

RELATO DE PESQUISA

A EMERGÊNCIA DA GRAMÁTICA BRASILEIRA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS E A CONTRIBUIÇÃO DE HERMINE W. TOPKER (1942)

Leandro Silveira de ARAUJO  

Instituto de Letras e Linguística – Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Uberlândia, MG, Brasil

RESUMO

Este estudo investiga a produção brasileira de gramáticas destinadas ao ensino do português para estrangeiros (PLE), tomando como objeto central a obra pioneira *A língua portuguesa para estrangeiros*, de Hermine W. Topker, publicada em 1942. A escassez de pesquisas que visitam esse conjunto de obras sob uma perspectiva historiográfica constitui a principal motivação do trabalho, que busca compreender de que modo o pensamento linguístico neles mobilizado se distingue ou se articula aos modelos tradicionais de gramática. Os objetivos são: (i) descrever o processo de constituição, produção e circulação de gramáticas brasileiras de PLE e (ii) analisar a obra de Topker, situando-a no respectivo horizonte científico e pedagógico. O estudo fundamenta-se teórica e metodologicamente na gramatografia, entendida como campo dedicado à investigação histórica do pensamento linguístico no interior das tradições gramaticais. Parte-se do pressuposto de que o fato historiográfico constitui um ato comunicativo complexo, passível de análise a partir do entrecruzamento de seus elementos constitutivos (emissor, destinatário, código, canal, contexto e mensagem). Metodologicamente, procede-se, em primeiro lugar, a uma contextualização da formalização do ensino de português como língua não materna no Brasil e de seus efeitos sobre a produção gramatical. Em seguida, desenvolve-se a análise da obra de Topker à luz desses parâmetros. Os resultados indicam que *A língua portuguesa para estrangeiros* inaugura a sistematização da gramatização brasileira de PLE, caracterizado por hibridismos entre modelos normativos consolidados e a incorporação pontual de traços do português brasileiro. Assim, a obra revela um descompasso com os avanços do



OPEN ACCESS

Todo conteúdo de *Cadernos de Linguística* está sob Licença Creative Commons CC - BY 4.0.

EDITORES

– Olga Coelho (USP)
– Francisco Vieira (UFPB)

AVALIADORES

– Leonardo Kaltner (UFF)
– Ricardo Cavaliere (UFF)

Recebido: 06/01/2026

Aceito: 04/05/2026

Publicado: 10/06/2026

COMO CITAR

ARAUJO, L. S. (2026). A emergência da gramática brasileira de português para estrangeiros e a contribuição de Hermine W. Topker (1942). *Cadernos de Linguística*, v. 7, n. 5, e955.



VERIFICAR
ATUALIZAÇÕES

pensamento linguístico do período científico e maior atenção às exigências pedagógicas que orientaram a produção gramatical voltada ao ensino.

PALAVRAS-CHAVE

Gramaticografia; Historiografia da Linguística; Norma Linguística; Português Brasileiro; Português para Estrangeiros.

TITLE

THE EMERGENCE OF BRAZILIAN GRAMMAR FOR PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE AND THE CONTRIBUTION OF HERMINE W. TOPKER (1942)

ABSTRACT

This study examines the Brazilian production of grammars tailored for the instruction of Portuguese as a foreign language (PFL), with a particular emphasis on the pioneer work *A língua portuguesa para estrangeiros*, which was published in 1942. The main motivation for this research is the scarcity of studies that examine this collection of materials from a historiographic perspective, aiming to understand how the linguistic thought mobilized in these works differs from or interacts with traditional grammatical. The objectives are: (i) to describe the process of constitution, production, and circulation of the Brazilian PFL grammars and (ii) to analyze Topker's work, situating it within the scientific and pedagogical horizon of its time. The research is theoretically and methodologically based on grammaticography, which is the field that encompasses the historical examination of linguistic thought within grammatical traditions. It is presumed that the historiographic fact is a complex communicative act, which can be analyzed through the intersection of its constitutive elements (sender, addressee, code, channel, context and message). Methodologically, the research first contextualizes the formalization of Portuguese teaching as a non-native language in Brazil and its effects on grammatical production. It then proceeds to the examination of Topker's work in relation to these parameters. The results indicate that *A língua portuguesa para estrangeiros* inaugurated the systematization of Brazilian grammar of PFL, characterized hybridisms between consolidated normative models and the occasional incorporation of features of Brazilian Portuguese. The paper reveals a disconnect with the advances in linguistic thought during the scientific period and a greater focus on the pedagogical demands that guided grammatical production for teaching purposes.

KEYWORDS

Grammaticography; Historiography of Linguistics; Linguistic Norm; Brazilian Portuguese; Portuguese as a Foreign Language.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pauta-se por dois objetivos principais: (i) apresentar e contextualizar o processo de criação e circulação das gramáticas de português para estrangeiros no Brasil e (ii) analisar a obra pioneira de Hermine W. Topker: *A língua portuguesa para estrangeiros*, publicada 1942. Com isso, pretendemos fomentar novas reflexões sobre a produção de gramáticas de línguas estrangeiras no Cone Sul sob uma perspectiva historiográfica e em consonância com estudos anteriores (Araujo, 2024a, 2024b, 2025, 2026; Araujo, Medina, no prelo). Em particular, o estudo ainda se justifica porque, embora o ensino de português para falantes de outras línguas no Brasil exista desde o início da colonização do país pelos portugueses, a consciência de uma área de atuação acadêmico-científica apenas começa a se definir na passagem do século XX ao XXI (Almeida Filho, 2012, p. 723).

Portanto, o estudo insere-se no campo da gramaticografia, entendida, conforme Swiggers (2012, 2015, 2020), como a atividade de descrição linguística materializada em textos gramaticais que tratam das estruturas de uma língua. Contudo, nossa abordagem complementa-se pela concepção de gramaticografia defendida por Zamorano Aguilar (2017, 2022) e Haßler (2020), para quem a disciplina constitui um domínio específico da historiografia linguística, dedicado à análise do pensamento linguístico dentro de uma tradição gramatical e, portanto, restrito ao exame historiográfico de textos gramaticais.

A partir da conciliação das duas perspectivas e em consonância com os objetivos estabelecidos, buscamos, em um primeiro momento, identificar a produção e a circulação de textos gramaticais voltados ao ensino de português para estrangeiros no Brasil, sob uma abordagem epi-historiográfica (cf. Swiggers, 2010). Para isso, descrevemos quantitativamente os agentes envolvidos (autores e editoras) e as características gerais das obras que compõem o acervo identificado. Em seguida, procedemos à análise historiográfica da obra de Hermine W. Topker (1942), focalizando: (i) a descrição da variedade brasileira e (ii) o tratamento das classes de palavras.

Defendemos que, assim como a gramática da língua materna não se limita à transmissão de conteúdos teóricos oriundos da ciência linguística, mas envolve um processo complexo de reelaboração que transforma esses conteúdos em objetos de ensino (Lidgett, 2015, p. 8), o texto gramatical destinado ao ensino de línguas estrangeiras também se configura como um produto moldado por seu contexto político e linguístico de origem. Nesse caso, tal processo exige ainda maior cautela na mediação do conhecimento científico sobre o funcionamento da língua, uma vez que seu destinatário possui menor familiaridade com o idioma em estudo. Em particular, devido a sua natureza de contato entre diferentes línguas e culturas, esse tipo de texto pode funcionar como um espaço de confluência entre diferentes tradições linguísticas e pedagógicas (do autor, do contexto de produção, da língua ensinada e do público aprendiz).

Como parte do referencial teórico deste estudo, reconhecemos que o texto gramatical resulta de um ato comunicativo complexo, que condiciona sua forma e seu conteúdo. Nessa perspectiva, como assinala Zamorano Aguilar (2022, p. 27), as teorias da comunicação e do dialogismo oferecem fundamentos teóricos e metodológicos particularmente fecundos para a pesquisa em Historiografia da Linguística. O autor transpõe para o campo da gramaticografia o modelo comunicativo de Jakobson (2008 [1975]), convertendo seus elementos constitutivos (emissor, receptor, mensagem, canal, código e contexto) em parâmetros analíticos aplicáveis ao estudo do texto gramatical. A Figura 1 ilustra a aplicação desse modelo à interpretação gramaticográfica.

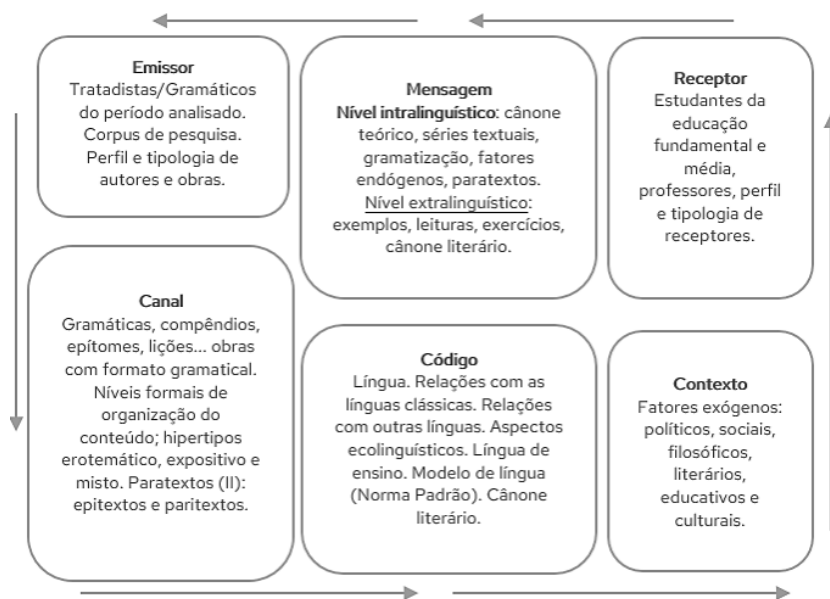


Figura 1. Parâmetros e eixos de interpretação do fato historiográfico por meio da teoria da comunicação. Fonte: elaborada a partir de Zamorano Aguilar (2022). ALT: Fluxograma cíclico em tons verdes conectando Emissor, Mensagem, Receptor, Contexto, Código e Canal. O diagrama detalha parâmetros intralinguísticos e extralinguísticos para interpretação da historiografia linguística e gramatical.

Com base nessa perspectiva, o presente estudo analisa o texto gramatical de Hermine W. Topker (1942) e sua relação com o contexto mais amplo de produção e circulação de textos gramaticais de PLE no Brasil. Para tanto, o trabalho organiza-se em 4 partes. Na primeira, abordamos historiograficamente o contexto de ensino de PLE no Brasil. A partir da segunda seção, volta-nos à produção gramaticográfica de PLE no Brasil e, em particular, à obra *A língua portuguesa para estrangeiros*, de Topker (1942). Nessa seção, discutimos aspectos relativos ao emissor e ao receptor, apresentando os autores, os destinatários e o circuito de produção e circulação da obra. Na terceira seção, tratamos dos elementos referentes ao canal e ao código, descrevendo as particularidades na estruturação da obra, refletindo sobre a língua de instrução e sobre as estratégias pedagógicas de ensino. Por fim, na quarta parte, dedicada à mensagem,

analisamos o lugar da variedade brasileira no modelo de língua apresentado e o tratamento das classes de palavras.

Finalmente, identificamos que, apesar da pertinência do ensino de PLE para a compreensão da difusão de práticas linguísticas e culturais associadas ao português do Brasil, bem como das múltiplas formas de expressão das culturas brasileiras, no mundo ao longo do tempo, os estudos historiográficos dedicados à área ainda se encontram em estágio incipiente, tanto no Brasil quanto no exterior. Soma-se o cenário o fato complicador de que as produções destinadas a falantes de uma língua estrangeira, além de escassas, apresentam acesso limitado, o que dificulta sobremaneira a consolidação de um panorama mais abrangente do campo (Guerra, 2020, p. 19). A guisa de exemplo, dos quase 20 trabalhos acadêmicos consultados para o conhecimento do estado da arte, apenas dois estão inseridos formalmente no escopo da Historiografia da Linguística (Luna, 2012; Guerra, 2020), estando os demais vinculados à Linguística Aplicada, Didática de Línguas e Análise do Discurso.

