

Fonética e Fonologia no ensino da língua materna: modos de operacionalização

Sónia Valente Rodrigues
Faculdade de Letras do Porto
Centro de Linguística do Porto
<http://web.lettras.up.pt/srodrigues>
svrodrigues@sapo.pt

1. Introdução

A introdução de conceitos de fonética e de fonologia no ensino básico e no ensino secundário tem sido defendida por alguns autores (Reis & Adragão 1992, Veloso & Rodrigues 2002) como fundamental para o ensino-aprendizagem da língua materna, em domínios tão concretos como o da ortografia, da evolução fonética da língua, das relações lexicais, dos recursos estilísticos, da versificação. No domínio da ortografia, são úteis noções como as de relação som-grafia (plano fónico e plano escrito de representação da língua), fonética articulatória e classificação dos sons para a resolução de *erros fonéticos* (ex.: "nesa", para "mesa") e de *erros de uso* (ex.: "centado", para "sentado"). No estudo da evolução fonética da língua, a partir de palavras em que ocorram processos de evolução fonética, intervêm noções como as de produção e classificação dos sons da fala, relações de proximidade e distância dos fonemas da língua e de processos fonológicos (inserção, supressão e alteração de segmentos, metátese). Quanto a relações lexicais, como a homofonia e a homografia, intervêm noções como a da relação escrita / som (a realização de alguns sons através de diferentes formas gráficas. Na compreensão dos recursos estilísticos de ordem fonética ou rítmica, como por exemplo a aliteração em [s], intervêm noções como . relação escrita / som (a realização do som [s] através das grafias "s", "ss", "c" e "ç". No domínio da versificação, por exemplo, na rima, quando existem palavras com terminações gráficas idênticas mas que não rimam entre si, como "cego" e "sossego", intervêm noções como as diferenças entre som e escrita e instrumentos como a transcrição fonética.

No entanto, apesar de se reconhecer a vantagem e a utilidade da mobilização de conceitos de fonética e fonologia para o ensino-aprendizagem dos diferentes domínios da língua materna, é um facto que essa área do conhecimento linguístico possui uma expressão

pouco significativa nos programas de língua portuguesa e uma implantação de fraca visibilidade na prática lectiva dos professores.

Por um lado, o texto programático regulador do processo de ensino-aprendizagem para o 3.º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário¹, no que diz respeito aos conteúdos obrigatórios, recobre uma área reduzida de trabalho explícito de conceitos de fonética e fonologia². No ensino básico o trabalho deverá ser orientado para: o reconhecimento, em contextos, de «algumas particularidades da linguagem de determinadas regiões (variedade portuguesa/variedade brasileira)» (7.º ano de escolaridade); o reconhecimento, pela linguagem, de «diferentes contextos de comunicação (norma/registos)» (8.º ano de escolaridade); a descoberta, a partir do contexto, de «algumas formas históricas ou recentes de mudança da língua (evolução semântica e fonética)», através da observação em palavras em «que ocorram alguns processos de evolução fonética (acrescentamento, supressão e mudança de fonemas)» (9.º ano de escolaridade). No ensino secundário, os conteúdos, restritos à área da fonologia, são: as propriedades prosódicas (altura, duração, intensidade) e os constituintes prosódicos, no âmbito dos quais se indica como conteúdo explícito a frase fonológica incluindo a entoação (declarativa; interrogativa; imperativa; exclamativa; persuasiva) e a pausa (silenciosa; preenchida) – no 10.º ano de escolaridade; os processos fonológicos, como a inserção, a supressão e a alteração de segmentos, - no 11.º ano de escolaridade.

Por outro lado, a invisibilidade da fonética e fonologia no discurso didáctico³ parece dever-se a alguns preconceitos relacionados com a natureza algo abstracta dos conceitos, com o grau de dificuldade com que o ensino e a aprendizagem desses conceitos se poderão confrontar, com o não reconhecimento da utilidade desses conceitos no ensino-aprendizagem de outros conteúdos programáticos. Qualquer que seja a razão, não podemos deixar de

¹ Ministério da Educação/Departamento do Ensino Básico, *Programa de Língua Portuguesa. Plano de organização do ensino-aprendizagem - Ensino Básico, 3.º ciclo*, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1996 (5.ª edição); Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário, *Programa de Língua Portuguesa – 10., 11.º e 12.º anos – cursos gerais e cursos tecnológicos – formação geral*, Lisboa, 2001/2002.

² Esta situação mantém-se inalterada há muitos anos. Em 1992, Reis & Adragão registavam: «O ensino dos sons da língua, quer na sua vertente física quer no seu valor significativo, nunca foi particularmente integrado na gramática do ensino geral. Embora a maior parte de compêndios escolares de gramática portuguesa se inicie com um capítulo sobre fonética, a verdade é que nem os programas lhe concedem grande importância.» (p. 65)

³ Veloso & Rodrigues 2002, após o levantamento do tratamento dado às questões de fonética e fonologia nos programas e gramáticas escolares, concluem: «(...) a fonética e a fonologia, embora objecto de uma atenção mais escassa do que aquela que é reservada, nos programas e nas gramáticas escolares, a aspectos como a morfologia e a sintaxe – o que leva mesmo algumas das gramáticas analisadas a explicitamente considerarem a fonética e a fonologia um domínio "menor" o estudo da língua, como dissemos -, estão presentes, de forma esparsa e mais ou menos implícita, ao longo das várias etapas do ensino pré-universitário do português, quer através do tratamento directo de certas questões destes dois domínios de análise linguística, quer através do seu tratamento indirecto. Esta constatação (...) sugere a grande necessidade de se tornar mais visível e de se sistematizar de forma mais evidente e mais deliberada essa presença da fonética e da fonologia nos níveis de ensino aqui considerados.» (2002: 243)

reconhecer que a fonética e a fonologia se tem mantido, na prática lectiva, num lugar de sombra e de invisibilidade.

O facto de emergir agora desse lugar de invisibilidade, até com um certo carácter de urgência, deve-se à introdução da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS)⁴, na prática lectiva das escolas de ensino básico e secundário, que vem tornar obrigatória a *aplicação*⁵ de conceitos de fonética e fonologia ao ensino da língua materna.

O presente trabalho apresenta, a título exemplificativo, propostas de didactização de alguns conceitos de fonética e fonologia e de variação e normalização linguística que integram o elenco da TLEBS, usada aqui como ferramenta de trabalho e como referencial a par dos programas de língua portuguesa do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, com os quais se articula. Estas propostas, às quais se entendeu aplicar a designação de «modos de operacionalização», mais do que «receitas» ou «instruções de uso», pretendem constituir o ponto de partida para algumas reflexões acerca da aplicabilidade e da adequação dos conceitos de fonética e de fonologia ao ensino da língua materna em diferentes graus de ensino (básico e secundário). Procuraremos, assim, desfazer os preconceitos (falta de atractividade, dificuldade e inutilidade) que subjazem à resistência em estudar a fonética e a fonologia no ensino básico e secundário, mostrar a possibilidade de articulação dos conceitos de fonética e fonologia com os diferentes domínios do ensino da língua materna (ouvir/falar, ler, reflectir sobre o funcionamento da língua), demonstrar a produtividade da mobilização de conceitos como a distinção entre fone (som) e grafema e de instrumentos como a transcrição fonética.

⁴ A Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro, oficializa a adopção, «a título de experiência pedagógica», da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário, fixando por um período de três anos lectivos a duração dessa experiência pedagógica, «com a finalidade de ser um instrumento de referência para as práticas pedagógicas dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Português, bem como para a produção de documentos pelo Ministério da Educação em matéria de ensino e divulgação da língua portuguesa.»

