



# Os efeitos da consciência morfológica na ampliação de vocabulário em estudantes aprendizes de língua inglesa em um curso de extensão

The effects of morphological awareness in amplifying the vocabulary of students learning English in an extension course

Camila da Luz PERALTA\*

Táise SIMIONI\*\*

Fernando Luis DIAS\*\*\*

**RESUMO:** O objetivo desta pesquisa é verificar a relação entre o trabalho explícito com a consciência morfológica e a aquisição de vocabulário de alunos adolescentes aprendizes de inglês como língua adicional. Pesquisas como as de Jornlin (2015), Akbulut (2017) e Alsaeedi (2017), entre outras, mostram que a consciência morfológica tem um papel fundamental na aprendizagem de estudantes de inglês como língua adicional. Para atingir o objetivo da pesquisa, foi implementada uma intervenção organizada em torno de jogos e atividades lúdicas autorais. Participaram adolescentes matriculados em um curso de extensão do Núcleo de Línguas Adicionais da Universidade Federal do Pampa. A intervenção ocorreu durante um período de dez semanas, no primeiro semestre de 2019. Os resultados,

**ABSTRACT:** The aim of this research is to verify the relation between the explicit work with morphological awareness and vocabulary acquisition of teenager English learners as additional language. Researchers as Jornlin (2015), Akbulut (2017) and Alsaeedi (2017), among others, show that morphological awareness has a fundamental role in learning English as an additional language. To reach the research objective, an intervention organized around original games and playful activities was implemented. The participants were teenagers enrolled in an extension course at the Additional Languages Center at the Federal University of Pampa. The intervention occurred in the first semester of 2019, during the period of ten weeks. The results, obtained through pre-tests and post-tests of morphological awareness

---

\* Mestre pela Unipampa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5856-275X>.  
[camiladaluzperaltta@gmail.com](mailto:camiladaluzperaltta@gmail.com)

\*\* Professora Doutora da Unipampa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9778-7393>.  
[taisesimioni@unipampa.edu.br](mailto:taisesimioni@unipampa.edu.br)

\*\*\* Professor Doutor da Unipampa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8982-2016>.  
[fernandodias@unipampa.edu.br](mailto:fernandodias@unipampa.edu.br)

---

obtidos a partir de pré-testes e pós-testes de consciência morfológica e vocabulário, apontam que os estudantes obtiveram ganhos em relação à consciência morfológica e ampliaram seus conhecimentos de vocabulário. Dessa maneira, a pesquisa sugere que a intervenção desempenhou um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Consciência morfológica. Vocabulário. Ensino. Língua inglesa. Língua adicional.

and vocabulary, show that the students obtained gains in relation to morphological awareness and expanded their vocabulary knowledge. Therefore, the research suggests that the intervention played a significant role in the teaching-learning process of English as an additional language.

**KEYWORDS:** Morphological awareness. Vocabulary. Teaching. English language. Additional language.

---

## 1 Introdução

Estudos comprovam que a consciência morfológica traz diversos benefícios para o ensino da língua inglesa com estudantes de inglês como língua adicional ou materna, tais como ampliação de vocabulário, melhor desempenho na compreensão leitora, melhor desempenho na ortografia, entre outros benefícios (LONG; RULE, 2004; NUNES; BRYANT, 2006; NAGY, 2007; ZHANG; KODA, 2012; 2013; JORNLIN, 2015; AKBULUT, 2017; ALSAEEDI, 2017). Ainda que existam diversos estudos que envolvem outras línguas e mostram a contribuição dessa habilidade para o processo de aprendizagem de inglês como língua adicional ou materna, não foi possível localizar pesquisas que apresentem a influência da consciência morfológica em indivíduos brasileiros que têm como primeira língua o português e são estudantes de língua inglesa.

Dessa forma, este trabalho busca responder a seguinte questão: de que modo a consciência morfológica, aprofundada através do uso de jogos, pode contribuir para a ampliação de vocabulário em língua inglesa, como língua adicional, em um curso de extensão voltado para adolescentes brasileiros?

O trabalho justifica-se pela necessidade de pesquisas sobre o desempenho da consciência morfológica em alunos brasileiros que são estudantes de inglês, pois os estudos vêm mostrando que a consciência morfológica tem uma relação significativa com o desempenho de vocabulário, a compreensão leitora e a habilidade da escrita, especificamente no que diz respeito a questões ortográficas, em estudantes de inglês como língua adicional, como foi mencionado anteriormente.

De acordo com Bryant e Nunes (2006), diversos professores utilizam-se do viés da consciência fonológica em suas aulas, o que não é o suficiente, pois no inglês, como em outras línguas, os morfemas são fundamentais por três motivos, para o processo de ensino-aprendizagem. O primeiro motivo é o fato de que diferentes morfemas, escritos de formas diferentes, podem ter a mesma pronúncia, como, por exemplo, nas palavras *magician* e *education*, que apresentam os sufixos *-ian* e *-ion*, respectivamente. Trata-se de morfemas diferentes, pronunciados da mesma forma e escritos de formas diferentes. Esta diferença é ensinada melhor através de um trabalho com a consciência morfológica.

Já o segundo motivo para se desenvolver a consciência morfológica, em sala de aula, é pelo fato de que certos morfemas são escritos da mesma forma, mas são pronunciados de formas diferentes em palavras diferentes. É o que ocorre com o morfema indicativo de passado regular, *-ed*, como, por exemplo, na palavra *kissed*, em que se pronuncia [t], na palavra *killed*, em que a pronúncia é [d], e na palavra *waited*, em que a realização é [id]. Desse modo, são utilizadas três pronúncias diferentes para o morfema *-ed*, no entanto a escrita do morfema nas três palavras é a mesma. Assim, como destacam Bryant e Nunes (2006), há uma inconsistência na relação entre letras e sons, enquanto a relação entre letras e morfemas mostra uma grande consistência.

Por fim, o último motivo é que alguns morfemas são reproduzidos explicitamente na escrita, mas não na fala, como o uso de apóstrofe que representa um morfema, o possessivo. É possível notar essa distinção, por exemplo, nas frases *the girls*

*play* e *the girl's play*. Na escrita, há uma clara distinção de significados entre as duas frases, pois no primeiro caso “meninas” é um substantivo que está no plural e o verbo “jogar” retrata o que as meninas estão fazendo. Já a segunda frase é sobre a “menina” no singular e sobre “jogo”, que neste caso é um substantivo. Essas distinções ocorrem pelo uso ou não do apóstrofe, o que só é possível de reconhecer sem equívocos na escrita. Assim, os três motivos acima citados mostram que é fundamental que os professores trabalhem com seus alunos a ampliação da consciência morfológica, como apontam Bryant e Nunes (2006).

O presente trabalho foi desenvolvido no Núcleo de Línguas Adicionais (NLA), que é um projeto de extensão vinculado ao curso de Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). O NLA tem suas aulas na Unipampa na cidade de Bagé-RS. O estudo foi desenvolvido com uma turma de adolescentes, no nível intermediário I de língua inglesa.

A intervenção com o foco na consciência morfológica foi pensada através do uso de jogos e atividades lúdicas autorais, desenvolvidos para esta pesquisa. A sala de aula precisa ser um espaço em que o aluno se sinta instigado e motivado a desenvolver as atividades para que ocorra a aprendizagem. Dessa forma, os jogos e as atividades foram desenvolvidos para auxiliar os alunos e os estimular para a construção de novos conhecimentos. Além disso, os jogos e as atividades lúdicas na aprendizagem de uma língua adicional estimulam a imaginação, levando os estudantes a uma transformação em relação ao seu objeto de conhecimento (NUNES, 2004).

Este trabalho divide-se em cinco seções. Após esta introdução, a segunda seção traz os pressupostos teóricos do trabalho, o que contempla uma discussão sobre o ensino-aprendizagem de vocabulário em língua adicional e as contribuições da consciência morfológica para aprendizes de língua. A terceira seção apresenta a metodologia desenvolvida para este estudo, descrevendo os participantes da pesquisa e os procedimentos de geração e análise dos dados. Já a quarta seção apresenta e

discute os resultados obtidos. Por fim, na última seção, encontram-se as considerações finais.

## **2 Pressupostos teóricos**

Os pressupostos teóricos que fundamentam a presente pesquisa serão divididos em duas subseções. A primeira apresenta questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de vocabulário em língua adicional. A segunda subseção discorrerá sobre a consciência morfológica e o ensino.

