

METÁTESE NA  
LINGUAGEM  
INFANTIL:  
“PORFESSORA” É  
BOM,  
“PROFESSORA” É  
MELHOR

**Rosa M. Lima**

Centro de Estudos da Criança (CESC), Universidade do Minho – Portugal

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti – Portugal

[rolima307@gmail.com](mailto:rolima307@gmail.com)

## Resumo

A leitura e a escrita são ensinadas a crianças cuja linguagem oral contém ainda, muitas vezes, desvios subtis. A metátese é um desses desvios, consistindo na troca da ordem de fonemas na palavra, tal como acontece em “corcodilo”. Analisá-mos a presença da metátese na linguagem infantil. Num primeiro estudo, investigámos a aquisição da linguagem oral dos 3 aos 7 anos de idade. A metátese mostrou um peso crescente ao longo da idade. Num segundo estudo, analisá-mos o desempenho de crianças do 4º ano na deteção auditiva e visual da metátese, e na escrita de palavras passíveis de induzir a metátese. A deteção visual da metátese foi inferior ao nível do acaso. Na escrita de palavras, a metátese deu conta de 69% a 75% dos erros observados. Os resultados sugerem que a metátese constitui um processo indicador de domínio da linguagem oral, revelando formas de gestão de estruturas silábicas complexas. Contudo, essas formas de gestão podem cristalizar-se durante o primeiro ciclo, afetando negativamente a aquisição da linguagem escrita.

## Palavras-chave

Processos fonológicos; Metátese; Aquisição da linguagem oral; Aquisição da linguagem escrita

## Abstract

Children often learn to read and write when their oral language is still marked by subtle errors. Metathesis is one such error. It is a phonological process whereby the order of phonemes is interchanged in the word, such as “corcodilo” instead of “crocodilo”. We investigated metathesis in child language. In a first study, we investigated spoken language acquisition from 3 to 7 and half years of age. Metathesis increased with age. In a second study, we analysed the performance of children attending the 4th grade, in auditory and visual detection of metathesis, as well as in spelling words prone to metathesis. Performance in the visual detection of metathesis was significantly below chance. In word spelling tasks, metathesis accounted for 69% to 75% of errors. Results suggest that metathesis indexes some mastery of spoken language, and that it reveals the ability to deal with complex syllabic structures. However, there is the risk that metathesis crystallizes during the first four years of school, and that it impairs the acquisition of reading and writing skills.

## Keywords

Phonological processes; Metathesis; Spoken language acquisition; Reading and writing

# Introdução

Os primeiros anos de escolarização integram o objetivo de transformar uma criança oralmente competente, numa criança capaz de ler e escrever. O pressuposto de que uma determinada criança é oralmente competente quando entra para a escola parece, à partida, facilmente verificável por qualquer recetor. A inteligibilidade das palavras produzidas pela criança oferece uma medida do seu domínio oral. Contudo, nem sempre a aparente inteligibilidade da fala corresponde a um domínio oral real. Desvios subtils aos padrões fonológicos normativos podem estar presentes, permanecer indetetados, e induzir dificuldades posteriores na aprendizagem da linguagem escrita. O presente artigo lança uma abordagem empírica a um tipo específico de desvio fonológico (a metátese) passível de permanecer indetetado ao longo dos primeiros anos de escolarização. Investigamos a probabilidade de a metátese estar presente na entrada para a escola, e a probabilidade de a metátese afetar a oralidade e a escrita de crianças no termo do primeiro ciclo de escolarização. Sendo real, esta última possibilidade sugere o desenho de estratégias que combatam o problema desde cedo.