1. CONTEXTO: ENSINO DE PLE NO BRASIL

Embora o ensino de português como língua estrangeira (PLE) no Brasil remonte ao período colonial, não se confunde com a institucionalização do ensino de português como língua materna, ocorrida apenas em meados do século XIX (cf. Cavaliere, 2022). No caso do PLE, trata-se de uma prática historicamente difusa, cuja consolidação como área de estudos sistemática se dá apenas no final do século XX. Antes disso, a experiência de ensino do português como língua não materna desenvolveu-se por muito tempo de modo acidental, não institucionalizado e frequentemente improvisado. Para a apresentação do panorama histórico de ensino de português como língua não materna, propomos uma periodização que divide as etapas do ensino de P/LE em quatro fases: (i) período jesuítico (Sec. XV a XVIII); (ii) período pombalino e Império (XVIII e XIX); (iii) início do século XX (até à década de 1950); e (iv) final do século XX (a partir da década de 1950). Mesmo datada de 1942, a obra analisada neste trabalho situa-se, como discutimos adiante, em um momento de transição para a última etapa descrita.

1.1. PERÍODO JESUÍTICO (1549–1759)

Os primeiros momentos do ensino da língua portuguesa no Brasil carecem de estudos historiográficos sistemáticos que descrevam suas condições de implementação, seus objetivos e suas práticas efetivas. Guerra (2020, p. 17) observa que a implantação da língua portuguesa nos séculos XVI e XVII é apenas mencionada em aulas e manuais, sem maior atenção ao modo como esse processo efetivamente ocorreu.

Além disso, a própria noção de estrangeiro, importante na reflexão contemporânea sobre o ensino de línguas, não pode ser transposta automaticamente para o contexto colonial, sob pena de incorrerem em anacronismos. Conforme explica Guerra (2016, p. 23), na colonização do país, o conceito de estrangeiro não se aplicava nem aos africanos, em razão de sua condição de escravizados, nem aos indígenas, vistos como novos cristãos ou também como escravizados, tampouco aos portugueses, por serem colonizadores e o Brasil constituir extensão do território português. Nessa configuração, eram considerados estrangeiros apenas indivíduos provenientes de outras formações político-territoriais europeias com interesses alheios aos lusitanos, como holandeses e franceses. Nesse contexto, o português desempenhava papel central como língua administrativa e instrumento de difusão religiosa, articulado ao processo de centralização monárquica e à organização confessional do Estado português. Portanto, o ensino do português nesse período não se organizava em torno da oposição atual entre língua materna e língua estrangeira (e menos entre língua adicional ou segunda), mas no interior de relações coloniais, religiosas e políticas específicas.

De todo modo, no Brasil colonial, o português configurou-se como língua não materna para parte massiva da população, o que impôs desafios pedagógicos significativos aos jesuítas, responsáveis pela educação. Formados para o ensino do latim e orientados pela *Ratio Studiorum* (1599), os missionários constataram que não poderiam aplicar integralmente esse modelo no contexto colonial sem adaptá-lo robustamente, já que se tratava de um plano voltado aos colégios europeus e a falantes de línguas europeias. Diante dessa realidade, Guerra (2016, p. 23) explica que recorreram a estratégias didáticas marcadas pela improvisação e pela criatividade, como o uso da mímica, de peças teatrais e de músicas, a formação de intérpretes, a gramatização do tupi e do quimbundo e a produção de catecismos bilíngues ou trilíngues (latim-português-tupi), voltadas à alfabetização e à catequese de crianças indígenas e africanas.

A autora ainda esclarece que toda a atuação no novo território foi, em certo modo, pautada pela formação humanística que recebiam os jesuítas, cujo treino intensivo no latim e na leitura oral aguçava a sensibilidade para distinções fonéticas e prosódicas entre línguas e variedades, bem como a capacidade de associar grafia e som, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência fonológica e morfológica (Guerra, 2016, p. 66). Essas competências facilitavam a atuação em contextos multilíngues e culturalmente heterogêneos, como o brasileiro. Por conseguinte, são responsáveis por impulsionar a tradição gramatical no país, com a primeira gramática do território: 'Arte da Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil', de José de Anchieta (1554), a fundação dos colégios jesuítas e a consolidação de um ensino regido por uma ideologia religiosa (Rocha, 2019, p. 103).

As características da implementação do ensino e, conseqüentemente, da educação linguística no Brasil jesuítico apresentaram peculiaridades que o diferenciavam profundamente dos modelos europeus, para os quais os padres haviam sido formados. Conforme argumenta Guerra (2016), nos colégios europeus da Companhia de Jesus havia apenas classes de nível ginásial e secundário, o que

pressupunha alunos com certa alfabetização e com idade mínima aproximada de dez anos. Porém, ao chegarem à colônia, os jesuítas depararam-se com uma realidade em que a maioria da população era indígena, falante de línguas não neolatinas. Como a evangelização se realizava pela leitura ou pela audição de textos religiosos, tornou-se necessário ensinar aos indígenas as primeiras letras, isto é, a alfabetizá-los, deslocando inteiramente o eixo do ensino de português para os não falantes do idioma.

Além disso, como os indígenas eram numericamente muito superiores aos jesuítas, era viável que os próprios missionários aprendessem as línguas locais. Para tanto, recorreram à colaboração de crianças mamelucas, bilíngues, falantes de tupi como língua materna e do português como língua segunda, que atuavam como mediadores linguísticos entre os padres e os índios (Guerra, 2016, p. 70). Paralelamente, o século XVII assistiu a uma intensa atividade de estudo, ensino e publicação de gramáticas no interior da Companhia, revelando o papel central da descrição linguística no projeto missionário. Em complemento, Almeida Filho (2012) observa que, diante da escassez de religiosos, professores eram frequentemente improvisados, chegando-se a recorrer a jovens órfãos e infratores vindos da metrópole para auxiliar no ensino do português aos índios. Apesar desse caráter improvisado inicial, a estrutura didático-pedagógica dos colégios jesuítas exerceu influência decisiva sobre a educação linguística brasileira nos séculos posteriores.

1.2. PERÍODO POMBALINO E BRASIL IMPÉRIO (1759-1889)

O período pombalino, no contexto do despotismo esclarecido, marca uma inflexão decisiva na história do ensino da língua portuguesa no Brasil ao romper com o modelo jesuítico vigente e instituir uma nova política linguística e educacional de caráter estatal. Com a expulsão dos jesuítas, determinada pelo Edito do Marquês de Pombal, em 1759, desarticulou-se o sistema educativo que havia estruturado o ensino na colônia por mais de dois séculos (Almeida Filho, 2012, p. 725). Segundo Guerra (2016, p. 60–61), a principal diferença entre o ensino de português organizado pelos jesuítas e aquele instituído por Pombal reside no público-alvo: enquanto, no período jesuítico, o foco recaía sobre os não portugueses, no contexto pombalino o ensino do português passa a dirigir-se a uma população que já era considerada “portuguesa”, seja por origem, seja por conversão.

Nesse novo cenário, observa-se não apenas a imposição do português como língua oficial e de comunicação única no território colonial, mas também a consolidação de uma concepção monolíngue de língua e de cultura. Já havia, àquela altura, uma expressiva quantidade de falantes de português como primeira língua, e a educação formal passa a voltar-se prioritariamente aos portugueses e a seus descendentes na colônia. As políticas pombalinas de escolarização da população luso-brasileira no século XVIII, associadas, posteriormente, às práticas e políticas de nacionalização dos séculos XIX e XX, produziram uma visão “única” de língua e cultura, orientada por ideais de homogeneização linguística e identitária (cf. Guerra, 2020, p. 17).

No contexto do Brasil Império, essa orientação é aprofundada com a institucionalização progressiva do ensino do português como língua materna e com o fortalecimento de uma tradição gramatical de caráter normativo e pedagógico (cf. Cavaliere, 2022). A produção de compêndios gramaticais voltados ao ensino escolar consolida uma concepção de língua centrada na norma culta e na tradição letrada, ao mesmo tempo em que marginaliza outras práticas linguísticas e reduz o espaço para o tratamento do português como língua não materna. Desse modo, ao longo do século XIX, observa-se um deslocamento do interesse pedagógico para a formação linguística interna, voltada à construção de uma identidade nacional, em detrimento de iniciativas sistemáticas de ensino do português a falantes de outras línguas.

Essa lacuna ajuda a explicar o hiato entre as práticas coloniais de ensino em contextos multilíngues e a posterior emergência, apenas no século XX, de uma tradição mais sistemática de ensino de português para estrangeiros, já vinculada a novos fluxos migratórios e a outras configurações sociopolíticas. No que se refere especificamente ao ensino do português como língua não materna no período, os dados ainda são escassos, em grande parte devido à ausência de estudos historiográficos sistemáticos voltados a esse momento.

1.3. INÍCIO DO SÉCULO XX

A transição do final do século XIX para o início do século XX, marcada pela passagem do Império à República (1889), inaugura uma nova configuração do ensino de português a não falantes da língua nacional, vinculada aos intensos fluxos migratórios internacionais, que foram intensificados pelo contexto de guerras mundiais. O conceito de estrangeiro é ressignificado e atribuído a sujeitos oriundos de outros Estados nacionais, com suas línguas e culturas próprias, que migravam ao Brasil em grande medida impulsionados pelos conflitos europeus e pelos projetos de ocupação do território brasileiro (cf. Pacheco, 2006, p. 18–19). É nesse contexto que o ensino institucionalizado de PLE começa a se configurar de modo mais sistemático, sobretudo com a criação das chamadas escolas de imigrantes. As primeiras iniciativas de ensino e de elaboração de materiais de PLE partiram dos próprios imigrados, que viam no domínio da língua portuguesa uma condição para a inserção social de seus filhos.

A partir do estudo de Kreutz (2003), Pacheco (2006) afirma que no interior dessas comunidades, houve expressivo investimento na organização escolar, na formação docente e na produção de materiais, com a criação de associações de professores, periódicos especializados e até revistas dedicadas ao livro escolar. Nas escolas das comunidades de imigrantes, as aulas eram ministradas maioritariamente na língua materna dos alunos, seguindo, muitas vezes, parâmetros pedagógicos dos países de origem; os materiais eram produzidos nessas mesmas línguas, havendo, em alguns casos, edições bilíngues (cf. Vieira, 2010, p. 29).

Embora o Estado brasileiro tivesse incentivado inicialmente a organização de instituições de ensino pelos próprios grupos de imigrantes, a situação começa a ser alterada a partir do contexto de pós-Primeira Guerra Mundial, quando se intensificam as medidas de nacionalização do ensino, culminando, nos anos 1930, com a quase extinção das escolas étnicas e a imposição legal do português como única língua de instrução, destacadamente com o Decreto nº 406, de 1938, que proibiu a produção de materiais em língua estrangeira e estabeleceu a exclusividade do ensino em língua nacional.

Contudo, a publicação das primeiras obras nacionais que se têm registrado sobre o ensino do português para estrangeiros ocorreu justamente na passagem do século, evidenciando a centralidade da atuação desses grupos de imigrantes na consolidação inicial da gramaticografia e do ensino de PLE no país. Félix (2004) identifica cinco textos gramaticais produzidos na passagem do século XIX para o XX, produzidas por Carlos Jacob Antônio Cristiano Jansen (em 1863), Friedrich Bieri (em 1876), Wilhelm Rotermund (em 1897), Rudolf Damm (em 1901) e Georg Büchler (em 1914). Esses materiais possuíam circulação local e respondia às demandas de comunidades específicas, o que explica, em parte, as dificuldades de identificação e preservação desse acervo, agravadas tanto pela dispersão geográfica das iniciativas quanto pela ausência de políticas de preservação (cf. Pacheco, 2006).