### **2.1 O ensino-aprendizagem de vocabulário em língua adicional**

Segundo Zilles (2001, p. 16), “o conhecimento de vocabulário é fundamental em qualquer língua, seja ela materna ou língua estrangeira<sup>1</sup>. No entanto, por muitos anos o ensino e aprendizagem de vocabulário foram subestimados no campo de aquisição da língua”. Neste mesmo sentido, Rodrigues (2006, p. 56) afirma que o ensino de vocabulário nas aulas de línguas está sendo cada vez mais jogado para “segundo plano, não recebendo nenhuma atenção especial, mesmo sendo um dos principais fatores responsáveis pelas dificuldades dos alunos em se expressar em LE [língua estrangeira]”. Para Nation (1990), os alunos necessitam expandir o léxico (conhecimento de vocabulário), para que possam assim obter sucesso na leitura e na compreensão de textos.

Com o reconhecimento de que o vocabulário é relevante para o desenvolvimento linguístico dos alunos, Sokmen (1997) menciona que os estudantes não obterão a aprendizagem de todo o léxico de que necessitam no espaço da sala de aula, porém é fundamental que os professores auxiliem os alunos a aprender o vocabulário e também incentivem a continuar aprendendo fora do espaço escolar. De

---

<sup>1</sup> Nas subseções 2.1 e 2.2, os pesquisadores mencionados utilizam diferentes terminologias para se referir a uma língua adicional. Optamos por manter a designação utilizada por cada pesquisador.

acordo com Schmitt (2000), não há uma única forma para ensinar o vocabulário para os alunos, pois a prática dependerá, por exemplo, do contexto em que o professor está inserido e dos tipos de estudantes.

Levando em consideração que o vocabulário é importante para a aprendizagem dos alunos, Nation (1990) desenvolveu uma pesquisa em textos escritos para analisar as palavras que aparecem em maior número de vezes. O autor utilizou dois textos designados para estudantes nativos da língua inglesa. Foi possível constatar nos textos que mais da metade das palavras era de alta frequência, estando presentes pouquíssimas palavras de baixa frequência ou palavras acadêmicas. Para o autor, há um total de 2.000 palavras de alta frequência, sendo essas palavras encontradas em qualquer texto. Estes vocábulos são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, no entanto a escolha das palavras dependerá do objetivo dos sujeitos.

Para ensinar os alunos que estão aprendendo uma língua adicional, é fundamental, de acordo com Schmitt (2000), que isso seja feito de uma forma explícita e intencional para que os estudantes possuam um vocabulário suficiente e futuramente possam aprender, por conta própria, palavras novas quando as encontrarem. Além disso, esse autor acredita que as palavras de pouca frequência deveriam ser deixadas para a aprendizagem incidental (implícita), pelo fato de serem poucas e não estarem muito presentes nos textos. Já as palavras de alta frequência são fundamentais, pois aparecem inúmeras vezes nos textos e são utilizadas para o uso geral da língua.

Zilles (2001, p. 22) afirma que é “uma das tarefas do professor [...] expor o aluno a um número cada vez maior de palavras e consolidá-las”. A pesquisa realizada pelo autor verificou a retenção de algumas palavras, em dois diferentes grupos: o primeiro grupo recebeu instruções em atividades de forma implícita, já, no segundo grupo, as palavras foram trabalhadas em atividades explícitas. O estudo foi realizado com estudantes de língua inglesa que tinham como primeira língua o português.

Participaram 10 informantes no grupo de trabalho explícito e 13 informantes no grupo de trabalho implícito, todos adultos. Os resultados da pesquisa mostram que o grupo que recebeu as instruções de forma explícita obteve uma maior retenção das palavras-alvo, quando comparado ao grupo de instruções implícitas. Além disso, o estudo mostra que o ensino-aprendizagem de forma explícita não necessita ser isolado, pois, para Zilles (2001, p. 42), “o ensino explícito pode contextualizar-se através de uma situação, de prática escrita/oral ou de atividade de personalização”.

Para Sokmen (1997), a instrução explícita de vocabulário no processo de ensino-aprendizagem envolve um esforço cognitivo por parte dos alunos e pode demandar grande parte do tempo da sala de aula. A autora também enfatiza que a aprendizagem de forma explícita poderá despertar a curiosidade dos estudantes em quererem aprender novos vocábulos. Além disso, cabe destacar que a explicação explícita sobre a formação de palavras (prefixos, sufixos, raiz) apresenta bons resultados nas aulas de língua, pois, de acordo com Rodrigues (2006, p. 66), “esta estratégia faz o aluno refletir sobre a própria palavra, sobre sua formação”. Na próxima subseção, será abordada com mais profundidade a relação entre a consciência morfológica e o ensino.

## **2.2 Consciência morfológica e ensino**

A consciência morfológica é a habilidade de refletir sobre os morfemas que compõem as palavras, sendo que os morfemas são as menores unidades linguísticas que têm significado próprio (CARLISLE, 1995). De acordo com Yücel-Koç (2015), a consciência morfológica é a capacidade dos indivíduos de saber refletir e explicar a utilização de prefixos e sufixos na base das palavras. A seguir, o trabalho se desdobrará em apresentar os benefícios da consciência morfológica para o ensino da língua inglesa em estudantes de inglês como segunda língua, língua adicional ou língua materna, quanto à ampliação de vocabulário, por este ser o foco desta pesquisa. Destaca-se, contudo, que a consciência morfológica também tem papel para um melhor

desempenho na escrita, quanto a questões ortográficas (BIRGISDOTTIR *et al.*, 2006), e um melhor desempenho na compreensão leitora (KIEFFER; LESAUX, 2007; NAGY, 2007; ZHANG; KODA, 2012; 2013).

Quanto à questão da ampliação do vocabulário, Wysocki e Jenkins (1987) encontraram indícios de que a consciência morfológica contribui para a aprendizagem de novas palavras por crianças, falantes de inglês como primeira língua. Para isso, as crianças usavam as informações morfológicas nas palavras que haviam aprendido, o que acabava, por conseguinte, facilitando a aprendizagem de novas palavras, pois elas conseguiam fazer derivações com a base das palavras que elas haviam trabalhado anteriormente em sala de aula. Desse modo, as crianças utilizaram a derivação para fazer relação das palavras aprendidas com novas palavras, mostrando que a consciência morfológica facilita o processo de aprendizagem.

Long e Rule (2004) afirmam que os estudantes conseguem aprender mais novos vocábulos quando professores utilizam métodos de representações explícitas sobre os morfemas, ao contrário dos métodos mais antigos de memorização de palavras, sem nenhuma análise morfológica. O estudo contou com a participação de doze estudantes, divididos em dois grupos em uma escola na cidade de Nova York. Para tal investigação, utilizou-se, com o grupo experimental, o método da caixa de objetos para representar os morfemas; esses objetos serviam como dispositivos mnemônicos para permitir que os alunos fizessem suas conexões cerebrais. Já o grupo controle recebeu as informações pelo método tradicional, sendo utilizado o dicionário para procurar as definições das palavras. Ao final da pesquisa, observou-se que ambos os grupos obtiveram ganhos, no entanto o grupo experimental, que aprendeu o vocabulário através da utilização das caixas dos objetos, apresentou um melhor desempenho para a aquisição de vocabulário.

Akbulut (2017, p. 11) reforça essa ideia de que a consciência morfológica é essencial para quem está aprendendo inglês quando diz que, “se os indivíduos que



estão aprendendo inglês como segunda língua percebem morfemas em palavras complexas, eles podem aprender e adquirir facilmente os itens de vocabulário". O autor investigou se o conhecimento morfológico contribuiria, ou não, para o aprendizado de vocabulário em inglês por estudantes de uma universidade na Turquia. No total, a pesquisa contou com a participação de 52 alunos; a maioria dos estudantes tinha entre 17 e 25 anos, sendo 21 homens e 31 mulheres. Os alunos foram divididos em dois grupos, sendo um grupo experimental e o outro de controle. Para o grupo experimental foram utilizadas atividades voltadas para morfologia com instruções da utilização de sufixos, prefixos e a ampliação do conhecimento da base das palavras, já com o grupo controle foi utilizado o ensino tradicional por meio da memorização. Os resultados da pesquisa mostraram que o ensino voltado para a morfologia ampliou o vocabulário dos estudantes de inglês como segunda língua na Turquia.

O grupo experimental apresentou resultados significativamente melhores que o grupo controle em relação à estrutura morfológica. O autor acredita que o grupo experimental tenha aumentado seu vocabulário através das práticas morfológicas, pois existe "grande número de palavras que estão conectadas entre si, e o procedimento do arranjo de palavras em inglês pode expandir o aprendizado do vocabulário com conhecimento de poucas palavras" (AKBULUT, 2017, p. 11). Assim, as atividades que tenham o uso de técnicas morfológicas auxiliam no processo mental, sendo útil para a ampliação de vocabulário e também para a "compreensão leitora, o desenvolvimento da escrita (encontrando itens necessários no vocabulário) e a compreensão da produção da fala" (AKBULUT, 2017, p. 20). Além disso, os resultados apontaram que o estudo da morfologia motivou os alunos a quererem aprender mais vocabulário, além de perceberem que estudar vocabulário e morfologia em língua inglesa é estimulante. O autor defende a ideia de que as aulas de inglês tenham em seus currículos a presença de instruções explícitas da morfologia para que os alunos

consigam sozinhos, futuramente, analisar as estruturas morfológicas de novos vocábulos.