⁵ Utilizamos este conceito de acordo com o sentido que lhe é atribuído por Fernanda Irene Fonseca: «Não rejeito liminarmente que se utilize o conceito de "aplicação" no âmbito das Ciências Humanas; o que me parece inaceitável é que se lhe atribua o mesmo sentido que tem noutros domínios científicos. Quando estão em causa processos humanos e sociais, pode falar-se de "aplicação", é evidente, no sentido geral de existência de relações entre a pesquisa teórica e determinados campos de acção prática em que essa pesquisa pode ter interferência. Mas essa interferência não é, como no caso da tecnologia, feita através da criação de produtos (...) que podem ser usados sem que o utilizador tome consciência de soluções para os seus problemas. (...) a relação entre a Linguística e o ensino da língua não pode ser entendida com base num conceito de "aplicação" a que subjaz uma nítida separação entre o conhecimento científico produzido e/ou assimilado individualmente e a utilização anónima, massificada e não consciente de resultados desse conhecimento. (...) Quando estão em causa saberes e actuações que têm como objecto fenómenos humanos, como é o caso da língua e do seu ensino, é mais adequado, em vez de falar de "aplicação", dizer que se trata de estabelecer relações dinâmicas entre a teoria e a prática, de abrir um espaço intermédio em que a reflexão se orienta para a acção; ou, usando uma metáfora, de construir pontes entre a reflexão e a acção, pontes que possam ser atravessadas nos dois sentidos.» (2000: 13-14)

2. A fonética e a fonologia no ensino da língua materna: modos de operacionalização

2.1. Os pressupostos pedagógico-didáticos

Os percursos didáticos que se apresentam neste ponto assentam num conjunto de pressupostos teóricos e metodológicos que convém explicitar.

Em primeiro lugar, defende-se que a aula de Português/Língua Portuguesa deve assumir a sua especificidade de aula de língua, constituindo um espaço onde se deveria, como alerta Maria da Graça Pinto, «insistir fortemente na prática oral e escrita da língua portuguesa.» A não ser assim, no entender da mesma autora, «essas aulas – ditas de Língua Portuguesa/Português – acabam por atingir os mesmos objectivos linguísticos das de outras disciplinas.» (Pinto 1998: 91)

Essa especificidade deriva ainda, no entender de Fernanda Irene Fonseca, de um outro factor, o de se instituir a língua materna como objecto de conhecimento, sobre o qual recaem práticas de análise e de construção de saber. Neste sentido preconiza-se uma pedagogia da língua materna que «não pode (...) quedar-se nos usos transparentes ou transitivos característicos da comunicação habitual. Deve ter também em conta os usos em que a língua, flectindo-se sobre si própria, se *opacifica* e se torna visível, abrindo a possibilidade de uma relação de aprendizagem fundada numa motivação em que o motivo de interesse é a própria língua, instituída em objecto de estudo e análise e também de fruição.» (Fonseca 1994: 121).

Tendo em conta estes pressupostos, caberá ao professor criar situações de ensino-aprendizagem que, através de uma pedagogia da descoberta e da prática de actividades de análise, conduza o aluno para a aquisição de saberes e para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas.

As situações de ensino-aprendizagem que aqui se propõem assumem a forma de questionários escritos que procuram respeitar princípios metodológicos como:

- a detecção de regularidades da língua a partir de situações de uso com um percurso que parte da análise textual, se centra depois num trabalho oficial de treino sistemático de conhecimento linguístico e regressa de novo ao texto/discurso;
- a articulação dos diferentes domínios do ensino da língua materna (ouvir/falar, ler, escrever e reflectir sobre o funcionamento da língua);
- a integração do trabalho gramatical em unidades didáticas dedicadas a conteúdos programáticos próprios da leitura.

2.2. Os percursos didácticos

Justificado que está o ensino-aprendizagem de conceitos de fonética e de fonologia nos ensinos básico e secundário, quer como instrumento para a compreensão de outras noções, quer como objecto de conhecimento, chegou agora o momento de sugerir percursos didácticos que tomam duas direcções: uns tomarão por referência os conteúdos de fonética e de fonologia para ensino explícito obrigatório, dado que constam dos programas de língua portuguesa; outros, mobilizarão conceitos e instrumentos de fonética e de fonologia presentes na Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário integrando-os no ensino-aprendizagem de outros conteúdos programáticos como os recursos expressivos e o texto publicitário, entre outros.

Estes percursos didácticos tomam a forma de guiões de trabalho escritos dirigidos aos alunos para o estudo de três aspectos da língua: as relações lexicais entre as palavras, mais especificamente, a homofonia, os recursos estilísticos de natureza fónica, concretamente a aliteração, e a audição de gravações para sistematização das características da língua falada e das variações dialectais do Português. A reflexão sobre estes aspectos da língua surge integrada no trabalho de leitura, de oralidade e de escrita, própria da aula de Português.

2.2.1. A fonética e a fonologia no estudo da homofonia

FICHA 1

OBJECTIVO: analisar, com os alunos do 7.º ano de escolaridade, as relações que se estabelecem entre o som e a escrita do português, partindo da ideia de que, em português, a forma ortográfica é independente da forma fónica.

UTILIDADE

Ter consciência da relação independente que se estabelece, em Português, entre o som e a escrita das palavras pode ajudar a resolver alguns tipos de erros ortográficos e a aperceber-se de alguns jogos de palavras.

TEXTO 1

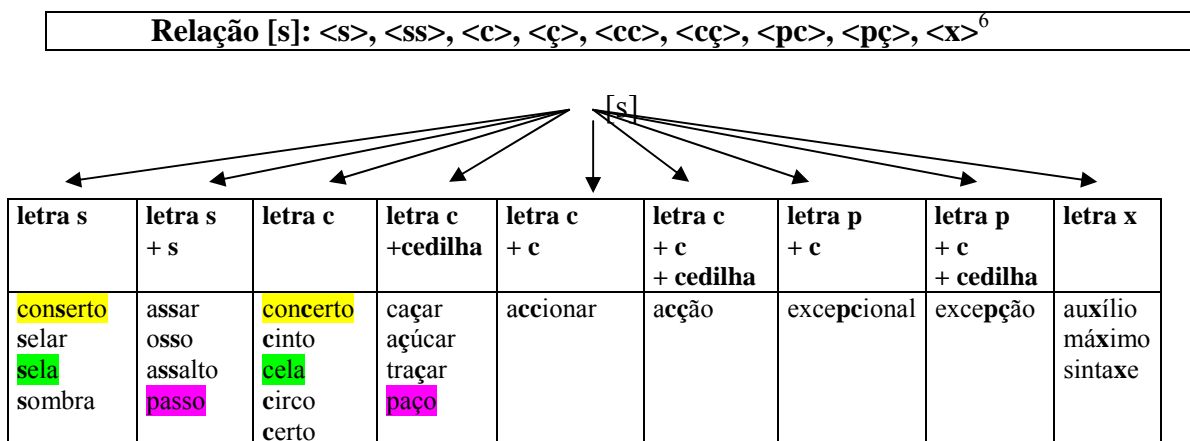


Como lembra M.^a Raquel Delgado-Martins, «A escrita, na transposição de fonema para grafema, exige o estabelecimento de uma relação quase sempre não-unívoca entre o oral e o escrito. Assim, um fonema pode corresponder a vários grafemas e um mesmo grafema pode corresponder a vários fonemas da língua.» (1992: 12).

