

A GRAMÁTICA NORMATIVA DO PORTUGUÊS NO ESTUDO DE LÍNGUAS AFINS: O IMPERATIVO EM PORTUGUÊS E ESPANHOL

SUSANA ECHEVERRIA ECHEVERRIA

Departamento de Ciências Sociais e Letras
Universidade de Taubaté

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir os resultados da aplicação de uma metodologia de enfoque comunicativo por tarefas ao estudo contrastivo dos imperativos português e espanhol, com a finalidade, por um lado, de acelerar o processo de aprendizado desse modo verbal e, por outro lado, de comprovar a relevância dos estudos de gramática normativa do português no aprendizado de línguas afins.

PALAVRAS-CHAVE: tarefas; imperativo; espanhol; gramática normativa do português

INTRODUÇÃO

Este trabalho surge como uma contribuição à procura de soluções para as dificuldades dos alunos de Língua Espanhola no estudo do imperativo¹. Em nossa experiência docente, por exemplo, constatamos que os estudantes brasileiros de Letras da habilitação Português-Espanhol que cursavam Língua Espanhola I e II em 1999, depois de mais de 10 horas dedicadas ao estudo do modo imperativo em espanhol, não conseguiram responder corretamente aos exercícios escritos que avaliavam seus conhecimentos do paradigma desse modo verbal².

Com base nisso, passamos à busca de causas que justificassem esses resultados e observamos que o paradigma do imperativo espanhol é semelhante, quase idêntico, ao do português. Isso nos levou a perguntar por que nossos alunos não teriam usado seus conhecimentos de língua materna (LM) para facilitar o processo de aprendizagem do imperativo espanhol³.

Buscamos, então, conciliar as diversas explicações possíveis. A primeira foi pensar que o falante brasileiro não estaria familiarizado com o uso do imperativo e, conseqüentemente, desconheceria seu paradigma segundo a gramática normativa do português.

A metodologia que tínhamos utilizado nas aulas de espanhol tampouco ajudava os alunos a estabelecer uma aproximação contrastiva entre o português e o espanhol para o estudo do imperativo.⁴

Porém, não cremos que as variantes combinatórias do imperativo que o falante brasileiro prefere utilizar, nem os textos didáticos usados nas aulas de Espanhol fossem exclusivamente as causas que impedissem o estabelecimento de conexões entre a LM dos estudantes e a língua estrangeira (LE) na aprendizagem do imperativo, pois, de fato, havíamos comprovado que os alunos haviam assimilado com êxito outros conceitos lingüísticos (Ver quadro 1).⁵

¹ O estudo do modo imperativo, do ponto de vista da aquisição da LE, é importante para nós, porque levanta questões que vão além do que seria a esfera do verbo até atingir temas cruciais dentro da Lingüística, como: o estudo de gramática normativa, o aprendizado contrastivo, a interdisciplinaridade e a variação sociolingüística.

² Exemplos de construções no imperativo espanhol:

a. imperativo afirmativo: ¡TOMA!

b. imperativo negativo: ¡NO TOMES!

c. imperativo com pronomes: ¡TÓMATELO!

³ Nesse momento, desconhecíamos ainda as diferenças formais que existem entre o paradigma do imperativo segundo a gramática normativa e as formas que o falante brasileiro utiliza nas suas conversas cotidianas.

⁴ Adotamos em nosso trabalho a definição sobre metodologia de Almeida Filho (1995, p.14) [...] o conjunto de práticas de ensinar línguas fundamentadas nalguma abordagem prevalente (do professor, dos autores do material, de um colega de Departamento com força de liderança ou poder institucional, ou combinação desses).

⁵ No modelo do monitor de Krashen (1977/1985), ele distingue entre os termos aquisição e aprendizagem. Para ele, aquisição se usa para se referir ao modo em que as habilidades lingüísticas se internalizam de forma "natural", sem atenção consciente às formas. [...] O termo "aprendizagem", ao contrário, é algo consciente, conseqüência de uma situação formal ou de um programa de estudo individual (BARALO, 1999, p.59).