Nessa perspectiva de que a consciência morfológica é essencial para o aprendizado de estudantes de inglês como língua adicional, Jorlin (2015) destaca em seu estudo bibliográfico que o aprendizado da estrutura e do significado dos vocábulos é fundamental para a aquisição de palavras. Dessa maneira, o autor relata que os alunos que apresentam um melhor desempenho em relação à consciência morfológica podem ampliar mais seu vocabulário, pois o entendimento da “forma/significado da palavra é importante para a aquisição de vocabulário, então, [...] quem é mais dotado em relação à consciência morfológica estará mais propício a desenvolver seu vocabulário” (JORNLIN, 2015, p. 60). O autor reforça a ideia de que, independentemente da idade e da língua materna, as pessoas que estudam uma segunda língua podem se “beneficiar da conscientização morfológica e do treinamento da consciência morfológica” para aquisição de vocabulário (JORNLIN, 2015, p. 62).

Alsaeedi (2017) reforça a ideia de que há relação do conhecimento de vocabulário dos alunos com a consciência morfológica. O estudo realizado pelo autor contou com a atuação de 30 participantes para o grupo controle e também de 30 participantes para o grupo experimental. Os participantes tinham entre 19 e 21 anos e tinham como primeira língua o árabe. Vale ressaltar que estes alunos estavam cursando o segundo semestre de um programa preparatório para a Universidade Taif. Um dos principais objetivos do estudo era analisar se o ensino explícito da consciência morfológica teria algum impacto para os estudantes da Arábia Saudita que estudam o inglês como língua estrangeira. Para esta análise foram utilizados dois testes, sendo o primeiro teste para avaliar o nível de vocabulário e outro teste de consciência morfológica. O grupo experimental recebeu durante as seis semanas das aulas de língua inglesa instruções de morfologia através de fala, escrita, leitura e gramática. Por outro lado, o grupo controle recebeu apenas as instruções regulares das aulas.

Foi possível evidenciar através dos testes que os alunos que tiveram aulas com o foco na morfologia obtiveram uma pontuação bem mais elevada nos testes de vocabulário e de consciência morfológica. De acordo com Alsaeedi (2017, p. 56), “depois de ensinar-lhes que as palavras podem ser quebradas em morfemas, e elas são compostas de prefixos, sufixos e raízes, torna-se mais fácil para os alunos decompor e reconstruir palavras”. Assim sendo, o autor sugere que os docentes apliquem em suas aulas estratégias de aprendizado voltadas para a morfologia, pois esse método auxilia os estudantes a compreenderem melhor o significado dos vocábulos.

Dessa maneira, percebe-se que os estudos vêm mostrando que existe uma relação significativa entre a consciência morfológica e o desempenho em vocabulário. O desenvolvimento da consciência morfológica na sala de aula pode constituir uma ponte para o aprendizado de novas palavras. As pesquisas descritas são, portanto, relevantes para mostrar a importância de se trabalhar com a consciência morfológica nas aulas de línguas, com o objetivo de incrementar o repertório vocabular dos aprendizes.

A seguir, será descrita a metodologia do trabalho.

### **3 Metodologia**

A intervenção implementada nesta pesquisa foi aplicada no primeiro semestre de 2019 no NLA da Unipampa. O NLA é um projeto de extensão vinculado ao Curso de Licenciatura em Letras –Línguas Adicionais e que obtém apoio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. O projeto oferece cursos gratuitos de língua inglesa e de língua espanhola, em diferentes modalidades (presencial e a distância; regulares e intensivos). Os cursos são ofertados semestralmente para a comunidade em geral, e as turmas são destinadas a crianças, jovens e adultos. A presente pesquisa foi desenvolvida em uma turma de adolescentes, no nível intermediário I de língua inglesa. Vale destacar que os alunos que tinham feito o nível básico II no NLA

poderiam fazer o curso sem um teste prévio, já os estudantes que não haviam feito o básico II no NLA passaram por um teste de nivelamento para que eles pudessem ingressar no nível intermediário I.

O curso, durante o qual foi implementada a proposta de intervenção analisada neste trabalho, começou a ser aplicado no mês de abril e foi finalizado no mês de junho de 2019, contabilizando 20 horas/aula, sendo duas horas/aula semanais. A turma era composta de 12 alunos com idade entre 12 e 15 anos: oito alunos tinham 12 anos, dois alunos tinham 13 anos, somente um aluno tinha 14 anos e uma aluna tinha 15 anos. Além disso, a turma era composta de sete meninas e cinco meninos. Neste contexto, 10 alunos eram estudantes de escolas particulares e havia dois alunos de escolas públicas. De acordo com um questionário aplicado com a turma, foi possível constatar que 11 alunos tinham aula de língua inglesa na escola. Além disso, a partir dos questionários, foi possível evidenciar que o maior contato que os alunos tinham com a língua inglesa era na escola, com a *internet* e em jogos eletrônicos. Outra questão relevante quanto ao questionário refere-se ao tempo que os alunos estavam estudando a língua inglesa: sete alunos responderam que estudavam inglês há mais de quatro anos, e cinco alunos marcaram que estudavam inglês de um a dois anos. Na primeira aula, os alunos receberam um termo de consentimento livre e esclarecido, que foi assinado por seus responsáveis, pois eram alunos menores de dezoito anos.

A seguir, serão apresentados detalhadamente os procedimentos de geração e análise dos dados.

Dois testes foram utilizados nesta pesquisa: um avaliou o vocabulário dos alunos em língua inglesa e outro avaliou o desempenho dos alunos em relação à consciência morfológica. Com relação ao vocabulário, o teste usado neste estudo foi o *The new vocabulary levels test (NVLT)*<sup>2</sup>, adaptado de McLean e Kramer (2015). Já quanto

---

<sup>2</sup> A versão original e na íntegra do NVLT pode ser encontrada em Alsaeedi (2017).

à consciência morfológica, o teste aplicado foi o *Morphological structure test* (MST)<sup>3</sup>, adaptado de McBride-Chang *et al.* (2005). Antes da intervenção pedagógica, foi aplicado com os alunos o pré-teste de vocabulário e o pré-teste de consciência morfológica. Após a intervenção pedagógica, aplicaram-se com os alunos o pós-teste de vocabulário e o pós-teste de consciência morfológica. Vale destacar que foram utilizados testes idênticos nas fases de pré e pós-testagem, mas se optou por mudar a ordem de algumas questões dos pré-testes para os pós-testes para diminuir a possibilidade de os alunos memorizarem alguma das respostas.

Agora serão apresentados brevemente o NVLT e o MST e as adaptações que foram feitas para esta pesquisa<sup>4</sup>. O teste de vocabulário NVLT tem por objetivo ser um instrumento para analisar o conhecimento lexical em inglês dos alunos. Segundo McLean e Kramer (2015, p. 4),

NVLT destina-se a ser um instrumento de diagnóstico e realização para fins pedagógicos ou de pesquisa, medindo o conhecimento em inglês dos cinco primeiros níveis de frequência de 1.000 palavras do BNC<sup>5</sup> e da *Academic Word List* (AWL) (Coxhead, 2000). O teste consiste em cinco níveis de 24 itens, que juntos medem o conhecimento das famílias de 5.000 palavras mais frequentes, além de uma seção de trinta itens que mede o conhecimento da AWL. Todo o teste de 150 itens pode ser concluído em 30 minutos; no entanto, dependendo das necessidades específicas de pesquisadores ou professores, as seções de teste específicas podem ser administradas isoladamente.

Para esta pesquisa, utilizou-se o NVLT para testar o conhecimento dos alunos em relação ao vocabulário, pois o teste tem como princípio determinar o “tamanho” do vocabulário dos alunos em relação ao uso das palavras mais frequentes da língua

---

<sup>3</sup> A versão original e na íntegra do MST pode ser encontrada em McBride-Chang *et al.* (2005).

<sup>4</sup> A versão na íntegra dos testes que foram aplicados nesta pesquisa pode ser encontrada em Peralta (2019).

<sup>5</sup> O BNC, *British National Corpus*, é um *corpus* de textos com 100 milhões de palavras que tem amostras de inglês escrito e falado de várias fontes (McLEAN; KRAMER, 2015).

inglesa. O uso deste teste também se justifica por conter palavras mais novas e utilizadas com maior frequência, comparado ao teste *Vocabulary levels test* (VLT), que é mais antigo e conseqüentemente tem palavras que estão em desuso (McLEAN; KRAMER, 2015). Cada questão do NVLT é constituída por uma palavra seguida de uma frase em que tal palavra está presente. Ao participante é solicitado que marque uma alternativa que explicita o significado da palavra sob análise, como mostra o exemplo na Figura 1.