O anúncio publicitário ao lado mostra bem como, por vezes, surgem dúvidas acerca da forma ortográfica a que corresponde o som que se ouve.

FICHA DE TRABALHO

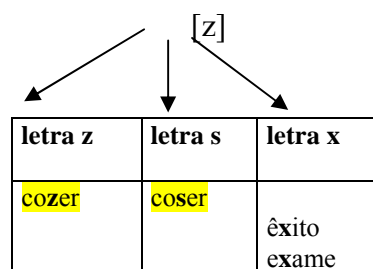
1. Observa, com atenção, os esquemas que se apresentam de seguida onde se dão exemplos de casos em que não existe correspondência exclusiva entre o "som" (fone) e a "letra".



ESQUEMA 1

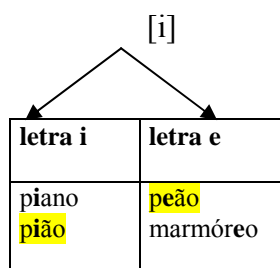
⁶ Os exemplos dos esquemas 1, 2 e 3 são extraídos de Barroso 1999.

Relação [z]: <z>, <s>, <x>



ESQUEMA 2

Relação [i]: <i>, <e>



ESQUEMA 3

1.1. Explica a razão pela qual algumas palavras aparecem assinaladas com a mesma cor (rosa, amarelo, verde).

2. Na lista de palavras que se segue, sublinhe os grafemas ou dígrafos que representam o som [s]:

caça, pássaro, saco, cerca, sangue, massacre, passeio, excursão, casa, faisão, perdiz, raposa, mesa, refeição, assado, convívio, discussão

*3. Na lista de palavras que se segue, sublinhe os grafemas ou dígrafos que representam o som [z]:

exame, zoologia, desenho, zebra, azar, exigente, preguiçoso, exercício, saber, aprendiz, escola, exacto, persistente, aprendizes, gazela, bisonte

*4. Faça a correspondência entre a coluna das palavras e a das transcrições fonéticas correspondentes.

* Exercício extraído de Duarte 2000: 255.

1. mala	a. ['masimu]
2. lição	b. ['gɛRe]
3. botões	c. ['fj]gɛ]
4. carro	d. ['male]
5. guerra	e. [li'sew]
6. fisga	f. ['kaRu]
7. máximo	g. [bu'tôjʃ]

5. Assinale, na lista de palavras apresentada a seguir, aquelas que possuem mais letras do que fonemas.

mesa	<input type="checkbox"/>
caneta	<input type="checkbox"/>
acção	<input type="checkbox"/>
computador	<input type="checkbox"/>
folha	<input type="checkbox"/>
chapéu	<input type="checkbox"/>

6. Assinale, na lista de palavras apresentada de seguida, aquela em que o número de letras é igual ao número de fonemas.

cantar	<input type="checkbox"/>
flores	<input type="checkbox"/>
excepção	<input type="checkbox"/>
chuva	<input type="checkbox"/>
amanhã	<input type="checkbox"/>

7. Assinale, na lista de palavras apresentada de seguida, aquela em que a letra o é realizada como vogal aberta.

vaso	<input type="checkbox"/>
flor	<input type="checkbox"/>
ponte	<input type="checkbox"/>
folhagem	<input type="checkbox"/>
folga	<input type="checkbox"/>

* Exercício extraído de Duarte 2000: 255.

OBJECTIVO: analisar, com os alunos do 7.º ano de escolaridade, alguns jogos de palavras com base nas relações de homofonia entre as palavras usados em textos publicitários e humorísticos.

UTILIDADE

A distinção entre os sons e a escrita permitem identificar alguns jogos de palavras que intervêm em textos publicitários e em textos humorísticos.

REQUISITOS

Esta sequência de trabalho pressupõe que estejam já adquiridos conhecimentos relativos a: (i) relações entre som e ortografia; (ii) transcrição fonética; (iii) Alfabeto Fonético Internacional.

TEXTO 1

Observa, com atenção, o anúncio publicitário seguinte.



1. O slogan deste anúncio está construído com base num jogo de palavras a partir do nome da marca, UZO.

- 1.1. Identifica a palavra com a qual esta palavra está fonicamente relacionada.
- 1.2. Indica a razão pela qual é possível que estas palavras sejam fonicamente semelhantes e graficamente diferentes.

2. Faz a análise sintáctica das duas frases a seguir indicadas.

- a) Com esta promoção, Uzo é o tarifário mais baixo.
- b) Com este cartão, uso o tarifário mais baixo.

Nota informativa

Algumas palavras do texto acima transcrito relacionam-se entre si porque se pronunciam da mesma maneira, embora tenham uma forma gráfica diferente. É o caso de "Uzo" (marca do produto) e "uso" (nome comum).

Estas palavras que têm significados diferentes, formas gráficas diferentes e formas fónicas (sons) idênticas são conhecidas por **homófonas**.

Assim, *asso* e *aço*, palavras, que têm significados diferentes e são escritas de modo diferente, têm o mesmo som: [asu]. Vamos ver outros exemplos.

Forma gráfica	Transcrição fonética	Forma gráfica	Transcrição fonética
asso aço	[asu]	passo paço	[pasu]
assento acento	[asẽtu]	nós noz	[noʒ]

PARTE II

1. Lê, em voz alta, as palavras *asa* e *assa*.

1.1. Escreve, à frente de cada uma das transcrições fonéticas, as palavras que lhes correspondem.

[asɐ] _____

[azɐ] _____

1.2. Será que estas palavras são homófonas? Justifica a tua resposta.

2. Lê a primeira estrofe do poema *Fala!* de Alexandre O'Neill:

Fala a sério e fala no gozo
fã-la p'la calada e fala claro
fala deveras saboroso
fala barato e fala caro

2.1. Identifica as palavras homófonas.

2.2. Faz a sua transcrição fonética.

TEXTO 2



Atracção às 4 rodas.

Seguim fga proflyente em engenharia do Subaru Forester. Conduzi-lo é uma aventura, mas com toda a segurança. Além da tracção às quatro rodas com redutoras, a suspensão traseira é regulada automaticamente qualquer que seja o nível da carga. O sistema exclusivo **hill holder** revela-se muito prático e seguro, impedindo que o carro descaia no arranque em subidas. Por último, mas não menos importante, o preço também é muito atractivo: Apenas 4.710 cts. É que há coisas que não se explicam. Sentem-se.

FORESTER
Drive Hydrojet

SUBARU

[transcrição do texto]

*Ninguém fica indiferente aos argumentos do Subaru Forester. Conduzi-lo é uma aventura, mas com toda a segurança. Além da tracção às quatro rodas com redutoras, a suspensão traseira é regulada automaticamente qualquer que seja o nível da carga. O sistema exclusivo **hill holder** revela-se muito prático e seguro, impedindo que o carro descaia no arranque em subidas. Por último, mas não menos importante, o preço também é muito atractivo: Apenas 4.710 cts. É que há coisas que não se explicam. Sentem-se.*

FICHA DE TRABALHO

PARTE I

1. Identifica o *slogan* do anúncio que acabaste de ler, transcrevendo-o.
2. O *slogan* joga com a palavra "atracção" que está relacionada com uma outra palavra que aparece no texto.
 - 2.1. Identifica essa outra palavra com a qual se relaciona o termo "atracção".
 - 2.2. Indica o tipo de relação que se estabelece entre esses dois termos.

PARTE II

1. Nas entradas de dicionário a seguir apresentadas, falta o vocábulo correspondente.
 - 1.1. Depois de leres e de confrontares os dois excertos, escreve, no espaço deixado em aberto, a palavra a que cada um corresponde.