O domínio oral de uma língua pressupõe representações mentais sobre o tipo de estruturas fonológicas (fonemas e formatos silábicos) admitidas nessa língua. Aos falantes do Português Europeu (PE), para além do formato silábico canónico Consoante-Vogal (CV), é requerido um domínio de formatos silábicos do tipo Consoante-Vogal-Consoante (CVC) e Consoante-Consoante-Vogal (CCV). Nas estruturas CVC, a última consoante pode corresponder a um valor /r/ (*carta*), /l/ (*calma*), ou /s/ (*caspa*). As estruturas CCV admitem, como segunda consoante, o /r/ (*cro-mo*) ou o /l/ (*claro*). Ao longo dos seis ou sete primeiros anos de vida, a criança com um desenvolvimento linguístico normal acede ao domínio oral básico das estruturas fonológicas da sua língua. O reportório de fonemas da língua materna é progressivamente adquirido, com precedência de consoantes oclusivas (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, /m/, /n/, /J/²) sobre outras classes de consoantes (Jakobson, 1941/68; Lima, 2008). O reportório de formatos silábicos parte da manipulação de estruturas mais simples e universais, como os formatos CV (*casa*) ou V (*amarelo*), para se estender a formatos mais complexos e específicos de determinadas línguas, como CVC ou CCV (Fikkert, Freitas, 1997; Lima, 2008). Ao longo deste percurso, a criança usa determi-

nados recursos para colmatar a insuficiência das suas representações mentais. Esses recursos são denominados processos fonológicos de simplificação (Grunwell, 1992; Ingram, 1976, 1986; Lima, 2009; Miccio, Scarpino, 2008; Schriberg, Kwiatkowski, 1980; Stampe, 1969), e traduzem-se em produções lexicais alteradas. Embora não correspondam ao modelo imposto pela língua, essas produções simplificadas permitem à criança comunicar e, na maior parte das vezes, ser entendida. Em grande parte das situações, é identificável um mecanismo de assimilação da forma-alvo às representações mentais da criança. Processos fonológicos de substituição (e.g., *tapato*, em vez de *sapato*) permitem que a criança emita a palavra com um fonema mais precocemente adquirido (/t/) no lugar de um fonema mais tardio (/s/). A redução de agregados consonantais (e.g., *pato* em vez de *prato*) permite a assimilação de um formato silábico complexo (CCV) a um formato mais simples (CV).

Um dos processos fonológicos de simplificação que parece permanecer até mais tarde na fala das crianças é a metátese. A *metátese* corresponde à alteração da ordem dos fonemas dentro de uma palavra, e parece ser potenciada pelos formatos silábicos mais complexos, contendo duas consoantes (CVC ou CCV). A troca da ordem dos fonemas pode ocorrer dentro de uma sílaba (e.g., *porfessora* por *professora*), ou entre sílabas diferentes (e.g., *cocrodilo* por *crocodilo*). Este tipo de recursos é, de resto, encontrado na fala de muitos adultos (e.g., *cardeneta* por *caderneta*; *parteleira* por *prateleira*). Castro, Neves, Gomes e Vicente (1999), assim como Lamprecht (1993), observaram maior ocorrência de metátese em crianças mais velhas. Estes dados sugerem que a metátese, embora constitua um desvio, pode sinalizar alguma maturidade linguística no domínio oral. Em linha com esta ideia, e contra a hipótese de a metátese constituir um recurso movido pelo acaso (Blevins, Garrett, 1998), Hume (2002) defendeu que a ocorrência da metátese pressupõe o conhecimento da língua. Se isto é verdade, poderemos esperar que a metátese silábica aumente ao longo da idade, já que a metátese silábica pressupõe a representação mental dos constituintes da sílaba, e que esta representação sofre uma consolidação ao longo da aquisição. Paralelamente, poderemos esperar a metátese transsilábica, pressupondo uma representação menos ordenada dos constituintes da palavra, decresça com a idade.

Ainda que a aprendizagem da linguagem escrita, feita ao longo do primeiro ciclo, tente sistematizar e explicitar a organização das estruturas CVC e CCV na

língua materna, a inexistência de representações fonológicas consolidadas na criança pode dificultar o processo de aprendizagem. Apreciações quotidianas e empíricas dos agentes educativos do primeiro ciclo facilmente reforçam a ideia de que as crianças erram na escrita de palavras contendo formatos CVC e CCV, e de que esses erros se ligam, frequentemente, a processos de metátese. Contudo, não dispomos de dados, recolhidos e analisados de forma sistemática, que documentem a extensão e contornos desta realidade.