Ainda na primeira metade do século XX, a consolidação do português como língua estrangeira nos Estados Unidos constitui um vetor decisivo para a intensificação do ensino da variedade brasileira e para o desenvolvimento da gramaticografia de PLE. O estudo historiográfico do ensino de PLE nos Estados Unidos, feito por Luna (2012), mostra que o português já era ensinado de forma esporádica e ocasional em território norte-americano desde o final do século XIX até as primeiras décadas do século XX. Esse quadro, contudo, altera-se profundamente com o advento da Segunda Guerra Mundial, momento em que o país passa a compreender a aprendizagem de línguas estrangeiras como necessidade estratégica. Diferentemente do desinteresse e da rejeição às línguas do “inimigo” verificados durante a Primeira Guerra, na década de 1940 o governo e as instituições estadunidenses passam a incentivar o estudo das línguas dos países com os quais os Estados Unidos mantinham relações diretas, tanto como aliados quanto como adversários. A motivação central era de ordem militar e estratégica, mas também política e econômica, projetando-se não apenas para o contexto imediato do conflito, mas igualmente para o cenário do pós-guerra, especialmente no que se referia às oportunidades comerciais e geopolíticas. É nesse quadro que o Brasil passa a ocupar lugar de destaque em publicações especializadas em ensino de línguas, em política externa e em negócios, sendo crescentemente representado como parceiro estratégico no continente americano.

Desse modo, intensifica-se, a partir dos anos 1940, o ensino sistemático de português para estrangeiros nos Estados Unidos, agora com foco explícito na variedade brasileira. Conforme observa Guerra (2016, p. 43), enquanto o Brasil, naquele mesmo período, buscava alinhar o ensino da língua materna ao modelo do português europeu, com ênfase na correção pela leitura de textos

clássicos, os Estados Unidos direcionavam seus esforços para a aprendizagem do português do Brasil, motivados por interesses bélicos vinculados à Segunda Guerra Mundial.

Luna (2012, p. 68) argumenta que o interesse pelo português repercute também no plano institucional e na formação de professores. Um marco expressivo desse processo é a reorganização, em 1944, da então *American Association of Teachers of Spanish* (ATS), criada em 1917 e que desde seus primórdios já se ocupava, ainda que marginalmente, de questões relativas ao ensino de português. No encontro anual de 1944, a entidade passa a denominar-se *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* (ATSP), evidenciando a consolidação de um ambiente favorável à língua portuguesa, sobretudo à variedade brasileira. Nesse mesmo movimento institucional, são promovidas, em 1944 e 1945, as *Conferences on the Teaching of Spanish and Portuguese*, organizadas pela Associação Nacional de Educação, com financiamento do Escritório de Assuntos Interamericanos, realizadas em diversos estados norte-americanos com o objetivo de estruturar e ampliar o ensino das duas línguas estrangeiras.

Desse modo, a conjuntura da Segunda Guerra Mundial não apenas ampliou significativamente a oferta de cursos de português nos Estados Unidos, mas também contribuiu para a legitimação internacional do português do Brasil como objeto de ensino e descrição linguística, impactando diretamente a constituição do campo do PLE e de sua gramaticografia na segunda metade do século XX.

1.4. FINAL DO SÉCULO XX

O relato publicado no jornal *Correio Paulistano*, de 17/08/1952, mostra-nos como a década de 1950 parece marcar a transição de um cenário de ausência de recursos e infraestruturas para a promoção de ensino de PLE, para outro, no qual se começa a organizar sistematicamente o ensino de português como língua não materna no Brasil:

Leiam-se os anúncios de nossos jornais de domingo, e ver-se-á quantos deles se referem a cursos de português para estrangeiros. Trata-se de uma disciplina que já se impôs, mas da qual, todavia, ainda há bem pouco tempo, nem se quer se ouvia falar. Basta recordar que o único método especializado sobre o assunto era e continua sendo o de madame Topker, "A língua portuguesa para estrangeiros". Hoje, quando a difusão de cursos desse gênero é um fato incontestável, a gente não pode sequer compreender a sua ausência durante tantos anos seguidos numa cidade tão cosmopolita como São Paulo. O estrangeiro aqui desembarcado, com o fito de estabelecer-se, ou antes de ganhar a vida, teve necessidade imediata de aprender a língua do país. Fê-lo a seu modo, naturalmente. Não encontrou cursos especializados que o habilitassem, em curto prazo, a falar e a escrever em português [...]. (Português [...], 1952, sic.).

Desse modo, as décadas finais do século XX marcaram a consolidação da institucionalização da área no Brasil, tanto no plano acadêmico quanto no da produção de materiais didáticos, fortemente influenciada, em sua fase inicial, pela cooperação com pesquisadores norte-americanos. Em 1966, constitui-se uma equipe binacional de pesquisadores, subsidiada pela *Modern Language Association of America*, para discutir critérios teórico-metodológicos voltados à elaboração de materiais de PLE,

resultando numa edição experimental do manual *Modern Portuguese*. Vieira (2010, p. 30) aponta que, nesse contexto, Francisco Gomes de Matos propôs reflexões pioneiras sobre seleção de estruturas frasais e amostras de léxico oral informal, evidenciando a preocupação científica com a adequação linguística e comunicativa dos materiais produzidos. Esse movimento ocorreu paralelamente a transformações políticas e econômicas no país, especialmente a partir do governo Juscelino Kubitschek, com a transferência da capital para Brasília, em 1960, a aceleração do processo de industrialização e a instalação de empresas multinacionais, que atraíram grande contingente de executivos e técnicos estrangeiros ao Brasil. Esses profissionais, acompanhados de suas famílias, passaram a demandar ensino sistemático de português, especialmente para seus filhos matriculados em escolas internacionais, o que impulsionou a oferta de cursos de PLE como instrumento de adaptação sociolinguística (cf. Pacheco, 2006, p. 73).

Almeida Filho (2017, p. 14) destaca como marco da consolidação da área no Brasil a publicação, em 1957, do livro 'O ensino de Português para Estrangeiros', de Mercedes Marchand. A obra foi produzida no âmbito do curso de PLE da Universidade Católica do Rio Grande do Sul, configurando uma das primeiras experiências universitárias sistemáticas na área. Na década de 1970, o processo de institucionalização avança com a criação dos cursos de PLE na USP e na UNICAMP. A partir da segunda metade da década de 1980, observa-se a efetiva estruturação da área no plano editorial e científico, com a publicação da primeira coletânea de artigos dedicada especificamente ao ensino de PLE. Nos anos 1990, funda-se a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE), durante o II Seminário Nacional de Linguística Aplicada, na UNICAMP, em 1993.

Esse processo de institucionalização nas universidades brasileiras impulsionou, a partir da década de 1980 e de modo mais sistemático nos anos 1990, um crescimento significativo da literatura especializada e da produção de materiais didáticos nacionais de PLE, intensificando-se ainda mais nos anos 2000, em resposta às demandas do mercado. Finalmente, esse movimento de consolidação culmina, no plano das políticas linguísticas, na criação, em 1993, do Exame Celpe-Bras, um instrumento oficial de certificação de proficiência em PLE, alinhado a pressupostos comunicacionais contemporâneos e responsável por conferir reconhecimento institucional e internacional à área no Brasil.

Para concluir, o panorama histórico traçado evidencia que o ensino e a gramaticografia de Português como Língua Estrangeira no Brasil não constituem um campo recente em termos de práticas, embora sua institucionalização seja tardia. Desde o período jesuítico, já se observam experiências de ensino de português a não falantes, ancoradas em necessidades comunicativas concretas e em práticas de descrição linguística. Contudo, apenas na segunda metade do século XX o PLE começa a ser reconhecido como área autônoma de formação e pesquisa, com a criação de cursos específicos. Nesse percurso, a obra *A língua portuguesa para estrangeiros* (1942), de Topker, insere-se num momento de transição ainda pouco elucidado da história do PLE, sendo mencionada de forma incipiente e com lacunas informativas que serão problematizadas nas próximas seções

deste estudo. Assim, a trajetória do PLE no Brasil revela-se marcada por descontinuidades políticas, institucionais e epistemológicas, que moldaram desigualmente o ensino e a produção de material para estrangeiros.

2. EMISSOR E DESTINATÁRIO: OS CIRCUITOS DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DA GRAMATICOGRAFIA DE PLE NO BRASIL

A partir do *corpus* de gramáticas de PLE em circulação no Brasil, compilado pelo estudo introdutório de Araujo (2024b)¹, foram identificados 45 textos gramaticais publicados até o século XX, sendo que apenas 7 tiveram autoria brasileira:

- (1870) Paulino de Souza - Grammaire portugaise raisonnée et simplifiée (publicado na França).
- (1942) Hermine Weise Topker - A língua portuguesa para estrangeiros, com vocabulário: português, alemão, inglês, francês (publicado no Brasil).
- (1948) Maria de Lourdes Sá Pereira - Brazilian portuguese grammar (publicado nos EEUU)
- (1961) Carmita Andrade - Handbook of Brazilian Portuguese: conversation and grammar (publicado no Brasil).
- (1967) Margarida Dória Baptista - 45 exercícios de português do Brasil para estrangeiros (publicado no Brasil).
- (1970) Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro - Lições de português: para hispano-americanos (publicado no Brasil).
- (1971) Sylvio Monteiro - Português básico para estrangeiros (publicado no Brasil).

Soma-se à coleção a obra de Merryman, que, embora tenha autoria estrangeira, foi publicada em São Paulo:

- (1944) Montgomery Merryman - Portuguese: a portrait of the language of Brazil (publicado no Brasil).

¹ O levantamento dos textos gramaticais de PLE feito por Araujo (2024b) parte da consulta feita ao acervo bibliotecário de 18 universidades brasileiras, espalhadas nas 5 regiões do país. Além disso, consultaram-se também os acervos da Biblioteca Nacional e das unidades do Instituto Cervantes no Brasil.

Outro aspecto destacável é a produção e autoria estrangeira especificamente sobre a variedade brasileira do português. Com esse critério, somam-se mais 9 obras:

- (1891) Carlo Del Rosso - Breve grammatica teorico-pratica della lingua portoghese per i negozianti e gli agricoltori che si recano al Brasile (publicado na Itália).
- (1898) Gaetano Frisoni - Grammatica ed esercizi pratici della lingua portoghese-brasiliana (publicado na Itália).
- (1923?) Gaetano Frisoni - Grammatica portoghese brasiliana (publicado na Itália).
- (1945) Carlo Rossi - Portuguese: the language of Brazil (publicado nos EEUU).
- (1951) Renato Piccinini - Lingua portoghese-brasiliana: vocaboli, pronunzia, traduzioni, dialoghi, elementi di grammatica, nuova ortografia (publicado na Itália).
- (1957) Erasmo Jocundo Bughy - Grammatica elementare portoghese-brasiliana: in 33 lezioni teorico pratiche per corsi accelerati e per autodidatti (publicado na Itália).
- (1957) Guy R. Riccio - Introduction to brazilian portuguese: a grammar and convusation text (publicado nos Estados Unidos).
- (1976) Paul Teyssier - Manuel de langue portugaise (Portugal - Brésil) (publicado na França).
- (1974) Earl W. Thomas - A grammar of spoken brazilian Portuguese (publicado nos Estados Unidos).