Figura 1 – Exemplo de questão do teste NVLT.

- |   |
|---|
| 17. school: This is a big <b>school</b> .<br>a. where money is kept<br>b. sea animal<br>c. place for learning<br>d. where people live |
|---|

Fonte: Peralta (2019, p. 92).

Nesta pesquisa, foram utilizadas somente as partes 1 e 2 do NVLT, por considerá-las mais acessíveis para os alunos que estavam no nível intermediário I. A turma levou em média quinze minutos para completar os dois níveis do teste. Vale destacar que o teste de vocabulário era de múltipla escolha e durante a aplicação do pré-teste e do pós-teste foi indicado aos alunos que, se eles não soubessem uma das questões, não haveria problema e deveriam passar para a próxima, deixando para marcar somente as que eles realmente soubessem a alternativa correta. O mesmo procedimento foi adotado no teste de consciência morfológica.

No teste NVLT, não há predominância de palavras derivadas ou compostas. Dessa forma, esta pesquisa buscou observar a ampliação de vocabulário dos alunos de uma maneira em geral e não somente de palavras morfológicamente complexas. De acordo com Akbulut (2017, p. 19), “os resultados sugerem que as orientações morfológicas alteram o processo de reconhecimento do vocabulário; nesse sentido, é capaz de afetar a aprendizagem de vocabulário”. Destaca-se que Alsaeedi (2017), que

também tinha o objetivo de observar o papel da consciência morfológica na aquisição de vocabulário em inglês, igualmente utilizou uma adaptação do NVLT para medir o vocabulário dos participantes.

Quanto ao teste de consciência morfológica, o MST, na versão original, é a segunda parte de um teste cuja primeira parte se refere à identificação de morfemas. A segunda parte, que foi adaptada neste trabalho, é composta por 20 itens e serve para medir a habilidade dos estudantes de produzir novas palavras usando diferentes morfemas. Para isso, no teste original, os alunos são apresentados a 20 cenários, e em cada cenário o aluno é convidado a criar algumas palavras para objetos que são apresentados nos cenários. Também vale destacar que no teste há a utilização de algumas *pseudowords*, para verificar se os alunos realmente sabiam aplicar o conhecimento de afixos ou de composição em palavras inventadas, já que são palavras que nunca foram vistas anteriormente por eles.

Assim, nesta pesquisa, utilizou-se o teste proposto por McBride-Chang *et al.* (2005) para poder medir o desempenho dos alunos em relação à consciência morfológica. Como mencionado anteriormente, o teste original é constituído de duas partes. Porém, para esta pesquisa, não foi contemplada a primeira parte, que corresponde à identificação de morfemas. A segunda parte do teste, que se refere ao teste de estrutura morfológica, foi, como mencionado anteriormente, adaptada para este trabalho. O MST, para este trabalho, foi dividido em duas partes. Na primeira parte do teste, que contém 10 questões, os alunos foram avaliados em relação à composição das palavras. Para isso, antes de começar o teste, foi explicado como ele funcionaria e foi fornecido um exemplo. Logo em seguida, foi pedido para que os alunos respondessem ao teste. Vale destacar que a adaptação do MST também contém *pseudowords* como no teste original, conforme mostra o exemplo na Figura 2.

Figura 2 – Exemplo de questão do MST na parte referente à composição.

5. A tree that grows **apples** is called an **apple tree**. What do we call a tree that grows **donuts**? \_\_\_\_\_

Fonte: Peralta (2019, p. 96).

Já na segunda parte do teste, foram criadas 10 questões para analisar o desempenho dos alunos em relação ao uso de afixos derivacionais. Também antes de começar a segunda parte do teste, foi fornecido um exemplo de como deveriam ser respondidas as questões. As 10 questões de afixos do teste foram divididas em: três para analisar o uso do sufixo *-less*, três para analisar o uso do sufixo *-er*, duas para analisar o uso do prefixo *un-* e duas para analisar o uso do sufixo *-ful*. Os afixos escolhidos para esta pesquisa são comumente usados na língua inglesa. Vale destacar que para esta pesquisa não se trabalhou com a morfologia flexional. Bryant e Nunes (2006) destacaram que a morfologia derivacional teve um papel relevante para a aprendizagem, já a morfologia flexional não foi relevante, no contexto de inglês como primeira língua de crianças na Inglaterra. Também Zhang e Koda (2013) mostraram em seus estudos (realizados com crianças chinesas que têm como primeira língua o chinês, estudantes de inglês como segunda língua) que a morfologia derivacional teve um papel fundamental para a compreensão leitora e que a morfologia flexional não apresentou nenhuma colaboração significativa. Por fim, autores como Guimarães e Mota (2016) confirmam em sua pesquisa que a morfologia derivacional tem um papel relevante para a leitura de palavras com crianças brasileiras, estudantes de português como língua materna. A Figura 3 traz um exemplo de questão da segunda parte do MST.

Figura 3 – Exemplo de questão do MST na parte referente à derivação.

20. The boy has **power**, so he is \_\_\_\_\_ .

Fonte: Peralta (2019, p. 97).



Na análise dos dados gerados através do teste de vocabulário e do teste de consciência morfológica<sup>6</sup>, buscou-se verificar se houve um ganho no desempenho dos alunos, estudantes de inglês como língua adicional, após a intervenção pedagógica. Para tal, a pesquisa utilizou o ganho normalizado de Hake (1998) para analisar se houve uma diferença significativa no desempenho dos alunos em relação à consciência morfológica e à ampliação de vocabulário antes da intervenção e após sua realização.

O ganho normalizado de Hake apresenta em porcentagem o ganho de aprendizagem, através da porcentagem de acertos de cada aluno em um pré e um pós-teste, respectivamente. Para quantificar o quanto o aluno progrediu em determinado assunto, Hake (1998) propõe avaliar o ganho médio normalizado,  $\langle g \rangle$ , pela quantificação da razão entre a diferença do ganho médio real,  $\%(\text{pós} - \text{teste}) - \%$

$$\langle g \rangle = \frac{\%(\text{pós} - \text{teste}) - \%(\text{pré} - \text{teste})}{100 - \%(\text{pré} - \text{teste})}$$

Com respeito a essa quantificação, para Hake (1998), temos a seguinte classificação: (i) ganho alto, se  $0,7 \leq \langle g \rangle$ ; (ii) ganho médio, se  $0,3 \leq \langle g \rangle < 0,7$ ; (iii) ganho baixo, se  $\langle g \rangle < 0,3$ .

O ganho médio normalizado de Hake vem sendo utilizado por diversas pesquisas, com uma grande concentração em estudos na área de Física. Porém, também há estudos recentes, na área de linguagens, como, por exemplo, a pesquisa realizada por Sadikin (2016). Este estudo busca mostrar que a aprendizagem através de *WebQuest* auxilia no domínio de vocabulário dos alunos. Para isso o autor utilizou um pré-teste e um pós-teste, cujos resultados foram analisados por meio do ganho de

---

<sup>6</sup> Os bolsistas Aloisio Martinez Jacobs e Marcos Antonio Jorge Ticona, do grupo de pesquisa “Ensino e aprendizagem de línguas: uma abordagem quantitativa”, da Unipampa, contribuíram na execução da análise quantitativa dos dados.

Hake. Já uma pesquisa desenvolvida por Togatorop (2015) mostra um estudo voltado para melhorar o desempenho dos alunos na escrita inglesa. Para isso, a pesquisa é dividida em dois grupos, sendo um o grupo experimental e outro o grupo controle. O grupo experimental recebeu um método colaborativo baseado na *Web*, já o grupo controle foi ensinado com um método convencional. O pesquisador utilizou-se do ganho de Hake para poder ver se houve, ou não, diferenças dos grupos em relação ao ganho médio de aprendizagem.

Além disso, no presente trabalho, utilizou-se o coeficiente de correlação linear de Pearson, para medir a relação de dependência linear entre duas variáveis. Segundo Dancey e Reidy (2005), há uma classificação para avaliar o coeficiente de correlação, sendo fracos os resultados de 0,10 até 0,30, já os resultados moderados vão de 0,40 até 0,60, e por último são fortes os resultados que vão de 0,70 até 1. Quando o coeficiente estiver mais próximo do zero, isso indica que não há relação entre as variáveis, já, por outro lado, quanto mais o resultado do coeficiente se aproxima do 1 mais forte é a relação. O coeficiente de correlação linear de Pearson ( $r$ ) foi utilizado nesta pesquisa para verificar se o desempenho dos estudantes em relação ao conhecimento de vocabulário e à consciência morfológica poderia estar relacionado/interligado com a intervenção pedagógica (FIGUEIREDO; SILVA, 2009).