Apresentamos aqui o resultado de dois estudos. No primeiro estudo, discutimos a hipótese de que a metátese constitui, na aquisição da linguagem oral, um recurso que pressupõe um conhecimento da língua. Testámos se a metátese aumenta com a idade, e se a metátese silábica aumenta com a idade, enquanto a metátese transsilábica diminui. Adotamos uma perspetiva baseada na análise da hierarquia de processos em cada momento desenvolvimento (e.g., James, 2001), medindo a proporção ocupada pela metátese no total dos processos observados em cada faixa etária. O segundo estudo visa oferecer dados empíricos sobre a incidência dos processos de metátese nas crianças falantes do PE, num momento em que o domínio da oralidade se supõe completo, e em que o domínio da própria escrita deve supostamente existir: o quarto ano do primeiro ciclo de escolaridade. Recolhemos dados relativos ao desempenho de crianças do 4º ano em tarefas de deteção de erros de metátese, e de produção de palavras passíveis de desencadear a metátese (palavras com formatos CVC e CCV). A inclusão de diferentes tarefas tem o objetivo exploratório de levantar possíveis hipóteses relativas às relações entre compreensão e produção. Nomeadamente, interessa-nos determinar se a metátese afeta igualmente a compreensão (reconhecimento auditivo e reconhecimento visual de palavras) e a produção (escrita de palavras).

## Estudo 1: A metátese no acesso à linguagem oral

### Método

#### Amostra

Conduzimos um estudo transversal sobre uma amostra de 432 participantes, com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos e meio. Considerámos 9 faixas etárias, com âmbito de 6 meses cada. Cada uma das faixas etárias incluiu 48 crianças, 24 do sexo masculino e 24 do sexo feminino. As crianças eram oriundas de meios urbanos e rurais do norte de Portugal.

#### Estímulos e procedimento

Desenhámos uma prova de nomeação de imagens (Lima, 2008). Seleccionámos 62 palavras, passíveis de eliciar todos os fonemas do Português Europeu, e a máxima diversidade de formatos silábicos (CV, CVC, CCV, etc.). As palavras da prova apresentavam diferentes extensões silábicas (mono, di, tri, polissílabos) e remetiam para estímulos semanticamente familiares e diversificados. Cada um dos formatos silábicos silábicos em análise foi apresentado em diferentes posições na palavra (inicial, média, final), e com diferente estatuto acentual (sílabas acentuadas, não acentuadas).

As 62 imagens foram apresentadas a cada criança, acompanhadas da pergunta “O que é?”. Na presença de dificuldades de identificação dos referentes, eram apresentadas pistas (e.g., para “grande”, era dito que “este senhor é pequeno, mas este é...”). A ordem das imagens foi contrabalanceada. Foram feitos registos áudio das emissões de cada criança. A partir dos registos, realizaram-se transcrições fonéticas.

### Resultados

Cada sílaba foi classificada como contendo ou não processos fonológicos de simplificação. Para o efeito da análise levada a cabo neste artigo, considerámos uma classificação segundo processos de *omissão* (ausência de fonema ou sílaba, como em *-pato* por *sapato*, ou *biciqueta* por *bicicleta*), *substituição* (emissão de um fonema no lugar de outro, como em *matã* por *maçã*) ou *metátese* (troca de posição de um fonema). A metátese foi classificada como *silábica* se a migração do fonema era feita dentro da sílaba de origem (e.g., *prota* por *porta*), ou *transsilábica*, quando o fonema era deslocado para uma sílaba diferente (e.g., *potra* por *porta*). Outros processos foram classificados numa categoria residual (*outros*), incluindo epênteses (inserção de fonemas, como em *fêlor*), harmonias (contaminação de um fonema por outro próximo,

como em *papato*) e desvios fonéticos (e.g., *thopa*, com articulação interdental).