A partir das 17 obras listadas, destacamos (i) aspectos que dialogam com o panorama historiográfico delineado na seção anterior e (ii) algumas particularidades reveladas pelos dados compilados. No que se refere ao primeiro conjunto de fatores, observa-se que a produção nacional brasileira se efetiva a partir da década de 1940 e conta, paralelamente, com a notória participação estadunidense nesse processo, tanto pelo local de publicação ou como pela nacionalidade do autor. Cabe ainda pontuar que as obras *Manual de língua portuguesa* (1901), de Rudolf Damm, e *O Ensino de Português para Estrangeiros* (1957), de Mercedes Marchand, consideradas inaugurais da gramaticografia brasileira de PLE por diferentes pesquisadores (Félix, 2004; Pacheco, 2006; Vieira, 2010; Almeida Filho, 2012; Guerra, 2016; Rocha, 2019), sequer foram identificadas nos acervos consultados por Araujo (2024b).

Por outro lado, a listagem permite inferir outros traços igualmente relevantes. Destaca-se, em primeiro lugar, a participação da França, com a publicação da obra de Paulino de Souza ainda no século XIX, bem como o consistente interesse italiano pela variedade brasileira, em grande medida impulsionado pelo intenso processo de imigração da Itália para o Brasil, sobretudo entre as décadas

de 1870 e 1930². Outro dado expressivo da produção nacional identificada é o protagonismo feminino na escrita de textos gramaticais voltados ao ensino de português como língua estrangeira. Conforme indicam Araujo e Medina (no prelo), foi na década de 1940 que a autoria feminina passou a se inserir no contexto editorial brasileiro voltado às línguas estrangeiras, em grande parte em razão da promoção do ensino de línguas por políticas públicas e, também, da movimentação global intensificada pela II Guerra Mundial³.

Além disso, convém acrescentar à listagem anteriormente apresentada ao menos três outras obras de autoria brasileira publicadas em países da América do Sul, as quais indicam algum interesse dos países vizinhos pelo português (cf. Araujo, 2026):

- (1947) João de Costa Nora - Gramática portuguesa para la enseñanza secundaria y superior del portugués en los países de habla española y especialmente en Chile (publicado no Chile).
- (1955) Jorge Ángel Mazzetti - Lições de português (publicado na Argentina).
- 1962. Rosa Nahuys de Ipola & Lygia Fonseca de Ras. Lições de português (publicado na Argentina).

De todo modo, a tradição gramaticográfica brasileira voltada ao ensino do idioma nacional a estrangeiros tem como marca de destaque a contribuição feminina desde o início de sua sistematização⁴. Nesse sentido, a obra *A língua portuguesa para estrangeiros*, de Hermine W. Topker (1942), assume especial relevância ao evidenciar o protagonismo feminino no momento inaugural da gramatização brasileira do português como língua estrangeira.

Embora conheçamos poucos sobre Hermine Weise Topker, sabemos que nasceu em Santa Catarina, era descendente de alemães e atuava como professora de português para imigrantes compatriotas (*O estrangeiro*, 1952). Conforme sustenta Júdice (2009, p. 41), o público-alvo prioritário de Topker eram os imigrantes e seus descendentes que, embora já estivessem estabelecidos no Brasil, permaneciam organizados em comunidades relativamente fechadas, nas quais se preservavam a língua e as tradições de origem. Pelo subtítulo da primeira edição da obra (*com vocabulário: português, alemão, inglês, francês*), depreende-se que a autora possuía conhecimento de outras línguas estrangeiras e demonstrava interesse em atender a um público linguística e culturalmente diverso.

2 A ausência de textos alemães se justifica, em parte, porque a metodologia de busca empregada por Araujo (2024b) não considerava termos na língua alemã, apenas nas línguas espanhola, francesa, inglesa, italiana e portuguesa.

3 Especificamente no que se refere ao ensino de português, Polachini e Vidal Neto (2023) apontam a participação feminina na gramaticografia voltada à língua materna desde a década de 1890, com as obras de Adélia Ennes Bandeira e de Zillah do Paço Mattoso Maia.

4 Além de estrangeiros, os autores apontados como antecedentes por Felix (2004) não tiveram seus textos preservados; em parte, por se tratar de obras de circulação restrita, vinculadas às escolas de imigrantes do Sul do país.

A atuação profissional da autora e a publicação de sua obra situam-se no contexto do Estado Novo, período em que o ensino e o uso da língua portuguesa tornaram-se obrigatórios inclusive para estrangeiros residentes no país. Ademais, até 1942, as línguas alemã, inglesa e francesa eram ensinadas regularmente na educação básica nacional. Embora o ensino do alemão tenha sido substituído pelo espanhol com a Reforma Capanema (1942) do período Vargas, essa mudança não implicou inserção da língua vizinha nas edições da obra de Topker. Contudo, observamos que a partir da segunda edição da obra, a autora adiciona o vocabulário italiano – muito possivelmente em resposta às demandas de imigração que o país viveu desde o final do século XIX e reforçada pela demanda editorial evidenciada na listagem de gramáticas italianas de ensino de português brasileiro.

A língua portuguesa para estrangeiros teve sua primeira edição publicada em 1942, pela Editora Melhoramentos (São Paulo), sendo seguida por outras duas edições, em 1948 e 1952. Segundo notícia do *Jornal Correio Paulistano*, de 17 de agosto de 1952, por pelo menos dez anos essa foi a única obra editada no país voltada ao ensino do idioma nacional para falantes de outras línguas (Português [...], 1952). Essa situação provavelmente se manteve até 1957, quando se publica 'O Ensino de Português para Estrangeiros', de Mercedes Marchand.

O sucesso editorial da obra de Topker, contudo, não se explica apenas pela ausência de concorrência no mercado, mas também pelo forte engajamento das instâncias editoriais. As três edições foram amplamente divulgadas pela imprensa nacional, em jornais e revistas do Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul. A Figura 2 mostra uma publicidade veiculada pela *Gazeta de Notícias*, do Rio de Janeiro, em 15 de julho de 1948, por ocasião do lançamento da 2ª edição da obra.



Figura 2. Divulgação da segunda edição. Fonte: *Gazeta de Notícias* (1948). ALT: Propaganda da segunda edição de *A língua portuguesa para estrangeiros*, de Hermine Topker, destacando o ensino prático do português, vocabulário em diferentes línguas e conteúdos voltados à cultura, geografia e cotidiano brasileiros.

A intensa ação publicitária em torno do lançamento da obra e de suas duas edições subsequentes permite aproximar-nos de seu contexto de recepção. Identifica-se, de um lado, um conjunto de notas meramente informativas, voltadas à divulgação da publicação do livro (cf. Figura 2), e, de outro, um grupo de textos destinados à apreciação crítica do material, entre os quais apenas uma nota apresenta avaliação desfavorável.

Os juízos positivos valorizam a pertinência didática da obra, seu caráter prático e seu alcance formativo, como se observa em expressões recorrentes como “livro que há muito tempo fazia falta”, “mantém desde o início o interesse do leitor”, “excelente trabalho”, “linguagem prática”, “obra de extraordinária utilidade mesmo para os nacionais”, “ótimas noções de gramática bem práticas”, “incomparável valor”, “único em nossa bibliografia didática”, “utilidade indiscutível” e “metódico, com a vantagem de se adaptar à mentalidade do principiante”. Esses comentários também destacam a articulação entre ensino da língua, formação cultural e orientação pragmática da obra.

Em contraste com esse conjunto enaltecedor, a recepção negativa restringe-se a uma única e longa resenha publicada no *Jornal do Commercio*, do Rio de Janeiro, em 7 de junho de 1942, na qual a obra é duramente criticada quanto ao método, à linguagem e à qualidade das traduções. A partir da próxima seção analisaremos um pouco mais o conteúdo dessas notas a fim de explorar tanto a estruturação da obra (canal) como as escolhas didáticas (canal) e linguísticas (código) da autora.

Ainda sobre a recepção e o público-alvo da obra, observamos no prefácio da edição de 1948, que a autora se dirige a professores e a alunos estrangeiros. Mais adiante, defende que, embora o vocabulário apresentado selecione um grupo de aprendizes, o “livro serve para qualquer nacionalidade” (Topker, 1948, p. 06), já que as lições estão todas escritas em português. Finalmente, quando à faixa etária e ocupação de seu público, a autora afirma querer alcançar tanto adultos como crianças, além de profissionais. Isso seria possível pela autonomia e livre-trânsito que a obra deseja abrir ao estudante, já que, nas palavras de Topker (1948, p. 05), o aprendiz “pode omitir o que não for do seu interesse. Assim um médico não precisa estudar a lição do Catálogo da Casa X., e, vice-versa, um negociante não é obrigado a estudar as lições, que se referem a médicos”.

3. CANAL E CÓDIGO: ESTRUTURAÇÃO DA OBRA, ESCOLHAS DIDÁTICAS E (META)LINGUÍSTICAS

A obra *A língua portuguesa para estrangeiros* organiza-se fundamentalmente para cumprir um propósito didático, no qual as estratégias de ensino e concepções pedagógicas de aprendizagem de língua não materna orientam não só a escolha dos mecanismos de descrição e ensino da língua, mas também a disposição do conteúdo. A obra está estruturada em elementos pré-textuais e duas partes centrais. Entre os pré-textuais, figuram o prefácio da autora, o índice geral da obra e o Hino Nacional,

cuja presença sinaliza a articulação entre ensino linguístico e formação cultural e cívica do aprendiz estrangeiro, notoriamente imigrante radicado no país e que, no período do Estado Novo (1937-1945), via-se impelido a usar apenas a língua portuguesa em situação pública de comunicação.

O núcleo do livro divide-se em duas grandes partes. A primeira é composta por 60 lições, que constituem o eixo principal de ensino da língua. De modo geral, cada lição organiza-se em torno da articulação entre: (i) um texto ou situação comunicativa criada pela autora, frequentemente em forma de narrativa, descrição, diálogo ou anedota; (ii) a apresentação de um conteúdo gramatical e/ou lexical; e (iii) um conjunto de exercícios, sobretudo de conjugação verbal, transformação de frases, preenchimento de lacunas e perguntas de compreensão. Essa estrutura, contudo, não se mantém de forma totalmente regular ao longo do livro, pois, não raramente, um desses componentes é atenuado ou mesmo suprimido em determinadas lições. Ao término da Parte I, incluem-se ainda seções dedicadas à pontuação, à ortografia oficial e uma lista de verbos conjugados, que funcionam como material de sistematização e consulta.

A segunda parte corresponde a um amplo vocabulário temático, organizado em 60 unidades, em correspondência direta com as 60 lições da Parte I. Na primeira edição da obra, cada entrada lexical apresentava equivalentes em português, alemão, inglês e francês. Contudo, a partir da segunda edição, passou-se a incluir também o italiano, ampliando o caráter plurilíngue do material. Essa organização evidencia a preocupação da autora em favorecer a aprendizagem por meio da comparação interlinguística, atendendo a um público estrangeiro diversificado. Porém, essa parte da obra é também alvo da dura crítica publicada no *Jornal do Commercio*, do Rio de Janeiro, por ocasião da publicação de sua primeira edição:

Completa o volume, acompanhando cada lição, um vocabulário com a tradução em francês, inglês e alemão, em que aparecem com insistência, os termos e frases de gíria, com interessantes esclarecimentos, como o da expressão “fazer fita”: dizem de uma pessoa que finge estar doente e não tem nada”. Ainda nessas traduções, a autora não é fiel, prejudicando o leitor confiante e desconhecedor do nosso idioma. Alguns exemplos desses deslises, certamente deploráveis em obras que deveria estar, dados seus fins educativos, escoimada de erros: o escritor: l’auteur – ao redor de: au retour de – ser reprovado: à mesure [...] – em atraso [sic]: arriéré – o sobrado: *la Maison à plusieurs étages* – o guarda-chuva: l’ombrelle [...] – adiantar: *marcher trop vite* – o romance: *le roman, la romance*. Essa relação, em proporções mínimas, indica claramente que o vocabulário não elucida como era natural que o fizesse, antes induz o leitor à prática de erros. Outras traduções estão certas, mas a escolha dos termos correspondentes também não foi feliz. As palavras francesas preferidas pela autora não são as geralmente usadas, tendo sido desprezados [sic], com a mesma aceção, vacábulos de emprego muito mais frequente (Livros novos, 1942, grifo nosso).

