto-alemão literário (*Bühnenaussprache*), isenta de particularidades dialectais” (*ibidem*), assim como a transmissão doseada das noções gramaticais, “de modo que [constituam] um conjunto muito elementar, mas sensivelmente completo, no fim da V classe” (*ibidem*). Quanto às diretrizes para a elaboração do livro da III classe, refere o decreto que deveria ser composto em caracteres latinos, empregando-se os caracteres alemães apenas nalguns dos textos finais, como iniciação. Por esta altura prevalecia a escrita gótica nas edições alemãs e o objetivo era familiarizar os alunos com estes caracteres.

Para os cursos preparatórios para a instrução superior, na disciplina de Língua e Literatura Inglesa, aconselhava-se o desenvolvimento das competências adquiridas para a compreensão e uso da língua e sugeria-se a leitura de textos literários, de pequenas obras completas ou resumos de obras mais extensas (Scott, Dickens, Thackeray, Kipling, etc.) e o “estudo sumário da literatura, por características essenciais das épocas” (*ibidem*).

Quanto à disciplina de Língua e Literatura Alemã aplicavam-se as orientações gerais do programa de Inglês. Saliente-se que o programa não fornecia quaisquer orientações específicas relativamente às áreas temáticas a abordar, nem explicitava quais os conteúdos gramaticais a lecionar. Os textos literários ou autores a privilegiar não eram tão pouco referidos.

Acresce ainda que o Estatuto da Instrução Pública de 1926 autorizava os conselhos escolares a dividir pelas 6^a e 7^a classes os conteúdos programáticos, como considerassem mais adequado, causando situações divergentes nos liceus. No sentido de uniformizar as matérias lecionadas nos diferentes estabelecimentos de ensino, o novo Ministro da Instrução Pública, Gustavo Cordeiro Ramos, na sua primeira passagem por este Ministério, entre novembro de 1928 e julho de 1929, embora mantendo a reforma de ensino de 1926, homologou os novos programas dos cursos complementares dos liceus a 14 de janeiro de 1929, estabelecendo claras divisões por níveis.²³

No seu texto preambular intitulado “Considerações de ordem geral sobre a execução dos programas dos cursos complementares” definiu inequivocamente as finalidades da sua política educativa para esse grau de ensino, não se limitando a apresentar orientações gerais ao nível dos conteúdos e metodologias.

²³ Cf. Decreto n° 16362, de 14 de janeiro de 1929. D.R. n.° 11, Série I de 1929-01-14.

Assim, e no que diz respeito ao Curso de Letras, o decreto nº 16362, de 1929, refere que o ensino secundário visava desenvolver um “escol nacional” com “o espírito de observação e de análise e o poder de reflexão e de crítica”, em detrimento de uma “pletora de conhecimentos”. A escola devia formar indivíduos de “vontade disciplinada e forte”, promovendo “interesses morais, estéticos e sociais”, e “cultivar-lhes o gosto, disciplinar-lhes a vontade, obrigá-los a um trabalho metódico, desenvolver-lhes a iniciativa e levá-los à prática do bem e à compreensão do seus deveres individuais e sociais, preparando-os para virem a ser úteis à sua Pátria.” Exaltava-se o estudo da língua portuguesa, “a língua pátria”, como o centro de toda a cultura liceal, devendo ser venerada como “depósito da cultura” do país e amada como “guarda das tradições”. Era obrigação dos alunos “velar pela sua pureza” através de um estudo intenso e um conhecimento profundo.

O estudo das línguas estrangeiras era considerado indispensável, dado que se entendia que essa aprendizagem promovia a cultura e o desenvolvimento do espírito, e alargava os horizontes intelectuais dos alunos, além de que eram as línguas vistas como instrumentos importantes de trabalho. Uma finalidade expressamente referida da aprendizagem das línguas era criar hábitos de leitura e desenvolver a compreensão da beleza literária. Contudo, propunha-se um estudo relativamente superficial das literaturas em língua estrangeira. A análise e interpretação deveriam partir dos conhecimentos literários, históricos e linguísticos dos alunos numa perspetiva interdisciplinar. A tradução assumia um caráter obrigatório e devia “ser rigorosa e absolutamente correta”.²⁴ Toda a análise literária deveria culminar na elaboração de uma composição sobre o assunto abordado.

Quanto aos conteúdos programáticos da disciplina de Língua Inglesa, na classe VI, aconselhava-se a intensificação do uso oral e escrito da língua, assim como a leitura e tradução, na aula, de textos selecionados em prosa e verso.²⁵ Relativamente ao funcionamento da língua, alvitrava-se a revisão da morfologia, insistindo-se na derivação e composição. Ao nível sintático, o ensino centrava-se nas regras gerais e nos idiotismos mais importantes. Era proposta a leitura em casa, e posteriormente verificada na aula pelo professor, de pequenas obras completas de autores indicados no programa.

Na classe VII, o estudo da língua inglesa assentava na continuação e desenvolvimento dos exercícios orais e escritos realizados na classe anterior e na leitura e tradução, na aula, de autores

²⁴ *Ibidem.*

²⁵ O programa sugere o estudo dos seguintes autores ingleses e americanos desde o século XVIII: Wordsworth, Coleridge, Southey, Walter Scott, Campbell, Moore, Byron, Shelley, Keat, Edgeworth, Austen, Lamb, Tennyson, Browning, Thackeray, Dickens, Lytton, Eliot, Macaulary, Froude, De Quincey, Ruskin, Kingsley, Arnold, Rossetti, Longfellow, Prescott, Cooper, Dickens, Emerson e Irving.

ingleses da segunda metade de século XVII e do século XVIII.²⁶ O programa visava ainda a abordagem rudimentar da história e da literatura inglesas, assim como, ao nível gramatical, a revisão e alargamento da sintaxe: prosódia, idiotismos. Sugeria-se também o estudo muito elementar de gramática histórica e aconselhava-se a realização de exercícios escritos de composição, de tradução e de retroversão.

Chamava-se a atenção do professor para a necessidade de ter em consideração as instruções programáticas dadas a respeito do ensino na disciplina de Língua e Literatura Francesa²⁷, embora fazendo as necessárias adaptações, o que permitia leituras diferentes na profundidade e no grau de exigência com que os assuntos eram abordados.

No caso da língua alemã para as classes VI e VII, o programa ainda era mais aberto, visto remeter para a aplicação das normas gerais constantes no programa de Inglês. Quanto aos conteúdos a abordar na classe VI, apontava-se para a leitura e para a tradução, na aula e em casa, de textos em prosa e em verso dos autores indicados no programa.²⁸

Por falta de existência de edições anotadas de antologias adaptadas aos programas, os conselhos escolares eram autorizados a adotar edições estrangeiras de crestomatias com os principais autores mencionados.

²⁶ Lista sugerida de autores ingleses: Evelyn, Pope, Young, Thomson, Collins, Gray, Steele, Addison, Defoe, Swift, Richardson, Fielding, Smollet, Goldsmith, Cowper, Burns, Sheridan, Gibbon, Johnsons, Burke e ainda, como introdução ao estudo de Shakspeare, dos *Tales from Shakspeare*, de Lamb (século XIX).

²⁷ Diz o decreto nº 16362 acerca das instruções para o estudo da Língua e Literatura Francesa: “O professor terá sempre presente que não está num curso superior, não devendo por isso aprofundar demasiadamente o estudo da literatura [...] ministrando-se aos alunos os conhecimentos de literatura francesa que estrangeiros mediamente cultos devem possuir. [...] é absolutamente indispensável que os alunos saiam do liceu em condições de se poderem servir da língua francesa, falando ou escrevendo [...]. Os exercícios de composição versarão de preferência sobre as leituras feitas. [...] As leituras terão um caráter mais didático que nas classes anteriores, mas os comentários não deverão ser demasiadamente longos. Não deve o professor fazer longas preleções, mantendo os seus alunos numa atitude passiva; os alunos devem tomar parte ativa nas lições e o professor pode levá-los de vez em quando a tentar pequenas exposições em Francês. [...] Leituras, explicações, etc., devem determinar sempre conversação do professor com os alunos.”

²⁸ Lista sugerida de autores alemães: para a classe VI: Tieck, Grimm, Fouqué, Hoffmann, Körner, Uhland, Chamisso, Heine, Grillpazer, Heyse, Scheffel, Hebbel, Ludwig, Freytag, T. Strom, G. Keller, Fontane, Marie von Ebner-Eschenbach, G Hauptmann, Ricarda Huch; para a classe VII, período clássico: Klopstock, Lessing, Wieland, Herder, Goethe, Schiller.

3.2. Os programas ao abrigo da reforma de 1930/31

Após um interregno de um mês como Ministro da Instrução Pública, Cordeiro Ramos regressou, novamente, em Janeiro de 1930, dando início à reforma do ensino liceal, tão reclamada pela sociedade, o que, conseqüentemente, originou a reformulação profunda dos programas ensino entre 1930 e 1931.²⁹ Estes apresentavam, agora, uma nova filosofia quanto à sua conceção e à orientação metodológica de ensino.

Logo no texto introdutório do decreto de 1931 é explanado o conceito de programa, que agora pretendia ser “um guia [...] meramente indicativo”³⁰, embora “taxativo, na medida do possível, sem prenderem excessivamente a iniciativa do professor” (Decreto nº 20369: *vd.* nota 30). Os programas deveriam ser “exequíveis” (*ibidem*), na medida em que as matérias pudessem ser ensinadas no tempo designado a cada disciplina. Era atribuído ao professor a responsabilidade do seu incumprimento.

Os programas eram também considerados “coordenados” (*ibidem*), o que implicava que cada disciplina mantivesse a sequência do ensino de um ano para o outro e que o conjunto de disciplinas lecionadas num ano se articulasse, por forma a serem alcançados os objetivos do ensino no curso.

Eram identificadas as disciplinas fundamentais das classes I e II do Curso Geral, nomeadamente o Português e a Matemática, em volta das quais se agrupavam as restantes. O Latim era eliminado destes dois primeiros anos, uma vez que se pretendia promover um ensino acentuadamente prático. Nos restantes anos, a posição da Matemática mantinha-se, mas o Português cedia a posição ao Latim.

Ainda na nota introdutória esclarecia-se que os programas continham a rubrica denominada “observações”, com o objetivo de facilitar a sua interpretação, “que não deve ampliar-se” (*ibidem*). Era também dada a “indicação dos livros para o ensino, com os respetivos títulos e as notas precisas para orientar os autores. Não há casos omissos: onde não se indicam livros não há lugar para os adotar” (*ibidem*).

²⁹ O decreto nº 18885, de 27 de setembro de 1930, é igual ao decreto nº 20369, de 8 de outubro de 1931. Contudo, verifica-se uma alteração nas áreas temáticas sugeridas: o primeiro aconselha a “leitura e tradução de pequenas obras de coleções de vulgarização, no género da *Sammlung Göschen*, referente à vida literária, jurídica e comercial da Alemanha”, assim como a “leitura e tradução de artigos de jornais e de revistas.”; o segundo refere a “leitura e tradução de textos referentes à vida social, à geografia e à história da Alemanha, e às suas manifestações literárias, científicas, artísticas, industriais e comerciais”, assim como a “leitura e tradução de trechos literários em prosa e em verso.” Os primeiros volumes da coleção *Sammlung Göschen*, editada desde 1889, eram dedicados a obras literárias dos períodos do Iluminismo e do Classicismo alemão e destinavam-se, inicialmente, ao uso escolar (*Schulausgabe*). Com o alargamento dos temas às áreas da ciência, da pedagogia, da geologia, da psicologia e da mitologia alemã passaram a ser matéria de leitura nas universidades (*Universitätslektüre*).

³⁰ Decreto n.º 20369, de 8 de outubro de 1931. D.R. n.º 232, Suplemento, Série I de 1931-10-08.

Os programas das disciplinas apresentavam agora um conjunto alargado de conteúdos temáticos e gramaticais, assim como orientações metodológicas, pedagógicas e didáticas mais exatas e desenvolvidas.

No que diz respeito às línguas vivas, o ensino do Francês e do Inglês tinha como objetivo a aquisição efetiva, oral e escrita, de competências de comunicação, enquanto que a disciplina de Alemão visava dotar o aluno com os conhecimentos necessários à leitura, à compreensão e à tradução de textos, assim como à aquisição de conhecimentos sólidos da gramática para prosseguimento de estudos. Neste sentido, o ensino do Alemão centrava-se fundamentalmente na transmissão de regras gramaticais à semelhança do ensino do Latim. Pode ler-se no decreto: “Assim, deve começar-se por dar ao aluno uma sólida cultura gramatical [...] deve ensinar-se-lhes a gramática alemã, tal como aprenderam a latina, sem preocupações de poupar o esforço, o raciocínio e a memória” (*ibidem*).

No programa eram apresentadas ainda orientações didáticas: enquanto para o ensino do Francês e do Inglês o diploma defendia claramente a aplicação do método direto ou ativo, no caso do estudo do Alemão “as circunstâncias forçam a que seja o tempo disponível que condicione o caminho metodológico” (*ibidem*). Pela leitura do decreto, subentende-se que o método implícito era o da gramática e de tradução, no estudo da gramática, e o método direto na aprendizagem da pronúncia e do léxico. O objetivo da aprendizagem da língua alemã era o seguinte:

[...] adquirir um instrumento de trabalho que lhe permitia ler, compreender e traduzir textos escritos em língua alemã e, por outro lado, adquirir os elementos fundamentais do conhecimento da construção morfológica e sintática necessários para aprofundar mais tarde o estudo da língua [...]. Não se trata, portanto, da aquisição efetiva, oral e escrita, da língua, como se prescreveu para as línguas francesa e inglesa” (*ibidem*).

Ainda no programa, era apresentada, em traços gerais, uma sequência pela qual determinados conteúdos deveriam ser lecionados para se saber ler Alemão após as primeiras aulas. Tal como já era tradição, o programa propunha iniciar o ensino da língua pela fonética através: do estudo dos numerais, seguido da aquisição da pronúncia de outros vocábulos; da definição das regras gerais de acentuação e da pronúncia do alto alemão (*Hochdeutsch*) relativamente às vogais breves e longas, aos valores dos ditongos e à importância dos *Hauchlaute* e *Knacklaute*. A ideia de que a pronúncia alemã era “geométrica” consubstanciava esta metodologia de iniciação à

aprendizagem da língua a partir da transmissão de conhecimentos práticos de fonética por disposição adequada do aparelho fonador.³¹

Seguia-se o estudo da flexão nominal, verbal e das regras gerais da sintaxe a partir da análise de exemplos e de textos. Prescrevia-se ainda o ensino regular e metódico de composição e derivação para o estudo da formação de palavras.

A classe VI tinha como finalidade transmitir ao aluno um conjunto de conhecimentos morfológicos, sintáticos e semânticos que, na classe seguinte, lhe permitisse estar apto a traduzir textos apenas com o auxílio de um dicionário.

Estabelecia-se, todavia, uma distinção entre o Curso de Letras e o Curso de Ciências: no primeiro caso, o ensino da gramática devia ser feito com profundidade, enquanto no segundo, bastaria um ensino em traços gerais, por ser menor o número de horas semanais destinadas ao Alemão e por se tratar de alunos “a quem estudos filológicos não interessavam.”

O programa indicava a abordagem das seguintes áreas temáticas: para a classe VI: a vida alemã em casa, na escola e no campo; para a classe VII: a leitura, tradução e retroversão de textos referentes à vida social, à geografia e à história da Alemanha, e às suas manifestações literárias, científicas, artísticas, industriais e comerciais; e leitura e tradução de trechos literários em prosa e em verso³². Ainda para a classe VII de ciências, o programa impunha a escolha de textos sobre assuntos científicos e industriais “cuja matéria e vocabulário tecnológico poderiam ser particularmente úteis aos alunos desta classe” (*ibidem*).

No que à gramática diz respeito, o programa fixava os seguintes conteúdos gramaticais:

Classe VI:

Artigos, determinativos, definidos e indefinidos, sua declinação; substantivos, gêneros, declinação forte, fraca e mista; divisão por comodidade em cinco declinações; declinação das palavras de origem estrangeiras. Breve noções sobre a declinação dos nomes próprios; adjetivos, sua declinação, grau de comparação; numerais, complemento do seu estudo, ordinais, multiplicativos, fracionários; pronomes, classificação e declinação; verbos, radical, terminação; conjugação de verbos auxiliares de tempo, *haben, sein, werden*, e dos verbos auxiliares de modo *können, wollen, mögen, müssen, sollen, dürfen*; emprego dos verbos auxiliares de tempo; classificação de verbos em fracos, fortes, mistos e irregulares, sua conjugação, voz ativa e passiva, verbos compostos com partículas separáveis e inseparáveis, ora separáveis ora inseparáveis, verbos reflexos, verbos impessoais; particularidades de conjugação, dupla forma do infinito dos auxiliares de modo – infinito

³¹ O emprego dos símbolos fonéticos da Associação Fonética Internacional era considerada pelos professores de línguas de grande valor para o ensino da pronúncia, embora sem exagerar e evitando “a prática das transcrições fonéticas de textos inteiros, como alguns professores fazem.” Esta citação pode ler-se na ata da quinta conferência pedagógica, subordinada ao tema: “O ensino das línguas vivas nos nossos liceus. Qual o melhor método para este ensino?”, in *Boletim do Liceu de Lisboa Pedro Nunes*, nº 3, Lisboa, 1932: 306.

³² *Vd. Infra* p. 54.

sem *zu*; preposições de acusativo, dativo, genitivo, de dativo e acusativo – contrações do artigo com preposições – contrações de *was*, das com preposições; advérbios; conjunções coordenativas e subordinativas; formação de substantivos, adjetivos e verbos; ideias gerais sobre a sintaxe: ordem direta, inversa, transposta.

Classe VII:

Sintaxe: lugar dos complementos e de *nicht*; preposições de *dass* – discurso direto e indireto; proposições finais, causais, concessivas, infinitivas, condicionais, interrogativas, relativas; emprego dos modos; verbos compostos e verbos derivativos; partículas de composição e partículas de derivação, suas combinações, sufixos derivativos; pleonasmos alemães (*sorgen Sie dafür, dass ...*); formação dos substantivos – regime dos substantivos; formação dos adjetivos – regime dos adjetivos.

Finalmente, era dada a indicação referente ao uso da caligrafia gótica, que se destinava, principalmente, aos alunos do 7º ano. Pode ler-se no decreto “O uso da caligrafia gótica só aos alunos da 7ª classe é exigido, sem contudo ser exclusivo” (Decreto nº 20369).

Foi também com Gustavo Cordeiro Ramos que o uso do caderno diário, em todas as disciplinas dos cursos liceais, se tornou obrigatório, com a publicação do decreto nº 18827, de 6 de Setembro de 1930. A sua utilização visava desenvolver métodos de estudo e organização no aluno³³ e controlar o trabalho desenvolvido pelo aluno e pelo professor³⁴. Relativamente às aulas de línguas, o caderno destinava-se: ao registo do vocabulário; às notas fornecidas pelo professor acerca da interpretação dos textos analisados; aos exercícios de gramática; aos resumos de textos; às composições; aos trabalhos de casa e à sistematização de conteúdos. Tornava-se obrigatório o uso de um caderno destinado ao apontamento de esquemas e de noções de gramática. Este caderno de gramática “será o repositório da experiência adquirida pelo próprio aluno.”³⁵

Comparativamente com os programas anteriores, esta reforma de Gustavo Cordeiro Ramos revela uma maior consistência em termos educativos e na fundamentação metodológica. Contudo, o seu sucessor no Ministério da Instrução Pública, Manuel Rodrigues Júnior, movido pela

³³ No final das suas observações introdutórias (*Einleitende Betrachtungen*), apresentadas no relatório *Die modernen Richtungen im deutschen neusprachlichen Unterricht*, publicado em 1908, após uma estadia na Universidade de Leipzig, Gustavo Cordeiro Ramos faz uma breve reflexão acerca do sucesso da aprendizagem das línguas, responsabilizando também o próprio aluno e os pais pelos êxitos ou fracassos (Ramos, 1908: 20-21).

³⁴ Refere o decreto: “O caderno diário tem em vista, principalmente: a) Acostumar o aluno a fazer o registo de todos os seus trabalhos, fazendo-lhe criar hábitos de ordem e de arrumação em todas as coisas e nos seus estudos; b) Orientar o ensino, permitindo ao aluno ver, a todo o tempo, a marcha que tem seguido nos estudos, e ao encarregado de educação intervir oportunamente no sentido de corrigir as deficiências de seu educando; c) Proporcionar ao professor meio eficaz de avaliar os progressos do seu aluno, e assim de, com maior segurança, lhe classificar o aproveitamento; d) Fornecer ao diretor de classe, ao reitor e às demais autoridades escolares elementos de apreciação do serviço de cada professo.”

³⁵ *Boletim oficial do Ministério da Instrução Pública*, Secção Oficial, Ano III, 1932-1933: 103.

existência de reclamações na execução dos programas, procedeu à remodelação dos mesmos. As reclamações dirigiam-se, por um lado, à desarticulação entre a extensão de conteúdos programáticos a lecionar e a carga horária atribuída, e, pelo outro, à definição superficial de temas cuja abordagem ficava ao arbítrio do professor. Refere o decreto nº 24526, de 6 de outubro de 1935 na sua nota introdutória:

[...] muitas reclamações foram formuladas, alegando-se que, em algumas disciplinas, as exigências ainda eram excessivas, não podendo os professores ensinar todas as matérias no tempo prescrito pelo Estatuto de Ensino Secundário, e que em outras o enunciado das matérias era bastante vago, prestando-se a que alguns professores e autores de livros lhes dessem extensão arbitrária.

No caso do Alemão, as reivindicações dos professores pareciam assentar no número reduzido de anos destinados à aprendizagem da língua, o que dificultava substancialmente o desenvolvimento efetivo da componente comunicativa.³⁶ O diploma acima referido, acentuava mais marcadamente a visão do ensino do Alemão como instrumento de trabalho na tradução de textos escritos, o que condicionava o método de ensino.

Os conteúdos, agora sem referência aos autores a estudar, passaram a distribuir-se da seguinte forma:

6ª classe: Tradução de trechos simples em prosa sobre a vida vulgar.

7ª classe: Tradução de textos referentes à vida social, à geografia e à história da Alemanha, e as suas manifestações literárias, científicas e artísticas; leitura e tradução de trechos literários em prosa.

Quanto aos conteúdos gramaticais, não registaram qualquer alteração em relação ao programa anterior.

³⁶ Numa conferência pedagógica realizada no Liceu Pedro Nunes, em 1932, subordinada ao tema “O ensino das línguas vivas nos nossos liceus. Qual o melhor método para este ensino?”, o professor de Alemão Acácio de Gouveia e Sousa criticava o número de anos destinados à aprendizagem das línguas vivas nos liceus portugueses em comparação com a França e a Alemanha, onde, devido a uma maior carga horária, era possível desenvolver competências comunicativas. (Cf. *Liceus de Portugal, Boletim do Liceu de Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*, nº 3: 300-302.

3.3. O programa ao abrigo da reforma de 1936

Já no quadro do Estado Novo e inseridos no espírito de uma política educativa de exaltação nacional e cristã, por um lado, e da instrução mínima, por outro, os programas aprovados em outubro de 1936 pelo Ministro da Educação Nacional, Carneiro Pacheco, atribuíam ao ensino a “elasticidade de uma escola ativa”³⁷, embora dentro dos limites dos programas, dando-se instruções precisas para a sua execução.

Quanto ao programa de Alemão, verificou-se uma alteração significativa na filosofia de ensino. A aprendizagem desta língua, que até aqui tinha sido orientada no sentido exclusivo do estudo e da tradução de textos literários e da aquisição de estruturas gramaticais, pretendia agora desenvolver também a componente comunicativa, visto tratar-se “de uma língua falada por mais de 80.000.000 de pessoas”³⁸. Porém, na rubrica “Observações”, destinada às sugestões metodológicas, o legislador reconhecia “as dificuldades do uso oral desta língua sintética, mas a experiência ensina que a sua aquisição oral, a partir dos objetos da sala de aula, se inicia com relativa facilidade.”³⁹ O decreto apontava, implicitamente, para a aplicação do método eclético⁴⁰, no sentido de se desenvolver a competência do uso oral da língua alemã, pelo que eram dadas as seguintes orientações metodológicas:

Método direto para as primeiras lições, partindo da observação dos objetos da aula; um método ativo, no decorrer dos estudos, com vista à gradual autonomia do aluno; ensino da pronúncia, partindo do estudo dos numerais e do vocabulário respeitante às primeiras lições; aquisição gradual do vocabulário em face dos textos, pelo método globalístico, de forma que a palavra se apresente no seu elemento próprio - a frase; fixação das frases e expressões idiomáticas ocorrentes, estabelecendo o seu paralelo com as formas portuguesas correspondentes; a explicação cuidada e gradual dos factos gramaticais que vão ocorrendo do texto; diálogo em

³⁷ Decreto nº 27085, de 14 de outubro de 1936. D. R. n.º 241, Série I de 1936-10-14 (Aprovação de programas).

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ Numa conferência pedagógica realizada no Liceu Normal de Lisboa, em Janeiro de 1932, subordinada ao tema “ O ensino das línguas vivas nos nossos liceus. Qual o melhor método para este ensino?”, o relator Acácio de Gouveia e Sousa, estagiário do 3º grupo, já comentava acerca do método de ensino das línguas vivas: “ (...) a diferença entre as línguas vivas e as mortas é muito grande e daí o insucesso que tem coroadado, em grande parte, os esforços [dos professores] (...). Devemos, desde já, acentuar que esta tendência eclética no ensino, isto é, esta tendência para abandonar os extremos parece caracterizar o momento atual. Ela surge, abraçada à tolerância, passado o período febril das discussões sobre a metodologia das línguas vivas. (...). O método direto está num extremo, o método tradicionalista no outro. (...) Deixemo-nos de atitudes revolucionárias; aproveitemos o que há de bom num e noutro, moldemo-nos às circunstâncias em que nos vemos ao enfrentar uma turma de alunos que pretendemos ensinar.” In: *Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*, nº 3, de 1932, p. 292.

Alemão, entre o professor e o aluno sobre a matéria dada, com vista ao conhecimento e emprego oral dos vocábulos e expressões contidas nos textos e outras que o professor entenda conveniente dar; ditados previamente preparados; tradução oral de trechos desconhecidos com o auxílio do dicionário; resolução gradual de pontos de gramática, os quais devem ter sempre um caráter lógico e vivo; exercícios de tradução, devidamente preparados, com vista ao emprego de frases e idiomas já conhecidos; exercícios de composição livre – cartas, descrições, etc.” (Decreto-Lei nº 27085: *vd. nota 37*).