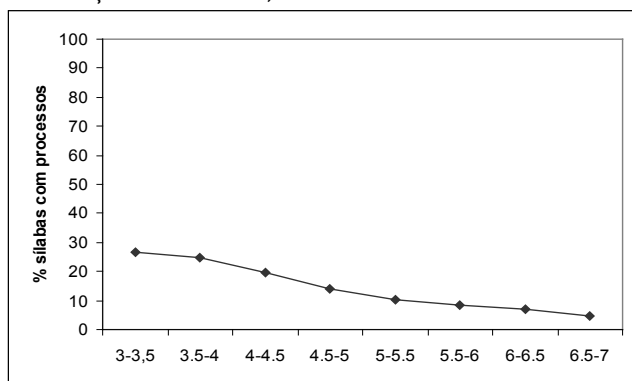


Figura 1. Percentagem de sílabas com processos fonológicos por cada faixa etária de meio ano.

A Figura 1 indica a percentagem de sílabas com processos fonológicos (em 158 sílabas) em cada faixa etária, e ilustra o declínio no recurso a processos fonológicos de simplificação ao longo da idade. Relativamente ao total de sílabas produzidas, a percentagem de sílabas com erro situou-se nos 26% na faixa etária dos 3 aos 3 anos e meio. Dos 7 aos 7 anos e meio, o erro foi reduzido para menos de 5%. A análise de variância revelou um efeito significativo da idade na redução dos processos ( $F(8,423) = 47.65, p = 0.000$ ).

A análise da proporção ocupada por cada tipo de processo no total de processos (Figura 2A) revelou o predomínio dos processos de omissão. Do ponto de vista evolutivo, as categorias omissão e outros processos tenderam a perder importância ao longo da idade, enquanto a substituição e a metátese ganharam importância. Em concreto, a metátese constituiu cerca de 5% dos processos fonológicos na faixa etária mais jovem (3-3,5 anos), e passou a ocupar uma proporção de cerca de 20% dos processos na faixa etária mais velha (7-7,5 anos), observando-se um crescimento significativo ao longo da idade ( $F(8,423) = 10.89, p = 0.000$ ). Quando considerados apenas os formatos CCV e CVC (Figura 2B), os valores aumentaram para 8% na faixa etária mais jovem e 30% na faixa etária mais velha (efeito significativo da idade,  $F(8,423) = 14.99, p = 0.000$ ).

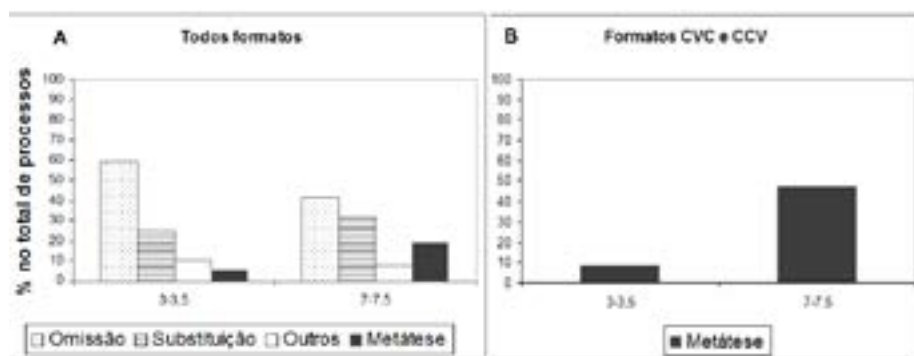


Figura 2. Proporção ocupada pela metátese no total de processos na faixa

etária mais baixa (3-3,5) e na faixa etária mais avançada (7-7,5), considerando todas as sílabas (A) e apenas as sílabas CCV e CVC (B). O recurso à metátese aumenta ao longo do desenvolvimento, especialmente em CVC e CCV.

A análise da evolução dos tipos de metátese (silábica vs. transsilábica) ao longo da idade indicou o crescimento da metátese silábica, ( $F(8, 423) = 3.51, p = 0.001$ ) e o declínio da metátese transsilábica ( $F(8, 423) = 5.22, p = 0.000$ ). A tendência foi especialmente clara nos formatos CCV.

## Discussão

O predomínio das estratégias de omissão no conjunto de processos observado converge com os dados de Castro et al. (1999), obtidos em crianças falantes do Português Europeu.