(a) _____ [imɐɾʒiɾ].v. (Do lat. <i>emergĕre</i>). 1. Aparecer à superfície, um corpo que está mergulhado no interior de um líquido ou de um fluido; vir à tona. (...)	(b) _____ [imɐɾʒiɾ].v. (Do lat. <i>immergĕre</i>). 1. Mergulhar num líquido. (...)
--	---

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea,
Academia das Ciências de Lisboa

1.2. Constrói duas frases, uma com cada uma das palavras homófonas usadas.

2. Preenche a tabela, de acordo com o exemplo, tendo em conta a lista de frases a seguir apresentada.

1. O livro de que te falei foi publicado há cerca de um mês.
2. Ele detesta peixe cozido.
3. Essa palavra tem um acento circunflexo.
4. Há vários dias que tento falar contigo pelo telefone, mas sem sucesso.
5. Tivemos uma longa conversa acerca de ti.
6. Esse não é o melhor assento para a bicicleta.
7. Ele foi à livraria ontem.
8. Este botão não estava bem cosido.

PALAVRAS HOMÓFONAS [N.º DA FRASE]	TRANSCRIÇÃO FONÉTICA	SIGNIFICADO
Há (4)	[a]	3. ^a p. sing. presente do indicativo do verbo <i>haver</i>
À (7)	[a]	contração da preposição <i>a</i> com o artigo definido <i>a</i>

3. Assinala a alínea que contém as palavras que preenchem correctamente os espaços vazios do período a seguir apresentado.

Portugal é um país que acolhe com simpatia os _____, provenientes dos vários continentes, porque durante muitas décadas foi um país de _____, espalhados por todos os cantos do mundo. A _____ é agora um assunto de grande actualidade no nosso país.

- a) emigrantes – imigrantes – imigração
- b) imigrantes – emigrantes – imigração
- c) emigrantes – imigrantes - emigração

4. Encontra para cada uma das palavras a seguir indicadas a sua correspondente homófona.

- a) roído – _____
- b) peão – _____
- c) viagem – _____
- d) traz – _____

TEXTO 3

Professor – (...) A circulação... Qual é a artéria mais importante que o menino conhece?

Tonecas – A artéria mais importante que eu conheço é a Rua do Ouro...

Professor – Que disparate, menino!... Eu refiro-me às artérias vasos...

Tonecas – Ah! Artérias com vasos... com vasos... só se for na Rua do Jardim do Regedor... Aí é que deve haver vasos... No Jardim...

Professor – Não diga mais asneiras!... A artéria mais importante do corpo humano é a aorta... Percebeu?...

Tonecas – Ó senhor professor: mas na horta não há vasos... Há couves, nabiças, ervilhas...

José de Oliveira Cosme, *As lições do Tonecas*,
Lisboa, Livrolândia, 1988, pp.100-101

FICHA DE TRABALHO

1. O diálogo que se estabelece entre o professor e o Tonecas é divertido e provoca o riso.

1.1. Identifica os processos usados pelo autor para causar o riso.

2. Lê, com atenção, as frases A e B a seguir apresentadas.

A = Aorta é a artéria mais importante do corpo humano.

B = A horta está cheia de couves, nabiças, ervilhas...

2.1. Indica o tipo de relação que se estabelece entre os termos sublinhados nas frases A e B.

2.2.2. A fonética e a fonologia no estudo da aliteração

FICHA 3

OBJECTIVO: reconhecer a aliteração como processo estilístico que reforça as sugestões auditivas da narração literária, no estudo do episódio da Batalha de Aljubarrota, d' *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, no 9.º ano de escolaridade.

REQUISITOS

(i) classificar os sons de acordo com as suas propriedades articulatórias; (ii) reconhecer semelhanças entre sons; (iii) distinguir som e grafia a partir da relação entre [s] e <s>, <ss>, <c>, <ç>.

UTILIDADE

Os conhecimentos sobre a classificação articulatória dos sons e a distinção entre os sons e a escrita permitem identificar mais acertadamente o processo estilístico em estudo – a aliteração.

TEXTO

30 Começa-se a travar a incerta guerra:
De ambas as partes se move a primeira ala;
Uns leva a defesa da própria terra,
Outras as esperanças de ganhá-la.
Logo o grande Pereira, em quem se encerra
Todo o valor, primeiro se assinala:
Derriba e encontra, e a terra, enfim, semeia
Dos que a tanto desejam, sendo alheia.

31 Já pelo espesso ar os estridentes
Farpões, setas e vários tiros voam;
Debaxo dos pés duros dos ardentes
Cavalos treme a terra, os vales soam.
Espedacem-se as lanças, e as frequentes
Quedas *co* as duras armas tudo atroam.
Recrecem os inimigos sobre a pouca
Gente do fero Nuno, que os apouca.

32 Eis ali seus irmãos contra ele vão
(Caso feio e cruel!); mas não se espanta,
Que menos é querer matar o irmão,
Quem contra o Rei e a Pátria se alevanta.
Destes arrenegados muitos são
No primeiro esquadrão, que se adianta
Contra irmãos e parentes (caso estranho!),
Quais nas guerras civis de Júlio e Magno.

Luís de Camões, *Os Lusíadas*, Canto IV, estâncias 28-33

FICHA DE TRABALHO

PARTE I

1. Ouça a leitura expressiva das estâncias 28 a 33 do Canto IV d' *Os Lusíadas* sem seguir o texto.
2. Ouça novamente a leitura da estância 31 de modo a identificar os sons que se destacam com mais evidência.
3. Descreva, por palavras suas esses sons, dando exemplos de palavras onde eles estejam presentes.
4. Releia, em voz alta e pausadamente, os dois versos iniciais da estância 31:

*Já pelo espesso ar os estridentes
Farpões, setas e vários tiros voam*

- 4.1. Identifique as palavras onde estão presentes os sons mais audíveis nesses versos.
- 4.2. Indique, em cada uma dessas palavras, as letras que representam esses sons.

Palavra	Letras
Já	j
os	
	f, s
vários	
	v

PARTE II

Que sons representam as letras indicadas?
Para descobrir, leia atentamente a tabela seguinte.

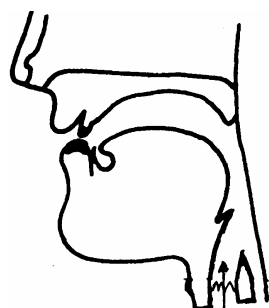
Letra	Som	Exemplos	Comentário
j	[ʒ]	jogo janela viajar	Nota que este som [ʒ] pode também aparecer representado pela letra g , quando surge antes de e ou i . Ex.: <i>agente, viagem</i> .
s	[s]	conserto selo sala	Nota que o som [s] pode ser representado por outras letras, como por exemplo ss , em <i>espesso</i> .
s	[z]	coser usar ousar	Também as letras z e x representam este som, em palavras como, por exemplo, <i>cozer</i> e <i>êxito, exame</i> .
s	[ʃ, ʒ, z]	espesso estridentes "setas e"	

f	[f]	farpões fato filme	
v	[v]	voar vento vila	

ATENÇÃO

Estes sons – [ʃ], [ʒ], [s], [z], [f], [v] – têm de semelhante o modo como são produzidos na cavidade bucal: o ar que vem dos pulmões, ao passar pela cavidade bucal, encontra um obstáculo que interrompe a sua passagem (por isso é que são **consoantes**); essa interrupção é apenas parcial, de modo que o ar, por acção desse obstáculo, passa, a grande velocidade, por uma via muito estreita no meio da cavidade bucal, causando uma **fricção** (por isso é que são **consoantes fricativas**).