Quadro 1 - Processo de aquisição de quatro conceitos lingüísticos do espanhol e sua possível fossilização

	Quatro processos de aquisição de estruturas lingüísticas do Espanhol que seguem os alunos brasileiros	Utilização em Port./Esp.	Instrução formal na LE	Uso	Erro Fossilizável ou Fossilizado ⁶
a. Presente de SER/ESTAR	Os alunos aprendem a distinguir quando usar cada um desses verbos, que passam a formar parte das suas interlínguas	Sim/Sim	Sim	Pleno	Não
b. Ordem Oracional SVO	Os alunos adquirem esta ordem oracional de maneira natural	Sim/Sim	Sim	Pleno	Não
c. Uso dos pronomes oblíquos	Os alunos aprendem explicitamente a usar esses pronomes, mas cometem erros freqüentes que geralmente acabam fossilizados	Parcial/Sim	Insuficiente	Parcial	Fossilizável com probabilidade de acabar fossilizado nos níveis superiores
d. Imperativo	Os alunos recebem input lingüístico sobre este modo verbal, mas não o convertem em output	Parcial/Sim	Insuficiente	Existe na prática formal. Não existe na produção oral ou textual	Fossilizável com probabilidade de acabar fossilizado

A nosso ver, o aluno não identificava as semelhanças que havia entre o imperativo da LE e a LM no nível formal.⁷

Na busca de uma resposta, passamos a avaliar as noções sobre os aspectos formais de uso do imperativo do português que os estudantes de Língua Espanhola de primeiro, segundo e terceiro anos tinham. Para isso, pedimos que todos respondessem aos exercícios de uma tarefa de diagnóstico (Anexo 1). Constatamos que ao exercício de preencher o paradigma do imperativo de três verbos em português responderam acertadamente: 34% dos alunos de primeiro ano, 17% dos de segundo e 35% dos de terceiro ano; à tarefa de uso do imperativo responderam adequadamente: 17% dos alunos de primeiro, 50% dos de segundo (que eram só duas alunas) e 31% dos de terceiro ano.

Desses resultados, deduzimos que esses alunos não percebiam as semelhanças entre as formas verbais das duas línguas porque desconheciam o paradigma do imperativo no português normativo. Isso significava que o processo de transferência de conhecimento de uma língua à outra não se produzia, ficava interrompido.⁸

Segundo estudos de LE, o estudante deveria reconhecer, em primeiro lugar, o fato lingüístico comum à sua LM e à LE; para depois, transferidos seus conhecimentos da LM à LE, introduzir na sua interlíngua o produto do contraste e da experiência. (LARSEN-FREEMAN; LONG 1991, p.52)

Para os alunos sujeitos desta pesquisa, então, aprender conceitos não existentes na LM envolveria um maior esforço, como afirma Calvi (1998, p.357), “*La detección de estas discrepancias, cabe suponer, bloquea las reglas de correspondencia e inhibe la transferencia*”, e os alunos precisariam alcançar um certo nível de maturidade lingüística para poder assimilá-los. Segundo Baralo (1999, p.64), o estudante terá que ter aprendido o *Presente de Indicativo, la Negación, el Presente Durativo y el Futuro Perifrástico* para poder adquirir o imperativo morfológicamente.

Essas observações sugeriram-nos buscar uma metodologia de estudo que facilitasse o domínio do uso do imperativo normativo em português e, ao mesmo tempo, que possibilitasse a transferência desses conhecimentos no aprendizado do imperativo em espanhol, tirando assim o máximo proveito da similaridade que existe entre as duas línguas.

⁶ A fossilização é a tendência que manifestam certos erros a aparecer inesperadamente quando já se creiam erradicados. Acostuma produzir-se sob situações psicológicas especiais: pouca atenção lingüística, preocupação maior pelo conteúdo que pela forma. Situações propícias são as discussões em língua estrangeira ou quando há muito cansaço (VÁZQUEZ, 1998, p.41).

⁷ Paradigma desinencial do imperativo em português: -a,-e,-ai,-em;-e,-a,-ei/-de,am;-e,-a,-i/-de,-am. Paradigma desinencial do imperativo em espanhol: -a,-e,-ad,-en; -e,-a,-ed,-an; -e,-a,-id,-na

⁸ Segundo Ellis (1986), a transferência é o processo de utilização da primeira língua no aprendizado da segunda. Quando o modelo de língua que se transfere é idêntico na primeira e na segunda língua, o efeito da transferência é positivo; mas, se o modelo é diferente, o efeito será negativo. Na opinião de Richards (1985), a transferência interage com os processos de desenvolvimento da nova língua, de uma forma que não está ainda plenamente descrita (apud GARCÍA SANTA-CECÍLIA, 1995).