O crescimento da importância da metátese ao longo da idade converge com os dados apresentados por Lamprecht (1993), relativos a crianças brasileiras, e com os dados de Castro et al. (1999). A diminuição do recurso à omissão ao longo da idade, e o aumento do recurso à substituição e metátese, ilustram uma dinâmica hierárquica segundo a qual a tipicidade de um dado processo depende do estadió de aquisição em que a criança se encontra. Enquanto a omissão parece constituir o recurso mais primitivo, o uso da metátese parece indicar a presença de estratégias mais sofisticadas, eventualmente dependentes de uma representação mental mais sólida das estruturas fonológicas. A metátese pressupõe o conhecimento dos fonemas que compõem a palavra. Eles são apenas trocados. O facto de a metátese ocupar maiores proporções nos formatos silábicos de mais tardia aquisição (CVC e CCV) reforça a ideia de que a metátese é um processo sofisticado, associado à gestão de estruturas silábicas mais complexas.

O progressivo destaque da metátese foi impulsionado pela metátese silábica. Ao longo da idade, a metátese silábica tornou-se mais usada, e a metátese transsilábica menos usada. Esta direção confirma a hipótese formula-

da. Poderá traduzir uma capacidade crescente para a definição dos limites da sílaba e, consequentemente, para a restrição dos processos a esses limites. Tudo ocorre como se a criança se tornasse cada vez mais precisa na definição dos alvos da sua intervenção - já não a palavra, âmbito da metátese transsilábica, mas sim a própria sílaba (metátese silábica).

## Estudo 2: A metátese após o domínio da linguagem oral

### Método

#### Amostra

A amostra compreendeu 120 crianças entre os 9 e os 12 anos de idade (60 crianças do sexo feminino). As crianças frequentavam o quarto ano de quatro escolas do primeiro ciclo da cidade do Porto. Duas destas escolas ( $n = 60$  crianças) pertenciam a Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), correspondendo a meios onde existem problemáticas socioeconómicas; as outras duas não pertenciam a TEIPs. Um terço das crianças foi classificado pelo professor na categoria de alunos de nível inferior, um terço na categoria de alunos médios, e um terço na categoria de alunos de nível superior.

#### Estímulos e procedimento

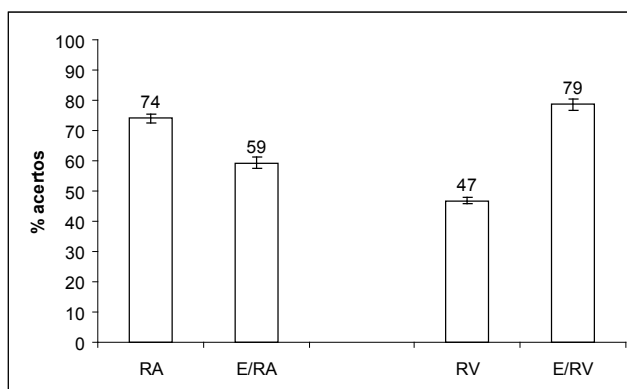
Foram solicitadas quatro tarefas a cada uma das 120 crianças, incidindo sobre palavras com estruturas CVC e CCV contendo o /r/ como segunda consoante: (1) Reconhecimento auditivo de palavras com julgamento acerca da articulação (correta/incorrecta); (2) Escrita da versão correcta da palavra ouvida em (1); (3) Reconhecimento visual de palavras, com julgamento acerca da ortografia (correta/incorrecta); (4) Escrita da versão correcta da palavra lida em (3).

Na tarefa 1 (*Reconhecimento auditivo, RA*), a criança ouviu 20 palavras, uma de cada vez. Algumas palavras foram ditas de forma correcta, outras foram ditas com erros fonológicos do tipo metátese. Nas 20 palavras, 10 continham formatos CVC, e 10 continham formatos CCV. Em cada grupo de 10 palavras, 5 eram de baixa frequência de uso, e 5 de alta frequência de uso (Teixeira, Castro, 2007). Na tarefa 2 (*Escrita após reconhecimento auditivo, E/RA*), foi pedido à criança que escrevesse cada uma das palavras correctamente, quer a palavra em causa tenha sido julgada como correcta, quer como incorrecta. Na tarefa 3 (*Reconhecimento visual, RV*), a criança leu 10 conjuntos de 3 versões da mesma palavra. Em cada conjunto de 3 versões, uma das versões era correcta e as outras duas eram incorrectas. A criança devia indicar qual a versão correcta. Destas 10 palavras, 5 continham formatos CVC, e 5 continham formatos CCV. Na tarefa 4 (*Escrita após reconhecimento visual, E/RV*), a criança escrevia, sem modelo presente, a versão correcta de cada uma das 10 palavras lidas na tarefa 3.