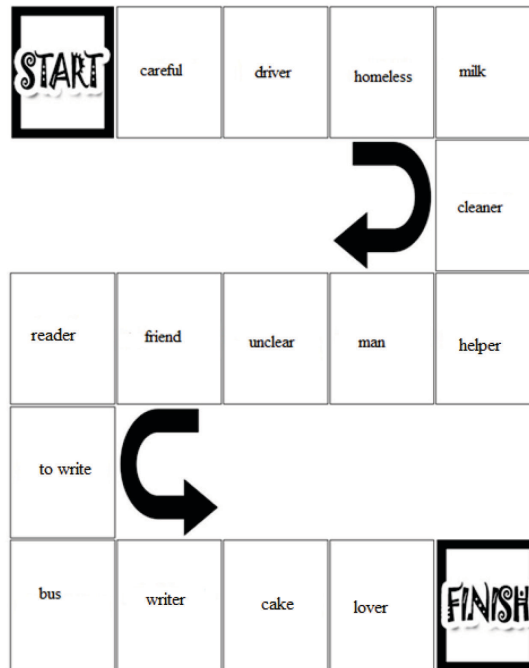
Ao longo da intervenção, foram desenvolvidos jogos e atividades lúdicas que tinham como meta o trabalho explícito com a consciência morfológica. Foram desenvolvidos no total quatorze jogos e atividades. Foram sete jogos (*Sixty Seconds*, *Memory Game*, *Hunt Words*, *Naval Battle*, *Revelation*, *Puzzle Game* e *Can you guess?*) e sete atividades (*Prefix or Suffix*, *What is compound?*, *Identification*, *The rules of a game*, *Recipe time*, *Memes* e *Post*)<sup>7</sup>. A fim de exemplificar, trazemos uma breve descrição do jogo *Sixty Seconds*, um jogo de tabuleiro em que havia algumas palavras morfológicamente

---

<sup>7</sup> Os jogos e as atividades lúdicas implementados ao longo da intervenção são apresentados em sua íntegra em Peralta (2019).

complexas e outras simples, como mostra a Figura 4. Os alunos jogavam em pequenos grupos, e o número que caísse no dado era o número de casas que eles precisavam andar. Parando em uma casa, eles tinham um minuto para dizer se a palavra tinha prefixo ou sufixo e depois montar uma frase com a palavra.

Figura 4 – Jogo *Sixty Seconds*.



Fonte: Peralta (2019, p. 111).

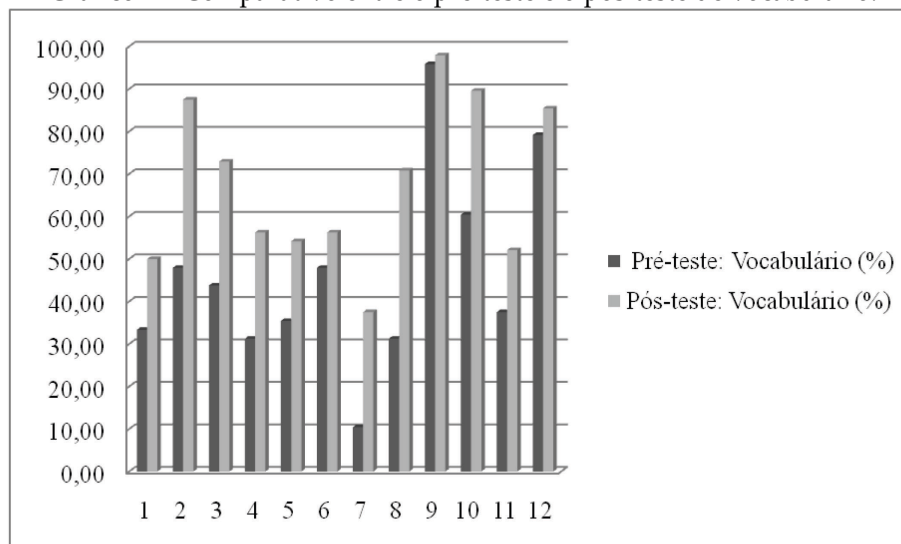
#### 4 Resultados

O ganho de Hake (HAKE, 1998) foi utilizado para avaliar se houve ganhos de aprendizagem significativos do pré-teste para o pós-teste de vocabulário e de consciência morfológica. Além disso, utilizou-se o coeficiente de correlação linear de Pearson para verificar se os resultados obtidos nos testes poderiam estar relacionados com a intervenção. Na sequência, apresentamos, inicialmente, os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste de vocabulário. Logo após, são apresentados os resultados do pré-teste e do pós-teste de consciência morfológica.

O Gráfico 1 mostra uma comparação da porcentagem de acertos do pré-teste e do pós-teste no NVLT, que tinha um total de 48 questões. Analisando o Gráfico 1, é

possível observar que todos os participantes (identificados por números de 1 a 12) obtiveram um aumento no número de acertos no pós-teste comparado ao pré-teste.

Gráfico 1 – Comparativo entre o pré-teste e o pós-teste de vocabulário.



Fonte: Peralta (2019, p. 57).

O Gráfico 1 mostra que os alunos obtiveram uma melhora no desempenho de vocabulário, pois todos os alunos aumentaram sua porcentagem de acertos no pós-teste, mostrando que a intervenção pedagógica pode ter contribuído para a ampliação de vocabulário dos alunos. Na correção dos testes, foi possível verificar que muitas questões estavam sem respostas, comprovando que os alunos só tentaram responder as que eles realmente sabiam ou acreditavam saber a resposta correta.

Para analisar a evolução em relação ao número de acertos dos alunos, quantificou-se o ganho médio normalizado de Hake. A Tabela 1 mostra a quantificação do ganho de aprendizagem de cada aluno em relação ao vocabulário.

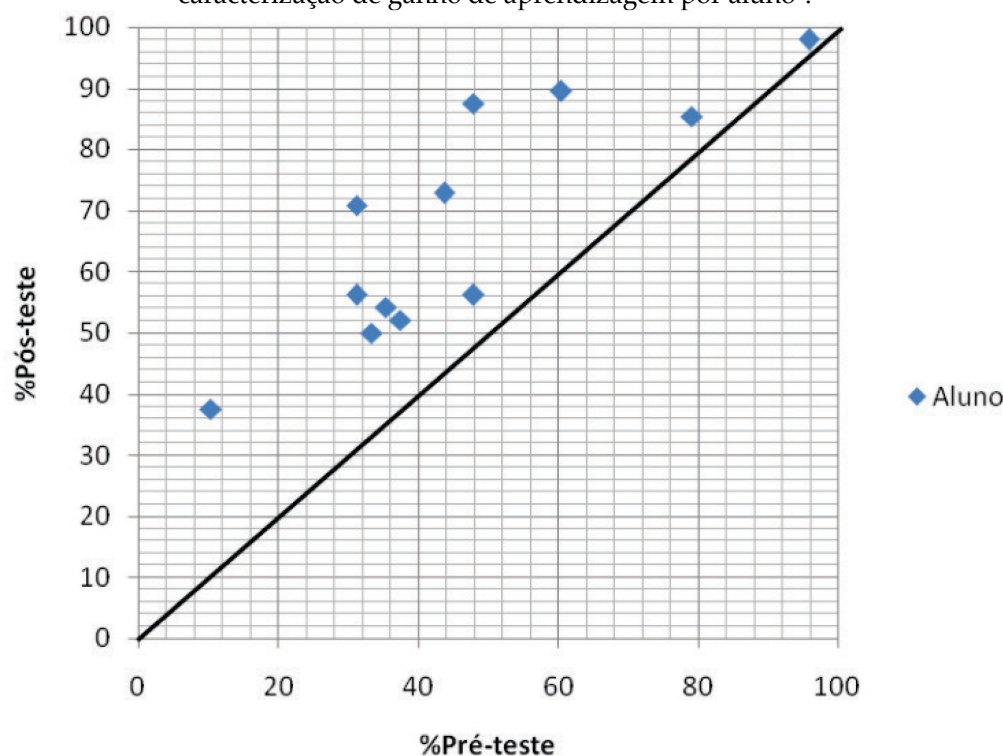
Tabela 1 – Ganho normalizado de cada aluno em relação ao vocabulário, calculado pelo método de Hake (1998).

|    | <b>Pré-teste<br/>Vocabulário<br/>(%)</b> | <b>Pós-teste<br/>Vocabulário<br/>(%)</b> | <b>%(g)</b> |
|----|--|--|-------------|
| 1  | 33,33                                    | 50,00                                    | 25,00       |
| 2  | 47,92                                    | 87,50                                    | 76,00       |
| 3  | 43,75                                    | 72,92                                    | 51,86       |
| 4  | 31,25                                    | 56,25                                    | 36,36       |
| 5  | 35,42                                    | 54,17                                    | 29,03       |
| 6  | 47,92                                    | 56,25                                    | 16,00       |
| 7  | 10,42                                    | 37,50                                    | 30,23       |
| 8  | 31,25                                    | 70,83                                    | 57,58       |
| 9  | 95,83                                    | 97,92                                    | 50,00       |
| 10 | 60,42                                    | 89,58                                    | 73,67       |
| 11 | 37,50                                    | 52,08                                    | 23,33       |
| 12 | 79,17                                    | 85,42                                    | 30,00       |

Fonte: Adaptado de Peralta (2019, p. 57-58).