METODOLOGIA

Para que os alunos internalizassem aqueles conceitos e usos lingüísticos do espanhol que não conseguiam adquirir, como nos mostrou a experiência, incluímos, em nossas aulas, alguns procedimentos docentes que deveriam funcionar como nexos que

uniriam as práticas instrumentais e as práticas formais; isto é, serviriam para transformar as tarefas⁹ de língua em tarefas de língua significativas.

Para tentá-lo, preparamos as aulas do imperativo adotando um enfoque comunicativo de ensino de língua mediante tarefas, porque, diferentemente das práticas de exercícios tradicionais, essas nos permitiam: combinar a instrução explícita e implícita da gramática; ensinar o imperativo atendendo ao conhecimento prévio e às necessidades de aprendizagem que os alunos apresentam; desenvolver a autonomia de aprendizagem dos alunos; expôr ao aluno o imperativo na sua total complexidade, sem os recortes nem simplificações que, por motivos pedagógicos, ideológicos ou outros, os textos didáticos de línguas estrangeiras dão a alguns temas; introduzir o contraste gramatical entre o imperativo português e espanhol; acrescentar modificações no processo de aprendizado em função dos resultados alcançados e obter os dados necessários para uma posterior avaliação de resultados.

Quando chegamos ao tema do imperativo nos livros didáticos que estávamos utilizando nas aulas de Língua Espanhola I, apresentamos aos alunos uma seqüência de subtarefas¹⁰ que eles deveriam elaborar em uma determinada ordem até resolver a *tarefa final*¹¹, isto é, aprender o imperativo espanhol.

Realizamos esse experimento docente com os 18 estudantes de Língua Espanhola I¹², considerando seus conhecimentos lingüísticos do imperativo em LM e LE (o que haviam atingido em 70 horas de aula) e a motivação que sentiam para estudar espanhol, que se refletia nas atitudes positivas para com a aprendizagem.

⁹ [...] *qualquer iniciativa para a aprendizagem da linguagem que esteja estruturada, tenha um objetivo concreto com seu conteúdo correspondente, um procedimento de trabalho já especificado e uma variedade de resultados para os que realizam a tarefa* (BREEN 1987, p.23 *apud* ZANÓN, 1990, p.22).

¹⁰ Tarefa de diagnóstico (Anexo 1) + Tarefa em português (Anexo 2) + Tarefa suplementária em português (Anexo 3 e 4) + Tarefa em espanhol (Anexo 3 e 4) + Tarefas suplementária em espanhol + Tarefa de Avaliação (Anexo 5) = TAREFA FINAL.

¹¹ Una tarefa final, para Martín Peris (1999, p.31) [...] *no és algo que se realice de forma espontânea e improvisada, sino que conviene articularla o estructurarla en una serie de fases o pasos, que contribuirán a preparar mejor su ejecución [...] y a promover más eficazmente el aprendizaje [...] A estos pasos podemos denominarlos subtareas.*

¹² Além desses dezoito alunos de primeiro também participaram em algum momento de nosso estudo: dois alunos de segundo ano, onze de terceiro ano e treze do Curso de Extensão.

Desenvolvemos este experimento em quatro aulas de duas horas e quinze minutos de duração. No começo da primeira aula, explicamos aos alunos que íamos testar uma nova metodologia para o estudo do modo imperativo normativo em LM e LE, e como a aplicaríamos e os incentivamos a participar ativamente do projeto.

Após, passamos a distribuir entre os alunos a primeira tarefa. Tratava-se de uma avaliação de diagnóstico de conhecimentos do imperativo em LM, de realização individual (Anexo 1). Quando terminaram o exercício, pedimos que se organizassem em grupos de quatro ou cinco pessoas para responder à segunda prática: a tarefa em português (Anexo 2). Entregamos a eles a folha dos exercícios que deveriam fazer e uma bibliografia de gramáticas históricas que podiam consultar na biblioteca da universidade. Explicamos, também, que quando respondessem a todas as perguntas teriam que expôr os resultados de sua pesquisa na sala. Na segunda sessão, iniciamos nossa aula falando dos objetivos da realização da tarefa em espanhol (Anexos 3 e 4); motivamos os alunos nesse afazer e os animamos a perguntar quando tivessem alguma dúvida. Pedimos que se organizassem em grupos, como na aula anterior, e determinamos uma hora para a correção oral de suas respostas. Antes de deixar a aula, passamos aos alunos as tarefas suplementares em português (Anexos 3 e 4) e espanhol respectivamente.