### Resultados

Nas tarefas de julgamento do estímulo como correcto/incorrecto (tarefas 1, RA e 3, RV), a resposta foi classificada como correcta/incorrecta. Nas tarefas de produção (tarefas 2, E/RA e 4, E/RV), a classificação da produção como incorrecta desdobrou-se na classificação do tipo de erro (metátese vs. outro).

Os resultados das quatro provas foram convertidos para percentagens de acerto. A média de acertos em cada prova é indicada na Figura 3. Comparações do desempenho em cada prova com um nível de acaso (50%) revelaram um desempenho significativamente inferior ao acaso na prova de reconhecimento visual ( $t(118) = -3.07$ ,  $p = 0.003$ ), e desempenhos significativamente superiores ao acaso nas restantes provas ( $t(118) = 18.02$ ,  $p = 0.000$  para reconhecimento auditivo;  $t(118) = 4.93$ ,  $p = 0.000$  para escrita após reconhecimento auditivo;  $t(118) = 15.64$ ,  $p = 0.000$  para escrita após reconhecimento visual).



**Figura 3. Média de acertos em cada uma das quatro tarefas (RA = Reconhecimento Auditivo; E/RA = Escrita após Reconhecimento Auditivo; RV = Reconhecimento Visual; E/RV = Escrita após Reconhecimento Visual). As barras verticais indicam o erro padrão da média.**

No universo de erros de escrita produzidos, a metátese ocupou uma parcela de 69% (escrita/RA) e de 75% (escrita/RV).

Comparando a relação compreensão/produção na sequência de tarefas iniciada pela audição (RA, E/RA), com a relação compreensão/produção na sequência de tarefas iniciada pela leitura (RV, E/RV), verificaram-se padrões inversos. Um teste  $t$  para amostras emparelhadas revelou que a escrita após audição é significativamente pior que o juízo das palavras ouvidas (tarefa 2 vs. tarefa 1,  $t(119) = 9.12$ ,  $p = 0.000$ ). Inversamente, a escrita após leitura foi significativamente melhor que o juízo sobre as palavras lidas (tarefa 4 vs. tarefa 3,  $t(119) = -6.87$ ,  $p = 0.000$ ). Comparada a compreensão auditiva com a compreensão visual, evidenciou-se a



vantagem da compreensão auditiva ( $t(119) = 16.85$ ,  $p = 0.000$ ). Inversamente, a produção escrita após reconhecimento auditivo foi significativamente inferior à produção escrita após reconhecimento visual ( $t(119) = -14.38$ ,  $p = 0.000$ ).

Através da análise de variância, foi feita a comparação de médias por sexo ( $n = 60 + 60$ ), qualidade da escola ( $n = 60 + 60$ ) e qualidade do aluno ( $n = 40 + 40 + 40$ ).