Embora munido de razão, o autor da nota crítica parece ir além de uma análise objetiva ao desprestigiar inclusive contribuições inovadoras na obra, como a inserção de léxico do cotidiano e da modalidade oral (“aparecem com insistência, os termos e frases de gíria”) que vai ao encontro do objetivo central da autora, de produzir um método de ensino que contribuísse para a experiência comunicativa efetiva do imigrante inserido no contexto brasileiro. A crítica se estende a versões oferecidas pela autora no par de comparação entre o português e o francês, mostrando certo desconhecimento da autora na língua estrangeira ao propor termos não equivalentes.

Voltando-nos à primeira parte da obra, a observação da mostra de uso da língua disponibilizada ao aprendiz, isto é, dos textos que iniciam as seções, revela que se trata de um conjunto heterogêneo que cumpre, simultaneamente, funções de exemplificação gramatical, prática comunicativa e veiculação de conteúdos culturais. Em termos gerais, essa mostra é composta por quatro grandes tipos de material: (i) textos descritivos e narrativos, (ii) diálogos e situações comunicativas do cotidiano, (iii) textos informativos, históricos e culturais sobre o Brasil e (iv) excertos literários de autores consagrados. Com exceção do último tipo, todos os demais parecem criados pela autora, mantendo, segundo a leitura crítica da época, o caráter pragmático e funcional do texto para a exemplificação da dinâmica cotidiana de vida em sociedade:

soube em seu livro dispor as lições de forma a manter desde o início o interesse do leitor [...], tratando de temas da vida diária, entremeados com diálogos, exercícios e exemplos de correspondência comercial ou social [...]. Não sobrecarrega, tão pouco o leitor com exagero de expressões pouco usadas ou demasiadas noções teóricas, mas familiariza-o com expressões correntes, mesmo de gírias idiomáticas [...] (A língua [...], 1942a, grifo nosso).

A matéria é cuidadosamente distribuída tendo em vista os objetivos da vida prática, com os necessários esclarecimentos em cada lição (Didáticos, 1952, grifo nosso).

Predominam, nas primeiras lições, breves narrativas e descrições como as que envolvem a família Prado, a ida à feira, a rotina doméstica, viagens, compras, atendimentos em lojas, oficinas, consultórios e repartições. Esses textos funcionam como base para a introdução e a prática das estruturas morfossintáticas em foco. Neles, observa-se a recorrência de situações comunicativas ancoradas em práticas sociais ordinárias.

Outro componente expressivo são os diálogos didáticos, organizados em forma de perguntas e respostas, especialmente a partir das lições dedicadas a ambientes de compra, prestação de serviços e atendimento ao público (lojas, modistas, sapateiros, farmácia, hotel, entre outros). Esses diálogos simulam interações orais e são utilizados como suporte para o treino de formas verbais no indicativo, no imperativo e no subjuntivo, bem como para o uso de pronomes, fórmulas de cortesia e construções interrogativas.

A partir das lições intermediárias, intensifica-se a presença de textos de cunho histórico, geográfico e cultural. Integram esse conjunto narrativas sobre a história do Brasil (Caramuru, João Ramalho, bandeirantes, Tiradentes), descrições da geografia e dos produtos nacionais, além de textos sobre fauna, fenômenos naturais e elementos da cultura brasileira. Esses excertos cumprem uma dupla função: servem como suporte para o trabalho linguístico e, ao mesmo tempo, promovem a familiarização do aprendiz estrangeiro com referenciais considerados centrais da identidade nacional – aspecto observado inclusive pela recepção crítica da obra:

[...] uma série de ensinamentos sobre o Brasil, da geografia à literatura, da história aos costumes. (A língua [...], 1952, grifo nosso)

Livro para o estrangeiro que deseja habilitar-se ao uso correto do idioma e, ao mesmo tempo, familiarizar-se com algumas peculiaridades fundamentais da história e da geografia brasileira [...] (Didáticos, 1952, grifo nosso).

Nas lições finais, a mostra de língua passa a incorporar textos literários, com excertos de autores como Vicente de Carvalho, Visconde de Taunay, José de Alencar, Coelho Neto, Casimiro de Abreu e Gonçalves Dias. Junto aos textos, aparecem breves notas biográficas e valorativas sobre os autores. Além disso, há a presença recorrente de provérbios, utilizados tanto como recurso lexical quanto como instrumento para a prática gramatical. Além de indicar alguns textos literários não tão canônicos à época, a seleção literária feita pela autora revela uma certa idiossincrasia da obra que, a julgar pela crítica negativa que recebeu, indicava um conhecimento não tão consensual da história da literatura brasileira:

Estão incluídos no volume alguns trabalhos de escritores brasileiros [...]. A cada um dos trechos transcritos sucede uma pequena nota a vida e a obra do autor escolhido, em geral dados insuficientes e falhos, que nada ilustram o leitor. Sobre Coelho Netto, por exemplo, [...] escreve estas linhas inconcebíveis: "Tem conseguido muitos leitores e admiradores por causada das numerosas obras escritas em quase todos os gêneros literários, tornando-se principalmente popular por seu conto fantástico (Livros novos, 1942, grifo nosso)⁵.

Os aspectos gramaticais são abordados de forma progressiva, cumulativa e fortemente ancorada na morfologia verbal. Observa-se um percurso que se inicia com a introdução do presente do indicativo das três conjugações (lições 1 a 4), articulado ao ensino dos pronomes pessoais, dos artigos definidos e indefinidos e da flexão de número dos substantivos. Desde as primeiras unidades, a autora associa de modo sistemático a apresentação das formas verbais à realização de exercícios de conjugação e à aplicação em frases e diálogos.

Na sequência, o programa gramatical amplia-se com a exploração dos adjetivos qualificativos (gênero e número) e dos tempos do passado (pretérito perfeito e pretérito imperfeito), ao mesmo tempo em que se intensifica a mobilização das formas verbais em contextos narrativos. O futuro do presente e o condicional imperfeito são introduzidos nas lições seguintes, consolidando o domínio dos tempos do modo indicativo e ampliando o repertório de valores temporais.

A obra dedica um bloco expressivo ao ensino do modo subjuntivo, contemplando sucessivamente o presente, o pretérito imperfeito e o futuro perfeito, sem esquecer-se do imperativo. Ainda nesse conjunto, destaca-se o trabalho com o infinitivo pessoal, retomado em diferentes lições, tanto em exercícios mecânicos de conjugação quanto em frases descontextualizadas.

Outro traço marcante da abordagem gramatical é a atenção sistemática aos verbos irregulares, que passam a ser trabalhados de forma intensiva a partir da metade da obra. A autora percorre verbos irregulares das três conjugações (dar, caber, crer, ler, dizer, fazer, poder, querer, saber, trazer, ver, ir, vir, pôr, entre outros), retomando-os em praticamente todos os tempos e modos, por meio

5 Embora o crítico, não identificado pelo jornal, afirme haver informação falsa e insuficiente, sabemos, que de fato, Coelho Neto produziu diferentes gêneros literários, entre os quais figuram contos fantásticos.

de repetição, cópia sistemática e exercícios de preenchimento. Esse procedimento revela uma concepção de aprendizagem fortemente apoiada na memorização e na automatização morfológica.

No domínio da sintaxe, são abordados, entre outros tópicos, as vozes do verbo (voz passiva analítica e reflexa), a colocação dos pronomes oblíquos (próclise, ênclise e mesóclise), o emprego de preposições e contrações, a regência verbal, as conjunções coordenadas e subordinadas, além das locuções adverbiais. A obra contempla ainda os graus dos substantivos e dos adjetivos (comparativo, superlativo absoluto), os advérbios em suas diversas subclasses e os pronomes substantivos (pessoais) e oblíquos.

Na parte I da obra, o vocabulário emerge dos textos sem constituir um eixo autônomo de sistematização. Nesse conjunto, ganha destaque a inclusão de itens de origem indígena, sobretudo por meio das lições sobre tupi-guarani e da descrição da natureza brasileira, o que evidencia a intenção de apresentar ao aprendiz estrangeiro traços lexicais considerados representativos da realidade linguística e cultural do país.

As atividades práticas (exercícios) constituem um importante eixo da primeira parte da obra, ainda que sua presença não seja absolutamente regular em todas as lições. Em linhas gerais, os exercícios estão articulados aos conteúdos gramaticais apresentados na unidade em que aparece pela primeira vez ou nas lições subsequentes, funcionando como instrumento de fixação, treino e verificação imediata da aprendizagem. Do ponto de vista tipológico, predominam exercícios de natureza mecânica e estrutural, tais como: (i) cópia e repetição de segmentos frasais; (ii) preenchimento de lacunas com formas previamente estudadas; (iii) substituição de palavras ou de categorias gramaticais em modelos fornecidos; (iv) conjugação de verbos em tempos e modos específicos; (v) transformação de frases; (vi) perguntas diretas sobre o conteúdo do texto, com respostas curtas e controladas. Essas atividades pressupõem, sobretudo, a imitação de modelos e a manipulação controlada de estruturas, com escassa margem para criação linguística autônoma por parte do aprendiz.

Finalmente, sobre o código, isto é, o idioma empregado na escrita da obra, observamos que, com exceção da parte final, quando se apresenta o vocabulário comparativo com as línguas alemã, francesa, inglesa e italiana, toda a obra está escrita em língua portuguesa. Escolha que atende à demanda do método direto, que promovia o ensino da língua estrangeira através da própria língua estudada⁶. Embora

6 De acordo com Leffa (1999), o método direto passou a ser oficialmente recomendado com a Reforma Capanema, o que se confirma na Portaria Ministerial nº 114/1943, ao estabelecer que o ensino de línguas deveria assumir um caráter eminentemente prático, em consonância com os princípios do método direto e com ênfase nas habilidades de compreensão, expressão oral, leitura e escrita. Todavia, o documento também salientava que tais finalidades instrumentais eram insuficientes por si só, sendo necessário promover igualmente a formação intelectual dos alunos, por meio da observação e da reflexão. Ademais, atribuía-se ao ensino de línguas uma função cultural, voltada à aproximação dos estudantes com a civilização estrangeira e seus ideais, visando ao reconhecimento da unidade do espírito humano (cf. Leffa, 1999, p. 10).

a acolhida dessa estratégia junto aos demais aspectos mencionados (inserção de textos e conteúdos sócio-históricos brasileiros) tenham conduzido a recepção crítica da obra à percepção de um compromisso da autora com a referida abordagem: “obedece rigorosamente ao método direto” (A língua [...], 1942a); parece-nos, contudo, que a implementação do método não alcançou nível suficiente, o que fica explicitado por meio da recorrência de exercícios vinculados ao método gramatical.

4. A MENSAGEM: A VARIEDADE BRASILEIRA E AS CLASSES DE PALAVRAS

Zamorano Aguilar (2022) defende que a mensagem constitui o principal interesse do estudo gramaticográfico e que, dentro da perspectiva do ato comunicativo complexo, é interpretada na relação com os diferentes eixos previamente mobilizados. Desse modo, o círculo comunicativo e a inter-relação entre esses eixos revelam-se centrais para o processo hermenêutico. Inserem-se nessa última categoria analítica elementos como o cânone teórico e literário, a gramatização (entendida como o registro e a descrição de elementos linguísticos), os exemplos, a metalinguagem, as categorias gramaticais, as concepções de língua e de variação, os contrastes linguísticos, entre outros.