De acordo com Hake (1998), se o aluno apresentar um ganho normalizado menor do que 30% é considerado como ganho baixo, já um ganho normalizado de 30% até 70% é considerado como ganho médio e um ganho maior do que 70% considera-se um ganho alto. Nota-se que os alunos 1, 5, 6 e 11 apresentaram um ganho baixo em relação ao teste de vocabulário. Já os alunos 3, 4, 7, 8, 9 e 12 obtiveram um ganho médio, e dois alunos, 2 e 10, obtiveram um ganho alto. Assim, no total de 12 alunos, foi possível constatar que oito apresentaram um ganho satisfatório em relação ao vocabulário. Vale destacar, no entanto, que os outros alunos também obtiveram um ganho, só que menor, comparado ao dos colegas, como é possível visualizar na Figura 5.

Figura 5 – Comparação entre a porcentagem de acertos no pré-teste e no pós-teste de vocabulário e caracterização de ganho de aprendizagem por aluno<sup>8</sup>.



Fonte: elaborado pelos autores.

Na sequência, as Tabelas 2 e 3 apresentam, em relação ao pré-teste e ao pós-teste de vocabulário, respectivamente, o mínimo de acertos que os alunos obtiveram no total de 48 questões, já o segundo item é o máximo de acertos que os alunos obtiveram. Depois são apresentados a média e o desvio padrão do teste de vocabulário.

Tabela 2 – Análise descritiva do pré-teste de vocabulário.

| <b>Pré-teste de vocabulário</b> |       |
|---------------------------------|-------|
| <b>Mínimo</b>                   | 5     |
| <b>Máximo</b>                   | 46    |
| <b>Média</b>                    | 21,54 |
| <b>Desvio Padrão</b>            | 11,38 |

Fonte: Adaptado de Peralta (2019, p. 59).

<sup>8</sup> O segmento de reta de extremos nos pares ordenados, (0,0) e (100,100), representa o nível de ganho nulo (%Pós-teste = %Pré-teste). Pontos localizados acima do nível de ganho nulo indicam ganho positivo (%Pós-teste > %Pré-teste), enquanto pontos abaixo indicam ganho negativo (%Pós-teste < %Pré-teste).

Tabela 3 – Análise descritiva do pós-teste de vocabulário.

| <b>Pós-teste de vocabulário</b> |       |
|---------------------------------|-------|
| <b>Mínimo</b>                   | 18    |
| <b>Máximo</b>                   | 47    |
| <b>Média</b>                    | 31,45 |
| <b>Desvio Padrão</b>            | 9     |

Fonte: adaptado de Peralta (2019, p. 59-60).

Observa-se nas Tabelas 2 e 3 que houve diferenças significativas do pré-teste para o pós-teste. Primeiramente, o mínimo de acertos da turma em um total de 48 questões no pré-teste foi de 5, já no pós-teste foi de 18. Dessa forma, é possível analisar que os alunos obtiveram uma melhora em relação ao vocabulário, pois, comparando os mínimos, é possível constatar que houve um aumento significativo. Já em relação ao máximo de acertos, nota-se que houve uma diferença pequena do pré-teste para o pós-teste, pois uma das participantes obteve uma pontuação alta no pré-teste, o que acabou não levando a uma grande diferença para a turma na pontuação no máximo de acertos, porém todos os alunos aumentaram suas pontuações, como mostra o Gráfico 1. A média de acertos da turma do pré-teste para o pós-teste teve um considerável aumento de 21,54 para 31,45. Também é possível identificar que do pré-teste para o pós-teste o desvio padrão diminuiu. No pós-teste, foi possível observar que os alunos ficaram mais próximos da média.

Assim, através dos dados mostrados nas Tabelas 2 e 3, foi possível realizar o teste que mede a variância compartilhada entre duas variáveis, que é o coeficiente de correlação de Pearson ( $r$ ). Esse método serviu, neste trabalho, para analisar se o desempenho dos alunos poderia estar relacionado com a intervenção pedagógica. Como foi mostrado anteriormente, Dancey e Reidy (2005) apresentam a classificação para analisar o coeficiente de correlação, considerando fracos os resultados de 0,10 até 0,30, já os resultados moderados vão de 0,40 até 0,60, e, por último, para serem

considerados fortes, os resultados vão 0,70 até 1. A seguir, apresenta-se a Tabela 4 com o resultado do coeficiente de correlação entre o pré-teste e o pós-teste de vocabulário.

Tabela 4 – Resultado do coeficiente de correlação de vocabulário.

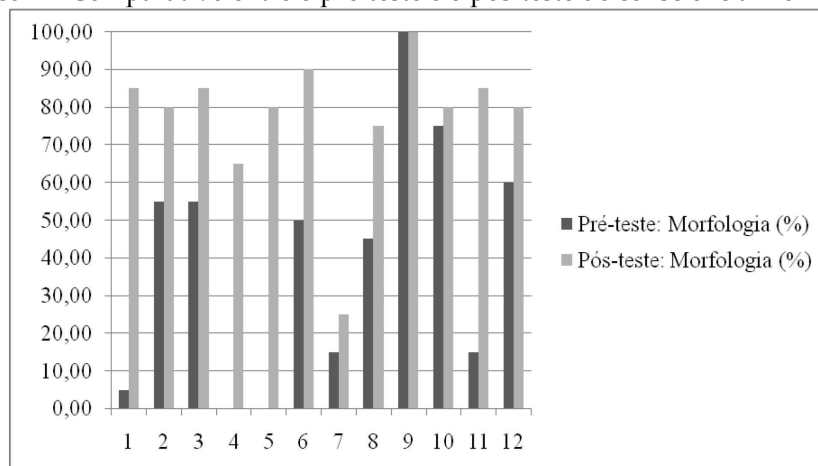
| Vocabulário               |      |
|---------------------------|------|
| Coeficiente de correlação | 0,84 |

Fonte: Peralta (2019, p. 60).

Nota-se pelo resultado do coeficiente de correlação que os alunos obtiveram o máximo da classificação em relação ao desempenho de vocabulário. De acordo com Dancey e Reidy (2005), um resultado de  $r$  de 0,70 até 1 é considerado forte, e os alunos obtiveram um coeficiente de 0,84. Dessa forma, o resultado obtido pelo método do coeficiente de correlação mostra evidências de que o aumento no desempenho de vocabulário dos alunos pode estar relacionado com as atividades e os jogos autorais desenvolvidos nesta pesquisa.

Com relação aos testes de consciência morfológica, o Gráfico 2 apresenta uma comparação da porcentagem de acertos do pré-teste e do pós-teste de morfologia para cada um dos alunos. O MST continha um total de 20 questões, sendo 10 questões de composição e 10 questões de derivação.

Gráfico 2 – Comparativo entre o pré-teste e o pós-teste de consciência morfológica.



Fonte: Peralta (2019, p. 61).



Observa-se no Gráfico 2 que quase todos os alunos obtiveram uma porcentagem de acertos maior no pós-teste, comparado ao pré-teste. Vale ressaltar que o participante de número 9 acertou todas as questões no pré-teste e manteve este resultado no pós-teste. Também é possível notar que os alunos 4 e 5 não acertaram nenhuma questão no pré-teste e, após a intervenção, esses alunos mostraram ter apresentado uma ampliação da consciência morfológica, pois elevaram suas pontuações.

A seguir apresenta-se, na Tabela 5, a porcentagem de acertos de cada um dos 12 alunos no pré-teste e no pós-teste de consciência morfológica, além também de apresentar o ganho normalizado de Hake (1998).

Tabela 5 – Ganho normalizado de cada aluno em relação à consciência morfológica, calculado pelo método de Hake (1998).