Não se observaram efeitos do sexo em nenhuma das tarefas. A qualidade do aluno teve efeitos significativos nas provas de Reconhecimento auditivo ( $F(1,117) = 7.056$ ,  $p = 0.01$ ), Escrita após reconhecimento auditivo ( $F(1,117) = 23.346$ ,  $p = 0.000$ ) e Escrita após reconhecimento visual ( $F(1,117) = 17.566$ ,  $p = 0.000$ ). Para a tarefa de Reconhecimento auditivo, as análises post-hoc identificaram diferenças entre alunos de nível inferior ( $M = 13.7/20$ ,  $DP = 3.36$ ) e alunos de nível superior ( $M = 16/20$ ,  $DP = 1.9$ ). Para a Escrita após Reconhecimento auditivo, existiram diferenças significativas entre alunos de nível inferior ( $M = 8.9/20$ ,  $SD = 4$ ) e nível médio ( $M = 12.3/20$ ,  $SD = 3.3$ ), bem como entre alunos de nível médio e de nível superior ( $M = 14.5/20$ ,  $SD = 3.1$ ). A tarefa de Escrita após reconhecimento visual apenas diferenciou alunos de nível inferior ( $M = 6.5/10$ ,  $SD = 2.4$ ) dos restantes dois grupos, não se observando diferenças significativas entre alunos de nível médio ( $M = 8.3/10$ ,  $SD = 1.4$ ) e nível inferior ( $M = 8.7/10$ ,  $SD = 1.2$ ). A qualidade da escola (TEIP, não TEIP) teve efeitos significativos nas tarefas de Reconhecimento auditivo ( $F(1,118) = 14.122$ ,  $p = 0.000$ ), de Escrita após reconhecimento auditivo ( $F(1,118) = 12.309$ ,  $p = 0.001$ ), de Reconhecimento visual ( $F(1,118) = 5.394$ ,  $p = 0.001$ ) e de Escrita após reconhecimento visual ( $F(1,118) = 4.918$ ,  $p = 0.028$ ). Em todas as tarefas, os alunos que frequentavam escolas não pertencentes a TEIPs apresentaram valores de acerto significativamente superiores aos obtidos pelos alunos que frequentam escolas pertencentes a TEIPs.

## Discussão

A incidência de erros no reconhecimento e produção de palavras passíveis de desencadear processos de metátese apontou para um fraco domínio das estruturas silábicas críticas (CVC e CCV). Em três das quatro tarefas solicitadas, o sucesso foi inferior a 80%, embora tenha sido significativamente superior ao nível do acaso. Na tarefa de reconhecimento visual de palavras, o desempenho foi mesmo significativamente inferior a 50%. Um dos factores passíveis de ter concorrido para o especial fraco desempenho nesta prova poderá ter sido a natureza da prova: na medida em que se tratava

de uma prova de escolha entre três opções, é admissível que a presença simultânea de itens corretos e incorretos possa ter gerado dificuldades na opção.

No que diz respeito às relações entre compreensão e produção, observámos desempenhos superiores na compreensão oral face à produção escrita, e desempenhos inferiores na compreensão escrita face à produção escrita. Por um lado, este quadro pode ser justificado, pelo facto acima referido, de a compreensão escrita envolver um processo complexo de escolha múltipla, levando a dificuldades superiores às da compreensão auditiva. Por outro lado, a produção escrita após audição foi significativamente pior que a produção escrita após visualização da palavra. A diferença entre tarefas de compreensão auditiva vs. visual (não escolha múltipla vs. escolha múltipla) é um aspeto metodológico que poderá merecer correção no futuro. Seria desejável que a prova de reconhecimento visual equivalesse à prova de reconhecimento auditivo, no sentido em que deva conter um só item de cada vez. O facto de a produção escrita após visualização ser mais fácil que a produção escrita após audição sugere que a oferta prévia do modelo escrito pode ser vantajosa relativamente à oferta do padrão oral (palavra dita), mesmo quando a oferta do modelo escrito surge num contexto potencialmente gerador de dúvida e confusão.

As estruturas fonológicas submetidas a teste parecem, conforme previmos, favorecer a produção da metátese, relativamente a outro tipo de erros. No universo de erros observados nas provas de escrita, a metátese dá conta de cerca de três quartos das produções desviadas.

O fator contexto escolar, afetando todas as tarefas, teve um efeito mais abrangente que o factor qualidade do aluno, que apenas afetou três das tarefas solicitadas.