Na terceira sessão, organizados novamente em grupos, os alunos responderam às perguntas e aos exercícios da tarefa que tínhamos entregado na aula anterior e, após, informamos que deveriam expôr os resultados de seu trabalho antes do término da aula.

A quarta sessão foi dedicada à realização da tarefa suplementar em espanhol.

Para saber se a aplicação da nova metodologia tinha contribuído para que os estudantes de primeiro ano apreendessem o imperativo em espanhol, comparamos seus resultados na tarefa de avaliação (Anexo 5) com aqueles alcançados pelos alunos de terceiro ano na tarefa de diagnóstico (Anexo 1), a qual funcionava ao mesmo tempo como tarefa de avaliação, pois esses alunos já haviam aprendido e praticado o imperativo em anos anteriores.

RESULTADOS

Os resultados obtidos pelos alunos nas tarefas que aplicamos podem ser vistos nos quadros a seguir.

Quadro 2 - Resultados da tarefa de avaliação (Anexo 5)

1º Ano de Língua Espanhola								
Nº do Exercício:	1	2	3	4	5	6	7	8
Acertos no uso do imperativo:	94%	86%	80%	45%	67%	86%	52%	82%

Quadro 3 - Resultados da tarefa de diagnóstico-avaliação (Anexo 1)

3º Ano de Língua Espanhola				
Nº do Exercício:	1	2	4	5
Formas Usadas				
Imperativo	32%	28%	35%	31%
Infinitivo	56%	37%		
Não responderam	3%	7%		69%
Presente	8%	25%		
Futuro	-	-		
Perífrases	1%	-		
Gerúndio	-	3%		
Erros			65%	

Quadro 4 - Resultados da tarefa de diagnóstico (Anexo 1)

1º Ano de Língua Espanhola					
Nº do Exercício:	1	2	3	4	5
Formas Usadas					
Imperativo	44%	66%	16%	34%	17%
Infinitivo	20%	13%	5%		
Não responderam	36%	21%	61%		83%
Presente	-	-	13%		
Futuro	-	-	5%		
Erros				66%	

Se compararmos os resultados obtidos pelos alunos de terceiro ano de Língua Espanhola na tarefa de diagnóstico-avaliação de uso do modo imperativo (quadro 3) com os resultados dos obtidos pelos alunos de primeiro ano na tarefa de avaliação (quadro 2), deduziremos que o input lingüístico que o aluno de primeiro ano recebeu na LM contribuiu para a aquisição da competência lingüística na LE.

Consideramos que a razão principal para essa desproporção de resultados efetivos no ensino da LE está no fato de que os estudantes que estavam no terceiro ano em 2000 não tinham realizado, nas aulas de Língua Espanhola de segundo ano, nenhum tipo de prática explícita de gramática em português. Eles somente estudaram e praticaram o modo imperativo em espanhol durante os três últimos bimestres de 1999. De fato, nas respostas aos quatro exercícios da tarefa de diagnóstico-avaliação (quadro 3), somente conseguiram um total de 31% de acertos no uso do imperativo em português.

Os resultados dos alunos de primeiro e terceiro anos nas tarefas de diagnóstico e diagnóstico-avaliação, respectivamente, indicam que o aluno, todavia, não conhece suficientemente nem a forma nem a função do imperativo normativo na LM. Essas noções são fundamentais para a aquisição da LE afim, uma vez que permitem que a transferência do uso do imperativo na LM ao uso na LE aconteça. Como crê Lado (1957, *apud* FREEMAN; LONG, 1983, p. 52).

Indivíduos costumam transferir as formas e significados e a distribuição de formas e significados de sua língua e cultura nativas à língua e cultura estrangeira - ambas as duas produtivamente quando intentam falar a língua e atuar dentro da cultura e receptivamente quando intentam adquirir e compreender a língua e a cultura como os nativos a praticam.