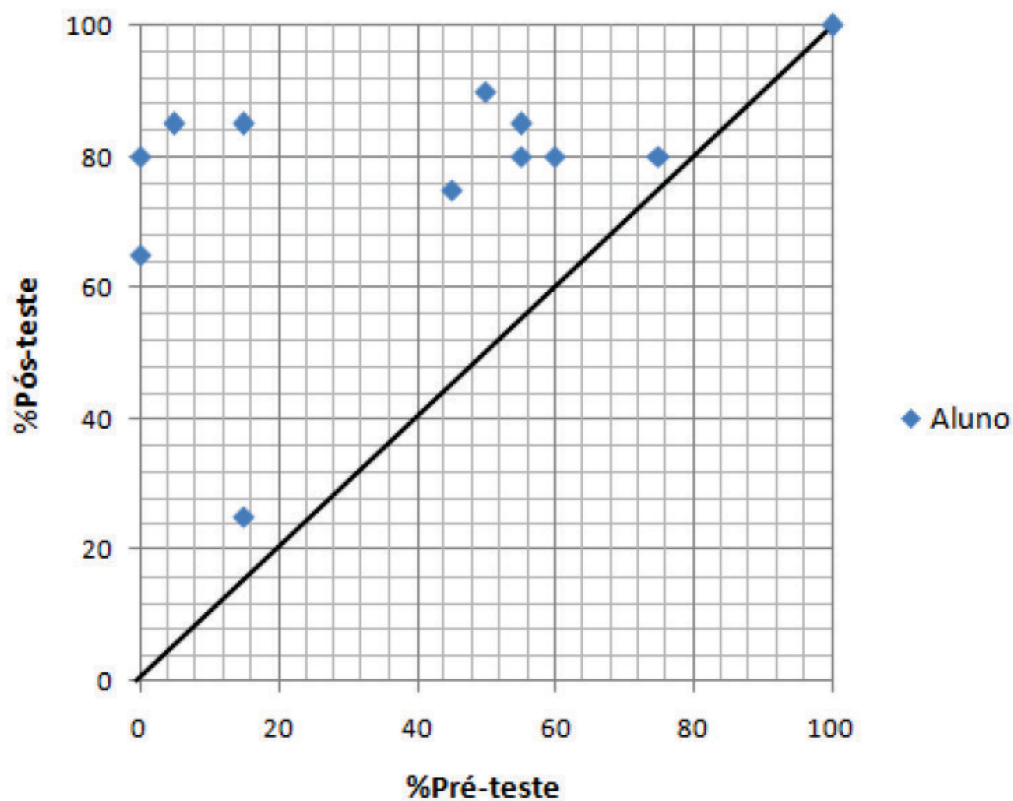
|    | <b>Pré-teste<br/>Morfologia<br/>(%)</b> | <b>Pós-teste<br/>Morfologia<br/>(%)</b> | <b>%(g)</b> |
|----|---|---|-------------|
| 1  | 5,00                                    | 85,00                                   | 84,21       |
| 2  | 55,00                                   | 80,00                                   | 55,56       |
| 3  | 55,00                                   | 85,00                                   | 66,67       |
| 4  | 0,00                                    | 65,00                                   | 65,00       |
| 5  | 0,00                                    | 80,00                                   | 80,00       |
| 6  | 50,00                                   | 90,00                                   | 80,00       |
| 7  | 15,00                                   | 25,00                                   | 11,76       |
| 8  | 45,00                                   | 75,00                                   | 54,55       |
| 9  | 100,00                                  | 100,00                                  | 0,00        |
| 10 | 75,00                                   | 80,00                                   | 20,00       |
| 11 | 15,00                                   | 85,00                                   | 82,35       |
| 12 | 60,00                                   | 80,00                                   | 50,00       |

Fonte: Adaptado de Peralta (2019, p. 62).

Nota-se que somente os alunos 7 e 10 obtiveram um baixo ganho. Já cinco alunos, 2, 3, 4, 8 e 12, ficaram com um ganho entre 30% e 70%, considerado um ganho médio. Por fim, quatro alunos, 1, 5, 6 e 11, obtiveram um ganho alto. Vale destacar que o aluno 9 não obteve ganho, pois gabaritou o pré-teste e o pós-teste, o que pode ser

visualizado na Figura 6. Assim, percebe-se que os alunos obtiveram uma melhora em relação à consciência morfológica, pois, ao observar e comparar os resultados do pré-teste com os resultados do pós-teste, verifica-se que a turma aumentou significativamente a pontuação, constatando-se um ganho na aprendizagem.

Figura 6 – Comparação entre a porcentagem de acertos no pré-teste e no pós-teste de consciência morfológica e caracterização de ganho de aprendizagem por aluno.



Fonte: elaborado pelos autores.

A seguir, as Tabelas 6 e 7 apresentam, em relação, respectivamente, ao pré-teste e ao pós-teste de consciência morfológica, o mínimo e o máximo de acertos do total de 20 questões. Depois há a média de acertos da turma e o desvio padrão.

Tabela 6 – Análise descritiva do pré-teste de consciência morfológica.

| <b>Pré-teste de consciência morfológica</b> |      |
|---|------|
| <b>Mínimo</b>                               | 0    |
| <b>Máximo</b>                               | 20   |
| <b>Média</b>                                | 7,27 |
| <b>Desvio Padrão</b>                        | 6,35 |

Fonte: adaptado de Peralta (2019, p. 64).

Tabela 7 – Análise descritiva do pós-teste de consciência morfológica.

| <b>Pós-teste de consciência morfológica</b> |       |
|---|-------|
| <b>Mínimo</b>                               | 5     |
| <b>Máximo</b>                               | 20    |
| <b>Média</b>                                | 15,45 |
| <b>Desvio Padrão</b>                        | 3,8   |

Fonte: adaptado de Peralta (2019, p. 64).

No pré-teste, alguns alunos não acertaram nenhuma questão de consciência morfológica, dessa forma, obtendo o mínimo de 0 acertos. Porém, após a aplicação da intervenção pedagógica com o foco na morfologia, é possível observar que o mínimo de acertos da turma subiu para 5. Já a média de acertos da turma teve sua pontuação duplicada na comparação entre o pré-teste (7,27) e o pós-teste (15,45). Por fim, o desvio padrão, de 6,35 para 3,8, diminuiu, o que é um resultado positivo, pois aqueles alunos que estavam muito longe da média de acertos acabaram se aproximando da média da turma, ou seja, a aprendizagem mostrou-se mais equânime entre os alunos. De acordo com os resultados obtidos, é possível verificar que a intervenção obteve aspectos positivos para a aprendizagem dos alunos em relação à consciência morfológica.

A partir dos dados mostrados nas Tabelas 6 e 7, calculou-se o coeficiente de correlação de Pearson ( $r$ ). A seguir, a Tabela 8 apresenta o resultado do coeficiente de correlação do pré-teste e do pós-teste de consciência morfológica.

Tabela 8 – Resultado do coeficiente de correlação da consciência morfológica.

| <b>Consciência morfológica</b>   |      |
|----------------------------------|------|
| <b>Coeficiente de correlação</b> | 0,45 |

Fonte: Peralta (2019, p. 64).

Para Dancey e Reidy (2005), os resultados de  $r$  de 0,40 até 0,60 têm valor moderado. Através do resultado, é possível inferir que há indícios de que a intervenção pedagógica também pode ter auxiliado na aprendizagem dos alunos em relação à consciência morfológica.

Os resultados obtidos nesta pesquisa permitem afirmar que a intervenção com atividades e jogos que ampliam a consciência morfológica influenciaram positivamente os resultados dos alunos tanto no teste de consciência morfológica quanto no teste de vocabulário. Além disso, a intervenção buscou envolver os alunos em jogos e atividades lúdicas, o que foi uma forma significativa de aprendizagem para melhorar seus conhecimentos de morfologia e vocabulário na língua inglesa.

## 5 Considerações finais

Acredita-se que a principal contribuição deste trabalho seja mostrar a relevância de um trabalho explícito com a consciência morfológica na aprendizagem de alunos brasileiros estudantes de inglês como língua adicional, em consonância com diversos estudos em outros países que comprovam a importância da consciência morfológica para a ampliação de vocabulário, um melhor desempenho na compreensão leitora e um melhor desempenho na escrita, quanto a questões ortográficas.

Nesse estudo, foi possível verificar que houve relações entre o trabalho explícito com a consciência morfológica e a aquisição de vocabulário dos alunos. Por meio da comparação do pré-teste com o pós-teste, foi possível notar que os alunos obtiveram uma melhora no teste de consciência morfológica e também no teste de vocabulário, como, por exemplo, o aluno 2, que acertou pouco menos de 50% no pré-teste de vocabulário, já no pós-teste de vocabulário ele obteve uma porcentagem de acertos de

quase 90%; também no pré-teste de morfologia ele acertou 55% das questões e já no pós-teste de morfologia o aluno acertou 80% das questões.

Além disso, o coeficiente de correlação quanto aos testes de consciência morfológica, que obteve um resultado de 0,45, e o coeficiente de correlação quanto aos testes de vocabulário, com o resultado de 0,84, mostram evidências de que pode haver uma relação entre os resultados obtidos e a intervenção realizada.