Neste trabalho, o estudo da mensagem abordará duas questões: (i) o tratamento da variedade brasileira e (ii) a proposta de divisão de classes de palavras. Tendo em vista que a obra não explicita um cânone teórico, faz-se especialmente relevante uma breve contextualização do horizonte de retrospectiva de Hermine Topker, isso para observarmos como as duas questões pautadas eram abordadas no momento da publicação de sua obra.

Cavaliere (2001, 2022) propõe uma periodização dos estudos linguísticos no Brasil organizada em quatro etapas: (i) período embrionário (até 1802), (ii) período racionalista (de 1802 a 1881), (iii) período científico (de 1881 a 1941) e (iv) período linguístico (a partir de 1941). Tendo em vista que a obra de Topker foi publicada pela primeira vez em 1942, no limiar da transição do período científico para o linguístico, o exame daquele período permite delinear um horizonte de retrospectiva que, de algum modo, incide sobre a obra aqui analisada.

Segundo o autor, o período científico caracteriza-se pela assimilação progressiva, ainda que tardia, dos princípios da linguística histórico-comparativa europeia. Após a predominância de uma tradição racionalista de cunho essencialmente normativo e pedagógico, observa-se a emergência de um novo olhar sobre a gramática: o fato linguístico passa a ser objeto de análise sistemática, e não mais de contemplação ou de prescrição. A gramática deixa de ser entendida exclusivamente como instrumento escolar e abre-se a uma perspectiva simultaneamente pedagógica e descritiva, voltada à compreensão do funcionamento da língua como fenômeno histórico e empírico. Tal deslocamento implica a rejeição do mentalismo severo em favor de um empirismo alinhado ao espírito das ciências

naturais, cujos métodos influenciam decisivamente a reflexão gramatical. Nesse quadro, desenvolvem-se estudos consistentes sobre o português, com destaque para a sintaxe e, sobretudo, para a morfologia, área privilegiada por sua afinidade com procedimentos classificatórios e taxionômicos.

À luz das características do período científico, a obra de Topker (1942) revela a ausência de discussões sistemáticas no plano fonético-fonológico, dimensão que, embora relevante nos estudos linguísticos do período e especialmente tratada na gramaticografia brasileira de línguas estrangeiras (cf. Araujo e Medina, no prelo), não ocupa lugar central na organização do texto de Topker (1942). Por outro lado, evidencia-se um investimento significativo no nível morfológico, sobretudo na apresentação e classificação das classes de palavras, na flexão nominal e verbal e na regularização dos paradigmas. Essa ênfase, conforme ilustra o quadro 1, demonstra a centralidade atribuída à morfologia como domínio privilegiado de análise.

Classe	Conteúdo	Lições
Substantivo	Plural dos substantivos	5, 6, 9, 10, 41, 42, 41
	Grau do substantivo	
Artigo	Artigo definido e indefinido	5
Adjetivo	Qualificativo (gênero e número)	7
	Grau do adjetivo (comparativo e superlativo)	46
	Superlativo absoluto	47
	Adjetivos possessivos	16
	Demonstrativos e indefinidos	55
Pronome	Pronomes pessoais (caso reto)	1
	Pronomes pessoais (caso oblíquo)	53
	Colocação pronominal (próclise, ênclise, mesóclise)	54
	Pronomes de tratamento (tu, vós)	44, 45, 56, 57, 59
Numeral	Cardinais	3
	Ordinais	48, 56
Verbo	Presente (1ª, 2ª e 3ª conjugações)	1, 2, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 57, 59, 60
	Pretérito perfeito e imperfeito	
	Futuro do presente	
	Condicional (futuro do pretérito)	
	Presente do subjuntivo	
	Pretérito imperfeito do subjuntivo	
	Futuro do subjuntivo	
	Infinitivo pessoal	
	Tempos compostos	
	Voz passiva e voz reflexa	
	Presente e passado (regulares)	
	Irregulares da 3ª conjugação	
	ser, estar, ter, haver, dar, caber, crer, ler, dizer, fazer, poder, querer, saber trazer, ver, ir, traduzir, rir, vir, pôr	
Advérbio	Advérbios (diversos valores semânticos)	56
	Locuções adverbiais	57
Preposição	Preposições e contrações	49
	Regência verbal	49, 51
Conjunção	Conjunções coordenadas e subordinadas	58
Outros conteúdos lexicais	Antônimos e Sinônimos	14, 50
	Gírias	43
	Abreviaturas (cartas)	50
	Léxico indígena	50, 51, 52

Quadro 1. A abordagem morfológica em *A língua portuguesa para estrangeiros*. Fonte: elaborado pelo autor a partir de Topker (1948). ALT: Quadro que resume os conteúdos gramaticais abordados em *A língua portuguesa para estrangeiros*, de Topker. Predominam tópicos morfológicos, sobretudo verbais, evidenciando o caráter pedagógico e a centralidade da sistematização gramatical no ensino de PLE.

Cavaliere (2001) propõe uma subdivisão do período científico brasileiro que distingue a fase fundadora de uma fase legatária. A primeira estende-se até o primeiro decênio do século XX e caracteriza-se por intensa produção de compêndios dedicados à língua vernácula, nos quais a descrição do português contemporâneo se articula a extensos estudos etimológicos. Tal orientação reflete a assimilação das propostas do comparativismo histórico e ajuda a explicar o interesse recorrente pelas origens das formas linguísticas, inclusive pela presença de elementos indígenas no português. Entre os principais nomes dessa etapa figuram Maximino Maciel, Alfredo Gomes e Eduardo Carlos Pereira, além de estudiosos cuja trajetória se prolonga para além desse primeiro momento, como Manuel Said Ali Ida.

A partir do núcleo inaugural, consolida-se o que Cavaliere (2001) denomina fase legatária, marcada pela apropriação e aprofundamento dos pressupostos anteriormente estabelecidos. Nessa etapa, o estudioso concentra-se sobretudo no fato linguístico vernacular, ainda procedido a partir de *corpus* eminentemente literário. Também se observa uma mudança de foco: questões mais amplas (como o paradigma verbal ou a classificação das partes do discurso) cedem espaço a aspectos idiossincráticos da língua, como construções com 'se', regências específicas e casos de concordância verbal. Trata-se, assim, de uma descrição mais minuciosa e seletiva.

Aparentemente, a obra de Topker aproxima-se mais da fase fundadora, ainda que não se inscreva plenamente em seus pressupostos. Essa vinculação manifesta-se especialmente no predomínio do tratamento morfológico. Soma-se a isso o interesse explícito pela dimensão etimológica e histórica do léxico, evidenciado pela dedicação de três lições (50 a 52) ao estudo do léxico tupi-guarani. O vocabulário indígena selecionado por Topker caracteriza-se, de modo geral, pela forte predominância de topônimos e antropônimos integrados ao cotidiano brasileiro, especialmente vinculados ao espaço geográfico do Sudeste e do Sul do país. Observa-se, assim, um léxico que reforça a presença estrutural das línguas indígenas na formação do português do Brasil, ao mesmo tempo em que cumpre uma função informativa e cultural, articulando aprendizagem linguística, conhecimento geográfico e referências históricas. Em outros termos, a seleção lexical vai além do uso comunicativo imediato, contribuindo para a construção de uma imagem do Brasil ancorada em sua herança indígena e em sua territorialidade. A título de exemplo, algumas palavras apresentadas pela autora nas lições 50 e 51 são:

Araraquara: refúgio ou viveiro das araras (papagaios grandes). Araraquara é uma cidade e um município no Estado de São Paulo, na Estrada de Ferro Paulista.

Atibaia: água ou fonte saudável. Cidade e município no Estado de São Paulo, na margem esquerda do rio Atibaia.

Bertioga: refúgio ou paradeiro das tainhas (espécie de peixe). É uma estação balneária perto de Santos, no Estado de São Paulo.

Botucatu: bons ares, bom clima. Cidade e município no Estado de São Paulo, nas Estradas de Ferro Sorocabana e Ituana.

Butantã: terra firme, terra dura, taipa. Célebre Instituto Ofídico de Butantã na cidade de São Paulo.

Cambuci: vaso de água, pote, tina, cântaro. Vila e município no Estado do Rio de Janeiro, nas margens do Paraiba.

Carioca: descendente do branco, do europeu, casa do branco ou do europeu. Apelido dos habitantes da Capital Federal do Rio de Janeiro e um pequeno rio no Rio de Janeiro, que fornece suas águas (Topker, 1948, p. 165 e 166).

Embora o período científico inaugure, no plano teórico, um movimento de renovação nos estudos, marcado pela centralidade do fato linguístico e pela valorização do método empírico, Cavaliere (2022, p. 467) afirma que esse avanço não se traduz de forma imediata em transformações equivalentes no campo pedagógico. Segundo o autor, a história do ensino revela um descompasso entre a descontinuidade que caracteriza o embate e sobreposição de diferentes correntes científicas e a continuidade que define as práticas educacionais, mais resistentes à mudança e ancoradas em paradigmas consolidados. Por conseguinte, a gramática escolar, situada nesse intervalo, é concebida para servir ao professor e ao aluno comuns e, por isso, tende a ser cautelosa na incorporação de inovações teóricas. Assim, um movimento de incorporação, por exemplo, de aspectos linguísticos que escapassem à norma padrão seria alvo de crítica negativa, como a que recebeu Topker (1942) por valer-se de variantes não padrão:

Como ligeira mostra de sua redação imperfeita, basta assinalar as seguintes expressões: “Chegam em casa”, “conte o aniversário natalício de Maria Daisy” [...]. Não será, certamente, com essa linguagem errada, descosida ou vulgaríssima, que os estrangeiros poderão conhecer regularmente nossa língua (Livros novos, 1942, grifo nosso).

Ainda que os fragmentos destacados não figurem em lições especificamente dedicadas à regência verbal ou à colocação pronominal, o emprego de exemplos considerados “imperfeitos” e “vulgaríssimos” na instrução ou na exemplificação de atividades não passou despercebido a um olhar mais cauteloso e abertamente refratário ao registro de traços vernaculares do português brasileiro. Entre os usos criticados, destacam-se a regência do verbo *chegar* com a preposição *em* e a omissão do pronome complemento indireto em construções com o verbo *contar*.

Nota-se, desse modo, que a produção gramatical do período pode preservar um perfil pedagógico e normativo, mesmo quando se abre à descrição científica da língua. Conforme observa Cavaliere (2022, p. 471), a concepção de gramática no período científico não poderia abdicar de um prescritivismo, exigido tanto pelo mercado editorial quanto pela função escolar atribuída a esse tipo de obra. A gramática destinava-se aos bancos escolares, ao passo que a doutrina permanecia no âmbito da investigação. Assim, muitos manuais de ensino do português mantiveram orientação essencialmente normativa, sobretudo aqueles voltados à infância (cf. Cavaliere, 2022, p. 472).

No caso de *A língua portuguesa para estrangeiros*, a articulação entre uma abordagem prescritiva e o interesse em registrar aspectos do vernáculo brasileiro coloca a obra em uma situação de tensão, particularmente no tratamento das formas de tratamento. Logo na primeira lição, ao apresentar os pronomes pessoais e introduzir a conjugação verbal regular no presente do indicativo, a autora estabelece um paradigma pronominal que não se encontra formalmente previsto nas gramáticas brasileiras pertencentes ao seu horizonte de retrospectão, sejam elas voltadas ao ensino da língua

materna ou de caráter descritivo, como as de Maximino Maciel (1914 [1887]⁷), João Ribeiro (1920 [1888]), Alfredo Gomes (1913 [1895]), Eduardo Carlos Pereira (1907) e Said Ali (1966 [1923]). Conforme se observa no Quadro 2, Topker exclui a forma vós, alheia ao vernáculo brasileiro, e incorpora “você(s)” e “o/a(s) senhor(es)/a(s)” ao paradigma flexivo, evidenciando uma tentativa de acomodar usos efetivos da língua falada a um modelo ainda fortemente orientado pela tradição gramatical.