Dizíamos que os alunos de terceiro ano alcançaram 31% de acertos (quadro 3) na tarefa de diagnóstico-avaliação de conhecimentos do imperativo

normativo em LM (Anexo 1) e que os de primeiro ano conseguiram 42% (quadro 4). Se agora comparamos aqueles 31% com os 75% de acertos obtidos pelos alunos de primeiro ano (quadro 2) na tarefa de avaliação dos conhecimentos sobre o imperativo espanhol (Anexo 5), poderíamos dizer que a instrução explícita no imperativo normativo português, no caso desses alunos de primeiro ano, permitiu a transferência do sistema lingüístico da LM à LE acontecer.

Os resultados obtidos pelos alunos de primeiro ano sugerem também o fato de que o aluno brasileiro de espanhol como LE poderá aprender mais rapidamente o modo imperativo na língua-alvo se o estudar contrastando suas formas às do próprio imperativo português. Cremos que os 75% de acertos na tarefa de avaliação (Anexo 5) dos alunos de primeiro ano (quadro 2), após duas semanas de estudo, frente aos contínuos problemas com esse modo dos alunos de terceiro ano provam essa hipótese.

Outro fenômeno observável, após a análise dos dados recolhidos das respostas dos alunos às tarefas, é

que esses estudantes de primeiro ano e, em especial, os de terceiro substituíram, com freqüência, os imperativos que pedíamos por outros tempos verbais. Na tabela que apresentamos a seguir, podem-se apreciar as variáveis verbais que foram usadas por eles para responder aos exercícios um e dois da tarefa de diagnóstico de conhecimentos do imperativo normativo em L1 (Anexo 1).

Essa pequena amostra das formas que nossos alunos usam em lugar do imperativo normativo do português pode sugerir que a variação sociolingüística no uso do imperativo no Brasil gera dificuldades ao aluno que quer adquirir o imperativo espanhol, pois já temos visto que essas variantes são muito mais usadas quando o aluno não foi instruído no emprego do imperativo normativo. Isso significa que esses alunos somente transferiam da LM à LE outros tempos ou locuções verbais que não são o imperativo normativo, apesar das semelhanças entre os paradigmas modais imperativos nas duas línguas.¹³

Quadro 5 - Resultado em porcentagens das variáveis verbais utilizadas para responder aos exercícios 1 e 2

Ano	1º		3º		
	Nº do Exercício	1	2	1	2
Infinitivos		20%	13%	56%	37%
Perífrases		-	-	1%	-
Presente		-	-	8%	25%
Imperativos		44%	66%	32%	28%
Gerúndio		-	-	-	3%
Não responderam		36%	21%	3%	7%

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados discutidos sugerem que o processo de aprendizagem do imperativo espanhol em sala de aula pode ser acelerado com o estudo prévio desse modo verbal segundo a gramática normativa da L1.

Como vimos, os alunos de terceiro ano de Língua Espanhola, que praticaram o imperativo durante três bimestres do curso anterior, não conseguiram responder aos exercícios escritos sobre esse modo verbal, enquanto que os alunos de segundo ano, que receberam quatro aulas de instrução formal no imperativo normativo do português, realizaram as mesmas práticas corretamente.

O estudo prévio de gramática normativa da LM, portanto, pode contribuir para o sucesso do estudante na assimilação de usos lingüísticos que não podem ser adquiridos por transferência de conhecimento, apesar de serem a LM e a LE línguas afins, como temos visto acontecer com o imperativo.

Essa instrução gramatical do português pode ser ministrada pelo professor de LE, empregando as tarefas para contextualizá-la dentro do ensino de LE; porém, o instrutor ideal seria o professor da LM. Além de estar

¹³ Para confirmar o que dissemos, oferecemos seguidamente as respostas recebidas a uma questão apresentada aos alunos, na qual lhes pedíamos que escrevessem o que eles diriam na seguinte situação: *Você está em casa e pede ajuda para mudar o sofá de lugar.*

Estas são as diferentes respostas que recebemos:

- “Manhê, *me ajuda a mudar o sofá* desse lugar?”
- Por favor, quem *poderia me ajudar* a mudar o sofá de lugar?”
- Por favor, tem alguém nesta casa *para me ajudar* a mudar o sofá de lugar?!”
- Este sofá *ficaria bem* melhor neste outro canto.
- *Me ajude* a mudar o sofá, é pra este lado.
- Alguém *pode me ajudar* com o sofá, por favor?”
- *Será que você pode me ajudar* agora.
- *Estive pensando na possibilidade de colocarmos* esse sofá de forma diferente...
- Mãe, *ajuda-me a mudar* o sofá para aquele lado.
- Pai! *Venha aqui me ajudar* a mudar o sofá de lugar, por favor.
- Por favor, *ajude-me* com a mudança desse sofá.