Vale ressaltar que o estudo foi conduzido em um curso de extensão na Unipampa, com um total de 12 alunos. Dessa forma, a pesquisa teve uma amostra pequena. A partir dos resultados obtidos, segundo os quais há uma relação entre a consciência morfológica e a ampliação do vocabulário, a continuidade desta pesquisa se beneficiaria com a constituição de uma amostra maior. Também seria interessante verificar, a partir da continuidade desta pesquisa, se os resultados seriam influenciados por um tempo mais longo de intervenção. Da mesma forma, possibilidades futuras de desenvolvimento desta pesquisa envolvem a participação de um grupo controle e a possibilidade de comparar os resultados obtidos em um curso de extensão com outros contextos, como, por exemplo, o de uma sala de aula da Educação Básica.

Por fim, espera-se que outros professores encontrem neste trabalho um incentivo para desenvolverem aulas pensadas a partir de um trabalho explícito com a consciência morfológica.

### **Referências Bibliográficas**

AKBULUT, F. Effects of morphological awareness on second language vocabulary knowledge. **Journal of language and linguistic studies**, n. 13, p. 10-26, 2017. Disponível em: <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/458/268>. Acesso em: 4 mar. 2018.

ALSAEEDI, W. The Role of Morphological Awareness in Vocabulary Acquisition in English of Saudi EFL Learners. **TESOL Theses**, v. 1, 2017. Disponível em:

[https://digitalcommons.spu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=tesol\\_etd](https://digitalcommons.spu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=tesol_etd). Acesso em: 14 set. 2019.

BIRGISDOTTIR, F.; NUNES, T.; PRETZLIK, U.; BURMAN, D.; GARDNER, S.; BELL, D. An intervention program for teaching children about morphemes in the classroom: effects on spelling. *In*: NUNES, T.; BRYANT, P. (ed.). **Improving Literacy by Teaching Morphemes**. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2006. p. 104-120. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203969557>

BRYANT, P.; NUNES, T. Morphemes and literacy: a starting point. *In*: NUNES, T.; BRYANT, P. (ed.). **Improving Literacy by Teaching Morphemes**. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2006. p. 3-34. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203969557>

CARLISLE, J. **Morphological aspects of language processing**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995.

DANCEY, C.; REIDY, J. **Estatística Sem Matemática para Psicologia: Usando SPSS para Windows**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FIGUEIREDO, D.; SILVA, J. Desvendando os mistérios do coeficiente de correlação de pearson (r). **Revista Política Hoje**, v. 18, n. 1, p. 115-146, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politicohoje/article/viewFile/3852/3156>. Acesso em: 12 set. 2019.

GUIMARÃES, S. B.; MOTA, M. M. P. E. da. Qual a contribuição da consciência morfológica das crianças na precisão de leitura de palavras e compreensão de texto no português? **Estudos de Psicologia**, v. 21, n. 3, p. 239-248, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v21n3/1413-294X-epsic-21-03-0239.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019. DOI <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160023>

HAKE, R. Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-students survey of mechanics test data for introductory physics courses. **American Journal of Physics**, v. 66, n. 1, p. 64-74, 1998. Disponível em: <https://aapt.scitation.org/doi/10.1119/1.18809>. Acesso em: 10 jul. 2019. DOI <https://doi.org/10.1119/1.18809>

JORNLIN, M. The Role of Morphological Awareness in Vocabulary Acquisition. **Langues et Linguistique**, n. 35, p. 57-63, 2015. Disponível em: [https://www.lli.ulaval.ca/fileadmin/llt/fichiers/recherche/revue\\_LL/vol35/M.Jornlin.pdf](https://www.lli.ulaval.ca/fileadmin/llt/fichiers/recherche/revue_LL/vol35/M.Jornlin.pdf). Acesso em: 06 set. 2019.

KIEFFER, M.; LESAUX, N. The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English language learners. **Language & Literacy**, n. 1, p. 783-804, set. 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/226315913> *The role of morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English Language Learners*.

Acesso em: 14 set. 2019. DOI <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9092-8>

LONG, D.; RULE, A. Learning Vocabulary Through Morpheme Word Family. **Journal of Authentic Learning**, v. 1, p. 40-50, 2004. Disponível em: <https://dspace.sunyconnect.suny.edu/handle/1951/398>. Acesso em: 14 set. 2019.

McBRIDE-CHANG, C.; RICHARD, W.; MUSE, A.; CHOW, B.; SHU, H. The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisition in English. **Applied Psycholinguistics**, n. 26, p. 416-435, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/232004417> *The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisition in English*. Acesso em: 12 set. 2019.

DOI <https://doi.org/10.1017/S014271640505023X>

MCLEAN, S.; KRAMER, B. The creation and validation of a listening vocabulary levels test. **Language Teaching Research**, n. 1, p. 1- 11, 2015. Disponível em: <https://www.lex tutor.ca/tests/levels/recognition/nvlt/paper.pdf>. Acesso em 12: set. 2019.

NAGY, W. Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. In: WAGNER, R. K.; MUSE, A. E.; TANNENBAUM, K. R. (ed.). **Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension**. New York, NY: The Guilford Press, 2007. p. 52-77.

NATION, P. **Teaching and Learning Vocabulary**. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

NUNES, C. O Lúdico na Aquisição da Segunda Língua. **Entre Línguas**, n. 1, p. 20-45, 2004. Disponível em: [http://www.linguaestrageira.pro.br/artigos\\_papers/ludico\\_linguas.html](http://www.linguaestrageira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.html). Acesso em: 10 jan. 2019.

NUNES, T.; BRYANT, P. (ed.). **Improving Literacy by Teaching Morphemes**. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2006. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203969557>

PERALTA, C. da L. Os efeitos da consciência morfológica na ampliação de vocabulário em estudantes aprendizes de língua inglesa de um curso de extensão. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/4759>. Acesso em: 03 mar. 2020.

RODRIGUES, D. Um olhar crítico sobre o ensino de vocabulário em contextos de inglês como língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 45, p. 55-73, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639422/7016>. Acesso em: 13 set. 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-18132006000100004>

SADIKIN, I. S. The use of webquest for teaching English vocabulary in an EFL young learners context. **Prosiding ICTTE FKIP UNS**, v. 1, n. 1, p. 403-410, 2016. Disponível em: [https://pdfs.semanticscholar.org/3b46/4bee0d1a57c3c083712da115e4c30db06290.pdf?\\_ga=2.56368043.1891115969.1568918902-1110544647.1568485914](https://pdfs.semanticscholar.org/3b46/4bee0d1a57c3c083712da115e4c30db06290.pdf?_ga=2.56368043.1891115969.1568918902-1110544647.1568485914). Acesso em: 19 set. 2019.

SCHMITT, N. **Vocabulary in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SOKMEN, A. Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary. In: SCHIMITT, N.; McCARTHY, M. (ed.). **Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy**. Austrália: Cambridge University Press, 1997. p. 237-258. Disponível em: <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/97042211.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

TOGATOROP, E. Teaching Writing with a Web Based Collaborative Learning. **International Journal of Economics and Financial Issues**, v. 5, p. 247-256, 2015. Disponível em: <https://www.econjournals.com/index.php/ijefi/article/view/1365/pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

WYSOCKI, K.; JENKINS, J. Deriving word meanings through morphological generalization. **Reading Research Quarterly**, n. 1, p. 66-81, 1987. DOI <https://doi.org/10.2307/747721>

ZHANG, D.; KODA, K. Contribution of morphological awareness and lexical inferencing ability to L2 vocabulary knowledge and reading comprehension among advanced EFL learners: testing direct and indirect effects. **Reading and Writing**, v. 25, n. 25, p. 1195-1216, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/225720902\\_Contribution\\_of\\_morphologica](https://www.researchgate.net/publication/225720902_Contribution_of_morphologica)



[l awareness and lexical inferencing ability to L2 vocabulary knowledge and reading comprehension among advanced EFL learners Testing direct and indirect effects](#). Acesso em: 16 mar. 2018. DOI <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9313-z>

ZHANG, D.; KODA, K. Morphological awareness and reading comprehension in a foreign language: A study of young Chinese EFL learners. **System**, v. 41, n. 4, p. 901-913, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/259127141\\_Morphological\\_awareness\\_and\\_reading\\_comprehension\\_in\\_a\\_foreign\\_language\\_A\\_study\\_of\\_young\\_Chinese\\_EFL\\_learners](https://www.researchgate.net/publication/259127141_Morphological_awareness_and_reading_comprehension_in_a_foreign_language_A_study_of_young_Chinese_EFL_learners). Acesso em: 16 mar. 2018. DOI <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.09.009>

YÜCEL-KOÇ, M. **The role of morphological awareness in academic vocabulary and reading comprehension skills of adult ESL learners**. Seattle: Seattle Pacific University, 2015.

ZILLES, M. **O ensino e aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira**. 2001. 192 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25234/000301157.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 set. 2019.

|                                |                                |                               |
|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| Artigo recebido em: 12.04.2020 | Artigo aprovado em: 01.12.2020 | Ahead of Print em: 19.01.2021 |
|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|