1. Observe, com atenção, as imagens seguintes representativas do modo como se produzem as consoantes fricativas em estudo.

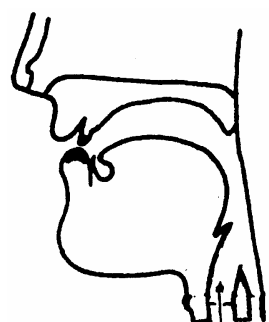


[v]

Exs.:

[vu'tar] [kaʎ'varju] [vɫaði'mir]

['aviðu] [li'vriɲu] [ē'vjar]

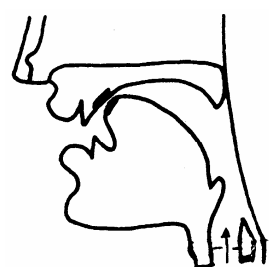


[f]

Exs.:

['fatu] ['fraði] [ɛʎli'zir]

[ɛʃəði'ɣarsi] [aʎfi'neti] [ē'fjar]

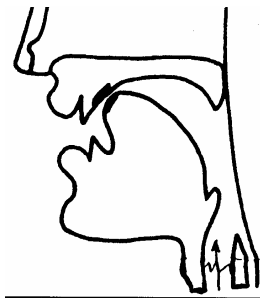


[s]

Exs.:

[su'ric] ['kaʎʃɛ]

[ɛsu'mir] [kə'sarsi]

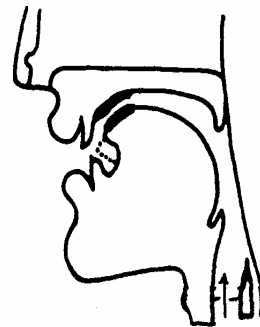


[z]

Exs.:

['zeβre] [i'zemi] ['urzi]

[sir'zir] [e'zarvuri]

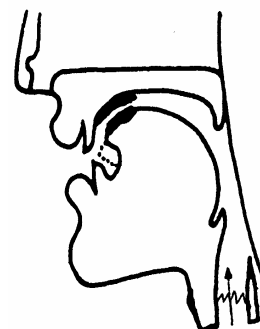


[ʒ]

Exs.:

['favi] [e'ʒar] [eβaj'ʒarsi]

[ɐsu'tar] [paʃ] [e'kazeʃ]



[ʒ]

Exs.:

[ʒe'zer] ['aʒme] [sur'ʒir]

[e'ʒir] [aʒ'βota]

2. Assinale, com um círculo, nos desenhos apresentados, o local onde se dá o estreitamento da via bucal por onde passa o ar e que origina a fricção própria das consoantes fricativas.

3. Leia, com atenção, o texto seguinte.

Que é isto de silêncio?...

Que é isto de silêncio?
Não ouve o marinheiro o mar
e ele ruge. Nem o mar
ouvirá jamais o marinheiro.

Que é isto de silêncio?
O cavador não ouve a cegarrega
nem pressentem ralos e cigarras
o aço da enxada.

Eis o ruído que não é connosco
por de nós ser parte:

- silêncio, pétala arriscada
da flor em tumulto.

Pedro Tamen, *Antologia provisória*, 1983

3.1. Identifique todas as palavras que contenham consoantes fricativas.

3.2. Retire do texto as palavras que contenham letras que correspondam à realização do som [s].

4. Na lista que se segue, assinale todas as consoantes fricativas:

[a, t, ʒ, m, s, k, w, e, ʃ, l, f, z, n, v, d, p, o]

PARTE III

Nos textos literários, recorre-se com frequência à **repetição intencional de sons** com diferentes objectivos (criar musicalidade, imprimir visualismo às descrições ou narrações, criar sugestões auditivas).

Como reparou, nos dois primeiros versos da estância 31 do Canto IV d' *Os Lusíadas*, existe uma repetição intencional dos sons fricativos. Quando nos deparamos com a repetição propositada de consoantes, dizemos estar perante um processo ou recurso que se designa por **ALITERAÇÃO**.

1. Leia, novamente, a estância 31 do canto IV d' *Os Lusíadas*.

31 Já pelo espesso ar os estridentes
Farpões, setas e vários tiros voam;
Debaxo dos pés duros dos ardentes
Cavalos treme a terra, os vales soam.
Espedacem-se as lanças, e as frequentes
Quedas *co* as duras armas tudo atroam.
Recrecem os immigos sobre a pouca
Gente do fero Nuno, que os apouca.

Luis de Camões, *Os Lusíadas*, Canto IV

1.1. Explique o efeito criado pela presença da aliteração dos sons fricativos na narração da batalha.

2. Leia o seguinte verso de Fernando Pessoa:

Um copo cheio de sanguessugas, a sugar, a sugar.

2.1. Explique a expressividade conferida ao verso através da aliteração.

3. Leia agora o início do poema de Eugénio de Castro a seguir transcrito.

XI

Um sonho.

Na messe, que enlourece, estremece a quermesse...

O sol, o celestial girassol, esmorece...

E as cantilenas de serenos sons amenos

Fogem fluidas, fluindo à fina flor dos fenos...

Eugénio de Castro, *Oaristos*

Nota:

Messe – seara madura

Quermesse – festa de caridade

3.1. Analise, do ponto de vista fónico, a estrofe apresentada, identificando o processo estilístico nela presente e os efeitos dele resultantes.

2.2.3. A fonética e a fonologia no desenvolvimento da competência oral

O desenvolvimento de capacidades de *ouvir falar* e de *falar* implica um trabalho com e sobre produções orais. Nesse trabalho incluem-se actividades de treino de:

-audição intensiva;

-audição selectiva;

-audição para reflexão e produção. Na audição para reflexão e produção, «(...) o trabalho reflexivo dos alunos pode incidir sobre marcas da estrutura entoacional, mas também sobre fenómenos de nível segmental (“inserção”, “supressão”, “transposição” ou “transformação de segmentos”; “variações de pronúncia decorrentes de factores sócio-culturais ou regionais”) e características de nível sintáctico (por exemplo, repetição de expressões, ruptura de construções, estruturas complexas, expressões ambíguas, construções inacabadas, agramaticais).» [Mata 1992: 47]

FICHA 4

OBJECTIVO 1: criar, nas aulas do ensino básico e do ensino secundário, situações de aprendizagem do oral, através do treino da audição e da reflexão sobre o discurso oral espontâneo, para detecção de características como repetição de expressões, construções inacabadas e/ou agramaticais, pausas, interjeições.

UTILIDADE

Pretende-se promover nos alunos a consciência das diferenças entre o modo escrito e o modo oral de expressão da língua, levando-o a debruçar-se sobre as especificidade de cada um deles a partir da escuta activa. O aluno aprenderá deste modo a integrar na sua própria produção verbal a especificidade de cada uma destas formas de expressão.

TEXTO

Discurso oral extraído das gravações do Grupo de Variação do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa registadas no sítio <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/hlp/index.html>, identificado como Amostra n.º XXX dos Dialectos transmontanos e alto-minhotos.

GUIÃO DE TRABALHO

1. Conciencialização dos alunos para as especificidades do português falado a partir da audição de vários discursos, de oral espontâneo e de oral formal, para levantamento inicial de características genéricas.
2. Apresentação da transcrição ortográfica como instrumento de registo do oral com a intenção de captar as especificidades deste modo de expressão e das normas para transcrição.
3. Treino de audição para exercícios de transcrição ortográfica, elaborada colectivamente, a partir de registos sonoros preparados pelo professor.
4. Reflexão sobre a transcrição ortográfica elaborada colectivamente para levantamento das características do discurso oral, relativamente à estrutura entoacional, aos fenómenos fonéticos, à estruturação sintáctica.
6. Operação de transformação do material sonoro em texto escrito, passando a escrita a narrativa contada oralmente.