qualificado para isso, pode se aproveitar das semelhanças entre as duas línguas para se aprofundar na estrutura da própria língua materna pelo contraste com a língua estrangeira. Como diz Matte Bon (1994, p. 81)

lo que se necesita es una gramática que ayude a entender los contextos y los usos individuales, pero también los errores. En esta búsqueda desempeña un papel fundamental el análisis contrastivo, por dos tipos de razones: por una parte ayuda a entender los errores de los alumnos. Por otra, ayuda a entender el funcionamiento del idioma estudiado: los idiomas se aclaran e iluminan unos a otros. A través del estudio de un idioma se puede entender el funcionamiento de muchos otros, del lenguaje en general.

Nosso trabalho e os resultados da investigação confirmam que se quisermos preparar melhor os nossos alunos, deveremos convergir o programa de Língua Portuguesa também para as necessidades que impõem aos estudantes outros sistemas lingüísticos, como o espanhol. Desse modo, e pela imbricação com o currículo da língua estrangeira, o estudo de gramática portuguesa normativa transcenderia seus objetivos tradicionais para adquirir outras finalidades como o aprendizado de línguas e a investigação em aquisição pelo modelo de análise de erros, por exemplo. Para Baralo (1999, p. 50-51)

[...] en la última década se ha retomado, de manera fructífera, el interés por comprender mejor el innegable papel que juega la LM en la adquisición de L2 y por investigar las posibles causas de fenómenos universales, como la fosilización de L2.

Incluir o estudo de questões gramaticais normativas da LM com fins específicos para o aprendizado de LE no programa de Língua Portuguesa conscientizaria os alunos da importância que o estudo de seu próprio sistema lingüístico tem na aprendizagem de outras línguas.

Anexo 1 - Tarefa de diagnóstico

1. Tu compañera de clase tiene que esconderse de su ex - novio. Dale diez consejos para cambiar de aspecto.
2. Completa con las palabras que faltan estas sugerencias para mejorar la salud de tu cuerpo y mente:
 - a.exercício, o carro em casa e
 - b.equilibradamente e bebidas saudáveis: água, sucos,
 - c. as pequenas coisas que fazem sua vida mais agradável: um beijo, rir, abraçar, jogar, ...

- d. o dia cheia de energia: exercício, em você uns minutos, etc.
- e. em seu corpo. suas posturas e adequadamente do corpo: isso em seu bemestar físico e emocional.
- f. maneiras de controlar ou superar o estresse.

3. Puedes decir el nombre de los tiempos verbales que has usado para contestar a los ejercicios anteriores.

4. Completa este esquema con las formas adecuadas en el imperativo:

	Caminar	comer	vivir
tu			
você			
vós			
vocês			

5. En español, el imperativo no siempre se utiliza para mandar. También lo usamos para llamar la atención, para introducir una explicación, para contestar el teléfono, para dar ánimos y para mostrar sorpresa, para dar consejos, para expresar condición, para dar permiso, etc.

- a. Puedes decirme si es igual en portugués. Da un ejemplo para cada uso del imperativo en portugués que encuentres.

Anexo 2 - Tarefa em Português

Buscar en los libros de gramática portuguesa y en las gramáticas históricas los siguientes datos sobre el imperativo.

1. ¿Coinciden todas las gramáticas en las formas que constituyen el paradigma del imperativo? ¿Cuáles de las que habéis consultado lo hacen y cuáles no? ¿Qué formas diferentes habéis constatado?
2. Después de leer las características formales del imperativo ¿cuáles crees que serían sus rasgos más interesantes a la hora de explicar el tema a alumnos que no conozcan este tiempo verbal?
3. Trata de buscar la causa de que existan dos formas diferentes para la segunda persona del plural, *amai/ide*
4. Di también en qué casos se puede usar o se usa el imperativo en portugués.

Anexos 3 y 4 - Tarefa em Espanhol e Tarefa de reforço em Português

1. Busca en las gramáticas de español que encuentres en la Biblioteca de la Universidad el tema del

Imperativo y resume toda la información interesante que encuentres, con el objeto de explicar a tus compañeros de clase las características de este modo verbal.