Apesar de estas indicações abrirem mais espaço à oralidade, o objetivo principal do ensino do Alemão, tal como sucedia com o Francês e o Inglês, era ”a capacidade de bem entender (traduzir) a linguagem escrita” (*ibidem*) e, posteriormente, a competência do uso oral da língua em assuntos mais correntes. A comunicação oral era limitada a pequenas frases produzidas em sala de aula. Pretendia-se também desenvolver a capacidade de escrever, assim como a capacidade de entender a linguagem falada, “quando o interlocutor tenha em conta que se dirige a um estrangeiro, no caso a um principiante” (*ibidem*).

A iniciação à língua continuava a fazer-se a partir do ensino da pronúncia dos numerais e do vocabulário respeitantes às primeiras lições, seguindo-se a aquisição gradual do vocabulário em face dos textos estudados.

Quanto ao estudo da gramática, sugeria-se o recurso ao método intuitivo, porque “nunca se perderá de vista que se está lidando com uma língua viva, devendo tornar-se o aluno consciente da existência das formas fortes e fracas e das alterações fonéticas que se observam na flexão das palavras, etc.” (*ibidem*).

Ao nível da gramática, os conteúdos foram simplificados, tendo em conta o conhecimento prático do funcionamento da língua. Neste sentido, os itens gramaticais foram distribuídos pelos 4º e 5º anos, havendo uma maior preocupação no seu doseamento, sobretudo no 4º, no sentido de facilitar a aquisição das estruturas. Para o 5º ano reservou-se o complemento do ensino da morfologia e da sintaxe. Propunha-se para o 6º ano a revisão e o alargamento do estudo da língua, recorrendo-se à tradução de textos de dificuldade crescente e à recapitulação da gramática a partir dos textos, e insistindo-se no maior uso da linguagem falada.

Ainda em relação ao funcionamento da língua, era recomendada a explicação cuidada e gradual dos itens gramaticais decorrentes dos textos.

Aconselhava-se também que o diálogo sobre as matérias lecionadas, entre professor e aluno, deveria ocorrer em Alemão, com vista à aplicação do vocabulário e de expressões contidas nos textos trabalhados.

Em termos didáticos, a tipologia de exercícios apontava para a aplicação: do ditado previamente preparado; da tradução oral e escrita de trechos desconhecidos e da retroversão

previamente preparada. Sugeriu-se ainda a resolução gradual de pontos de gramática e a realização de exercícios de composição livre, tais como cartas e descrições.

Os conteúdos programáticos distribuíam-se da seguinte forma:

4º ano:

Aula: nomes, forma, cor, número, posição dos objetos; corpo humano (generalidades); tempo: suas divisões; datas; idade; jogos; a casa: suas divisões e mobiliário; a família (generalidades); alimentação (generalidades).

Regras gerais da pronúncia: vogais breves e longas, ditongos, sons aspirados e *Knacklaut*.

Gramática: Artigos: sua declinação; substantivos: género, declinação forte, fraca e mista; adjetivos: declinação; graus de comparação; numerais: cardinais e ordinais; pronomes: sua declinação; verbos: radical e terminação; conjugação dos verbos auxiliares de tempo e de modo; classificação dos verbos em fracos, fortes e mistos, sua conjugação, voz ativa e passiva; preposições: sua regência.

5º ano:

Vocabulário: a cidade: conjunto, edifícios públicos, monumentos, estabelecimentos comerciais, profissões, teatro, cinema, radiofonia; peso e medidas; sistema monetário; a natureza: o campo e a praia; estações do ano; trabalho no campo; a pesca; os desportos; pequenas histórias; cartas; poesias.

Gramática:

Substantivos: declinação dos nomes próprios e palavras de origem estrangeira; adjetivos: flexão e formas comparativas; numerais: multiplicativos e fracionários; pronomes: complemento do seu estudo e sua classificação; verbos: compostos com partículas separáveis, inseparáveis, ora separáveis ora inseparáveis; verbos reflexos e impessoais; particularidades de conjugação, dupla forma do infinito dos auxiliares de modo; infinito sem *zu*; preposições: complemento do seu estudo; contrações do artigo com preposições; advérbios; conjunções coordenativas e subordinativas.

Sintaxe: ordem direta, inversa e transposta; ordem dos complementos; lugar de *nicht*; proposição de *dass*, discurso direto e indireto; proposições finais, causais, concessivas, infinitivas, condicionais, interrogativas e relativas; composição e derivação.

6º ano:

A vida alemã: a Alemanha; as principais cidades alemãs; comércio e indústria; meios de transporte e comunicação; o pós-guerra: período de agitação social, luta contra o comunismo, formação do III *Reich*; a Alemanha de hoje: forma de governo; nacional-socialismo; evolução social, serviço de trabalho; socorro de inverno; política agrária; educação e ensino; educação da juventude.

O programa aprovado em 1936 não registou grandes alterações até 1947.

3.4. O Programa ao abrigo da reforma de 1947

Na fase do pós-guerra, e um ano após a aprovação do Estatuto do Ensino Liceal da responsabilidade do Ministro da Educação Nacional, Pires de Lima, foram promulgados os novos programas das disciplinas, a 22 de outubro de 1948, orientados pela necessidade de os adaptar aos planos de estudo emergentes da reforma liceal de 1947. Assim, os programas, principalmente os do Curso Geral, foram simplificados, no sentido de se adaptarem “à capacidade recetiva dos alunos” e traduzirem “não tanto o que estes devem aprender como o que podem aprender [...]”⁴¹

No âmbito das línguas estrangeiras, e no caso particular da aprendizagem do Alemão, o programa, para além dos temas, definia os objetivos gerais e específicos da disciplina, apresentava uma reflexão geral acerca da aprendizagem das línguas vivas, dava orientações metodológicas exaustivas e determinava alguns aspetos didático-pedagógicos a seguir pelo professor que, de acordo com a sua experiência, podia, contudo, adaptá-las às condições particulares das turmas.

No que se refere aos objetivos gerais, o estudo da língua alemã revestia-se de um caráter educativo e tinha em vista a formação para a vida. Além disso, pretendia preparar os alunos para o ingresso no ensino superior e desenvolver o gosto pelo esforço pessoal. A língua alemã, pela sua complexidade gramatical, era vista como uma “verdadeira ciência”⁴², cujo estudo envolvia um grande empenho e uma dedicação sistemática por parte do aluno.

Os objetivos do estudo do Alemão consagrados no decreto eram apresentados pela ordem de importância que se devia atribuir no decurso do ensino, pelo facto de se considerar que a aprendizagem da língua estrangeira se realizava fora do seu ambiente natural. Neste sentido, os objetivos eram assim apresentados no diploma pela seguinte ordem:

No que se respeita aos objetivos especiais do estudo da língua alemã apontam-se de seguida as quatro modalidades que esses objetivos devem revestir:

- a) Escrita recetiva – isto é, a capacidade de bem entender (traduzir) a linguagem escrita;
- b) Oral recetiva⁴³ - entenda-se a capacidade de usar oralmente a língua alemã em assuntos mais correntes;
- c) Escrita expressiva – quer dizer, a capacidade de escrever na língua estrangeira, ainda que com as inevitáveis deficiências;
- d) Oral recetiva - ou seja, a capacidade de entender a linguagem falada quando o interlocutor tenha em conta que se dirige a um estrangeiro, no caso a um principiante.

⁴¹ Decreto n.º 37112, de 22 de outubro de 1948. D. R. n.º 247, Série I. D.R. n.º 247, Série I de 1948-10-22.

⁴² *Liceus de Portugal, Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*, nº 3, 1932: 300.

⁴³ Pela descrição deste objetivo e comparando com os objetivos definidos para o Inglês, que são iguais, considero existir um lapso e penso que o legislador pretenda referir-se ao “oral expressivo” e não ao “oral recetivo”.

Saliente-se que os objetivos acima descritos no programa, embora enumerados por ordem diferente, assemelham-se aos quatro princípios da pedagogia linguística defendidos por Harold Palmer, na sua obra *The scientific study and teaching of languages*, publicada em 1917⁴⁴ (cf. Palmer, 1917: 12-13).

Definidos os objetivos, era apresentado um articulado acerca da teoria da aprendizagem das línguas, dando-se particular relevância aos metodólogos alemães e ingleses, fazendo o programa referência explícita ao filósofo Johann Gottfried Herder⁴⁵ e ao linguista Harold E. Palmer⁴⁶.

De acordo com as orientações metodológicas, o professor deveria estar consciente de que o estudo de uma língua se baseia numa série de atos de memorização em que operam

dois processos de cuja perfeita combinação resulta uma unidade linguística bem decorada. São eles, seguindo a terminologia de H. E. Palmer: 1º o processo de *catenizing*, isto é a aprendizagem do reconhecimento ou da produção de uma série de sons ou sílabas como um todo, independentemente de qualquer significado; 2º o processo de *semanticizing*, isto é o estabelecimento de uma associação perfeita entre uma palavra ou grupo de palavras e as ideias que elas exprimem (Decreto nº 37112: *vd.* nota 41).

Os conceitos de *semanticizing* e de *catenizing* são amplamente desenvolvidos na obra de Palmer (Palmer, 1917: 77-119). Desta teoria do ensino das línguas, o legislador concluiu que, na aprendizagem do Alemão, se devia recorrer à memorização de frases típicas que serviriam como modelo aos alunos.

A linguagem a ensinar seria “ a atual, a corrente, a que se encontra em jornais bem redigidos e nos bons escritores contemporâneos, sem pruridos de falas regionalistas ” (*ibidem*).

Numa perspectiva mais comunicativa, e referindo-se aos metodólogos alemães⁴⁷, sem, no entanto, explicitar nomes, o programa dava indicações ao professor no sentido de ter em

⁴⁴ Escreve Palmer: “ (...) the ultimate aim of the student is presumed to be fourfold – namely, a) The understanding of the language as spoken by natives; b) The understanding of the language as written by natives; c) The speaking of language as spoken by natives; d) The writing of language as written by natives”.

⁴⁵ Quanto à referência a Johann Gottfried Herder, filósofo alemão do século XVIII, apenas se podem tecer conjeturas. Com a sua obra *Abhandlung über den Ursprung der Sprache* (1772), Herder foi considerado o precursor da linguística moderna. Via a linguagem como um processo evolutivo do homem, e não como uma criação divina. Na sua Primeira Lei Natural (*Erstes Naturgesetz*), defende que a consciência humana não pode existir sem a palavra da alma e que todos os estados de reflexão são estados linguísticos; segundo Herder, a cadeia de pensamento é uma cadeia de palavras. Na sua Terceira Lei Natural (*Drittes Naturgesetz*) reflete sobre a constituição das diferentes línguas nacionais e a evolução das línguas vivas. Afirma Herder: “Je lebendiger eine Sprache, je näher sie ihrem Ursprung und also noch in den Zeiten der Jugend und des Wachstums ist: desto veränderlicher. Ist sie nur in Büchern da, wo sie nach Regeln gelernt, nur in Wissenschaften und nicht im lebendigen Umgange gebraucht wird, wo sie ihre bestimmte Zahl von Gegenständen und von Anwendungen hat, wo also ihr Wörterbuch geschlossen, ihre Grammatik geregelt, ihre Sphäre fixiert ist – eine solche Sprache kann noch im Merklichen unverändert bleiben. (Herder, 1997).

⁴⁶ Harold E. Palmer (1877-1949) foi linguista, foneticista e pioneiro na área do estudo do processo de ensino e aprendizagem do Inglês.

consideração o conceito da existência das *Sprachformen* e da *Sprachsituation*. As *Sprachformen* eram definidas como “fórmulas de afirmação, interrogação, comando, etc.” (*ibidem*), enquanto que a *Sprachsituation* deveria “ permitir, exigir e facilitar a aplicação da respetiva *Sprachform*” (*ibidem*), ou seja, à *Sprachsituation* correspondiam meios linguísticos para expressar as *Sprachformen*. A escolha da *Sprachsituation* era “determinada pela progressão do estudo dos fenómenos gramaticais” (*ibidem*).

Sugeria-se também que o professor recorresse, no seu discurso de aula, ao uso de perguntas que visassem “estimular o impulso expressional (*Sprachtrieb*) do aluno” (*ibidem*), no sentido de “encorajar a prontidão e facilidade de expressão (*Sprachfertigkeit*), mas nunca à custa da correção formal” (*ibidem*).

Os conceitos de *Sprachformen*, *Sprachsituation* e *Sprachtrieb*, apresentados no programa de forma sucinta, aparecem minuciosamente explanados por Magda Gerken e Wolfhart Klee na introdução do manual de ensino *Gesprochenes Deutsch*, editado pelo *Goethe-Institut der Deutschen Akademie* de Munique, em 1939.⁴⁸

O professor era instigado a utilizar a língua alemã no decorrer da aula, embora devesse recorrer à língua materna para esclarecimento de dúvidas. No entanto, no 7º ano, preconizava-se o uso constante da língua alemã pelo professor e pelo aluno. Neste sentido, o *small talk* (*ibidem*), as advertências ou elogios aos alunos, também deveriam ocorrer em alemão, “ mesmo antes de os alunos conhecerem todos os vocábulos componentes dessas fórmulas” (*ibidem*).

O programa apresentava ainda orientações metodológicas mais precisas respeitantes ao ensino da fonética, do vocabulário e da gramática.

Quanto à fonética, e passa-se a citar:

O professor orientará a observação do aluno no seguinte processo de assimilação oral consciente, chamando com frequência a sua atenção para: 1) os sons isolados; 2) a forma como os sons se encadeiam; 3) o acento da frase; 4) o acento tónico de cada palavra; 5) a entoação das palavras e das frases; 6) o efeito acústico geral da palavra ou da frase.

O professor chamará a atenção dos alunos para o facto de a pronúncia alemã ser de natureza essencialmente emotiva e rítmica: o alemão conservou o acento tónico através dos séculos e até o reforçou, concentrando-o no radical das palavras, procedendo, por assim dizer, por explosões

⁴⁷ De acordo com Werner Hüllen, por volta da *Preußische Schulreform* de 1924, nomeadamente entre 1920 e 1930, alguns metodólogos alemães dedicaram-se à didática das línguas estrangeiras, tais como Adolf Bohlen, Walter Hübner e Ernst Otto. (Hüllen, 2005, pp. 120-121).

⁴⁸ Saliente-se que a secção linguística do Grémio Luso-Alemão dependia da Academia Alemã (Cf. Gândara/Strasen, 1944: 460), pelo que se deduz que o livro *Gesprochenes Deutsch* terá sido utilizado como manual no Instituto Alemão. Acresce ainda que, a partir dos anos 30, houve uma estreita ligação e um intercâmbio cultural intenso entre o Grémio Luso-Alemão e a elite portuguesa responsável pelo ensino.

sucessivas. [...] será conveniente fazer o aluno verificar experimentalmente a diferença de energia entre as sílabas tónicas e as sílabas átonas em português e alemão” (*ibidem*).

Ainda sobre a pronúncia, pretendia-se que o aluno desenvolvesse o *Gefühlston*, ou seja, a “consciência da importância do tom como veículo da significação” (*ibidem*) e, para atingir este fim, o recurso a materiais auxiliares como o gramofone e os discos era considerado vantajoso, visto contribuírem para “a fixação do ritmo da linguagem e para a apreciação dos efeitos obtidos pela diferença da acentuação” (*ibidem*), para além de criarem na turma “a atmosfera desejada” (*ibidem*) através da “variedade das vozes nacionais e o carácter das conversações” (*ibidem*).

No que se refere às questões metodológicas do ensino das áreas temáticas, sugeria-se iniciar o estudo da língua pelo “vocabulário” constituído pelas partículas (definidas no programa como conjunções, advérbios e preposições); pelos pronomes; pelas palavras com funções demonstrativas e pelos verbos auxiliares. Ressalvava-se o facto de este “vocabulário” não ser ensinado, no início, nas suas funções gramaticais, mas sim como “vocabulário” cujo enquadramento gramatical seria feito aquando da sua sistematização. Refere o programa que, “no princípio do 6º ano, trata-se apenas de fornecer ao estudante o material indispensável para começar a compreender a língua alemã tal como ela é realmente falada e escrita” (*ibidem*).

Do ponto de vista didático, o processo de ensino do vocabulário deveria obedecer a determinados critérios, que envolviam os seguintes elementos:

- 1) o objeto, autentico ou representado (recorrendo aos “visual aids dos metodologistas ingleses”);
- 2) o som da palavra ao ser enunciada;
- 3) as sensações musculares da articulação dos sons;
- 4) o aspeto da palavra escrita;
- 5) as sensações musculares de se escrever a palavra;
- 6) a observação da maneira como a língua, os lábios e os dentes do professor e depois do próprio aluno contribuem para a emissão sonora do vocábulo. (*ibidem*).

A explicitação do significado das palavras procedia-se por associação imediata (apontando para o objeto ou realizando a ação expressa por um verbo); por tradução; por definição ou pela contextualização. Repare-se que estas quatro formas de se transmitir o significado das palavras ao aluno aquando da aprendizagem de uma língua estrangeira são apresentadas e desenvolvidas por Palmer e referem-se ao conceito de *semantizing* (Palmer, 1917: 77-108).

Ainda relativamente ao estudo das áreas temáticas, o professor devia fomentar no aluno o vocabulário ativo – “aquele de que dispomos à nossa vontade, como se da língua materna se tratasse” (*ibidem*), em detrimento do vocabulário passivo - “aquele que compreendemos com a vista e com a audição, mas que não se nos apresenta espontaneamente quando precisamos de falar

ou de escrever” (*ibidem*). Além disso, aconselhava-se o estudo da polissemia lexical, criando “no espírito do aluno a noção do *Gefühlswert* de cada vocábulo” (*ibidem*).

Quanto ao ensino do funcionamento da língua, e citando o filósofo alemão Herder, o programa apontava no sentido de se “ensinar a gramática pela língua, e não a língua pela gramática.” Dentro deste espírito, a progressão do estudo da gramática era orientada de acordo com o grau de importância, o grau de dificuldade e a capacidade dos alunos quanto à sua compreensão. Não obstante a preocupação em adaptar o ensino de determinados conteúdos gramaticais ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, para facilitar a sua aprendizagem, segundo as orientações programáticas, a gramática era ensinada de acordo com as necessidades para a compreensão dos textos. Além disso, o ensino do funcionamento da língua deveria obedecer ao método indutivo.

Relativamente à sequência pela qual os conteúdos gramaticais se deveriam suceder na iniciação à língua, o programa propunha uma seleção por ordem de importância em termos comunicativos e por gradação de dificuldade (do mais fácil para o mais difícil).

Neste sentido aconselhava-se que, no caso particular dos casos, se devia iniciar pelo nominativo e acusativo do singular, seguindo-se o estudo do dativo e finalmente do genitivo, “por ser esta a ordem de importância no que respeita ao uso da língua” (*ibidem*).

Utilizando o mesmo critério, o ensino das preposições iniciava-se pelas que regem tanto o acusativo como o dativo, ou seja, as *Wechselprepositionen*, por se considerar serem indispensáveis para a compreensão e produção de frases que correspondam a situações reais.

No diz respeito aos tempos verbais, sugeria-se começar pelo estudo do imperfeito, para evitar a construção complexa do perfeito, quer em termos da sua formação, quer em termos sintáticos. O futuro, raramente utilizado, em Alemão, na linguagem falada, deveria ser substituído, no início, nas suas funções pelo presente, por ser.

Aludindo ao estudo dos pronomes, o programa propunha que a forma *Sie* devia preceder a forma *du*, mantendo assim o princípio: do fácil para o difícil.

Realce-se que estas orientações metodológicas referentes ao ensino da gramática figuram na introdução do manual *Gesprochenes Deutsch* (1942) e são uma tradução de Wolfhart Klee e Magda Gerken. (vd. Anexo 1). Este manual foi publicado, pela primeira vez, em 1939 pelo *Goethe-Institut der Deutschen Akademie* e destinava-se ao ensino do Alemão como língua estrangeira. Era utilizado em quase todos os *Auslandslektoraten*⁴⁹ (institutos de língua alemã) espalhados pela Europa, incluindo o *Deutsches Kulturinstitut* em Lisboa. Este livro de ensino continuou a ser utilizado no Goethe-Institut após a Segunda Guerra Mundial e teve 41 edições, a última em 1968.⁵⁰

⁴⁹ Cf. Hausmann, 2009: 112.

⁵⁰ Sobre a génese do manual “*Gesprochenes Deutsch*“, Eckard Michels refere na sua obra *Von der Deutschen Akademie zum Goethe-Institut: Sprach-und auswärtige Kulturpolitik 1923-1960*: “Es hatte sich nämlich erwiesen, dass die Unterrichtslektüre in den meisten Ländern bei den deutschen Klassikern des 19.

O programa apontava para algumas características e particularidades da língua alemã que se pretendia transmitir aos alunos. Pode ler-se no programa:

Logo que o desenvolvimento sistemático do ensino da gramática o permita, deverá o professor dar ao aluno uma visão global das características gerais da gramática alemã, o que tanto vale apresentar o aspeto geral da língua (de preferência em comparação com a portuguesa), convém a saber: 1) a riqueza e o caráter cheio de imagens do vocabulário alemão concreto; 2) a faculdade a língua alemã de, pelo emprego das partículas, apresentar todas as cambiantes da sensação e do movimento, pois que, como linguagem dos sentidos e do sentimento, o alemão é uma língua riquíssima; 3) a multidão de palavras compostas; 4) a estrutura da frase alemã, em que se parte do acessório para o essencial; 5) o ritmo da mesma, de tipo nitidamente ascendente; 6) a sintaxe do adjetivo; 7) os complementos sucedendo-se na razão inversa da sua importância, sendo depois deles que aparece o verbo, ou cindido (nas orações principais expressas na ordem direta) ou inteiro (nas orações subordinadas), vindo, pois, a chave do conjunto sempre no fim; 8) o modo como a língua alemã exprime bem o espírito do povo que a fala: sintético, e não analítico (*ibidem*).

Por fim, o programa destacava a necessidade da existência de uma sala de línguas em todos os liceus com o material necessário para complementar o seu ensino e dava indicações para a elaboração dos livros para o ensino do alemão, tais como o livro de texto, o compêndio de gramática e o livro de exercícios e prática de conversação.

Jahrhunderts stehengeblieben war. [...] Seit Anfang der dreißiger Jahre arbeitete die Deutsche Akademie an einem eigenen, ganz der direkten Methode verpflichteten Lehrbuch der deutschen Sprache für Ausländer. Drach, der als Autor auserkoren war, legte das Lehrwerk auf zwei Bände an. Der erste Band für die Anfänger war auf reinem Spracherwerb abgestellt, der zweite für fortgeschrittene Sprachschüler sollte stärker die Landeskunde berücksichtigen. Da Drach jedoch bereits in Juli 1935 starb, wurde die Arbeit von Gerken und Wolfhart Klee weitergeführt. [...] Im Sommer 1939 schließlich erschien der erste Band unter dem Titel „Gesprochenes Deutsch“. Es war ein für damalige Zeiten modernes, aus der Erfahrung vieler im Ausland unterrichtender Dozenten gespeistes, phonetisch vorbildliches Lehrwerk. Mit seiner Betonung der kommunikativen Kompetenz nahm es einen Ansatz vorweg, der erst in den siebziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts wieder durchgehend in den Lehrbüchern für DaF aufgenommen wurde. Bis Ende 1940 waren bereits 30000 Exemplare gedruckt, bis Kriegsende erschienen 34 Auflagen. „Gesprochenes Deutsch“ wurde in insgesamt 41 Auflagen bis 1968 verlegt. Das schließlich vorgelegte Lehrbuch folgte Drachs Bestreben, landeskundliche und damit auch potentiell politische Inhalte im Anfängerunterricht zu vermeiden. Tatsächlich drehten sich die Lektionen um Alltagssituationen wie Reisen, Einkaufen, Sportereignisse etc.“ (Michels, 2005: 88-90). Erich Drach foi um germanista alemão e fundador da *Sprechwissenschaft* e *Sprecherziehung* como disciplina. Wolfhart Klee ocupou o cargo de diretor do *Deutsches Institut* em Paris, entre 1941 e 1942.

Os conteúdos programáticos distribuíam-se da seguinte forma:

6º ano:

Educação do ouvido e dos órgãos vocais para aquisição da fonética da língua, mediante o mediante o aprendizado dos numerais cardinais, do alfabeto e do vocabulário respeitante às seguintes lições da seguinte série:

Aula: nomes, forma, cor, número, posição dos objetos; corpo humano (generalidades); tempo, suas divisões e datas; idade; a casa e suas divisões e mobiliário; a família (generalidades); alimentação (generalidades); vestuário (generalidades); jogos escolares.

Gramática:

Fonética elementar: vogais: regras gerais de quantidade; vogais simples, dobradas e modificadas; ditongos; regras gerais de acentuação; sons aspirados e *Knacklaut*; consoantes simples; consoantes compostas.

Morfologia: artigos: sua declinação; substantivos: géneros, declinações (forte, fraca e mista); adjetivos: sua declinação, grau de comparação; numerais: cardinais e ordinais; pronomes: sua declinação; verbos: radical e terminação; conjugação dos verbos auxiliares de tempo e de modo; classificação dos verbos em fortes, fracos, e mistos; sua conjugação, vozes ativa e passiva; preposições: sua regência.

7º ano:

Vocabulário: a cidade: conjunto, edifícios públicos, monumentos, estabelecimentos comerciais; profissões; pesos e medidas; sistema monetário; meios de comunicação e transporte: generalidades; teatro; cinema; radiofonia (generalidades); a natureza: o campo e a praia; estações do ano (aspetos); trabalho no campo; a pesca; jogos e desportos.

Gramática:

Morfologia: substantivos: declinação dos nomes próprios e palavras de origem estrangeira; adjetivos: flexão e formas comparativas (complemento do estudo do 6º ano); numerais: multiplicativos e fracionários; pronomes: complemento do seu estudo; verbos: compostos com partículas separáveis, inseparáveis, ora separáveis ora inseparáveis; verbos reflexos e impessoais; particularidades de conjugação, dupla forma do infinito dos auxiliares de modo; infinito; preposições: complemento do seu estudo, contrações do artigo com preposições; advérbios; conjunções coordenativas e subordinativas.

Sintaxe: ordem direta, inversa e transposta; lugar dos complementos; proposição de *dass*; discurso direto e indireto; proposições finais, causais, concessivas, infinitivas, condicionais, interrogativas e relativas; emprego dos modos.

Apêndice: composição e derivação.