7. Sistematização das operações realizadas pelos alunos para a operação de transformação do discurso oral em texto escrito.

FICHA DE TRABALHO

**TRANSCRIÇÃO ORTOGRÁFICA E
TRANFORMAÇÃO DE UM DISCURSO ORAL EM TEXTO ESCRITO**

1. Ouve com atenção, mais do que vez, o diálogo, procurando anotar o seu conteúdo global. [recurso à gravação que se encontra no sítio XXX].
2. Faz, em conjunto com um colega teu, a transcrição ortográfica, usando as normas apresentadas na tabela anexa.
3. Confronta a tua transcrição ortográfica com a transcrição apresentada em anexo, anotando as diferenças encontradas. [ver ANEXO II]
4. Faz um levantamento de todos os traços que distinguem o discurso oral do texto escrito (sintaxe, entoação, léxico...).
5. Transforma a narrativa ouvida num texto escrito.
6. Apresenta todas as operações a que tiveste de proceder para realizar a transformação de texto.

OBJECTIVO 2: promover, junto dos alunos de 9.º e 10.º ano de escolaridade, actividades de treino de audição para reflexão e produção verbal com o objectivo de: (i) desenvolverem a sensibilidade auditiva para as características fonéticas e fonológicas específicas dos diferentes dialectos do português; (ii) conhecerem, de modo sistematizado, os traços caracterizadores das variedades dialectais do português; (iii) reconhecerem as variedades dialectais do português.

UTILIDADE

A distinção dos diferentes dialectos do português permite desenvolver no aluno a consciência da diversidade linguística do português bem como favorecer a reflexão acerca da norma e variação da língua.

REQUISITOS

Pressupõe-se que os alunos dominem conhecimentos como: (i) o conceito de fonema; (ii) as propriedades dos sons do português; (iii) os processos fonológicos; (iv) a transcrição fonética.

TEXTO

Registos sonoros das variedades dialectais do português extraídos do sítio <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/hlp/index.html>

FICHA DE TRABALHO

**GUIA DE AUDIÇÃO DAS GRAVAÇÕES DE AMOSTRAS DOS
DIALECTOS DO PORTUGUÊS**

Dialectos portugueses setentrionais - transmontanos e alto-minhotos

- Existência de um sistema complexo de quatro sibilantes: o [s] corresponde a *s-* inicial de palavra e a *-ss-* gráficos; o [z] corresponde a *-s-* intervocálico gráfico; o [ʃ] corresponde a *c^{e,i}* e a *ç*; o [ʒ] corresponde a *z* gráfico em posição inicial ou medial. Assim, *segar* (= cortar os cereais, a erva) pronuncia-se com [s] e *cegar* (= perder a vista) pronuncia-se com [ʃ].

↪ **Excerto 1 - Outeiro**

1. Ouça, com atenção, o modo como o falante produz as palavras *assim* e *presuntos*.

1.1. Indique o som que corresponde à realização das consoantes sibilantes, fazendo uma cruz no quadrado correspondente:

	[s]	[s]	[z]	[z]
<i>assim</i>				
<i>presuntos</i>				

Dialectos baixo-minhotos-durienses-beirões - Região subdialectal do Baixo Minho e Douro Litoral

- Ditongação das vogais médias acentuadas [e] e [o] em [je] e [wo] ou mesmo [wɐ], como, por exemplo, ['pjezu] por *peso*.
- Generalização da terminação *-om* a todas as palavras terminadas em *-ão*.

↩ Excerto 2 – Vila Praia de Âncora 2

2. Faça a transcrição fonética das palavras seguintes extraídas da produção oral ouvida.

<i>arrecadação</i>	_____
<i>lavradores</i>	_____
<i>viver</i>	_____
<i>vejo</i>	_____
<i>desinfecção</i>	_____
<i>portos</i>	_____
<i>boa</i>	_____

Dialectos portugueses centro-meridionais - centro interior e do sul

- Monotongação do [ej] em [e]
- Palatalização do [u] em [y]
- Palatalização do [o] em [ø], vogal resultante da monotongação do ditongo [ow]
- Queda da vogal final não-acentuada [u], grafada *-o*, ou a sua redução a [i].

↩ Excerto 3 – Alcochete 3

1. Retire do texto algumas palavras que lhe pareçam registar as características específicas deste grupo dialectal.

Actividade de síntese

↵) **Excertos 4 e 5**

1. Depois de fazeres várias audições atentas dos excertos apresentados, identifica o grupo dialectal a que cada um pertence, justificando a tua resposta.

	Dialecto português setentrional	Dialecto português centro-meridional
Excerto 4		
Excerto 5		

3. Notas finais

Não são desconhecidas as dificuldades de implementação e de utilização plena da TLEBS neste nível de ensino, devidas sobretudo à falta de articulação entre este instrumento, introduzido recentemente (Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro) e o texto programático, que vem desde a década de noventa, sobretudo no que se refere às competências e conteúdos do Funcionamento da Língua.

Também não se ignora que a TLEBS funciona, desde a sua publicação em Diário da República, como instrumento de referência, quer para as práticas pedagógicas dos professores, quer para a produção de documentos pelo Ministério da Educação, concretamente para os documentos de avaliação.

Foi justamente com base nestes constrangimentos que se procurou, neste trabalho, construir percursos e materiais didácticos de apoio que permitam discutir o grau de aplicabilidade dos conceitos de fonética e fonologia que constam da TLEBS ao ensino-aprendizagem do Português, respeitando e dando cumprimento aos programas em vigor.

Do percurso realizado conclui-se que o ensino-aprendizagem de conceitos de fonética e de fonologia nos ensinos básico e secundário está suficientemente justificado quer como instrumento para a compreensão de outras noções quer como objecto de conhecimento. De facto, para além de facilitar o percurso de aprendizagem de outros conceitos (gramaticais e literários) e de permitir aprofundar o conhecimento da língua materna, ajuda a desenvolver a consciência fonológica dos alunos, necessária para a compreensão e para a produção textual.

Bibliografia

- AAVV, *Linguagem oral e ortografia*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica/Publicações do Centro de Linguística das Universidades de Lisboa, 1978.
- BARROSO, Henrique, *Forma e substância da expressão da língua portuguesa*, Coimbra, Almedina, 1999.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel, «Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos», in Delgado-Martins, M.^a Raquel *et al.*, *Para a didáctica do Português. Seis estudos de linguística*, Lisboa, Edições Colibri, 1992, 5-22.
- DUARTE, Inês, *Língua Portuguesa – instrumentos de análise*, Lisboa, Universidade Aberta, 2000.
- FONSECA, Fernanda Irene, «Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos», in *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*, Porto, Porto Editora, 1994, 117-131.
- FONSECA, Fernanda Irene, «Da Linguística ao ensino do Português», in Bastos, Neusa Barbosa (org.), *Língua Portuguesa: teoria e método*, São Paulo, EDUC, Editora da PUC-SP, 2000, 11-27.
- MATA, Ana Isabel, «É só ouvir... Em Português, claro. Analisar e reflectir sobre funções da entoação no ensino da língua materna», in Delgado-Martins, M.^a Raquel *et al.*, *Para a didáctica do Português. Seis estudos de linguística*, Lisboa, Edições Colibri, 1992, 45-74.
- PINTO, Maria da Graça L. C., *Saber Viver a Linguagem*, Porto, Porto Editora, 1998.
- PRETI, Dino (org.), *Estudos de língua falada: variações e confrontos*, São Paulo, Universidade de São Paulo/Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 1999.
- PRETI, Dino (org.), *Fala e escrita em questão*, São Paulo, Universidade de São Paulo/Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2001 (2.^a edição).
- RAINGEARD, Martine & LORSCHIEDER, Ute, «Édition d' un corpus de français parlé», *Recherches sur le Français Parlé*, n.º 1, Université de Provence, Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe (G. A. R. S.), 1977, 14-29.
- VELOSO, João & RODRIGUES, Alexandra Soares, «A presença da fonética e da fonologia no ensino do português (ensino básico e secundário): algumas considerações preliminares», in Duarte, Isabel Margarida *et al.*, *Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto*, vol. 1, Porto, C.L.U.P., 2002, 231-246.