Eu	falo	Nós	falamos
Tu	falas	Vós	falais
Ele	fala	Eles	Falam
Ela		Elas	
Você		vocês	
O Sr.		Os Srs.	
A Sr.		As Sras.	

Quadro 2. Paradigma pronominal e de flexão verbal do presente do indicativo regular. Fonte: Topker (1948, p. 12). ALT: Quadro do paradigma pronominal de Topker, relacionando pronomes e formas verbais do presente do indicativo. O modelo incorpora “você” e “senhor”, aproximando o ensino de PLE dos usos correntes do português brasileiro.

Embora a autora não discuta sistematicamente a categoria dos pronomes, a delimitação realizada evidencia, num primeiro momento, o compromisso de Topker com o ensino da variedade nacional da língua ao estrangeiro residente no país. Tal orientação manifesta-se explicitamente quando a autora observa que “as pessoas tu e vós só são usadas em Portugal, no Rio Grande do Sul, em algumas famílias, em poesias [...]” (Topker, 1948, p. 12), restringindo, assim, o seu uso a contextos regionais ou estilisticamente marcados. No que diz respeito à distinção entre *senhor* e *você*, a educadora esclarece que:

“[...] trata-se uma pessoa de respeito por “o Sr.”, sendo um cavalheiro, e, “a Sr.^a”, sendo uma senhora. No plural usam-se “os Srs.” e “as Srs.^{as}”. O verbo então é sempre usado na 3ª pessoa do singular ou na 3ª pessoa do plural, Exs.: o Sr. fala, a Sr.^a compra, os Srs. falam, as Srs.^{as} compram. Pessoas de intimidade, como parentes, amigos, crianças, etc. são tratadas por “você” no singular e “vocês” no plural (Topker, 1948, p. 12).

O caráter pragmático do ensino da variedade brasileira nessa lição evidencia-se quando a autora conclui que, “para as pessoas que não têm de fazer exames escolares, é suficiente estudar: eu falo, êle fala, ela fala, nós falamos, êles falam, elas falam” (Topker, 1948, p. 12, *sic*). Assim, Topker dispensa a apresentação completa do paradigma flexivo tradicional, omitindo deliberadamente as formas associadas aos pronomes vós e mesmo tu, o que reforça a centralidade atribuída ao uso corrente do português brasileiro no contexto de aprendizagem de PLE.

Contudo, esse posicionamento é abruptamente invertido a partir das lições subsequentes. Nelas, a autora passa a adotar, de forma sistemática, o paradigma pronominal canônico, considerando tu e

7 As datas inseridas entre colchetes dizem respeito à primeira publicação da obra, ao passo que a data posicionada imediatamente anterior corresponde à publicação da edição consultada da obra.

vós como pronome de segunda pessoa e, por conseguinte, excluindo você(s) da segunda pessoa gramatical. Tal movimento torna-se ainda mais evidente quando, ao tratar do imperativo, Topker afirma que “em português o imperativo só existe na 2.^a pessoa do singular e na 2.^a pessoa do plural, isto é, em tu e vós” (Topker, 1948, p. 67). Essa inflexão exemplifica o descompasso entre a renovação científica (sensível à descrição do vernáculo brasileiro) e a tradição pedagógico-gramatical ainda fortemente ancorada em paradigmas normativos herdados, evidenciando a feição dúplice da gramática no período científico, em que os escopos descritivo e prescritivo confluem, conferindo-lhe simultaneamente estatuto de ciência e de arte (cf. Cavaliere, 2022, p. 473).

Outros traços do português brasileiro são abordados de forma pontual em lições esparsas da obra. Outro exemplo diz respeito às implicações da incorporação de você(s) ao sistema pronominal da variedade brasileira. Ao tratar do possessivo que faz referência à terceira pessoa, Topker (1948, p. 56) observa que “é mais claro dizer: o chapéu dêle [...] para evitar enganos”, ilustrando a distinção com os seguintes exemplos: “Meu irmão tem o livro dele (pertencente a ele)” e “Meu irmão tem seu livro (o livro então também pode pertencer à pessoa com quem se fala)”. Com isso, a autora mostra a acomodação do sistema de possessivos ao rearranjo das formas de tratamento no português brasileiro, processo pelo qual o uso de “seu” tende a associar-se a “você”, enquanto “dele” se consolida como forma preferencial de referência à terceira pessoa do discurso.

De modo geral, a abordagem de traços específicos do português brasileiro em *A língua portuguesa para estrangeiros* é pontual e desproporcional em relação ao conjunto da obra. Embora a autora registre, em momentos isolados, usos característicos da variedade nacional, o tratamento global da língua mantém-se ancorado na norma-padrão, fortemente impactada pelo modelo europeu do português. Essa assimetria evidencia a dificuldade de incorporar o vernáculo brasileiro à descrição gramatical, sobretudo em um contexto pedagógico marcado pela persistência de paradigmas tradicionais.

Passando ao tratamento da classe de palavras, uma breve revisão recorda-nos não apenas da ausência de um paradigma homogêneo de classificação das palavras no horizonte de retrospectiva de Topker, mas também revela uma aparente adesão da autora à uma corrente específica que culminará no modelo proposta pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), homologada 17 anos após a primeira edição de *A língua portuguesa para estrangeiros*. No quadro 3, contrastamos a divisão de classes de palavras feitas por Topker (1942 [1948]) com as propostas de Maximino Maciel (1914 [1887]), João Ribeiro (1920 [1888]), Alfredo Gomes (1913 [1895]), Eduardo Carlos Pereira (1907), Said Ali (1966 [1923]) e a NGB (Brasil, 1959).

Obra	Nº de classes	Classes consideradas	≠ Topker
Maciel (1914 [1887])	10	Substantivo; Pronome; Verbo; Adjetivo; Advérbio; Preposição; Conjunção; Pronomes relativos; Particípio; Interjeição	<ul style="list-style-type: none"> • Exclui artigo e numeral; • Insere participio, pronomes relativos e interjeição.
Ribeiro (1920 [1888])	9	Substantivos; Qualificativos; Determinativos; Pronomes; Verbos; Advérbios; Preposições; Conjunções; Interjeições	<ul style="list-style-type: none"> • Exclui numeral; • Insere: interjeição.
Gomes (1913 [1895])	10	Substantivo; Adjetivo; Artigo; Pronome; Verbo; Particípio; Preposição; Advérbio; Conjunção; Interjeição	<ul style="list-style-type: none"> • Exclui numeral; • Insere: participio e interjeição.
Pereira (1907)	8	Substantivo; Adjetivo; Pronome; Verbo; Advérbio; Preposição; Conjunção; Interjeição	<ul style="list-style-type: none"> • Exclui artigo e numeral; • Insere: interjeição.
Said Ali (1966 [1923])	10	Substantivo; Artigo; Adjetivo; Numeral; Pronome; Verbo; Advérbio; Preposição; Conjunção; Interjeição	<ul style="list-style-type: none"> • Insere: interjeição. • Antecipação de uma divisão próxima à NGB.
Topker (1948 [1942])	9	Substantivo; Artigo; Adjetivo; Numeral; Pronome; Verbo; Advérbio; Preposição; Conjunção	<ul style="list-style-type: none"> • Aproxima-se de Said Ali (1966 [1923]) e da NGB, com omissão da interjeição.
NGB (1959)	10	Substantivo; Artigo; Adjetivo; Numeral; Pronome; Verbo; Advérbio; Preposição; Conjunção; Interjeição	Modelo normativo estabilizado no Brasil a partir do fim da década de 1950.

Quadro 3. As classes de palavras em Topker (1942 [1948]) e em seus horizontes de retrospecção e projeção. Fonte: elaborado pelo autor. ALT: Quadro comparativo das classes de palavras adotadas por Topker (1948 [1942]) e por seus horizontes de retrospecção (Maciel 1914, Ribeiro 1920, Gomes 1913, Pereira 1907, Said Ali 1966) e de projeção (NGB 1959), com colunas para obra, número de classes, classes consideradas e diferenças em relação a Topker.

Do ponto de vista historiográfico, a posição de Topker revela-se intermediária entre a pluralidade classificatória que caracteriza os modelos pré-NGB e o movimento de estabilização terminológica e categorial que se consolidaria com a Nomenclatura Gramatical Brasileira, na década de 1950. Ao adotar classes como artigo e numeral, a autora aproxima-se de uma concepção mais em sintonia com tendências que viriam a ser oficializadas posteriormente.

Por outro lado, a exclusão da interjeição, presente tanto em gramáticas pré-NGB quanto na própria NGB, evidencia que essa aproximação não se dá de modo pleno nem sistemático. Tal omissão parece menos resultado de uma tomada de posição teórica consistente e mais um efeito do recorte pedagógico da obra, voltada ao ensino prático do português a estrangeiros. Assim, a seleção das classes privilegia aquelas consideradas funcionalmente relevantes para a aprendizagem, em detrimento de categorias tradicionalmente incluídas por força da herança normativo-escolar.

Essa configuração confirma, portanto, o caráter híbrido do texto de Topker, que ao mesmo tempo em que dialoga com o horizonte científico de seu tempo, incorporando categorias em vias de estabilização, mantém-se vinculada a critérios didáticos e utilitários. Tal posicionamento reforça o diagnóstico de uma gramaticografia situada em zona de transição, marcada por tensões entre inovação científica, tradição prescritiva e demandas pedagógicas específicas, em consonância com o descompasso entre ciência e ensino descrito por Cavaliere (2022).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu evidenciar que a emergência das gramáticas brasileiras de português para estrangeiros se inscreve em um movimento incipiente de institucionalização do ensino de PLE no Brasil, marcado por iniciativas pontuais e por forte dependência de modelos gramaticais voltados ao ensino da língua materna. A análise do processo de criação e circulação dessas obras mostrou que, embora respondam a demandas comunicativas específicas, vinculadas à presença crescente de estrangeiros no país e à projeção internacional do português brasileiro, tais gramáticas ainda operam sob o impacto de uma tradição normativa típica do horizonte científico-pedagógico da primeira metade do século XX.

A análise da obra *A língua portuguesa para estrangeiros* (1942), de Hermine W. Topker, confirmou seu caráter pioneiro no campo da gramaticografia brasileira de PLE. Do ponto de vista composicional e funcional, trata-se de um material orientado por finalidades eminentemente didáticas, que articula textos, explicações gramaticais, exercícios e vocabulários temáticos, configurando uma proposta voltada à aprendizagem prática da língua. No entanto, essa orientação pedagógica não elimina tensões internas à obra, decorrentes da convivência entre descrições sensíveis ao vernáculo brasileiro (como na seleção das formas de tratamento, no tratamento dos possessivos e na incorporação do léxico tupi-guarani) e a manutenção de paradigmas gramaticais canônicos, alinhados à norma-padrão.

Essas tensões tornam-se particularmente visíveis, por exemplo, na oscilação entre a inclusão de “você(s)” e “o/a(s) senhor(es)/a(s)” no paradigma pronominal inicial e a retomada, nas lições subsequentes, do paradigma tradicional, que reinstaura “tu” e “vós”. Do mesmo modo, a explicação do uso de “dele” para evitar ambiguidades em relação a “seu” evidencia a atenção ao funcionamento efetivo do português brasileiro, ainda que tal sensibilidade não se generalize ao conjunto da obra. Soma-se a isso a presença de vocabulário de origem tupi-guarani, majoritariamente composto por topônimos como Araraquara, Atibaia e Bertioga, que articulam ensino linguístico e informação cultural.