Ao nível da tipologia de exercícios, o programa sugeria a aplicação das seguintes atividades:

- a reescrita e reconstrução de frases a partir do texto analisado;

- o ditado de textos completos ou fragmentários, com o objetivo de desenvolver a ortografia e a fonética;
- a tradução oral, como meio de verificação da compreensão do significado do vocábulo;
- a tradução escrita, com recurso ao dicionário (este era considerado um “precioso instrumento de aquisição de vocabulário”, como refere o Decreto nº 37112 - *vd.* nota 41-, e o treino do uso do dicionário far-se-ia na sessão semanal destinada à revisão do vocabulário);
- a retroversão, como meio de aplicar vocábulos ou expressões idiomáticas já aprendidas;
- a leitura de trechos, feita pelo professor ou pelos alunos para reprodução oral;
- a recitação, como meio de memorização do vocabulário e desenvolvimento da pronúncia;
- a memorização de diálogos;
- a aplicação de exercícios de sinónimos e antónimos.

3.4.1. Algumas considerações sobre o programa de 1948

É inegável que as orientações programáticas de 1948 representam uma alteração significativa e uma evolução importante na área da didática do Alemão, rumo à abordagem comunicativa. O Alemão foi sempre comparado ao Latim no que diz respeito à sua complexidade gramatical, pelo que, e apesar de se tratar de uma língua viva, se entendia mais adequado aplicar o método tradicional ao processo de ensino/aprendizagem desta língua germânica. O programa de Alemão de 1948 marca o corte com o método baseado exclusivamente no ensino da gramática e da tradução. Os objetivos definidos para o estudo da língua alemã eram agora semelhantes, senão iguais, aos aplicados ao Francês e ao Inglês, e que, atualmente, correspondem, na didática específica, às *Fertigkeiten: Hören, Sprechen, Lesen e Schreiben*. No âmbito da aprendizagem das línguas vivas, o Alemão, finalmente, parece ter-se afirmado como uma língua passível de ser aprendida e adquirida para fins de comunicação ativa.

No entanto, e sem querer desvalorizar ou menosprezar a ação dos responsáveis pela elaboração do programa de 1948, não deixa de ser curioso que as orientações metodológicas, nele contidas, sejam uma espécie de *patchwork* de conceitos e orientações colhidos de teorias ou metodólogos, sem aparentemente, haver o cuidado de se explicitarem e identificarem as teorias subjacentes aos conceitos veiculados. A apresentação de um brevíssimo resumo do pensamento de

Palmer (que foi considerado o pioneiro no ensino das línguas como uma ciência) parece-me insuficiente. Aliás, o legislador, ao tentar sintetizar num parágrafo o estudo desenvolvido por Palmer durante décadas e ao longo de várias obras, correu o risco de desvirtuar a sua teoria e transmitir conceitos descontextualizados que se tornam de difícil compreensão para um leitor do programa que desconheça a obra de Palmer. Tratando-se, porém, de uma teoria de aprendizagem, a tentativa de transposição de novos métodos de ensino para o programa de Alemão afigura-se compreensível e até aceitável.

Quanto à referência dos conceitos de *Sprachformen*, *Sprachsituation* e *Sprachtrieb*, bem com às orientações para o ensino da gramática, o legislador limitou-se a reproduzir textualmente, partes da nota introdutória do manual *Gesprochenes Deutsch*⁵¹, editado pela *Deutsche Akademie* 9 anos antes da publicação do programa de 1948, sem qualquer referência bibliográfica (observe-se o anexo 1 relativo à transcrição parcial da nota introdutória do livro *Gesprochenes Deutsch*).

É difícil compreender o porquê do silenciamento dos nomes de Klee e de Gerken, a menos que, os redatores do programa de 1948 não quisessem revelar que a metodologia proposta era de outrem. Uma outra razão possível para a ausência bibliográfica pode ter sido o facto de o livro *Gesprochenes Deutsch* ter surgido no período nacional-socialista e da *Deutsche Akademie* ter ficado sob a alçada direta do *Propagandaministerium* de Hitler a partir de 1943 (Michels, 2005: 88-90). Saliente-se que o ideal nacional-socialista alemão, defendido pela ala germanófila da elite política portuguesa, fora derrubado com a perda da Segunda Grande Guerra; e admitir num documento oficial a aceitação de autores ou de metodólogos associados ao regime nazi podia causar algum constrangimento. Por outro lado, o livro *Gesprochenes Deutsch*, que propunha uma abordagem comunicativa do ensino da língua, fora aclamado pelos leitores de Alemão da *Deutsche Akademie* como modelo para o ensino de *Deutsch als Fremdsprache* (*ibidem*).

⁵¹ Gerken/ Klee (1942), *Gesprochenes Deutsch*, 12. Auflage, Leipzig:Verlag Friedrich Brandstetter.

3.5. Análise comparativa dos planos curriculares entre 1926 e 1949

3.5.1. Os conteúdos

Antes de procedermos à análise comparativa dos planos curriculares nas vertentes temática e metodológica, talvez importe fazer uma breve resenha histórica do ensino das línguas estrangeiras, recuando ao século XIX aquando da criação da escola burguesa, o liceu, entre 1836 e 1895 (Rei: 1998: 58), numa altura em que o estudo dos textos de autores clássicos e da retórica estava no centro da instrução escolar secundária. Afirmava António Leitão de Figueiredo, professor do liceu de D. João III, aquando da realização de uma sessão pedagógica no referido liceu, em 1941: “Toda a cultura e toda a educação andavam circunscritas ao estudo do Grego e do Latim. As duas grandes literaturas clássicas eram consideradas repositório inesgotável de todos os conhecimentos humanos.”⁵²

Neste contexto, a aprendizagem do Alemão, aquando das reformas de Jaime Moniz, em 1894/95, e de Alfredo de Magalhães, em 1918, fazia-se sobretudo com base no estudo e na tradução de textos literários, embora, como sublinha Maria Teresa Cortez, os textos de carácter informativo sobre o país comessem a ganhar alguma importância a partir da reforma de Eduardo Coelho em 1905 (Cortez, 2005: 160-164.).

Como verificamos anteriormente, entre 1926 e 1949 os currículos, no ensino secundário, foram assumindo um carácter mais formativo e educativo, visando a preparação para a vida ativa, por um lado, e, por outro, o desenvolvimento de uma cultura geral que habilitasse para estudos superiores. Neste pressuposto, os domínios de referência impostos pelos programas de Alemão foram-se distanciando de um ensino baseado no estudo árido de estruturas gramaticais e na tradução de textos literários, à semelhança do estudo do Latim, dando lugar à introdução de temas ligados à civilização e à cultura, a *Kulturkunde*⁵³.

Observe-se a tabela 12, na qual se procura apresentar esquematicamente a evolução dos conteúdos temáticos:

⁵² In: *Liceus de Portugal, Boletim da Ação Educativa do Ensino Liceal*, n.º 10, outubro 1941, Lisboa.

⁵³ Saliente-se que o programa de Inglês de 1948, para os 6º e 7º anos, para além do domínio da língua, fazia uma referência explícita à transmissão de conhecimentos ligados à *Englandkunde*, sem, contudo, “esgotar o conteúdo dos *Realien*, isto é indica todos os aspectos da vida do povo inglês; isso será função própria da Universidade de que este curso é apenas vestibulo.” (Cf. Decreto nº 37112, de 22 de outubro de 1948).

Ano	Temas
1926/ 1927	Classes III, IV e V: Contos tradicionais, históricos, versos, adivinhas e provérbios. ⁵⁴ Curso preparatório: Sem indicações.
1929	Classe VI: Estudo de autores do período romântico (vd. nota 54). Classe VII: Estudo de autores do período clássico. ⁵⁵
1930	Classe VI de Letras e Ciências: A vida alemã em casa, na escola e no campo. Classe VII de Letras: Leitura e tradução de pequenas obras de coleções (<i>Sammlung Göschen</i>), referente à vida literária, jurídica e comercial da Alemanha. Leitura e tradução de artigos de jornais e de revistas. Classe VII de Ciências: Leitura e tradução de textos científicos e técnicos de coleções (<i>Sammlung Göschen</i>). Leitura e tradução de artigos de jornais e de revistas.
1931	Classe VI de Letras e Ciências: Numerais; a vida alemã em casa, na escola e no campo. Classe VII de Letras e Ciências: A vida social, a geografia e a história da Alemanha; manifestações literárias, científicas, artísticas, industriais e comerciais. Leitura e tradução de textos literários em prosa e em verso (vd. nota 55).
1934 e 1935	6ª classe de Letras e Ciências: Tradução de trechos simples em prosa sobre a vida vulgar. 7ª classe de Letras e Ciências: Tradução de textos referentes à vida social, à geografia e à história da Alemanha, e às suas manifestações literárias, científicas e artísticas; leitura e tradução de trechos literários em prosa (vd. nota 54). 7ª classe de Ciências: (preferencialmente textos sobre assuntos científicos e industriais).
1936	4º ano: A sala de aula: nomes, forma, cor, número, posição dos objetos; corpo humano (generalidades); tempo: suas divisões; datas; idade; jogos; a casa: suas divisões e mobiliário; a família (generalidades); alimentação (generalidades). Pequenas anedotas e poesias muito simples. 5º ano: A cidade: conjunto, edifícios públicos, monumentos, estabelecimentos comerciais, profissões, teatro, cinema, radiofonia; peso e medidas; sistema monetário; a natureza: o campo e a praia; estações do ano; trabalho no campo; a pesca; os desportos. Pequenas histórias e poesias. 6º ano: A vida alemã: a Alemanha; as principais cidades alemãs; comércio e indústria; meios de transporte e comunicação; o pós-guerra: período de agitação social, luta contra o comunismo, formação do III Reich; a Alemanha de hoje: forma de governo; nacional-socialismo; evolução social, serviço de trabalho; socorro de inverno; política agrária; educação e ensino; educação da juventude.
1948	6º ano: A sala de aula: nomes, forma, cor, número, posição dos objetos; corpo humano (generalidades); tempo, suas divisões e datas; idade; a casa e suas divisões e mobiliário; a família (generalidades); alimentação (generalidades); vestuário (generalidades); jogos escolares. 7º ano: A cidade: conjunto, edifícios públicos, monumentos, estabelecimentos comerciais; profissões; pesos e medidas; sistema monetário; meios de comunicação e transporte: (generalidades); teatro; cinema; radiofonia (generalidades); a natureza: o campo e a praia; estações do ano (aspetos); trabalho no campo; a pesca; jogos e desportos.

Tabela 12 - Áreas vocabulares e temas previstos nos programas de Alemão entre 1926 e 1949.⁵⁶

⁵⁴ Sem referência a autores.

⁵⁵ Com referência a autores.

⁵⁶ Transcrição *ipsis verbis* do texto dos programas.

Se entre 1926 e 1929 o estudo da língua alemã ainda se baseava na leitura e/ou tradução de textos literários, incluindo contos tradicionais e históricos, versos e adivinhas, em 1930/31 o programa, da responsabilidade de Gustavo Cordeiro Ramos, passou a conter temas relacionados com a vida alemã em casa, na escola e no campo, a vida literária, jurídica e comercial, com base na *Sammlung Götschen*. A inclusão da leitura e tradução de textos da coleção *Götschen*⁵⁷, que abrangia várias áreas do saber, vinha ao encontro dos objetivos dos programas do ensino secundário, nomeadamente de ministrar uma cultura geral, em que as línguas estrangeiras desempenhavam um papel fundamental, visto serem encaradas como um veículo de transmissão de cultura e não só como um instrumento utilitário. No que toca ao Alemão, nada melhor que estudar uma língua e um povo cujo crescimento comercial e desenvolvimento da ciência eram vistos como um exemplo a seguir⁵⁸. As palavras usadas, no programa de 1931, por Gustavo Cordeiro Ramos, para definir os objetivos do estudo do Alemão nos Cursos de Ciências e Letras, refletem esta admiração pelo povo alemão: “Trata-se de uma língua falada por um povo laborioso, disciplinado, culto e progressivo, justamente admirado e respeitado pelas suas manifestações económicas, literárias e científicas”⁵⁹

Ainda relativamente aos textos da coleção *Götschen*, tratava-se de ensaios científicos e literários destinados prioritariamente ao mercado interno alemão, pelo que o grau de dificuldade dos textos dificilmente se coadunava com o nível de aprendizagem de língua dos alunos nos liceus portugueses (*vd.* nota 29).

Com Carneiro Pacheco (1936), a realidade da Alemanha nacional-socialista passa a ser contemplada nas áreas temáticas do programa de Alemão. Para além de temas gerais como a sala de aula, a casa, o corpo humano, a família, a alimentação e os jogos, para o 4º ano, foram incluídos no programa do 5º ano tópicos sobre a cidade, o teatro, o cinema, a radiofonia, o sistema monetário, os pesos e medidas, a natureza, as estações do ano, o trabalho no campo, a pescas e os desportos. No 6º ano as áreas temáticas sobre a Alemanha alargaram-se à geografia, ao comércio, à indústria, aos meios de transporte e vias de comunicação e à história mais recente, abrangendo tópicos relativos aos anos de agitação política e social durante a República de Weimar, à luta contra o comunismo, à formação do III Reich, ao governo nacional-socialista, à evolução social, ao

⁵⁷ Cf. Decreto n.º 37112, de 22 de outubro de 1948. D. R. n.º 247, Série I. D.R. n.º 247, Série I de 1948-10-22.

⁵⁸ Demyan Belyaev afirma no seu ensaio intitulado “O ideal Humboldtiano de ensino e os desafios da sociedade do conhecimento: uma reflexão crítica”: “Foi principalmente o sistema educativo alemão, reformado ou, praticamente, recriado por Wilhelm von Humboldt, o responsável pela impressionante ascensão da ciência alemã ao longo do século XIX, levando-a a ultrapassar a britânica e a tornar-se, em quase todas as disciplinas, a melhor do mundo, até pelo menos ao primeiro quartel do século XX. E, não fosse a tragédia da Segunda Guerra Mundial e a consequente migração em massa dos cientistas alemães para os EUA, quem sabe se não seria hoje o idioma alemão, e não o inglês, a “língua franca” da comunidade científica internacional. [...] Um contributo não menos importante para o crescimento espetacular da Alemanha, no século XIX, foi também a liberdade espiritual que reinava nas escolas humboldtianas.” (Belyaev, 2009: 141-156).

⁵⁹ Cf. Decreto n.º 20369, de 8 de outubro de 1931. D.R. n.º 232, Suplemento, Série I de 1931-10-08.

“serviço de trabalho” e “ socorro de inverno”, à política agrária, à educação e ensino e à educação da juventude (vd. tabela 12).

Repare-se que os temas propostos para o 6º ano apontam para uma identificação ideológica com o regime nacional-socialista – na avaliação dos anos da República de Weimar e da luta contra o “perigo vermelho”, bem como no destaque dado a determinadas medidas e políticas. Senão repare-se: o “serviço de trabalho” (*Reichsarbeitsdienst*) e o “socorro de Inverno” (*Winterhilfswerk des Deutschen Volkes*) eram organizações estruturadas do III Reich. O *Reichsarbeitsdienst* era uma organização de carácter paramilitar, de jovens homens e mulheres, que foram mobilizados para diferentes tarefas, algumas em estreita ligação com o serviço militar; o *Winterhilfswerk des Deutschen Volkes* constituía-se como uma espécie de fundação, que, com a ajuda de outras organizações, como a *Hitlerjugend* ou a *Sturmabteilung*, organizava ações de recolha de alimentos, roupa, agasalhos e outros donativos para os mais necessitados. Neste mesmo enquadramento, compreende-se ainda o destaque dado, no programa de Alemão do 6º ano, à educação da juventude (que certamente preveria a apresentação da *Hitlerjugend*) e à política agrária (cujo objetivo era tornar a Alemanha autossuficiente em produtos alimentares). Esta política de autarcia teve um lugar central no projeto de desenvolvimento económico de Salazar. Recorde-se ainda que o elogio da ruralidade se constituiu como pedra de toque da *Blut-und-Boden-Ideologie* do III Reich e da cultura popular nacionalista de Salazar. Como quer que seja, o programa de 1936 apenas apontava para tópicos gerais, sem dar indicações mais precisas e orientadoras sobre a abordagem destas temáticas. Se elas mereceram, efetivamente, a atenção dos professores de Alemão, é difícil de dizer, tanto mais que não foi publicada, nos anos subsequentes, nenhuma seleta adaptada ao programa previsto.

É compreensível que estes temas de carácter mais específico e muito marcados ideologicamente tenham sido retirados do novo programa aprovado em 1948. A Alemanha tinha perdido a guerra em 1945 e toda a sua estrutura política, económica, social e mesmo moral estava destruída; era o fim do ideal nacional-socialista. As áreas temáticas ficaram, então, cingidas aos assuntos mais gerais, optando-se por, nas diretrizes para a elaboração do manual de ensino, se indicar a inclusão de uma antologia de textos sobre: as regiões e paisagens da Alemanha; cidades antigas e cidades modernas; o povo alemão (costumes e educação) e aspetos gerais da cultura alemã, nomeadamente a literatura, a ciência, a arte e a religião.

Verifica-se que, à medida que o estudo da língua se aproxima de uma abordagem mais pragmática e funcional, os domínios de referência programática se vão distanciando do estudo (ou melhor dizendo da tradução) das obras literárias e da exigência de um conhecimento enciclopédico da cultura estrangeira (*Realienwissen*), e se vão aproximando de temas ligados ao quotidiano e à atualidade. À semelhança do que sucedia com o Francês e o Inglês, a necessidade crescente de desenvolver competências comunicativas ao nível do Alemão exigia a implementação eficaz e

efetiva do método natural ou direto, aclamado por Viëtor no final do século XIX e do qual os responsáveis políticos pela educação e seus colaboradores em Portugal tinham claramente conhecimento. Importa aqui realçar o caso de Gustavo Cordeiro Ramos, que, durante a sua estadia em Leipzig teve a oportunidade de estudar *in loco* as metodologias do ensino das línguas estrangeiras nos liceus alemães⁶⁰. Este conhecimento da realidade do ensino de línguas na Alemanha acabou por influenciar a elaboração do programa de Alemão de 1930/1931 nas vertentes temática e metodológica.

3.5.2. As metodologias

Antes de proceder a uma análise comparativa das metodologias utilizadas no âmbito da aprendizagem das línguas estrangeiras entre 1926 e 1949, recuemos, novamente, ao século XIX, quando o Latim e o Grego eram ensinados, em toda a Europa, recorrendo-se ao método de gramática e tradução, com o estudo sistemático das regras gramaticais, da comparação incessante entre a língua materna e a língua estrangeira e da memorização de listas de vocábulos isolados e descontextualizados, o estudo era seguido da aplicação prática dessas regras e desse vocabulário na tradução e retroversão de textos.

De acordo com Werner Hüllen, foi a publicação do livro *Der Sprachunterricht muß umkehren!* (1882) de Wilhelm Viëtor que marcou, na Alemanha, o início da reforma do ensino das línguas vivas e desencadeou uma guerra dos métodos na Europa. Segundo Hüllen, “Die Zeit war offenbar reif für eine energische Geste gegen die methodische Dominanz des Lateinunterrichts.“ (Hüllen, 2005: 104).

O movimento reformista defendia um ensino que permitisse o domínio prático da língua estrangeira, possibilitando a interação comunicativa, ou seja, o mais importante passava a ser a

⁶⁰ Na introdução do seu relatório *Die modernen Richtungen im deutschen neusprachlichen Unterricht* (Leipzig, 1908), Gustavo Cordeiro Ramos escreve: „Ich hatte die Ehre von der portugiesischen Regierung nach Deutschland gesandt zu werden, um meine Kenntnisse zu erweitern, die neusprachlichen Unterrichtsweisen zu studieren und Bericht darüber zu erstatten. (...) Es schien das beste Mittel für diesen Zweck der regelmäßige Besuch verschiedener Klassen zu sein, wo die neue, direkte Methode angewendet wurde, ohne jedoch diejenigen, in welchen man vorherrschend nur Grammatik trieb, zu übersehen.“ Neste relatório Gustavo Cordeiro Ramos faz a defesa do método direto e descreve, do ponto de vista didático, os procedimentos a adotar na sala de aula para o ensino das línguas vivas. Esta descrição aparece transcrita nas orientações metodológicas (“observações”) no programa de Alemão de 1930/31. Curiosamente, expõe também três condições imprescindíveis para a aquisição efetiva da competência oral, a saber: “ a) Lehrer, welche die fremde Sprache vollständig beherrschen; b) eine möglichst geringe Zahl von Schülern in jeder Klasse; c) Die größte Anzahl von Stunden, wenigstens eine Stunde täglich, und auch Spaziergänge, auf welchen sich Lehrer und Schüler in der fremdem Sprache unterhalten.“ (Ramos, 1908: 17).

linguagem falada. O método encontrado para se atingir este objetivo foi o método direto, segundo o qual a aprendizagem de uma língua estrangeira se desenvolve do mesmo modo que a aprendizagem da língua materna. Consequentemente, no processo ensino/ aprendizagem das línguas estrangeiras segundo o método direto, como explica Hüllen (Hüllen, 2005: 106):

imitativer Ausspracheunterricht am Anfang und einsprachiger Bedeutungserklärungen in der Folge sollten das Geschehen in der Klasse prägen. Als primäre Spracheinheit galt der gesprochene Satz und nicht mehr das einzelne Wort. Es verschwanden die Übersetzung als der reguläre Weg zur Bedeutungsvermittlung (in Ausnahmefällen war sie zugelassen), die abstrahierende grammatische Erklärung und die Übung durch kontextfreie Umsetzung von Regeln in Einzelsätzen. Auffassen, Verstehen, Wiederholen, Sich-Äußern wurden nun miteinander kombiniert. Schriftliche Übungen schlossen sich nach Form und Inhalt den mündlichen an.

O desenvolvimento da competência oral da língua estrangeira estava no centro do processo de ensino e aprendizagem, pelo que a fonética assumiu um papel importante e a pronúncia era tratada com bastante rigor.⁶¹ O recurso à língua materna e à tradução era praticamente banido da sala de aula; a introdução das matérias, as instruções, as explicações e até as chamadas de atenção ocorriam na língua alvo. O ensino do vocabulário, agora contextualizado, era feito com recurso a imagens, a objetos, a gestos ou à explicação por correlação. Os temas tratados abordavam situações do quotidiano do país da língua alvo. Como materiais de apoio utilizavam-se também canções, rimas, contos e histórias. Quanto ao estudo do funcionamento da língua, passou para segundo plano; através de uma abordagem indutiva, as estruturas gramaticais eram apresentadas, no fim, como confirmação daquilo que tinha sido aprendido na prática.

Todavia, este método colocava aos professores de línguas vivas grandes desafios, visto exigir da parte destes um domínio profundo e uma boa fluência da língua que pretendiam ensinar.⁶² Sobre a formação dos professores é de destacar que Gustavo Cordeiro Ramos, no seu relatório *Die modernen Richtungen im deutschen neusprachlichen Unterricht* (Leipzig, 1908), já aludira à importância da proficiência do professor em Alemão como garante do desenvolvimento comunicativo do aluno.

⁶¹ Foneticistas de grande influência: Wilhelm Viëtor, autor da obra *Die Aussprache des Schriftdeutschen* (Alemanha), Paul Passy, fundador da Association Phonétique Internationale (França), Otto Jespersen (Dinamarca) (Hüllen, 2005: 105).

⁶² Na ata da conferência pedagógica de 1934, realizada no Pedro Nunes de Lisboa, subordinada ao tema “ A organização do ensino das línguas vivas”, o estagiário Rafael Ávila Azevedo, referindo-se aos agentes e meios de educação “nota que o elemento ativo do ensino linguístico é o professor, que carece, por isso mesmo, de uma prática intensiva da língua que ensina, no próprio país de origem.” (Cf. *Liceus de Portugal, Boletim do Liceu Normal*, nº 7, 1934: 397).

Por outro lado, o método de gramática e tradução, adotado no início como modelo para o ensino das línguas modernas, parecia estar enraizado no espírito dos agentes educativos portugueses, exercendo uma grande influência no legislador e nos professores de línguas na primeira metade do século XX, como se pode constatar nos programas e na imprensa dedicada à ação educativa.

Pela análise dos programas para o ensino liceal português, entre 1926 e 1949, podemos concluir que as metodologias no ensino das línguas estrangeiras variavam entre o método de gramática e tradução, inequivocamente no caso do Latim e do Grego (reintroduzido no currículo em 1948 por Pires de Lima), e o método direto ou ativo, nas disciplinas de Francês e de Inglês. No caso do Alemão, por apresentar uma estrutura gramatical semelhante à do Latim e por ter como objetivo principal a tradução de textos de valor científico, literário e cultural, o método de gramática e tradução foi-se mantendo até ao programa homologado em 1948, não obstante as orientações do programa de 1936 já apontarem para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Entre 1926 e 1929 os programas de Alemão eram omissos quanto às metodologias a usar, pelo que as instruções para a sua execução remetiam para o ensino do Inglês com as devidas adaptações, embora o programa não referisse quais. Contudo, de uma forma geral, postulava-se o método de gramática e tradução para o ensino da gramática e o método direto para o ensino da pronúncia e das áreas vocabulares, o que constituía um passo positivo em direção da abordagem comunicativa.

Com Gustavo Cordeiro Ramos a aplicação do método direto encontra-se claramente explanada no programa de 1930/31. Não obstante, é o próprio ministro que estabelece como objetivo principal para o estudo do Alemão, não o uso efetivo, oral e escrito, da língua, mas sim a aquisição de conhecimentos sólidos de estruturas gramaticais com vista à tradução de textos. Tal como os ministros de educação anteriores, defendeu o método direto para o ensino da pronúncia e do vocabulário e o método de gramática e tradução para o estudo do funcionamento da língua. Importa aqui salientar que pela leitura do seu relatório publicado em 1908 (*vd.* nota 60), Cordeiro Ramos não só conhecia as correntes pedagógicas da época, como também era defensor e admirador da teoria de Viëtor⁶³. Contudo, como Ministro da Instrução Pública desvia-se do postulado no seu relatório. Sobre o recurso à língua materna no ensino das línguas vivas, também se afasta da posição dogmática do uso exclusivo da língua estrangeira no discurso de sala de aula, defendida pelos seguidores do método direto. No relatório de 1908 Cordeiro Ramos advoga que: “ Der Gebrauch der Muttersprache in der Klasse vollständig abzuschaffen, ist nicht durchführbar, das

⁶³ Cf. Ramos, 1908: VII.

Gegenteil zu behaupten, ist unrichtig. [...] Die direkte Methode jedoch verbietet den gleichzeitigen Gebrauch der Mutter-und fremden Sprache“ (Ramos, 1908: 9).

A partir da reforma de Carneiro Pacheco, em 1936, embora o legislador reconheça as dificuldades do uso oral do Alemão, aponta para aplicação do método eclético, consoante o conteúdo a abordar, no sentido de desenvolver a competência oral e escrita. O uso da língua como meio de comunicação ganha, assim, uma maior importância, ao mesmo tempo que se verifica uma crescente preocupação em termos didático-pedagógicos.