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO ORTOGRÁFICA⁷

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda () [do nível de renda nominal]
Hipótese do que se ouviu	(<i>hipótese</i>)	(estou) meio preocupado (como gravador)
Truncamento	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e de consoante como s, r	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem... éh:::..... dinheiro
Silabação	-	por motivo de tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda – vamos dar essa notação – demanda de moeda por motivo
Sobreposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram LÁ... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto (não no seu início, por exemplo)	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós"...
Símbolo para uma sílaba incompreensível	X	as leis gerais foram imXXdas
Símbolo para uma sequência de sílabas incompreensíveis	XXX	(idem)
Consoante pronunciada com [ə]	C .	Ele quis fazer (por "fazere") .

Observações:

⁷ O quadro das normas para transcrição é uma adaptação a partir de fontes tão diversas quanto Raingeard & Lorscheider 1977, Preti 1999, Preti 2001, e especialmente o estudo e treino de audição e transcrição ortográfica realizada no Seminário de Fonética e Fonologia da Professora Doutora Maria da Graça Pinto, no âmbito do Mestrado em Linguística Descritiva Portuguesa, da Faculdade de Letras do Porto, a quem agradeço o contributo inestimável para a preparação desta sequência de trabalho.

1. Menção do locutor na margem. Os locutores são identificados: L1, L2... ou A, B, etc.
2. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas.
3. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn.
4. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros escrevem-se em itálico.
5. Números: por extenso.
6. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa).
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.
9. Escrevem-se as palavras tal como se ouvem. Por exemplo, "num", em vez de "não"; "prá", em vez de "para a"; "munto", em vez de "muito"; "erbinhas", em vez de "ervinhas".
10. As assimilações são assinaladas da seguinte forma: "uma pequena porção de água",
"deitam-se seis gemas de ovos".

Os Dialectos Portugueses - Registos Sonoros (Amostras do Arquivo Sonoro do Grupo de Variação do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa)
Dialectos transmontanos e alto-minhotos - Castro Laboreiro 1

- INF1 1 ora bem... era um rapaz...
- INF2 2 que namorava cuma espanhola
- INF3 3 dos [Cortos de Cima... chama-se Lentemil
- INF1 4 [namorava com uma espanhola... e depois... vocês (...) ao irem aos Portos, vêm o
- 5 cruzeiro -- que já hoje ali falaram outros --
- INQ 6 pois... pois
- INF1 7 ao verem os cruzeiros vêm os altos... -- um alto grande que lá se vê à frente --
- INF3 8 Claro
- INF1 9 (...) um alto sem penedos... ali já não há penedos
- INF3 10 já é divisão (...) daqui disto e da Espanha
- INF1 11 (...) os penedos ficam cá abaixo onde lhe eu disse que era a Pena de Anamão... depois para
- 12 cima é monte raso – monte penedos há poucos – e do outro lado de lá daquela serra... pois é
- 13 Espanha
- INF3 14 é [Espanha
- INF1 15 e aquela serra lá num todo alto que viram é onde há... os marcos... nós enchemo-nos de [estar
- 16 lá... e então esse tal rapaz ia à ronda [a Espanha
- INF2 17 gostava dum rapariga
- INF3 18 chamava-se.....
- INF1 19 gostava dum rapariga
- INF3 20 gostava-se... chamava-se a ronda
- INF1 21 chamava-se a ronda
- INF3 22 ia lá...
- INF1 23 à ronda, à ronda...era [o baile
- INF2 24 à ronda à calada namorar-lhe de noite que de dia não podiam... era preciso trabalhar
- INF1 25 eram os bailes (...) eram... como [agora irem para os cafés... que agora vão prós cafés
- INF3 26 mas quer-se dizer atravessava a serra
- INF1 27 atravessava a serra
- INF2 28 ele gostava muito dela
- INF1 29 e tinha um cão e o cão ia cum ele... e depois a mãe num queria que fosse porque tinha
- 30 medo a... que o comesse o lobo...
- INF2 31 não... o cão castrejo é muito leal

- INF1 32 mas espera escuita... depois -- agora estou eu a contar -- depois a mãe pediu-lhe para que
 33 não fosse para onde à rapariga espanhola que havia raparigas cá e que o pessoal anda cá e
 34 que recusaram dar a cara
- INF2 35 não é... não é nada disso é porque o pessoal cá é racista num queriam que um português se
 36 juntasse com um espanhol
- INF3 37 claro... naquele tempo
- INF1 38 bom... naquele tempo
- INF3 39 pois
- INF1 40 o rapaz gostava da rapariga e ia... ia todas as no..... quando podia quando podia... e levava o
 41 cão com ele... era o colega dele era o cão
- INF3 42 o fiel dele era o cão
- INF1 43 o fiel dele era o cão... mas depois como a mãe não queria que fosse lá uma noite ela... viu
 44 que ele... que ateimava e que ia para a Espanha para onde à rapariga e ela prendeu o cão
 45 para ver se ele tinha medo... que não ia sozinho
- INF2 46 que não ia sozinho
- INF1 47 porque o cão era... o colega dele... o companheiro
- INF3 48 escondeu-lhe o cão
- INF1 49 escondeu o cão
- INF2 50 meteu à corte com o gado vá
- INF1 51 meteu-o... escondeu o cão fechou o cão
- INF2 52 meteu na corte com o gado que ele...
- INF3 53 e ele julgou que o cão que ia atrás dele mas o cão nunca apareceu
- INF1 54 e ao quando lhe ele julgou que levava o companheiro com ele... mas o cão não foi porque
 55 claro a mãe prendeu-o e o cão não foi
- INF2 56 é a origem de ser a raça lobeira... entende? é que eles obrigavam o próprio cão castrejo a
 57 dormir no curral... ele era obrigado a dedicar-se aos animais daí eles usaram mais o cão
 58 pra... se defender dos lobos... a origem é essa... vá
- INQ1 59 pois pois... pois pois
- INF1 60 pois a origem é essa
- INF2 61 a origem é essa
- INF3 62 ora bem
- INF1 63 é... depois o rapaz foi e chegou lá perto... perto já da Espanha -- perto da Espanha inda não
 64 que inda era na serra
- INF2 65 mas próximo dela morava a (morte)
- INF1 66 mas habia uma árvore que era um carvalho... mui::to gra::nde
- INF3 67 NÃO

- INF2 68** não... depois era assim... próximo da mãe morava a madrinha não é? à beira deles morava
69 a madrinha... e vai daí que durante a noite... o rapaz saiu e durante a noite seguiu para a
70 porta da espanhola não é?
- INF3 71** claro mas tu falas-lhe à maneira da (outra)
- INF1 72** pois claro pois claro... tem que ser (à moda)...
- INF2 73** uma vez que você não lhe sabe contar... está esquecida
- INF1 74** mas assim assim (querem vir) gravar.. foi ao descer lá naquela serra...
- INF3 75** NÃO não
- INF1 76** faz a serra assim
- INF3 77** Não
- INF2 78** não... oh...
- INF1 79** e... depois desce-se pra ali e desce-se para este lado
- INF3 80** não é assim
- INF2 81** depois... olhe... sabe o que passou? ele chegou... à porta da espanhola – ela está esquecida
–
- 82** chegou à porta da espanhola... e ele adorava a espanhola... simplesmente naquela noite ela
83 que fez? ela tinha... era supersticiosa a rapariga mas ele só descobriu naquela noite...
84 espreitou por o buraco da fechadura e ela que tinha na borralheira? () -- chamavam-lhe
eles
- 85** a borralheira
- INF1 86** (Sim)
- INF2 87** tinha um sapo... então estava a picar o sapo com um grabato -- um grabato que é daquilo...
88 chamam-lhe eles grabato um pau daqueles -- picava o sapo e dizia assim... "Sapo sapão ele
89 o castrejo virá ou não"? e estava... naquilo
- INF3 90** naquela festa
- INF2 91** naquela festa... com o sapo
- INF2 92** e o rapaz a espreitar... assim que viu aquilo disse
- INF3 93** "acabou"
- INF2 94** "acabou"
- INF3 95** deu a volta
- INF1 96** "ela é uma bruxa... eu não a quero para nada"
- INF3 97** agora segue tua mãe que sabe melhor
- INF2 98** maldita espanhola
- INF3 99** deu a volta
- INF1 100** ah... ele foi lá foi então...
- INF3 101** deu a volta

- INF1 102 chegou lá e deu a volta... ora foi onde à rapariga e deu a volta
- INF3 103 deu a volta a caminho de...
- INF2 104 NÃO... mas entretanto cá em casa a madrinha
- INF3 105 soltou o cão
- INF2 106 Não... a madrinha (...) começou-se a sentir mal
- INF3 107 e soltou o cão
- INF2 108 Pois
- INF1 109 ó mulher mas a história... a história... o cão é um e a história do rapaz é outra... o rapaz
- 110 chegou à porta da rapariga e passou aquilo e ele voltou para trás
- INF3 111 e deu a volta
- INF1 112 voltou para trás... e chegou ao subir na serra...
- INF3 113 era muito... a serra faz isto
- INF1 114 pois faz isso... então? era o que eu...
- INF3 115 e vinha um bocado cansado e pôs-se a descansar à beira do carvalho
- INF1 116 à beira dum carvalho... havia uma árvore grande... um carvalho grande
- INF3 117 e havia folha... e havia folha...
- INF2 118 um castanheiro... um castanheiro montanhês
- INF3 119 era carvalho filha que eu ainda me lembro (...) dos bocados dele
- INF1 120 era carvalho (...) Jesus... ai Jesus
- INF3 121 era um carvalho... e depois o lobo... veio o lobo e tapou-o com folha
- INF2 122 não pai
- INF3 123 Tapou
- INF 2 124 era na estação do Outono... a árvore estava sem folha
- INF 3 125 tapou-o com folha tapou-o com folha
- INF2 126 muito obrigada... porque era no Outono a folha estava seca
- INF1 127 pois estava.
- INF2 128 e foi quando o lobo...
- INF3 129 tapou-o e chamou por os outros
- INF2 130 o lobo... o lobo tapou... o lobo sentiu rugir as folhas – não o chegou a tapar... ao
- 131 calcar as folhas as folhas deram-se e ele... com medo chegou por cima do rapaz fez chichi
- 132 no rapaz... não tapou nada
- INF 3 133 e... e...
- INF 2 134 apertou-se-lhe (...) e fez chichi no rapaz
- INF3 135 mas e chamou por os outros
- INF2 136 mas é que depois é que foi chamar por outros
- INF3 137 chamou por os outros... e ele ao sentir o chamar – (a) uivar "uuuuu" a chamar por os outros -

- 138 enfiou-se pelo carvalho acima e vê o cão... vê o cão
- INF1 139 mas vê o cão... aí já pára... aí já... ele enfiou-se pelo carvalho acima e depois havia um
- 140 barulho... cá... na casa... da mãe porque a madrinha sentia ganir o cão... na corte e
- 141 o cão (enderençava-se) por as portas arriba e gania (...)
- INF3 142 (...) o cão parece que lhe dava o (coiso) e soltou-o
- INF2 143 foi a madrinha que soltou
- INF1 144 pois e a madrinha deu-se de conta (...) e foi junto à comadre disse-lhe "Comadre você tem o
- 145 cão cerrado e o cão ladra muito... o cão está a ganir" é bocê... bocê...
- INF3 146 "solte o cão"
- INF1 147 "solte o cão (olhe que ele...)"
- INF2 148 não... e disse-lhe "você onde tem o meu afilhado? onde está o meu afilhado"? "O seu
- 149 afilhado está na cama"... "pois então abra-me a porta do quarto que eu tenho que ir... vê-lo
- 150 eu mesma"
- INF3 151 sim sim sim... ele ajeitara a roupa...
- INF 2 152 ele pusera um molho de palha na cama...
- INF3 153 a parecer que era ele
- INF 2 154 a parecer que era ele
- INF1 155 a enganar a mãe
- INF2 156 mas a madrinha disse "Não não... eu vou lá ver eu mesma"... tirou as mantas para trás e viu
- 157 que era um molho de palha e foi quando lhe disse "pronto aí está o cão a dar sinal que algo
- 158 lhe está a acontecer ao dono"
- INF1 159 "o meu afilhado come-o... comeu-o o lobo ou o come que está o cão a"... o cão matava-se
- 160 hoje
- INF2 161 aí está... a inteligência do cão castrejo
- INF3 162 "solta-se... solta-se... solte-se o cão" soltaram o cão... chegou lá os lobos 'estranfincinham-
- 163 no' todo... eram seis ou sete... mataram o cão
- INF1 164 Pois... o rapaz... o rapaz safou-se que estava lá no alto do carvalho
- INF 2 165 (mas mataram o cão)
- INF3 166 mas o cão não
- INF1 167 e o cão...
- INF3 168 morreu
- INF 1 169 (...) comeram-no os lobos
- INF 3 170 e depois deixou vir o dia por o alto sol quando se eles retiraram que começaram (...) aqueles
- 171 gados – só sair espanhóis e coisa – e ele (...) foi... foi...
- INF2 172 não... entretanto chegou a mãe e a madrinha à beira dele
- INF1 173 pois foi mulher mas foram saber dele...

- INF3 174** depois... mas depois... foram saber dele e ele dali foi para Lobeira – chama-se-lhe Lobeira
175 que era...
- INF1 176** (...) ajuntamento... ajuntamento como há aqui a freguesia
- INF 3 177** um ajuntamento ou como aqui a freguesia
- INQ 178** pois pois
- INF3 179** chegou alá e disse-lhe que pagava o carvalho por aquilo valor que fosse, que queria que o
180 carvalho caísse de velho... e caiu de velho
- INF2 181** e caiu de velho
- INF 3 182** que ainda me lembro de ver lá os bocados
- INF1 183** pagou... pagou o carvalho – como é ir aqui (...) à Câmara ou onde à Junta da Freguesia –
184 pagou o carvalho e ficou o carvalho... caiu de velhinho

Registo extraído de <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/hlp/geografia/mapa06.html>
(com adaptações)