2. Realiza una tarea para la práctica del uso del Imperativo en una clase de español como lengua extranjera. Mejor si es original, divertida y de calidad. La realización de la tarea deberá ocupar aproximadamente media hora de la clase.
3. Redactad en portugués una receta de un plato brasileño que os guste especialmente, deberéis usar el imperativo.

Anexo 5 - Evaluación

1. Da cinco consejos para mejorar la salud de cuerpo y mente usando el modo imperativo.
2. Tu compañera tiene que esconderse de su ex - novio, dile diez cosas que tiene que hacer para cambiar su aspecto físico, usando el imperativo.
3. Transforma los infinitivos de estas prohibiciones en imperativos: aparcar en el paso de cebrá; tirar colillas; pitar; tirar papeles; gritar; correr.
4. Subraya los imperativos en las siguientes frases y di para qué se usan en cada contexto.
 - a. Pase, pase, por favor.
 - b. Mira, te voy a contar una cosa increíble.
8. Completa con las formas del imperativo de los siguientes verbos:

	HACER	SALIR	DECIR	OÍR	SER	PONER	TENER
(Tú)							
(Usted)							
(Vosotros/-as)							
(Ustedes)							

ABSTRACT

This paper discusses the results of the application of a task-based communicative approach to the contrastive study of the Spanish and Portuguese imperative. With the purpose, on the one hand, of accelerating the learning process of this verbal mode and, on the other hand, of corroborating the importance of knowing Portuguese normative grammar when learning a related language.

KEY WORDS: tasks; imperative; Spanish; Portuguese normative grammar

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- c. Oye, ¿tienes hora?
- d. ¿Dígame?
- e. ¡Anda! si está ahí Roberto.
- f. Venga, vamos al cine.
5. Pide estas cosas de acuerdo a la situación; puedes usar los verbos: dar, pasar y decir respectivamente.
 - UN LIBRO *a un chico que te ha quitado tu libro
*a una bibliotecaria
 - LA SAL *a un camarero
*a tu compañero de mesa
 - LA HORA *a un señor que pasa por la calle.
*a un compañero de trabajo
6. ¿Cómo podrías expresar de otra manera, quizás más amable, las peticiones hechas en el modo imperativo? Transforma las oraciones.
 - a. Hazme una fotocopia
 - b. Déjame un bolígrafo
 - c. Pásame la sal
7. Transforma en afirmativas estas órdenes negativas:
 - a. ¡No te llesves las llaves!
 - b. ¡No os pongáis mi camiseta!
 - c. ¡No hables con tu compañera!
 - d. ¡No hagas bacalao! No me gusta.
 - e. ¡No deje los libros ahí! Por favor.
 - f. ¡No abráis la ventana!
 - g. ¡No me den las gracias!

ALMEIDA, J. C. P. de (Org.). *Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.

BUARQUE DE HOLANDA, A. *O Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Cuadernos de Didáctica Española. Madrid: Arco Libros, S.L., 1999.

CALVI, M. V. La gramática en la enseñanza de lenguas afines. In: *Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática*. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela Instituto de Idiomas., 1998, p. 353-360.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid:Edelsa, 1995, p.224.

LARSEN-FREEMAN, D; LONG, M. H. An Introduction to Second Language Acquisition Research. In: GASS, S; SELINKER, L. (eds.) *Language transfer in language learning*. Newbury House, Rowley, Mass., 1983. Londres: Longman, 1991.

MARTÍN PERIS, E. Libro de texto y tareas en Zanon, J. (co.) *La enseñanzas del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 1999.

MATEO MARTINEZ, J. *La enseñanza Universitaria de las lenguas extranjeras*. Alicante: Universidad de Alicante, 1999.

MATTE BON, F. Hacia una gramática de los porqués y de los cómo. In: *Didáctica del español como lengua extranjera*, 2., Madrid: Col. Expolingua, 1994.

MORENO, F. (Or.) *La enseñanza del español como lengua extranjera:del pasado al futuro*. Madrid:Universidad de Alcalá, 1998.

TARALLO, F. (Org.) *Tempos Lingüísticos: itinerário histórico da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1994.

VÁZQUEZ, G. *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid:Edelsa, 1998.

ZANÓN, J. Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable 5*, p. 19-27, 1990.

Susana Echeverria Echeverria é Professora Colaboradora Assistente no Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté