



# O ENSINO DA ORTOGRAFIA PELA DESCOBERTA

Contributos para o estudo do  
desenvolvimento da competência  
ortográfica no 1.º Ciclo do Ensino  
Básico

Mafalda Raposo de Barbosa Martins Soares

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de  
Lisboa para obtenção de grau de mestre em Didática da Língua  
Portuguesa no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico

2021

| | ' ' | | ' ' |

# ◊ ENSINO DA ORTOGRAFIA PELA DESCOBERTA

Contributos para o estudo do  
desenvolvimento da competência  
ortográfica no 1.º Ciclo do Ensino  
Básico

Mafalda Raposo de Barbosa Martins Soares

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de  
Lisboa para obtenção de grau de mestre em Didática da Língua  
Portuguesa no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Prof. Doutora Adriana Cardoso

2021

*A2. Até foi... mais ou menos. Não foi?*

*A1. Eu gostei.*

*A2. Foi divertido.*

*A1. Eu gostei.*

*A2. Eu também.*

*A1. Ainda por cima aprendermos mais. (...) não vamos ter dificuldade.*

*A2. Também acho. Se tivermos dificuldade temos de nos lembrar das três formas.*

## Resumo

A introdução de metodologias ativas de ensino de ortografia é fundamental para a promoção da competência ortográfica dos alunos, atribuindo maior enfoque ao trabalho colaborativo e às descobertas por eles realizadas a partir de atividades de observação, comparação e sistematização de dados. Centrando-se nesta temática, o presente estudo tem como objetivos: (i) conceber e implementar laboratórios gramaticais para o desenvolvimento da competência ortográfica no 1.º Ciclo do Ensino Básico; (ii) analisar a atividade metalinguística de uma díade durante a realização de um dos laboratórios gramaticais implementados. A presente investigação envolveu, primeiramente, o estudo exploratório dos desvios ortográficos mais frequentes de alunos de uma turma de 4.º ano e, posteriormente, a aplicação de um teste de ortografia e a criação e implementação de dois laboratórios gramaticais que visavam colmatar algumas das dificuldades identificadas, que incidem sobre a problemática “Como se escreve o som [R]?” e “Como se escrevem as vogais nasais antes da consoante?”. Para o estudo de caso desta investigação, foi selecionada como amostra a análise da interação de uma díade durante a realização do primeiro laboratório gramatical “Como se escreve o som [R]?”. Desta interação, salientam-se alguns aspetos bastante positivos, tais como o facto de a díade encontrar estratégias para a identificação de sons das palavras em estudo, a reflexão sobre a escrita de palavras e o empenho da díade, na descoberta das regras ortográficas.

Como resultado deste estudo, percebemos a importância do estudo colaborativo, para a descoberta de regras ortográficas e a aplicação de laboratórios, para ajudar a assimilar essas regras.

**Palavras-chave:** ortografia, desvios ortográficos, laboratório gramatical, interação entre pares.

## **Abstract**

The introduction of active methodologies for teaching spelling is essential for promoting students' spelling competence, giving greater focus to collaborative work and the discoveries they make based on observation, comparison and data systematization activities. Focusing on this theme, this study aims to: (i) design and implement grammatical laboratories for the development of spelling skills in the 1st Cycle of Basic Education; (ii) analyze the metalinguistic activity of a dyad during the performance of one of the implemented grammatical laboratories. The present investigation involved, firstly, the exploratory study of the most frequent spelling deviations of students in a 4th grade class and, later, the application of a spelling test and the creation and implementation of two grammatical laboratories that aimed to address some of the difficulties identified, which focus on the issue “How is the sound [R] written?” and “How are nasal vowels written before the consonant?”. For the case study of this investigation, the analysis of the interaction of a dyad during the first grammatical laboratory “How is the sound [R] written?” was selected as a sample. From this interaction, some very positive aspects are highlighted, such as the fact that the dyad finds strategies for identifying the sounds of the words under study, the reflection on the writing of words and the dyad's commitment to discovering orthographic rules.

As a result of this study, we realize the importance of collaborative study, for the discovery of orthographic rules and the application of laboratories, to help assimilate these rules.

**Keywords:** spelling, spelling deviations, dyad, grammatical laboratory, interaction between pairs.

# AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

Este foi um trabalho muito desejado e chegar ao fim parecia impossível. Para o conseguir, houve muitas pessoas importantes que, sem elas, a tarefa teria sido em tudo bem mais difícil.

Aos meus pais, pelo incentivo e ajuda sem a qual não poderia ter concluído este trabalho. Obrigada por tudo, do fundo do coração.

À minha filha, também pelo incentivo e pela paciência de aturar dias fechada em casa enquanto a mãe trabalhava. Amo-te muito!

À minha turma e aos alunos que participaram mais diretamente nos laboratórios e suas famílias, agradeço todo o empenho.

À minha orientadora, Professora Doutora Adriana Cardoso, obrigada por estar sempre disponível, por me incentivar a ir além daquilo que achava que conseguiria. A sua ajuda foi fundamental.

Às minhas parceiras e grandes amigas nesta caminhada, Sandra e Maria, adorei ter passado isto convosco. Obrigada pela paciência e ajuda. Sem vocês nada seria igual. US GIRLS together, conseguimos muito!

À equipa do 307, obrigada pela experiência fantástica e pelo incentivo constante!

À família e amigos que sempre me incentivaram a concluir este trabalho, que tinham sempre uma palavra de apoio principalmente nos vários momentos em que achei que desistiria, o meu muito obrigada. Especialmente à minha mana do coração, obrigada por seres mandona e me obrigares a terminar isto. Um obrigada também ao meu grande amigo Chuip (L.D), que ajudou no que parecia ser impossível de resolver! Obrigada pela paciência!

# Índice

1. INTRODUÇÃO .....	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	3
2.1. Ensino/aprendizagem da ortografia .....	4
2.1.1 A ortografia do português: relação entre grafia e som .....	4
2.1.2 Aprendizagem da ortografia .....	5
2.1.3 Perspetiva face ao desvio ortográfico .....	6
2.1.4 Classificação dos desvios ortográficos .....	7
2.1.5 Desenvolvimento da competência ortográfica .....	9
2.2 O ensino da língua pela descoberta .....	12
2.2.1 Laboratório gramatical .....	12
2.2.2 Interação entre pares .....	13
2.2.3 Atividade metalinguística .....	15
3. ESTUDO EMPÍRICO .....	18
3.1 Metodologia .....	19
3.1.1 Problemas e questões orientadoras .....	19
3.1.2 Objetivos e design do estudo .....	19
3.2 Caracterização do contexto e dos participantes .....	20
3.3 Procedimento e instrumentos .....	21
3.3.1 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados .....	21
3.3.1.1. Estudo exploratório .....	21
3.3.1.2. Teste de ortografia .....	22
3.3.1.3. Atividade metalinguística .....	25
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	26
4.1 Teste de ortografia .....	27
4.2. Laboratórios gramaticais .....	29
4.2.1 Plano e descrição da intervenção .....	29
4.3. Análise da atividade metalinguística da díade .....	33
4.3.1 Etapa 1 .....	33
4.3.2 Etapa 2 .....	43

4.3.3 Etapa 3.....	46
4.4 Análise do tipo de conversa.....	54
4.5 Dinâmica da díade .....	58
5. CONCLUSÃO .....	60
REFERÊNCIAS.....	63
ANEXOS .....	68
Anexo A. Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento .....	69
Anexo B. Carta aos encarregados de educação.....	70
Anexo C. Estudo exploratório dos erros – Reconto de uma história ouvida.....	71
Anexo D. Estudo Exploratório - Desvios ortográficos por tipologia .....	73
Anexo E. Teste de ortografia .....	83
Anexo F. Laboratório Gramatical I: Como se escreve o som [ʀ]? (versão aluno).....	88
Anexo G. Laboratório Gramatical I: Como se escreve o som [ʀ]? (versão professor) .....	94
Anexo H. Laboratório Gramatical II: Como se escrevem as vogais nasais antes de consoante? (versão aluno).....	101
Anexo I. Laboratório Gramatical II: Como se escrevem as vogais nasais antes da consoante (versão professor).....	105
Anexo J. Transcrição da interação entre pares: Lab. I – etapa 1 .....	109
Anexo K. Transcrição da interação entre pares: Lab. I – etapa 1.1 .....	121
Anexo L. Transcrição da interação entre pares: Lab. I - etapa 2.....	123
Anexo M. Transcrição da interação entre pares: Lab. I - etapa 3.....	126
Anexo N. Transcrição da interação entre pares: Lab. I – etapa 3.1.....	137
Anexo O. Transcrição da interação entre pares: Lab. I – etapa 3.2.....	142
Anexo P. Normas de transcrição.....	145

# Índice de figuras

<b>Figura 1</b> - <i>Número absoluto de turnos conversacionais por episódio, Etapa 1</i> .....	34
<b>Figura 2</b> - <i>Questão 1.2 da Etapa 1 do Laboratório Gramatical I</i> .....	39
<b>Figura 3</b> - <i>Questão 1.3 da Etapa 1 do Laboratório Gramatical I</i> .....	42
<b>Figura 4</b> - <i>Número absoluto de turnos conversacionais por episódio, Etapa 2</i> .....	44
<b>Figura 5</b> - <i>Número absoluto de turnos conversacionais por episódio, Etapa 3</i> .....	46
<b>Figura 6</b> - <i>Número absoluto de turnos conversacionais por episódio, Etapa 3.1</i> .....	53

# Índice de tabelas

<b>Tabela 1</b> - <i>Categorias de desvios ortográficos propostas por Batista et al. (2011)</i> .....	8
<b>Tabela 2</b> - <i>Idades dos alunos da turma</i> .....	20
<b>Tabela 3</b> – <i>Ocorrência de erros nos resumos produzidos no estudo exploratório, segundo tipologia de Batista et al.(2011)</i> .....	22
<b>Tabela 4</b> - <i>Lacunas do teste de ortografia</i> .....	22
<b>Tabela 5</b> - <i>Lacunas do teste de ortografia</i> .....	23
<b>Tabela 6</b> - <i>Total de erros por contexto</i> .....	27
<b>Tabela 7</b> - <i>Descrição do Laboratório Gramatical I</i> .....	30
<b>Tabela 8</b> - <i>Descrição do Laboratório Gramatical II</i> .....	32
<b>Tabela 9</b> - <i>Etapas do laboratório “Como se escreve o som [ʀ]?”</i> .....	33
<b>Tabela 10</b> - <i>Etapa 1: Episódios</i> .....	34
<b>Tabela 11</b> - <i>Etapa 1, Episódio 1: Turnos de leitura em voz alta</i> .....	35
<b>Tabela 12</b> - <i>Palavras com/sem o som [ʀ], segundo a díade</i> .....	38
<b>Tabela 13</b> - <i>Anexo K – Resumo das regras</i> .....	43
<b>Tabela 14</b> - <i>Anexo L- Etapa 2</i> .....	44
<b>Tabela 15</b> - <i>Anexo M- Etapa 3</i> .....	46
<b>Tabela 16</b> - <i>Lista de palavras, do exercício 1, onde a díade deverá sublinhar as letras que representam o som [ʀ]</i> .....	48
<b>Tabela 17</b> - <i>Anexo N – Etapa 3.1</i> .....	53
<b>Tabela 18</b> - <i>Anexo O – Etapa 3.2 (Discussão dos resultados)</i> .....	54
<b>Tabela 19</b> - <i>Etapa 1 (Tipos de conversa)</i> .....	55
<b>Tabela 20</b> - <i>Etapa 2 (Tipos de conversa)</i> .....	55
<b>Tabela 21</b> - <i>Etapa 3 (Tipos de conversa)</i> .....	55
<b>Tabela 22</b> - <i>Etapa 3.1 (Tipos de conversa)</i> .....	56
<b>Tabela 23</b> - <i>Anexo J – Etapa 1 (Contagem de turnos conversacionais)</i> .....	58
<b>Tabela 24</b> - <i>Anexo K – Etapa 1.1 (Contagem de turnos conversacionais)</i> .....	58
<b>Tabela 25</b> - <i>Anexo L – Etapa 2 (Contagem de turnos conversacionais)</i> .....	58
<b>Tabela 26</b> - <i>Anexo M – Etapa 3 (Contagem de turnos conversacionais)</i> .....	58
<b>Tabela 27</b> - <i>Anexo N – Etapa 3.1 (Contagem de turnos conversacionais)</i> .....	59
<b>Tabela 28</b> - <i>Anexo O – Etapa 3.2 (Contagem de turnos conversacionais)</i> .....	59

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Tendo como ponto de partida a identificação de uma área de problematização – os erros ortográficos dados pelos alunos num 4.º ano de escolaridade, sentiu-se a necessidade de recorrer a uma metodologia de ensino pela descoberta para promover o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos, recorrendo ao trabalho colaborativo.

Desta forma, neste projeto, pretende-se conceber e implementar laboratórios gramaticais para o desenvolvimento da competência ortográfica no 1.º Ciclo do Ensino Básico e, simultaneamente, analisar a atividade metalinguística de uma díade durante a realização de um dos laboratórios gramaticais implementados.

O projeto de intervenção desenvolve-se, assim, em torno de cinco fases: (i) estudo exploratório, de forma a identificar os desvios ortográficos mais frequentes na turma; (ii) teste de ortografia, com lacunas envolvendo maioritariamente palavras com os desvios mais identificados (casos <am>/<ão>, <r>/>rr> entre vogais, <n>/<m> antes da consoante, formas do verbo *haver* e palavras homófonas (ah/há/à); (iii) elaboração de dois laboratórios gramaticais (Laboratório 1 - Como se escreve o som [R]? e Laboratório 2 – Como se escrevem as vogais nasais antes da consoante?), (iv) implementação dos laboratórios e (v) recolha e análise de dados. O estudo exploratório foi desenvolvido quando a turma ainda estava a finalizar o 3.º ano. As restantes etapas decorrem quando a turma já se encontrava no 4.º ano.

O estudo está organizado em cinco capítulos, seguidos das referências e anexos. Após a introdução (capítulo 1), segue-se o enquadramento teórico (capítulo 2), que é constituído por secções dedicadas ao ensino/aprendizagem da ortografia (cf. 2.1) e ao ensino da língua pela descoberta (cf. 2.2). No capítulo 3, intitulado Estudo Empírico, apresenta-se a metodologia (cf. 3.1), a caracterização do contexto e dos participantes (cf. 3.2) e o procedimento e instrumentos (cf. 3.3). O capítulo 4 inclui a apresentação e discussão dos resultados do estudo, onde se apresenta o teste de ortografia realizado (cf. 4.1), os laboratórios gramaticais com o plano e descrição da intervenção (cf. 4.2), a análise da atividade metalinguística da díade (cf. 4.3), a análise do tipo de conversa (cf. 4.4) e a dinâmica da díade (4.5). Por último, o capítulo 5 apresenta as conclusões relevantes decorrentes do estudo realizado.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| ' ' | | ' ' |

## 2.1. Ensino/aprendizagem da ortografia

### 2.1.1 A ortografia do português: relação entre grafia e som

Com os Fenícios, que desenvolveram um sistema silábico com 22 caracteres, por volta de 1500 a.c., surgiu o primeiro sistema de escrita alfabética, o sistema de representação da língua oral mais linguística, uma vez que exige a identificação prévia das unidades fónicas sem significado que as línguas usam para construir significados.

O sistema de escrita da língua portuguesa é, como referem Martins e Niza (1998), um sistema alfabético, o que significa que as unidades da fala que são codificados na escrita são os fonemas, ou seja, as unidades mínimas de som que introduzem diferenças nos significados das palavras.

Segundo Duarte (2000), o português, bem como a maioria das línguas da Europa, utiliza o alfabeto latino; o grego moderno utiliza o alfabeto grego e muitas línguas eslavas utilizam o alfabeto cirílico. As línguas semânticas, como o árabe, usam alfabetos derivados do primitivo silabário fenício.

Para além da utilização de um determinado alfabeto, o sistema ortográfico de cada língua apresenta especificidades quanto aos símbolos – grafemas ou letras – com que representa os sons, os quais podem depender de fatores contextuais e acentuais (em Português atual a letra <ç> nunca inicia uma palavra), de fatores morfológicos (a forma *traz* termina em <z> quando é uma forma verbal do verbo *trazer*) ou de fatores lexicais ligados ao percurso histórico das palavras (as palavras *passo* e *paço*, com diferentes significados mas com a mesma forma fonética, escrevem-se de modo diverso conforme as formas latinas que estiveram na sua origem) (Marçal, 2010). A este respeito, Duarte (2000) refere que:

O oral e o escrito constituem dois modos que, embora estabelecendo relações entre si, possuem princípios de funcionamento distintos. A escrita deve ser entendida como uma forma de codificar o oral, logo, o ensino do código escrito deve fazer apelo à oralidade, sem, no entanto, a reduzir. (Duarte, 2000, p. 379)

Contudo, apesar de o português ter um sistema de escrita alfabético, a ortografia do português não representa os sons de uma forma biunívoca: (i) um mesmo grafema pode representar mais do que um som da fala (e.g. <c> – *cama* ou *cinema*; <a> – *mal* ou *cama*); (ii) inversamente, um mesmo som pode ser representado por diferentes grafemas (e.g.

viagem – viajar; cinema - sapo); (iii) dois grafemas associados podem representar o mesmo som (por exemplo: **banho**, **alho**); (iv) um grafema pode não representar nenhum som (e.g. **h**ospital).

Como refere Duarte (2000) a escrita é uma forma simplificada de representar a realidade mais complexa que é o oral.

### 2.1.2 Aprendizagem da ortografia

A tarefa de aprender a ler e a escrever no sistema alfabético implica um elevado nível de capacidade para refletir de uma forma consciente sobre a linguagem nos seus aspetos formais: linguagem oral, linguagem escrita e relações entre ambas (Martins & Niza, 1998).

Quando se pensa na relação entre a oralidade e a escrita, do ponto de vista da iniciação à literacia, podem-se encontrar dois processos específicos, segundo Costa et al.: a *competência alfabética* (que diz respeito à aprendizagem inicial de regras que relacionam segmentos com grafemas ou dígrafos) e a *competência ortográfica* (que envolve o armazenamento de imagens visuais relativas às representações ortográficas das palavras). No que concerne à competência alfabética, há duas metodologias possíveis de seguir – o grafema-segmento e o segmento-grafema, sendo a primeira aquela mais abordada pelos autores pelas seguintes razões: as crianças revelam sensibilidade precoce às unidades do oral, antes de iniciarem qualquer atividade de escrita ou na fase inicial desta aprendizagem; o património linguístico que a criança transporta para a escola é de natureza oral e as relações entre os dois tipos de unidades em foco (segmentos e grafemas) são mais complexas se partirmos do grafema do que se partirmos dos segmentos.

Num momento em que a incorporação da informação ortográfica ainda não está consolidada, ou seja, na ausência de imagem visual ortográfica estável da palavra (competência ortográfica), a criança ativa aquela que é a operação básica no ato da escrita: a transferência das unidades do oral para a escrita através do uso da relação segmento-grafema que mais frequentemente ativa para registar o som em causa (competência alfabética) (Freitas et al., 2013, p. 128)

Segundo Pires et al. (2010), a complexidade das relações fonema-grafema implica que a aprendizagem da ortografia permita saber quais as letras que correspondem à representação dos sons de cada palavra. Este domínio pode ser adquirido por duas vias: i) a via lexical ou direta, “é necessária para escrever palavras irregulares, ou seja, que não

seguem as regras de correspondência fonema- grafema” (Barbeiro, 2007). Por esta via, a criança recorre ao vocabulário derivado do léxico mental, para ativar a capacidade de representação dos sons; ii) a via fonológica ou indireta ou sublexical, que é adotada quando se desconhece uma palavra ou na escrita de pseudopalavras, porque resulta de uma regularidade na conversão fonema-grafema (Barbeiro, 2007). Por esta via, a criança recorre aos conhecimentos que possui derivados do treino da consciência fonológica nos diferentes níveis (consciência da palavra, da sílaba, intrassilábica e fonémica), para ativar as capacidades de representação.

### 2.1.3 Perspetiva face ao desvio ortográfico

As conceções dos docentes relativamente ao erro ortográfico podem, *grosso modo*, ser integradas em duas orientações distintas: o erro como punição e o erro como fonte de informação (Rosa, 2011).

No primeiro caso, o erro é visto como falha e constitui objeto de censura (Camps, et al., 1999; Pinto, 1998). Neste contexto, o erro é considerado algo a eliminar. O ensino e a aprendizagem da ortografia são perspetivados negativamente em função do número de erros de ortografia dos alunos e é o professor quem marca os erros, que possui o saber e o poder. Segundo Tavares e Alarcão (1995, p. 97), a atitude adotada é “evitar as ocasiões de erro e, no caso de ele vir a ocorrer, ignorá-lo o mais possível ou puni-lo, de modo a evitar a instalação de hábitos errados”.

Nos casos em que o erro é perspetivado como fonte de informação, este é visto como uma aprendizagem que não deve ser ignorada. Neste sentido, é um indício de um processo que deve ser analisado e desconstruído (Camps et al., 2009; Cardoso, Costa e Pereira, 2002) na medida em que pode lançar pistas acerca das estratégias a adotar com vista ao desenvolvimento da aprendizagem. A atitude pedagógica mais adequada será, então, a de perspetivar o erro como um processo natural e normal da aprendizagem, tradutor das estratégias de aprendizagem que vão dando lugar à reposição de novos conhecimentos (Rosa, 2011; Amor, 1994; Pinto, 1998; Azevedo, 2000; Gomes, 2006; Cassany, 2006; Barbeiro, 2007). Esta visão corresponde a uma perspetiva construtivista do processo de ensino/aprendizagem.

#### 2.1.4 Classificação dos desvios ortográficos

Cardoso et al. (2002) referem três aspetos que devem orientar a elaboração de uma tipologia de erros: os dados a analisar; os objetivos subjacentes à classificação dos erros e o público que vai utilizar a tipologia. Uma vez que existem diferentes tipologias de erros, estes autores centram a sua análise nas tipologias propostas por De Maistre (1970), Gomes (1989), Pinto (1998), Sousa (1999), Azevedo (2000) e Rio-Torto (2000).

A partir da análise destas tipologias, Cardoso et al. (2002) chegam à conclusão de que a categorização dos erros com recurso a uma tipologia pode ser um bom instrumento para a definição de estratégias a implementar em sala de aula. Contudo, referem que a diversidade terminológica adotada nas diferentes tipologias impede a clara perceção dos erros incluídos nas diferentes categorias e que esta categorização é, por vezes, problemática.

Em alternativa, estes autores apresentam uma tipologia de erros que contempla sete grandes categorias de desvios ou erros: desvios ortográficos; desvios fonéticos; desvios morfológicos; desvios morfossintáticos; desvios sintáticos; desvios sintático-semânticos e desvios semânticos. Sob a designação de desvios ortográficos, os autores consideram os desvios resultantes de um deficiente domínio das convenções ortográficas (e.g. hà; maria; agua). Por sua vez, nos desvios fonéticos são incluídos os casos em que há alteração da forma fonética da palavra (e.g. felor/flor; baca/vaca; fliz/feliz), desde que não esteja envolvido o conhecimento explícito de regras de ortografia ou competências a outro nível do conhecimento linguístico.

Perspetivando de forma mais abrangente as dimensões gráficas e ortográficas, Batista et al. (2011) propõem uma tipologia com nove categorias (cf. Tabela 1).

**Tabela 1**

*Categorias de desvios ortográficos propostas por Batista et al. (2011)*

<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos</b>
A. Dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita	Desvios relativos ao processamento de fonemas (segmentação, identificação e ordenação) ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa. Estas incorreções têm geralmente como resultado uma alteração da forma fonética da palavra.	* <u>voram</u> por <u>foram</u> * <i>peto</i> por <i>per<u>t</u>o</i> * <i>setaram-se</i> por <i>se<u>n</u>taram-se</i> * <u>fa</u> rotas por <i>frutas</i>
B. Incorreções por transcrição da oralidade	Transcrição das palavras da forma como usa na oralidade.	* <i>auga</i> por <i>águ</i> a * <i>ronião</i> por <i>reunião</i> * <i>expriência</i> por <i>experiência</i>
C. Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	Tem na sua base aspetos contextuais (relativos à combinação com outros sons) ou acentuais (relativos à posição em que se encontram).	* <i>cer</i> o por <i>quer</i> o * <i>ger</i> ra por <i>guer</i> ra * <i>car</i> o por <i>car</i> ro * <i>ten</i> po por <i>temp</i> o * <i>tin</i> hão por <i>tin</i> ham
D. Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica	Existe alguma regra de base morfológica (sufixos) que permita saber quando usar o grafema “certo” e o “errado”.	* <i>compru</i> por <i>compro</i> * <i>ficai</i> por <i>fiquei</i> * <i>fico</i> por <i>ficou</i> * <i>abriu</i> por <i>abriu</i> * <i>compra-mos</i> por <i>compramos</i>
E. Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras	Não são previsíveis por regras.	* <i>palavras começadas por h</i> * <i>viajem</i> por <i>viagem</i>
F. Incorreções de acentuação gráfica	A acentuação gráfica tende a ser desvalorizada pelos alunos.	* <i>omissão de acentuação ou palavras mal acentuadas</i>
G. Dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas	- Ligadas à representação dos nomes comuns/próprios  - Ligadas à organização das frases no texto, designadamente à utilização de maiúscula no início de período.	* <i>Manuel, Porto, Polícia Judiciária, ...</i>
H. Incorreções por inobservância da	Há combinações de palavras que ainda poderão apresentar dificuldades às crianças,	* <i>porisso</i> por <i>por isso</i> * <i>asseguir</i> por <i>a seguir</i> ;

unidade gráfica da palavra	levando-as a juntar indevidamente várias palavras ou a separar elementos de outras.	<i>*derrepente por de repente;</i> <i>*de pois por depois;</i> <i>*de vagar por devagar;</i> <i>*palavras com hífen</i>
I. Incorreções ao nível da translineação	A translineação em português efetua-se, de um modo geral, atendendo à regra da divisão silábica. Contudo, apresenta algumas situações específicas.	<i>*me-sa</i> <i>*pas-so</i> <i>*cadei- ra</i> <i>*pe-gue</i> <i>*co- ordenar</i> <i>*im- providar</i>

No estudo-piloto desenvolvido na fase preparatória desta investigação, adota-se esta tipologia, dado que permite uma análise detalhada dos erros ortográficos presentes da produção dos alunos (cf. Secção 3.3).

#### 2.1.5 Desenvolvimento da competência ortográfica

De modo a combater as dificuldades sentidas pelos alunos, Baptista et al. (2011) sugerem que, caso existam incorreções, após análise dos problemas, os professores deverão encontrar estratégias e atividades que permitam às crianças desenvolver a sua competência ortográfica, que poderão passar por atividades para intervir em cada uma das categorias apresentadas anteriormente.

Assim, para intervir nas dificuldades de transcrição entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, os autores propõem atividades de forma a desenvolver a consciência fonológica, a capacidade de discriminação dos sons da fala, a competência ortográfica e a capacidade de identificação de sons da fala e de sequências de sons,

Para intervir nas incorreções por transcrição da oralidade corrente, são sugeridas atividades que desenvolvam a consciência da variação linguística ligada a fatores discursivos e a camadas sociais, estabelecer relações entre formas de diferentes registos e variedades socioletais e relacionar a forma ortográfica com registos formais e com variedades cultas.

De forma a intervir nas incorreções por inobservância das regras ortográficas de base fonológica, os autores recomendam atividades com o propósito de desenvolver a capacidade de identificar o contexto da ocorrência de determinado som da fala ou grafema

e de aplicação de regras, de desenvolver a capacidade de descrever o contexto de ocorrência de determinado som da fala ou grafema, de desenvolver a capacidade de identificar propriedades acentuais (tônico vs. átono) e de desenvolver a capacidade de associar características acentuais à ortografia das palavras.

Para intervir nas incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica, são sugeridas atividades com o objetivo de identificar na forma ortográfica as unidades ou sequências que remetem para diferentes informações morfológicas e desenvolver a capacidade de associar características morfológicas à ortografia das palavras.

Para intervir nas incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras, os autores sugerem atividades para desenvolver a competência ortográfica, alargar o léxico ortográfico e identificar dificuldades ortográficas.

De forma a colmatar as incorreções de acentuação gráfica, sugere-se reforçar a consciencialização da acentuação gráfica, focalizar a atenção dos alunos nas palavras com acento gráfico, identificar os diferentes acentos gráficos, explicitar razões de acentuação gráfica, formular regras de acentuação gráfica, ligar as regras a exemplos ilustrativos e tomar consciência da alteração de acentuação fónica e gráfica nos advérbios em -mente e sufixos iniciados por -z... (-zinho, -zito, ...).

Para intervir nas dificuldades na utilização de minúsculas e maiúsculas, devem realizar-se atividades com o intuito de identificar a utilização de maiúscula inicial num texto, explicitando a razão para a escrita com maiúscula inicial e reformular um texto, introduzindo alterações que impliquem mudanças quanto à utilização de maiúsculas e minúsculas iniciais, explicitando a razão das alterações.

Para as incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra, os autores sugerem atividades de forma a fixar a grafia de expressões que os alunos tendem a juntar (de repente, a seguir, ...) ou separar (depois), integrar essas palavras em conjuntos a que os alunos possam recorrer na construção textual e dominar a utilização do hífen na conjugação pronominal (casos de ênclise).

Por fim, de forma a intervir nas incorreções ao nível da translineação, são sugeridas atividades para desenvolver a capacidade de efetuar a translineação segundo a norma, desenvolver a capacidade de efetuar a divisão silábica e tomar consciência de casos específicos de normas de translineação, divergente da divisão silábica.

Além destas atividades, os autores referem ainda a importância das atividades tradicionais, como a cópia, com o intuito de desenvolver a competência ortográfica e integrar o exercício num contexto funcional e o ditado, cujo objetivo poderá passar por desenvolver a competência ortográfica, integrar o exercício do ditado no contexto de atividade de passagem de um texto para o computador, desenvolver a competência ortográfica em relação a palavras consideradas difíceis ou a palavras em cuja escrita o aluno tenha revelado mais dificuldades.

Também Gonçalves (2019) se refere as estas duas atividades como estratégias a que o professor poderá recorrer para melhorar a competência ortográfica dos alunos. Assim, a autora apresenta diferentes tipos de ditados que podem ser utilizados com o intuito mais reflexivo, que incida mais no processo que no produto: ditado preparado, ditado-consulta, ditado com gravador, ditado de palavras, ditado improvisado, ditado com recurso ao computador, ditado de palavras difíceis, ditado de palavras mistério e ditado zero erros (Gonçalves, 2019, p. 33).

Em relação à cópia, esta autora também apresenta diferentes tipos de cópia que o professor pode realizar, de forma a desenvolver a competência ortográfica, tal como a cópia funcional, a cópia e reescrita, a cópia diferida e a cópia rápida (Gonçalves, 2019, p. 34).

Além destas duas atividades, Gonçalves (2019) apresenta também a escrita colaborativa e a técnica de revisão como estratégias possíveis para desenvolver a competência ortográfica.

No que respeita à técnica de revisão, Barbeiro (2007), referido por Rosa (2011), propõe que esta possa ser guiada por linhas de atuação, que poderão receber maior ou menor relevo em cada tarefa. Estas linhas passam por desenvolver a capacidade de deteção das incorreções ortográficas, pelo aluno; proporcionar o contacto do aluno com a forma correta de escrever a palavra, que poderá ser escrita pelo professor e/ou consultada num material de apoio; procurar que o aluno tome consciência das dificuldades, conduzindo a interação de forma a que ele expresse o problema, recorde regras ortográficas já aprendidas, promovendo, desta forma, a progressiva autonomia do aluno.

Barbeiro (2007) sugere ainda algumas atividades facilitadoras da aprendizagem da ortografia, como a construção de listas de palavras difíceis, para trabalho posterior, organizando-as por conjuntos ou agrupando casos semelhantes.

O mesmo autor apresenta duas vertentes para desenvolver a competência ortográfica: a) uma vertente integradora, que promova a relação com a escrita e com outras competências relacionadas, que mobilizará o processo na sua globalidade, não incidindo apenas na representação gráfica da palavra e b) uma vertente metalinguística, de construção de um conhecimento consciente, que permita a resolução de problemas ligados a alguns dos critérios no sistema ortográfico. Estas duas vertentes devem ser colocadas em ação no processo ensino-aprendizagem.

## **2.2 O ensino da língua pela descoberta**

### **2.2.1 Laboratório gramatical**

No artigo «Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo», Duarte (1992) propõe o laboratório ou oficina gramatical<sup>1</sup> como metodologia para desenvolver a capacidade reflexiva dos alunos, assumindo que esta tem um papel fundamental ao longo do processo de aprendizagem.

Os princípios do laboratório gramatical baseiam-se na construção de conhecimento, tendo em vista a concretização dos seguintes objetivos:

- (i) levar o aluno a «tomar consciência do modo de organização e funcionamento discursivo e a saber descrevê-lo» (Fonseca 2000b: 17);
- (ii) desenvolver no aluno o conhecimento explícito e a consciência linguística a partir do conhecimento intuitivo da língua;
- (iii) promover o desenvolvimento das capacidades investigativas do aluno;
- (iv) proporcionar a transferência do conhecimento adquirido para uma atividade de escrita com consciência de utilização intencional dos recursos da língua e dos princípios de funcionamento e de organização dos discursos. (p. 282)

Segundo Duarte (1992, 1998) e Hudson (1992), o laboratório gramatical deve seguir quatro fases. Na primeira fase, decorre a apresentação dos dados em que se procede à constituição do *corpus* pelo professor ou alunos e, de seguida, à organização dos dados

---

<sup>1</sup> No seu texto de 1992, Inês Duarte utiliza o termo “Oficina Gramatical”, passando, a partir de 1996, a adotar a designação “Laboratório Gramatical”.

linguísticos do *corpus* em dois blocos (o primeiro para observação e descrição de dados e o segundo para validação de generalizações feitas pelos alunos).

Numa segunda fase, tem lugar a problematização, análise e compreensão dos dados, em que se preconiza: a formulação de uma questão ou apresentação de um problema relativo aos dados linguísticos; a observação dos dados linguísticos pelos alunos; a descrição dos dados linguísticos, considerando as suas semelhanças e diferenças, com recurso a instrumentos de normalização linguística, sempre que pertinente; a formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor e, por fim, a testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo e reformulação ou manutenção da generalização.

A terceira fase refere-se à realização de exercícios de treino propostos pelo professor, de diferentes tipos, por forma a consolidar os conhecimentos adquiridos.

Na quarta e última fase, procede-se à avaliação da aprendizagem realizada pelos alunos.

### 2.2.2 Interação entre pares

A interação com pares e adultos em contextos informais onde a linguagem escrita está presente e o envolvimento em situações funcionais de leitura e escrita no dia-a-dia facilitam a construção de conhecimentos sobre linguagem escrita e o desenvolvimento de processos de literacia emergente (Alves Martins et al., 2014; Mata, 2008; Teale & Sulzby, 1989, entre outros).

Segundo Dees (1990), quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente. Quando os alunos trabalham cooperativamente, «percebem» que podem atingir os seus objetivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus, ou seja, existem objetivos definidos para o grupo (Fernandes, 1997).

Para Lave, a aprendizagem é, tal como para Vygotsky, socialmente situada, pois aprender é um processo que tem lugar num âmbito participativo e não numa mente individual (Lave & Wenger, 1991). Isto significa, entre outras coisas, que a aprendizagem é mediada pelas diferentes perspetivas que existem entre os coparticipantes.

Segundo Mercer (1996), quando duas visões de mundo contrastantes são colocadas em contato, e o conflito resultante precisa ser resolvido, é provável que seja desencadeada alguma reestruturação cognitiva, que se pode traduzir em aprendizagem e maior

compreensão. A este respeito Bruner (1985, citado por Mercer, 1996) refere que um aluno mais competente pode servir como um suporte a um aluno mais fraco. Fletcher, citado por Mercer (1996), considera que o facto de os alunos terem de transmitir as suas ideias uns aos outros favorece um entendimento mais explícito e organizado.

Mercer (1996) refere-se a dois tipos de estudos desenvolvidos acerca da interação entre alunos: estudos experimentais e análise de observação da conversação entre pares.

Os estudos experimentais propõem tarefas específicas a serem realizadas pelos pares. Nestas situações, os pares aprendem melhor quando trabalham em conjunto do que individualmente. Um fator que parece importante é se as condições experimentais são tais que as crianças têm de se comunicar e colaborar para resolver um problema, ao invés de simplesmente poderem fazê-lo (Light & Glachan, 1985). Em certas tarefas apresentadas aos alunos, verifica-se que os pares que fizeram maior planeamento verbal, negociação e discussão foram os mais bem-sucedidos na solução de problemas. Quando as tomadas de decisão são feitas em conjunto, os resultados apresentados são de maior sucesso.

Na observação da conversação entre pares, os pesquisadores concentram-se na análise detalhada da conversa gravada e no processo de discussão nas salas de aula, e não em seus resultados.

A conversa entre alunos é útil e ajuda no entendimento das diversas matérias, mas nem todos os tipos de conversas têm o mesmo valor educacional. O tipo de conversa que ajuda na resolução intelectual de problemas tem de ser, em primeiro lugar, um diálogo no qual os pares apresentam as suas ideias tão clara e explicitamente quanto possível, de modo que estas possam ser partilhadas e avaliadas. Em segundo lugar, os pares raciocinam juntos, analisando, comparando ideias e chegando, juntos, a decisões. Existem condições favoráveis para estas conversas terem sucesso: fácil diálogo entre pares, atividades que encorajem a cooperação em vez da competição e de fácil compreensão da intenção.

Nestes estudos, verifica-se que os pares com capacidades similares trabalham melhor do que pares em que um aluno apresenta maiores conhecimentos que outro, pois, neste caso, o aluno irá dominar as decisões e insistir na sua própria resolução dos problemas sugeridos. Barnes e Todd (1978) referem que “colocar a responsabilidade na mão dos alunos muda a natureza dessa aprendizagem exigindo que eles negociem seus próprios critérios de relevância e verdade” (citado por Mercer 1996, p. 362).

Barnes e Todd, citados por Mercer (1996), sugerem que a discussão em sala de aula precisa atender a certos requisitos de explicitação que normalmente não seriam exigidos no discurso cotidiano. A informação relevante deve ser partilhada de forma eficaz, as opiniões devem ser claramente explicadas e as explicações examinadas criticamente: esse conhecimento deve ser publicamente responsabilizado. Os autores argumentam que o sucesso da atividade educacional através do trabalho em grupo depende de os alunos (a) compartilharem as mesmas ideias sobre o que é relevante para a discussão, e (b) terem uma concepção conjunta do que eles estão tentando alcançar.

Para Mercer (1996), a conversa entre os alunos mostra-se valiosa para a construção do conhecimento. A atividade conjunta oferece oportunidades para praticar e desenvolver maneiras de raciocinar com a linguagem, e os mesmos tipos de oportunidades são improváveis de surgir nas discussões conduzidas pelos professores.

Assim, Mercer refere três tipos de conversa que podem surgir numa discussão entre pares. Assim, os três tipos de conversa são: (i) conversa disputativa (*disputational talk*); (ii) conversa cumulativa (*cumulative talk*) e (iii) conversa exploratória (*exploratory talk*). A conversa disputativa tem como característica o desacordo e as tomadas de decisão individualizadas. Neste tipo de conversa, há pouca partilha e crítica construtiva. A conversa cumulativa não envolve crítica entre pares. É caracterizada por repetições e confirmações, sem objeções. A conversa exploratória acontece quando os pares se relacionam de forma crítica, mas construtivamente. São sugeridas ideias e pareceres e pode haver algum desafio de hipóteses alternativas apresentadas. Neste tipo de conversa, verifica-se mais progresso nas aprendizagens conjuntas.

Como referem Cardoso et al. (2019), o professor em sala de aula deve estar consciente do valor dos diferentes tipos de conversa, de forma a orientar e apoiar o trabalho colaborativo desenvolvido pelos alunos.

### 2.2.3 Atividade metalinguística

Segundo Camps e Milian (2000), do ponto de vista linguístico, "metalinguístico" refere-se a tudo que diz respeito à metalinguagem, seja por meio de termos específicos ou por meio de linguagem comum.

Fontich (2016) refere que a atividade metalinguística está conectada com uma característica básica das linguagens naturais: a possibilidade que elas proporcionam à

reflexão (isto é, usando a linguagem para se referir à própria linguagem), o que Jakobson (1960) chama de "função metalinguística".

Estudos conduzidos pelo GREAL (Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües) em escolas primárias e secundárias exploraram a atividade metalinguística baseada no modelo de Sequência Instrucional (Camps 2014; Milian 2014). Este modelo permite aos pesquisadores compreender melhor a atividade metalinguística. Baseia-se na aquisição de conhecimento linguístico e discursivo dentro de um quadro que incentiva o trabalho colaborativo, explicita os objetivos do ensino e envolve os alunos em tarefas comunicativas e destina-se a melhorar a capacidade dos alunos para se envolverem em atividades metalinguísticas como fonte de conhecimento da linguagem (Fontich, 2016, p. 239). De acordo com Camps (2011, 2014), a dialética ação-reflexão visa alcançar uma compreensão teórica mais robusta da interação entre a atividade metalinguística, o conhecimento gramatical e o uso da linguagem.

Estes estudos inspiraram uma série de estudos subsequentes focados na atividade metalinguística em relação a questões como a aprendizagem de conceitos gramaticais (por exemplo, pronome, adjetivo, transitividade verbal), o uso de tempos passados em textos narrativos, o uso de metalinguagem na escola primária, e como a sintaxe é apresentada nos livros didáticos, entre outras questões.

No que diz respeito ao ambiente escolar, French (2010, p. 209) aponta que "uma vez que a aprendizagem é mediada por ferramentas, o tipo de pensamento possibilitado pelo processo de aprendizagem é moldado pelo tipo de ferramentas disponíveis". Isso sugere que as ferramentas fornecidas pelos professores estão no cerne do tipo de atividade metalinguística dos alunos e, em última análise, dos processos de aprendizagem.

Se considerarmos a reflexividade da linguagem uma questão importante para dominar o uso da linguagem, parece fazer sentido ensinar os alunos a envolverem-se na atividade metalinguística. Alguns estudos revelam que não é realista esperar envolvimento em atividades metalinguísticas frutíferas simplesmente entregando conceitos científicos adequados aos alunos (Ribas et al., 2014). Os estudantes envolvem-se em atividades metalinguísticas na forma de observação, discussão, contraste, classificação.

Fontich (2016) afirma que a atividade metalinguística aparece como uma atividade reflexiva realizada pelos alunos e estimulada pelos professores dentro da zona de desenvolvimento proximal, seguindo a perspectiva Vygotskyana, por meio de

ferramentas de mediação adequadas aos objetivos instrucionais. Como refere Fontish (2016), Vygotsky (1978) define a zona de desenvolvimento proximal como “a distância entre o nível de desenvolvimento real conforme determinado por resolução de problemas independente e o nível de desenvolvimento potencial conforme determinado por resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes”.

Enquanto a atividade metalinguística pode ser estimulada desde os primeiros anos por meio de conceitos espontâneos, os conceitos científicos introduzidos progressivamente pelo professor permitirão uma reflexão mais afinada (French 2010; Ribas et al. 2014).

### 3. ESTUDO EMPÍRICO

| ' ' | | ' ' |

## **3.1 Metodologia**

### **3.1.1 Problemas e questões orientadoras**

A elevada ocorrência de desvios ortográficos numa turma de 4.º ano de escolaridade, apesar do recurso a diferentes estratégias que não tiveram o impacto esperado, levou a levantar a hipótese de que uma metodologia de ensino pela descoberta poderia ser eficaz para promover o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos.

A partir da problemática apresentada, o estudo desenvolve-se em torno de duas questões fundamentais: (1) Como conceber e implementar laboratórios gramaticais para o desenvolvimento da competência ortográfica no 1.º Ciclo do Ensino Básico? (2) Como constroem os alunos o seu conhecimento ortográfico durante a elaboração a pares de laboratórios gramaticais?

### **3.1.2 Objetivos e design do estudo**

O paradigma de investigação adotado no presente estudo é de natureza qualitativa e interpretativa, recorrendo-se, pontualmente, a dados quantitativos. O propósito da investigação qualitativa é compreender os fenómenos na sua totalidade e no contexto em que ocorrem pelo que o conhecimento do foco do estudo ou problema pode ocorrer depois de se começar a pesquisa ou trabalho de campo. À medida que se fazem observações e entrevistas, vão sendo identificados os temas relevantes e padrões que se tornam o foco da atividade do investigador e o alvo de observações mais intensas e/ou mais sistematizadas (Dias, s.d.). O paradigma interpretativo enfoca a maneira pela qual o conhecimento sobre indivíduos e culturas é gerado. Para os proponentes deste modelo de pesquisa, o conhecimento surge da interação entre o pesquisador e o objeto de estudo. Ambos são inseparáveis, porque o simples fato de fazer uma observação já muda o resultado dela.

Em concreto, esta investigação apresenta um estudo de caso sobre a atividade metalinguística dos alunos durante a elaboração de laboratórios gramaticais que visam o desenvolvimento da competência ortográfica. Como refere Fontich (2010), os estudos de caso caracterizam-se pela natureza participativa e etnográfica na recolha de dados (e.g. gravações, entrevistas). Para além disso, adotando postulados socioculturais, estes estudos salientam a importância das interações em contexto de sala de aula enquanto forma de acesso ao processo de construção de conhecimento (Cambra, 2003; Coll e Solé, 1990, citados por Fontich, 2010).

A partir deste enquadramento, pretende-se, com este estudo: (i) conceber e implementar laboratórios gramaticais para o desenvolvimento da competência ortográfica no 1.º Ciclo do Ensino Básico; (ii) analisar a atividade metalinguística de uma díade durante a realização, a pares, de um dos laboratórios gramaticais implementados.

Numa primeira etapa, foram concebidos dois laboratórios gramaticais, seguindo as orientações de Duarte (1992, 1998). Numa segunda etapa, os laboratórios gramaticais foram implementados em sala de aula. Os participantes no estudo foram organizados em pares, em função do seu desempenho num teste de ortografia, e orientados para a elaboração de laboratórios gramaticais. Posteriormente, procedeu-se à análise da atividade metalinguística de uma díade durante a realização do Laboratório 1 – “Como se escreve o som [R]?”. Para o efeito, foi desenvolvida, como já foi mencionado, uma investigação qualitativa, seguindo um paradigma interpretativo.

### 3.2 Caracterização do contexto e dos participantes

O presente estudo foi desenvolvido numa escola de 1.º Ciclo de um Agrupamento de Escolas do Concelho de Cascais, freguesia do Estoril, numa turma de 4.º ano com 24 alunos<sup>2</sup>, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos (cf. Tabela 2). A escola em que decorreu a intervenção tem cerca de duzentos alunos distribuídos em duas turmas de cada ano de escolaridade e localiza-se numa aldeia da união de freguesias de Cascais e Estoril. É um meio urbano que se pode classificar de classe média, sendo esta população que caracteriza o meio envolvente da escola.

**Tabela 2**

*Idades dos alunos da turma*

<b>Idade</b>	<b>Grupo Experimental</b>
9 anos	22 alunos
10 anos	2 alunos
Total	24 alunos

---

<sup>2</sup> Não foram incluídos neste estudo dois alunos, um com Necessidades Educativas Especiais (decreto-lei 54/2018) e outro com Portuguesa Língua Não Materna (PLNM).

Quanto à distribuição dos alunos por género, verifica-se o mesmo número de alunos do sexo masculino e do feminino.

A díade cuja interação é analisada neste estudo é composta por dois alunos, ambos com nove anos.

Para a realização do estudo, foi dirigido um pedido de autorização ao diretor do agrupamento e aos encarregados de educação dos alunos, em que se davam a conhecer os objetivos e os procedimentos do estudo (cf. Anexos A e B).

### **3.3 Procedimento e instrumentos**

#### 3.3.1 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

##### 3.3.1.1. Estudo exploratório

Numa etapa prévia, foi realizado um estudo exploratório para identificar os desvios ortográficos mais frequentes dos alunos da turma no final do 3.º ano. Para a recolha de dados, foi realizada uma tarefa de resumo da história “O pai que virou mãe” de José Eduardo Agualusa (cf. Anexo C). As produções escritas dos alunos foram analisadas e foram identificados e categorizados os desvios ortográficos dos alunos de acordo com a tipologia de erros proposta por Batista et al. (2011) (cf. Tabela 1, secção 2.1.4) (cf. Anexo D).

Após a verificação dos desvios ortográficos (cf. Tabela 3), verificou-se que a grande maioria dos erros se verificava na Tipologia E, que inclui a correção ortográfica das palavras. Nesta tipologia verificaram-se erros das formas do verbo haver e de palavras homófonas de há.

Além destes, também se verificou uma elevada ocorrência de erros que se integram na Tipologia C, em que se incluem incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica. Como exemplos de erros dados, verifica-se o uso errado do <n> e do <m> antes da consoante, do <r> e <rr> entre vogais e do <ão> e <am> em posição final, nas formas verbais.

Estes erros levaram à escolha das palavras em estudo no teste ortográfico.

**Tabela 3**

*Ocorrência de erros nos resumos produzidos no estudo exploratório, segundo tipologia Batista et al. (2011)*

TIPOLOGIA DE ERRO	NÚMERO DE ERROS
TIPOLOGIA A - Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita	39
TIPOLOGIA B - Incorreções por transcrição da oralidade	17
TIPOLOGIA C - Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	35
TIPOLOGIA D - Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica	13
TIPOLOGIA E - Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras	46
TIPOLOGIA F - Incorreções de acentuação gráfica	26
TIPOLOGIA G - Dificuldade na utilização de minúsculas e maiúsculas	3
TIPOLOGIA H - Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra	34
TIPOLOGIA I - Incorreções ao nível da translineação	1

### 3.3.1.2. Teste de ortografia

Com base nos resultados obtidos no estudo exploratório, foi concebido um teste de ortografia, constituído por 82 lacunas (cf. Anexo E) que envolvem palavras com as características listadas na tabela 4. Os itens selecionados envolvem maioritariamente palavras que contêm morfemas homófonos (como -am/ão); palavras respeitantes às regras ortográficas <r> / <rr> entre vogais; <n> / <m> antes da consoante; palavras com formas do verbo *haver*; bem como palavras homófonas (*ah/há/à*).

**Tabela 4**

*Lacunas do teste de ortografia*

Contexto	Palavras
<n> antes de consoante	contar, manga, respondeu, sente, trinca, fatigante, frente, ponta, saltando, brincar, nunca
<m> antes de consoante	tempo, sempre, compridas, também, compõe, embora, tampo, embasbacado, sombras, exemplo, comprometo, compreender
<rr> entre vogais	sorratamente, agarrei, carro, corri, corrente, correia, correu, arrisca,

	derreado, interruptor, ocorria, amarrado, horror
<r> entre vogais	exagero, direi, moro, varanda, várias, finório, leitura, zaragata, escuro, marido, virado, cara, seguro
<ão> em posição final (formas verbais)	precisarão, conseguirão, verão, ficarão, vão, desempenharão, serão, entrarão, irão
<am> em posição final (formas verbais)	passaram, faltavam, andam, caçam, recolheram, ligavam, vinham, estavam, tinham, responderam, agradeciam, mordam
<h> (formas do verbo <i>haver</i> )	há (3x), havia (4x), hão (1x)
palavras homófonas de <i>há</i>	Ah! (2x), à (2x)

O teste de ortografia foi realizado no contexto de sala de aula. Foi explicado aos alunos que iriam ouvir a leitura de um texto e que, em simultâneo, deveriam preencher as lacunas apresentadas com as palavras que ouviam. Os alunos foram informados de que não deviam colocar questões relacionadas com a escrita das palavras, nem deveriam tirar eventuais dúvidas com os colegas, por se tratar de uma tarefa de escrita individual. Foram ainda informados de que as palavras seriam ditadas de forma pausada, de modo a possibilitar que todos as escrevessem dentro do tempo previsto.

Para a análise do teste de ortografia, são adotadas as pontuações previstas na Tabela 5:

**Tabela 5**

*Lacunas do teste de ortografia*

<b>Contextos</b>	<b>Pontuação</b>
Palavra que exhibe o grafema <m> para representar a nasalidade da vogal antes de <p> ou <b>.	1
Palavra que exhibe o grafema <n> para representar a nasalidade da vogal antes de consoante (exceto <p> ou <b>).	1
Palavra que exhibe grafema <n> para representar a nasalidade da vogal antes de <p> ou <b>.	0
Palavra que exhibe o grafema <m> para representar a nasalidade da vogal antes de consoante (exceto <p> ou <b>).	0

Palavra que não exibe representação gráfica da nasalidade da vogal que ocorre antes de consoante.	0
---	---

<b>Contextos</b>	<b>Pontuação</b>
Palavra que exibe o dígrafo <rr> para representar o som [R] entre vogais.	1
Palavra que exibe o grafema <r> para representar o som [r] entre vogais.	1
Palavra que exibe o grafema <r> para representar o som [R] entre vogais.	0
Palavra que exibe o dígrafo <rr> para representar o som [r] entre vogais.	0

<b>Contextos</b>	<b>Pontuação</b>
Palavra que exibe a grafia <am> para representar o ditongo nasal [ẽw̃] em sílaba átona.	1
Palavra que exibe a grafia <ão> para representar o ditongo nasal [ẽw̃] em sílaba tónica.	1
Palavra que exibe a grafia <am> para representar o ditongo nasal [ẽw̃] em sílaba tónica.	0
Palavra que exibe a grafia <ão> para representar o ditongo nasal [ẽw̃] em sílaba átona.	0
Palavra que não exibe representação gráfica da nasalidade no ditongo ortográfico <ão> (e.g. <i>ao</i> )	0
Palavra que exibe a representação gráfica da nasalidade no ditongo ortográfico, mas não através de um til associado ao grafema <a> (e.g. <i>aõ</i> , <i>ãom</i> )	0

<b>Contextos</b>	<b>Pontuação</b>
Forma do verbo <i>haver</i> (<havia>) com o grafema <h> em posição inicial.	1
Forma do verbo <i>haver</i> (<havia>) sem o grafema <h> em posição inicial.	0
Forma do verbo <i>haver</i> (<há>) com o grafema <h> em posição inicial e com acento agudo.	0
Forma do verbo <i>haver</i> (<há>) com o grafema <h> em posição inicial, mas sem acento gráfico ou com acento grave (e.g. <i>ha</i> , <i>hà</i> ).	0

Forma do verbo <i>haver</i> (<hã>) sem o grafema <h> em posição inicial.	0
--	---

<b>Contextos</b>	<b>Pontuação</b>
Contração da preposição <i>a</i> com o determinante/pronome <i>a</i> grafada como <à>.	1
Contração da preposição <i>a</i> com o determinante/pronome <i>a</i> grafada com acento agudo ou sem acento gráfico ( <i>á</i> , <i>a</i> ).	0
Contração da preposição <i>a</i> com o determinante/pronome <i>a</i> grafada com o grafema <h> em posição inicial, com ou sem acento gráfico.	0

Interjeição <ah> com ou sem acento gráfico	1
Interjeição <ah> grafada sem <h> com ou sem acento gráfico ( <i>a</i> , <i>à</i> , <i>á</i> ).	0
Interjeição <ah> grafada com <h> em posição inicial com ou sem acento gráfico (e.g. <i>há</i> , <i>hà</i> , <i>ha</i> ).	0

### 3.3.1.3. Atividade metalinguística

Foram concebidos dois laboratórios gramaticais que, após o teste ortográfico, foram implementados fora da sala de aula, numa sala de apoio, de modo que os pares (3 pares escolhidos, pelas suas dificuldades apresentadas) conseguissem estar mais centrados e focados na tarefa. A interação entre pares foi gravada com recurso a telemóvel. Foi selecionada como amostra para análise neste estudo a interação de uma díade durante a realização do Laboratório Gramatical 1 “Como se escreve o som [R]?” A interação da díade foi transcrita seguindo uma versão simplificada das normas adotadas no projeto *Cordial-SIN — Corpus Dialectal para o Estudo da Sintaxe* (cf. Anexo P)

Para a análise da interação é adotado, como unidade mínima de análise o turno conversacional (Corcelles & Castelló, 2015; Cardoso et al., 2019)), entendido enquanto “tomada de palavra”. Seguindo a metodologia implementada pelas autoras, a análise de conteúdo da interação é feita sob a forma de categorias (Bardin, 2014) e levou à delimitação de episódios. Posteriormente, foi analisada a dinâmica da interação da díade e os tipos de conversa (cf. secção 2.2.2.).

O desempenho dos alunos nas atividades propostas nos laboratórios foi também analisado a partir da gravação da interação e dos registos escritos nos enunciados dos laboratórios gramaticais.

## 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

| ' ' | ' ' |

## 4.1 Teste de ortografia

Após a realização do teste de ortografia e seguindo as pontuações indicadas (cf. Tabela 4, secção 3.3.1.2), verificaram-se os seguintes resultados, apresentados na tabela 6. Da análise quantitativa de erros dados, concluiu-se que a maioria dos erros foram dados em palavras com <h> (formas do verbo haver) e nas palavras homófonas de há. Uma vez que a intenção era a realização 4 laboratórios, com os diversos contextos, decidiu-se iniciarmos com os laboratórios mais simples, uma vez que esta seria uma nova forma de trabalhar, aumentando a dificuldade dos laboratórios gradualmente. Assim, a decisão foi a de se iniciar com o Laboratório 1 “Como se escreve o som [R]?”, passando para o Laboratório 2 “Como se escrevem as vogais nasais antes de consoante?” mas após a realização destes dois laboratórios, verificou-se que não seria viável, a nível de tempo, realizar os restantes. Desta forma, a decisão foi a de trabalhar melhor estes dois laboratórios em vez de trabalhar 4 de forma mais acelerada. De referir também que o que se pretendia era desenvolver trabalho diferenciado e não em grande grupo.

**Tabela 6**

*Total de erros por contexto*

CONTEXTOS	LISTA DE PALAVRAS	N.º DE ALUNOS QUE ERRARAM	N.º DE ALUNOS QUE ACERTARAM	% DE ALUNOS QUE ACERTARAM
<n> antes da consoante	contar	3	21	87,5
	manga	1	23	95,8
	respondeu	0	24	100
	varanda	0	24	100
	sente	1	23	95,8
	trinca	1	23	95,8
	fatigante	0	24	100
	frente	3	21	87,5
	ponta	1	23	95,8
	saltando	0	24	100
	brincar	1	23	95,8
	nunca	0	24	100
<m> antes da consoante	tempo	2	22	91,6
	sempre	3	21	87,5
	compridas	3	21	87,5
	também	5	19	79,1
	compõe	4	20	83,3
	embora	7	17	70,8
	tampo	5	19	79,1
	embasbacado	9	15	62,5
	sombras	4	20	83,3
	exemplo	8	16	66,6
	comprometo	5	19	79,1
	compreender	4	20	83,3

<rr> entre vogais	sorratamente	3	21	87,5
	agarrei	6	18	75
	carro	0	24	100
	corri	1	23	95,8
	corrente	1	23	95,8
	correia	0	24	100
	arrisca	2	22	91,6
	derreado	1	23	95,8
	interruptor	4	20	83,3
	ocorria	3	21	87,5
	amarrado	5	19	79,1
	horror	2	22	91,6
<r> entre vogais	exagero	0	24	100
	direi	0	24	100
	moro	1	23	95,8
	várias	0	24	100
	finório	0	24	100
	leitura	0	24	100
	zaragata	1	23	95,8
	escuro	0	24	100
	marido	0	24	100
	virado	0	24	100
	cara	0	24	100
	seguro	0	24	100
<ão> em posição final (formas verbais)	precisarão	8	16	66,6
	conseguirão	10	14	58,3
	verão	3	21	87,5
	ficarão	15	9	37,5
	vão	3	21	87,5
	desempenharão	12	12	50
	serão	11	13	54,1
	entrarão	15	9	37,5
	irão	13	11	45,8
<am> em posição final (formas verbais)	passaram	3	21	87,5
	faltavam	3	21	87,5
	andam	6	18	75
	caçam	9	15	62,5
	recolheram	8	16	66,6
	ligavam	5	19	79,1
	vinham	6	18	75
	estavam	5	19	79,1
	tinham	7	17	70,8
	responderam	4	20	83,3
	agradeciam	8	16	66,6
	mordam	10	14	58,3
<h> (formas do verbo haver)	há	10	14	58,3
	há	9	15	62,5
	há	7	17	70,8
	havia	13	11	45,8
	havia	14	10	41,6
	havia	10	14	58,3
	hão	21	3	12,5
	havia	9	15	62,5
palavr as homóf onas de há	à	6	18	75
	ah!	18	6	25
	à	4	20	83,3

	ah!	18	6	25
--	-----	----	---	----

## **4.2. Laboratórios gramaticais**

### **4.2.1 Plano e descrição da intervenção**

Com resultados dos testes de ortografia e tendo em vista o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos, foram concebidos e implementados dois laboratórios gramaticais: Laboratório 1 – Como se escreve o som [R]? E Laboratório 2 – Como se escrevem as vogais nasais antes de consoante? Para além dos resultados do teste de ortografia, estes erros eram aqueles em que a professora sente, no geral, onde os alunos apresentam mais dificuldades de interiorização das regras, no dia-a-dia.

A descrição de cada uma das etapas dos laboratórios é apresentada nas Tabelas 7 e 8. Os laboratórios gramaticais (versão aluno e versão professor) são apresentados nos Anexos F e G (Laboratório 1) e nos Anexos H e I (Laboratório 2).

**Tabela 7**

*Descrição do Laboratório I*

<p><b>LABORATÓRIO 1</b> – Como se escreve o som [R]?</p> <p><b>Tipo de atividade:</b> Laboratório gramatical</p> <p><b>Descritores de desempenho:</b> Descobrir as regras de escrita do som do [R]. Mobilizar as regras de escrita do som [R] na escrita de palavras que contêm este som.</p> <p><b>Conteúdos:</b> Regras da escrita do som [R]: Regra 1: Em início de palavra, o som [R] é representado por &lt;r&gt;. Regra 2: Entre vogais (ortográficas), o som [R] é representado por &lt;rr&gt;. Regra 3: Depois do &lt;n&gt; ou do &lt;l&gt;, o som [R] é representado por &lt;r&gt;.</p> <p><b>Pré-requisitos:</b> Os alunos têm consciência da distinção entre som/letra e vogal/consoante.</p> <p><b>Público-alvo:</b> Alunos do 4.º ano que no teste apresentaram desvios em palavras que envolvam a representação gráfica do som [R].</p> <p><b>Duração estimada:</b> 120 minutos</p>
<p style="text-align: center;"><b>Etapa 1</b></p> <p><b>Título da atividade:</b> Primeiras descobertas</p> <p><b>Duração:</b> 30 minutos</p> <p><b>Breve descrição da atividade:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. A professora entrega aos alunos o enunciado da Etapa 1 do Laboratório “Como se escreve o som [R]?”, que visa a descoberta de duas regras de escrita do som [R] (Regras 1 e 2).</li><li>2. Os alunos resolvem a pares as tarefas.</li></ol> <p>Etapa 1.1 - Os pares comparam entre si as respostas apresentadas para as diferentes questões e, em caso de existirem divergências, devem procurar chegar a um consenso.</p>

## Etapa 2

**Título da atividade:** Treino das primeiras descobertas

**Duração:** 60 minutos

**Breve descrição da atividade:**

1. A professora entrega aos alunos o enunciado da Etapa 2 do Laboratório “Como se escreve o som [R]?”, que visa o treino das Regras 1 e 2. Para a realização desta etapa, os alunos podem consultar os materiais relativos à Etapa 1.
2. Os alunos resolvem a pares a questão 1.
3. Consultam os ficheiros autocorretivos para verificarem se responderam de forma adequada à questão 1.
4. Os alunos resolvem a pares a questão 2.
5. Consultam os ficheiros autocorretivos para verificarem se responderam de forma adequada à questão 2.

## Etapa 3

**Título da atividade:** Mais algumas descobertas...

**Duração:** 60 minutos

**Breve descrição da atividade:**

1. A professora entrega aos alunos o enunciado da Etapa 2 do Laboratório “Como se escreve o som [R]?”, que visa a descoberta da Regra 3. Para a realização desta etapa, os alunos podem consultar os materiais relativos às Etapas 1 e 2.

Etapa 3.1 – Os alunos resolvem a pares as tarefas.

Etapa 3.2 - Os pares comparam entre si as respostas apresentadas para as diferentes questões e, em caso de existirem divergências, tentam chegar a um consenso.

## Etapa 4

**Título da atividade:** Treino final

**Duração:** 50 minutos

**Breve descrição da atividade:**

1. A professora entrega aos alunos o enunciado da Etapa 3 do Laboratório “Como se escreve o som [R]?”, que visa o treino das três regras de escrita deste som.
2. Os alunos resolvem a pares as tarefas.

No final das quatro etapas, os alunos que realizam o laboratório elaboram um cartaz com as três regras da escrita do som [R] e apresentam-no à restante turma.

**Tabela 8**

*Descrição do Laboratório Gramatical II*

<p><b>LABORATÓRIO 2</b> – Como se escrevem as vogais nasais antes de consoante?</p> <p><b>Tipo de atividade:</b> Laboratório gramatical</p> <p><b>Descritores de desempenho:</b> Descobrir as regras de escrita das vogais nasais.</p> <p><b>Conteúdos:</b> Regras da escrita das vogais nasais antes das consoantes: Regra 1: Antes das consoantes &lt;p&gt; e &lt;b&gt;, usa-se &lt;m&gt; para representar a nasalidade da vogal. Regra 2: Antes das restantes consoantes, usa-se &lt;n&gt; para representar a nasalidade da vogal.</p> <p><b>Pré-requisitos:</b> Os alunos têm consciência da distinção entre som/letra e vogal/consoante.</p> <p><b>Público-alvo:</b> Alunos do 4.º ano que no teste apresentaram desvios em palavras que envolvam a representação gráfica do som [R].</p> <p><b>Duração estimada:</b> 60 minutos</p>
<p style="text-align: center;"><b>Etapa 1</b></p> <p><b>Título da atividade:</b> Descobertas</p> <p><b>Duração:</b> 30 minutos</p> <p><b>Breve descrição da atividade:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. A professora entrega aos alunos o enunciado da Etapa 1 do Laboratório “Como se escrevem as vogais nasais antes de consoante?”, que visa a descoberta de duas regras (Regras 1 e 2).</li><li>2. Os alunos resolvem a pares as tarefas.</li><li>3. Consultam os ficheiros autocorretivos para verificarem se responderam de forma adequada à questão 1.</li></ol>

## Etapa 2

**Título da atividade:** Treino

**Duração:** 30 minutos

**Breve descrição da atividade:**

1. A professora entrega aos alunos o enunciado da Etapa 2 do Laboratório “Como se escrevem as vogais nasais antes de consoante?”, que visa o treino das Regras 1 e 2. Para a realização desta etapa, os alunos podem consultar os materiais relativos à Etapa 1.
2. Os alunos resolvem a pares a questão 1.
3. Consultam os ficheiros autocorretivos para verificarem se responderam de forma adequada à questão 1.
4. Os alunos realizam a pares o jogo da questão 2.
5. Consultam os ficheiros autocorretivos para verificarem se responderam de forma adequada à questão 2.

No final das duas etapas, os alunos que realizam o laboratório elaboram um cartaz com as duas regras da escrita de vogais antes da consoante e apresentam-no à restante turma.

### 4.3. Análise da atividade metalinguística da díade

A análise apresentada refere-se à interação de uma díade durante a realização de um dos laboratórios. A transcrição da interação encontra-se em anexo (cf. anexos de J a O).

O laboratório gramatical “Como se escreve o som [R]?” é constituído por quatro etapas, como se pode observar na tabela 9.

**Tabela 9**

*Etapas do laboratório “Como se escreve o som [R]?”*

Etapa	Título	Duração da interação
1	<i>Primeiras descobertas</i>	34'13
2	<i>Treino das primeiras descobertas</i>	15'48
3	<i>Mais algumas descobertas</i>	53'12
4	<i>Treino final</i>	49'37

#### 4.3.1 Etapa 1

A etapa 1, *Primeiras Descobertas*, organiza-se em 4 episódios, dos quais fazem parte a leitura do texto e a resposta a três questões (cf. Tabela 10).

**Tabela 10**

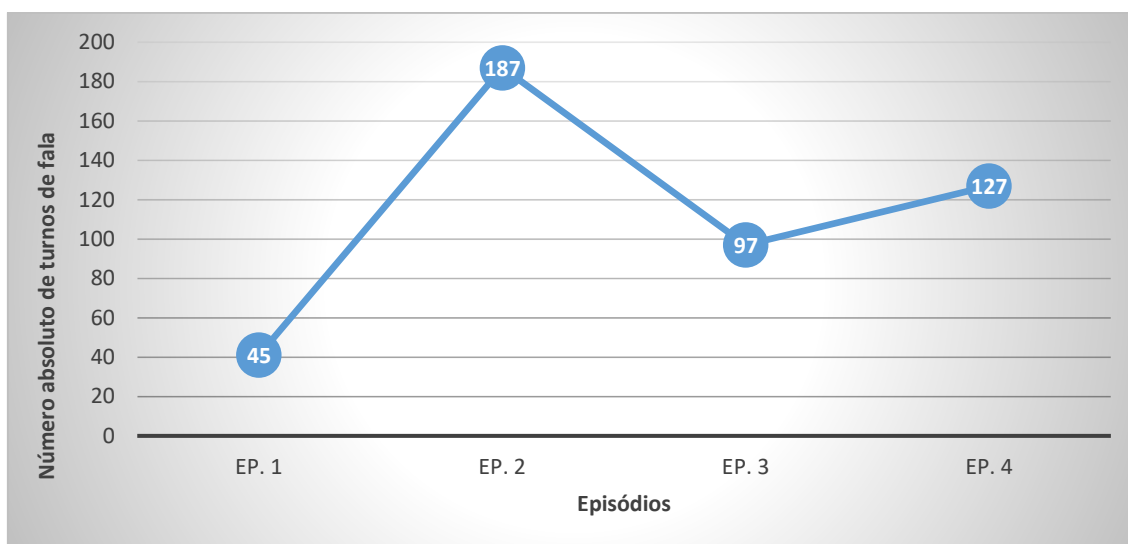
*Etapa 1: Episódios*

Episódios	Tarefa	Duração	Turnos conversacionais
1	Leitura do texto	5'52''	de 1 a 45
2	Questão 1.1	9'30''	de 46 a 232
3	Questão 1.2	8'34''	de 233 a 329
4	Questão 1.3	9'19''	de 330 a 456

Observando o número absoluto de turnos conversacionais, observa-se uma distribuição não homogênea de turnos ao longo da primeira etapa (cf. Figura 1).

**Figura 1**

*Número absoluto de turnos conversacionais por episódio, Etapa 1.*



O episódio 1, que envolve 45 turnos conversacionais, é dedicado à leitura do texto. A díade faz uma leitura em voz alta do texto, não seguindo a instrução apresentada no laboratório, que propunha a leitura silenciosa. O aluno A1 chama a atenção para este facto, mas é ignorado por A2, como se pode observar no excerto em (1):

- (1)
2. A2. [*Lê.*] Etapa um, primeiras descobertas.
  3. A1. [*Lê.*] Um. Leiam em silêncio o seguinte texto. (...)
  4. A2. [*Lê.*] A gaiivota que não queria ser. Era uma vez uma gaiivota que gostava de ser pomba.
  5. A1. [*Sussurra.*] Mas aqui diz em silêncio.
  6. A2. [*Lê.*] dizia ela que as gaiivotas não eram
  7. A1. não servem

A leitura em voz alta é assumida pelos dois elementos da díade. Tomando como unidade de medida o número de palavras do texto, observa-se que A2 assume grande parte da leitura do texto, lendo em voz alta 201 palavras de um total de 338 palavras do texto (cf. Tabela 11).

**Tabela 11**

*Etapa 1, Episódio 1: Turnos de leitura em voz alta*

Elemento da díade	Número de palavras
A2	67
A1	81
A2	70
A1	29
A2	64
A1	27
Total	338

Constata-se ainda que os turnos de leitura em voz alta não são negociados entre os elementos da díade, ainda que A2 procure mais ativamente assumir a leitura do texto, interpelando diretamente A1 sobre a possibilidade de o fazer (cf. (2)).

(2)

16. A2. Sou eu?

17. A1. Se tu quiseres.

18. A2. [Lê.] A gaivota que queria ser pomba ficou a olhar o mar.

O elemento da díade que não assume a leitura em voz alta desempenha, pontualmente, duas funções: corrige a leitura do par ou antecipa a leitura de algumas palavras. Assim, verifica-se que A1 faz seis correções à leitura de A2 (cf. (3)) e antecipa duas vezes a leitura do texto (cf. (4)).

(3)

24. A2. lhe tomou o corpo. [AB|De-] {PH|di'tevewsi=Deteveu-se}

25. A1. deteve-se

26. A2. det{PH|ε}ve-se

27. A1. [Sussurra.] deteve-se

28. A2. Deteve-se, encolheu-se, tapou a cabeça com uma asa. Aquilo havia de passar. As outras gaivotas que há pouco tinham [AB|debanh-]

29. A1. debandado

30. A2. debandado, regressavam à praia apanhadas pelo mesmo entorpecimento que atingira a gaivota desta história. Formaram...

- (4)
40. A2. Onde é que ela está? [Lê.] os pescadores sabem que o tempo vai mudar. Elas {pp}
41. A1. [Sussurra.] é que dão
42. A2. é que dão o sinal. Elas é que sabem. Elas é que [AB|pers-]

Por sua vez, A2 corrige três vezes A1, como se pode observar no excerto em (5).

- (5)
31. A1. Formaram um bando tiritante, rente ao mar. Umas levantavam numa só pata, outras, escondidas numa cova de areia, olhavam as águas {PH|iʒvɨr'diɲɐʃ= esverdinhas}
32. A2. esverdinhas
33. A1. {PH|iʒvɨr'diɲɐʃ= esverdinhas}
34. A2. esverdinhas
35. A1. (...) esverdinhas [Ri-se.]

Após a correção, o outro elemento da díade tende a repetir a leitura da passagem, integrando a correção sugerida pelo par, o que, por vezes, requer mais do que uma tentativa, como se observa, por exemplo, em (3) e (5).

No episódio 2, que exhibe o número mais elevado de turnos conversacionais (cf. Figura 1), a díade tenta dar resposta à questão 1.1, sublinhando as palavras do texto que considera que têm o som [R]. Logo no início do episódio, verifica-se que os alunos enfrentam dificuldades na compreensão da instrução e na distinção entre grafema e som, como se pode verificar nos excertos (6) e (7):

- (6)
52. A1. O som {PH|'ɛRi}. {PH|'ɛRi} com um {PH|'ɛRi} ou com dois {PH|'ɛRiX}?
53. A2. Só com um, com um {PH|'ɛRi}, que tem, que contém o som {PH|'ɛRi}. Por isso... já está.

- (7)
65. A1. Espera aí. Mas o som que tem entre {PH|'ɛRi}? O som, certo? O som. Pois, que contém o som.

Após uma elucidação da professora, a díade conclui que o som [R] é “mais forte” e começa por procurar palavras do texto com o som em causa. A estratégia utilizada com mais frequência é a de nomear a palavra. De seguida, os elementos da díade limitam-se a

dizer *sim* [i.e. a palavra tem o som em causa] ou *não* [i.e. a palavra não tem o som em causa], sem apresentar uma justificação, como se pode observar na interação em (8).

(8)

105. A2. [AB|Ser-] Serventia.
106. A1. Serventia, também não.
107. A2. Interessa.
108. A1. Interessa, não.
109. A2. Também não.
110. A1. Arrepiaram-se.
111. A2. Arrepiaram-se.
112. A1. Sim.
113. A2. Arrepiaram-se, sim.
114. A1. As outras, não.
115. A2. As outras.
116. A1. Outras, não.
117. A1. Gaivotas. Voaram.
118. A2. Gaivotas. Voaram.
119. A1. Não. Voaram, não.
120. A2. Alarmadas.
121. A1. Também não.

A atividade metalinguística da díade torna-se explícita no comentário a 5 palavras (de um total de 80 palavras). Numa situação, os alunos realizam um teste de substituição de sons, para verificar se o som [R] se encontra na palavra (cf. (9)).

(9)

85. A1. *Para*, {PH|R}, não. Não é {PH|'pɛrɐ}.

Em duas ocasiões, a estratégia utilizada pela díade é a de pronunciar a palavra até ao grafema <r>, que é pronunciado como prolongamento do som [R], tal como se pode verificar em (10) e (11).

(10)

95. A2. [*Suspira*.] Ervilhas.
96. A1. [AB|Er-], não.
97. A2. {PH|ɛRRR} ...
98. A1. Não.

(11)

90. A2. *Correios*, *correios*, é!
91. A1. {PH|R}. Explicava.
92. A1 {PH|kURR} {PH|R}. Boa! Onde é que está (os) *correios*?

93. A2. Está aqui.  
 94. A1. Ah! *Correios*. Ah! Isso deve ser (*de*).

Em duas outras ocasiões, observa-se apenas a repetição do som [R] (cf. (12)-(13)).

(12)

179. A2. Não tem. *Rente*.  
 180. A1. *Rente*. Hum? *Rente*.  
 181. A2. Também não.  
 182. A1. {PH|R} *Rente*. É {PH|R}, não sei se é esta palavra.  
 183. A2. É {PH|RRR}. Tem de ter dois {PH|'εri}, acho eu.  
 184. A1. Não, mas tem de ter o som.  
 185. A2. Sim.  
 186. A1. Também tem que ter o som, não é só...  
 187. A2. *Rente, rente*. Não.  
 188. A1. *Rente*. {PH|R}.  
 189. A2. *Rente*. Não.  
 190. A1. {PH|R} *Rente*.

(13)

207. A2. *Então*, não. *Terra*.  
 208. A1. *Terra*.  
 209. A2. *Terra*, é.  
 210. A1. {PH|R}.  
 211. A2. É.

De forma a analisar o desempenho da díade na resposta à questão 1.1, apresentam-se na Tabela 12 as palavras nomeadas pela díade durante a atividade, com indicação da opção tomada relativamente à presença/ausência do som [R].

**Tabela 12**

*Palavras com/sem o som [R], segundo a díade*

Palavras com som [R]	Palavras sem som [R]
correios, interrompeu, arpepiaram-se, terra, arrisco	era, queria, ser, servem, sempre, para, cartas, outro, outras, ervilhas, trocistas, serventia, interessa, outras, voaram, alarmadas, queria, ser, servir, préstimo, realmente, saber, porque, aberta, para, receitas, livros, queria, ser, olhar, mar, abrir, para, passar, estranho, torpor, corpo, passar, outras, regressavam, praia, entorpecimento, atingira, formaram, história, tiritante, rente, mar, esverdinhas, turistas, abrindo, praia, ar,

	pescadores, mudar, presentem, aproxima, sempre, queria, ser, encurvada, preferiu, continuar, ser
--	--

Como se pode observar na Tabela 12, a díade nomeia diversas palavras com o som [R] e não as reconhece (*realmente, receitas, regressavam e rente*). Das 9 palavras do texto com o som [R], a díade identifica apenas 5 (*correios, interrompeu, arpepiaram-se, terra, arrisco*), que correspondem às palavras em que o som [R] é grafado com <rr>. Tal procedimento evidencia a falta de treino dos alunos na percepção dos sons efetivamente pronunciados.

No terceiro episódio, que contém 97 turnos conversacionais, os alunos respondem à pergunta 1.2, em que devem organizar as palavras anteriormente sublinhadas em dois grupos, tendo em conta as diferentes formas de escrever o som [R].

## Figura 2

Questão 1.2 da Etapa 1 do Laboratório Gramatical I

Coluna 1	Coluna 2
realmente	pombo-correio

No início da interação, a díade conclui que a coluna dois é para palavras que têm o som “mais forte” (cf. (14)).

(14)

263. A1. OK. É no dois. Onde é que nós vamos. Acho que a coluna dois deve ser aquela que tem o som mais forte, não é? {pp}

Durante a realização desta atividade, para decidir a que coluna corresponde a palavra em análise, a estratégia utilizada mais frequentemente pela díade é a de comparar pares de palavras: a palavra que, a título de exemplo, já se encontra na tabela e a palavra nova, que pretendem analisar (cf. (15)). Noutros casos, a palavra nova é comparada com uma palavra anteriormente analisada (cf. (16)).

(15)

254. A2. *Arrepiaram-se*.  
255. A1. *Arrepiaram-se*, acho que também é na coluna dois, não? *Arrepiaram*. Calma. *Realmente*. *Arrepiaram-se*.  
256. A2. É na coluna dois. Não é? É. {PH|v.ri.piarã.si}.  
257. A1. *Arrepiaram-se*. *Realmente*. {PH|v.ri.piarã.si}. {PH|R}  
258. A1. *Arrepiaram-se*. *Realmente*  
259. A2. *Arrepiaram-se*. *Realmente*  
260. A2. *Realmente*. É aqui.  
261. A1. Calma. *Pombo-correio*. *Arrepiaram-se*. *Correio*. {PH|R} {PH|R}.  
262. A2. Sim, sim. É no dois.

(16)

279. A1. Então; *terra*, *rente*. *Terra* – {PH|Rv}. Qual é o som de *rente*? *Rente* – {PH|Ri}.  
*Terra* – {PH|Rv}  
280. A2. *Rente*, *terra*. Está. É igual.  
281. A1. Eu acho que é.  
282. A2. É. Se estiver mal...  
283. A1. Não tem mal. {pp}  
284. A2. *Acerca*.  
285. A1. *Arrisco*. Acho. Nós temos que ver. *Abrindo* não tem nenhum (...) também não.  
286. A2. *Abrindo*. *Arrisco*.  
287. A1. *Arrisco*.  
288. A2. *Arrisco* é...  
289. A1. *Arrisco*. *Terra*.  
290. A2. *Arrisco*.  
291. A1. *Arrisco*. *Terra*.  
292. A2. *Interrompeu-a*.  
293. A1. Acho que é na dois. Porque *terra*, *arrisco*. *Arrisco* e *terra*.

Tal como se observou no episódio 2, também aqui a díade recorre à estratégia de dizer o som [R] e a palavra em análise (cf. (17)), numa perspetiva comparativa.

(17)

271. A1. [*Sussurra*.] *Rente*, também deve ser. {PH|R} *Rente*.

Nesta atividade, tal como já se observou também no episódio 2, a díade recorre ainda à estratégia de substituição de som (cf. (18)).

(18)

324. A2. Eu acho que não há mais nenhum. *Pescadores*. É. *Pescadores*.  
325. A1. *Pescado*{PH|RR}es? [*Ri*.] *Pescado*{PH|RR}es, não. Não é *pescado*{PH|RR}es.

Por fim, é de salientar que as dificuldades sentidas pela díade na resolução da questão 1.2. resultam, em grande medida, das dificuldades sentidas na resposta à questão 1.1. Ou

seja, como os alunos não reconhecem que as palavras começadas por <r> têm o mesmo som que as palavras com <rr>, não se centram no contraste relevante, i.e., nas diferentes formas de escrever o som [R].

É ainda de referir que, ao longo do episódio 3, A1 assume sempre um papel apaziguante, tentando manter sempre a calma perante as dificuldades sentidas pela díade, como se pode verificar nos excertos (19)-(22).

(19)

241. A1. Então, calma. As palavras que nós sublinhamos. *Correios*, uma já está – *correios*. Não é?

(20)

255. A1. *Arrepiaram-se*, acho que também é na coluna dois, não? *Arrepiaram*. Calma. *Realmente*. *Arrepiaram-se*.

(21)

275. A1. OK. Calma. *Realmente*, *rente*. Mostra lá.

(22)

281. A1. Eu acho que é.

282. A2. É. Se estiver mal...

283. A1. Não tem mal. {pp}

No episódio 4, que exhibe 127 turnos conversacionais, a díade responde à questão 1.3. indicando a regra de escrita do som [R] que se aplica às palavras de cada uma das colunas do exercício 1.2 (cf. Figura 3). Na primeira tentativa de resposta, a díade considera que a diferença das colunas reside “na força do som” (cf. (23)-(24)).

### Figura 3

Questão 1.3 da Etapa 1 do Laboratório Gramatical I

- 1.3. Indiquem a regra de escrita do som [r] que se aplica às palavras de cada uma das colunas anteriores.

Coluna 1 - Regra 1:

---

---

Coluna 2 - Regra 2:

---

---

(23)

340. A1. *Realmente. Realmente.* Não! Eu acho que a primeira coluna o {PH|'ɛrɪ} lê-se com tipo, não é muito forte o som.

(24)

345. A2. Eu acho que a um, a regra é que não é forte.  
346. A1. O {PH|'ɛrɪ}.  
347. A2. E na dois é forte.  
348. A1. Lê-se forte. Que não se lê forte e que se lê forte.

A professora intervém para ajudar a díade a compreender a regra que se aplica à coluna 2, tendo os alunos observado que na coluna dois as palavras tinham <rr>. Posteriormente, os alunos alteram as suas hipóteses, propondo que as palavras com <r> se leem com “menos força” do que as palavras com <rr> (cf. (25)-(26)).

(25)

372. A2. Não, as palavras com um {PH|'ɛrɪ} leem-se menos forte que as palavras com dois {PH|'ɛrɪ}.

(26)

387. A1. Não, ou então, ó A2, pomos assim: A letra; só um {PH|'ɛrɪ} lê-se fraco. É a regra um.  
388. A2. Dois {PH|'ɛrɪ} leem-se...  
389. A1. E depois, em baixo, com dois {PH|'ɛrɪ} lê-se mais forte do que só com um {PH|'ɛrɪ}. Acho que fica bom, não é?

A díade começa a reescrever a regra, recorrendo ao termo *entoação* (cf. (27)), numa clara tentativa de uso de metalinguagem já aprendida na escola.

(27)

408. A1. Só com um {PH|'eri} {pp} lê-se... eu não sei. Já não me lembro bem o que é entoação.

409. A2. Entoação é ... acho que é...

410. A1. É leitura, ou então é como se lê a letra.

Em suma, é de salientar que, também na questão 1.3, a díade se centra apenas no contraste entre [R] e [r], em vez da regra pretendida, que se relacionava com as diferentes formas de representar graficamente o som [R]. Como já foi assinalado, tal facto deve-se, em parte, à existência de uma relação de dependência entre esta questão e as questões anteriores. Por sua vez, a complexidade da atividade de descoberta das regras ortográficas de base fonológica que são utilizadas para o registo gráfico do som [R] reflete-se no número de turnos conversacionais, dado que, como se pode observar na Figura 1, o episódio 4 é o segundo episódio com número mais elevado de turnos conversacionais.

Após a conclusão da primeira etapa, a professora junta os grupos de trabalho para a verificação do trabalho e sistematização das regras descobertas. Esta sessão é breve e consiste essencialmente na reformulação das regras descobertas (cf. Tabela 13).

**Tabela 13**

*Anexo K – Resumo das regras*

Etapa 1.1 Episódios	Tarefa	Duração	Turnos conversacionais
1	Resumo das regras	2'47''	30 (de 1 a 30)

#### 4.3.2 Etapa 2

A segunda etapa compreende três episódios, com os turnos conversacionais apresentados na Tabela 14.

**Tabela 14**

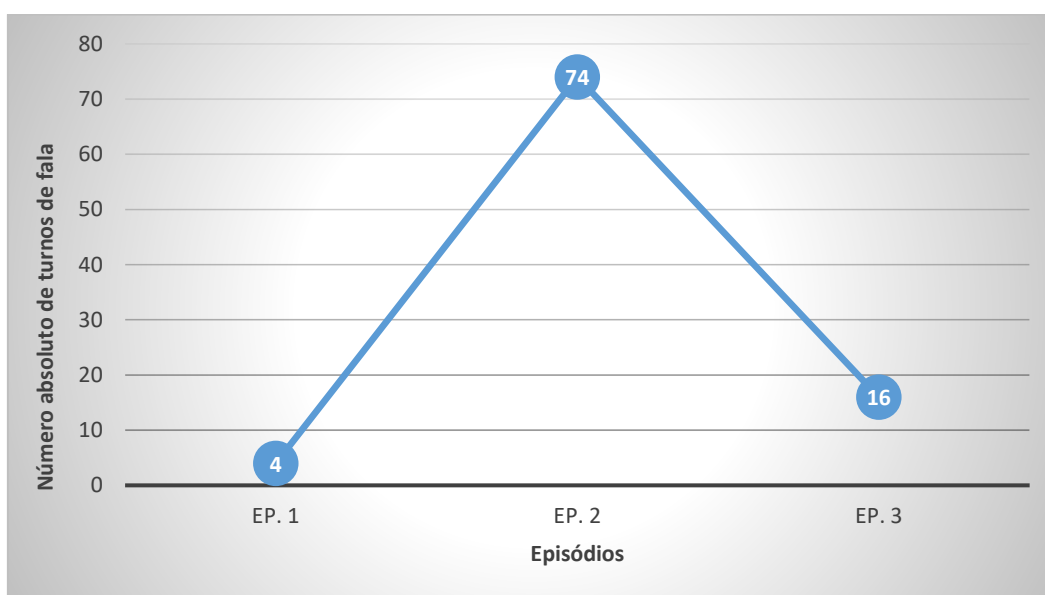
*Anexo L - Etapa 2*

Episódios	Tarefa	Duração	Turnos conversacionais
1	Instrução e leitura do poema	1'11''	4 (de 1 a 4)
2	Questão 2.1	13'06''	74 (de 5 a 78)
3	Correção da questão 2.1	1'31''	16 (de 79 a 94)

Como se pode verificar na Figura 4, o segundo episódio tem maior duração pois implica a resolução de uma questão.

**Figura 4**

*Número absoluto de turnos conversacionais por episódio, Etapa 2.*



O primeiro episódio da etapa 2 consiste na leitura do poema de José Fanha – Romance Raimundo (cf. Anexo F). Os alunos leem em coro, em voz alta.

No segundo episódio, os alunos leem a questão 2.1., que solicita que sublinhem a verde as palavras com o som [R] grafado de acordo com a regra 1 e a azul as palavras com o som [R] grafado de acordo com a regra 2.

A estratégia seguida pela díade é a de nomear as palavras do poema que se escrevem com <r>, verificando se estas seguem ou não a regra 1 (cf. (28)).

(28)

17. A1. Sim. *Rogério*. O som {PH|R} *Rogério*. Sim é.
18. A2. Sim. *Rodava*, também é verde.
19. A1. *Rodava*, *rodava*. Espera aí, não. {PH|Ri} *redava*? Hum?

20. A2. *Rodava*.
21. A1. *Rodava*. Acho que está bem.
22. A2. *Perdendo*, não.
23. A1. Então mas (...)
24. A2. [Ri-se.] *Perdendo*, não.
25. A1. E, hum, o alento, o alente.
26. A2. *Rugia*, sim.
27. A1. Já estás aí? Ah! *Rugia*. *Rugia*, sim, está.
28. A2. Sim. *Rachava*, também é verde.

Quando a díade se depara com uma palavra com <rr>, decide, de imediato, sublinhá-la a azul (cf. (29)).

(29)

37. A1. *Arrastava*.
38. A2. *Arrastava*, é azul. Eu pensava que ia ser tudo verde.
39. A1. Eu também.
40. A2. *Rogério*, é verde. *Rojo*, é verde {fp} (...)
41. A1. Ah! Pois é, *rojo*. {PH|R}
42. A2. *Corrupio*, é azul.
43. A1. *Corrupio*, sim, é azul. *Rajadas*.

No final do exercício, a díade verifica que apenas duas palavras estão sublinhadas a azul. Na dúvida se estaria certo, A2 decide rever todas as palavras. A1 hesita, mas acaba por ceder (cf. (30)).

(30)

66. A1. Eu acho que estão bem.
67. A2. Sim, também acho, porque {PH|R} {PH|R} *Rogério*.
68. A1. Quando a professora chegar eu acho que a professora vai corrigir. {pp} Eu acho que está tudo bem.
69. A2. Sim. Também acho.  
{pp}
70. A2. Enquanto a professora não vem, queres ler outra vez o texto?
71. A1. Não.
72. A2. Eu vou.
73. A1. OK.  
[A2 começa a ler o poema. A1 também lê.]
74. A2. Agora vamos ler em coro.
75. A1. Não, não.
76. A2. Vá, um, dois...
77. A1. Vamos esperar até a professora chegar. Pode ser?
78. A2. Mas podemos ler para dentro. Hum?

No terceiro episódio, a professora entrega uma folha com a resolução do exercício para a díade poder corrigir, verificando que fez tudo certo.

### 4.3.3 Etapa 3

Na etapa 3, a ação organiza-se em 4 episódios, de acordo com o exposto na Tabela 15.

**Tabela 15**

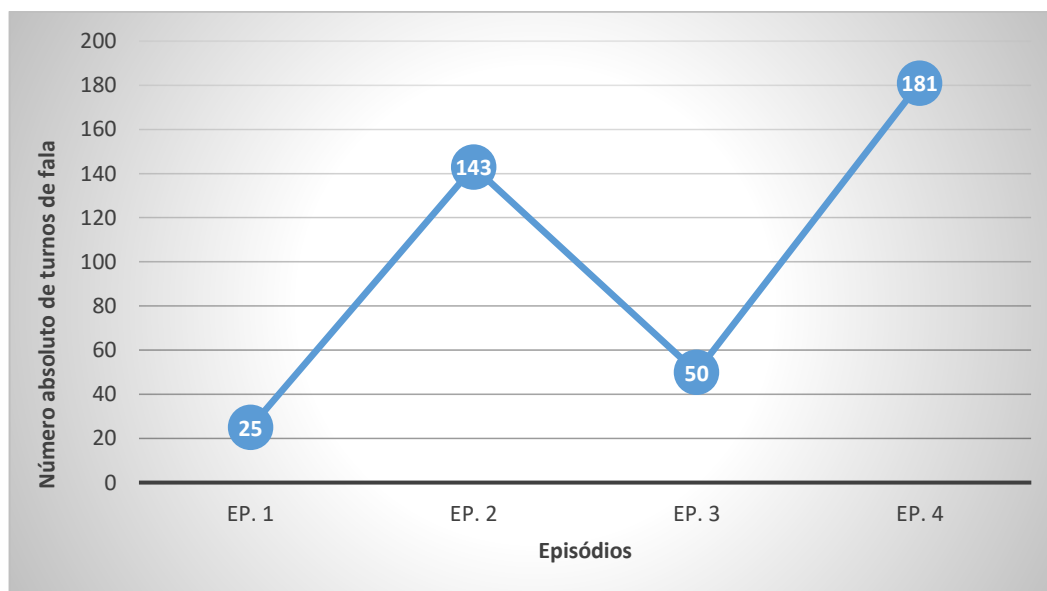
*Anexo M - Etapa 3*

Episódios	Tarefa	Duração	Turnos conversacionais
1	Leitura da questão 1	2'61''	25 (de 1 a 25)
2	Questão 1.1	14'04''	143 (de 26 a 168)
3	Questão 1.2	4'42''	50 (de 169 a 218)
4	Questão 1.3	12'05''	181 (de 219 a 399)

Como se observa na Figura 5, nesta etapa, há um número mais elevado de turnos conversacionais nas questões de descoberta de regras (episódio 4) e na identificação do som [r] (episódio 2).

**Figura 5**

*Número absoluto de turnos conversacionais por episódio, Etapa 3.*



No primeiro episódio, a díade começa por ler o enunciado da questão 1, que apresenta 14 palavras com as sequências de grafemas <nr>, <lr> ou <sr>. Os alunos apresentam

aqui alguma dificuldade em ler as palavras (cf. (31)), pois não são palavras usadas/conhecidas pela díade.

(31)

16. A1. As palavras seguintes. *Genro, melro, desrespeito, honra*, [AB|gɛ-]...
17. A2. *Guelra, guelra* (...).
18. A1. *Palra, Israel, tenro*.
19. A2. *Desenrascado*, [AB|biɫ-]...
20. A1. [*Sussurra.*] *bilro*.
21. A2. [AB|biɫ-]...
22. A1. *Bilro* [*Ri-se.*] *bilro*, não sei.
23. A2. *Desregular, chil*{PH|rɐ}}, *chil*{PH|rɐ}}, *enriquece, disrupção*.
24. A1. *Chil*{PH|rɐ}}.
25. A2. Sim.

Logo de seguida, leem a instrução da questão 1.1 (episódio 2), que solicita que os alunos sublinhem, em cada palavra, a letra ou letras que correspondem ao som [R]. Logo de início os alunos demonstram dificuldade em perceber quais as letras em causa, optando por sublinhar sempre o <r> e o grafema que se lhe segue, ao contrário do que era pretendido (i.e., o <r> e o grafema que o antecede) (cf. (32)).

(32)

36. A1. Eu acho que é um {PH|'ɛRi}. *Genro*. *Genro*, {PH|RU} {PH|RU}. Eu acho que é o {PH|'ɛRi} e o {PH|ɔ}, não sei.
37. A2. {PH|'zɛ.RU}. Sim.
38. A1. Hum? Vamos pensar. {pp} Vamos pensar. *Honra. Melro*. Eu acho que vai ser o {PH|'ɛRi}, não é?
39. A2. Sim.
40. A1. Vamos por o {PH|'ɛRi} e o {PH|ɔ}. Não sei. {pp}
41. A2. {fp} Eh pá...
42. A1. Espera. O que é que puseste?
43. A2. Eu pus o {PH|'ɛRi}, puseste o {PH|'ɛRi} e o {PH|ɔ}. {fp}

Por diversas vezes, A1 questiona A2 acerca das suas decisões, mas A2 raramente explica o porquê das suas escolhas (cf. (33)-(34)).

(33)

56. A1. Olha, eu não sei. Eu não sei, mas acho que é assim.
57. A2. [AB|Hon-] *Honra*, eu acho que é o {PH|'eni}, o {PH|'ɛRi} e o {PH|a}. Ou o {PH|'ɛRi} e o {PH|a}.
58. A1. O {PH|'ɛRi} e o {PH|a} porquê?
59. A2. O {PH|'eni}, o {PH|'ɛRi} e o {PH|a}.
60. A1. [*Sussurra.*] Porquê? *Honra*.

61. A2. {fp} não, vamos por o {PH|'ɛri} e o {PH|a}.
62. A1. Então, *guelra*.
63. A2. *Guelra, guelra*.
64. A1. Eu não sei, acho que ...
65. A2. É o {PH|'ɛri} (...)
66. A1. Não sabemos esta (...)

(34)

70. A2. {fp} *Palra*. Acho que é este.
71. A1. Eu não sei.
72. A2. Tenro. Acho que é este. *Desenrascado*
73. A1. *Desenrascado*. Mas só uma pergunta, porque é que estamos a fazer assim?
74. A2. Não sei. Vamos perguntar à professora.

A díade continua com muitas dificuldades e decide pedir ajuda à professora, mas não a encontra. Opta então por pensar mais um pouco, mas continua a escolher o <r> seguida da letra que lhe segue (cf. Tabela 16 e excerto (35)):

**Tabela 16**

*Lista de palavras, do exercício1, onde a díade deverá sublinhar as letras que representam o som [R]*

genro	desrespeito	melro
palra	Israel	tenro
chilra	enriquece	desregular
disrupção	honra	guelra
desenrascado	bilro	

(35)

104. A1. OK. Vamos ver se está certo. {PH|ru}, {PH|ri}, *honra*, {PH|re}, {PH|re}, {PH|re}, {PH|ru}, {PH|re}, {PH|re}.
105. A2. E *Israel*?
106. A1. Eu não sei.
107. A2. {PH|re}? Não pomos esta {PH|re}? {PH|re}?
108. A1. Vamos por {PH|re}? Não sei.
109. A2. Não, vamos por só {PH|re}? Não é?
110. A1. [*Sussurra*.] (...)
111. A2. Está bem.
112. A1. Bom, {PH|ru}. Esse é {PH|ru}, não é?
113. A2. Sim, então?
114. A1. Agora já não sei.
115. A2. *Desregular* {PH|ri}.

116. A1. OK.  
 117. A2. [AB|-lar] se calhar. Sim.  
 118. A1. *Chilra*. {PH|rv}. Eu não sei, eu acho que é {PH|rv}. Não sei o que {fp} eu não sei.  
 [Riem.]  
 119. A2. *Enriquece*. {PH|rj}. [AB|Disrup-], [AB|Disrup-]...  
 120. A1. *Disrupção*.  
 121. A2. *Disrupção*, {PH|ru}.  
 122. A1. {PH|ru}. Eu não sei. Se...

Uma vez que se encontra muito confusa, a díade decide ler a pergunta seguinte e repara que se pede para colocar as palavras em três grupos, tendo em conta as letras que correm antes do <r>. Esta informação, em vez de facilitar, veio trazer mais confusão à díade, que confunde sempre sílaba com som. O aluno A1, apesar de tentar manter a calma, mostra-se sempre mais ansioso em relação aos resultados, umas vezes descartando as culpas pelos erros, outras vezes referindo que estão muito confusos. Decidem passar então à questão seguinte.

Na etapa 3, voltam a ler a questão 1.2 (*Completem a tabela seguinte, colocando as palavras em três grupos, tendo em conta as letras que ocorrem antes do <r>*). Repetem esta leitura diversas vezes até perceberem que se remete para a letra e não para a sílaba. Começam, assim, a identificar que umas vezes a palavra tem um <n> antes do <r>, outras vezes um <l> e outras ainda um <s> (cf. (36)).

(36)

175. A1. Olha aqui, às vezes tem um {PH|'eni}, aqui tem outro {PH|'eni}, aqui tem um {PH|'eli}, aquele tem um {PH|'eli}.  
 176. A2. Imagina...  
 177. A1. Aqui tem um {PH|'esi}, aqui tem um {PH|'eli}.  
 178. A2. O {PH|'eni}, é na primeira coluna.  
 179. A1. Aqui tem um {PH|'esi}.  
 180. A2. O {PH|'eli} é na segunda coluna, o {PH|'esi} é na terceira.  
 181. A1. Oh, olha aqui. Aqui vem um {PH|'eni}, não é? Aqui vem outro {PH|'eni}. Depois, aqui vem um {PH|'eli}. Aqui vem um {PH|'eli}, aqui um {PH|'esi}, só pode ser assim.  
 182. A2. Olha, está primeiro o {PH|'eni}, {PH|'eli}, {PH|'esi}. {PH|'eni}, {PH|'eli}, {PH|'esi}. É isso.

Distribuem as palavras pelas colunas, colocando na primeira coluna as palavras com <nr>, na segunda coluna as com <lr> e na terceira coluna as palavras com <sr>, contando

e comparando as colunas. Colocam 5 palavras na primeira coluna, 5 na segunda e 4 na terceira.

No episódio 4, a díade lê a última questão, que solicita que indiquem a regra que se aplica a cada uma das colunas. Este episódio torna-se interessante porque a díade tenta, efetivamente, formular a regra, chegando a haver alturas em que está distante da formulação-alvo (cf. (37)) e outras em que está perto de a descobrir (cf. (38)).

(37)

225. A2. A três já sei. Posso dizer?  
226. A1. Diz. Diz.  
227. A2. O [AB|s-] ... Ai, em início...  
228. A1. Em início da...  
229. A2. Não.  
230. A1. Não, em início não.  
231. A2. Entre...  
232. A1. Não. Entre não. Entre não.  
233. A2. Entre uma letra e uma vogal...É verdade!  
234. A1. Sim, mas olha aqui. Por acaso o {PH|'esi} é uma vogal?  
235. A2. Eu disse: entre uma letra e uma vogal.  
236. A1. Não, mas algumas são entre vogais.  
237. A2. OK.  
238. A1. Acho eu.  
239. A2. Calma. Não, nenhuma está entre a vogal.  
240. A1. Pois não [Ri.]  
241. A2. Vês? Só pode ser.

(38)

261. A2. Têm um {PH|'eni} antes e um {PH|a} depois?  
262. A1. Não. E um {PH|'eri} depois. Eu acho que é isso. Mas como é que nós vamos explicar isso? Se nós dissermos: para se ler o som {PH|R}, tem que se pôr um {PH|'eni} antes. E as outras vamos pôr o quê? Para se ler o som {PH|R} tem que se escrever com um {PH|'eli} antes. Pronto, pomos assim.  
263. A2. Sim.  
264. A1. Não. Porque assim, sabes uma coisa? Porque assim fica esquisito. Como se estivéssemos a pôr a mesma regra.

A dinâmica da díade inclui momentos de incentivo (cf. (39)-(40)) e outras de discussão (cf. (41)).

(39)

246. A1. Eh pá, eu não sei explicar a regra.  
247. A2. Diz, explica. Tenta explicar.  
248. A1. Calma, vamos pensar um bocado e depois dizemos uma para a outra. Eu

acho que as colunas estão bem, mas a regra não sei. {fp}

(40)

253. A2. Nós temos que pensar bem.  
254. A1. Eu sei, nós estamos a pensar. {fp}  
255. A2. Vamos lá. Bora, A1! Anda.  
256. A1. Eu sei. Eu estou aqui. Eu estou aqui, não estou a andar. Vá, pronto, vamos lá. Então, coluna um. Vamos pensar na regra. *Genro, desenrascado, ...*

(41)

266. A1. Oh pá, eu não consigo explicar. Não fica bem. {PH|<sub>R</sub>}. Eu acho que a nossa coisa está bem. Porque eu vi assim: este tem um {PH|'eni} ...  
267. A2. Fui eu que vi isso.  
268. A1. Foste tu?  
269. A2. Fui.  
270. A1. Não, não, fui eu.  
271. A2. Fui eu. Fui eu que disse.  
272. A1. Não, fui eu. Não, tu não disseste isso. Tu disseste outra coisa. Um pormenor. Mas não disseste completamente isto. Eu disse assim: se tu vês aqui [rɔ] tem um {PH|'eni}, aqui tem um {PH|'eli} e depois aqui tem um {PH|'eli} e ali um {PH|'eli}.  
273. A2. Não, fui eu que disse que: aqui tem um {PH|'eni}, vem para aqui, aqui tem um {PH|'eli}, vem para aqui. Aqui tem um {PH|'esi}.  
274. A1. Ah, mas não disseste. Foi depois de eu dizer. Foi depois de eu dizer.  
275. A2. Não, antes.  
276. A1. Depois de eu dizer isso.  
277. A2. Foi antes.  
278. A1. Então eu estava a explicar, não é?  
279. A2. Então, vamos continuar.

A professora, entretanto, entra na sala, vê o que fizeram e reforça a última hipótese colocada pela díade. Os alunos ficam satisfeitos, mas depois têm dificuldade em colocar a regra por escrito e vão formulando versões diferentes (cf. (42)-(44)).

(42)

300. A2. Para se ler...  
301. A1. [Ri.] Então tá, para se ler...  
302. A2. {PH|<sub>R</sub>}  
303. A1. Não.  
304. A2. Para falar uma palavra.  
305. A1. Não, como é que tu tinhas dito antes? Antes do {PH|'eri}...  
306. A2. Antes do {PH|'eri} está sempre um...  
307. A1. Não, não está sempre.  
308. A2. Nas palavras da coluna um...  
309. A1. Hum, não. Não.  
310. A2. Antes de um {PH|'eri}.

311. A1. Coluna um, regras.  
 312. A2. Está um {PH|'eni} por isso forma {PH|'eni} {PH|'eri}.  
 313. A1. Ah, boa. Acho que fica bem. {PH|'eni} {PH|'eri} mas, ah, pomos entre aquelas cenas. Já percebi. Então, como é que tu tinhas dito?

(43)

341. A1. Com {PH|'eni} antes do {PH|'eri}.  
 342. A2. Na coluna um, as palavras...  
 343. A1. Na coluna um as palavras têm todas um {PH|'eni}. Têm todas um {PH|'eni}.  
 344. A2. Com som {PH|R}.  
 345. A1. Agora tenho que apagar.  
 346. A2. Não, não apagues já.  
 347. A1. Não. Sim. Com o som {PH|R} temos que por o som {PH|R}.

(44)

373. A1. Calma, na coluna um, as palavras que, com o som {PH|R} têm todas um {PH|'eni} antes do {PH|'eri}. Porquê? Porquê? Explica.  
 374. A2. Não sei.  
 375. A1. Então?  
 376. A2. Porque...  
 377. A1. Porque na coluna um...  
 378. A2. Para se lerem, para se lerem {PH|R}. Na coluna um, as palavras com som {PH|R} têm todas um {PH|'eni} antes do {PH|'eri} para se ler {PH|R}.  
 379. A1. Vamos por outra vez {PH|R}? Para se ler, para se ler. Vamos a isso?  
 380. A2. Para se ler. Sim.  
 381. P. Então? Bora lá.  
 382. A2. {PH|R} é bom.  
 383. A1. Calma. Para se ler {PH|R}. Para se ler o quê?  
 384. A2. Foste tu que disseste; para se ler.  
 385. A1. Calma, eu só tinha dito um palpite.  
 386. A2. Para se ler {PH|R}.  
 387. A1. Então, na coluna um, as palavras com som {PH|R} têm todas um {PH|'eni} antes do {PH|'eri}, para se ler {PH|R}.  
 388. A2. Para se ler {PH|R}  
 389. A1. Eu acho que está bom.  
 390. A2. Vê se é: na coluna um, as palavras têm todas um {PH|'eni} antes do {PH|'eri} para se ler {PH|R}.

Neste momento, a professora vê que a díade se refere sempre à coluna 1 e pede que não o faça, que se refira em relação às palavras todas. Nesta altura, os alunos saem para intervalo.

O primeiro episódio do anexo N envolve a continuação da descoberta da regra, isto é, a continuação da questão 1.3, como se pode verificar na Tabela 17. Esta etapa conta

apenas com dois episódios, sendo que o segundo prevê que os alunos sintetizem as três regras anteriormente formuladas.

**Tabela 17**

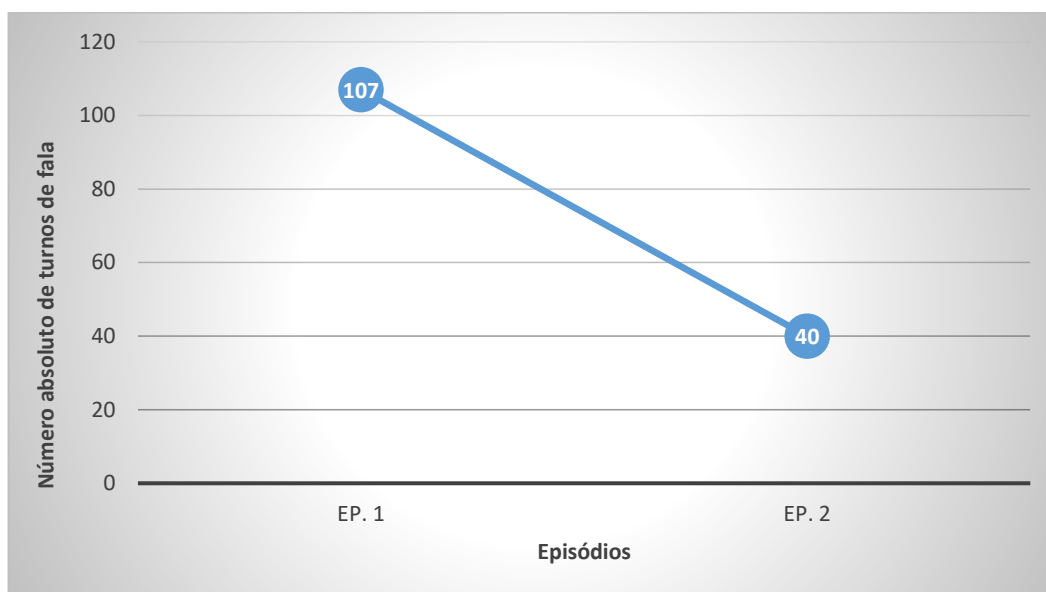
*Anexo N – Etapa 3.1*

Episódios	Tarefa	Duração	Turnos conversacionais
1	Questão 1.3 (continuação)	6'42''	107 (de 1 a 107)
2	Questão 1.4	8'23''	40 (de 108 a 147)

Verifica-se, na Figura 6, que os turnos conversacionais têm mais incidência no primeiro episódio, devido à dificuldade que a díade exibe em escrever as regras. Uma vez descobertas e escritas as regras, a resolução do exercício, no segundo episódio, foi rápida, registrando-se poucos turnos conversacionais.

**Figura 6**

*Número absoluto de turnos conversacionais por episódio, Etapa 3.1.*



Ao longo do primeiro episódio da etapa 3, a dificuldade maior da díade centra-se na escrita da palavra “leem-se”, como se pode verificar com os excertos (45) e (46). De facto, momentos como estes evidenciam que a atividade metalinguística emerge não só a propósito dos conteúdos trabalhado intencionalmente no laboratório gramatical, mas também a propósito da escrita de outras palavras.

(45)

57. A1. *Leem-se...* como é que se escreve *leem-se*?

58. A2. Não {pp} se {pp} lê{pp}. É tracinho PH|sɨ̃}. *Leem-se. Leem-se* não é com dois {PH|ɛf}?

59. A1. Eu não sei. Calma, espera aí.

60. A2. É porque é: [le. 'ẽ̃j.sɨ̃] [le].

61. A1. [le. 'ẽ̃j.sɨ̃]

62. A2. Sim, é com dois [ɛf].

63. A1. Eh pá, mas vamos pôr de outra forma. Está bem, não é, mas vamos pôr esta palavra de outra forma.

(46)

69. A1. OK, mas eu não sei escrever *leem-se*.

70. A2. É fácil.

71. A1. OK.

72. A2. [Soletra.] {PH'ɛlɨ} {PH|ɛ} {PH|ɛ} {PH'|ɛmɨ} tracinho [sɨ̃]. Não se leem.

73. A1. Leem, não se leem. Sim, está bom. Não, eu sei do [sɨ̃], mas só não estava a saber como se escrevia, o resto do {PH|ɛ}.

74. A2. É porque em, tem um {PH|ɛ} antes, se tu juntares, fica *leem*.

75. A1. OK. As palavras que têm um {PH'|ɛnɨ} antes do {PH'|ɛrɨ} leem-se, isto parece um {PH|b}.

76. A2. Leem-se {PH|R}. Sim.

Após a conclusão da terceira etapa, a professora junta, novamente, os grupos de trabalho para a discussão dos resultados e regras descobertas numa sessão com curta duração (cf. Tabela 18).

**Tabela 18**

*Anexo O – Etapa 3.2 (Discussão dos resultados)*

Episódios	Tarefa	Duração	Turnos conversacionais
1	Discussão dos resultados	5'02''	63 (de 1 a 63)

#### 4.4 Análise do tipo de conversa

No decorrer da análise da interação da díade, encontram-se os três tipos de conversa - disputativa, exploratória e cumulativa, sendo as duas últimas as mais frequentes. Como se pode observar nas tabelas de 19 a 22, o tipo de conversa cumulativa domina toda a interação.

**Tabela 19***Etapa 1 (Tipos de conversa)*

Anexo J Episódios	Conversa disputativa	Tot.	Conversa exploratória	Tot.	Conversa cumulativa	Tot.
2		0	52-53; 83-85; 90-94; 96-102; 149-150; 179-196	37	46-51; 54-65; 73-82; 86-89; 95; 103-148; 151-178; 197-232	167
3		0	261-263; 269-283; 302-313; 321-325	35	234-236; 241-260; 265-266; 284-301; 314-320	50
4		0	335-354; 367-393; 394-406	60	332-334; 408-453	49
		0		132		266

**Tabela 20***Etapa 2 (Tipos de conversa)*

Anexo L Episódios	Conversa disputativa	Tot.	Conversa exploratória	Tot.	Conversa cumulativa	Tot.
1		0		0	4	1
2		0		0	5-78	74
3		0		0	79-91	16
		0		0		91

**Tabela 21***Etapa 3 (Tipos de conversa)*

Anexo M Episódios	Conversa disputativa	Tot.	Conversa exploratória	Tot.	Conversa cumulativa	Tot.
1		0		0		0
2		0	36-46; 88	12	31-35; 47-78; 102-149; 158-168	96
3		0		0	169-218	50
4	266-279	14	228-248	21	219-227; 257-265; 294-392	117
		14		33		263

**Tabela 22**

Etapa 3.1 (Tipos de conversa)

Anexo N Episódios	Conversa disputativa	Tot.	Conversa exploratória	Tot.	Conversa cumulativa	Tot.
1		0	57-74	18	7-56; 75-107	83
2		0		0	109-132	24
		0		18		107

A conversa cumulativa caracteriza-se por uma justaposição de ideias, sem discussão. A participação é positiva e há uma construção do conhecimento partilhado, por acumulação de ideias. Um exemplo de conversa cumulativa pode ser observado no seguinte excerto (47).

(47)

- 241.A1. Então, calma. As palavras que nós sublinhamos. *Correios*, uma já está – *correios*. Não é?
- 242.A2. Mas isto não é sublinhado?
- 243.A1. Eu sei, eu apaguei. (...) Então, primeiro pomos *correios*. Espera aí, nós sublinhamos *realmente*? {pp}
- 244.A2. Não, não é? As palavras que nós sublinhamos (...)
- 245.A1. OK. Então, *interrompeu-a*, vai para onde? Acho que é nos, na coluna dois.
- 246.A2. *Pombo-correio*
- 247.A1. Acho que é na coluna dois, não achas?
- 248.A2. *Pombo-correio*, já está.
- 249.A1. Sim, eu sei, aqui. *Interrompeu-a*.
- 250.A2. *Interrompeu-a*, é quê?
- 251.A1. É coluna dois, certo?
- 252.A2. É. [*Escrevem.*]
- 253.A1. *Realmente – interrompeu-a*. [*Escrevem.*]
- 254.A2. *Arrepiaram-se*.
- 255.A1. *Arrepiaram-se*, acho que também é na coluna dois, não? *Arrepiaram*. Calma. *Realmente. Arrepiaram-se*.
- 256.A2. É na coluna dois. Não é? É. {PH|v.Ri.piarã.sì}.
- 257.A1. *Arrepiaram-se. Realmente*. {PH|v.Ri.piarã.sì}. {PH|R}
- 258.A1. *Arrepiaram-se. Realmente*
- 259.A2. *Arrepiaram-se. Realmente*
- 260.A2. *Realmente*. É aqui.

Como exemplo da conversa disputativa, pode-se observar o excerto (48). Este tipo de conversa localiza-se no episódio 4 e refere-se à descoberta da regra, em que as alunas tentam mostrar quem foi a responsável pela descoberta da terceira regra.

(48)

- 266.A1. Oh pá, eu não consigo explicar. Não fica bem. {PH|R}. Eu acho que a nossa coisa está bem. Porque eu vi assim: este tem um {PH|'eni} ...
- 267.A2. Fui eu que vi isso.
- 268.A1. Foste tu?
- 269.A2. Fui.
- 270.A1. Não, não, fui eu.
- 271.A2. Fui eu. Fui eu que disse.
- 272.A1. Não, fui eu. Não, tu não disseste isso. Tu disseste outra coisa. Um pormenor. Mas não disseste completamente isto. Eu disse assim: se tu vês aqui [Rɔ] tem um {PH|'eni}, aqui tem um {PH|'eli} e depois aqui tem um {PH|'eli} e ali um {PH|'eli}.
- 273.A2. Não, fui eu que disse que: aqui tem um {PH|'eni}, vem para aqui, aqui tem um {PH|'eli}, vem para aqui. Aqui tem um {PH|'esi}.
274. A1. Ah, mas não disseste. Foi depois de eu dizer. Foi depois de eu dizer.
275. A2. Não, antes.

A conversa exploratória consiste num debate ou desacordo, com contraposição de ideias. Neste tipo de conversa, há uma construção crítica e construtiva do conhecimento e uma participação ativa dos participantes. Veja-se, a título de exemplo, a conversa exploratória apresentada no excerto em (49):

(49)

57. A1. Leem-se... como é que se escreve *leem-se*?
58. A2. Não {pp} se {pp} lê{pp}. É tracinho [si]. Leem-se. Leem-se não é com dois [ɛʃ]?
59. A1. Eu não sei. Calma, espera aí,
60. A2. É porque é: [le.'ẽj.sĩ]
61. A1. [le.'ẽj.sĩ]
62. A2. Sim, é com dois [ɛʃ].
63. A1. Eh pá, mas vamos pôr de outra forma. Está bem, não é, mas vamos pôr esta palavra de outra forma.
64. A2. As palavras...
65. A1. As palavras que têm um...
66. A2. {PH|'eni} antes do {PH|'eri}...
67. A1. Não, que têm um {PH|'eni} antes do {PH|'eri}...
68. A2. Leem-se {PH|R}. Pronto.
69. A1. OK, mas eu não sei escrever *leem-se*.
70. A2. É fácil.
71. A1. OK.
72. A2. [Soletre.] {PH|'eli} {PH|ɛ} {PH|ɛ} {PH|'emi} tracinho [si]. Não se leem
73. A1. Leem, não se leem. Sim, está bom. Não, eu sei do [si], mas só não estava a saber como se escrevia, o resto do {PH|ɛ}.
74. A2. É porque em, tem um {PH|ɛ} antes, se tu juntares, fica *leem*.

## 4.5 Dinâmica da díade

Na contagem dos turnos conversacionais ao longo de todo o processo, pode-se verificar que a dinâmica da díade é muito simétrica. Apenas na segunda etapa do anexo N se verifica algum destaque da aluna A2, na resolução da questão 1.3 e novamente no anexo o, na questão 1.4. (cf. Tabelas 23 a 28)

**Tabela 23**

*Anexo J – Etapa 1 (Contagem de turnos conversacionais)*

Episódios	A1	A2
1	20	21
2	91	91
3	44	46
4	58	57

**Tabela 24**

*Anexo K – Etapa 1.1 (Contagem de turnos conversacionais)*

Episódios	A1	A2
1	3	4

**Tabela 25**

*Anexo L – Etapa 2 (Contagem de turnos conversacionais)*

Episódios	A1	A2
1	1	1
2	35	39
3	5	7

**Tabela 26**

*Anexo M – Etapa 3 (Contagem de turnos conversacionais)*

Episódios	A1	A2
1	10	13
2	71	70
3	25	22
4	82	87

**Tabela 27***Anexo N – Etapa 3.1 (Contagem de turnos conversacionais)*

Episódios	A1	A2
1	53	52
2	17	22

**Tabela 28***Anexo O – Etapa 3.2 (Contagem de turnos conversacionais)*

Episódios	A1	A2
1	4	11

## 5. CONCLUSÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente estudo tem como objetivos: (i) conceber e implementar laboratórios gramaticais para o desenvolvimento da competência ortográfica no 1.º Ciclo do Ensino Básico; (ii) analisar a atividade metalinguística de uma díade durante a realização de um dos laboratórios gramaticais implementados.

Em relação ao primeiro objetivo, são apresentados dois laboratórios gramaticais para o desenvolvimento da competência ortográfica no 1.º CEB, que se centram nas regras ortográficas: “Como se escreve o som [R]?” e “Como se escrevem as vogais nasais antes de consoante?”.

Os laboratórios foram implementados numa turma de 4.º ano e foram realizados em díades, em função dos resultados de um teste de ortografia que foi aplicado como diagnose com o objetivo de identificar, de forma mais precisa, as dificuldades ortográficas evidenciadas pelos alunos.

Em relação ao segundo objetivo, a análise da interação entre pares durante a realização do laboratório “Como se escreve o som [R]?” permitiu identificar vantagens associadas à promoção da atividade metalinguística na escola.

Como aspetos positivos, é importante destacar alguns pontos, entre os quais, o facto de a díade ter encontrado estratégias para a identificação de sons nas palavras em análise, recorrendo à substituição de sons e ao prolongamento dos sons em causa. A dinâmica de trabalho em díade criou as condições essenciais para que esta descoberta fosse um fator facilitador.

Salienta-se ainda que, durante a atividade metalinguística, foi mobilizada metalinguagem aprendida na escola na realização das atividades. A reflexão sobre a escrita de palavras que não mobilizam as regras exploradas nos laboratórios (como é o caso da reflexão em torno da escrita da palavra *leem*) é, também, um ponto positivo a referir, tal como o facto de a díade se ter empenhado nas atividades, fazendo análise de dados e procurando formular as regras de forma adequada.

Como aspetos menos positivos, podem destacar-se as dificuldades sentidas ao nível da compreensão do enunciado, as dificuldades ao nível da distinção entre sons e grafemas e a confusão entre os conceitos de som e sílaba, o que pode resultar de

dificuldades de compreensão da leitura e de uma possível falta de treino da consciência fonológica nos primeiros anos de escolaridade.

A implementação de laboratórios gramaticais no 1º ciclo do ensino básico é, assim, essencial, devendo ser privilegiada a sua introdução logo nos primeiros anos de escolaridade, a par com a iniciação da leitura e da escrita, uma vez que as crianças desta faixa etária já possuem regras intrínsecas ao nível da oralidade que lhes permite descobrir as especificidades da escrita, melhorando assim as suas competências ao nível da ortografia, levando-as a refletir, desde cedo, sobre a associação dos grafemas aos fonemas e sobre as regras que as regem.

Entendo agora o laboratório gramatical como uma ferramenta essencial na aprendizagem do português. Um recurso imprescindível na descoberta da linguagem escrita. A metodologia de trabalho associada a esta prática permite desenvolver competências colaborativas que vão para além do esperado. Aprender pela descoberta em conjunto com os pares é um elemento altamente motivador de novas e maiores aquisições. Os laboratórios gramaticais irão certamente assumir-se como ferramentas essenciais da minha prática pedagógica, sempre associados a cada momento do desenvolvimento da leitura e da escrita. A enorme permeabilidade desta metodologia permite que se ajuste facilmente a todos os anos de escolaridade, em diferentes momentos.

# REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' '

- Alves Martins, Mata & Silva (2014). *Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação*  
<http://publicacoes.ispa.pt/publicacoes/index.php/ap/article/view/841/pdf>
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português: Fundamentos e metodologia*. Educação Hoje. Lisboa
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia – Princípios, dificuldades e problemas*. Coleção Práticas Pedagógicas.
- Batista, Viana e Barbeiro (2011). *O ensino da escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Camps & Milian (2000). *Metalinguistic Activity in Learning to Write: An Introduction*. In A. Camps & M. Milian, *Metalinguistic Activity in Learning to Write* (pp. 1-28). Amsterdam University.
- Camps, Milian, Bigas, Camps e Cabré (2009). *La enseñanza de la ortografía*. Editorial Graó. Barcelona
- Camps, A. 2014. *Metalinguistic activity in language learning. Grammar at school: metalinguistic activity in language education*, ed. by Teresa Ribas, Xavier Fontich, and Oriol Guasch, 23–40. Brussels: Peter Lang.
- Cardoso, Costa e Pereira (2002) *Para uma tipologia de erros*. *Ler Educação*, 2(2), 5-25.
- Cardoso, A. & Sebastião, I. & Teixeira, C. (2019). *O agir dos alunos em práticas de escrita colaborativa no ensino superior*. *Discurso Académico: Uma Área Disciplinar em Construção*. Universidade de Coimbra. Politécnico de Leiria
- Cardoso, A. & Sebastião, I. & Teixeira, C. (2019). *Escrita colaborativa no ensino superior: análise exploratória da interação entre pares no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo* (pp. 19 - 26). *Cadernos WGT: (Novos) Balanços e Perspetivas*. Lisboa FCSH|Nova
- Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura - Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Costa et al. (2011). *Conhecimento Explícito da Língua* Guião de Implementação do Programa. Ministério da Educação Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

- Dees, R. (1991). *Cooperation in the mathematics classroom: A user's manual*. In N. Davidson (Ed.), *Cooperative learning in mathematics*. S. Francisco: Addison-Wesley.
- Duarte, I. (1992). *Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo*, in Delgado-Martins et alii, *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística*, Lisboa, Edições Colibri
- Duarte, I. (1998). “*Algumas boas razões para ensinar gramática*” in *A língua mãe e a paixão de aprender*. Homenagem a Eugénio de Andrade. Actas. Porto: Areal Editores
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa - Instrumentos de Análise*. Universidade Aberta
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.
- Fernandes, E. (1997) *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula*. Análise Psicológica, pp. 563-572. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Fonseca F. I. (2000b). «*Da Linguística ao ensino do Português*», in Bastos, Neusa Barbosa (Org.), *Língua Portuguesa: teoria e método*, São Paulo, IP-PUC\_SP/ EDUC, pp. 11 – 28.
- Fontich, X. (2010). *La construcció del saber metalingüístic. Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. Departamento de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials.
- Fontich, X. (2016). L1 Grammar Instruction and Writing: Metalinguistic Activity as a Teaching and Research Focus. *Language and Linguistics Compass*.
- Freitas et al (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- French, R (2010). *Primary school children learning grammar: rethinking the possibilities*. Routledge, Taylor and Francis Group. New York NY.
- Gomes, A. (2006). *Ortografia para todos – Para (ensinar a) escrever sem erros*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves M. (2019). *O impacto do ensino de estratégias fonológicas, morfológicas e sintáticas na escrita dos morfemas “-se” e “sse”*. Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Didática da Língua Portuguesa
- Hudson, R. (1992). *Teaching Grammar – A Guide for the National Curriculum*. Blackwell Publishers

- Jakobson, R. (1960). *Linguistics and Poetics*, in *Style in Language*, ed. Thomas A. Sebeok (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1960).
- Marçal, L. (2010). *Relação entre consciência fonológica, morfológica e os tipos de erros ortográficos*. ISPA
- Martins, M. e Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *Avaliação dos Conhecimentos sobre a Funcionalidade da Linguagem Escrita*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal.
- Mercer, N. (1996). *The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom*. *Learning and Instruction*. Vol. 6, No. 4, pp. 359-377. 1996
- Milian, M. (2014). *Working on grammar at school*. *Grammar at school: metalinguistic activity in language education*, ed. by Teresa Ribas, Xavier Fontich and Oriol Guasch, 43–74. Brussels: Peter Lang.
- Pires, N. et al (2010). *Promoção da Leitura em Crianças com Défice Cognitivo*. *Revista Educareducere*
- Pinto, M. G. (1998) *Saber Viver a Linguagem. Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto: Porto Editora.
- Pinto M. G. (1999) *Spelling and writing in Portuguese primary school children. To what extent do these processes/skills depend on a mastering of orality and on adequate reading methods?* In M. G. Pinto, J. Veloso & B. Maia (Eds.) *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000*. Proceedings of the 5.th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Ribas, T. & Fontich, X. & Guasch, O. (2014). *Grammar at school – Research on Metalinguistic Activity in Language Education*. P.I.E. Peter Lang S.A
- Rosa P. (2011). *Ortografia e desenvolvimento da escrita*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
- Silvano, P. & Rodrigues, S (2010). *A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática - Uma proposta de articulação*. Centro de Linguística da Universidade do Porto

Teale. W. & Silzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series*. Opinion Papers; Reports - Research

# ANEXOS

| | ' ' | | ' '

## Anexo A. Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento


Ex.mo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas de São João do Estoril

No âmbito do Mestrado de Didática da Língua Portuguesa que frequento na Escola Superior de Educação de Lisboa, venho solicitar a V. Exa. Autorização para desenvolver um estudo que tem por objetivo a construção e implementação de laboratórios gramaticais para o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos. Pretendo desenvolver o estudo com a turma do 4.ºB da EB1 de S. João do Estoril, da qual sou professora titular. Este estudo desenvolver-se-á ao longo do corrente ano letivo.

Mais acrescento que o anonimato dos alunos será totalmente assegurado e que, caso V. Exa. autorize a realização do estudo, também será solicitada autorização aos Encarregados de Educação.

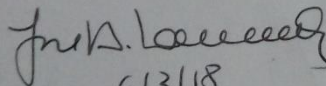
Coloco-me inteiramente à disposição para qualquer esclarecimento adicional.  
Com os melhores cumprimentos, peço deferimento.

A mestranda

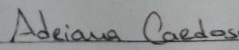
  
\_\_\_\_\_  
(Mafalda R. B. Martins Soares)

DEFERIDO

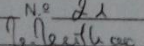
O DIRETOR

  
6/3/18

A orientadora

  
\_\_\_\_\_  
(Prof. Doutora Adriana Cardoso)

São João do Estoril, 03 de dezembro de 2017

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SÃO JOÃO DO ESTORIL Escola Sec. de S. João do Estoril	
<b>ENTRADA</b>	
Em	8-1-18
L.º	P.º N.º 21
Assinatura	

## **Anexo B. Carta aos encarregados de educação**

**Ex.mo. Senhor Encarregado de Educação**

Encontro-me a frequentar, na Escola Superior de Educação de Lisboa, o Mestrado em Didática da Língua Portuguesa. Neste âmbito, pretendo desenvolver uma investigação sobre “A leitura e a escrita no ensino básico: ensino e aprendizagem”.

Neste sentido, gostaria de solicitar a sua colaboração, pedindo autorização para a *recolha de dados*, que inclui a gravação áudio de algumas de interações entre alunos na resolução das atividades propostas. A informação recolhida será tratada de forma anónima e confidencial.

Coloco-me inteiramente à disposição para qualquer esclarecimento adicional.

Certa de que poderei contar com a participação do seu/sua educando(a) para este estudo, agradeço, desde já, a sua colaboração.

Cumprimentos,

A professora

---

(Mafalda Martins Soares)

São João do Estoril, 03 de janeiro de 2018

---

Eu, \_\_\_\_\_, Enc. de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ **autorizo / não autorizo** (riscar o que não interessa) que o meu/minha educando(a) participe nas intervenções relacionadas com o trabalho de investigação.

Assinatura Enc. de Educação: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

## **Anexo C. Estudo exploratório dos erros – Reconto de uma história ouvida**

### **O Pai Que Se Tornou Mãe de José Eduardo Agualusa**

"Toda a gente sabe que são as mães que trazem os filhos dentro da barriga. Os bebés formam-se no ventre das mães, crescem, e depois saltam cá para fora - para a luz.

O que pouca gente sabe é que há uma excepção. Existe uma espécie animal em que é o pai que cria os filhos dentro da barriga e é ele que os entrega à luz: o cavalo-marinho. Como é que isto aconteceu? É essa a história que hoje vos quero contar: uma incrível história de amor. O fim talvez seja um pouco triste. Mas é sempre assim: as histórias de amor só são felizes quando não as contamos até ao fim.

Há muito, muito tempo, no tempo em que os Homens ainda não falavam, nesse tempo vivia no mar um casal de cavalos-marinhos. O mar, para eles, era um imenso jardim. Naquele tempo estava tudo no princípio, todas as coisas eram novas e brilhavam. Mário e Maria gostavam de passear, de descobrir animais estranhos, paisagens perdidas, outros mares.

(...)

Uma manhã Maria acordou doente. Tinha perdido o brilho. Ela que sempre tivera uma cor tão bonita, estava a ficar baça e transparente. Sentia-se muito leve, sentia que alguma coisa se apagava lentamente dentro dela. (..) À medida que as horas passavam Maria tornava-se menos existente -- desaparecia.

- Não me deixes- pediu-lhe Mário - Ainda temos tanta coisa a descobrir.

Maria ficou com pena. Não podia deixá-lo tão sozinho. Com as poucas forças que lhe restavam encostou-se a ele.

- Vou dar-te os nossos filhos - disse- quando eles nascerem mostra-lhes o mar.

Disse isto num suspiro e desapareceu. Durante os primeiros dias, sozinho, Mário sentiu-se perdido. O mar deixara de ser um jardim: achava-o agora grande, escuro e perigoso. E sem a alegre surpresa de Maria nada lhe parecia realmente novo. Passado algum tempo, porém, notou que o seu corpo se modificava. a barriga crescera, tornara-se firme e redonda, e ele começou a sentir-se outra vez alegre, num estranho alvoroço, embora não soubesse muito bem porquê. Era como se tivesse uma festa a crescer dentro de si.

Então, numa manhã de muito sol, com o mar todo iluminado, Mário viu que a sua barriga se abria, e viu saltarem lá de dentro dezenas de pequeninos cavalos-marinhos. Eram os seus filhos.

Talvez há pouco me tenha enganado. Parece-me agora que esta história tem um final feliz. Porque decidi que ela acaba aqui, num nascimento, e porque a partir daquela manhã de sol, passou a existir um pai que dá à luz."

em *Estranhões e Bizarros* de José Eduardo Agualusa (texto com supressões)

## Anexo D. Estudo Exploratório - Desvios ortográficos por tipologia

### Tipologia A - Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita

REF. CORPUS	ESCREVEU	DEVIA TER ESCRITO	OBSERVAÇÕES	TOT.
T2L2	tarra	terra	Substituição de e por a	1
T17L4	vosse	fosse	Substituição de f por v	1
T17L7	faltaram	voltaram	Substituição de v por f	1
T2L4	queina	queima	Substituição de m por n	2
T17L3	<u>n</u> ari	Mário		
T16L19	fimal	final	Substituição de n por m	1
T5L2	hesis <u>i</u> tia	existia	Grafemas adicionados	2
T18L9	teriste	triste		
T2L3	aprimas	aproximas	Grafemas em falta	19
T3L1	dos	dois		
T4L1	tepo	tempo		
T7L4	<u>crecer</u>	crescer		
T7L13	<u>crecerem</u>	crescerem		
T10L3	passer	passoar		
T15L5	<u>cos</u> oltaram	consultaram		
T15L5	<u>coms</u> sou	começou		
T15L5	Mari	Maria		
T17L3	nari_	Mário		
T18L3	chama-re	chamar		
T18L6	aficare <u>e</u>	a ficar		
T18L8	<u>mot</u> raos	mostra-lhes		
T21L4	grades	grandes		
T2L2	<u>bui</u> ta	bonita		
T2L2	<u>bui</u> ta	bonita		

T2L3	ondarem	andarem			
T3L3	estata	estava			
T8L	din <u>ou</u> saros	dinossauros			
T11L10	mao	mão	outras substituições	12	
T11L17	conhucer	conhecer			
T12L4	iss <u>a</u> usta	exausta			
T13L3	camavas	chamava-os			
T15L7	Maré	Maria			
T16L7	jegou	chegou			
T17L7	faltaram	voltaram			
T17L8	ficom	ficou			
T17L9	cincentas	cinzentas			
T18L1	dinossaro	dinossauro			
T18L8	najerem	nascерem			
T21L1	donossáoros	dinossauros			
					39

Tipologia B - Incorreções por transcrição da oralidade

REF. CORPUS	ESCREVEU	DEVIA TER ESCRITO	OBSERVAÇÕES	TOT.
T2L1	din <u>au</u> ssauros	dinossauros	como pronuncia? - dinaussauros	
T3L1	din <u>au</u> ssauros	dinossauros	como pronuncia? - dinaussauros	
T9L1	din <u>au</u> ssauros	dinossauros	como pronuncia? - dinaussauros	
T9L6	ca <u>im</u> vavam	queimavam		
T10L1	din <u>au</u> ssauros	dinossauros	como pronuncia? - dinaussauros	
T12L2	prefeito	perfeito		
T12L4	iss <u>a</u> usta	exausta		
T12L16	felizs	felizes		

T13L5	desapar <u>rcer</u>	desaparecer	
T14L15	po	para o	
T17L3	passiar	passear	
T17L8	calda	cauda	
T19L1	dina <u>au</u> ssaros	dinossauros	como pronuncia? - dinaussauros
T19L1	exestiam	existiam	
T21L6	calda	cauda	
T21L7	cor-de-pel_	cor de pele	
T22L1	estória	história	

17

Tipologia C - Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica

REF. CORPUS	ESCREVEU	DEVIA TER ESCRITO	OBSERVAÇÕES	TOT.
T1L1	tenpo	tempo	n/m ou m/n	10
T2L1	tenpo	tempo		
T4L1	tenpo	tempo		
T10L3	eran	eram		
T13L1	tenpo	tempo		
T15L1	tenpo	tempo		
T17L11	enbora	embora		
T13L9	contemte	contente		
T17L10	dentro	dentro		
T18L5	numca	nunca		
T8L6	abrasava <u>ao</u>	abraçavam	ão/am	
T11L14	tinhão	tinham		
T11L17	levão	levam		

T18L10	sairão	saíram		
T3L3	alforeca	alforreca	r/rr	6
T6L5	alforecas	alforrecas		
T8L14	bariga	barriga		
T10L5	agarou-se	agarrou-se		
T13L3	alforecas	alforrecas		
T17L10	bariga	barriga		
T8L1	dinou <u>s</u> aros	dinossauros	s/ss	7
T8L9	sosegadinho	sossegadinho		
T10L1	dinau <u>s</u> auros	dinossauros		
T14L3	dinó <u>s</u> auros	dinossauros		
T15L1	pesoas	peessoas		
T16L1	dinosauros	dinossauros		
T18L3	pasava	passava		
T8L6	abra <u>s</u> avao	abraçavam	s/ç	3
T8L7	comesava	começava		
T12L8	comesou	começou		
T15L5	com <u>s</u> sou	começou	ss/ç	1
T15L8	desapare <u>ç</u> er	desaparecer	ç/c	1
T9L6	<u>c</u> aimavam	queimavam	c/qu	2
T21L9	aquaba	acaba		
T12L10	deises	deixes	s/x	1
				35

Tipologia D - Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica

REF. CORPUS	ESCREVEU	DEVIA TER ESCRITO	OBSERVAÇÕES	TOT.
T8L10	acho	achou	o/ou	6
T13L9	volto	voltou		
T14L5	encontro	encontrou		
T17L9	d <u>o</u> te	dou-te		
T18L8	d <u>o</u> te	dou-te		
T22L5	lev <u>o</u> a	levou-a		
T13L7	abrio	abriu	io/iu	4
T14L12	descobrio	descobriu		
T15L7	abrio	abriu		
T15L11	abrio-se	abriu-se		
T10L3	eran	eram	n/m	1
T5L3	gostam	gostavam	tempo verbal?	1
T20L2	andava	andavam	número	1
				13

Tipologia E - Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras

REF. CORPUS	ESCREVEU	DEVIA TER ESCRITO	OBSERVAÇÕES	TOT.
T1L1	Á	Há	h verbo haver	14
T2L1	avia	havia		
T3L1	avia	havia		
T4L1	a	há		
T6L12	ouve	houve		

T6L14	a	à		
T7L1	Áh	Há		
T8L1	A	Há		
T5L2	avia	havia		
T5L2	avia	havia		
T11L1	ouve	houve		
T12L1	aver	haver		
T12L16	avia	havia		
T16L15	avia	havia		
T16L16	<u>h</u> esisitia	existia	h no início da palavra	3
T17L2	he <u>s</u> isitia	existia		
T18L1	abitou	habitou		
T8L2	existeam	existiam	outros casos	29
T8L12	moitos	muitos		
T9L6	<u>q</u> uaimavam	queimavam		
T9L8	descubriam	descobriam		
T10L3	mecher-se	mexer-se		
T10L5	<u>s</u> ensíveis	sensíveis		
T10L10	poco	pouco		
T11L5	paisajens	paisagens		
T11L7	licho	lixo		
T11L13	tenha	tinha		
T12L12	sospiro	suspiro		
T12L14	eluminado	iluminado		
T13L8	vos	voz		
T13L9	<u>s</u> entir-se	sentir-se		
T13L9	centir <u>s</u> e	sentir-se		
T14L4	procoar	procurar		
T15L5	cos <u>o</u> ltaram	consultaram		
T15L8	au	ao		
T17L3	aduravam	adoravam		

T17L5	dessidiram	decidiram	
T17L6	gustavam	gostavam	
T17L7	dus	dos	
T18L6	vos	voz	
T18L10	felis	feliz	
T20L1	atr <u>az</u>	atrás	
T21L3	notro	noutro	
T21L9	desenas	dezenas	
T22L4	escoro	escuro	
T22L6	dotor	doutor	
46			

#### Tipologia F - Incorreções de acentuação gráfica

REF. CORPUS	ESCREVEU	DEVIA TER ESCRITO	OBSERVAÇÕES	TOT.
T7L2	Mario	Mário		
T8L4	Mario	Mário		
T8L13	mario	Mário		
T8L13	ve	vê		
T9L11	bébes	bebés		
T10L5	censiveis	sensíveis		
T10L6	á	à		
T11L10	agua	água		
T13L2	mario	Mário		
T13L3	agua viva	Águas-vivas		
T13L4	ninguem	ninguém		
T13L7	pos	pôs		
T14L3	dinósauros	dinossauros		
T15L1	Ha	Há		
T16L16	fésta	festa		
T17L3	na <u>ri</u>	Mário		

T17L10	pos	pôs	
T18L1	nós	nos	
T18L6	esta	está	
T19L7	aproxima- semos	aproximássemos	
T20L1	atrás	atrás	
T21L2	aguas	águas	
T22L2	Mario	Mário	
T22L3	por	pôr	
T8L13	mario	Mário	
T13L2	mario	Mário	
26			

Tipologia G - Dificuldade na utilização de minúsculas e maiúsculas

REF. CORPUS	ESCREVEU	DEVIA TER ESCRITO	OBSERVAÇÕES	TOT.
T8L13	mario	Mário		
T13L2	mario	Mário		
T13L2	maria	Maria		
3				

Tipologia H - Incorreções por inobservância da unidade gráfica da  
palavra

REF. CORPUS	ESCREVEU	DEVIA TER ESCRITO	OBSERVAÇÕES	TOT.
T2L4	doute	dou-te		
T5L4	levála	levá-la		
T11L9	caiulhe	caiu-lhe		
T11L16	deitouse	deitou-se		
T12L1	cavalos marinhos	cavalos-marinhos		
T13L2	cavalos marinhos	cavalos-marinhos		
T13L3	camava <u>os</u>	chamava-os		
T13L3	agua_viva	águas-vivas		
T13L6	mostralhes	mostra-lhes		
T13L9	centir <u>ce</u>	sentir-se		
T14L2	chama-va	chamava		
T14L2	chama-valhe	chamava-lhe		
T14L12	a sim	assim		
T14L13	que-se	que se		
T14L13	passa-va	passava		
T15L3	cavalos marinhos	cavalos-marinhos		
T16L2	cavalos marinhos	cavalos-marinhos		
T16L4	chamavao	chamava-o		
T16L8	sentiu <u>se</u>	sentiu-se		
T16L10	dar <u>te</u>	dar-te		
T16L17	do <u>que</u>	do que		
T17L9	do <u>te</u>	dou-te		
T17L11	foi <u>se</u>	foi-se		
T18L1	cavalos marinho	cavalos-marinhos		
T18L3	o <u>que</u> -se	o que se		
T18L3	<u>o</u> que-se	o que se		
T18L8	do <u>te</u>	dou-te		

T18L9	de pois	depois	
T19L7	aproxima <u>se</u> mos	aproximá <u>se</u> mos	
T20L8	encostou	encostou-se	
T21L1	cavalos marinhos	cavalos-marinhos	
T21L7	cor <u>de</u> <u>pel</u>	cor de pele	
T22L1	cavalos marinhos	cavalos-marinhos	
T22L5	levoa	levou-a	
34			

Tipologia I - Incorreções ao nível da translineação

REF. CORPUS	ESCREVEU	DEVIA TER ESCRITO	OBSERVAÇÕES	TOT.
T18L1	chama- va-se	chamava- -se		
				1

## Anexo E. Teste de ortografia

Vais ouvir uma história. Deves preencher os espaços em branco com as palavras ditadas pela professora. Para isso, deves estar com a máxima atenção.

Uma história à solta na minha rua

Na minha rua, todos os dias há histórias fantásticas. Podem vocês achar que exagero, que não será bem assim, que todas as ruas são iguais e os dias iguais em todas as ruas.... Pois aí é que vocês se enganam e eu vos direi porquê.

Para caçar uma história na minha rua, como na rua ao lado e em outra ou outras ruas, não precisarão de dar muitos passos nem ficar muito tempo à janela. É preciso isso sim, estarem à coca, cheios até aos olhos de atenção...

Às duas por três a história vem ter connosco. Muito sorrateiramente ela acaba sempre por vir ter connosco.

Depois agarra-se na história com muito cuidado, tiram-se-lhe as medidas, porque o mais das vezes, as histórias são demasiado compridas e emaranhadas para caberem nas páginas destes livros e passa-se tudo ao papel, de preferência pautado, para se meter mais umas coisas nas entrelinhas. Acabada a redação, lê-se em voz alta, porque há um tal bichinho do ouvido, que aprecia muito a música das histórias. E para terminar, põe-se a história à janela, a secar ao sol, ou não fosse ela da minha rua. Não custa nada. Sucedem que, no caso da história que vou contar, as coisas, não se passaram, infelizmente, com tanta perfeição. Não fui eu que a agarrei, mas ela, a história, que se agarrou a mim e com que força... Até me puxou os cabelos, a velhaca! Há, às vezes, percalços destes e, afinal, ao escrevê-los também se compõe uma história. Espero que gostem.

Voltava eu para casa, depois de um dia muito afadigado, e, ao subir a minha rua, que vejo? Um carro de bombeiros, muita gente à roda, principalmente garotada, muita gente debruçada das janelas e uma escada que subia, subia, em direção aos telhados. Mudei de passeio, estendi o pescoço, contei os apartamentos e verifiquei com susto que a escada ia apoiar-se à fachada do 3º andar esquerdo, que é onde eu moro, mas não sei se já disse.

Corri para o amontoado de gente e puxei pela manga do primeiro bombeiro que vi.

— Fogo? — perguntei eu, com voz trémula.

— Não senhor Macaco... — respondeu ele, e foi ajudar os colegas.

Assim despachada a resposta, sem pausa onde coubesse um ponto final, pareceu-me bastante ofensiva. Ia pedir explicações ao bombeiro e perguntar-lhe, talvez com maus modos, que bicho era ele para me tratar por “senhor macaco”, quando um garoto, que por ali andava, esquecido dos recados que a mãe lhe encomendara, me deu os esclarecimentos que me faltavam:

— Foi o macaco da Dona Esmeralda que fugiu para o telhado. Andam a ver se o caçam.

Ah!, então era isso. Desisti de ir ter com o bombeiro e perguntei pormenores. Fiquei a saber que, a meio da tarde, o macaco conseguira partir a corrente que o prendia a uma varanda das traseiras e dera um salto para a selva dos telhados.

A Dona Esmeralda acenara-lhe com amendoins, bananas e guloseimas, mas o mal-agradecido do macaco não se comovera. Empoleirado numa chaminé, esfregava o tornozelo, no sítio da correia. Então a Dona Esmeralda chamara um polícia. Nem assim se intimidou o macaco. Correu para outro telhado, partiu várias antenas de TV e guinchou, gargalhou ou gritou em vários tons a sua alegria de macaco livre. Aconselhada a telefonar para os bombeiros, a Dona Esmeralda não teve outro remédio.

— Desconfio que eles não conseguirão nada do macaco. Ele é um finório — garantia o moço que de tudo isto me informava.

Fazia-se noite. Às escuras, ninguém se arrisca a caçar nem elefantes no telhado... Um pouco desanimados, os bombeiros recolheram a escada e foram-se embora.

— Verão que amanhã volta. Sente fome, sente saudades, e volta — dizia-se num grupo à roda da desconsolada Dona Esmeralda.

Deixei-os a discutir o incidente e subi até ao meu 3.º andar. As sopas e a leitura do jornal fizeram-me esquecer o macaco que, provavelmente, a essas horas, já havia de ter dado a volta à cidade, aos saltos de telhado em telhado. E que interesse podia ter para mim um macaco à solta? Que fizesse boa viagem, ora pois.

Em minha casa costumam deixar-me em cima da mesa de cabeceira um copo de leite e um pratinho de bolachas. Miminhos.... Vocês sabem como é. Sente uma pessoa apetite a meio da noite e trinça uma bolachita ou bebe um gole de leite. Enfim, hábitos que vêm de trás...

Deitei-me na cama e adormeci ao primeiro minuto. Tivera um dia fatigante e toda aquela agitação por causa do macaco da minha vizinha ainda mais me abalara. Estava derreado. Ainda pensei, quase a resvalar para o sono, que o episódio do macaco fugido talvez desse assunto para uma história, mas o pensamento ficou a meio... Boa noite!

Adormeci profundamente e sonhei. Sonhei com um grupo de macacos vestidos de bombeiros a subirem muito lesto uma escada magirus. De sua casa, Dona Esmeralda dizia-lhes adeus: “Psst, psst, adeusinho, macaquinhos!”, mas eles não lhe ligavam nenhuma e continuavam a subir até ao telhado. Não sei como nem porquê, no telhado estava eu, mesmo à beirinha, a dormir como se estivesse na cama. O macaco-bombeiro que vinha à frente acordava-me, chamando-me “Senhor Macaco, senhor Macaco...” Eu, estremunhado, zangava-me e respondia-lhe: “Macaco é você!” Engalfinhávamo-nos, vinham os outros macacos-bombeiros deitar-me a mão e, no meio da zaragata, puxavam-me os cabelos...

Nisto, acordei. Que sonho tão disparatado! Para molhar os lábios, que estavam secos, tateei no escuro o tampo da mesa da cabeceira. Peguei no copo de leite e fui beber. Já não tinha leite.

“Estranho!”, pensei eu. “Dar-se-ia o caso de ter bebido o leite mesmo a dormir?” Quis ver as horas. Para acender a luz do quarto disponho, pendurado da cabeceira da cama, de um cordão que tem na ponta uma pera com interruptor. Premindo o botão, acende-se a luz. Conhecem o sistema, não é verdade?

Puxei, maquinalmente, o cordão e, no mesmo instante, ouvi um guincho e puxaram-me os cabelos.

— Que é lá isso!?! — exclamei, saltando da cama.

Era o macaco da Dona Esmeralda, empoleirado na cabeceira da minha cama, a trincar as minhas bolachas e a rir-se para mim.

No outro extremo do quarto, junto à porta, eu olhava para ele, embasbacado, e nada me ocorria que pudesse fazer. Chamar os bombeiros? A polícia? Àquelas horas? Chamar, então, a Dona Esmeralda, o marido dela, os vizinhos, a porteira? E se, entretanto, o macaco fugia outra vez? Iam julgar que eu tinha perdido o tino e que andava com macaquinhos no sótão.

A única solução que me parecia possível era a de tentar entreter o macaco até a manhã chegar e depois fechá-lo muito bem fechado no meu quarto, com alguém de sentinela. Entretanto, ia a casa da Dona Esmeralda buscar a corrente, voltava ao quarto,

amarrava-o, a fazer de conta que era a brincar e... pronto! Talvez não fosse um plano perfeito, mas a carga de sono com que estava não me oferecia outro. No entanto — ponto fundamental — precisava de me manter acordado, de vigia e, por tudo e mais alguma coisa, convinha-me captar as simpatias do indesejável visitante. Como se trata com macacos à solta? Tive a noite inteira para aprender.

Logo de manhã, bati à porta da Dona Esmeralda.

— Encontrei o seu macaquinho. Está no meu quarto — dizia-lhe eu. — Ficou a minha família a guardar as saídas.

Pela frincha da porta, respondia-me a Dona Esmeralda:

— Já não quero saber dele para nada. É um vadio, um valdevinos. Tem-me dado muitos desgostos, o ingrato. Calcule que o meu marido gastou para cima de um dinheirão com os bombeiros. E, ainda por cima, foi multado por não ter licença... Fique o senhor com ele.

— Mas eu não o quero. O meu quarto está virado de pernas para o ar. Estragou-me os livros, riscou as paredes, espalhou papéis, comeu-me as bolachas e até tive de jogar às cartas com ele, para o distrair. E, ainda por cima, fez batota. Leve-o de lá. O macaco é seu, Dona Esmeralda. Ficarão todos juntos e felizes, de novo!

— Ofereço-lho. Se ele se meteu no seu quarto é porque gosta de si — insistia ela. — Estime-o. Adeus, porque tenho o leite ao lume...

E fechou-me a porta, por assim dizer, na cara. Passava eu a saber com quem o seu macaquinho aprendera a ser malcriado. Enfim, não era uma descoberta que me valesse de muito. E agora que ia eu fazer? Ficar com o macaco em casa, amarrado à perna de uma mesa, nem por sombras! O único animal que conservo em casa é um gato e mesmo esse sai quando quer e volta quando lhe apetece. Não é um bom exemplo para o macaco.

Oferecê-lo a algum amigo? Nunca. Gosto de conservar os amigos. Pagar-lhe as passagens de barco ou de avião para a selva donde o tinham tirado? Sim, era o mais sensato e o mais justo, mas não havia dinheiro para o bilhete? Só se... só se.... Telefonei para o Jardim Zoológico.

— Eu queria oferecer um macaco ao Jardim — disse eu.

De lá responderam que agradeciam, mas que já havia lá muitos macacos. Se ainda fosse uma pantera, um rinoceronte...

— Que horror! — exclamei eu, imaginando um rinoceronte no meu quarto.

Foi então que tive uma ideia, que logo expus:

— Dá-se um caso interessante com este macaco, que talvez os senhores tomem em consideração. Este macaco vai participar numa história, vai ser a principal, se não a única, personagem de uma história que quero publicar. Isto valoriza-o, não acha?

Do outro lado do fio, o senhor que atendia hesitava:

— Sabe, já temos dois macacos que vão entrar num filme...

Respondi-lhe:

— Ah! E que papel desempenharão esses dois?

— Serão figurantes. Entrarão só um bocadinho.

Insisti na minha:

— Em contrapartida, o meu macaco entra numa história quase do princípio ao fim e com retrato e tudo. É um macaco célebre.

— Já está escrita, a história? – perguntou-me o senhor do Jardim Zoológico.

— Não está, mas vou escrevê-la. Irão recebê-la em breve. Macacos me mordam se não a escrevo hoje, já!

— Que me diz? O macaco é assim tão bravo? — sobressaltou-se do outro lado do fio o senhor do Jardim Zoológico.

— Nada disso. Quero eu dizer na minha que me comprometo, sob palavra de honra, a escrever a história o mais depressa possível. Pode Vossa Excelência ficar seguro. Com estas coisas não se brinca.

E aí está como, para meter um macaco na Aldeia dos Macacos, tive de escrever esta história. Desculpem-me, mas hão de compreender que não havia outra solução.

António Torrado, Histórias à solta na minha rua, 2006 - (texto com adaptações)

## **Anexo F. Laboratório Gramatical I: Como se escreve o som [R]? (versão aluno)**

### Laboratório gramatical – Como se escreve o som [R]?

Realiza com o teu par as seguintes tarefas:

#### **Etapa 1 – Primeiras descobertas**

1. Leiam, em silêncio, o seguinte texto:

A gaivota que não queria ser

Era uma vez uma gaivota que gostava de ser pomba.

Dizia ela que as gaivotas não servem para nada, ao passo que as pombas sempre servem para alguma coisa.

— Levam cartas, mensagens, avisos de um lado para o outro — explicava ela às outras gaivotas. — São as pombas ou os pombos-correios.

— Também há quem as cozinhe com ervilhas — interrompeu-a uma gaivota trocista.

— Essa serventia a nós não nos interessa — arrepiaram-se as outras gaivotas, que voaram, alarmadas.

Ficou sozinha a gaivota que queria ser pomba. Servir de cozinhado também não estava nas suas ambições, mas à falta de outro préstimo... E pensou: “Gaivota estufada”, “Gaivota de cabidela”, “Gaivota guisada com batatas” ...

Realmente, não lhe soava bem. E menos bem devia saber, porque nunca lhe constara que os humanos, de boca aberta para todos os gostos, tivessem incluído tais receitas nos seus livros de cozinha.

A gaivota que queria ser pomba ficou a olhar o mar. Ia abrir as suas asas para as lançar sobre as ondas, à cata de peixinho para o almoço, quando um estranho torpor lhe tomou o corpo. Deteve-se. Encolheu-se. Tapou a cabeça com uma asa. Aquilo havia de passar.

As outras gaivotas, que há pouco tinham debandado, regressavam à praia, apanhadas pelo mesmo entorpecimento que atingira a gaivota desta história.

Formaram um bando tiritante, rente ao mar. Umas, levantadas numa só pata, outras escondidas numa cova da areia, olhavam as águas esverdinhas, espumosas, como turistas descontentes com a paisagem.

— Estão as gaivotas em terra — disse uma voz humana, abrindo uma janela, junto à praia.

— Vai haver tempestade. Sendo assim, já não me arrisco a ir para o ar.

De facto, quando as gaivotas ficam em terra, os pescadores sabem que o tempo vai mudar. Elas é que dão o sinal. Elas é que sabem. Elas é que pressentem quando a tempestade se aproxima.

“Afinal, sempre tenho alguma utilidade”, pensou a gaivota que queria ser pomba, toda encurvada numa bola de penas, e, daí em diante, preferiu continuar a ser gaivota.

António Torrado

1.1. Sublinhem todas as palavras que contêm o som [R].

1.2. Completem a tabela seguinte, colocando as palavras que sublinharam em dois grupos, tendo em conta as diferentes formas de escrever o som [R], como no exemplo:

Coluna 1	Coluna 2
realmente	pombo-correio

1.3. Indiquem a regra de escrita do som [R] que se aplica às palavras de cada uma das colunas anteriores.

Coluna 1 - Regra 1:

---

---

Coluna 2 - Regra 2:

---

---

## Etapa 2 – Treino: primeiras descobertas

1. Vão ouvir com muita atenção uma canção: *Os ajudantes* (Capicua e Pedro Geraldes).

1.1. Enquanto ouvem a canção, escrevam as palavras que **têm o som [R]**.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.2. Verifiquem no dicionário se as palavras que escreveram estão corretas.

1.3. Completem a tabela seguinte, indicando a regra de escrita do som [R] que se aplica a cada uma das palavras.

PALAVRA	REGRA

2. Leiam o seguinte poema de José Fanha:

### Romance de Rogério Raimundo

As riscas da chuva  
riscavam o vento  
Rogério rodava  
perdendo o alento.

O vento rugia  
e o mundo rachava  
a noite rangia  
Rogério rodava.

O vento rompia  
o trigo e o tojo  
e assim arrastava  
Rogério de rojo.

Naquele corrupio  
de loucas rajadas  
Rogério rolava  
com as roupas rasgadas.

Adeus que te vais  
Rogério Raimundo  
rodando no vento  
à roda do mundo.

(José Fanha, *Cantigas e cantigos*, 2004)

2.1. Sublinhem a verde as palavras com o som [R] que obedecem à Regra 1 e a azul as que obedecem à Regra 2.

### Etapa 3 – Mais algumas descobertas...

1. Considerem as seguintes palavras:

genro	desrespeito	melro
palra	Israel	tenro
chilra	enriquece	desregular
disrupção	honra	guelra
desenrascado	bilro	

- 1.1. Sublinhem, em cada palavra, a letra ou as letras que representam o som [R].
- 1.2. Completem a tabela seguinte, colocando as palavras em três grupos, tendo em conta as letras que ocorrem antes do <r>.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3

1.3. Indiquem a regra que se aplica às palavras de cada uma das colunas.

Coluna 1 - Regra:

---

---

Coluna 2 - Regra:

---

---

Coluna 3 – Regra

---

---

1.4. Tentem elaborar uma regra única que apresente as conclusões a que chegaram na questão 1.3.

Regra 3:

---

---

#### **Etapa 4 – Treino final**

1. Do conjunto de 30 cartões que têm na mesa virados para baixo, um de vocês tira 15 cartões e dita as palavras que encontra nesses cartões ao colega. De seguida, o colega dita as restantes 15 palavras ao primeiro. Ganha quem tiver mais palavras corretamente escritas.

<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

_____	_____
_____	_____
_____	_____

Número de palavras corretas \_\_\_\_\_ (a preencher pelo colega)

Juntem novamente os cartões, baralhem-nos e virem-nos para baixo. Cada um de vocês tira do monte 5 palavras.

2. Na tabela, escrevam as palavras que vão saindo e a regra de escrita do som [R] que se aplica a cada um dos casos.

PALAVRA	REGRA

3. Do conjunto de 8 cartões que têm na mesa, um de vocês tira 4 cartões e dita as frases que encontra nesses cartões ao colega. De seguida, o colega dita as restantes 4 frases ao primeiro. Ganha quem tiver mais palavras com o som [R] corretamente escritas.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_
- e) \_\_\_\_\_
- f) \_\_\_\_\_
- g) \_\_\_\_\_
- h) \_\_\_\_\_

**BOM TRABALHO**

## **Anexo G. Laboratório Gramatical I: Como se escreve o som [R]? (versão professor)**

Realiza com o teu par as seguintes tarefas:

### **Etapa 1 – Primeiras descobertas**

1. Leiam, em silêncio, o seguinte texto:

#### **A gaivota que não queria ser**

Era uma vez uma gaivota que gostava de ser pomba.

Dizia ela que as gaivotas não servem para nada, ao passo que as pombas sempre servem para alguma coisa.

— Levam cartas, mensagens, avisos de um lado para o outro — explicava ela às outras gaivotas. — São as pombas ou os pombos-correios.

— Também há quem as cozinhe com ervilhas — **interrompeu**-a uma gaivota trocista.

— Essa serventia a nós não nos interessa — **arrepriaram**-se as outras gaivotas, que voaram, alarmadas.

Ficou sozinha a gaivota que queria ser pomba. Servir de cozinhado também não estava nas suas ambições, mas à falta de outro préstimo... E pensou: “Gaivota estufada”, “Gaivota de cabidela”, “Gaivota guisada com batatas” ...

Realmente, não lhe soava bem. E menos bem devia saber, porque nunca lhe constara que os humanos, de boca aberta para todos os gostos, tivessem incluído tais **receitas** nos seus livros de cozinha.

A gaivota que queria ser pomba ficou a olhar o mar. Ia abrir as suas asas para as lançar sobre as ondas, à cata de peixinho para o almoço, quando um estranho torpor lhe tomou o corpo. Deteve-se. Encolheu-se. Tapou a cabeça com uma asa. Aquilo havia de passar.

As outras gaivotas, que há pouco tinham debandado, **regressavam** à praia, apanhadas pelo mesmo entorpecimento que atingira a gaivota desta história.

Formaram um bando tiritante, **rente** ao mar. Umas, levantadas numa só pata, outras escondidas numa cova da areia, olhavam as águas esverdinhas, espumosas, como turistas descontentes com a paisagem.

— Estão as gaivotas em **terra** — disse uma voz humana, abrindo uma janela, junto à praia. — Vai haver tempestade. Sendo assim, já não me **arrisco** a ir para o ar.

De facto, quando as gaivotas ficam em **terra**, os pescadores sabem que o tempo vai mudar. Elas é que dão o sinal. Elas é que sabem. Elas é que pressentem quando a tempestade se aproxima.

“Afinal, sempre tenho alguma utilidade”, pensou a gaivota que queria ser pomba, toda encurvada numa bola de penas, e, daí em diante, preferiu continuar a ser gaivota.

Texto de António Torrado

1.1 Sublinhem todas as palavras que contêm o som [R].

1.2 Completem a tabela seguinte, colocando as palavras que sublinharam em dois grupos, tendo em conta as diferentes formas de escrever o som [R], como no exemplo:

Coluna 1	Coluna 2
<b>realmente</b>	<b>pombo-correio</b>
receitas	interrompeu
regressavam	arrepíaram
rente	terra
	arrisco

1.3 Indiquem a regra de escrita do som [R] que se aplica às palavras de cada uma das colunas anteriores.

Coluna 1 - Regra 1: **Em início de palavra, o som [R] é representado por <r>**

Coluna 2 - Regra 2: **Entre vogais, o som [R] é representado por <rr>**.

## Etapa 2 – Treino das primeiras descobertas

2. Vão ouvir com muita atenção uma canção: *Os ajudantes* (Capicua e Pedro Geraldes).

[https://www.youtube.com/watch?v=l7\\_r4iyi\\_bY](https://www.youtube.com/watch?v=l7_r4iyi_bY)

2.1. Enquanto ouvem a canção, escrevam as palavras que **têm o som [R]**.

**rainha                  terra                  carregada                  reproduzir**

2.2. Verifiquem no dicionário se as palavras que escreveram estão corretas.

2.3. Completem a tabela seguinte, indicando a regra de escrita do som [R] que se aplica a cada uma das palavras.

PALAVRA	REGRA
rainha	Em início de palavra, o som [R] é representado por <r>
terra	Entre vogais, o som [R] é representado por <rr>
carregada	Entre vogais, o som [R] é representado por <rr>
reproduzir	Em início de palavra, o som [R] é representado por <r>

3. Leiam o poema de José Fanha:

Romance de Rogério Raimundo

As riscas da chuva

riscavam o vento

Rogério rodava

perdendo o alento.

O vento rugia

e o mundo rachava

a noite rangia

Rogério rodava.

O vento rompia  
o trigo e o tojo  
e assim arrastava  
Rogério de rojo.

Naquele corrupio  
de loucas rajadas  
Rogério rolava  
com as roupas rasgadas.

Adeus que te vais  
Rogério Raimundo  
rodando no vento  
à roda do mundo.

(José Fanha, *Cantigas e cantigos*, 2004)

4.1. Sublinhem a verde as palavras com o som [r], que obedecem à Regra 1 e a azul as que obedecem à Regra 2.

### Etapa 3 – Mais algumas descobertas...

1. Considerem as seguintes palavras

genro	desrespeito	melro
palra	Israel	tenro
chilra	enriquece	desregular
disrupção	honra	guelra
desenrascado	bilro	

1.1. Sublinhem, em cada palavra, a letra ou as letras que representam o som [r].

1.2. Completem a tabela seguinte, colocando as palavras em dois grupos, tendo em conta as letras que ocorrem antes do <r>.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3
genro	melro	Israel
honra	guelra	disrupção
tenro	palrar	desrespeito
desenrascar	bilro	desregular
enriquecer	chilrar	

1.3. Indiquem a regra que se aplica às palavras de cada uma das colunas.

Coluna 1 - Regra: **Depois do <n>, o som [r] é representado por <r>.**

Coluna 2 - Regra: **Depois do <l>, o som [r] é representado por <r>.**

Coluna 3 - Regra: **Depois do <s>, o som [r] é representado por <r>.**

1.4. Tentem elaborar uma regra única que apresente as conclusões a que chegaram na questão 1.3.

Regra 3: **Depois do <n>, do <l> ou do <s>, o som [r] é representado por <r>.**

#### Etapa 4 – Treino final

1. Do conjunto de 30 cartões que têm na mesa virados para baixo, um de vocês tira 15 cartões e dita as palavras que encontra nesses cartões ao colega. De seguida, o colega dita as restantes 15 palavras ao primeiro. Ganha quem tiver mais palavras corretamente escritas.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Número de palavras corretas \_\_\_\_\_ (a preencher pelo colega)

Juntem novamente os cartões, baralhem-nos e virem-nos para baixo. Cada um de vocês tira do monte 5 palavras.

2. Na tabela, escrevam as palavras que vão saindo e a regra de escrita do som [R] que se aplica a cada um dos casos.

PALAVRA	REGRA

3. Do conjunto de 8 cartões que têm na mesa, um de vocês tira 4 cartões e dita as frases que encontra nesses cartões ao colega. De seguida, o colega dita as restantes 4 frases ao primeiro. Ganha quem tiver mais palavras com o som [R] corretamente escritas.

- i) O carro foi muito caro.
- j) O arroz da tia Rute é muito bom.
- k) Perdi minha borracha na rua.
- l) O chilrear do passarinho acordou-me.
- m) A guelra do carapau rasgou com o anzol.
- n) Fiz uma corrida com o Renato e ele empurrou-me.
- o) A carne de vaca que a minha mãe fez estava tenra.
- p) A Raquel ficou com dor de barriga.

Palavras para exercício 1) e 2)

radical	realista	raivoso	rebelo	ribeira
rodar	rigor	ruminar	ritmo	robalo
serra	agarra	arraial	barraca	carrapita
charrua	arrepia	burrica	derreter	espirro
enredo	desenrolar	enraivecer	tenro	enrolado
abalroa	chilrear	guelra	palrante	espilro

## **Anexo H. Laboratório Gramatical II: Como se escrevem as vogais nasais antes de consoante? (versão aluno)**

### Laboratório gramatical – Como se escrevem as vogais nasais antes de consoante?

Realiza com o teu par as seguintes tarefas:

#### **Etapa 1 – Descoberta**

1. Seguindo a lógica do poema, preenchem as lacunas com versos criados por vocês:

#### **SAPE GATO**

Sape gato lambareiro  
deu-te a fome ou deu-te o cheiro?

Sape gato gatarrão  
já te deu a comichão!

Sape gato bonifrate  
querias pão com chocolate?

Sape gato Barnabé  
vai-te embora para a Guiné!

Sape gato borralhento  
bebe sol e come vento!

Sape gato campeão

---

Sape gato imperador

---

Sape gato enfarruscado  
dança o vira e canta o fado!

(José Fanha, *Cantigas e cantigos*, 2004,  
adaptado)

1.1. Sublinhem as palavras do poema que contêm vogais nasais antes de consoante.

1.2. Completem a tabela seguinte, organizando as palavras sublinhadas em dois grupos, consoante as diferentes formas de representar as vogais nasais antes de consoante:

Coluna 1	Coluna 2

1.3. Indiquem as regras de escrita das vogais nasais que se aplica às palavras das colunas anteriores.

Coluna 1 - Regra: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Coluna 2 - Regra: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **Etapa 2 – Treino**

1. Leiam a seguinte estrofe:

Eu tenho uma amiga, a sombra,  
que anda comigo e não fala.  
Por mais que eu puxe a conversa,  
sempre a marota se cala.

(Luísa Ducla Soares, “A sombra”, *Poemas da mentira e da verdade*, 1999)

1.1. Sublinhem as palavras que contêm vogais nasais antes de consoante.

1.2. Completem a tabela seguinte, colocando as palavras que transcreveram e a regra de escrita de vogais nasais antes consoante que se aplica a cada um dos casos.

PALAVRAS	REGRAS

2. Vamos jogar ao STOP?

Leiam em voz alta os temas (Coluna 1) e comecem a escrever as palavras que conhecem começadas com os sons indicados (Coluna 2).

O primeiro a acabar diz “STOP” e o outro elemento do par deve parar de escrever.

Ganha quem tiver mais pontos.

Contagem dos pontos: 5 pontos para palavra dita pelos dois, 10 pontos para palavras ditas apenas por um elemento do par.

TEMA	PALAVRAS	PONTUAÇÃO
palavras que começam com [ã]		
palavras que começam com [ẽ]		
palavras que começam com [ĩ]		

palavras que começam com [õ]		
palavras que começam com [ũ]		
	<b>TOTAL</b>	

BOM TRABALHO!

## Anexo I. Laboratório Gramatical II: Como se escrevem as vogais nasais antes da consoante (versão professor)

Realiza com o teu par as seguintes tarefas:

### Etapa 1 – Descoberta

1. Seguindo a lógica do poema, preenham as lacunas com versos criados por vocês:

SAPE GATO

Sape gato lambareiro  
deu-te a fome ou deu-te o cheiro?

Sape gato gatarrão  
já te deu a comichão!

Sape gato bonifrate  
querias pão com chocolate?

Sape gato Barnabé  
vai-te embora para a Guiné!

Sape gato borralhento  
bebe sol e come vento!

Sape gato campeão

---

Sape gato imperador

---

Sape gato enfarruscado  
dança o vira e canta o fado!

(José Fanha, *Cantigas e cantigos*, 2004,  
adaptado)

1.1 Sublinhem as palavras do poema que contêm vogais nasais antes de consoante.

1.2 Completem a tabela seguinte, organizando as palavras sublinhadas em dois grupos, consoante as diferentes formas de representar as vogais nasais antes de consoante:

Coluna 1	Coluna 2
lambareiro	borralhento
embora	vento
campeão	enfarruscado
	dança
	canta

1.3. Indiquem as regras de escrita das vogais nasais que se aplica às palavras das colunas anteriores.

Coluna 1 - Regra: **Antes das consoantes <p> e <b>, usa-se <m> para representar a nasalidade da vogal.**

Coluna 2 - Regra: **Antes das restantes consoantes, usa-se <n> para representar a nasalidade da vogal.**

## Etapa 2 – Treino

1. Leiam a seguinte estrofe:

Eu tenho uma amiga, a sombra,  
que anda comigo e não fala.  
Por mais que eu puxe a conversa,  
sempre a marota se cala.

(Luísa Ducla Soares, “A sombra”, *Poemas da mentira e da verdade*, 1999)

1.1 Sublinhem as palavras que contêm vogais nasais antes de consoante.

1.2 Completem a tabela seguinte, colocando as palavras que transcreveram e a regra de escrita de vogais nasais antes consoante que se aplica a cada um dos casos.

PALAVRAS	REGRAS
sombra	Antes das consoantes <p> e <b>, usa-se <m> para representar a nasalidade da vogal.
anda	Antes das restantes consoantes, usa-se <n> para representar a nasalidade da vogal.
conversa	Antes das restantes consoantes, usa-se <n> para representar a nasalidade da vogal.
sempre	Antes das consoantes <p> e <b>, usa-se <m> para representar a nasalidade da vogal.

2 Vamos jogar ao STOP?

Leiam em voz alta os temas (Coluna 1) e comecem a escrever as palavras que conhecem começadas com os sons indicados (Coluna 2).

O primeiro a acabar diz “STOP” e o outro elemento do par deve parar de escrever.

Ganha quem tiver mais pontos.

Contagem dos pontos: 5 pontos para palavra dita pelos dois, 10 pontos para palavras ditas apenas por um elemento do par.

TEMA	PALAVRAS	PONTUAÇÃO
palavras que começam com [ã]	ambulância, ambiente, âmbar, amparo, ambulante, ambição, ampola anta, anjo, antigo, andar, André, António, ancião, ansiedade	
palavras que começam com [ê]	empada, embora, embalar, emprego, empate envelope, entrega, entrada, entre, ênfase, engano, ensinar, enxurrada, encalhar, endereço	

palavras que começam com [ĩ]	impossível, importante, impulso, império, imposto, imbecil índio, intransigente, incapaz, incêndio, incenso, incolor, indesejado, inscrito, inseto, internacional	
palavras que começam com [õ]	ombro, ombreira, ombridade, ombrear, ombrudo, ombratura, onda, ontem, oncologia, ondular, onça, Ontário, onze	
palavras que começam com [ũ]	umbigo, umbilical untar, unguento, ungir, unção, undécimo, untadela	
	<b>TOTAL</b>	

BOM TRABALHO

## Anexo J. Transcrição da interação entre pares: Lab. I – etapa 1

**Código de identificação do ficheiro:** [R]\_E1

**Data da gravação:** 21-05-2018

**Duração:** 31m26s

**Local:** Sala de apoio socioeducativo

**Aluno 1 [A1.]**

**Naturalidade:** Cascais

**Sexo:** Feminino

**Idade:** 10 anos

**Aluno 1 [A2.]**

**Naturalidade:** Cascais

**Sexo:** Feminino

**Idade:** 9 anos

**Atividade:** Laboratório gramatical “Os sons do [R]”, etapa 1:

**Autor da transcrição:** Mafalda Martins Soares

**Data da transcrição:** 06-08-2018

1. A1. (...)Então [*Lê em voz alta.*] laboratório [AB|gr-] gramatical “Como se escreve o som {PH|'eri}”? Realiza com o teu par as seguintes tarefas.
2. A2. [*Lê.*] Etapa um, primeiras descobertas.
3. A1. [*Lê.*] Um. Leiam em silêncio o seguinte texto. (...)
4. A2. [*Lê.*] A gaivota que não queria ser. Era uma vez uma gaivota que gostava de ser pomba.
5. A1. [*Sussurra.*] Mas aqui diz em silêncio.
6. A2. [*Lê.*] dizia ela que as gaivotas não eram...
7. A1. Não servem
8. A2. [*Lê.*] Não servem para nada, ao passo que as pombas sempre servem para alguma coisa. Levam cartas, mensagens, avisos de um lado para outro, explicava ela as [AB|po-] ...
9. A1. Às
- 10.A2. [*Lê.*] Às outras gaivotas. São as pombas ou os pombos correios. Também há quem as cozinhe com ervilhas, interrompeu-a uma gaivota [AB|tr{PH|ɔ}cis-] trocista.
- 11.A1. (...) [*Lê.*] Essa serventia, a nós, não nos interessa, arrependeram — hum? — arrependeram — hum? (...)
- 12.A2. Arrepieram-se...
- 13.A1. Arrepieram-se as outras [AB|gaivo-] — hum? — arrepieram-se as outras gaivotas, que voaram alarmadas. Ficou sozinha a gaivota que queria ser pomba. Servir de cozinha também...
- 14.A2. Cozinhado
- 15.A1. Cozinhado, também não estava nas suas [AB|ambiç-] ambições, mas, há falta de outros, de outro destino — agora és tu. E pensou, gaivota estufada, gaivota de cabidela, gaivota guisada com batatas, realmente não lhe soava bem. E menos bem devia saber porque nunca lhe constara que os humanos, de boca aberta para todos os gostos, tivessem incluído tais receitas no seu livro de cozinha.
- 16.A2. Sou eu?
- 17.A1. Se tu quiseres.
- 18.A2. [*Lê.*] A gaivota que queria ser pomba ficou a olhar o mar.

- 19.A1. [*Sussurra.*] Ia...
- 20.A2. Ia abrir as suas asas para as lançar sobre as ondas, a cata de... à cata de [RC|peix-{pp} - inho =peixinho], à cata de peixinho para o almoço, quando um estranho...
- 21.A1. [*Sussurra.*] Torpor.
- 22.A2. Torpor.
- 23.A1. Não percebo.
- 24.A2. Lhe tomou o corpo. [AB|De-] {PH|diti'vew} – se ...
- 25.A1. Deteve-se.
- 26.A2. Det{PH|ε}ve-se ...
- 27.A1. [*Sussurra.*] Deteve-se.
- 28.A2. Deteve-se, encolheu-se, tapou a cabeça com uma asa. Aquilo havia de passar. As outras gaivotas que há pouco tinham [AB|debanh-] ...
- 29.A1. Debandado.
- 30.A2. Debandado, regressavam à praia apanhadas pelo mesmo entorpecimento que atingira a gaivota desta história. Formaram...
- 31.A1. Formaram um bando tiritante, rente ao mar. Um levantavam numa só pata, outras, escondidas numa cova de areia, olhavam as águas {PH|izvir'dijne} ...
- 32.A2. Esverdinhas.
- 33.A1. {PH|izvir'dijne}.
- 34.A2. Esverdinhas.
- 35.A1. (...) Esverdinhas. [*Ri-se.*]
- 36.A2. Vai...
- 37.A1. Espumosas, como turistas descontentes com a paisagem. [*Ouve-se o virar de folha.*] [*Sussurra.*] Continuamos a ler.
- 38.A2. [*Lê.*] Então as gaivotas em terra — disse uma voz humana, abrindo uma janela, junto à praia. Vai haver tempestade. [AB|Sa-] [AB|sa-] sendo assim, já não me arrisco a ir para o mar. De facto, quando as gaivotas [AB|fica-] ficam em terra, os pescadores {pp}.
- 39.A1. [*Sussurra.*] sabem... sabem...
- 40.A2. Onde é que ela está? [*Lê.*] Os pescadores sabem que o tempo vai mudar. Elas...
- 41.A1. [*Sussurra.*] É que dão...
- 42.A2. É que dão o sinal. Elas é que sabem. Elas é que [AB|pers-] ...
- 43.A1. Presentem...
- 44.A2. Presentem quando [AB|o-] a tempestade se aproxima. [*Sussurra.*] Afinal...
- 45.A1. [*Lê.*] Afinal, sempre tenho alguma utilidade, pensou a gaivota que queria ser pomba, toda encurvada numa bola de penas e, daí em diante, preferiu continuar a ser gaivota.
- 46.A2. [*Lê a instrução.*] Sublinhem...
- 47.A1. todas as palavras que contêm o som {PH|'eri}.
- 48.A2. todas as palavras que contêm o som {PH|'eri}.
- 49.A2. Vamos?
- 50.A1. No texto?
- 51.A2. No início, sim no texto.
- 52.A1. O som {PH|'eri}. {PH|'eri} com um {PH|'eri} ou com dois {PH|'erif}?
- 53.A2. Só com um, com um {PH|'eri}, que tem, que contém o som {PH|'eri}. Por isso... já está.
- 54.A1. Sublinhamos as palavras?
- 55.A2. Sim, *era*, não é?
- 56.A1. Então, sim.

- 57.A2. *Era*.
- 58.(...)
- 59.A1. Então...
- 60.A2. *Era*.
- 61.A1. [*Sussurra*.] Vê no título, no título.
- 62.A2. A gaivota que queria ser.
- 63.A1. Agora...
- 64.A2. *Era*.
- 65.A1. Espera aí. Mas o som que tem entre {PH|'ɛrɪ}? O som, certo? O som. Pois, que contém o som.
- [*A professora entra e vê que os alunos não entenderam a instrução*.]
- 66.P. O que é este? O que é que este diz? Som quê? O que é que eu disse que era? {PH|RRR}. Diz lá...
- 67.A1. Que queria...
- 68.A2. Que queria...
- 69.P. Tens aí o som {PH|RRR}?
- 70.A1. Não.
- 71.P. Então pensem lá bem. [*A professora volta a sair*.]
- 72.A1. Ah, {PH|R}, já percebi. O som mais forte.
- 73.A2. *Era*, não. {PH|RRR}. *Ser*, também não.
- 74.A1. *Ser*, também não. Dizia ela (...) {PH|R} é {PH|R}, não é? Não [*Ri-se*].
- 75.A2. *Servem*, *servem*, também não. *Servem*.
- 76.A2. *Para nada... Ao...*
- 77.A1. *Ao passo que as pombas...*
- 78.A2. *Sempre*.
- 79.A1. *Sempre*, {PH|pɪr}, também não tem o som {PH|R}. *Sempre*.
- 80.A2. *Servem*, *servem*.
- 81.A1. Nós já vimos isso, não tem, *servem*.
- 82.A2. Não. *Para...*
- 83.A1. *Para alguma coisa...*
- 84.A2. *Para*, não.
- 85.A1. *Para*, {PH|R}, não. Não é {PH|'pɛrɛ}.
- 86.A2. *Cartas... cartas*, também não.
- 87.A1. Quase nenhuma palavra é. Espera aí, deixa só perguntar uma coisa.
- 88.A2. *Mensagens*.
- 89.A1. Então, *para*. *Mensagens*, também não. *Avisos* (...) também não. *Outro*, também não.
- 90.A2. *Outro*, também não. *Outras*, também não. *Correios*, *correios*, é!
- 91.A1. {PH|R}. *Explicava*.
- 92.A1. {PH|kurr} {PH|R}. Boa! Onde é que está (os) *correios*?
- 93.A2. Está aqui.
- 94.A1. Ah! *Correios*. Ah! Isso deve ser (*de*).
- 95.A2. [*Suspira*.] *Ervilhas*.
- 96.A1. [AB|Er-], não.
- 97.A2. {PH|'ɛrrr} ...
- 98.A1. Não.
- 99.A2. [AB|Interp-] [AB|inter-] *Interrompeu*.
100. A1. [AB|Torc-] *Trocistas*. *Trocistas*. OK?

101. A2. Não, já vais aí? Este também é. *Interrompeu-a*, não é?
102. A1. Ah, eu não tinha [RP|eu não tinha] visto essa palavra. [AB|Interrom-] {PH|R}. Sim, é. *Interrompeu-a uma gaivota*.
103. A2. *Trocista*.
104. A1. Não.
105. A2. [AB|Ser-] *Serventia*.
106. A1. *Serventia*, também não.
107. A2. *Interessa*.
108. A1. *Interessa*, não.
109. A2. Também não.
110. A1. *Arrepiaram-se*.
111. A2. *Arrepiaram-se*.
112. A1. Sim.
113. A2. *Arrepiaram-se*, sim.
114. A1. *As outras*, não.
115. A2. *As outras*.
116. A1. *Outras*, não.
117. A1. *Gaivotas. Voaram*.
118. A2. *Gaivotas. Voaram*.
119. A1. Não. *Voaram*, não.
120. A2. *Alarmadas*.
121. A1. Também não.
122. A2. Ficou sozinha a gaivota que... [Sussurra.] *queria* também não. *Ser* também não.
123. A1. *Servir*.
124. A2. *Servir*.
125. A1. Não {pp} de *cozinhado*. *Cozinhado* também não tem {PH|'eRi}. [AB|pre-] [AB|pré-] *préstimo*
126. A2. Onde é que vais?
127. A1. Aqui.
128. A2. *Outro* também não. *Préstimo* também não.
129. A1. E pensou a gaivota {pp} *realmente*, também não.
130. A2. *Realmente*, não. {pp}
131. A1. *Saber*.
132. A2. *Saber*.
133. A1. Também não.
134. A2. Também não.
135. A2. *Porque* também não. {pp}
136. A1. *Aberta* também não. {pp} *Para* também não.
137. A2. Onde é que está aberta? Todos, não. *Para*, também não.
138. A1. *Receitas*.
139. A2. Hum, *receitas* também não.
140. A1. Espera aí. Onde é que eu estou que já não me lembro?
141. A2. *Cozinha. Livros*.
142. A1. Onde é que está. Ah! *Livros*, também não.
143. A2. *Livros*, também não.
144. A1. *Querida*, também não.
145. A2. *Ser*, também não.
146. A1. *Olhar*, também não.

147. A2. *Olhar*, também não.
148. A1. *Mar*.
149. A2. *Mar*, também não. *Abrir*, também não. *Abrir*.
150. A1. *Abrir*. Não. {PH|R} tem de ser com {PH|R}
151. A2. *Asas*.
152. A1. *Para*.
153. A2. *Para*. Não.
154. A1. Não tem.
155. A1. *Passar*.
156. A2. *Passar*.
157. A2. Não.
158. A1. Não. Também não tem. *Para*.
159. A2. *Para* também não. {pp}
160. A1. *Estranho*.
161. A2. *Estranho*. {fp} Também não.
162. A1. [AB|tur.po.]
163. A2. *Torpor*.
164. A1. *Trepor*. *Torpor*, acho que é *torpor*, não sei. Não, *torpor* não é. Lhe...
165. A2. Lhe tomou o *corpo*.
166. A1. *Corpo*.
167. A2. Também não. {pp} *Passar*, também não. *Outras*, também não.
168. A1. *Regressavam*. *Outras*, não. *Outras*, não é.
169. A2. *Regressavam*, não é.
170. A1. *Outras*, também não é. *Regressavam*, também não.
171. A2. *Praia*, também não. *Apanhadas*, não tem. {PH|in.tru.pi.simintu}.
172. A1. Não.
173. A2. Não. *Atingira*, também não.
174. A1. *Formaram*.
175. A2. *História*.
176. A1. *História* também não.
177. A2. *Formaram*, também não. [AB|ti.ri] *tiritante*.
178. A1. Não.
179. A2. Não tem. *Rente*.
180. A1. *Rente*. Hum? *Rente*.
181. A2. Também não.
182. A1. {PH|R} *Rente*. É {PH|R}, não sei se é esta palavra.
183. A2. É {PH|RRR}. Tem de ter dois {PH|'eRi}, acho eu.
184. A1. Não, mas tem de ter o som.
185. A2. Sim.
186. A1. Também tem que ter o som, não é só...
187. A2. *Rente*, *rente*. Não.
188. A1. *Rente*. {PH|R}.
189. A2. *Rente*. Não.
190. A1. {PH|R} *Rente*.
191. A2. Não, mas eu acho que não.
192. A1. Eh pá, mas isto confunde um bocado. *Rente*. Não.
193. A2. *Rente*, não.

194. A1. Não.
195. A2. Não.
196. A1. Não sei. [*Ri-se.*] Paramos aqui para confirmar.
197. A2. Vamos no *mar*. Também não.
198. A1. *Mar*, também não. {pp} *Areia*, também não.
199. A2. Onde é que tu vais? (...) não. (...) também não.
200. A1. Uhhh. [AB|j.vir]
201. A2. [AB|j.vir.dipada], também não.
202. A1. *Espumosas*, não. *Turistas*.
203. A2. *Turistas*.
204. A1. Não.
205. A2. *Turistas*, não.
206. A1. *Descontentes* (...) vira.
207. A2. *Então*, não. *Terra*.
208. A1. *Terra*.
209. A2. *Terra*, é.
210. A1. {PH|R}.
211. A2. É.
212. A1. *Terra*.
213. A1. *Abrindo*, não.
214. A2. *Abrindo*, não.
215. A1. *Praia*, também não.
216. A2. Também não. {pp} *Arrisco*, é.
217. A1. Sim. *Arrisco*. *Ar*, não. *Para ir*. *De facto*.
218. A2. *Terra*, outra vez.
219. A1. *Terra*. É suposto sublinhar outra vez.
220. A2. Sim, não é? *Pescadores*, também não.
- [*A professora entrou neste momento e ficou a aguardar que terminassem*]
221. A1. Não. *Mudar*.
222. A2. *Mudar*, também não.
223. A1. *Presentem*.
224. A2. *Presentem*, também não.
225. A1. *Presentem*, tem dois...
226. A2. *Presentem*.
227. A1. *Aproxima*, também não. *Sempre* não.
228. A2. *Sempre*, também não. {pp} *Queria* e *ser*, também não.
229. A1. *Encurvada*.
230. A2. *Encurvada*, também não. Acho que não. {pp} *Preferiu*.
231. A1. Não.
232. A2. *Continuar*, não. *Ser*, não.
233. P. OK. Então agora o que é que diz aqui?
234. A2. [AB|Com-] completem
235. A1. A tabela.
236. A2. A tabela seguinte, colocando as palavras que sublinharam em dois grupos, tendo em conta as diferentes formas de escrever o som {PH|'eri}.
237. P. Não, o som...
238. A2. {PH|R}, como no exemplo.

239. P. OK. Então nesta coluna temos algumas palavras. Vais procurar no texto todo que sublinhaste, vão ver se vem para a coluna um ou se vem para a coluna dois. Esta é *realmente* e esta pombo *correio*. Vão ver as palavras que sublinharam e vão pensar em que coluna é que acham que deve ir. Está bem? [A professora volta a sair.]
240. A2. Que sublinharam.
241. A1. Então, calma. As palavras que nós sublinhamos. *Correios*, uma já está – *correios*. Não é?
242. A2. Mas isto não é sublinhado?
243. A1. Eu sei, eu apaguei. (...) Então, primeiro pomos *correios*. Espera aí, nós sublinhamos *realmente*? {pp}
244. A2. Não, não é? As palavras que nós sublinhamos (...)
245. A1. OK. Então, *interrompeu-a*, vai para onde? Acho que é nos, na coluna dois.
246. A2. *Pombo-correio*.
247. A1. Acho que é na coluna dois, não achas?
248. A2. *Pombo-correio*, já está.
249. A1. Sim, eu sei, aqui. *Interrompeu-a*.
250. A2. *Interrompeu-a*, é quê?
251. A1. É coluna dois, certo?
252. A2. É. [Escrevem.]
253. A1. *Realmente* – *interrompeu-a*. [Escrevem.]
254. A2. *Arrepiaram-se*.
255. A1. *Arrepiaram-se*, acho que também é na coluna dois, não? *Arrepiaram*. Calma. *Realmente*. *Arrepiaram-se*.
256. A2. É na coluna dois. Não é? É. {PH|a.Ri.piarã.si}.
257. A1. *Arrepiaram-se*. *Realmente*. {PH|a.Ri.piarã.si}. {PH|R}
258. A1. *Arrepiaram-se*. *Realmente*
259. A2. *Arrepiaram-se*. *Realmente*
260. A2. *Realmente*. É aqui.
261. A1. Calma. *Pombo-correio*. *Arrepiaram-se*. *Correio*. {PH|R} {PH|R}.
262. A2. Sim, sim. É no dois.
263. A1. OK. É no dois. Onde é que nós vamos. Acho que a coluna dois deve ser aquela que tem o som mais forte, não é? {pp}
264. (...)
265. A2. {fp} não há mais nesta página. *Terra, terra*. *Arrepiaram-se*. Acho que é na dois. *Terra*.  
[Entra a professora.]
266. A1. *Terra*. *Realmente*. (...)
267. P. Viste esta palavra aqui? {pp} Podem continuar.
268. (...)
269. A1. [Sussurra.] *Rente*.
270. A2. Iá, *rente*.
271. A1. [Sussurra.] *Rente*, também deve ser. {PH|R} *Rente*.
272. A2. Então, *rente*, é aqui.
273. A1. Calma, ainda não chegamos aí.
274. A2. Não, nós já estamos neste.
275. A1. OK. Calma. *Realmente*, *rente*. Mostra lá.
276. A2. É. *Terra*, *rente*.
277. A1. Vamos pelo mesmo som.

278. A2. É. *Terra, rente*, é parecido.
279. A1. Então; *terra, rente*. *Terra* – {PH|rɐ}. Qual é o som de *rente*? *Rente* – {PH|rɨ}. *Terra* – {PH|rɐ}.
280. A2. *Rente, terra*. Está. É igual.
281. A1. Eu acho que é.
282. A2. É. Se estiver mal...
283. A1. Não tem mal. {pp}
284. A2. *Acerca*.
285. A1. *Arrisco*. Acho. Nós temos que ver. Abrindo não tem nenhum (...) também não.
286. A2. *Abrindo. Arrisco*.
287. A1. *Arrisco*.
288. A2. *Arrisco* é...
289. A1. *Arrisco. Terra*.
290. A2. *Arrisco*.
291. A1. *Arrisco. Terra*.
292. A2. *Interrompeu-a*.
293. A1. Acho que é na dois. Porque *terra, arrisco. Arrisco e terra*.
294. A2. OK. É no dois.
295. A1. Eu acho que é. (...) [*Escrevem*.]
296. A2. A seguir...
297. A1. *Terra*.
298. A2. *Terra*, outra vez. Pomos de novo?
299. A1. Não, já está escrito. Então...
300. A2. Mais.
301. A1. Acho que já não há mais nenhuma. Vamos ver. Pode ser que haja e nós não tenhamos sublinhado.
302. A2. *Preferiu*, acho que é.
303. A1. [AB|Pre-], não, acho que não. Não é {PH|prrr}eferiu.
304. A2. [AB|Queri-], [AB|quer-], *queria*...
305. A1. Que{PH|RRr}ia
306. A2. *Queria*, não.
307. A1. Não. *Encurvada*.
308. A2. *Sempre. Sempre* é.
309. A1. *Sempre*. Não tem só o {PH|R}. É {PH|R} não é {PH|pr}, não é {PH|r}, não é, como é que é...
310. A2. *Sempre*.
311. A1. Não. [*Ri-se*.] *sempre*.
312. A2. Falta o som {PH|pRR} - *Praia*. {PH|pr} – *praia*.
313. A1. Também não. Porque é {PH|R} não é {PH|pr}.
314. A2. *Terra* – [AB|abrri-] *abrindo*...
315. A1. Não. Acho que não.
316. A2. *Abrindo*.
317. A1. Nós sublinhamos quantas?
318. A2. [*A sussurrar*.] bem poucas.
319. A1. Eu acho que já está, não? Não sei.
320. A2. (...) Nós sublinhamos oito. Hmmm, vamos ver se... {pp} [AB|ijkurvar-] [AB|ijk-]

*encurvar.*

321. A1. *Encurvar.*
322. A2. *Encurvar.*
323. A1. Não, não. O {PH|R} não é encu{PH|RR}vado
324. A2. Eu acho que não há mais nenhum. *Pescadores. É. Pescadores.*
325. A1. Pescado{PH|RR}es? [Ri.] Pescado{PH|RR}es, não. Não é pescado{PH|RR}es.
326. A2. (...)
327. A1. Então...
328. P. Está?
329. A2. Acho que sim. Acho.
330. P. Então vá, agora passem para a questão seguinte. Olhem bem para o que fizeste, fizeram e pensem bem na questão seguinte. [A professora sai.]
331. A2. Lê tu?
332. A1. Então, um ponto três: Indiquem a regra de escrita com som {PH|R} que se aplica às palavras de cada uma das colunas anteriores. Coluna um, regra um, temos que explicar. Temos que dizer a regra de cada...
333. A2. Palavra...
334. A1. Sim, não, de cada coluna.
335. A2. Ah, OK. A regra da coluna um...
336. A1. Espera aí. Vamos pensar nas palavras: *realmente, rente.*
337. A2. Eu acho que a regra é que...
338. A1. Ou então a palavra *terra* está mal, porque normalmente a primeira coluna o {PH|'ɛri} lê-se menos.
339. A2. *Terra* – {PH|RE}.
340. A1. *Realmente. Realmente.* Não! Eu acho que a primeira coluna o {PH|'ɛri} lê-se com tipo, não é muito forte o som.
341. A2. *Terra.*
342. A1. Vamos ver na dois.
343. A2. Vamos escrever a um.
344. A1. Eu acho que é isso.
345. A2. Eu acho que a um, a regra é que não é forte.
346. A1. O {PH|'ɛri}.
347. A2. E na dois é forte.
348. A1. Lê-se forte. Que não se lê forte e que se lê forte.
349. A2. Pois...
350. A1. Pois, e *terra* acho que é na coluna dois. *Terra* deve ser na coluna dois.
351. A2. Pois. {pp} Não, não. *Terra* é na um. É. É. Acho eu.
352. A1. Pois. *Terra.*
353. A2. *Terra.* Então a regra do um, é que não se lê com muita força?
354. A1. Deve ser isso. O {PH|'ɛri} normalmente...
- [A professora interrompe.]
355. P. Porque é que esta palavra veio para aqui?
356. A1. Nós estávamos a discutir isso agora.
357. P. Então, qual foi a escolha para pôr a palavra *terra* na coluna um? E aqui na coluna dois vocês puseram o quê? Leiam lá.
358. A1. *Interrompeu-a, arrepiaram-se, arrisco.*

359. A2. Interrompeu-a, arrepiaram-se, arrisco.
360. P. Então? Aqui...
361. A2. *Terra* deve ser na dois.
362. P. Porquê?
363. A2. Porque também se lê como nas outras palavras, o {PH|'ɛɾi}.
364. P. O que é que se passa aqui com estas palavras na coluna dois?
365. A1. Têm dois {PH|'ɛɾi} [Escrevem.]
366. (...)
367. A1. Então?
368. A2. A coluna um a regra é que não se lê muito forte.
369. A1. Ou então dizemos...
370. A2. Como é que explicamos aí?
371. A1. Não, dizemos assim: então, na coluna um, não é? Então é, dizemos: as palavras com só um {PH|'ɛɾi} ...
372. A2. Não, as palavras com um {PH|'ɛɾi} leem-se menos forte que as palavras com dois {PH|'ɛɾi}.
373. A1. Nós dizemos, OK. Pode ser assim.
374. A2. Ou então, as palavras com um {PH|'ɛɾi}.
375. A1. Lê-se menos forte.
376. A2. Não. Leem-se...
377. A1. Leem-se pouco fraco. Não. Leem-se fraco. Não.
378. A2. Leem-se...
379. A1. Leem-se {pp} não se lê com força.
380. A2. Pois. As palavras da coluna... as palavras com um {PH|'ɛɾi} não se leem com força.
381. A1. OK, não se leem com força. A entoação não é com força.
382. A2. Sim, isso!
383. A1. Não, vamos por assim. Então, na coluna um é: o só com um {PH|'ɛɾi} não se lê com muita força. Pomos assim?
384. A2. O som {PH|'ɛɾi}. Não, o som {PH|R}.
385. A1. Não, não. Vamos pôr duma forma que nós, que nós conseguimos explicar. Então...
386. A2. Pomos assim: o som hum, pomos a letra {PH|'ɛɾi} entre parênteses.
387. A1. Não, ou então, ó A2, pomos assim: A letra; só um {PH|'ɛɾi} lê-se fraco. É a regra um.
388. A2. Dois {PH|'ɛɾi} leem-se...
389. A1. E depois, em baixo, com dois {PH|'ɛɾi} lê-se mais forte do que só com um {PH|'ɛɾi}.  
Acho que fica bom, não é?
390. A2. Sim, mas vamos primeiro fazer (...)
391. A1. Então...
392. A2. Com um {PH|'ɛɾi} lê-se fraco.
393. A1. Só com um {PH|'ɛɾi}. Escrevemos só.  
[A professora entra.]
394. A2. Só com um {PH|'ɛɾi}.
395. A1. Sim.

396. A2. Pomos assim.
397. A1. Pomos igual ao que está aí.
398. A2. Não, isso quer dizer o som.
399. A1. {PH|'ɛɾi}. Só com um {PH|'ɛɾi}. {pp} Como está aqui. E vamos por dois {PH|'ɛɾi}? Assim?
400. A2. Sim.
401. A1. Ou então podemos por só um {PH|'ɛɾi}.
402. A2. Sim, podemos por só um {PH|'ɛɾi}. Só com um {PH|'ɛɾi} lê-se fraco.
403. A1. Lê-se com...
404. A2. Lê-se com...
405. A1. Lê-se...
406. A2. Lê-se sem forte
407. P. Isto é som {PH|R}. Está bem? Quando quiserem representar a letra, quando querem dizer com a letra, escrevem assim ({PH|'ɛɾi}). Está bem? Assim ou assim. Não é dois {PH|'ɛɾi} {PH|R}. Isto significa som.
- [A professora sai.]
408. A1. Só com um {PH|'ɛɾi} {pp} lê-se... eu não sei. Já não me lembro bem o que é entoação.
409. A2. Entoação é... acho que é...
410. A1. É leitura, ou então é como se lê a letra.
411. A2. Só com um {PH|'ɛɾi}...
412. A1. Lê-se...
413. A2. A leitura é fraca...
414. A1. OK. Só com um {PH|'ɛɾi} a leitura [*Escreve.*] fraca.
415. A2. A coluna dois. Com dois {PH|'ɛɾi}...
416. A1. Não.
417. A2. Com dois {PH|'ɛɾi} lê-se muito mais forte.
418. A1. Não, (tens de estar a dizer), não é? Então, com dois {PH|'ɛɾi}...
419. {pp}
420. A2. Pomos dois em...
421. A1. Não, não é preciso.
422. A2. Assim?
423. A1. Não. É preciso por um dois?
424. A2. É.
425. A1. (...)
426. A2. Com...
427. A1. Com dois {PH|'ɛɾi}, sim dois.
428. A2. Sim dois.
429. A1. Deixa estar.
430. A2. [*Escreve.*] Com dois {PH|'ɛɾi}.
431. A1. Dois {PH|'ɛɾi}, a leitura é mais forte.
432. A2. A leitura é...
433. A1. Mais forte do que só com um.
434. {pp}

435. A2. A leitura é mais forte do que com um. É.
436. A1. Do que só com um {PH|'eɾi}.
437. A2. Com dois {PH|'eɾi} a leitura.
438. A1. Lê-se...
439. A2. Sim, pomos assim. Fica bem...
440. A1. Com dois {PH|'eɾi}.
441. A2. Com dois {PH|'eɾi} a leitura... a leitura...
442. A1. É...
443. A2. É...
444. A1. Mais forte.
445. A2. Mais forte.
446. A2. Mais...
447. A1. Forte. Podemos por só assim.
448. A2. Do que...
449. A1. Ou então pomos só assim...
450. A2. Já.
451. A1. É mais forte. Só que ponto final, não é?
452. A2. É, e neste também.
453. A1. Já pus. Acho que já acabou.
454. P. Já?
455. A1. Sim.
456. P. OK. Agora vamos fazer uma pausa. Vão lanchar.

## Anexo K. Transcrição da interação entre pares: Lab. I – etapa 1.1

**Código de identificação do ficheiro:** [R]\_E1.1

**Data da gravação:** 24-05-2018

**Duração:** 02m47s

**Local:** Sala de apoio socioeducativo

**Aluno 1 [A1.]**

**Naturalidade:** Cascais

**Sexo:** Feminino

**Idade:** 10 anos

**Aluno 2 [A2.]**

**Naturalidade:** Cascais

**Sexo:** Feminino

**Idade:** 9 anos

**Aluno 3 [A3.]**

**Naturalidade:** Cascais

**Sexo:** Masculino

**Idade:** 9 anos

**Aluno 4 [A4.]**

**Naturalidade:** Cascais

**Sexo:** Feminino

**Idade:** 10 anos

**Contexto de produção:** Laboratório gramatical “Os sons do [R]”, etapa 1.1 – Resumo das regras

**Autor da transcrição:** Mafalda Martins Soares

**Data da transcrição:** 14-08-2018

[Com os vários pares, a professora faz um resumo das regras aprendidas no laboratório.]

1. P. No outro dia, então, A3, o trabalho era sobre quê? O laboratório?
2. A3. Foi sobre o som do {PH|R} o som do {PH|'ɛRi}.
3. P. Os sons do?
4. A3. Do {PH|R}.
5. P. {PH|R} palavras com som {PH|R} . E descobrimos que... nesta primeira fase descobrimos duas regras. A2, uma delas.
6. A2. Em início da da...
7. A1. Da palavra...
8. A2. Em início da ...
9. P. Diz a regra toda.
10. A2. Em início de palavra, o som {PH|R} ...
11. P. Escreve-se...
12. A2. Escreve-se com um {PH|'ɛRi}.
13. P. Está bem? As palavras que se iniciam com {PH|'ɛRi} leem-se sempre {PH|R}. Então, em início de palavra escreve-se sempre com um {PH|R}. Outra regra?
14. A1. Quando... para se ler {PH|R} com dois {PH|'ɛRi} têm de estar sempre entre vogais.
15. P. Então?
16. P. Entre vogais escreve-se sempre com dois {PH|'ɛRi}.

17. A1. Entre vogais escreve-se sempre com dois {PH|'ɛRi}.
18. P. Está bem? As duas primeiras regras. {fp} Repete A4. Em início...
19. A4. Em início do, [RP|da], [RP|da] [AB|frɛ-] ...
20. P. Não é frase. Aqui não estamos a tratar de frases. Estamos a tratar de?
21. A4. Do som...
22. P. De palavras. Então...
23. A4. Como se escreve?
24. P. Sim, o som...
25. A4. {PH|R}.
26. P. Em início...
27. A4. Da palavra com um {PH|'ɛRi} hum, é só hum...
28. P. Já disseste, é só com um {PH|'ɛRi}. E a segunda regra?
29. A4. É com dois {PH|'ɛRi} entre vogais.
30. P. Entre vogais tem que se escrever com dois {PH|'ɛRi}. OK. Esta foi a descoberta das regras. Vocês tiveram um bocadinho de dificuldade e precisaram de um bocadinho de ajuda. Agora vamos treinar, está bem? Vou vos dar uma segunda ficha, uma segunda etapa, e vão estar aqui os dois grupos porque vamos ouvir ali uma coisa. Vamos ouvir ali uma canção e vão estar com muita atenção. Está bem? Aqui, ponham o vosso nome em cima, por favor, a data {pp} hoje é vinte e quatro e são nove e quarenta e cinco.

## Anexo L. Transcrição da interação entre pares: Lab. I - etapa 2

Código de identificação do ficheiro: [R]\_E2.

Data da gravação: 24-05-2018

Duração: 15m48s

Local: Sala de apoio socioeducativo

Aluno 1 [A1.]

Naturalidade: Cascais

Sexo: Feminino

Idade: 10 anos

Aluno 2 [A2.]

Naturalidade: Cascais

Sexo: Feminino

Idade: 9 anos

Contexto de produção: Laboratório gramatical “Os sons do [R]”, etapa 2:

Autor da transcrição: Mafalda Martins Soares

Data da transcrição: 14-08-2018

[Após a primeira parte da etapa 2.]

1. P. OK, leem e fazem, está bem?
2. A1. Lemos em voz alta, professora?
3. P. Sim.
4. A2. [Lê.] Leiam o seguinte poema do José Fanha – Romance de Rogério Raimundo.  
[As alunas leem o poema.]
5. A2. [Lê as instruções.] Sublinhem a verde as palavras com o som {PH|R} que obedecem à regra um.
6. A1. E a azul as que obedecem à regra dois. Então, a verde...
7. A2. Vamos começar, *riscas*...
8. A1. *Riscas*, sim {PH|R} *riscas*. Não, mas vamos ver primeiro. À regra um. Ou seja...
9. A2. Sim.
10. A1. A verde (...)
11. A2. A seguir...
12. A1. Riscavam.
13. A2. Riscavam.
14. A2. É verde. *Rogério*...
15. A1. Calma. *Rodavam*...{PH|R}.
16. A2. *Rogério*, também.
17. A1. Sim. *Rogério*. O som {PH|R} *Rogério*. Sim é.
18. A2. Sim. *Rodava*, também é verde.
19. A1. *Rodava*, *rodava*. Espera aí, não. {PH|Ri} *rodava*? Hum?
20. A2. *Rodava*.
21. A1. *Rodava*. Acho que está bem.
22. A2. *Perdendo*, não.
23. A1. Então mas (...)

24. A2. [Ri-se.] *Perdendo*, não.
25. A1. E, hum, o alento, o alente.
26. A2. *Rugia*, sim.
27. A1. Já estás aí? Ah! *Rugia*. *Rugia*, sim, está.
28. A2. Sim. *Rachava*, também é verde.
29. A1. *Rachava* (...) *rachava*.
30. A2. *Rachava*, é verde.
31. A1. *Rangia*.
32. A2. *Rangia*. Também é verde.
33. A1. *Rogério*.
34. A2. *Rogério* é verde. *Rodava*, também é verde.
35. A1. *Rompia*.
36. A2. *Rompia*, também. *Trigo*, não.
37. A1. *Arrastava*.
38. A2. *Arrastava*, é azul. Eu pensava que ia ser tudo verde.
39. A1. Eu também.
40. A2. *Rogério*, é verde. *Rojo*, é verde {fp} (...)
41. A1. Ah! Pois é, *rojo*. {PH|R}
42. A2. *Corrupio*, é azul.
43. A1. *Corrupio*, sim, é azul. *Rajadas*.
44. A2. As que não têm {PH|'ɛri}, nós não lemos, tá bem? *Rajadas*, é verde. Não é?
45. A1. *Rajadas*, é?
46. A2. É. *Rogério*, verde. *Rolava*, também.
47. A1. *Rolava*, também. *Rasgadas*, *Roupas*. *Roupas*, também.
48. A2. Também é verde.
49. A1. *Roupas*, {PH|R} *roupas*.
50. A2. *Roupas*, {PH|R}, é.
51. A1. *Rasgadas*.
52. A2. *Rasgadas*.
53. A1. É verde, não é?
54. A2. Sim.
55. A1. *Rogério*.
56. A2. *Rogério*, também é verde. *Raimundo*, também é verde. *Rodado*...
57. A1. *Rodando*. *Rodando*. Verde.
58. A2. Sim, também é verde. E *roda*, também é. Só dois é que são azuis.
59. A1. Espero bem que isto está certo.  
[Viram a folha, verificam que terminaram.]
60. A1. Vamos ter que esperar que a professora venha.  
[Decidem verificar se estava bem. Voltam a ler o poema.]
61. A2. Acho que está bem. Vamos só ver o {PH|'ɛri}.  
[Entra um colega a perguntar se tinham visto a professora.]
62. A2. Não.  
[Continuam a verificar as palavras sublinhadas.]
63. A2. *Riscava*. Sim. *Riscava*, é verde.
64. A1. *Riscava*, certo.
65. A2. *Riscavam*. É, é praticamente a mesma coisa. *Rogério*, sim. Eu acho que é todas as palavras...
66. A1. Eu acho que estão bem.

67. A2. Sim, também acho, porque {PH|R} {PH|R} *Rogério*.
68. A1. Quando a professora chegar eu acho que a professora vai corrigir. {pp} Eu acho que está tudo bem.
69. A2. Sim. Também acho.
- {pp}
70. A2. Enquanto a professora não vem, queres ler outra vez o texto?
71. A1. Não.
72. A2. Eu vou.
73. A1. OK.
- [A2 começa a ler o poema. A1 também lê.]
74. A2. Agora vamos ler em coro.
75. A1. Não, não.
76. A2. Vá, um, dois...
77. A1. Vamos esperar até a professora chegar. Pode ser?
78. A2. Mas podemos ler para dentro. Hum?
- [As alunas falam baixinho uma com a outra. A gravação continua por um tempo até a professora chegar.]
79. P. Já está meninas?
80. A2. Sim.
81. P. Então agora vão verificar se fizeram bem. As escuras são as verdes e estas mais clarinhas são as azuis. Está bem?
- [As alunas verificam.]
82. A2. *Riscas*, certo.
83. A1. *Riscavam*, também.
84. A2. *Rogério*, também.
85. A1. Também. *Rodavam*, também.
86. A2. Rachava, também.
87. A1. Rachava, também. Rangia, também.
88. A2. Rangia, também. (...)
89. A1. *Rugia*, também.
90. A2. Rachava, também.
91. A1. Rachava, também.
92. (...)
93. P. Muito bem. Então esta correu melhor. Pelo menos a regra já está mais sabida. Agora vamos parar isto.
94. A2. Nós estávamos a pensar em ir chamar a professora.

## Anexo M. Transcrição da interação entre pares: Lab. I - etapa 3

Código de identificação do ficheiro: [R]\_E3

Data da gravação: 24-05-2018

Duração: 31m23s

Local: Sala de apoio socioeducativo

Aluno 1 [A1.]

Naturalidade: Cascais

Sexo: Feminino

Idade: 10 anos

Aluno 2 [A2.]

Naturalidade: Cascais

Sexo: Feminino

Idade: 9 anos

Contexto de produção: Laboratório gramatical “Os sons do [R]”, etapa 3:

Autor da transcrição: Mafalda Martins Soares

Data da transcrição: 19.08.2018

1. P. Agora já sabemos as primeiras duas regras, mas o som {PH|R} tem outras regras. Está bem? Vão passar à terceira etapa: descobrir as próximas regras, está bem? Vão estar com muita atenção, vão guardar isto aqui, isto já não é preciso, e agora põe aqui outra vez o vosso nome, a data e fazer isto juntas, está bem?
2. A2. E (depois) nós começamos?
3. P. Qualquer.... Sim, e depois começam logo, está bem?
4. A1. Está bem.
5. A2. Vinte e quatro...
6. A1. Considerem as palavras...
7. A2. Do cinco...
8. A1. Já puseste o teu nome?
9. A2. Não.
10. A1. [Sussurra.] É para pôr as horas?
11. A2. Não sei.
12. A2. Vinte e quatro [RP|vinte e quatro] do cinco de dois mil e dezoito.
13. A2. Posso ir começando a ler?
14. A1. Se quiseres.
15. A2. [Lê.] Etapa três, mais algumas descobertas. Considerem as palavras seguintes.
16. A1. As palavras seguintes. Genro, melro, desrespeito, honra, [AB|gɛ-]...
17. A2. Guelra, guelra (...).
18. A1. Palra, Israel, tenro.
19. A2. Desenrascado, [AB|biɫ-]...
20. A1. [Sussurra.] bilro.
21. A2. [AB|biɫ-]...
22. A1. Bilro [Ri-se.] bilro, não sei.
23. A2. Desregular, chil{PH|rɛ}, chil{PH|rɛ}, enriquece, disrupção.

24. A1. *Chil*{PH|rɛ}.
25. A2. Sim.
26. A1. Então. [Lê.] Sublinhem, em cada palavra, a letra ou as letras que pertencem o som {PH|R}.
27. A2. [Repete.] Sublinhem, em cada palavra, a letra ou as letras.
28. A1. As letras.
29. A2. OK.
30. A1. Então...
31. A2. *Genro*.
32. A1. *Genro*, é um {PH|R} hum?
33. A2. *Tenro*.
34. A1. (xxx)
35. A2. Eu acho que não tem {PH|'ɛri}.
36. A1. Eu acho que é um {PH|'ɛri}. *Genro*. *Genro*, {PH|R} {PH|R}. Eu acho que é o {PH|'ɛri} e o {PH|ɔ}, não sei.
37. A2. {PH|'zẽ.ru}. Sim.
38. A1. Hum? Vamos pensar. {pp} Vamos pensar. *Honra*. *Melro*. Eu acho que vai ser o {PH|'ɛri}, não é?
39. A2. Sim.
40. A1. Vamos por o {PH|'ɛri} e o {PH|ɔ}. Não sei. {pp}
41. A2. {fp} Eh pá...
42. A1. Espera. O que é que puseste?
43. A2. Eu pus o {PH|'ɛri}, puseste o {PH|'ɛri} e o {PH|ɔ}. {fp}
44. A1. Não, calma, calma. O meu pode estar errado e o teu pode estar certo. O meu pode estar...
45. A2. *Genro*, *genro*.
46. A1 [Ri-se.] Então, [Lê.] sublinha em cada palavra, a letra ou letras que representam o som {PH|R}. Mas como assim?
47. A2. Hum. Não sei.
48. A1. Queres que pergunte á professora?
49. A2. É melhor.
50. A1. {fp}
51. A2. Então vamos fazer como nós sabemos. *Mel*{PH|'ru} , *mel*{PH|'ru}
52. A1. Vou sublinhar no {PH|'ɛri} e no {PH|ɔ}. Deve ser esse.
53. A2. *Desrespeito*.
54. A1. {PH|'ri}. Não é {PH|R}?
55. A2. Ah, iá. {PH|'ri}.
56. A1. Olha, eu não sei. Eu não sei, mas acho que é assim.
57. A2. [AB|Hon-] *Honra*, eu acho que é o {PH|'eni}, o {PH|'ɛri} e o {PH|a}. Ou o {PH|'ɛri} e o {PH|a}.
58. A1. O {PH|'ɛri} e o {PH|a} porquê?
59. A2. O {PH|'ɛri}, o {PH|'ɛri} e o {PH|a}.
60. A1. [Sussurra.] Porquê? *Honra*.
61. A2. {fp} não, vamos por o {PH|'ɛri} e o {PH|a}.

62. A1. Então, *guelra*.
63. A2. *Guelra, guelra*.
64. A1. Eu não sei, acho que ...
65. A2. É o {PH|'ɛɾi} (...)
66. A1. Não sabemos esta (...)
67. A2. [*Sussurra.*] Pergunta à professora. A seguir. [AB|Pal-] [AB|Pal-] *Pal{PH|rɐ}*).
68. A1. *Palra. Palra.*
69. A2. *Palra, palra*
70. A1. *Palra* ou *pal{PH|rɐ}*)?
71. A2. [AB|Bil-]
72. A1. *Israel, tenro.*
73. A2. *Israel.* É o... Acho que é o...
74. A1. {PH|R} não. Eu não sei. Acho que é o *Israel*.
75. A2. {fp} *Palra.* Acho que é este.
76. A1. Eu não sei.
77. A2. Tenro. Acho que é este. *Desenrascado*
78. A1. *Desenrascado.* Mas só uma pergunta, porque é que estamos a fazer assim?
79. A2. Não sei. Vamos perguntar à professora.
80. A1. Queres que vá lá?
81. A2. Vamos lá as duas.
82. A1. Eu não percebo... Vamos lá fora?
83. A2. Hum hum.
84. A1. Vai uma só.
85. A2. {fp} e o lápis.
- [*Saem e procuram a professora.*]
86. A2. A professora não está na sala.
87. A1. Eu já vi lá em baixo.
- [*Voltam a sair. Ouvem-se outras pessoas a falar. Não encontram a professora.*]
88. A1. Então vamos pensar. Eu não sei se é a parte de trás onde tá o {PH|'ɛɾi} ou se é no início da palavra. Eu acho que é onde está o {PH|R}. Não achas?
89. A2. Empresta a tua borracha. Não estou a perceber.
90. A1. Nem eu. Então. Mas vamos tentar. Depois a professora vai corrigir connosco.
91. A2. Não é tipo, considera as palavras...
92. A1. O problema é que (nós nunca vamos saber)...
93. A2. {pp}
94. A1. Calma, vamos ler várias coisas para vermos se percebemos. Sublinha em cada palavra, a letra ou as letras que representem o som {PH|R}.
95. A2. {pp}
96. A1. Então vá.
97. A2. O {PH|'ɛɾi} (...)
- [*O A3. vem perguntar pela professora.*]
98. A2. Está lá em baixo.
99. A1. Então vá.
- [*Batem à porta.*]
100. A1. Entre
101. A2. Entre.

102. A1. Não está ninguém. Deve ser o A3. Vá, vamos lá. Vá, então, vamos pensar. *Genro*. O que é que deve ser? O {PH|'ɛɾi} e o {PH|ɔ} ou [AB|Gen-]? [*Ri-se.*] Não sei. Eu não sei qual é. Vamos pensar melhor.
103. A2. Vamos pensar. Eu acho que é como nós pusemos.
104. A1. OK. Vamos ver se está certo. {PH|ru}, {PH|riʃ}, *honra*, {PH|rɐ}, {PH|rɐ}, {PH|rɐ}, {PH|ru}, {PH|rɐʃ}, {PH|rɐ}.
105. A2. E *Israel*?
106. A1. Eu não sei.
107. A2. {PH|rɐʃ}? Não pomos esta {PH|rɐʃ}? {PH|rɐʃ}?
108. A1. Vamos por {PH|rɐʃ}? Não sei.
109. A2. Não, vamos por só {PH|rɐ}? Não é?
110. A1. [*Sussurra.*] (...)
111. A2. Está bem.
112. A1. Bom, {PH|ru}. Esse é {PH|ru}, não é?
113. A2. Sim, então?
114. A1. Agora já não sei.
115. A2. *Desregular* {PH|ri}.
116. A1. OK.
117. A2. [AB|-lar] se calhar. Sim.
118. A1. *Chilra*. {PH|rɐ}. Eu não sei, eu acho que é {PH|rɐ}. Não sei o que {fp} eu não sei. [*Riem.*]
119. A2. *Enriquece*. {PH|rj}. [AB|Disrup-], [AB|Disrup-]...
120. A1. *Disrupção*.
121. A2. *Disrupção*, {PH|ru}.
122. A1. {PH|ru}. Eu não sei. Se...
123. A2. Completem...
124. A1. Ah, completem a tabela seguinte, colocando as palavras em três grupos, tendo em conta as letras que ocorrem antes do {PH|'ɛɾi}.
125. A2. a tabela seguinte, colocando as palavras em três grupos, tendo em conta as letras que ocorrem antes do {PH|'ɛɾi}.
126. A1. Ah! As letras que ocorrem ANTES do {PH|'ɛɾi} e não depois do {PH|'ɛɾi}.
127. A2. Oh!
128. A1. [*Ri.*] Eu não estou a perceber. Espera aí. Completem a tabela seguinte, colocando as palavras... completem a tabela seguinte, colocando as palavras em três grupos, tendo em conta as letras que ocorrem antes do {PH|'ɛɾi}. Tendo em conta...
129. A2. Então.
130. A1. Ah, já sei. Afinal não sei.
131. A2. Espera.
132. A1. Não sei mesmo.
133. A2. Completem a tabela seguinte, colocando as palavras em três grupos.
134. A1. Eu acho que em vez de ser {PH|ru}, eu acho que é as sílabas antes do {PH|'ɛɾi}.
135. A2. Pois.
136. A1. Eu não sei mas eu acho que é.
137. A2. Então, é isso vamos fazer. (...)

138. A1. Eu estou toda confusa. Como é que nós fazemos se não sabemos? Se estiver errado a culpa não é nossa. Bom, mas o que interessa é fazer.
139. A2. (...)
140. A1. Já nem sei qual é que sublinhei. Está tudo.... Aí dá para ver tudo?
141. A2. [AB|Des-]... OK.
142. A1. [AB|Des-]...
143. A2. *Melro*
144. A1. Calma. *Melro*.
145. A2. *Melro*.
146. A1. *Honra*.
147. A2. Hum...
148. A1. *Guelra. Palra. Israel*. [AB|ten-] não. [AB|Desen-] não é preciso [AB|Desen-]?
149. A2. Não, é ([AB|Desan-]) [AB|Desen-](...)
- [*Entra a professora.*]
150. P. Então meninas, já descobriram?
151. A2. Não!
152. A1. Estamos muito confusas.
153. P. Então? O que é que vocês acham? Algumas têm o quê e outras têm o quê? Não se esqueçam em qual é a letra que estamos a trabalhar. Está bem? Não me interessa aqui sílabas, não me interessa mais nada. Só me interessa a letra que estamos a trabalhar. Umas têm uma coisa e outras têm outras coisas. Vamos lá pensar.
154. A1. Não sei.
155. A2. Então está mal.
156. A1. Vamos apagar?
157. A2. Sim.
158. A1. Vamos ter calma. Sublinhem em cada palavra, a letra ou letras... o som {PH|R}. Isto não é o som {PH|R}. [AB|Gen-] não é som {PH|R}.
159. A2. Então tá bem. Estava certo antes.
160. A1. Nós não sabemos.
161. A2. Bora.
162. A1. Então quer dizer que temos de apagar isto tudo também.  
[*Apagam.*]
163. A1. Aqui está a dizer, estás a ver na um ponto dois? Estão a dizer para nós pormos as palavras nas tabelas, não é neste exercício.
164. A2. Está aqui *desenrascado*, não é para (...) *desenrascados*. Sozinhas.
165. A1. Onde?
166. A2. Aqui, *desenrascado*. {pp} Vamos para a próxima? Já fizeste?
167. A1. Hum hum.
168. A2. Já fizemos. Ah pois não. Au, minha cabeça estalou.
169. A1. Um ponto dois: Completem a tabela seguinte, colocando as palavras em três grupos, tendo em conta as letras que ocorrem antes do {PH|'erî}. Então, primeira coluna, vamos ver. *Genro*, hum.
170. A2. Calma.
171. A1. Calma, vamos ler outra vez as palavras.
172. A2. Vamos ler outra vez: Tendo em conta as letras que ocorrem. As letras que ocorrem.
173. A1. Que ocorrem antes do {PH|'erî}. Ah, as letras que ocorrem ANTES do {PH|'erî}. Então, da letra {PH|'erî}.

174. A2. Não é antes do som, é antes da...
175. A1. Olha aqui, às vezes tem um {PH|'eni}, aqui tem outro {PH|'eni}, aqui tem um {PH|'eli}, aquele tem um {PH|'eli}.
176. A2. Imagina...
177. A1. Aqui tem um {PH|'esi}, aqui tem um {PH|'eli}.
178. A2. O {PH|'eni}, é na primeira coluna.
179. A1. Aqui tem um {PH|'esi}.
180. A2. O {PH|'eli} é na segunda coluna, o {PH|'esi} é na terceira.
181. A1. Oh, olha aqui. Aqui vem um {PH|'eni}, não é? Aqui vem outro {PH|'eni}. Depois, aqui vem um {PH|'eli}. Aqui vem um {PH|'eli}, aqui um {PH|'esi}, só pode ser assim.
182. A2. Olha, está primeiro o {PH|'eni}, {PH|'eli}, {PH|'esi}. {PH|'eni}, {PH|'eli}, {PH|'esi}. É isso.
183. A1. Então bora lá. Então já podemos. Pomos assim.
184. A2. Bora.
185. A1. *Genro* – primeira coluna. Então olha. [AB|Desen-] [AB|Desen-]
186. A2. Não é melhor nós sublinharmos a coisa antes?
187. A1. OK.
188. A2. Sei lá.
- [Escrevem.]
189. A1. *Desenrascado*.
190. A2. *Tenro*.
191. A1. *Enriquece*.
- [Escrevem.]
192. A1. Agora não sei qual é que escrevi. Já pus *genro*, este, *enriquece* e *honra*. Hum, *tenro*, com {PH|'eni}.
193. A2. Eu já fiz.
194. A1. Já fizeste tudo? Credo.
195. A2. Desta coluna. Segunda coluna.
196. A1. Segundo colina.
197. A2. Colina. Coluna.
198. A1. [*Conta as palavras*.] Um, dois, três, quatro, cinco. Um, dois, três, quatro, cinco. Está bem.
199. A2. Coluna dois.
200. A1. Vamos por o {PH|'eli}. Pode ser?
201. A2. Hum-hum.
202. A1. Já está?
203. A2. *Melro*.
204. A1. *Guelra*.
205. A2. *Melro*.
206. A1. Já está? *Palra*. [Escrevem.]
207. A2. Já fiz.
208. A1. Já fizeste?
209. A2. A do {PH|'eli}.
210. A1. Deixa ver. Também já fiz. Mostra lá quantas é que tens.

211. A2. Cinco.
212. A1. Uma, duas, três, quatro, cinco. Então quer dizer que é cinco para cada um. Talvez, não é? (...) Respeito {fp}
213. A2. Eu nesta só encontrei ...
214. A1. Quatro
215. A2. Quatro. OK.
216. A1. Sim, já está. Eu pus x. A2, assim, olha.
217. A2. OK. Agora vamos ter o seguinte [*Viram a folha.*] Indiquem...
218. A1. Acho que já percebi.
219. A2. Indiquem... calma. Indiquem a regra que se aplica às palavras de cada uma das colunas. Coluna um, regra, coluna dois, regra, coluna três, regra.
220. A1. Sim. Então, coluna um.
221. A2. Espera, mas temos de ver nestas palavras.
222. A1. Não. Então, eu estou a ver. Então, para se ler o {PH|R} em palavras com...
223. A2. Ah, já sei, já sei.
224. A1. Tem que estar
225. A2. A três já sei. Posso dizer?
226. A1. Diz. Diz.
227. A2. O [AB|s-] ... Ai, em início...
228. A1. Em início da...
229. A2. Não.
230. A1. Não, em início não.
231. A2. Entre...
232. A1. Não. Entre não. Entre não.
233. A2. Entre uma letra e uma vogal...É verdade!
234. A1. Sim, mas olha aqui. Por acaso o {PH|'esi} é uma vogal?
235. A2. Eu disse: entre uma letra e uma vogal.
236. A1. Não, mas algumas são entre vogais.
237. A2. OK.
238. A1. Acho eu.
239. A2. Calma. Não, nenhuma está entre a vogal.
240. A1. Pois não [Ri.]
241. A2. Vês? Só pode ser.
242. A1. Calma. Espera aí. Em todas são assim. Todas é igual a essa regra. Mas espera aí. Então, vamos por primeiro aquela regra de, como é que é aquela cena? Que antes das palavras com {PH|'eli} antes...
243. A2. Não, calma, tenho uma para, para, tenho uma para a um.
244. A1. Sim.
245. A2. Que é: antes do som {PH|R} há a letra {PH|'eni}. Não. Não, não é.
246. A1. Eh pá, eu não sei explicar a regra.
247. A2. Diz, explica. Tenta explicar.
248. A1. Calma, vamos pensar um bocado e depois dizemos uma para a outra. Eu acho que as colunas estão bem, mas a regra não sei. {fp}
249. A2. Hummm
250. A1. Então e a um ponto quatro, sabes alguma coisa? (...)
251. A2. O quê?
252. A1. Na um ponto quatro.

253. A2. Nós temos que pensar bem.
254. A1. Eu sei, nós estamos a pensar. {fp}
255. A2. Vamos lá. Bora A1! Anda.
256. A1. Eu sei. Eu estou aqui. Eu estou aqui, não estou a andar. Vá, pronto, vamos lá. Então, coluna um. Vamos pensar na regra. *Genro, desenrascado, ...*
257. A2. O que é que têm?
258. A1. *Honra*.
259. A2. O que é que têm em comum?
260. A1. em comum?
261. A2. Têm um {PH|'eni} antes e um {PH|a} depois?
262. A1. Não. E um {PH|'eri} depois. Eu acho que é isso. Mas como é que nós vamos explicar isso? Se nós dissermos: para se ler o som {PH|R}, tem que se pôr um {PH|'eni} antes. E as outras vamos pôr o quê? Para se ler o som {PH|R} tem que se escrever com um {PH|'eli} antes. Pronto, pomos assim.
263. A2. Sim.
264. A1. Não. Porque assim, sabes uma coisa? Porque assim fica esquisito. Como se estivéssemos a pôr a mesma regra.
265. A2. A pôr o quê?
266. A1. Oh pá, eu não consigo explicar. Não fica bem. {PH|R}. Eu acho que a nossa coisa está bem. Porque eu vi assim: este tem um {PH|'eni} ...
267. A2. Fui eu que vi isso.
268. A1. Foste tu?
269. A2. Fui.
270. A1. Não, não, fui eu.
271. A2. Fui eu. Fui eu que disse.
272. A1. Não, fui eu. Não, tu não disseste isso. Tu disseste outra coisa. Um pormenor. Mas não disseste completamente isto. Eu disse assim: se tu vês aqui [rɔ] tem um {PH|'eni}, aqui tem um {PH|'eli} e depois aqui tem um {PH|'eli} e ali um {PH|'eli}.
273. A2. Não, fui eu que disse que: aqui tem um {PH|'eni}, vem para aqui, aqui tem um {PH|'eli}, vem para aqui. Aqui tem um {PH|'esi}.
274. A1. Ah, mas não disseste. Foi depois de eu dizer. Foi depois de eu dizer.
275. A2. Não, antes.
276. A1. Depois de eu dizer isso.
277. A2. Foi antes.
278. A1. Então eu estava a explicar, não é?
279. A2. Então, vamos continuar.
- [*Entra a professora.*]
280. P. Então, já descobriram?
281. A1. Eu acho que nós estávamos a começar.
282. A2. Não sei bem. Não sei muito bem.
283. P. Então, nesta coluna estamos a por o quê? Palavras quê?
284. A2. Que antes têm {PH|'eni}?
285. P. Então ficam {PH|'eni} {PH|'eri}. E aqui?
286. A1. Antes têm um {PH|'eli}. Antes do {PH|'eri}.

287. P. Fica {PH|'ɛli} {PH|'ɛri} e aqui?
288. A1. {PH|'ɛsi} {PH|'ɛri}.
289. A2. {PH|'ɛsi} {PH|'ɛri}.
290. P. Então qual será a, as regras?
291. A2. Antes do {PH|'ɛri} está {PH|'eni}.
292. P. Para se ler...
293. A1. {PH|R}
- [Alguém chama a professora.]
294. P. Muito bem, então vamos lá descobrir a regra. Está bem?
295. A1. [Sussurra.] Somos as maiores. (...)
296. A2. Eu sei, mas para lá. Oh A1.
297. A1. Eu estou parada. Dá aí o meu lápis. Obrigada. Vá, vamos lá continuar. (...)
298. A2. Então, a primeira regra: Para se ler...
299. A1. Quinze minutos.
300. A2. Para se ler...
301. A1. [Ri.] Então tá, para se ler...
302. A2. {PH|R}
303. A1. Não.
304. A2. Para falar uma palavra.
305. A1. Não, como é que tu tinhas dito antes? Antes do {PH|'ɛri}...
306. A2. Antes do {PH|'ɛri} está sempre um...
307. A1. Não, não está sempre.
308. A2. Nas palavras da coluna um...
309. A1. Hum, não. Não.
310. A2. Antes de um {PH|'ɛri}.
311. A1. Coluna um, regras.
312. A2. Está um {PH|'eni} por isso forma {PH|'eni} {PH|'ɛri}.
313. A1. Ah, boa. Acho que fica bem. {PH|'eni} {PH|'ɛri} mas, ah, pomos entre aquelas cenas.  
Já percebi. Então, como é que tu tinhas dito?
314. A2. Foi, hum: Para ...
315. A1. Para [Escreve.] Para. Não, na coluna um.
316. A2. Sim, foi o que...
317. A1. Podemos por “na coluna um”?
318. A2. Sim.
319. A1. OK.
320. A2. Na coluna um, as palavras...
321. A1. As palavras, eu pus um ao contrário.
322. A2. Deixa ver. Palavras.
323. A1. É assim que se escreve (...)?
324. A2. Têm...
325. A1. As palavras têm...
326. A2. Têm todas...
327. A1. Calma, espera aí. Estou quase a cair da cadeira.
328. A2. Todas. Têm todas...
329. A1. Calma. Têm todas...

330. A2. Um {PH|eni} antes do {PH|eri}.
331. A1. Têm todas um {PH|eni} antes do {PH|eri}. Então, já escrevi.
332. A2. Antes.
333. A1. Do {PH|eri}. Mas nós não pusemos o som {PH|R}. Calma.
334. A2. Na coluna um as palavras...
335. A1. Que têm...
336. A2. Calma.
337. A1. Um. Que têm...
338. A2. Não apagues. Não apagues. Deixa assim só...
339. A1. Não, eu sei.
340. A2. Só para coiso, para depois não me esquecer.
341. A1. Com {PH|eni} antes do {PH|eri}.
342. A2. Na coluna um, as palavras...
343. A1. Na coluna um as palavras têm todas um {PH|eni}. Têm todas um {PH|eni}.
344. A2. Com som {PH|R}.
345. A1. Agora tenho que apagar.
346. A2. Não, não apagues já.
347. A1. Não. Sim. Com o som {PH|R} temos que por o som {PH|R}.
348. A2. Na coluna um as palavras com...
349. A1. As palavras.
350. A2. Não era para apagares era para eu me lembrar.
351. A1. Calma, ainda não me esqueci. Só está ali escrito têm. Calma.
352. A2. {PH|R}.
353. A1. São com o...
354. A2. Têm...
355. A1. Calma.
356. A2. Têm o...
357. A1. Fogo, já me enganei.
358. A2. Têm todas...
359. A1. Têm o som {PH|R}.
360. A2. Têm todas...
361. A1. Todas um {PH|eni} antes do {PH|eri} que forma {PH|niri}.
362. A2. [Escreve.] Antes do...
363. A1. {PH|eri}...
364. A2. Do {PH|eri} pronto...
365. A1. Calma. E forma {PH|eri} {PH|eni}. Não?
366. A2. Não, está bom.
367. A1. Tu tinhas dito isso. OK, então está bom.
368. A2. E nesta fazemos o mesmo.
369. A1. Mas nós não estamos a escrever uma regra.
370. A2. Estamos sim.
371. A1. Qual regra? Então a regra é...
372. A2. Não foi a professora que disse, mais ou menos.
373. A1. Calma, na coluna um, as palavras que, com o som {PH|R} têm todas um {PH|eni} antes do {PH|eri}. Porquê? Porquê? Explica.

374. A2. Não sei.
375. A1. Então?
376. A2. Porque...
377. A1. Porque na coluna um...
378. A2. Para se lerem, para se lerem {PH|R}. Na coluna um, as palavras com som {PH|R} têm todas um {PH|'eni} antes do {PH|'eri} para se ler {PH|R}.
379. A1. Vamos por outra vez {PH|R}? Para se ler, para se ler. Vamos a isso?
380. A2. Para se ler. Sim.
381. P. Então? Bora lá.
382. A2. {PH|R} é bom.
383. A1. Calma. Para se ler {PH|R}. Para se ler o quê?
384. A2. Foste tu que disseste; para se ler.
385. A1. Calma, eu só tinha dito um palpite.
386. A2. Para se ler {PH|R}.
387. A1. Então, na coluna um, as palavras com som {PH|R} têm todas um {PH|'eni} antes do {PH|'eri}, para se ler {PH|R}.
388. A2. Para se ler {PH|R}
389. A1. Eu acho que está bom.
390. A2. Vê se é: na coluna um, as palavras têm todas um {PH|'eni} antes do {PH|'eri} para se ler {PH|R}.
391. A1. Eu acho que está.
392. A2. Eu acho que está melhor.
393. P. OK. Como é que achas que fica melhor?
394. A2. Nós fizemos: na coluna um, as palavras
395. P. Não, não quero saber na coluna um. Quero saber, palavras tal, tal, tal, tal, uma regra.
396. A2. OK.
397. P. Está bem? Nem todas as palavras que agente escreve estão na coluna um. Quero a regra para esse tipo de palavra. OK?
398. A2. Hum, hum.
399. P. Então vamos agora, como está a tocar, fazer uma pausa. Vão pensando nesse intervalo.

## Anexo N. Transcrição da interação entre pares: Lab. I – etapa 3.1

**Código de identificação do ficheiro:** [R]\_E3.1

**Data da gravação:** 24-05-2018

**Duração:** 14m26s

**Local:** Sala de apoio socioeducativo

**Aluno 1 [A1.]**

**Naturalidade:** Cascais

**Sexo:** Feminino

**Idade:** 10 anos

**Aluno 2 [A2.]**

**Naturalidade:** Cascais

**Sexo:** Feminino

**Idade:** 9 anos

**Contexto de produção:** Laboratório gramatical “Os sons do [R]”, etapa 3.1:

**Autor da transcrição:** Mafalda Martins Soares

**Data da transcrição:** 25.08.2018

1. P. Já está, podem continuar?
2. A2. Vou só copiar (...)
3. P. Sim.
4. A2. Antes do som {PH|R} (em todas) ...
5. A1. A2, é antes do {PH|'eRi} tem de se ler {PH|R}.
6. A2. Sim.
7. A1. Para se ler {PH|R}; as palavras com som {PH|R} têm todas um...
8. A2. Nós já tínhamos posto (...)
9. A1. Não, têm todas não. Têm todas não pode ser. Pomos: as palavras com som {PH|R}, com um {PH|'eni} antes do {PH|'eRi}...
- 10.A2. Têm...
- 11.A1. Têm.
- 12.A2. (...)
- 13.A1. Huh, não. Pomos: as palavras com som {PH|R}, hum, com som {PH|R}, têm, antes, não, têm antes, um {PH|'eni}...
- 14.A2. E depois um {PH|'eRi}.
- 15.A1. E depois um {PH|'eRi} para se ler {PH|R}. Só temos que tirar este...
- 16.A2. Som {PH|R}.
- 17.A1. Todas as palavras não fica bem.
- 18.A2. Então...
- 19.A1. Mas...
- 20.A2. As palavras ...
- 21.A1. Com som {PH|R}, têm...
- 22.A2. Não, mas não fica bem assim.
- 23.A1. Com o som, não, não é isso.

- 24.A2. As palavras...
- 25.A1. Com o som {PH|R}. Porque depois ainda temos as palavras com {PH|'ɛli} com som {PH|R}, não sei se fica bem.
- 26.A2. Sim, então pomos, as palavras...
- 27.A1. Com o som...
- 28.A2. As palavras...
- 29.A1. Com um {PH|'eni}...
- 30.A2. Têm ...
- 31.A1. Que têm...
- 32.A2. Que têm, não. As palavras têm {PH|'eni} antes do {PH|'ɛri}...
- 33.A1. Ou então.
- 34.A2. Para se ler {PH|R}.
- 35.A1. Antes. Sim, pomos antes. Então pomos, as palavras...
- 36.A2. Que se, não, que têm...
- 37.A1. Que têm...
- 38.A2. Espera, que têm...  
[Escrevem.]
- 39.A1. Que...
- 40.A2. Que têm um...
- 41.A1. Calma. As palavras...
- 42.A2. Que têm...
- 43.A1. Que têm...
- 44.A2. Ai, fogo, ponho sempre um {PH|'eni} e um {PH|ɛ}, não sei porquê. Têm um...
- 45.A1. Têm um...
- 46.A2. Antes...
- 47.A1. {PH|'eni}...
- 48.A2. Antes...
- 49.A1. Antes da letra; antes do {PH|'ɛri}...
- 50.A2. Antes do...
- 51.A1. {PH|'ɛri}. As palavras que têm um...
- 52.A2. Leem-se...
- 53.A1. Um {PH|'eni} antes do {PH|'ɛri}...
- 54.A2. Leem-se...
- 55.A1. Leem-se, fica bem.
- 56.A2. Iá.
- 57.A1. *Leem-se...* como é que se escreve *leem-se*?
- 58.A2. Não {pp} se {pp} lê {pp}. É tracinho {PH|si}. *Leem-se*. *Leem-se* não é com dois {PH|ɛ}?
- 59.A1. Eu não sei. Calma, espera aí.
- 60.A2. É porque é: [le.'ẽj.sɨ] [le]
- 61.A1. [le.'ẽj.sɨ]
- 62.A2. Sim, é com dois [ɛ].
- 63.A1. Eh pá, mas vamos pôr de outra forma. Está bem, não é, mas vamos pôr esta palavra de outra forma.
- 64.A2. As palavras...

- 65.A1. As palavras que têm um...
- 66.A2. {PH|eni} antes do {PH|eri}...
- 67.A1. Não, que têm um {PH|eni} antes do {PH|eri}...
- 68.A2. Leem-se {PH|R}. Pronto.
- 69.A1. OK, mas eu não sei escrever *leem-se*.
- 70.A2. É fácil.
- 71.A1. OK.
- 72.A2. [*Soletre.*] {PH|eli} {PH|e} {PH|e} {PH|emi} tracinho [si]. Não se leem.
- 73.A1. Leem, não se leem. Sim, está bom. Não, eu sei do [si], mas só não estava a saber como se escrevia, o resto do {PH|e}.
- 74.A2. É porque em, tem um {PH|e} antes, se tu juntares, fica *leem*.
- 75.A1. OK. As palavras que têm um {PH|eni} antes do {PH|eri} *leem-se*, isto parece um {PH|b}.
- 76.A2. Leem-se {PH|R}. Sim.
- 77.A1. Está bem.
- 78.A2. Eu acho melhor nós fecharmos a porta.
- 79.A1. Eu vou lá.
- 80.A2. A segunda eu vou pensando, está bem? É a mesma coisa, só que com outro. Podemos na segunda por o mesmo, tipo, as palavras que têm um {PH|eli} antes do {PH|eri}...
- 81.A1. A outra também vai ser a mesma coisa, só muda o {PH|eli}.
- 82.A2. Sim, sim.
- 83.A1. Então vamos por a mesma coisa.  
{fp} [*Escrevem.*]
- 84.A1. Qual é o a seguir?
- 85.A2. Um {PH|eli}.
- 86.A1. Um {PH|eli} mesmo.  
[*Escrevem.*]
- 87.A1. Que têm um...
- 88.A2. {PH|eli} antes...
- 89.A1. Antes...
- 90.A2. Do {PH|eri}...
- 91.A1. Do {PH|eri} leem-se...
- 92.A2. Leem tracinho [si]....
- 93.A1. Espera aí, as palavras que têm um {PH|eli} antes do {PH|eri} leem-se...
- 94.A2. {PH|R}. Sim.
- 95.A1. Acho que está bem.
- 96.A2. Está. Sim. Agora a três é a mesma coisa, só que com {PH|esi}. [*Escrevem.*] As palavras que têm um {PH|esi} antes...
- 97.A1. Do {PH|eri}...
- 98.A2. Leem-se...
- 99.A1. Oh pá, estou toda confundida. Estou a escrever o {PH|eri} grande, o {PH|eri} pequeno, o {PH|eri} grande.

100. A2. Leem-se {PH|R}. (...)
101. A1. Sabes que ainda tem, acho que, eu acho que esta é a última etapa.
102. A2. Sim, é.
103. A1. É a última etapa? Não sabes.
104. A2. É, está aqui, etapa três. É a última.
105. A1. Mas, não é nada. Aqui está escrito: Etapa três – mais algumas descobertas. Mais algumas! Ainda deve vir aí a etapa quatro.
106. A2. E a cinco, e a seis, e a sete...
107. A1. Eu acho que está bom.
- [Leem.]
108. A2. Tentem elaborar uma regra única que apresente as conclusões a que chegaram na questão 1.3. Eu acho que é para juntar tudo e fazer um só.
109. A1. Ah, podemos por: As palavras que têm um, não, um não; as palavras que têm {PH'|eɫi}, não {PH'|eni}...
110. A2. {PH'|esi}, {PH'|eɫi}...
111. A1. Não {PH'|eni}, {PH'|eɫi}, {PH'|esi}...
112. A2. Sim, é a mesma coisa, antes do {PH'|eɾi}, leem-se {PH|R}. Sim, fica bem.
113. A1. Tentem elaborar uma regra única... Ah! Única! São todos juntos, certo?
114. A2. Sim.
115. A1. OK, então vá.
116. A2. Então é isso.
- [Escrevem.]
117. A2. As palavras que têm, que têm, que têm {PH'|esi}, não é?
118. A1. Que têm {PH'|eni}. Pomos tudo junto? No mesmo sítio?
119. A2. {PH'|eni} (...)
120. A1. {PH'|eni}, a seguir? {PH'|eɫi}...
121. A2. Vírgula, {PH'|eɫi}
122. A1. Vírgula...
123. A2. E...
124. A1. Não, não, eu vou por a vírgula, {PH'|esi}. Fogo, eu a escrever um {PH|si}
125. A2. {PH'|esi} leem-se, leem...
126. A1. Leem-se...
127. A2. -se...
128. A1. {PH|R}.
129. A2. {PH'|eɾi}. {PH|R}, sim, {PH|R}.
130. A1. {PH|R}. Leem-se {PH'|eɾi}. Leem-se {PH|R}.
131. A2. (...)
132. A1. Eu acho que está bem.
133. A2. Vamos dizer à professora que já acabamos.
134. A1. OK. Não, esperamos aqui pela professora. Normalmente quando nós acabamos (...)
135. A2. (...)
- {fp}
136. A2. A professora está lá em baixo (...) está bem?
- {fp}

137. A2. Isto é relaxante.
138. A1. Eu sei. (...)
139. A2. Vamos endireitar (as folhas)
- {fp}
140. A2. Até foi... mais ou menos. Não foi?
141. A1. Eu gostei.
142. A2. Foi divertido.
143. A1. Eu gostei.
144. A2. Eu também.
145. A1. Ainda por cima aprendermos mais. (...) não vamos ter dificuldade.
146. A2. Também acho. Se tivermos dificuldade temos de nos lembrar das três formas.
- {fp}
147. P. Já está meninas? Então vamos aqui comparar.

## Anexo O. Transcrição da interação entre pares: Lab. I – etapa 3.2

**Código de identificação do ficheiro:** [R]\_E3.2

**Data da gravação:** 24-05-2018

**Duração:** 07m04s

**Local:** Sala de apoio socioeducativo

**Aluno 1 [A1.]**

**Naturalidade:** Cascais

**Sexo:** Feminino

**Idade:** 10 anos

**Aluno 2 [A2.]**

**Naturalidade:** Cascais

**Sexo:** Feminino

**Idade:** 9 anos

**Aluno 3 [A3.]**

**Naturalidade:** Cascais

**Sexo:** Masculino

**Idade:** 9 anos

**Aluno 4 [A4.]**

**Naturalidade:** Cascais

**Sexo:** Feminino

**Idade:** 10 anos

**Contexto de produção:** Laboratório gramatical “Os sons do [r]”, etapa 3.2: Discussão dos resultados.

**Autor da transcrição:** Mafalda Martins Soares

**Data da transcrição:**

1. P. OK. Então as meninas, o que é que descobriram? Então, porque é que não tens a vossa frente? O que é que puseram então... As palavrinhas, as colunas. Como é que fizeram as colunas? Coluna um, são palavras com...?
2. A1. {PH|'eni} antes do {PH|'ε}.
3. A2. {PH|'eni} antes do {PH|'ε}.
4. P. {PH|'eni}{PH|'eri} e vocês, também?
5. A3. Sim.
6. P. Então quantas palavras encontraram?
7. A3. Cinco.
8. A2. Cinco.
9. P. Cinco, foram quais?
10. A3. *Genro*...
11. A2. *Genro, honra, tenro, enriquece* e...
12. A1. *Desenrascar*.
13. P. A4 na coluna 2...
14. A4: Era a coluna do {PH|'eli}.
15. P. {PH|'eli}{PH|'eri}. Que palavras encontraste?
16. A4. *Melro, gueltra, palra*...
17. P. *Palrar*.
18. A4. *Palrar*.

- 19.P. Não desculpa, *palra*, não mudei, sim.
- 20.A4. *Bilro*, [AB|chi-], *chilra*.
- 21.P. OK. E na coluna três? A3?
- 22.A3. Hum, os {PH|'esi} antes do {PH|'eri}
- 23.P. Hum hum
- 24.A3. [AB|de-] [AB|des-] *desregular*, não, [AB|de-] *desregular*, [AB|di-] hum [AB|disruptaç-], [AB|disrup-] *disrupção*, *Israel*, [AB|di-] [AB|dis-] *desrespeito*.
- 25.P: Vocês, foi a mesma coisa? OK. Então, depois, a outra folha? Fomos tentar descobrir as regras. Na coluna um qual foi a regra que descobriste?
- 26.A1. Escrevemos, as palavras que têm um {PH|'eni} antes do {PH|'eri} leem-se (...)
- 27.P. Leem-se?
- 28.A1. {PH|R}
- 29.P. Hum. Vocês?
- 30.A3. Para se ler {PH|R} ao lado do {PH|'eni} tem que se ter um {PH|'eri}.
- 31.A4. Para se ler {PH|R} ao lado do {PH|'eni} tem que se ter um {PH|'eri}.
- 32.P. Não, não. Para se ler {PH|R} ao lado do {PH|'eni} tem que se ter um {PH|'eri}? OK, sim, então vamos fazer: Depois do {PH|'eni}, o som {PH|R} é representado por... Por que letra?
- 33.A3. {PH|'eri}.
- 34.P. O {PH|'eri}, não é? É mais ou menos aquilo que vocês disseram, hum, A3. Vocês estavam mais longe. Podes repetir aquilo que disseste?
- 35.A2. As palavras que têm {PH|'eni} antes do {PH|'eri} leem-se {PH|R}.
- 36.P. O som {PH|R}, vamos falar sempre em sons. Está bem? As palavras que têm {PH|'eni} antes do {PH|'eri} leem-se com o som {PH|R}. Também está certo, sim. OK.
- 37.A2. Pomos com o som {PH|R}?
- 38.P. Sim, sempre com o som {PH|R}. Mas podemos reduzir, fazer a regra mais curtinha e mais direta assim, está bem? E a outra então, vai ser o quê?
- 39.A2. Mas é para pormos assim?
- 40.A3. Depois do {PH|'esi}, não, depois do {PH|'eli} o som {PH|R} é representado por um {PH|'eri}.
- {fp} [*Apagam.*]
- 41.P. E o outro?
- 42.A3. Depois do {PH|'esi}, o som {PH|R} é representado por um {PH|'eri}.
- 43.A4. É representado por um {PH|'eri}.
- 44.P. E como é que eu transformo isto tudo numa só regra?
- 45.A2. Eu sei professora.
- 46.A3. Depois de qual?
- 47.A2. Depois do {PH|'eni}, do {PH|'eli} ...
- 48.P. Ou do...
- 49.A2. OU do {PH|'esi}.
- 50.P. Exatamente
- 51.A2. O som {PH|R} é representado por {PH|'eri}.
- 52.P. Muito bem.

- 53.P. [*Escreve.*] Depois do {PH|'eni}, do {PH|'eli} ou {PH|'esi} o som {PH|R} é representado por {PH|'eri}. Então, com isto temos quantas regras para o som {PH|R}?
- 54.A2. Seis.
- 55.A3. Cinco.
- 56.A4. Quatro.
- 57.P. Quantas aprenderam na primeira aula?
- 58.A4. Duas.
- 59.P. Duas, e agora?
- 60.A3. Três.
- 61.P. Não senhor, agora estamos a aprender só uma. Estás a por aquelas três numa só.
- 62.A3. Ah!
- 63.P. Está bem? Ah!
- [*Riem-se.*]
- {fp}
- 64.A1. Professora, até agora o mais difícil foi nós (verificarmos) as regras.
- 65.P. Pois é. Agora é preciso é que as memorizem.
- {fp} [*Escrevem-se as regras.*]

## Anexo P. Normas de transcrição

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO (A partir de Magro (Org.), 2007)

### 1. Cabeçalho

<b>Código de identificação do ficheiro:</b>	
<b>Data da gravação:</b> dd-mm-aaaa <b>Local:</b>	<b>Duração da gravação:</b> 00m00ss
<b>Aluno 1 [A1]</b> <b>Sexo:</b>	<b>Naturalidade:</b> <b>Idade:</b>
<b>Aluno 2 [A2]</b> <b>Sexo:</b>	<b>Naturalidade:</b> <b>Idade:</b>
<b>Contexto de produção:</b> Unidade Curricular de X, Licenciatura em X (X.º ano), Escola Superior de Educação de Lisboa. <b>Instrução:</b>	
<b>Autor da primeira transcrição:</b> <b>Autor da revisão final:</b>	<b>Data da primeira transcrição:</b> <b>Data da revisão final:</b>

### 2. Procedimento na identificação dos turnos de fala

As alternâncias de turnos de fala dos alunos no diálogo correspondem, na transcrição, a mudanças de parágrafo. Os parágrafos são numerados continuamente, começando pelo algarismo 1 e são seguidos de ponto.

Exemplo:

1. A1. Será que é preciso dizer aquilo que vamos fazer?
2. A2. Não faço ideia. {pp} [AB|Nã-] Não sei.
3. A1. De qualquer das maneiras, vamos elaborar o resumo do artigo científico número seis.

### 3. Procedimento na identificação dos interlocutores

Cada turno de fala é precedido por "A1.", "A2.", consoante o número de alunos intervenientes.

#### 4. Sobreposições de produção

As situações de fala sobreposta são assinaladas sublinhando os fragmentos produzidos em simultâneo. A indicação de sobreposição é marcada de forma tão precisa quanto possível; no entanto, se o excerto de fala sobreposta tiver início a meio de uma palavra e acabar a meio de outra, por exemplo, o sublinhado é marcado a partir do princípio da primeira palavra até ao fim da última.

Exemplo:

A1. De qualquer das maneiras, vamos elaborar o resumo do artigo científico número seis.

A2. Seis.

#### 5. Transcrição de numerais

Todos os numerais são transcritos por extenso, exceto:

Datas: 25 de abril de 1974;

Casos consagrados pelo uso: 1.º Ciclo.

Todos os outros numerais são transcritos por extenso.

#### 6. Capitalização

A transcrição ortográfica é sempre feita em minúsculas, reservando-se as maiúsculas para os seguintes casos:

(i) a representação de siglas e acrónimos;

(ii) a primeira letra de:

- antropónimos e topónimos,
- nomes dos meses e estações do ano,
- nomes de instituições e de sectores ou órgãos das mesmas,
- títulos de livros, publicações periódicas e produções artísticas de qualquer género,
- formas de tratamento institucionais e de cortesia;

(iii) o início de frase – em início de tomada de palavra ou depois de sinal de pontuação forte, i. e. ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências.

Note-se que em início de tomada de palavra a maiúscula não ocorre nos casos em que a fala de um aluno tenha sido interrompida pela fala de outro aluno.

## 7. Transcrição fonética

A transcrição é apresentada de acordo com a ortografia oficial portuguesa exceto nos casos em que existem variantes fonéticas e morfofonológicas relevantes para a interação.

Exemplo:

{PH|transcrição fonética}

Quando os falantes produzem as palavras segmentadas em sílabas, usa-se o ponto para separar e indicar a fronteira de sílaba.

## 8. Disfluências na produção do discurso

Codificação	Descrição	Exemplo
[AB xxx-]	Palavras abandonadas	A1. [AB A meted-] A metodologia
{pp}	Pausa silenciosa	A1. Vamos lá ver. {pp} Aponte isto aqui:
{fp}	Pausa preenchida	A2. Vamos lá ver. {fp} Aponte isto aqui:
{RC forma ortográfica dos segmentos produzidos-=forma ortográfica completa}	Formas incompletas: código "RC" (reconstructed)	A1. E depois é que veio, mais tarde – isso já era eu {RC casa-=casado}, depois já era casado eu.
[RP forma ou sequência repetida]	Formas e sequências repetidas: código "RP" (repeated) As repetições intensivas ou aditivas não são, no entanto, assinaladas pelo código "RP".	A1. Vai-se começar [AB por a]{fp} por a vinha {pp} [RP por a vinha].

## 9. Problemas de transcrição

Codificação	Descrição	Exemplo
(xxx)	Dúvida de audição	A2. Mas (isso) tem um nome.
(xxx) /yyy\	Divergência de audição	A1. Eles tinham (que) /de\ de ter requisitos.
(...)	Audição impercetível	A2. Está aqui. Acho que podemos (...). A1. <u>Isto é metodologia.</u>

## 10. Informação extralinguística

Codificação	Descrição	Exemplo
[xxx]	Informação extralinguística	A1. [ <i>Suspira.</i> ] [ <i>Suspira.</i> ] <u>Então</u> o método de estudo foi isto, ... A1. É isto [ <i>Bate com o dedo na folha de papel.</i> ].