# Conclusão

Em conjunto, os dois estudos aqui apresentados sugerem que o recurso à metátese constitui, numa dada janela de desenvolvimento, um sinal de maturidade linguística oral, mas sugerem também que este pode perdurar para além do desejável e tornar-se num sinal de imaturidade nos anos subsequentes. Uma criança de 4 a 7 anos que substitui a palavra “professora” por “porfessora” (metátese silábica) exibe maior maturidade linguística que uma criança que diz “pofessor” (omissão). Contudo, uma criança do 4º ano que mantém dúvidas quanto à constituição fonémica da palavra “professora” é uma criança impreparada. Verificámos que, num momento em que o domínio da oralidade se supõe completo, e em que o domínio da própria escrita deve supostamente existir, as crianças falantes do PE exprimem, através da metátese, a insuficiente consolidação das representações mentais de formatos silábicos complexos. Exprimem-na na percepção e na escrita. É interessante salientar que, de acordo com os nossos dados, a qualidade geral do meio socioeconómico envolvente pode ter um impacto mais amplo que o desenvolvimento individual da criança. Nesta perspectiva, justificam-se todos os investimentos que possam ser feitos na abordagem às estruturas silábicas complexas ao longo do primeiro ciclo e, em particular, justificam-se os reforços que podem ser dados à qualidade do ensino em meios menos favorecidos.

Com este estudo, pretendemos apenas obter uma primeira panorâmica das dificuldades que afectam as crianças falantes do PE num período já avançado da sua escolarização. Estas dificuldades merecem a atenção de todos os agentes educativos pois, quando ignoradas, poderão perdurar até à idade adulta com consequências nefastas para a inclusão social. Estudos posteriores deverão esclarecer, com mais detalhe, quais os processos cognitivos envolvidos nas diferentes tarefas aqui consideradas.

---

## Notas

<sup>1</sup> Adotamos a convenção SAMPA para a notação de fonemas.

<sup>2</sup> O símbolo /J/ refere-se ao valor fonémico nh (ninho), de acordo com a convenção SAMPA

---



## Referências

- Blevins, J., Garrett, A. (1998). The Origin of Consonant-Vowel Metathesis. *Language*, 74(3), 508-56.
- Castro, S., et al. (1999). The development of articulation in European Portuguese. In M. Pinto, J. Veloso, B. Maia (Eds.), *Psycholinguistics on the Threshold of the Year 2000. 5th International Conference of the International Society of Applied Linguistics* (pp. 123-127). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Fikkert, P., Freitas, M.J. (1997). Acquisition of syllable structure constraints: Evidence from Dutch and Portuguese. In A. Sorace, C. Heycock, R. Shillcock (Eds.), *Language acquisition: Knowledge representation and processing* (pp. 217-222). Amsterdam [u.a.]: North-Holland.
- Grunwell, P. (1992). Assessment of child phonology in the clinical context. In C. Ferguson, L. Menn, C. Stoel-Gammon (Eds.), *Phonological development: Models, research and implications* (pp. 457-483). Timonium MD: York Press.
- Hume, E. (2002). Predicting Metathesis: the Ambiguity/Attestation Model. *Rutgers Optimality Archive* (ROA), 546-0902.
- Ingram, D. (1976). *Phonological Disability in Children*. New York: Elsevier.
- Ingram, D. (1986). Phonological development: Production. In P. Fletcher, M. Garman (Eds.), *Language acquisition: Studies in first language development* (pp. 223-239). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jakobson, R. (1941/68). *Child language, aphasia and phonological universals*. The Hague & Paris: Mouton.
- James, D. G. H. (2001). Use of Phonological Processes in Australian Children Ages 2 to 7; 11 Years. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 3 (2), 109-127.
- Lamprecht, R. (1993). A aquisição da fonologia do português na faixa etária dos 2:9 - 5:5. *Letras de Hoje*, 20, 99-105.
- Lima, R. M. (2008). *Avaliação da Fonologia Infantil: Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos*. Coimbra: Almedina.
- Lima, R. M. (2009). *Fonologia infantil: Aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra, Almedina.
- Miccio, A. W. and Scarpino, S. E. (2008) Phonological Analysis, Phonological Processes. In M. J. Ball, M. R. Perkins, N. Müller, S. Howard (Eds.), *The Handbook of Clinical Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.: Oxford, UK. DOI: 10.1002/9781444301007.ch25
- Schriberg, L., Kwiatkowski, J. (1980). *Natural Process Analysis* (NPA). New York: John Wiley.
- Stampe, D. (1969). The acquisition of phonetic representation. *Fifth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (pp. 433-444). Chicago, IL.
- Teixeira, C., Castro, S. L. (2007). *Portulex: Base de dados lexical de manuais do 1º ao 4º anos de escolaridade*. Laboratório de Fala da Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto.