Se entre 1926 e 1935 os *curricula* escolares para o Alemão ainda aconselhavam o estudo da gramática, a tradução e a retroversão, sem haver uma grande preocupação com o desenvolvimento efetivo das *fremdsprachliche Sprechfertigkeiten*, defendidas por Viëtor no final do século XIX, a partir da reforma de Carneiro Pacheco, em 1936, e mais acentuadamente com Pires de Lima, em 1948, as indicações metodológicas contidas nos programas traduzem a necessidade de uma abordagem mais pragmática e comunicativa da língua alemã. Aliás, da descrição exhaustiva dos procedimentos a adotar e dos temas a abordar no ensino do alemão, explanada no programa de 1948, depreende-se que Pires de Lima pretendia vincular os professores a uma metodologia mais ativa que tivesse como objetivo a aprendizagem efetiva das componentes oral e escrita da língua. As orientações metodológicas contidas no programa, homologado por Pires de Lima, assinalam uma manifesta evolução no processo ensino/ aprendizagem do Alemão e um corte absoluto com o método de gramática e tradução, sugerido pelos seus antecessores. Por outro lado, aproximam-se claramente do método audiolingual dos anos 50.

Afirmar-se que os professores seguiam ou não as orientações didáticas delineadas pelo legislador é difícil de dizer. Contudo, a evolução dos programas de Alemão rumo a uma abordagem mais comunicativa traduz o conhecimento, o reconhecimento e a influência do movimento reformista do século XIX, das descobertas da psicologia da aprendizagem e das teorias de filosofia linguística; tudo isto culminou, em Portugal, no programa de 1948.

3.5.2.1. As metodologias na perspetiva dos professores de Alemão

Quanto à posição dos professores sobre o método a aplicar ao ensino das línguas vivas, este assunto é intensamente discutido na imprensa destinada à educação nos anos 30 do século passado. Na revista *Liceus de Portugal. Boletim da Ação Educativa do Ensino Liceal*, noticia-se amplamente a realização de conferências pedagógicas, no Liceu Pedro Nunes de Lisboa, onde o tema era profusamente tratado. Nestes encontros refletia-se sobre as correntes pedagógicas

contemporâneas e sobre questões metodológicas, tais como as vantagens e os inconvenientes dos métodos direto, intuitivo, dedutivo, tradicional, eclético e globalístico.

Quanto à discussão em torno do método de ensino para o Alemão, consideravam os professores que a finalidade a que se destinava o ensino das línguas condicionava, inequivocamente, o método. Aliás, encontra-se esta ressalva nos programas de Alemão entre 1930 e 1947. No *Boletim do Liceu Pedro Nunes*, nº 3, de 1932, pode ler-se sobre o Inglês e o Alemão:

Sendo [o Inglês] uma língua relativamente fácil, presta-se maravilhosamente para ser ensinada pelo método direto e intuitivo, podendo-se afirmar, sem excesso de otimismo, que os alunos dos nossos liceus podem, apesar de contrariados pela exiguidade dos tempos letivos, sair dos institutos secundários, dominando suficientemente a língua. Outrotanto, não se pode dizer do Alemão, língua extraordinariamente difícil, até para os próprios naturais, hostil na sua gramática e no seu sistema de flexão, onde será preferível empregar o método racionalista e de aturada tradução. Acresce a isto que não se pode pretender, no estudo do Alemão, a mesma finalidade do estudo do Inglês. Condicionados por uma limitação mais restrita de tempo, o melhor que podemos alcançar, é dar aos alunos, não o domínio da língua, mas os conhecimentos suficientes para eles, mais tarde, poderem traduzir obras escritas nessa língua.

Deste comentário percebe-se que o ensino do Alemão assentaria sobretudo no método de gramática e tradução e que a preocupação dos professores era transmitir conteúdos gramaticais, em detrimento da aquisição efetiva das competências oral e escrita. Sempre foi e sempre será mais fácil “debitar” conceitos gramaticais do que incrementar estratégias interativas que visem o desenvolvimento da comunicação oral e escrita. Considero também que estas palavras traduzem, declaradamente, não as dificuldades dos “próprios naturais”, mas sim o sentimento adverso dos próprios professores em relação à língua alemã, expresso nas atas das conferências.⁶⁴ Talvez que estes se refugassem no “método racionalista” para, afinal, cumprirem o programa.

Os professores criticavam abertamente o método direto relativamente ao ensino da gramática, afirmando que “os conhecimentos que os alunos adquirem pelo método direto são mais aparentes do que reais; são [...] um simples fogo de vista. [...]”. No entanto, em termos de pronúncia e de aquisição e utilização de vocabulário contextualizado reconheciam as vantagens deste método.⁶⁵

⁶⁴ No *Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)* pode ler-se acerca do Alemão: “É uma língua difícil para os próprios alemães, os quais reconhecem a sua complicação exagerada, indo mesmo alguns até ao ponto de afirmar que, de 10 alemães, 9 não são capazes de a empregar corretamente.” Repare-se nas palavras hiperbólicas deste comentário acerca do uso da língua de um povo. (nº 3, 1932: 300).

⁶⁵ *Ibidem*: 289-296.

No mesmo boletim dá-se também notícia de conferências pedagógicas realizadas no Liceu Pedro Nunes em Lisboa, onde os professores analisavam a evolução da pedagogia, trocando impressões e dissertando acerca das teorias de Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1776-1841), Dewey (1859-1952), Decroly (1871-1932), bem como mencionando os contributos de Kant (1724-1804), Fichte (1762-1814) e Fouillé (1838-1912) para o ensino.⁶⁶

Um outro aspeto que, no parecer dos professores, condicionava o método de ensino do Alemão, era a maturidade e a preparação intelectual dos alunos. Sendo os alunos dos cursos complementares já jovens adultos com experiência na aprendizagem de outras línguas estrangeiras (Francês, Latim e Inglês), consideravam os professores poder “exigir-lhes, sem receio, um trabalho de inteligência e reflexão muito mais intenso”,⁶⁷ ou seja, o estudo árido das regras gramaticais, com base no esforço, na memória e no raciocínio, tal como ditava o programa de Alemão de 1931 (cf. Decreto nº 20369).

Ainda no âmbito da discussão em torno dos métodos, convém realçar uma outra condicionante, que, no entender dos professores de Alemão, intervinha na aprendizagem da língua e que justificava a adoção do método tradicional: o tempo destinado à aprendizagem em termos de anos e carga horária semanal. Sobre este assunto, os professores consideravam que a carga horária atribuída ao ensino do Alemão era reduzida, dado o facto de se tratar de uma língua de uma “enorme dificuldade”⁶⁸ e tendo em conta a ambição dos programas. Saliente-se que, a partir da reforma de Carneiro Pacheco, em 1936, a tónica começara a ser colocada no desenvolvimento da comunicação oral. Contudo, foi Cordeiro Ramos (Ministro da Instrução Pública de 1928 a 1929 e de 1930 a 1933) que, duas décadas antes ao seu segundo magistério, reconheceu a importância da carga horária no ensino das línguas estrangeiras aquando da sua estada na Alemanha. Durante o seu estágio em Leipzig constatara que o número de horas destinado ao ensino das línguas estrangeiras (Francês e Inglês) nos liceus da Alemanha era superior à carga horária nos liceus em Portugal. Neste sentido, sugere no seu relatório (cf. Ramos, 1908) a atribuição de pelo menos 5 horas semanais para o estudo do Alemão, sugestão que, de alguma forma, assumiu na carga horária do Curso Complementar de Letras, em 1931, ao definir 4 horas semanais para o ensino do Alemão. De igual modo, a importância da carga horária parece ter exercido uma certa influência em Pires de Lima, em 1948, que atribuiu 5 horas semanais para a aprendizagem da língua alemã no Curso Complementar.

⁶⁶ *Ibidem*: 369-390 e *Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)* nº 7, 1934: 400.

⁶⁷ *Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*, nº 3, 1932: 302.

⁶⁸ *Ibidem*: 301.

4. Os manuais de ensino para o Alemão

Segundo António Nóvoa, a introdução do livro escolar como instrumento didático nas escolas em Portugal foi uma consequência da expansão do sistema educativo. O recurso a este auxiliar pedagógico causou uma grande polémica no início do século XX: por um lado, os seus opositores acusavam-no de limitar a ação e a liberdade do professor; pelo outro, a proliferação de livros escolares refletia o interesse por detrás do “franco-livrismo” defendido pelos editores (Nóvoa, 2005: 91). A introdução de um concurso oficial para a aprovação dos livros levou a que nos programas fossem dadas indicações quanto à sua elaboração, o que, no caso do Alemão, aconteceu a partir de 1929.⁶⁹

De acordo com as instruções contempladas nos programas para o ensino do Alemão entre 1930 e 1935, a seleta seria dividida em duas partes, sendo que a primeira, com uma predominância da gramática, se destinava à 6ª classe, e a segunda parte, com uma maior incidência em textos de âmbito literário e cultural, devidamente graduados, se dirigia à 7ª. Na primeira parte deveriam predominar os caracteres latinos e, na segunda parte, os góticos. Os textos da segunda parte deviam fazer referência ao movimento comercial e industrial e às manifestações literárias, artísticas e científicas da Alemanha, bem como à sua geografia e à sua história. A seleta deveria conter um apêndice de poesia que incluísse, nomeadamente: *Mignon* e *Heidenröslein* de Goethe; *Lorelei* de Heine; *Das Mädchen aus der Fremde* de Schiller; *Der Bodensoldat* de Chamisso; *Des Knaben Berglied* de Uhland; *Soldatenlieb* de Bretano; *Erkönig* de Goethe; *Die Grenadiere* de Heine; *Das Lied der Deutschen* de Fallersleben e *Die Wacht am Rhein* de Schneckenburger. O manual deveria incluir também algumas canções populares e poesias modernas de Liliencron, Dehmal e Rilke, bem como excertos de obras de escritores modernos tais como Hofmannstal, Stefan George, Thomas Mann, Keyserling, Jakob Wasserman e Emílio Ludwig.

Com Carneiro Pacheco, em 1936, as orientações programáticas para os 4ª e 5ª classes, iam no sentido da criação de um manual designado como “Método de Alemão”, dividido em lições, com: anotações referentes aos itens gramaticais, um índice remissivo gramatical, um apêndice com quadros gramaticais, textos com perguntas de interpretação, diálogos e exercícios de aplicação de estruturas gramaticais. O livro para a 6ª classe seria constituído por textos com valor cultural escolhidos de autores alemães modernos e contemporâneos. A graduação dos textos devia ser rigorosa quanto à ordem de apresentação do vocabulário e às estruturas gramaticais. Além disso,

⁶⁹ A política do livro único foi aplicada ao ensino primário e secundário a partir de 1936 através da publicação da lei de bases de Carneiro Pacheco. Em todos os estabelecimentos de ensino do país era imposto um livro único, para cada ano ou classe, nas disciplinas de História de Portugal, História Geral, Filosofia e Educação Moral e Cívica. Para as restantes disciplinas era proibido o uso de mais do que um livro em cada ano ou classe, dentro da mesma escola. (Cf. Base X, da lei 1941, de 11 de abril, de 1936).

“com vista à formação do aluno preconiza-se o arranjo dos textos pela ordem indicada no programa, de modo que o aluno adquira a consciência das transformações de toda a ordem por que tem passado a Alemanha nos últimos tempos.”⁷⁰ Sendo Carneiro Pacheco “o principal obreiro da política educativa do Estado Novo, no sentido de estruturar a escola nacionalista de exaltação patriótica e religiosa” (Rosas/Brito, 1996: 709), admito que olhasse para os ideais nacional-socialistas como um exemplo a seguir na formação de um homem novo num Estado Novo.

Em 1948, o programa apontava para a criação de um livro, constituído por uma coleção de textos, devidamente graduados, que contivessem notas para facilitar a compreensão. No final do livro figuraria uma antologia com os seguintes tópicos: as regiões e paisagens da Alemanha do sul e do norte, cidades antigas e cidades, o povo alemão (os costumes e a educação) e aspetos gerais de cultura alemã (literatura, arte, ciência e religião). Pela primeira vez é referida a inclusão de gravuras ilustrativas dos textos e dos aspetos típicos da nação alemã. Recomendava-se que os compêndios se circunscrevessem rigorosamente aos conteúdos programáticos.

Todos os programas analisados aconselhavam o uso de uma gramática e de dicionários bilingues. A partir de 1948, foi possível aos professores adotar livremente um livro de exercícios e prática de conversação, com a salvaguarda de que o professor “não poderá exigir a aquisição de uns determinados quando os alunos já possuam outros”⁷¹.

A identificação das seletas publicadas para o ensino do Alemão em Portugal, entre 1926 e 1949, não foi tarefa fácil. Contudo, e após uma pesquisa *online* através do Sistema Integrado de Bibliotecas do Ministério da Educação, consegui localizar o manual elaborado por Heitor de Mascarenhas Inglês e Fritz Diehm, com o título *Curso Elementar de Língua Alemã*.⁷²

O facto de existirem cinco edições publicadas entre 1933 e 1951 do manual de Heitor de Mascarenhas Inglês e Fritz Diehm e de este se encontrar nas bibliotecas das escolas secundárias (*vd.* nota 72), leva-me a concluir que terá sido aceite e utilizado para o ensino da língua alemã, embora não me tenha sido possível encontrar documentos oficiais que confirmassem a adoção oficial deste manual.

Outros dados que me levaram a tal conclusão foram: em primeiro lugar, o facto de o decreto que estabelece as condições para a adoção de manuais escolares, assinado por Gustavo Cordeiro Ramos, em 1931, permitir aos conselhos escolares escolherem livros de ensino de autores

⁷⁰ Cf. Decreto n° 27085, de 14 de Outubro de 1936.

⁷¹ Cf. Decreto n° 37112, de 28 de Outubro de 1948.

⁷² De acordo com o Sistema Integrado de Bibliotecas do Ministério da Educação, este livro pode ser encontrado na biblioteca da Escola Secundária com 3º ciclo D. João de Castro em Lisboa (4ª edição, cota 811.112.2'36 MAS CUR); na biblioteca da Escola Secundária com 2º e 3º ciclos de Gil Vicente, em Lisboa (3ª edição, cota RES 661); na Biblioteca Nacional (1ª, 2ª, 4ª e 5ª edições) e na Biblioteca Histórica da Educação, em Lisboa (3ª edição, cota BMEP MAN 2311).

nacionais ou estrangeiros que não tivessem sido submetidos a concurso, em caso de falta de livro oficialmente aprovado para alguma disciplina (cf. Decreto nº 19605, de 15 de Abril, de 1931), acontecendo que esta permissão parece manter-se ao abrigo da Lei de Bases de Carneiro Pacheco (vd. nota 69); em segundo lugar, o facto de Mascarenhas Inglês ter sido tenente-coronel de Engenharia e professor no Colégio Militar e Fritz Diehm ter sido Diretor do Colégio Alemão em Lisboa. Ambos pertenciam a instituições prestigiadas e respeitadas e a parceria entre um autor português e outro alemão afigurava-se, à partida, recomendável (observe-se o anexo 2, relativo à capa do livro de Inglês/ Diehm).

Como já foi referido, a seleta de Heitor de Mascarenhas Inglês apresenta cinco edições, sendo que a primeira foi publicada em 1933 (em duas partes), a segunda em 1938, a quarta em 1946 e a quinta em 1951. Não encontrei registo referente à terceira edição, nem à segunda parte da primeira edição (que, de acordo com orientações do programa, se destinava à 7ª classe). As quatro edições analisadas não apresentam alterações significativas; importa apenas mencionar que a primeira parte da primeira edição se destinava à 6ª classe e que, a partir da segunda edição, o autor dá a indicação de que a seleta foi organizada em harmonia com os programas do ensino secundário de 1934. A partir da segunda edição (1938), o manual deixa de ser apresentado em partes.

Este livro de ensino apresenta a seguinte estrutura:

- Introdução sobre a língua alemã com: um resumo histórico sobre a origem da língua alemã desde as línguas indo-europeias até ao *Hochdeutsch* e à uniformização da pronúncia alemã (*Bühnenaussprache*) em 1898; a divisão da gramática em fonética, morfologia, e sintaxe; o alfabeto alemão em caracteres latinos e góticos, assim como a transcrição fonética com a pronúncia portuguesa; uma tabela de sinais fonéticos (com referência: aos acentos tónicos e secundários; às vogais longas e semi-longas; à expiração do “h”; ao *Knacklaut* e aos ditongos) e uma chave de pronúncia (pronúncia das 228 palavras contidas nas quatro primeiras lições).
- Apresentação dos conteúdos organizados por lições (60 lições).
- Índice alfabético gramatical.
- Índice geral.
- Apêndice com referência: ao emprego das letras ss e ß; aos casos particulares das declinações dos substantivos; às preposições (alargamento); às interjeições e à lista alfabética dos verbos fortes, mistos e irregulares.

Em termos gráficos, a seleta não apresenta qualquer imagem ou ilustração (exigência imposta pelo programa de 1948), apenas texto, predominando os caracteres latinos (vd. anexo 3 relativo à conceção gráfica do manual).

Como já referi, os conteúdos eram estruturados e distribuídos por 60 lições. As quatro primeiras lições, sob o título "Exercícios de leitura", destinam-se à aprendizagem da leitura e da pronúncia a partir dos numerais. Eram apresentadas as regras gerais de acentuação das palavras primitivas, derivadas (prefixos e sufixos), compostas e de origem estrangeira, assim como os sons aspirados e as consoantes simples e compostas.

As restantes lições incidem sobre as rubricas gramaticais e os temas previstos no programa. A gramática começa com as declinações dos artigos, dos substantivos, dos nomes próprios, de países e cidades (lições 5 a 18). A partir da lição 17 é feita a introdução da conjugação de verbos. Da lição 19 à 22, são abordadas as preposições de acusativo, genitivo, dativo e de dativo ou acusativo e ainda o infinitivo com *zu*. As lições 23 e 24 destinam-se ao estudo dos determinativos demonstrativos, interrogativos, possessivos e indefinidos. O emprego, a declinação e os graus dos adjetivos são tratados em duas lições, na 25ª e na 26ª. Nas 27ª e 28ª lições são retomados os numerais cardinais e ordinais. Da 29ª à 34ª lição procede-se ao estudo e/ou à sistematização dos pronomes: pessoais, possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos e indefinidos. O estudo da conjugação dos verbos fracos, fortes (e respetivos radicais), mistos, reflexos e impessoais é consolidada e alargada da lição 35 à lição 47, sendo que as lições 35 e 36 são dedicadas à conjugação dos auxiliares de tempo, auxiliares modificativos e ao verbo *wissen*. Ao estudo da voz passiva, na lição 48, segue-se a abordagem das partículas dos verbos (separáveis, inseparáveis, ora separáveis, ora inseparáveis), nas lições 49 e 50, a explanação dos advérbios (de tempo, de lugar, de quantidade, de modo e graus), da lição 51 à 55, e a explicação das conjunções coordenativas e subordinativas, nas lições 56 e 57. As últimas três lições (58, 59 e 60) são dedicadas ao estudo da formação de palavras (substantivos, adjetivos e verbos). A descrição de cada lição obedece *grosso modo* ao seguinte esquema:

- Apresentação dos conteúdos a abordar (Exemplo do tema da lição nº 5: "5ª lição: O artigo – *Das Geschlechtswort*. A sala de aula – *Das Klassenzimmer*").
- Apresentação de frases soltas e descontextualizadas como introdução ao item gramatical.
- Um texto sobre o tema anunciado no título, contendo as estruturas gramaticais abordadas na respetiva lição.
- Lista dos vocábulos contidos no texto com a respetiva tradução em português.
- Explicação e sistematização do item gramatical propriamente dito.
- Em forma de nota, a explicação de outras estruturas gramaticais retiradas do texto e consideradas importantes para a compreensão do mesmo.
- Aplicação de algum vocabulário e da gramática através de exercícios de tradução ou retroversão (completamente descontextualizados e mecânicos).

Neste manual de ensino é evidente a preocupação na transmissão de conhecimentos gramaticais e no desenvolvimento da capacidade de tradução e retroversão. De um modo geral, a partir da quinta lição os conteúdos das lições centram-se no funcionamento da língua, não obedecendo ao critério da graduação do mais fácil para o mais difícil, preconizado nos programas. A abordagem das áreas temáticas é relegada para segundo plano e aos conteúdos culturais é dada pouca relevância: para além da apresentação descritiva de alguns factos históricos e geográficos da Alemanha, pouco mais é dado a conhecer. O desenvolvimento da competência comunicativa também tem uma expressão muito reduzida, limitando-se à inclusão, no início de algumas lições, de pequenos diálogos, desarticulados com o tema do texto que lhe sucede. Os textos e os diálogos, artificiais e pobres em conteúdo, estão, indubitavelmente, ao serviço da gramática, cumprindo-se, assim, embora subversivamente, a exigência dos programas⁷³. Os trechos vão sendo mais extensos à medida que se avança nas lições. A aplicação do vocabulário e das estruturas gramaticais é feita através de exercícios descontextualizados e mecânicos, não denotando qualquer atenção em relação à consolidação e à avaliação das aquisições. Verifica-se que o recurso à tradução e à retroversão como exercício de aplicação dos conteúdos é uma constante.

Observe-se a lista dos temas/textos do manual:

A sala de aula; as cores; as nações; Die Flaggen; Die vier Himmelsrichtungen; Im Garten; Der Baum; Der Kranke und der Arzt; Kurzes Zwiegespräch; Auf dem Lande (Brief); Ein undankbarer Sohn; Die Grille und die Ameise; Der alte Betler; Eine Eselgeschichte; Die Städterin auf dem Land; Im Hutladen; Wer hängt der Katze die Schelle an?; Der bestrafte Lügner; Deutscher Frühling; Größe; Einwohnerzahl und Wohlstand des Deutschen Reiches; Deutsche Kriegsnot im 17. Jahrhundert; Edle Uneigennützigkeit; Die Wochentage; Die Glieder des Leibes; Die Erfindung der Buchdruckerkunst; Alles zum Guten; Selbstüberwindung; Noch eine Zigarre; Der Kürbis und die Eichel; Die Narben von Kellin; Deutsch-portugiesische Beziehungen um die Wende des 15. Jahrhunderts – Magellan; Vaterliebe; Wie Eulenspiegel einen Metzger zu Erfurt um einen Braten betrog; Der Binger Mäuseturm; Friedrich der Grosse nach dem Siebenjährigen Krieg; Weinlese am Rhein; Drusus Germanicus; Württemberg; Heidelberg; Ostpreußen; Deutschland, das Herzland Europas; München; Die günstige Lage Berlins; Von der Liebe zum Vaterland e Von Freiheit und Vaterland.

Tabela 13 - Temas/ textos contidos no manual *Curso Elementar de Língua Alemã* de Inglês/ Diehm.

A primeira parte deste manual, destinada à 6ª classe, cumpre com as orientações dos programas para a língua alemã, assinados por Cordeiro Ramos (1929 -1933) e Manuel Rodrigues (1935), quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível dos objetivos definidos para o estudo da língua

⁷³ Os programas fazem a seguinte recomendação: 1930/31 - “[...] conter textos ordenados de forma que neles se possa fazer a colheita dos exemplos ilustrativos das regras gramaticais”; 1936 - “A graduação dos textos deve ser rigorosa, não só no que respeita à ordem de apresentação do vocabulário, mas também à das noções gramaticais, que, em cada trecho vão sendo postas sucessivamente em relevo.”

alemã (aquisição de sólidos conhecimentos gramaticais e tradução). Todavia, é incompreensível como continuou a ser reeditado a partir de 1936. Se, por um lado, obedece à estrutura exigida pelo programa assinado por Carneiro Pacheco, contendo: a divisão em lições com anotações da parte gramatical; o índice remissivo gramatical; quadros esquemáticos da gramática; a gradação dos textos e textos de autores alemães, por outro lado, só alguns textos correspondem aos temas sugeridos pelo programa e não são didatizados, ou seja, não apresentam o questionário preconizado no programa com vista à análise textual e ao incentivo da conversação.

Ainda mais incompreensível é o facto de a adoção deste livro ter perdurado até 1951, visto apenas cumprir com as orientações do programa de 1948 relativamente aos conteúdos gramaticais. Quanto aos conteúdos temáticos, à metodologia e às orientações para a elaboração do manual verifica-se um divórcio total entre o livro e o programa.

Foi também encontrado na biblioteca da Escola Secundária José Falcão de Coimbra (antigo Liceu Normal de Coimbra, Dr. Júlio Henriques) o manual *Novo Método de Alemão*, editado em 1933, da autoria de Aníbal Barbosa Piçarra, professor efetivo do 3º grupo no Liceu de Sá da Bandeira de Santarém.

Este livro de ensino (*vd.* anexo 7) inicia com uma introdução à fonética alemã, estruturada em capítulos relativos: ao alfabeto; às regras gerais de pronúncia e às principais regras de acentuação. Na introdução ainda é feita a referência à divisão silábica, à pontuação e ao alfabeto alemão em caracteres góticos e latinos. O *Novo Método de Alemão* é dividido, depois, em duas partes: a primeira é constituída por 30 lições e a segunda por uma antologia de textos em prosa e em verso de autores alemães. Entre a primeira e a segunda parte, o autor incluiu um apêndice de gramática.

As lições obedecem *grosso modo* à seguinte estrutura:

- Introdução esquemática do item gramatical.
- Apresentação de frases modelo (*Mustersätze*) para a exemplificação do item gramatical e do vocabulário.
- Apresentação de texto, adivinhas ou anedotas.
- Apresentação de pequenos diálogos (*Mündliche Übung*) que incidem sobre o tema da lição.
- Exercícios de tradução.
- Exposição teórica das estruturas gramaticais abordadas na lição.
- Exercícios de aplicação de regras gramaticais (“Exercícios suplementares”) (*vd.* anexo 11).

(Para melhor exemplificação da estrutura das lições, *vd.* anexos 8, 9 e 10, relativos à 3ª lição.)

Tal como se verificou no manual *Curso Elementar de Língua Alemã* dos autores Heitor Mascarenhas Inglês e Fritz Diehm, o *Novo Método de Alemão* de Aníbal Piçarra também centra a aprendizagem da língua alemã na transmissão de conhecimentos gramaticais. Porém, a introdução de *Mustersätze*, feita por Piçarra, reflete a preocupação do autor em exemplificar as regras gramaticais de uma forma contextualizada. De igual modo, a inclusão de diálogos (*Mündliche Übung*) e a apresentação de textos, com um questionário para a verificação da compreensão, são um claro incentivo à conversação em sala de aula e ao desenvolvimento da competência comunicativa. Os textos da primeira parte parecem não ser de autores alemães, visto não fazerem referência ao autor e alguns serem muito artificiais. (Para consulta dos temas/ textos contidos no manual, observe-se anexos 12 e 13.)

Este livro de ensino cumpre com as orientações definidas nos programas de Alemão aprovados entre 1931 e 1935, ao nível dos conteúdos programáticos e das diretrizes para elaboração da seleta.

Ainda sobre este manual escolar, destaque-se o facto de Aníbal Piçarra incluir, no início do livro, duas cartas dirigidas à sua pessoa: uma escrita por Gustavo Cordeiro Ramos, fazendo uma apreciação abonatória deste livro de ensino (*vd.* anexo 14) e outra redigida por Johannes Roth (professor do Colégio Alemão em 1934) expressando o seu apreço por esta seleta (*vd.* anexo 15).

Desconhece-se se o *Novo Método de Alemão* foi reeditado.

No que aos compêndios de gramática diz respeito, foram encontrados os seguintes livros:

- Piçarra, Aníbal Barbosa (1931), *Nova Gramática Elementar da Língua Alemã*, Lisboa: Livraria Clássica Editora.

Esta gramática foi rejeitada pela Secção do Ensino Secundário do Conselho Superior da Instrução, responsável pela apreciação de livros de ensino a concurso. (Cf. Decreto nº 19602, de 19 de abril de 1931).⁷⁴

No relatório final pode ler-se “ As pequenas observações que o relator se permitiu fazer a esta gramática alemã não incidem fundamentalmente, como se vê, sobre erros propriamente ditos. As que se referem à redação portuguesa são feitas até a propósito do emprego de palavras e expressões de uso corrente, que se têm infiltrado e arreigado na linguagem quotidiana, mas que um professor deve corrigir nos seus alunos e evitar sempre empregar, visto serem elas avessas à índole da nossa língua e podem ser facilmente substituídas por outras

⁷⁴ *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*, Ano IV, 1933.

de vernaculismo autêntico, o que aliás está de harmonia com a doutrina expressa nos programas de português.”⁷⁵

- Prévôt, José (1933) *Nova Gramática Alemã, Método Gaspey-Otto-Sauer*, 6ª edição, Heidelberg: Júlio Groos.

Esta gramática está dividida em duas partes, estruturadas em lições: a primeira parte sobre lexicologia (artigos, declinações, verbos, adjetivos, pronomes, preposições, conjunções e interjeições); e a segunda sobre a sintaxe (especial uso do artigo, complementos dos substantivos e dos verbos, auxiliares modificativos, emprego: dos pronomes, dos tempos verbais, dos participípios, das preposições e da pontuação; sintaxe do adjetivo e a construção das orações). Contém exercícios de tradução e retroversão e, na segunda parte, cada rubrica gramatical é seguida de um texto que se destina à leitura e à conversação, como esclarece o autor no prefácio.

- Mota, José Ribeiro Pinto (1941), *Caderno de Gramática Alemã*, Revisão de Dr. Franke Passos - professor do Instituto Comercial do Porto, Porto: Domingues Barreira.

Este caderno apresenta os conteúdos gramaticais de forma simplificada e esquemática e é dividido em quatro partes: a primeira diz respeito às declinações; a segunda aborda a conjugação de verbos; a terceira trata da sintaxe e a quarta apresenta uma lista de vocábulos (com a respetiva tradução em Português), referente: à família, aos nomes dos meses, aos dias da semana, às quatro estações, às cores e à pontuação.

A escassez de livros para o ensino do Alemão pode-se explicar pelo facto de esta língua ter um número reduzido de alunos, e, por esta razão, não ser economicamente rentável às empresas livreiras apostarem na elaboração de manuais para esta disciplina. Saliente-se que, principalmente a partir da reforma de Carneiro Pacheco de 1936, o Alemão era uma disciplina de opção em alternativa ao Inglês. De acordo com os dados do *Boletim da Ação Educativa do Ensino Liceal* de 1941, realizaram-se, ao nível nacional, 4890 exames nas disciplinas de Inglês e Alemão (2º ciclo), contra 5160 em Francês (1º ciclo) e 5238 em Português-Latim (2º ciclo). Saliente-se que os dados referentes ao Inglês e ao Alemão correspondem ao número total de exames realizados em ambas disciplinas, não tendo sido possível identificar o número exato de provas realizadas apenas em Alemão.

⁷⁵ *Ibidem*: 404.

5. Ações desenvolvidas nos liceus para a promoção das relações luso-alemãs

Não é, naturalmente, objetivo deste trabalho fazer uma análise histórica sobre as relações luso-alemãs entre 1926 e 1949, nem tão pouco apresentar um *Forschungsbericht* sobre este assunto. Gostaria, no entanto, de apresentar os resultados da pesquisa que realizei sobre as ações desenvolvidas nos liceus para a promoção das relações interculturais entre a Alemanha e Portugal.

Neste olhar sobre os eventos ocorridos no período referido, confirmo a afirmação de Cláudia Ninhos que, na sua tese de mestrado, destaca o Grémio Luso-Alemão, como a instituição que mais contributos deu para a aproximação das relações entre Portugal e a Alemanha (Ninhos, 2010: 46). Este organismo, fundado em Lisboa, em 1928, e substituído pelo Instituto de Cultura Alemã, em 1944, faz parte da lista de instituições alemãs (*vd.* nota 4) sediadas em solo português que tinham como objetivo principal difundir a cultura e a ideologia alemãs.⁷⁶ A colaboração estreita destas instituições com os liceus, nomeadamente do Liceu Pedro Nunes de Lisboa, materializou-se através: da participação em conferências pedagógicas; da realização de conferências para promoção da cultura alemã; da cooperação com os liceus na correspondência interescolar com a Alemanha; do desenvolvimento de cursos de cultura alemã para professores e alunos; do empréstimo de revistas alemãs aos liceus; da organização de cursos de férias para estrangeiros na Alemanha; da exibição de filmes sobre a vida alemã; e da disponibilização gratuita da biblioteca da instituição ao público. A partir de 1932, o Grémio passou a publicar a *Folha Bibliográfica*, onde eram divulgados o catálogo da biblioteca e as publicações periódicas nas áreas da ciência, das artes, da técnica, da literatura, da música, da política, da arquitetura, da investigação, da filosofia, da psicologia, da pedagogia e da história.

⁷⁶ Ninhos, Cláudia (2012), *Com luvas de veludo. A estratégia cultural alemã em Portugal (1933-1945)*, Relações Internacionais (R:I), n° 35, Lisboa.
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FxFA1XE--rIJ:www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php%3Fpid%3DS1645-91992012000300008%26script%3Dsci_arttext+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&client=firefox-a

5.1. A correspondência interescolar internacional

Com os olhos postos em França, Inglaterra, Itália e Alemanha, onde a troca de correspondência de alunos de países estrangeiros já era uma realidade, os professores de línguas reclamavam a introdução oficial desta atividade nos liceus portugueses, uma vez que tinha provado ser um instrumento valioso para a aquisição de competências em línguas vivas. Num artigo publicado na revista *Liceus de Portugal*, em 1932, Acácio de Gouveia e Sousa, estagiário do 3º grupo, proferiu as seguintes palavras, aquando da realização de uma conferência pedagógica sobre o tema do ensino das línguas nos liceus portugueses:

Em Portugal, que nós sabemos, nada se tem feito quanto a este assunto. Mas apraz-nos registar que, no nosso Liceu Normal, há já alguém que dedica a este caso a sua atenção, pelo menos para o Alemão e Inglês. Ora, não será, realmente, vantajoso pensar nisto a sério?”⁷⁷

Alguns liceus já tinham adquirido experiência neste campo com correspondentes norte-americanos, sendo esta atividade considerada, posteriormente, pelo próprio Ministro da Instrução Pública, Gustavo Cordeiro Ramos, uma “excelente prática [que] deve ser animada e generalizada.”⁷⁸ Esta opinião foi expressa na circular nº 68, de março de 1933, que regulamenta e define os objetivos da implementação da correspondência interescolar nacional e internacional. De acordo com a circular, o objetivo primordial desta atividade era melhorar a competência da escrita, visto que, no caso particular das línguas, a aprendizagem se cingia à sala de aula e a troca de correspondência seria uma estratégia para incentivar os alunos a escreverem. Para além de se estimular a aprendizagem das línguas em situação concreta e real, pretendia-se também: desenvolver o intercâmbio cultural; divulgar Portugal no estrangeiro e nas colónias; promover a solidariedade entre as nações e favorecer a relação pedagógica, aproximando alunos e professores.

Entre outras recomendações relativas a aspetos organizativos, o documento continha a seguinte, referente aos conteúdos de correspondência:

Deve recomendar-se aos alunos que escrevam sobre coisas que interessem à cultura dos colegas. Podem trocar bilhetes-postais com vistas da região, selo de franquia e tudo o mais que é de uso entre pessoas que gostam de tornar conhecida a sua terra.”⁷⁹

⁷⁷ *Liceus de Portugal, Boletim do Liceu Normal de Lisboa, Pedro Nunes, nº 3, 1932, p. 310.*

⁷⁸ Circular nº 68, de 21 de março de 1933.

⁷⁹ *Ibidem.*

Tendo o Liceu Pedro Nunes já alguma experiência nesta área, era incumbido da coordenação desta atividade, estabelecendo os contactos com os organismos competentes nacionais e internacionais e fiscalizando e monitorizando todo o processo.

Na revista *Liceus de Portugal* de 1936 é feito um balanço da troca de correspondência interescolar ao nível nacional e internacional. Assim, ficamos a saber que na disciplina de Português esta atividade se realizava entre as escolas do Continente, das Ilhas, das Províncias Ultramarinas (Cabo Verde, Angola, Moçambique, Índia Portuguesa e Macau) e do Brasil. Em Latim, o intercâmbio epistolar, na 7ª classe, efetuava-se com os alunos do Liceu de Mignet, (Provença), em França. No âmbito das línguas vivas, a correspondência em Francês era levada a cabo com escolas da França, da Bélgica, da Suíça e do Canadá. O número maior de contactos estabelecidos entre escolas estrangeiras registava-se em Inglês, com escolas dos Estados Unidos (400 cartas em 1934 e 392 em 1936).⁸⁰ A este respeito pode ler-se no *Boletim de Ação Educativa do Ensino Liceal* de 1934:

A correspondência em Inglês continua a ser a mais nutrida, mercê das numerosas cartas de correspondentes norte americanos que diariamente recebemos. [...] Das cartas que este ano nos chegaram diretamente dos Estados Unidos, recebemos, com agradável surpresa, do Reitor do Liceu de João de Deus, em Faro, um pacote com mais quatrocentas cartas, também de correspondentes norte-americanos, que nos demos à tarefa de classificar e distribuir por todos os liceus do país. [...] A super abundância de cartas em Inglês tem feito que não tenhamos sentido até agora a falta de correspondência intensa com a Inglaterra.”⁸¹

Quanto ao intercâmbio em língua alemã, era diminuto:

[...] dada a sua dificuldade e o estudo pouco intensivo desta língua nos liceus, nunca poderá ter, nas circunstâncias atuais do ensino, um desenvolvimento comparado com o Inglês ou Francês. No entanto, já no fim do ano letivo, procuramos dar-lhe maior impulso por intermédio do Grémio Luso-Alemão, organismo que ao Liceu Nacional tem prestado valioso concurso na obra de aproximação cultural dos dois povos.”⁸²

⁸⁰ *Liceus de Portugal, Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*, nº 11, 1936: 143-151.

⁸¹ *Liceus de Portugal, Boletim do Liceu Normal de Lisboa*, nº 7, 1934, pp.110-111. Este número faz, curiosamente, referência ao Esperanto: “Temos recebido dos mais variados países dezenas de postais e cartas em esperanto [...] e em resposta a uma carta em Esperanto, acompanhada de um boneco vestido com o pitoresco traje dos camponeses holandeses, enviaram as nossas alunas, com outra carta [...] em esperanto, uma linda boneca vestida de minhota, feita na aula de labores.”

⁸² *Ibidem*.

Em 1936 assinalava-se um número de 23 correspondentes de Hamburgo. Este aumento do volume de troca de cartas, entre os alunos portugueses e alemães, deveu-se à colaboração do *Landesunterrichtsbehörde* de Hamburgo.⁸³

Ainda na revista *Liceus de Portugal. Boletim do Liceu Normal de Lisboa*, de 1936, (vd. nota 83) encontramos um testemunho da atividade de intercâmbio epistolar em Alemão e que diz respeito a uma carta de Alfred Stückelberger, professor numa escola na Suíça, dirigida aos professores do Liceu Pedro Nunes de Lisboa:

Sehr geehrter Kollege,

es freut mich sehr, dass wir von Ihnen und von drei Schülern eine Antwort erhalten haben und es interessiert uns auch, etwas von Ihrer Arbeit zu hören. Wir sind ein Seminar mit einer Musterschule, das einer grossen Schule von 400 Schülern angehört. Es sind Schüler aus der ganzen Schweiz hier und vor einigen Tagen haben wir den neuen Kursus begonnen. Wir arbeiten auch nach neuen Grundsätzen, aber wir wollen immer zuerst erproben, was Bestand hat und was nicht. So haben wir auch die Schülerkorrespondenz gepflegt und stehen mit Polen und mit Ihnen in Verbindung. Ich muss aber zur Klarheit unseres Briefwechsels betonen, dass unsere Schüler nur an Schüler und die Schülerinnen an Schülerinnen schreiben. Es ist mir aufgefallen, dass Ihre Schüler zuweilen an das andere Geschlecht geschrieben haben und wir pflegen nur die Schülerkorrespondenz mit demselben Geschlecht, also Knaben mit Knaben und Mädchen mit Mädchen. Ich weiss nicht, wie Sie darüber denken, aber wir tun das nicht anders. Ich hoffe nicht, dass das eine Enttäuschung für Sie ist und werde gerne hören, was Sie darüber denken. Mit dem Ausdruck vorzüglicher Hochachtung.

Lamentavelmente, não foi possível encontrar qualquer registo da resposta ou da reação a esta carta por parte dos professores portugueses.

⁸³ *Liceus de Portugal, Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*, nº 11, 1936: 152.

5.2. Encontros luso-alemães de mocidades

A intervenção da propaganda política alemã de aproximação cultural, incidiu, particular e astuciosamente, sobre as elites portuguesas e sobre a população jovem, cuja educação moral e cívica se encontrava, oficialmente a partir de 1936 (cf. Base XI, do decreto nº 1941, de 1936), sob a alçada da organização paramilitar da Mocidade Portuguesa (MP).⁸⁴ Uma das estratégias utilizadas para a divulgação da cultura alemã e a busca do reconhecimento e aceitação dos ideais do nacional-socialismo foi a da mobilidade, através da concessão de bolsas de estudo para professores e alunos, sobretudo ao nível do ensino superior.

Ao nível do ensino secundário, é relatada a receção de uma delegação da *Hitlerjugend* (HJ) no Liceu Pedro Nunes de Lisboa, em 1936. A este acontecimento, o boletim do referido liceu dedicou 12 páginas, descrevendo, em tom de exaltação nacional, o desenrolar do evento e elogiando o significado dos discursos proferidos neste encontro por: Gustavo Cordeiro Ramos, Presidente da Junta Nacional de Educação; Johannes Roth, Diretor do Grémio Luso-Alemão, e Carneiro Pacheco, Ministro da Educação Nacional. Pode ler-se na revista *Liceus de Portugal*:

O motivo que originou a reunião dos estudantes de todos os liceus de Lisboa foi o de prestar homenagem a um grupo de estudantes alemães, filiados nas Juventudes Hitlerianas, que, tendo escolhido o nosso país como um daqueles que mais lhes interessava visitar em missão de estudo, pretendiam conviver durante algumas horas com a mocidade portuguesa. [...]. Encontravam [se] mais de duas mil pessoas, quase todas fazendo parte dos corpos docentes e discentes dos liceus de Lisboa e outros estabelecimentos de ensino, tais como: o Instituto Feminino de Educação e Trabalho (Odivelas), o Colégio Militar, etc.⁸⁵

O programa das festas (vd. anexo 4) englobou a participação dos orfeões dos estabelecimentos de ensino secundário de Lisboa com: a entoação de canções populares portuguesas, a atuação de ginástica rítmica e de danças populares, a declamação de poemas e a entoação dos hinos português e alemão. Fez também parte do programa: a entoação de canções de elevação nacional, realizada pelos alunos alemães, um almoço de confraternização, e a exibição de “Bustos falantes”⁸⁶ e “Províncias de Portugal”⁸⁷.

⁸⁴ Segundo Fernando Rosa e J. M. Brandão de Brito “A MP tinha uma estrutura organizacional fortemente hierarquizada e centralizada [...]. O primeiro comissário nacional foi Francisco José Nobres Guedes [...]” (Rosas/ Brito, 1996: 607). Segundo os mesmos historiadores, Nobre Guedes “foi uma das figuras emblemáticas da ala fascizante e germanófila do regime.” (Rosas/ Brito, 1996: 410).

⁸⁵ *Liceus de Portugal. Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*, nº 11, 1936: 245 -256.

⁸⁶ Não foi possível apurar se se trata de um comentário cinematográfico de propaganda política.

O discurso de abertura, da responsabilidade de uma aluna do Liceu Pedro Nunes, sublinhou o desejo de estreitamento de relações entre as mocidades portuguesa e alemã, bem como a compreensão mútua entre os povos necessária à paz, ao progresso da humanidade e à felicidade.

Gustavo Cordeiro Ramos, falando em Alemão, dirigiu-se aos estudantes alemães, dizendo “que eles eram os embaixadores duma Alemanha renovada e disciplinada, na qual, sob a direção do seu chefe genial, Adolf Hitler, se conjugam a inteligência e a vontade dos velhos com a energia e o ardor da mocidade, no mesmo desejo de bem servir a sua Pátria e os bens sagrados da cultura ocidental” (vd. nota 81). Após enaltecer a época dos descobrimentos portugueses, comparou o Infante D. Henrique à figura de Salazar, “o estadista de renome mundial, o grande criador do Estado Novo Corporativo” (vd. nota 81), e exaltou a figura do General Carmona, “que pelas suas virtudes cívicas e pessoais bem pode servir de modelo à mocidade” (vd. nota 81). Concluiu citando a seguinte frase de Goebbels “Quem tem o futuro, tem a juventude consigo”⁸⁸

O discurso de Johannes Roth (vd. anexos 18, 19 e 20), proferido em Português, centrou-se nas razões que originaram a visita desta delegação a Portugal. Afirmou Roth que “ não há melhor meio para um conhecimento profundo da alma dos povos estrangeiros, do que a visita pessoal a esses mesmos povos.” (vd. nota 81). Elogiando a hospitalidade do povo português, fez referência às excursões de cruzeiro da “Força pela Alegria” (*Kraft durch Freude*) a Portugal.⁸⁹ De igual modo, destacou a importância deste intercâmbio cultural para o estreitamento entre povos e a educação dos jovens que, no caso dos alemães, tiveram a oportunidade de tomar contacto *in loco* com o país do Rei D. Manuel, de Vasco da Gama e de Camões, de quem tanto tinham ouvido falar nas lições de História. Referindo-se aos feitos heroicos dos antepassados como estímulo do sentimento nacional, Roth repudiou a “mocidade que se deixa levar a menosprezar a sua pátria, para correr atrás de fantasmas e concepções internacionalistas.” (vd. nota 81).

Mais adiante no seu discurso, Roth publicitou os Jogos Olímpicos que se iriam realizar nesse ano (1936) na Alemanha e incentivou os jovens portugueses à participação nesse grande evento. No final fez a apresentação da *Hitlerjugend* e lançou um apelo ao intercâmbio das organizações da mocidade.⁹⁰

⁸⁷ O *Boletim do Liceu Normal de Lisboa*, nº 11, refere na página 253 que se trata de quadros da obra “Outrora e Hoje” de Cardoso dos Santos. Contudo, não me foi possível confirmar esta informação.

⁸⁸ De acordo com Kathrin Kollmeier, Goebbels terá invertido as palavras da frase “*Wer die Jugend hat, hat die Zukunft*” em “*Wer die Zukunft hat, der hat die Jugend*”. (Kollmeier, 2007: 44)

⁸⁹ No seu estudo “Turismo e propaganda: «os cruzeiros atlânticos» da organização nazi «Força pela Alegria»” apresentada durante o colóquio “Zonas de contacto: Estado Novo/// III Reich” organizado em 2008 pela na Universidade do Minho, Mário Matos diz: “entre 1935 e 1939 (...) dezenas de cruzeiros (...) trouxeram ao território português um total de mais ou menos 20 mil turistas germânicos.” (Matos, 2011:28).

⁹⁰ Irene Flunser Pimentel relata na sua investigação intitulada *Influências internas e externas na Obra das Mães e na Mocidade Portuguesa Feminina*: “ O certo é que, a partir de 1936, muitas delegações da *HJ* visitaram Portugal a convite da MP. [...] Em 1937, chegaram a Portugal vários dirigentes da *HJ*, entre os quais, em Fevereiro, Hartmann Lauterbacher, homenageado com um banquete pela Legação Alemã. Carneiro

O discurso de Carneiro Pacheco, que pretendia fazer a ponte entre as perspetivas alemã e portuguesa, realçou o facto de este intercâmbio apenas ser possível por Portugal ser um país renovado e a Alemanha e Portugal serem países defensores “da civilização cristã contra o comunismo” (vd. nota 81). Destacou também a juventude alemã como sendo um exemplo “na reconstituição da coesão nacional” (vd. nota 81) e louvou o canto coral⁹¹ como instrumento de uma “cooperação ativa” (vd. nota 81).

Esta receção oficial da HJ no Liceu Normal Pedro Nunes, noticiada no *Diário da Manhã*⁹², contou com a presença das mais altas figuras do Estado Português e de individualidades do regime nazi e ultrapassou claramente o propósito de uma simples comemoração ou de um encontro de juventudes da Alemanha e de Portugal. Foi um espetáculo montado ao sabor da propaganda fascista, onde dois países pretenderam testemunhar o estreitamento de laços culturais e evidenciar a sua afinidade ideológica e política, assim como promover as suas organizações paramilitares, a HJ e a MP. Ao nível nacional, foi um momento de exaltação dos valores nacionais e de promoção da imagem do Estado Novo.

5.3. Cursos de cultura estrangeira

Com o objetivo de desenvolver o gosto pelas línguas estrangeiras e o conhecimento cultural e literário dos povos, foram promovidos pelo reitor do Liceu Pedro Nunes de Lisboa cursos de cultura estrangeira, lecionados nas línguas alvo e dirigidos a professores, a estagiários e, principalmente, a alunos.

Apenas foram encontrados registos relativos à realização destes cursos para o Francês (com a colaboração do Instituto Francês) e para o Alemão (com a colaboração do Grémio Luso-Alemão)

Pacheco apelou, na ocasião, à aproximação da ‘gente nova’ das ‘duas grandes Pátrias’, e assegurou que o ‘afetuoso acolhimento’ dispensado aos enviados da HJ era uma prova da existência de ‘alguns princípios essenciais e certa coincidência de métodos na formação das gerações para o serviço da Era Nova’. Embora recusando qualquer tipo de ‘suspeito internacionalismo’, o ministro assegurou que a MP estava com a HJ ‘na luminosa estrada do Bem Comum’ e na luta contra a ‘barbárie comunista’ (Pimentel, 2006/ 2007: 19-43).

⁹¹ O canto coral foi introduzido por Carneiro Pacheco em 1936 em todos os graus do ensino “como elemento de educação e de coesão nacional” (Base XII, da lei nº 1942, de 11 de Abril de 1936). Neste discurso Carneiro Pacheco enaltece a remodelação do Ministério da Instrução Pública levada a cabo em Abril de 1936. No *Boletim do Liceu Pedro Nunes* pode ler-se: “Na presença de tantos orfeões dos estabelecimentos de ensino secundário de Lisboa e depois de ouvir, com tanto ardor patriótico, cantado por todos o Hino Nacional, mostrou estudantes como no canto coral se encontrava verdadeiramente uma fórmula de cooperação ativa. Podia mesmo dizer-se que a campanha educativa em que o Estado Novo se lançou visava a orfeonizar a nação inteira, numa harmonia de sentimentos e de ações que envolviam apropriada ideia da Pátria.” (*Liceus de Portugal, Boletim do Liceu de Lisboa*, nº 11, 1936:252).

⁹² *Ibidem*: 253.

referentes aos anos letivos de 1934/35 e 1935/36. No caso do Alemão, estas “lições de cultura” eram patrocinadas pelo Grémio Luso-Alemão. Johannes Roth, Diretor do Grémio Luso-Alemão, e Wilhelm Berner, adido da imprensa da Legação Alemã, repartiram entre si a orientação destas aulas. No ano letivo de 1934/35, assistiram a estas ações de formação, de 12 lições, 191 pessoas (13 professores, 52 estagiários e 126 alunos), sendo que a presença do professor A. Almodôvar, “grande animador do ensino das línguas germânicas no Liceu [Pedro Nunes]”, foi uma constante.⁹³ Observe-se o quadro relativo ao balanço do número de participantes nestas ações:

LIÇÕES DE CULTURA FRANCESA (1934-35)								
DATA		ASSUNTO	PROFESSOR	NÚMERO DE ASSISTENTES				
1934				Profes.	Estag.	Alunos	Estran.	Total
Novembro	17	Indicação do plano e método do curso (Séc. XVIII). Vista de conjunto das fontes e evolução da literatura francesa nesta época.	Pierre Hourcade	4	2	42	4	52
«	24	Revivências do classicismo na literatura do Sec. XVIII.	Idem	3	4	25	8	40
Dezembro	8	Primeiras manifestações da evolução intelectual no fim do século XVIII: crítica religiosa, científica e literária.	Idem	3	4	26	4	37
«	15	Crítica das instituições. As curiosidades novas: anglo-mania, exotismo, sensibilidade.	Idem	2	5	24	8	39
1935								
Março	23	Programa destas lições. Razões da escolha da comédia «Le Misanthrope» de Molière. Caracteres dos personagens principais. Início da leitura comentada que se realizou até ao verso 28.	Joaquim Figanier	1	10	14	1	26
Maio	4	Molière - «Le Misanthrope». Coment. da Cena 1.ª - Acto 1.º.	Idem	1	5	7	—	13
«	15	Molière - «Le Misanthrope». Cênas II e III do 1.º acto.	Idem	—	4	—	—	4
				14	34	138	25	211

LIÇÕES DE CULTURA ALEMÃ (1934-35)							
DATA	ASSUNTO	PROFESSOR	Profes.	Estag.	Alunos	Estran.	Total
1934							
Novembro	17	Schiller.	Johannes Roth	1	4	13	18
«	24	Balada de Schiller e outros autores. — Sua interpretação.	Idem	2	4	22	28
Dezembro	8	Baladas.	Idem	1	4	19	24
«	15	A Noite de Natal. Canções da Noite de Natal.	Idem	1	3	13	17
1935							
Janeiro	12	A viagem à América do «Conde Zeppelin». Sua descrição.	Idem	1	4	18	23
«	26	Poesias escolhidas dos melhores escritores alemães.	Idem	1	4	16	21
Fevereiro	2	Trechos escolhidos dos melhores escritores alemães.	Wilhelm Berner	1	6	—	7
«	9	Idem	Idem	1	7	11	19
Março	9	Questões de Pedagogia — Do ensino e do aprendizado.	Idem	1	7	6	14
Maio	4	Exercícios de conversação. Anedotas.	Johannes Roth	1	3	7	11
«	25	O problema europeu no seu aspecto social e económico.	Idem	1	3	—	4
Junho	15	A arte moderna e o Fascismo.	Idem	1	3	1	5
				13	52	126	191

Tabela 14 - Balanço do número de participantes nas ações de formação de cultura alemã.