Esse conflito, mais do que simples indícios de contradição ou atraso, deve ser compreendido como efeito das condições específicas de produção de uma gramática didática, voltada a um público aprendiz e submetida a expectativas pedagógicas e editoriais próprias. Nesse sentido, podem ser interpretadas como manifestações de um hibridismo funcional, característico do período científico, conforme descrito por Cavaliere (2022), mas também como estratégias de mediação entre diferentes níveis de saber linguístico.

Desse modo, em lugar de evidenciar apenas um descompasso estrutural entre os avanços do pensamento linguístico e sua aplicação pedagógica, a obra de Topker revela um processo de acomodação seletiva desses avanços às demandas do ensino de PLE: ao mesmo tempo em que incorpora aspectos descritivos e atende a necessidades comunicativas concretas do aprendiz estrangeiro – como a recomendação do uso reduzido de formas verbais (“eu falo”, “ele fala”, “nós

falamos”) para fins práticos –, preserva dispositivos prescritivos herdados de gramáticas tradicionais, como a manutenção de classificações morfológicas amplas e a adoção de um paradigma de classes de palavras próximo ao que viria a ser consolidado pela NGB, não como mera inércia, mas como recurso de estabilização e inteligibilidade no contexto didático.

Essa feição dúplice, portanto, não apenas confirma a permanência conjunta dos escopos descritivo e normativo na gramaticografia do período, mas também evidencia o papel ativo do gênero pedagógico na filtragem, adaptação e circulação do conhecimento linguístico, contribuindo para compreender, de modo mais nuançado, as formas pelas quais a gramatização do português para estrangeiros se instituiu no Brasil.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

CONFLITO DE INTERESSE

O autor declara não haver conflitos de interesses.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os materiais produzidos para este estudo (i) arquivo com a listagem estruturada do corpus de gramáticas de PLE analisado e (ii) arquivo com planilhas editáveis de extração/categorização que fundamentam os Quadros 1–3, com indicação de localização (páginas/lições) na edição consultada, além de um arquivo README descrevendo a relação entre os materiais e o manuscrito, estão depositados em repositório com DOI em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18175784>. O depósito contém metadados e tabelas/planilhas de extração e sistematização suficientes para conferência do percurso analítico.

DECLARAÇÃO DE USO DE IA

O autor declara que nenhuma ferramenta de IA foi utilizada na criação deste manuscrito nem em qualquer aspecto dos trabalhos realizados cujo resultado está reportado no manuscrito.

FONTES DE FINANCIAMENTO

Este estudo recebe financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), processo n. APQ-01319-25 – Demanda Universal.

AVALIAÇÃO E RESPOSTA DOS AUTORES

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2026.V7.N5.ID955.R>

Resposta dos Autores: <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2026.V7.N5.ID955.A>

REFERÊNCIAS

- A LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS. *Jornal O Dia*, Paraná, n. 05.751, 1942a. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/092932/46765>. Acesso em: 04 dez. 2025.
- A LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS. *Sombra*, Rio de Janeiro, n. 119, 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/151157/10058>. Acesso em: 04 dez. 2025.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Ensino de português língua estrangeira/EPLÉ: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, Tania; CARNEIRO, Zenaide; SOLEDADE, Juliana; ALMEIDA, Ariadne; RIBEIRO, Silvana (Org.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 723-728.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O ensino de português como língua não materna: concepções e contextos de ensino. *Museu da Língua Portuguesa*, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>, Acesso em: 7 maio 2026.
- ARAUJO, Leandro Silveira. Hacia una historiografía de la gramática de español como segunda lengua en Argentina. *Revista argentina de historiografía lingüística*, v. 16, n. 1, p. 1-20, 2024a. Disponível em: <https://www.rahl.ar/index.php/rahl/article/view/271>. Acesso em: 13 nov. 2025.
- ARAUJO, Leandro Silveira. Crônica da gramaticografia do espanhol e do português como línguas estrangeiras no Brasil. *Linguasagem*, v. 45, p. 78-108, 2024b. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/1675>. Acesso em: 13 nov. 2025.
- ARAUJO, Leandro Silveira. A participação feminina na gramaticografia de espanhol como língua estrangeira no Brasil e o protagonismo de Beatriz de Chacel. *Domínios de Lingu@gem*, v. 19, p. e01900, 2025. <https://doi.org/10.14393/DLv19a2025-1>.
- ARAUJO, Leandro Silveira. La historia de la gramática de portugués como lengua extranjera en la Argentina. In: TOSCANO Y GARCÍA, Guillermo; ENNIS, Juan (Org.). *Historiografía lingüística de la Argentina*. Salta: Universidad Nacional de Salta, 2026. Disponível em: <https://www.unsa.edu.ar/catalogo-digital/>. Acesso em: 28 abr. 2026.
- ARAUJO, Leandro Silveira; Medina, Sofia Perrone. O protagonismo feminino na gramaticografia brasileira de línguas estrangeiras e o tratamento das classes de palavras. In: ALTMAN, Cristina; MARTÍNEZ-ATIENZA, Maria (Org.). *Feminino em Historiografía Lingüística II: Novas ontologias na gramaticografia do léxico e da morfologia*. Campinas: Editora Pontes, no prelo.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria n.º 36, de 28 de janeiro de 1959. Nomenclatura Gramatical Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jan. 1959. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/19/08.pdf>. Acesso em: 18 dez 2025.
- CAVALIERE, Ricardo. Uma proposta de periodização dos estudos linguísticos no Brasil. *Alfa: Revista de Linguística*, v. 45, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4185>, Acesso em: 15 dez. 2025.
- CAVALIERE, Ricardo. *História da gramática no Brasil: séculos XVI a XIX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.
- DIDÁTICOS. *O Observador Econômico e Financeiro*, Rio de Janeiro, n. 196, 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/123021/29204>. Acesso em: 04 dez. 2025.

FÉLIX, José Luís. *As gramáticas dos imigrantes alemães para aprender português*: índices de brasilidade lingüística. 2004 Tese (Doutorado em Letras - Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GOMES, Alfredo. *Grammatica Portuguesa*. 15 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves & Cia, 1913 [1895].

GUERRA, Débora Marinho. *Formação de professores de português para estrangeiros no Brasil*: das primeiras letras aos cursos de Letras. 159 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/6881>. Acesso em: 27 nov. 2025.

GUERRA, Débora Marinho. *Indícios para uma gramaticografia brasileira do português para estrangeiros*: quando a descrição encontra o ensino. 191 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/16554>. Acesso em: 17 nov. 2025.

HÄBLER, Gerda. Gramaticografía: una disciplina vinculada con la historia de las teorías lingüísticas y con la gramática actual. *Anales de Lingüística*. n. 4, p. 95-104, 2020. Disponível em: <https://revistas.unco.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica/article/view/4390>. Acesso em: 13 nov. 2025.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e cognição*. Trad. Izidoro Bukstein e José Paulo Paes. 23 ed. São Paulo: Cultrix, 2008[1975].

JÚDICE, Norimar. Representações do Brasil dos anos 40 e 90 em textos de materiais didáticos para o ensino de português para estrangeiros. In: JÚDICE, Norimar (Org.). *Português para Estrangeiros*: Territórios e fronteiras. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2009. p. 37-48. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/04/representac3a7c3b5es-do-brasil-dos-anos-40-e-90.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2025.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliane Marta Teixeira (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 347-370.

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, São Paulo, v. 4, n.4, p. 13-24, 1999.

LIDGETT, Esteban. *Tradiciones gramaticales y discurso sobre la lengua nacional en la obra de Ricardo Monner Sans (1893-1926)*. 289f. Tese (Doutorado em Letras) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. 2015. Disponível em: https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/Filo_ba3652e67a1316610a87eece6fd84be. Acesso em: 28 nov. 2025.

LIVROS NOVOS. *Jornal do Commercio*, n. 210, 1942. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/364568_13/12313. Acesso em: 04 dez. 2025.

LUNA, José Marcelo Freitas de. Por uma historiografia da formação de professores de português como língua estrangeira. *Revista Letras*, v. 86, n. 2, p. 61-79. 2012. <https://doi.org/10.5380/rel.v86i2.23907>

MACIEL, Maximino de Araujo. *Grammatica descriptiva baseada nas doutrinas modernas*. 5 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves & Cia, 1914 [1887].

PACHECO, Denise Gomes Leal da Cruz. *Português para estrangeiros e os materiais didáticos*: um olhar discursivo. 335f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica Expositiva*. São Paulo: Weiszflog Irmãos & Co., 1907

POLACHINI, Bruna Soares; VIDAL NETO, José Bento Cardoso. As mulheres nos estudos linguísticos brasileiros (1890-1960): uma primeira aproximação. In: ALTMAN, Cristina; LOURENÇO, Júlia. (Org.). *Feminino em historiografia linguística*: Américas. São Paulo: Pontes Editores, 2023. p. 171-227.

PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 29.557, 1952. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/090972_10/12335. Acesso em: 03 dez. 2025.

O ESTRANGEIRO. *Correio Paulistano*, São Paulo, n. 29.557, 1952. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/090972_10/12333. Acesso em 03 dez. 2025.

RIBEIRO, João. *Grammatica Portugueza*: curso superior adottada nos gymnasios e escolas normaes do paiz e no "pedagogium". 19. ed. Rio de Janeiro: Officinas Graphicas da Livraria Francisco Alves, 1920 [1888].

ROCHA, Nildicéia Aparecida. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. *Linguagens - Revista De Letras, Artes E Comunicação*, v. 13, n. 1, p. 101-114, 2019. <https://doi.org/10.7867/1981-9943.2019v13n1p101-114>.

SAID ALI, Manuel. *Gramática Elementar da Língua Portuguesa*. 9 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1966 [1923].

SWIGGERS, Pierre. História e Historiografia da Linguística: Status, Modelos e Classificações. Trad. C. Altman. *Eutomia - Revista Online de Literatura e Linguística*, v. 6, n. 1, p. 1-17, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1702>. Acesso em: 13 nov. 2025.

SWIGGERS, Pierre. Historiografía de la gramaticografía didáctica: apuntes metodológicos con referencia a la (historia de la) gramática española y francesa. In: VILA RUBIO, Neus (Org.). *Lengua, literatura y educación en la España del siglo XX*. Berna: Peter Lang, 2012. p. 15-37.

SWIGGERS, Pierre. Grammaticographie. In: POLZIN-HAUMANN, Claudia; SCHWEICKARD, Wolfgang (Orgs.). *Manuel de linguistique française*. Berlin: Gruyter, 2015. pp. 525-555.

SWIGGERS, Pierre. Gramaticografía e historiografía: una visión retro- y prospectiva. *Anales de Lingüística*, n. 4, p. 139-154, 2020. Disponível em: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica/article/view/4393>, Acesso em: 13 nov. 2025.

TOPKER, Hermine Weise. *A língua portuguesa para estrangeiros, com vocabulário*: português, alemão, inglês, francês e italiano. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1942.

TOPKER, Hermine Weise. *A língua portuguesa para estrangeiros, com vocabulário*: português, alemão, inglês, francês e italiano. 2 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1948.

VIEIRA, Maria Eta. *Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo - uma aproximação sociocultural*. 179f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-113848/pt-br.html>. Acesso em: 14 nov. 2025.

ZAMORANO AGUILAR, Alfonso. Series textuales, edición de textos y gramaticografía. Teoría, aplicación, constantes y variables. *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, v. 27, n. 1, p. 115-135, 2017

ZAMORANO AGUILAR, Alfonso. *La gramatización del español en el Perú del siglo XIX*: contribución a la historia de las ideas lingüísticas en América Latina. Berlin: Peter Lang, 2022.