Não foram encontrados dados referentes ao número de participantes do ano letivo de participantes do ano letivo de 1935/36.

O programa do curso de cultura estrangeira para ano letivo 1934/35 versava os seguintes temas: 1ª lição - Schiller; 2ª lição - Baladas de Schiller e outros autores. Sua interpretação; 3ª lição - Baladas; 4ª Noite de Natal. Canções da Noite de Natal; 5ª lição - Viagem à América do Conde Zeppelin. Sua descrição; 6ª lição - Poesias escolhidas dos melhores escritores alemães; 7ª e 8ª lições - Trechos escolhidos dos melhores escritores alemães; 9ª lição - Questões de Pedagogia. Do

⁹³ Boletim do Liceu de Lisboa, nº 8, 1935: 296-297.

ensino e do aprendizado; 10ª lição - Exercícios de conversação. Anedotas; 11ª lição - O problema europeu no seu aspeto social e económico; 12ª lição - A arte moderna e o Fascismo.⁹⁴

O programa no letivo 1935/36 abordava os seguintes temas: 1ª lição - A juventude alemã em excursão; 2ª lição - A Noite de Natal; 3ª A Alemanha no coração da Europa; 4ª e 5ª lições - Aspetos da paisagem alemã; 6ª lição - A arte alemã; 7ª lição - Juventude e educação na Alemanha; 8ª e 9ª lições - Alguns aspetos da História alemã; 10ª lição - O trabalho na Alemanha de hoje (Frente do trabalho); 11ª lição - Serviço do trabalho na Alemanha (do livro Alemanha de hoje); 12ª lição - Os jornalistas de Freytag⁹⁵; 13ª lição - Aula prática de conversação sobre temas diversos; 14ª lição - A Alemanha como país de turismo.⁹⁶

Como se pode verificar pelos temas abordados nestas “lições de cultura alemã”, para além de contribuírem para o aprofundamento dos conhecimentos ao nível da história, da literatura, da cultura e da pedagogia, também tinham como objetivo a difusão da ideologia nacional-socialista e a promoção da imagem da Alemanha ao nível da organização do estado, da evolução científica e tecnológica, do desenvolvimento da arte moderna do III *Reich* e da importância da Alemanha como potência na Europa. Temas como “a viagem à América do Conde Zeppelin”, “o problema europeu no seu aspeto social e económico”, “a juventude alemã” (*Hitlerjugend*), “a Alemanha no coração da Europa”, “a arte moderna e o fascismo”, “a frente do trabalho” (*Deutsche Arbeitsfront*), “o serviço do trabalho” (*Reichsarbeitsdienst*) e “a Alemanha como país de turismo” são exemplos dessa propaganda nacional-socialista e marcam, de igual modo, o esforço desenvolvido pelo regime nacional-socialista para recuperar a posição e a imagem que tinha sido abalada pela Primeira Guerra Mundial. Além disso, estas “lições” eram indubitavelmente um instrumento de manipulação de opinião pública, dirigida intencional e astutamente a um segmento importante da elite portuguesa, nomeadamente, os professores e os alunos dos liceus portugueses. Saliente-se que estes assuntos correspondiam *grosso modo* aos temas introduzidos no programa de Alemão em 1936.

⁹⁴ *Liceus de Portugal, Boletim do Liceu de Lisboa*, nº 11, 1936: 142.

⁹⁵ “*Die Journalisten*” é uma comédia (*Lustspiel*) da autoria do escritor alemão Gustav Freytag (1816-1895).

⁹⁶ *Ibidem*: 143.

5.4. Os meios audiovisuais

Nos anos 30, os meios audiovisuais utilizados nos liceus em Portugal estavam em congruência com o desenvolvimento tecnológico e pedagógico-didático da época. Dos relatos encontrados no *Boletim de Ação Educativa do Ensino Liceal* depreende-se que, em 1932, para além do material didático, como quadros parietais representando cenas da natureza e da vida humana, e desenhos, a fonografia desempenhava um papel importante na aprendizagem da pronúncia das línguas. A aquisição de séries de discos, contudo, estava condicionada às verbas reduzidas que eram atribuídas para a obtenção de material auxiliar, pelo que se dava primazia aos discos para o Inglês. O *Boletim do Liceu Normal de Lisboa*, de 1935, relata:

Não quer isto dizer que as línguas francesa e alemã não necessitem, igualmente, das respetivas series do *Linguophne*, como instrumento valioso do ensino; mas uma vez que a verba era insuficiente para a aquisição das três séries, mais não podíamos fazer do que dar preferência a uma delas.” (*Boletim do Liceu Normal de Lisboa*, nº 8, de 1935: 101)

Foram também encontrados registos do recurso ao cinema educativo nas escolas portuguesas. Nas palavras do reitor do Liceu Normal de Lisboa,

o cinema escolar acha-se instalado aqui [Liceu Normal de Lisboa] desde 1918. [...] Sucede, porém, que estas sessões têm rareado, [...] há 17 anos era um cinema moderno, [...] agora quase inútil, porque não é sonoro. Apenas três liceus portugueses [...] possuem o cinema sonoro: o de D. Filipa de Lencastre e o de Camões, em Lisboa; o de Alexandre Herculano, no Porto.⁹⁷

Apesar do elogio a este material pedagógico, não foram encontrados registos de projeção de filmes alemães nos liceus portugueses.

Ainda sobre a aprendizagem da língua e cultura alemãs com recurso aos meios audiovisuais, numa conferência pedagógica, realizada em 1935 e intitulada “O desenvolvimento do cinema educativo e didático na Alemanha”, Johannes Roth, diretor do Grémio Luso-Alemão de Lisboa, defendeu a utilização de filmes pedagógicos que ilustrassem as terras e os habitantes alemães, falando os seus dialetos e que tratassem temas relacionados com a educação cívica e patriótica, sem, contudo, se referir explicitamente a títulos de filmes. Além disso, os contos

⁹⁷ *Boletim do Liceu Normal de Lisboa*, nº 8, de 1935: 286-287.

filmados poderiam servir de motivação ao exercício da escrita. No seu discurso acerca deste assunto declarou:

O Ministério da Instrução da Alemanha tem-se dedicado de tal maneira aos assuntos do cinema educativo, como não há exemplo em qualquer outro país. Trata-se de um empreendimento cultural de uma envergadura até agora nunca vista e que já ultrapassou as fronteiras do Reich.⁹⁸

Sobre o uso de filmes pedagógicos, Irene Flunser Pimentel refere no seu trabalho *Influências internas e externas na Obra das Mães e na Mocidade Portuguesa Feminina*:

No ano letivo de 1937/38, em que assistiram a uma conferência sobre Itália, as alunas do Liceu de D. Filipa de Lencastre também se deslocaram ao Liceu de Maria Amália Vaz de Carvalho, para ouvir a lição «A educação da mulher na Alemanha moderna» promovida pelo Instituto de Alta Cultura, e ao Liceu de Pedro Nunes, onde assistiram a uma sessão de cinema sobre a mocidade alemã, com filmes cedidos pelo Grémio Luso-Alemão. (Pimentel, 2006/2007: 19-43)

Lamentavelmente, não consegui confirmar a extensão do recurso ao cinema pedagógico e doutrinário produzido no Terceiro *Reich* nos liceus em Portugal. Na revista *Liceus de Portugal*, regista-se apenas a projeção de filmes, sem, contudo, se fazer referência a temas ou títulos.

⁹⁸ *Ibidem*: 295.

Considerações Finais

O Alemão, aclamado por muitos como disciplina de uma riquíssima literatura e o meio de comunicação direta com um país de intensa vida científica, industrial e comercial, e sendo, por essa razão, importante para a formação dos jovens portugueses, acabou por assumir uma posição volátil na estrutura curricular e ter uma importância relativa, principalmente, no Curso Geral dos Liceus. Afinal, quase sempre ocupou a quarta posição no *ranking* das línguas estrangeiras lecionadas nos estabelecimentos de ensino secundário.

Se, em 1926 a língua alemã vigorou na estrutura curricular dos 3º, 4º, 5º e 6º anos, em 1927 foi retirada do ensino liceal como disciplina obrigatória, sendo novamente introduzida no ensino complementar (6º e 7º anos) a partir de 1930/31. Entre 1936 e 1948 voltou a sofrer uma desvalorização, ao ser colocada como disciplina de opção, em alternativa ao Inglês, nos 4º, 5º e 6º anos. Com a reforma de 1947 e a homologação dos programas em 1948, o Alemão fixou-se no ensino complementar para os alunos que pretendiam prosseguir os estudos superiores nas áreas de Filologia Germânica e de Direito.

De igual modo, entre 1926 e 1949, os programas de Alemão foram sujeitos a alterações e evoluíram, não só ao nível dos conteúdos e das orientações metodológicas, como também quanto ao seu paradigma. A este respeito saliente-se que, até 1929, os programas limitam-se a apresentar a listagem de conteúdos a transmitir e um reduzidíssimo conjunto de instruções metodológicas. No caso do Alemão, e quando estas eram omissas, devia o professor seguir as instruções delineadas para a disciplina de Inglês; procedendo às devidas adaptações impostas pelas diferenças entre as duas línguas. Porém, o programa não especificava quais, deixando essas modificações ao livre arbítrio do professor. Em 1930/31, o programa regista uma mudança quanto à sua conceção: no preâmbulo introdutório do próprio decreto, o programa é definido pelo legislador como sendo um guia indicativo, mas, paradoxalmente, também taxativo, exequível e coordenador; as observações metodológicas passam a ocupar metade do programa, revelando, assim, uma maior preocupação didático-pedagógica e contemplando também alguns objetivos da disciplina. A partir de 1936, para além das matérias e das orientações metodológicas, são definidos os objetivos para o ensino do Alemão, em termos de competências comunicativas: as capacidades de entender a linguagem falada, de usar a língua oralmente, de escrever e de entender a linguagem falada. O programa de 1948, que indubitavelmente assenta numa abordagem mais comunicativa, é ainda mais preciso nas indicações metodológicas para o ensino da fonética, do vocabulário e da gramática. Muitas destas orientações são fundamentadas nos pressupostos dos metodólogos alemães e ingleses.

Quanto aos conteúdos programáticos, não se registam grandes alterações ao nível da gramática. O mesmo não se pode afirmar em relação às áreas temáticas, que, gradualmente, se

foram afastando do estudo e da tradução de textos literários de autores alemães e passaram a incluir temas do quotidiano, da vida social, da geografia e da história da Alemanha. O programa de 1930 refere explicitamente o recurso a textos da *Sammlung Götschen*, que abrangia várias áreas do saber (ciência, tecnologia, artes, literatura). Porém, os textos desta coleção dirigiam-se às escolas e às universidades na Alemanha, pelo que o grau de dificuldade era bastante elevado; conseqüentemente, a adequação destes textos informativos a um segundo ano de aprendizagem de uma língua estrangeira, com uma carga horária de quatro horas semanais, afigura-se questionável.

A partir de 1936, com a consolidação das políticas do Estado Novo e com a posição germanófila a crescer em importância na política portuguesa (Rosas/ Brito, 1996: 379-380), os temas programáticos sobre a Alemanha, previstos para o 6º ano, passam a refletir claramente a agenda política e apontam para a identificação de Portugal com iniciativas e medidas do regime nacional-socialista. Com o fim do conflito armado, em 1945, e do desmoronamento do ideal nacional-socialista alemão, é compreensível que as áreas temáticas mais ideologizadas tenham sido retiradas do programa homologado em 1948, que passa a propor temas circunscritos a cenas do quotidiano e da atualidade.

Relativamente às metodologias, o método direto, aclamado nos finais do século XIX na Europa, revolucionou o ensino das línguas vivas, ao colocar o enfoque no domínio prático (oralidade) da língua estrangeira e no desenvolvimento da comunicação interativa, em detrimento do ensino das regras gramaticais e da tradução de textos. No entanto, este método apenas teve expressão explícita nos programas de Alemão de 1936 e, mais veemente, de 1948. Entre 1926 e 1935, os programas fazem referência ao método direto, mas sem assumirem, declaradamente, a sua aplicação em todas as vertentes. Durante este período, preconizou-se o recurso ao método direto apenas para o ensino do vocabulário e da pronúncia (com a transcrição fonética de textos); o objetivo da aprendizagem do Alemão era a transmissão de conhecimentos gramaticais e a tradução de textos, pelo que se impunha o método tradicional. Os livros escolares utilizados nos liceus, principalmente o *Curso Elementar de Língua Alemã* de Heitor de Mascarenhas Inglês e de Fritz Diehm, editado entre 1933 e 1951, e os exemplares de provas de exame para o 7º ano de 1934 e 1935 (vd. anexos 21 e 22), são um reflexo deste tipo de ensino. No meu entender, a aplicação “fragmentada” do método direto ao ensino do Alemão, desvirtuou, de alguma forma, a própria teoria e reflete a desconfiança que pairava junto dos agentes educativos, nomeadamente os professores, em relação à eficácia da nova metodologia. Se o programa de 1948 conseguiu ou não vincular os professores a uma metodologia rumo à abordagem comunicativa ficará para um próximo estudo.

No que diz respeito às ações levadas a cabo nos liceus portugueses para a promoção do intercâmbio cultural e da aproximação entre a Alemanha e Portugal, o esforço desenvolvido na

realização dessas atividades não encontrou correspondência numa valorização do Alemão na estrutura curricular dos liceus: durante uma década, entre 1936 e 1946, o Alemão vigorou nos *curricula* como disciplina de opção, situação que só foi alterada com a reforma de 1947. Foi precisamente entre 1936 e os primeiros anos da Segunda Guerra Mundial que em Portugal se assistiu a um estreitamento das relações luso-alemãs (em termos culturais e económicos), impulsionado pela colaboração entre as instituições alemãs sediadas em Portugal e os organismos oficiais portugueses, nomeadamente, a Junta Nacional de Educação e, posteriormente, o Instituto para a Alta Cultura. Ambos os organismos foram dirigidos por Gustavo Cordeiro Ramos que, nas palavras de Rosas e Brito, “foi uma das figuras de proa da germanofilia” (Rosas/Brito, 1996: 813) e uma das personalidades mais marcantes na implementação do ensino do Alemão em Portugal.

Tenho a noção de que muitos aspetos relativos ao tema desenvolvido neste trabalho ficam ainda por aprofundar – alguns deles até talvez por descobrir. De qualquer modo, espero que com a sua investigação tenha dado um contributo válido para o melhor conhecimento da realidade de aprendizagem e de ensino do Alemão nos primeiros 15 anos do Estado Novo.

Bibliografia

A. Bibliografia crítica

- ABBAGNANO, Nicola/ VISALBERGGHI, A. (1981), *História da pedagogia*, vol. I, Lisboa: Livros Horizonte.
- (1981), *História da pedagogia*, vol. II Lisboa: Livros Horizonte.
- (1981), *História da pedagogia*, vol. III Lisboa: Livros Horizonte.
- (1982), *História da pedagogia*, vol. IV Lisboa: Livros Horizonte.
- (Anónimo), (2003), “Tamagnini”, in: Nóvoa, António, *Dicionário de Educadores Portugueses*, Porto: Edições ASA:1353-1356.
- (Anónimo), (2003), “Pires de Lima”, in: Nóvoa, António, *Dicionário de Educadores Portugueses*, Porto: Edições ASA: 755-757.
- BAIÃO, Luz (2007), *A perspectiva axiológica do Inglês e do Alemão. Ensino secundário*, Sintra: Associação de Professores de Sintra.
- BELYAEV, Demyan (2009), “O ideal Humboldtiano de ensino e os desafios da sociedade do conhecimento: uma reflexão crítica”. *Caderno de investigação aplicada nº 3*: 141-156.
(<http://www.easeg.pt/noticias/publicacoes/cadernos-de-investigacao-aplicada-n%C2%BA3.html>)
- CARVALHO, Rómulo de (1986), *História do ensino em Portugal. Desde a fundação até o fim do regime Salazar-Caetano*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTELO, Cláudia (2003), “Gustavo Cordeiro Ramos”, in: Nóvoa, António, *Dicionário de Educadores Portugueses*, Porto: Edições ASA: 1148-1150.
- CONCEIÇÃO, Liberto Miranda (2005), *Salazar e o nacional-socialismo*. Tese de Mestrado, Fac. de Ciências Sociais e Humanas da Univ. Nova de Lisboa.
- CORTEZ, Maria Teresa (2002), “As primeiras selectas para o ensino do Alemão nos liceus portugueses”, in: *O CIEG abre as suas portas*. Atas de encontro com os professores de alemão da zona centro. Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, 30 de Novembro de 2001, Cadernos do Cieg nº 2, Coimbra, Centro Interuniversitário de Estudos Germanísticos: 45-59.
- CORTEZ, Maria Teresa (2005), “As seletas para o ensino do Alemão nos liceus portugueses (1905-1926)”, in: *O livro no ensino das línguas e literaturas modernas em Portugal: do século XVIII ao final da Primeira República*. Atas do II Colóquio da APHELLE [sem local de edição/sem editor]:160-164.
- CORTEZ, Maria Teresa (2013), “Agostinho de Campos (1870-1944). Retrato de um professor de Alemão na viragem do século”, in: Henry Thorau *et al.* (ed., *Aquele século teve muitas heroínas*. Festschrift für Maria de Fátima Brauer-Figueiredo zum 70. Geburtstag), Frankfurt a. M.: Peter

Lang: 220-232.

DALSTEIN-PAFF, Susanne (2006), *Eduard Wechsler (1869-1949), Romanist: Im Dienste der deutschen Nation*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr.phil. Uni. Kassel.

FERNANDES, Rogério (1992), *O pensamento pedagógico em Portugal*, 2ª ed. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Lisboa: Biblioteca Breve.

GÂNDARA, Alfredo/ STRASEN, E. A. (1944), *Oito Séculos de História Luso-Alemã*, Berlim: Instituto Ibero-Americano de Berlim.

GROSSEGESSE, Orlando (2011), “A raça, força e coragem. A questão da educação física nas relações luso-alemãs”. *Zonas de contacto. Estado Novo / III Reich*, 1ª ed. Perafita: Edições TDP.

HAUSMANN, Frank-Rutger (20029), *Auch im Krieg schweigen die Musen: Die Deutschen Wissenschaftlichen Institute im Zweiten Weltkrieg*, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

HERDER, Johann Gottfried (1997), *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*, Stuttgart, Reclam. (<http://gutenberg.spiegel.de/buch/2013/1>)

HOZ, Victor Garcia, *Princípios de pedagogia sistemática*, 3ª ed. Coleção Ponte, Porto: Livraria Civilização.

HÜLLEN, Werner (2005), *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.

KEIM, Wolfgang (1995), *Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Antidemokratische Potentiale, Machantritt und Machtdurchsetzung*, Band I, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

KERN, Paul V. (1905), “Realien im neusprachlichen Unterricht“, *Pädagogische Monatshefte*, vol. 6, n° 7/8: 226-238. (<http://www.jstor.org/stable/30171048>)

KOLLMEIER, Kathrin (2007), *Ordnung und Ausgrenzung: die Disziplinarpolitik der Hitler-Jugend*, Band 180, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

LEAL, Ernesto Castro (2003), “ José Alfredo Mendes de Magalhães”, in: Nóvoa, António, *Dicionário de Educadores Portugueses*, Porto: Edições ASA: 841-843.

LEAL, Odília Castro (2003), “Artur Ricardo Jorge”, in: Nóvoa, António, *Dicionário de Educadores Portugueses*, Porto: Edições ASA: 688.

LIGHTBROWN, Patsy/ SPADA, Nina (1998), *How Languages are Learned*, 8th impression, Hong Kong: Oxford University Press.

LOFF, Manuel (2003), “Carneiro Pacheco”, in: Nóvoa, António, *Dicionário de Educadores Portugueses*, Porto: Edições ASA: 1030-1035.

LOUÇÃ, António (2000), *Hitler e Salazar. Comércio em tempo de guerra, 1949-1944*, Lisboa: Terramar.

LOUÇÃ, António (2005), *Portugal visto pelos nazis*, Lisboa: Fim de Século-Edições.

MATOS, Mário (2011), “Turismo e propaganda: os cruzeiros atlânticos da organização nazi Força

pela Alegria”. *Zonas de contacto. Estado Novo / III Reich*, 1ª ed. Perafita: Edições TDP.

MATOS, Mário/ GROSSEGESSE, Orlando (2011), *Zonas de contacto. Estado Novo / III Reich*, 1ª ed. Perafita: Edições TDP.

MATTOSO, José (1994), “Saber Durar (1926-1949)”, in: *História de Portugal*, 7º vol., Lisboa: Círculo de Leitores.

MEESE, Von Herrad (1994), *Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit im Deutschunterricht für ausländische Jugendliche*, 6. Auflage, Berlin und München: Langenscheidt.

MICHELIS, Eckard (2005), *Von der Deutschen Akademie zum Goethe-Institut: Sprach- und auswärtige Kulturpolitik 1923-1960*, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

NINHOS, Cláudia (2010), *Em torno da revista Junges Europa. A propaganda, a cultura e a ideologia ao serviço das relações luso-alemãs (1933-1945)*. Tese de Mestrado, Fac. de Ciências Sociais e Humanas da Univ. Nova de Lisboa.

NINHOS, Cláudia (2011), “Intercâmbio académico e propaganda nacional-socialista. O caso de Francisco Caldeira Cabral”. *Zonas de contacto. Estado Novo / III Reich*, 1ª ed. Perafita: Edições TDP.

NINHOS, Cláudia (2012), “Com Luvas de veludo. A estratégia cultural alemã em Portugal (1933-1945)”, in: *Relações Internacionais*, nº 35, Lisboa: Publicação de IPRI-UNL/ Tinta da China. (http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-91992012000300008&lng=pt&nrm=iso)

NÓVOA, António (2005), *História da educação portuguesa*, Porto: Edições ASA.

PALMER, H. E. (1921), *The Oral Method of Teaching Languages: A Monograph on Conversational Methods together with a Full Description and Abundant Examples of Fifty Appropriate Forms of Work*, Cambridge: Heffer and Sons.

PALMER, H. E. (1921), *The Principles of Language-study*, London: Harrap. (<http://ia700402.us.archive.org/35/items/principlesoflang00palmrich/principlesoflang00palmrich.pdf>)

PALMER, Harold E. (1916), *Colloquial English, Part I. 100 substitution tables*, Cambridge: W. Heffer & Sons LTD. (<http://booksnow1.scholarsportal.info/ebooks/oca1/22/colloquialenglis01palmuoft/colloquialenglis01palmuoft.pdf>)

PALMER, Harold E. (1917), *The scientific study & teaching of languages. A Review of the Factors and Problems Connected with the Learning and Teaching of Modern Languages with an Analysis of the Various Methods which may be Adopted in order to Attain Satisfactory Results*, New York: World book company. (<http://www.archive.org/details/cu31924026503478>)

PALMER, Harold E. (1924), *Memorandum on problems of English teaching*, Tokyo: Institute for

Research in English Teaching.

(http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/collect/elt_archive/halloffame/palmer/archive/palmer_1924.pdf)

PIMENTEL, Irene Flunser (2006/ 2007), “Influências internas e externas na Obra das Mães e na Mocidade Portuguesa Feminina”, in: *Campus Social - Revista Lusófona de Ciências Sociais*, nº 34: 19-43. (<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/campusocial/article/view/222>)

PIMENTEL, Irene Flunser/ HEINRICH, Christa (col) (2006), Os judeus em Portugal durante a II Guerra Mundial. Em fuga de Hitler e do Holocausto, Lisboa, A esfera dos livros: 39-42.

RAMOS, Gustavo Cordeiro (1938), *Portugal und Deutschland. Portugals Erneuerung. Reden und Aufsätze*, Lissabon: S.P.N.

RAMOS, Gustavo Cordeiro (1908), *Die modernen Richtungen im deutschen neusprachlichen Unterricht*, Leipzig: Druck Orcaur Furstenau.

REI, José Esteves (1998), *A escola e o ensino das línguas. Conteúdos métodos e actividades*, Porto: Porto Editora.

ROSAS, Fernando/ BRITO, J. M. (1996), *Dicionário de História do Estado Novo*, 2 vols., Lisboa: Círculo de Leitores.

SCHÄFER, Ansgar (2011), “As relações culturais luso-alemãs nas vésperas da 2ª Guerra Mundial”. *Zonas de contacto. Estado Novo / III Reich*, 1ª ed. Perafita: Edições TDP.

SILVA, Armando/ MATOS, Mário (2011), “Sobre a difusão político-cultural nazi em Portugal. O exemplo da Casa Alemã em Braga”. *Zonas de contacto. Estado Novo / III Reich*, 1ª ed. Perafita: Edições TDP.

TORGAL, Luís (2009), *Estados Novos. Estado Novo*, 2 vols., Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

VIËTOR, Wilhelm (1905), *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*, 3rd edition, Leipzig: Reisland.

(<http://www.archive.org/stream/dersprachunterri00viuoft#page/n67/mode/2up>)

ZOLLING, Peter (2005), “Zwölf Schreckensjahre – die nationalsozialistische Didaktur“, in: Zolling, Peter, *Deutsche Geschichte von 1871 bis zur Gegenwart*, München: Carl Hanser Verlag.

B. Publicações Periódicas

Ação Pedagógica, Revista de Ensino, nº 1, Colégio Almeida Garrett, Porto, 1945.

Ação Pedagógica, Revista de Ensino, nº 3, Colégio Almeida Garrett, Porto, 1946.

Ação Pedagógica, Revista de Ensino, nº 5, Colégio Almeida Garrett, Porto, 1948.

Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública, Secção Oficial, Ano I, 1929-1930.

Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública, Secção Oficial, Ano III, 1932-1933.

Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública, Secção Oficial, Ano VI, 1935.
Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública, Secção Oficial, Ano VII, 1936.
Labor, Revista do Ensino Liceal, nº 78, 1937.
Labor, Revista do Ensino Liceal, nº 80, 1937.
Liceus de Portugal, Boletim da Ação Educativa do Ensino Liceal, nº 3, 1940.
Liceus de Portugal, Boletim da Ação Educativa do Ensino Liceal, nº 5, 1941.
Liceus de Portugal, Boletim da Ação Educativa do Ensino Liceal, nº 10, 1941.
Liceus de Portugal, Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes), nº 3, 1932.
Liceus de Portugal, Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes), nº 7, 1934.
Liceus de Portugal, Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes), nº 8, 1935.
Liceus de Portugal, Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes), nº 11, 1936.
Liceus de Portugal, Boletim do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes), nº 13, 1938.
Folha Bibliográfica, nº 1, 1932, Lisboa: Grémio Luso-Alemão.
Folha Bibliográfica, nº 2, 1932, Lisboa: Grémio Luso-Alemão.
Folha Bibliográfica, nº 3, 1932, Lisboa: Grémio Luso-Alemão.
O Instituto, vol. 57, 1910, Coimbra: Imprensa da Universidade.

C. Legislação

Decreto nº 4650, de 14 de julho de 1918. D.R. nº 157, 2.º Suplemento, Série I de 1918-07-14 (Reforma os Serviços da Instrução Secundária).

Decreto nº 12425, de 2 de outubro de 1926. D.R. nº 220, Série I de 1926-10-02 (Promulgação do Estatuto da Instrução Secundária).

Decreto nº 12594, de 2 de novembro de 1926. D.R. nº 245, Série I de 1926-11-02 (Programa).

Decreto nº 13056, de 20 de janeiro de 1927. D.R. nº 18, Série de 1927-01-22 (Alterações ao Estatuto do Ensino Secundário).

Decreto nº 16362, de 14 de janeiro de 1929. D.R. nº 11, Série I de 1929-01-14 (Programa).

Decreto nº 18779, de 26 de agosto de 1930. D.R. nº 197, Série I de 1930-08-26 (Reorganização do Ensino Secundário).

Decreto nº 18827, de 6 de setembro de 1930. D.R. nº 207, Série I de 1930-09-06 (Obrigatoriedade do uso do caderno diário).

Decreto nº 18885, de 27 de setembro de 1930. D.R. nº 225, Suplemento, Série I de 1930-09-27 (Aprovação dos novos programas para o ano letivo de 1930/31).

Decreto nº 19605, de 15 de abril de 1931. D.R. nº 88, Série I de 1931-04-16 (Bases para o concurso de livros a adotar).

Decreto nº 20369, de 8 de outubro de 1931. D.R. nº 232, Suplemento, Série I de 1931-10-08

(Programa).

Decreto n.º 20741, de 18 de dezembro de 1931. D.R. n.º 8, Série I de 1932-01-11 (Estatuto do Ensino Secundário).

Decreto-Lei n.º 27084, de 10 de outubro de 1936. D.R. n.º 241, Série I de 1936-10-14

(Promulgação da Reforma do Ensino Liceal).

Decreto n.º 27085, de 14 de outubro de 1936. D.R. n.º 241, Série I de 1936-10-14 (Programa).

Decreto-lei n.º 31544, de 30 de setembro de 1941. D.R. n.º 228, Série I de 1941-09-30

(Restabelece, no Ensino dos Liceus, o Curso Geral e os Cursos Complementares de Letras e Ciências).

Decreto-Lei n.º 36507, de 17 de setembro de 1947. D.R. Série I de 1947-09-17 (Promulgação da reforma do Ensino Liceal).

Decreto n.º 37112, de 22 de outubro de 1948. D. R. n.º 247, Série I. D.R. n.º 247, Série I de 1948-10-22. (Programa)

Lei n.º 1941, de 11 de abril de 1936 (Lei de Bases; remodelação do Ministério da Instrução Pública).

D. Livros de ensino

GERKEN, Magda/ KLEE, Wolfhart (1942), *Gesprochenes Deutsch*, 12. Auflage, Leipzig:Verlag Friedrich Brandstetter.

INGLÊS, Heitor Mascarenhas/ DIEHM, Fritz (1938), *Curso Elementar de Língua Alemã*, Edição: Heitor Mascarenhas Inglês.

MOTA, José Ribeiro Pinto (1941), *Caderno de Gramática Alemã*, Porto, Domingues Barreira.

PIÇARRA, Aníbal Barbosa (1931), *Nova Gramática Elementar da Língua Alemã*, Lisboa: Livraria Clássica Editora.

PIÇARRA, Aníbal Barbosa (1933), *Novo Método de Alemão*, Lisboa: Edição Aníbal Piçarra.

PRÉVÔT, José (1933), *Nova Gramática Alemã, Método Gaspey-Otto-Sauer*, 6ª ed., Heidelberg: Júlio Groos.

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Plano de estudos e carga horária do Curso Geral dos Liceus (1926).....	7
Tabela 2 - Plano de estudos do Curso Preparatório de Letras (1926).	7
Tabela 3 - Plano de estudos e carga horária do Curso Geral do Liceu (1927).	8
Tabela 4 - Plano de estudos e carga horária do Curso Complementar de Letras (1927).....	9
Tabela 5 - Plano de estudos e carga horária do Curso Geral do Liceu (1931).	11
Tabela 6 - Plano de estudos e carga horária do Curso Complementar de Letras (1931).....	12
Tabela 7 - Plano de estudos e carga horária do Curso Complementar de Ciências (1931).....	12
Tabela 8 - Plano de estudos e carga horária do ensino liceal (1936).	16
Tabela 9 - Plano de estudos e carga horária do Curso Geral (1947).	17
Tabela 10 - Plano de estudos e carga horária do 3º ciclo (1947).....	18
Tabela 11 - Número de horas semanais atribuído ao ensino do Alemão nos liceus de 1926 a 1949.	22
Tabela 12 - Áreas vocabulares e temas previstos nos programas de Alemão entre 1926 e 1949. ...	45
Tabela 13 - Temas/ textos contidos no manual <i>Curso Elementar de Língua Alemã de Inglês/</i> <i>Diehm</i>	58
Tabela 14 - Balanço do número de participantes nas ações de formação de cultura alemã.	69

Anexos

Anexo 1 - Introdução do livro *Gesprochenes Deutsch* (1942) de Gerken/ Klee: XV.

Darstellungen. Wenn das verfügbare Sprachgut zur Behandlung der grammatischen Erscheinung nicht ausreicht, kann der Lehrer zur Muttersprache greifen.

Wir entsprechen vielfacher Anregung ausländischer Kreise, wenn wir die lateinischen Namen als grammatische Bezeichnung beibehalten. Die deutschen Ausdrücke, die durch Ministerialerlaß vom 21. 12. 1937 bekanntgemacht worden sind, folgen im Anhang.

Die in einem Lehrstück behandelten grammatischen Erscheinungen sind jeweils zusammengestellt und im Anhang aufgeführt. Die Summe dieser grammatischen Übersichten stellt keine systematische und vollständige Grammatik dar.

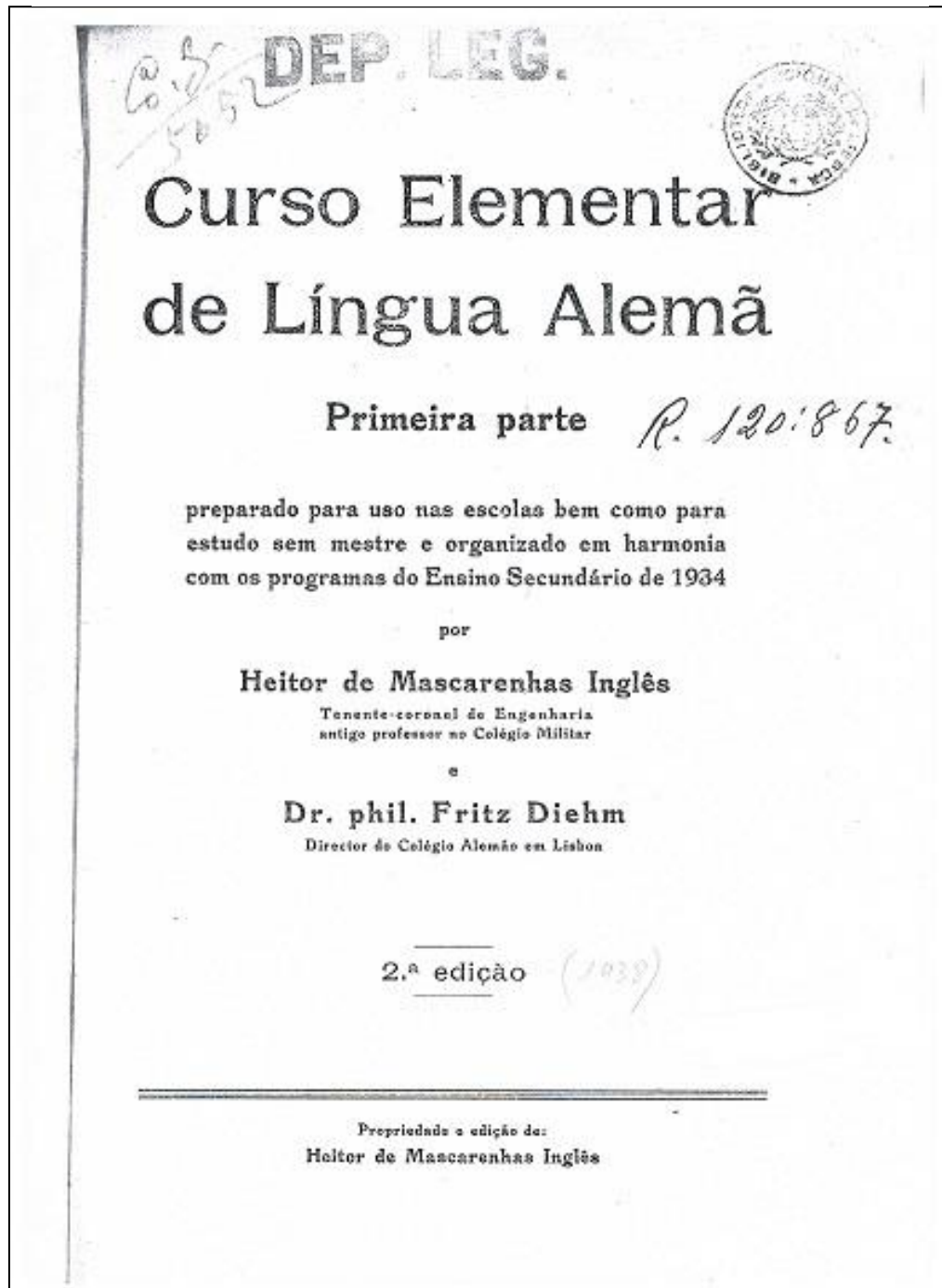
Die Progression der Grammatik richtet sich vor allem nach dem Grad der Wichtigkeit und Einfachheit. Wo das Wichtigere schwieriger als das Unwichtige oder wo das Leichtere unwichtiger als das Schwierige schien, entschied die Rücksicht auf die Sprechmöglichkeiten der jeweiligen Verständigungsstufe.

Die Deklination des Substantivs erarbeiten wir zum Beispiel im Singular Fall für Fall, in einer Reihenfolge, die von der Wichtigkeit für das Sprechen bestimmt wird. Dabei muß die alte lateinische Ordnung preisgegeben werden, da wir durch die Aufeinanderfolge von Nominativ und Akkusativ zugleich eine vereinfachende Übersicht für die Fälle gewinnen, in denen Nominativ und Akkusativ gleich sind. Mag diese Reihenfolge auch zunächst vielen fremd erscheinen, so wird es doch jeder nach kurzer Erfahrung vorziehen, sich auf die wirksamere Ordnung umzustellen.

So behandeln wir die Präpositionen, die sowohl den Dativ als auch den Akkusativ fordern, vor den Präpositionen, die nur den Dativ bzw. nur den Akkusativ nach sich haben. Die ersten sind zwar schwieriger als die letzten, aber sie sind für die Verständigung bereits auf früher Stufe unentbehrlich.

Bei der Progression innerhalb der Zeitformen stellen wir dagegen das Perfekt, das an und für sich für das Sprechen (Frage nach Handlungen in der Vergangenheit) vordringlicher ist, dem Imperfekt nach, da die großen Schwierigkeiten (Bildung des Partizips, Gebrauch von „haben“ und „sein“, Wortstellung) den Sprechtrieb mehr hemmen, als der Gebrauch des Perfekts die Sprechfähigkeit fördern kann. Das Futur führen wir nicht in einer besonderen Sprachsituation ein; denn es wird nur selten in der gesprochenen Sprache gebraucht. Im allgemeinen bevorzugt man hier das Präsens zur Bezeichnung eines Vorgangs in der Zukunft.

Zur Progression in der Behandlung des Personalpronomens ist besonders zu bemerken, daß die Sie-Form der Du-Form vorausgeht, und zwar nach dem Progressionsgrundsatz: vom Wichtigen zum weniger Wichtigen und vom Leichten zum Schweren.



59.^a LIÇÃO

Formação de palavras.

2) Adjectivos.

Wortbildung.

2) Eigenschaftswörter.

- A.**— „Wie ich höre, wollen Sie bald nach Deutschland reisen. Werden Sie den Südexpreß oder ein Schiff benutzen?“
- B.**— „Selbstverständlich ein Schiff! Eine Seereise auf einem gemütlichen Lloydampfer ist so wunderschön, daß ich sie einer Reise mit der Bahn unbedingt vorziehe.“
- A.**— „Werden Sie denn nicht seekrank?“
- B.**— „Nein, ich bin glücklicherweise ziemlich seefest und erhole mich auf dem Meere immer ausgezeichnet, besonders auch, weil die Verpflegung auf den deutschen Schiffen ganz vorzüglich ist.“

Ich genieße in vollen Zügen die wundervolle, staubfreie Luft und werde nicht müde, dem rastlosen Spiel der Wellen zuzusehen. Sie dürfen mir glauben, daß es nichts Angenehmeres und Kurzweiligeres gibt als eine solche Seereise."

A.— „Nun, da wünsche ich Ihnen eine recht glückliche Reise, und, wenn ich ganz ehrlich sein soll, muß ich Ihnen sagen, daß ich Sie ein wenig beneide."

Von Freiheit und Vaterland.

(Fortsetzung)

Darum, o Mensch, hast du ein Vaterland, ein heiliges Land, ein geliebtes Land, eine Erde, wonach deine Sehnsucht ewig dichtet und trachtet.

Wo dir Gottes Sonne zuerst schien, wo dir die Sterne des Himmels zuerst leuchteten, wo seine Blitze dir zuerst seine Allmacht offenbarten und seine Sturmwinde dir mit heiligem Schrecken durch die Seele brauseten, da ist deine Liebe, da ist dein Vaterland.

Wo das erste Menschenaug' sich liebend über deine Wiege neigte, wo deine Mutter dich zuerst mit Freuden auf dem Schoße trug und dein Vater dir die Lehren der Weisheit und des Christentums ins Herz grub, da ist deine Liebe, da ist dein Vaterland.

Und seien es kahle Felsen und öde Inseln, und wohne Armut und Mühe dort mit dir, du mußt das Land ewig liebhaben; denn du bist ein Mensch und sollst nicht vergessen, sondern behalten in deinem Herzen.

(Schluß folgt)

die Armut	— a pobreza	die Sehnsucht	— o anseio, a saudade
die Bahn	— a via, o caminho de ferro	der Staub	— a poeira; o pó
der Blitz	— o raio, relâmpago	der Stern	— a estrela
der Dampfer	— o vapor, paquete	die Verpflegung	— o tratamento
der Fels ou Felsen	— o rochedo	die Welle	— a onda
die Insel	— a ilha	die Wiege	— o berço
der Schef	— o regaço, colo	der Zug	— o hausto, o sorvo
die Seele	— a alma	ausgezeichnet	— distinto

ehrlich	— honesto, leal	behalten (ie, a, ä)	— reter
ewig	— eterno	beneiden	— invejar
fest	— firme, forte	braufen	— rugir
gemüthlich (*)	— bom, aprazível	denken und	{ pensar e ambicionar
heilig	— santo, sagrado	trachten	
kahl	— calvo, escalvado	sich erholen	— restabelecer-se
kurzweilig	— divertido	hören	— ouvir
öde	— deserto	leuchten	— luzir
unbedingt	— incondicional	neigen	— inclinar

§ 93. — Formação de adjectivos.

1) **Derivação por prefixos.** Os prefixos mais frequentes são os mesmos que servem para a derivação de substantivos:

erzdumm, *estupidíssimo*
 gerecht, *justo*
 mißverständlich, *que se comprehende com sentido falso, ambiguo*
 undankbar, *íngrato*
 uralt, *antiquíssimo*; urgemüthlich, *extremamente aprazível* (*).

2) **Derivação por sufixos.** Os sufixos de uso mais frequente são:

bar—corresponde muitas vezes ao nosso sufixo **vel**; equivale a: **que produz ou que permite fazer a coisa expressa pelo radical:**

dankbar, *grato* furchtbar, *terrível*
 fruchtbar, *frutífero* schiffbar, *navegável*

en, n ou **ern**—formam adjectivos que determinam a **substância:**

Gold → golden, *de ouro* Erde → irden, *de barro, de faiança*
 Silber → silbern, *de prata* Holz → hölzern, *de madeira*

haft—equivale a: **que tem, munido de, com qualidades de:**

lebhaft, *com muita vida* fehlerhaft, *defeituoso, cheio de erros*
 dauerhaft, *duradouro* mannhaft, *viril, enérgico*

ig—equivale a **munido de, com disposição para, relativo a:**

müchtig, *poderoso* gesprächig, *falador, afável*

Note-se que este sufixo também se junta a advérbios ou a preposições para formar adjectivos:

heutig, *de hoje* gestrig, *de ontem*
 hiesig, *de aqui* vorig, *anterior*

(*) **gemüthlich** é uma palavra muito alemã cujo sentido não é fácil de reproduzir numa só palavra de outra língua. Deriva de **das Gemüth**, *o coração, a alma, o sentimento* e, rigorosamente, significa «conforme o sentimento» — é claro, *sentimento* do povo alemão. Aplica-se portanto àquilo que agrada ao coração do Alemão, fazendo-o sentir-se alegre, bem disposto, em atmosfera de intimidade como aquela que tem no próprio lar.

isch—determina, no seu verdadeiro sentido, a **origem**; equivale por vezes a: **próprio de** e tem nalguns casos sentido pejorativo em oposição aos adjectivos em *lich*:

preußisch, <i>prussiano</i>	malerisch, <i>pitoresco</i>
himmlisch, <i>celestial</i>	weiblich, <i>efeminado</i>

lich—equivale a **semelhante a, correspondente a, ao modo de**; tem por vezes sentido atenuativo:

männlich, <i>viril, masculino</i>	weiblich, <i>feminil, feminino</i>
grünlich, <i>esverdeado</i>	süßlich, <i>adocicado</i>

sam—equivale a **propenso a, apropriado para, apto para**:

arbeitsam, <i>laborioso</i>	biegsam, <i>flexível</i>
-----------------------------	--------------------------

3) Composição. Como já sabemos, o adjectivo composto tem sempre como palavra fundamental um outro adjectivo; a sua declinação cinge-se à do seu último elemento.

Exemplos:

felsenfest	(subst. + adj.)	<i>firme como rocha</i>
ruhmvoll	(subst. + adj.)	<i>cheio de glória, glorioso</i>
hellblau	(adj. + adj.)	<i>azul claro</i>
merkwürdig	(verbo + adj.)	<i>digno de nota, notável</i>
immergrün	(adv. + adj.)	<i>sempre-verde</i>
außerordentlich	(prep. + adj.)	<i>extraordinário</i>

Nota-se que em diversos adjectivos compostos o termo fundamental nunca aparece como palavra simples: zweiköpfig, *biçafato*.

Exercícios.—1) *Explique a formação e sentido dos adjectivos que se encontram nas frases do princípio desta lição.*

2) *Por meio dos prefixos que indicamos antes de cada grupo de adjectivos, forme e traduza os derivados destes:*

erz: *faul, grob; miß:* *vergütigt, günstig, farbig, mutig; un:* *günstig, sauber, ruhig, endlich, gewiß, abhängig, begrenzt; ur:* *germanisch, verwandt, anfänglich, plötzlich.*

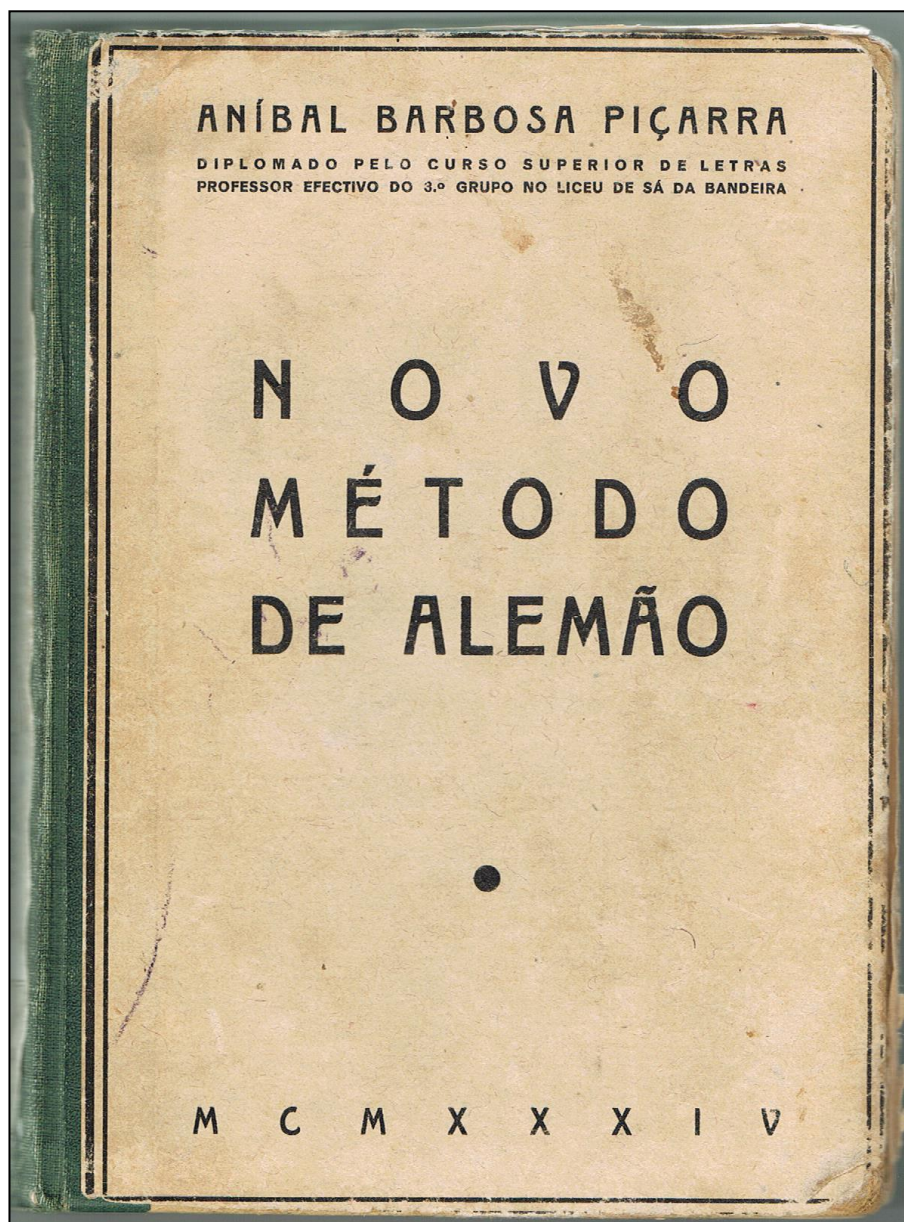
3) *Por meio dos sufixos indicados, forme adjectivos derivados e traduza-os:*

bar: *Wunder, Streit, brauchen, essen, trinken, scheinen; (e)n:* *Seide, Wolle, Kupfer; ern:* *Blei, Stahl, Glas, Stein; haft:* *Meister, Laster, Mangel, ernst, krank, naschen; ig:* *Sonne, Eile, Nebel, gut, spitz, brummen, gefallen, bald, sonst, dort; isch:* *Bauer, Kind, Narr, Rhein, Hessen, Portugiese; lich:* *Kaiser, Freund, zart, krank, rot, vergessen, empfinden, bedenken; sam:* *Mühe, Furcht, Gewalt, lang, gemein, folgen, genügen, sparen.*

4) *Traduza os seguintes adjectivos compostos:*

blutrot, grasgrün, jahrelang, mutlos, lieblos, hilfsbedürftig, taubstumm, tanzlustig, mitschuldig, überreif, alljährlich, allwissend.

Anexo 7 – Capa do manual *Novo Método de Alemão* (1933) de Aníbal Piçarra.



DRITTE LEKTION

-(Terceira lição)

DER UNBESTIMMTE ARTIKEL

(O artigo indefinido)

Nominativ

Duas formas distintas ⁽¹⁾	masculino	ein
	feminino	eine
	neutro	ein

Die Schule

Fortsetzung (Continuação)

Männlich	Weiblich	Sächlich
der Bleistift, <i>o lápis</i>	die Feder, <i>a pena</i>	das Löschpapier, <i>o</i>
der Bleistifthalter, <i>a lapiseira</i>	die Schieferplatte, <i>a pedra</i>	<i>mata-borrão</i>
der Federhalter, <i>a</i> <i>caneta</i>	die Mappe, <i>a pasta</i>	das Lineal, <i>a régua</i>
der Griffel, <i>o lápis</i> <i>de pedra</i>	die Tinte, <i>a tinta</i>	das Lesebuch, <i>o li-</i> <i>vro de leitura</i>
		das Tintenfaß, <i>o</i> <i>tinteiro</i>

Mustersätze

Karl ist *ein* Schüler. — Marie ist *eine* Schülerin. — Das ist *ein* Federhalter. Hier ist *eine* Mappe, *ein* Bleistifthalter und *ein* Lesebuch. — Da ist *eine* Schieferplatte und *ein* Griffel.

Nein (*não*, contrário de sim, **ja**).

Nicht (*não*, acompanhando um verbo).

⁽¹⁾ Uma forma comum ao masculino e ao neutro e outra diferente para o feminino: **eine**.

Ich bin nicht	} ist nicht	bin ich nicht?
du bist nicht		bist du nicht?
er (<i>êle</i>)		} nicht?
sie (<i>ela</i>)		
es (<i>êle ou ela,</i> neutro)		
wir sind nicht	sind wir nicht?	
ihr seid nicht	seid ihr nicht?	
sie sind nicht	sind sie nicht?	

Die Farben

[as côres]

Weiß (*branco*) — schwarz (*preto*) — blau (*azul*) — grün (*verde*) — gelb (*amarelo*) — rot (*encarnado*) — braun (*castanho*) — grau (*cinzento*).

Wo bist du, Karl? Ich bin hier, Herr (*sr.*) Schmidt. — Was ist dieses Gebäude (*edificio*)? Welches Gebäude? Dieses oder jenes? Dieses hier. — Dieses Gebäude ist eine Schule. — Diese Schule ist nicht groß, aber sie ist schön (*bela, bonita*). — Herr Schmidt, der Lehrer, und Frau (*sr.^a*) Schwarz, die Lehrerin, sind sehr gut. Sie sind nicht streng (*rigorosos*). — Sie sind fast (*quási*) immer im Schulzimmer. — Die Tafel ist dort, sie ist schwarz. — Die Kreide und der Schwamm sind auch dort. — Die Kreide ist weiß und der Schwamm ist gelb. — Die Decke ist viereckig (*quadrado*) und blau. — Die Tür ist auch viereckig, aber sie ist grau. — Der Fußboden ist viereckig, wie die Decke, aber er ist grau wie die Tür.

Fragen

Wo ist Karl?
Ist Karl hier oder da?
Was ist jenes Gebäude dort?
Wer ist Herr Schmidt?
Ist die Schule groß?
Ist sie schön?
Wer ist Frau Schwarz?
Wie sind sie?

Sind sie streng?
Wo sind sie fast immer?
Wo ist die Tafel? und die Kreide? und der Schwamm?
Ist der Schwamm grün oder gelb?

Mündliche Übung

Ist das ein Bleistift, Marie?
Ist das eine Feder, Karl?
Ist das ein Heft, Emilie?
Marie: Ja, Herr Lehrer, das ist ein Bleistift.
Karl und Emilie: Nein, Herr Lehrer, das ist ein Federhalter.
Wie ist dieses Lineal, ist es lang oder kurz? ist es gelb oder grün?
Du, Karl, und du, Emilie, wie ist die Tafel? ist sie grün?
Emilie und Karl: Oh, nein, Herr Lehrer, die Tafel ist schwarz.
Du, Marie und du, Emilie, seid ihr faul (*preguiçosos*)?
Marie und Emilie: Oh! nein, Frau Lehrerin, wir sind immer fleißig.

Substitua na lista de vocábulos do princípio da nossa lição:

- 1.º) O artigo definido pelo artigo indefinido.
- 2.º) O artigo definido pelos diferentes determinativos triformes estudados.

Zum Übersetzen

Esta aluna é aplicada. — Aquêlê aluno é também aplicado. — Esta aluna é aplicada? (= é esta aluna...). — Aquêlê aluno é aplicado? (= é aquêlê aluno...). — Maria, Karlos e Emília são aplicados. — O quadro é preto, o giz é branco e a esponja é amarela. O sr. Braun, o professor, e a sr.^a Rot, a professora, não são rigorosos; pelo contrário (*im Gegenteil*), são muito bons e indulgentes (*nachsichtig*), Êste edifício é uma escola. — Aquela escola é pequena (*klein*), mas bonita (*schön*).

Exercícios suplementares

C

I. — Vollenden Sie (complete) den Akkusativ der Einzahl in folgenden (nas seguintes) Sätzen (frases):

Wir loben dies — Schüler und jen — Schülerin. Der Lehrer straft jen — Mädchen (das Mädchen, *a rapariga, a menina*). Welch — Schülerin und welch — Schüler straft dein Lehrer? Er straft mein — Mitschüler und mein — Mitschülerin. Unsere Lehrerin straft kein — Schüler, kein — Schülerin, kein — Mädchen. Welch — Papier, welch — Bleistift und welch — Feder suchst du? Unser Lehrer grüßt jed — Schüler, jed — Schülerin, jed — Mädchen. Wen grüßest (*ou grüßt*) du?

II. — Ersetzen Sie den Strich (traço) durch die (pela) richtige Form des persönlichen Fürwortes (do pronome pessoal):

Da ist der Lehrer: ich sehe — und du siehst — auch; er grüßt m — und d —. Da ist deine Lehrerin; grüße —. Wen lobt der Lehrer? m —; und wen straft er? d —.

III. — Wie heißt der Genitiv der Einzahl folgender Hauptwörter?
das Wort (*a palavra*) — das Hauptwort, (1) (*o substantivo*) — der Ausdruck (*a expressão*) — das Papier — der Brief (*a carta*) — der Fußboden (*o chão*) — die Decke (*o tecto*) — die Wand (*a parede*) — die Tafel — der Freund (*o amigo*).

IV. — Vollenden Sie den Genitiv in folgenden Sätzen:

Hier ist der Brief mein... Freund... 2. — Die Bedeutung (*significação*) dies... Ausdruck... Die Farbe dein... Buch... ist blau. Wie ist die Farbe d... Tafel? Die Gestalt dein... Mappe ist schön. Welches ist die Gestalt euer (2)... Federmesser...? euer... Mappe? Das Federmesser unser (2)... Freund... ist schärfer als das (o) unser... (2) Mitschülerin. Wo ist die Mappe dies... Schüler...? jen... Schülerin? jen... Mädchen...? Wir loben den Fleiß kein... Schüler..., kein... Schülerin, kein... Mädchen...

(1) Do mesmo modo o genitivo dos nomes das restantes partes do discurso. (Vide pág. 29).

(2) O *e* que precede o *r* dos possessivos *unser, unsere, unser e euer, euere, euer*, pode omitir-se na declinação quando ao *r* se seguir uma desinência: *uns(e)re, uns(e)rer, uns(e)res; uns(e)rem, uns(e)ren* (às vezes: *unserm, unsern*); *eu(e)re, eu(e)res*, etc.

TRECHOS

[Lesestücke]

A) Para a aquisição do vocabulário e da fraseologia da vida usual

	Pág.		Pág.
I — Schulsätze	71	Das Haus	173
Leichte Gespräche (sprechen, verstehen, etc.)	83	Die Möbel (das Schlaf- und das Empfangszimmer)	180
Ein Besuch — Karls und Julchens Familie	89	Die Möbel (das Speisezimmer und die Küche)	182
Die Handwerker	98	Im Kleidergeschäft	188
Schulsätze	107	Im Kleidergeschäft (der Schneider)	189
Leichte Gespräche (grüßen — sich verabschieden)	107	Die Kleider (Herren-)	194
Eine Rechenstunde	116	Die Kleider (Damen-)	196
Die Zeit (Monate, Wochentage)	120	Die Stadt	201
Eine Rechenstunde	127	Die Stadt (Fortsetzung)	203
Die Zeit — das Datum — übliche Zeitausdrücke	129	Das Stadtleben (Erkundigung nach dem Wege — Post-, etc.)	209
Der Körper des Menschen	139	Das Stadtleben (In der Restauration)	213
Die Zeit (die Uhr)	142	Das Stadtleben (Im Theater)	215
Der Körper des Menschen (Fortsetzung)	149	Das Stadtleben (Im Theater, Fortsetzung)	219
Das Wetter	153	Die Reise (Vorbereitungen)	224
Die Gesundheit und die Krankheit	159	Das Alter	231
Das Wetter (Fortsetzung)	161	Die Reise (im Zuge, Grenze)	233
Die Nahrung: a) Allgemeines	164	Ankunft im Hotel	236
Die Nahrung: b) die Mahlzeiten	166		

B) Trechos sobre assuntos vários

Eine Anekdote	55	Der Weg zur Schule	122
Rätselfragen	65	Mailied	122
Rätselfragen	78	Rätselfragen	124
Rätselfragen	84	Einige Rätselfragen	132
Ein Gedicht — Meine Familie	93	Der Reitersmann	133
Die Tiere und ihre Dienste	100	Die Kapelle	133
Die Metalle	108	Wanderers Nachtlied	144
Rätselfragen	110	Du bist wie eine Blume	144
Einige Anekdoten	110	Drei Paar und einer	154

INDICE DOS TRECHOS		335	
SEGUNDA PARTE			
[Zweiter Teil]			
Prosa		Gedichte	
	Pág.	Pág.	
Deutschland	279	Mignon	290
Die deutschen Flüsse.	280	Das Heidenröslein.	291
Stämme des deutschen Volkes.	281	Der König in Thule	291
Stämme des deutschen Volkes (Fortsetzung)	282	Erkönig	293
Berlins Entwicklung	283	Der Schütz	294
Das Ruhrgebiet.	284	Das Mädchen aus der Fremde	295
Das Rheinische Schieferge- birge	285	Du denkst an mich so selten	296
Das deutsche Haus	286	Das Schloß Boncourt.	296
Das deutsche Dorf.	286	Muttersprache, Mutterlaut	298
Die deutsche Stadt	287	Des Knaben Berglied	299
Die geographische Abgren- zung der Baustile	288	Der gute Kamerad.	300
Der deutsche Bergbau	288	Das Schloß am Meer.	301
Die chemische Industrie	289	Lied eines Schmiedes	302
		Lorelei	303
		Die Grenadiere	304
		Die Wacht an Rhein	305
		Das Lied der Deutschen	307
		Abschied	308
		Deutschlands Fahnenlied	309
		Das Roseninnere	310

Apreciação sobre o «Novo Método de Alemão», enviada ao autor pelo sábio germanista e eminente Professor de Filologia Germânica na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, o Sr. Prof. Dr. Gustavo Cordéiro Ramos:

15-IV-934.

Ex.^{mo} Senhor:

Venho agradecer-lhe a oferta do seu «Novo Método de Alemão». Dêste trabalho que enfileira condignamente ao lado de tantos outros de que V. é autor, deve V. sentir-se orgulhoso.

É uma obra didáctica, valiosa pela maneira simples e clara, como consegue apresentar a complexa gramática alemã; não sendo pesada, tem fundo: tão rica é ela em exemplos, expressões idiomáticas, observações úteis igualmente a professores e a alunos.

Parece-me feliz a escolha dos trechos, surpreendendo-me a maneira como conseguiu reunir os assuntos mais variados: uns curiosos por se referirem à vida quotidiana, outros por dizerem respeito ao país, cuja língua se estuda. Não esqueceu ainda uma pequena antologia poética. Digno de menção se me afigura o interêsse dado à parte fonética.

Numa palavra, sob qualquer aspecto que se encare, o seu trabalho é excelente.

Por êle o felicita

De V.
GUSTAVO C. RAMOS.

Carta dirigida ao autor do "Novo Método de Alemão,, pelo Ex.^{mo} Sr. Prof. Johannes Roth, muito douto professor da "Deutsche Schule,, (Colégio alemão em Lisboa):

Lissabon, den 30. März 1934.

Hochverehrter Herr Professor!

Vielen Dank für die Übersendung Ihres neuen Lehrbuches der deutschen Sprache: "Novo Método de Alemão".

Die Einteilung der einzelnen Unterrichtsstunde in Mustersätze, Lesestück und theoretische Grammatik ist sehr praktisch, und die alphabetische Liste der starken Verbformen am Ende des Bandes ist gerade für den portugiesischen Schüler sehr nützlich.

Das Werk hat mir Freude bereitet, und ich wünsche Ihnen für seine Verbreitung besten Erfolg.

Mit dem Ausdruck vorzüglichster Hochachtung
Ihr

ROTH.

TRADUÇÃO

Muito obrigado pelo envio do seu novo curso da língua alemã intitulado: "Novo Método de Alemão".

A divisão das lições em frases modelos, trechos e teoria gramatical é muito prática e a lista alfabética das formas irregulares dos verbos fortes no fim do volume é, com toda a certeza, da máxima utilidade para o estudante português.

A obra causou-me muito agrado e faço votos por que obtenha o melhor sucesso.

Com a maior consideração

De V., etc.,

ROTH.

Anexo 16 - Programa da festa de recepção de uma delegação da HJ no
Liceu Pedro Nunes,
in: Boletim do Liceu Normal (Pedro Nunes), nº 11, 1936: 253.

Programa	
I PARTE	
HINOS ALEMÃES (Pelo Orfeão Maior do Liceu Normal
HINO NACIONAL)	
SAUDAÇÃO aos estudantes alemães lida pela aluna Maria Paulette	
PROGRAMA dos estudantes alemães	
APRESENTAÇÃO, pelo Sr: Professor I. Roth	
DIE FAHNE IST MEHR ALS DER TOD (Canção da Bandeira, da Juventude Alemã « a bandeira vale mais que a morte... »)	

Anexo 17 - Programa da festa de recepção de uma delegação da HJ no
Liceu Pedro Nunes,
in: Boletim do Liceu Normal (Pedro Nunes), nº 11, 1936: 254.

254 —

EST DONNERT DAS FAHRTAUSEND (Marchamos através dos séculos com nosso passo firme)

FLIEG DEUTSCHE FAHNE FLIEG (Deixem flutuar a nossa bandeira)

SPRECHCHOR:— FEUERSPRUCH (Côro falado—Fogueiras de S. João)

HARMÓNICAS (Canção regional de Hamburgo)

SCHON IST DIE LIEBE AM HAFEN... (Como é belo o amor à baixa mar...)

WENN DIE BUNTEN FAHNEN WEHEN... (Uma marcha: Sigamos as nossas bandeiras flutuantes)

II PARTE

Orfeão Infantil do Liceu Normal — Directora, Professora D. Maria Gamito

O LAGARTO E A COBRA — Hermínio do Nascimento
VIVA! VIVA! — Tomaz Borba

Orfeão do Liceu do Carmo — Director, Professor Júlio Almada

A CANTARINHA — Armando Leça

EU NÃO SEI — Alberto Sarti

BANDEIRA DE PORTUGAL — música de Júlio Almada,
letra de Artur Lôbo de Campos

Orfeão do Liceu de Gil Vicente — Director, Professor Frederico de Freitas

O TRIGO É PAI DA GENTE — canção popular da Ilha da Madeira

REMA PARA LÁ LANCHINHA — canção popular dos Açores

VAI PELA LUA UM BANDO DE MUELOS — canção popular da Ilha do Príncipe

Instituto Feminino de Educação e Trabalho (Odívetas)

TROP DE BONHEUR — Schumann, Rítmica de Dalcroze por 8 alunas da classe de Rítmica dirigida pela Professora D. Margarida Abreu

Orfeão do Liceu de Camões — Director, Professor Silveira Pais

TERRAS DE PORTUGAL — versos de Luis de Camões,
música de Silveira Pais

CANTOS POPULARES PORTUGUESES — Hermínio do Nascimento

SALVE — poesia de Silva Reis, música de Silveira Pais

O ORFEÃO — versos de Silva Reis, música de Silveira Pais

BACANAL — Silveira Pais

Orfeão do Liceu de Passos Manuel — Director, Professor Gonçalves Simões

AZUL CELESTE — (canção de forma popular) — Tomaz Borba
CIRANDINHA — (canção — dança de forma popular) —
Gonçalves Simões
CORAL — J. B. Bach

Liceu da Maria Amália Vaz de Carvalho

BUSTOS FALANTES — D. Alberto Bramão
PROVÍNCIAS DE PORTUGAL — quadros da peça «Outrora
e hoje», de Cardoso dos Santos

Orfeão do Instituto Feminino de Educação e Trabalho (Odivelas) —
Directora, Professora D. Beliza Ferreira

ALECRIM — Coutinho d'Oliveira
PASTORINHA — Raul de Campos
MINHO — Silveira Pais

Orfeão do Liceu de D. Filipa de Lencastre — Directora, Professora
D. Mavildia Andrade

MAIO FLORIDO — Armando Leça
CANÇÃO INDIANA — Silveira Pais
A DILIGÊNCIA — Costa Ferreira

Orfeão do Liceu de Maria Amália Vaz de Carvalho — Directora,
Professora D. Sara Navarro Lopes

TENHO PENA (canção do Alentejo)
DE BUARCOS À FIGUEIRA (canção de Aveiro)
CANINHA VERDE (canção do Minho)
MARIA PAULA — (canção de Trás-os-Montes)

Orfeão Maior do Liceu Normal de Liceu — Director, Professor
Josué Trocado

CANTARES DO POVO — arranjo de Josué Trocado
MANOÉ (do folclore de Cabo Verde) — arranjo de Josué
Trocado
OS PREGÕES DA CAPITAL — Josué Trocado

III PARTE

HINOS ALEMÃES, pelo Orfeão Maior do Liceu Normal

Executados êsses hinos, os orfeonistas formam ao lado
direito do estrado, evitando interceptar a vista do palco.
Postar-se-ão ao lado esquerdo do estrado os portadores
de estandartes dos diversos orfeões.

APOTEOSE À PÁTRIA — no palco por um grupo de 8 alunas da
classe de rítmica do Instituto Feminino de Educação
e Trabalho de Odivelas. A aluna Carvalho Araújo, do
mesmo Instituto, dirá a Saúdação à Pátria. Esta apo-

teose será acompanhada do Hino Nacional, em surdina;
e logo

HINO NACIONAL — cantado em unísono por todos os componen-
tes dos orfeões, dos seus lugares.

O sr. Iohannes Roth faz a apresentação da mocidade hitleriana

Então, o Snr. Iohannes Roth proferiu, em português, o seguinte discurso:

« Ex.º sr. representante de Sua Ex.ª o Ministro da Educação Nacional,

Ex.º sr. Ministro da Alemanha,

Ex.º sr. reitor deste Liceu,

Ex.ªs senhoras e senhores,

A Reichsjugendfuhrung organizou no ano passado um encontro da juventude alemã que vive no estrangeiro. Cerca de mil rapazes de nacionalidade alemã, chegados de todos os países, reuniram-se num acampamento durante cinco semanas, fazendo depois uma viagem de três semanas através da sua pátria. Este ano, porém, esta instituição da juventude alemã resolveu fazer o contrário, partindo da ideia de que não há melhor meio para um conhecimento profundo da alma dos povos estrangeiros, do que a visita pessoal a esses mesmos povos. E, assim é que a Reichsjugendfuhrung manda este ano os seus chefes para o estrangeiro.

Uma ideia feliz que todos os alemães, residentes fora da sua pátria, acolheram com simpatia, pois se ofereceram espontânea e alegremente para tratar os rapazes como convidados e chegados que foram, tiveram o melhor acolhimento por parte das famílias alemãs residentes em Lisboa.

Ha aproximadamente um mês que eu, numa simples conversa, falei sobre este assunto com o ilustre reitor deste Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes), o ex.º sr. dr. Sá Oliveira, e com o meu amigo sr. dr. Almodovar, tendo-me sido revelada mais uma vez, durante esta conversa, a admirável e já tradicional virtude portuguesa que é a hospitalidade, a hospitalidade em tantos casos tão francamente manifestada, como por exemplo no acolhimento que sempre tiveram os nossos excursionistas da «Força pela Alegria», e esta hospitalidade pediu-me, através do sr. dr. Sá Oliveira, que transmitisse um convite aos rapazes alemães.

Inspirou esta simpática ideia de convidar os rapazes alemães não só essa grande virtude portuguesa, mas também o grande

interesse por tudo que se prende com a educação da mocidade, interesse que sempre tem demonstrado quem regê esta casa, que é das mais modelares no campo da educação deste país. É posso afirmar que foi com grande prazer e justificado orgulho e verdadeira satisfação que transmiti este convite aos meus jovens compatriotas.

O almoço em comum dos jovens das duas nações e a sua camaradagem que daí resulta — posso dizê-lo sem perigo de exagerar — valem mais do que um banquete de representantes intelectuais.

Para estes rapazes, Portugal era até ontem uma mera noção geográfica e histórica. Mas desde o momento em que ontem avistaram pela primeira vez a terra portuguesa, iluminada por este sol radiante e banhada pelas águas azues do Atlântico, Portugal enraizou-se na alma e no coração destes rapazes e enraizou-se tão profundamente, que impressões de outras viagens que, porventura mais tarde, no decurso da sua vida, venham a fazer, nunca mais poderão desvanecer tão belas recordações.

Estes jovens que hoje visitam Portugal com o entusiasmo da sua juventude lembrar-se-ão sempre, através da sua vida, deste cantinho de terra, tão rico em feitos históricos, com o carinho com que o homem se lembra do seu primeiro amor.

Fazer viagens, percorrer o Mundo é próprio dos sonhos da mocidade, e para estes rapazes, o sonho tornou-se realidade e a realidade chama-se *Portugal!*

Nós, alemães de Lisboa, envidaremos todos os nossos esforços para lhes gravar na sua memória juvenil impressões indeléveis desta terra, que, para muitos nós, é uma segunda pátria.

Os nomes do Rei D. Manuel, de Vasco da Gama e de Camões, já conhecidos das lições da História, terão mais relevo na memória destes jovens, depois de visitarem o templo dos Jerónimos de Belém. E, em frente dos túmulos dos imortais de Portugal, hão-de compreender o alcance e toda a verdade das palavras de Camões:

«Ditosa Pátria que tais filhos tem»

Os grandes feitos heróicos dos antepassados como estímulo do sentimento nacional.

Só quem ama com todo o coração e toda a sua alma a sua própria pátria pode compreender o affecto que os outros têm pela sua. Infeliz a mocidade que se deixa levar a menosprezar a sua pátria, para correr atrás de fantasmas e concepções internacionalistas.

O bom cidadão deve apreciar o que há de belo e grandioso nas outras terras, mas nunca deve esquecer que tem uma pátria e que deve amar o seu país que os seus antepassados defenderam.

com o seu sangue, embelezaram com as suas artes e engrandeceram com os seus pensamentos fecundos e feitos gloriosos — eis o lema da educação nacionalista.

Este ano na Alemanha soará o sino olimpico a chamar a mocidade de todo o Mundo para as competições no campo desportivo e dentro das regras olimpicas. E a juventude alemã, por sua parte, dirige um apêlo a todos os países para enviarem um ou dois grupos da sua mocidade para um acampamento formidável de 50 nações. E dá-nos, a todos nós, imenso prazer a certeza de que, entre as bandeiras das nações de tôdas as partes do Globo, flutuará também a bandeira portuguesa.

Estes 26 jovens vindos da Alemanha são membros da maior organização da juventude do Mundo inteiro. Uma organização que, em 70 escolas especiais, forma os seus chefes regionais, distritais e locais, cujo número se eleva a algumas centenas de milhar, pois a organização conta cêrca de 8 milhões de filiados. Os acampamentos de verão da mocidade alemã compreenderam no ano passado 3 milhões de jovens. Esta organização dispõe de 2.250 Albergues da Juventude, que estão espalhados por todo o território alemão e principalmente nas regiões mais belas e de maiores recordações históricas; e estes albergues da juventude, que no ano passado deram asilo a milhões de jovens, rapazes e raparigas, numa boa compreensão da hospitalidade, abrem as suas portas as organizações da mocidade dos países estrangeiros!

Benvindos todos os rapazes que, com uma canção nos lábios e o coração aberto para apreciar as belezas naturais da terra, queiram conhecer a Alemanha.

E, para terminar, vou citar umas frases do lugar tenente do nosso Fuhrer, o Ministro do Reich, Dr. Hëss, que foram pronunciadas por ocasião da inauguração do Albergue das Juventudes do mundo na Westfália e que exprimem bem o alto valor para a paz e bem estar da Humanidade, que a Alemanha hodierna atribue à compreensão mútua da juventude de tôdas as nações.

Ele disse:

Talvez por êste Albergue da Juventude passe um ou outro jovem que, mais tarde, se torne um dos chefes do seu povo e se recorde, quando homem e nas horas acérbas que podem pôr em perigo a paz entre os povos, das alegres e despreocupadas horas que aqui viveu em companhia de jovens camaradas das outras nações.

Talvez que êle então, mercê de aqui ter aprendido a compreender e respeitar a maneira de ser e de ver dessas outras nações, possa evitar uma grande catástrofe para os países afectados e mesmo para toda a Humanidade.

E neste sentido, em nome do Grémio Luso-Alemão, agradeço

o amável convite para esta festa, saúdo os altos representantes deste Portugal do Estado Novo, do Portugal de Carmona e de Salazar, especialmente S. Ex.º o sr. Ministro da Educação Nacional, cujas atenções amabilíssimas agradeço, e saúdo esta mocidade portuguesa.

PONTOS DE ALEMÃO

(Prova escrita)

Ponto n.º 13

Texto :

« Das fünfzehnte Jahrhundert gehört zu den seltenen Zeitepochen, in denen alle Geistesbestrebungen einen bestimmten und gemeinsamen Charakter andeuten, die unabänderliche Bewegung nach einem vorgesteckten Ziele offenbaren. Die Einheit dieses Strebens, der Erfolg, welcher es gekrönt, die handelnde Tatkraft ganzer Völkermassen geben dem Zeitalter des Columbus, des Sebastian Cabot und Gama Grösse und dauernden Glanz».

I

- 1) Escreva em alemão: *A época de Colombo e Vasco da Gama apresenta um carácter bem marcado.*
- 2) Escreva no pretérito perfeito, negativamente: *Dieses Streben kann einen guten Erfolg haben.*
- 3) Escreva a proposição principal do segundo período na voz passiva.
- 4) Indique no texto três substantivos derivados e explique a sua formação.
- 5) ¿ Há algum verbo forte no texto? Enuncie-o e indique dois outros verbos que conheça e pertençam à mesma conjugação.
- 6) ¿ Quais são as proposições que no texto estão na ordem transposta e por que razão se empregou nelas essa construção?
- 7) Escreva o que souber a respeito da palavra *denen*, que se encontra no texto.

II

Traduza o texto.

NOTA - São obrigatórias a tradução do texto e as respostas a quatro números do grupo I.

PONTO DE ALEMÃO

(Prova escrita)

Ponto n.º 1

Texto :

Als es gegen die Abenddämmerung ging und als die Waldschlucht sich ein wenig weitete, kam ich in ein schmales Wiesental, dessen Länge ich des Nebels wegen nicht ermessen konnte. Der Mattengrund war bedeckt mit Eiskörnern; der Bach hatte sein Bett überschritten und hatte die Brücke fortgerissen, die mich hätte hinübertragen sollen auf das jenseitige Ufer, von wo mir durch das Nebelgrauen ein weißes Kirchlein und die Bretterdächer einiger Häuser zuschimmerten.

I

Traduza o texto.

II

- 1) Escreva em alemão uma pergunta adequada à seguinte resposta: *Wegen des Nebels.*
- 2) *Als es gegen die Abenddämmerung ging, kam ich in ein schmales Wiesental.* Dê ao período a forma interrogativa, começando pela oração principal.
- 3) Traduza para alemão: *Hoje não estive tanto frio como ontem. Este ano tem chovido muito.*
- 4) Aponte no texto um verbo de partícula mixta (ora separável, ora inseparável) e diga quando esta é separável ou não.
- 5) ... *die mich hätte hinübertragen sollen auf das jenseitige Ufer.* Diga se nesta proposição se verificam as regras gerais da sintaxe alemã e dê razões da construção aqui usada.
- 6) Decline no singular e plural: *Eins weißes Kirchlein.*
- 7) Diga o que sabe sobre o emprêgo das conjunções *als, wenn* e *wann.*

NOTA.—São obrigatórias a tradução do texto e as respostas a quatro números do grupo I