

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

CAMILA DA LUZ PERALTA

**OS EFEITOS DA CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA NA AMPLIAÇÃO DE
VOCABULÁRIO EM ESTUDANTES APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA DE UM
CURSO DE EXTENSÃO**

Bagé

2019

CAMILA DA LUZ PERALTA

**OS EFEITOS DA CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA NA AMPLIAÇÃO DE
VOCABULÁRIO EM ESTUDANTES APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA DE UM
CURSO DE EXTENSÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Orientadora: Profa. Dra. Taíse Simioni

**Bagé
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

P979e Peralta, Camila da Luz

Os efeitos da consciência morfológica na ampliação de vocabulário em estudantes
aprendizes de língua inglesa de um curso de extensão / Camila da Luz Peralta.

125 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2019.

"Orientação: Taíse Simioni".

1. Consciência morfológica. 2. Vocabulário. 3. Ensino . 4. Língua inglesa. I.
Título.

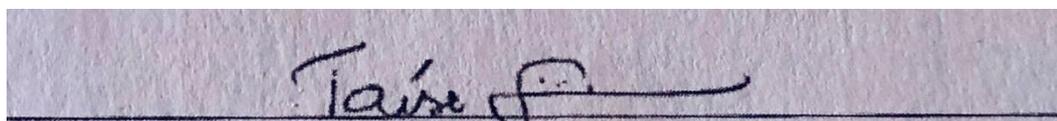
CAMILA DA LUZ PERALTA

**OS EFEITOS DA CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA NA AMPLIAÇÃO DE
VOCABULÁRIO EM ESTUDANTES APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA DE UM
CURSO DE EXTENSÃO**

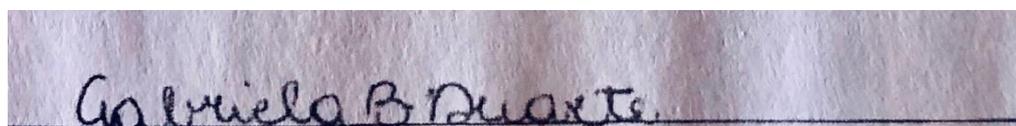
Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de mestre no Mestrado
Profissional em Ensino de Línguas da
Universidade Federal do Pampa
(UNIPAMPA).

Dissertação defendida e aprovada em: 29 de outubro de 2019.

Banca examinadora:

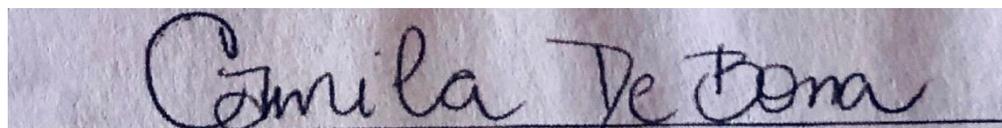


Prof^ª. Dra. Taíse Simioni
Orientadora
UNIPAMPA



Prof^ª. Dra. Gabriela Bohlmann Duarte

UNIPAMPA



Prof^ª. Dra. Camila De Bona

IFSul

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a minha orientadora, Taíse Simioni, que em dois anos foi muito mais que uma orientadora e que soube me indicar o melhor caminho a ser seguido. Tenho uma enorme admiração pela orientadora e professora que és. Espero me tornar uma professora semelhante a você no futuro.

A minha família e, em especial aos meus pais, que sempre me apoiaram e sempre me motivaram a buscar meus sonhos. Sou extremamente grata por todo o amor.

A minha irmã, que é a minha fonte de inspiração, obrigada por sempre estar comigo e me apoiando nas minhas decisões.

Ao Marcos, por todo amor, carinho e principalmente paciência comigo. Obrigada por estar sempre ao meu lado, me motivando principalmente nos momentos difíceis. Te amo muito.

Termino esta jornada com o sentimento de gratidão por todos que me ajudaram a chegar até aqui.

RESUMO

A presente dissertação discute o processo de planejamento, implementação e análise de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009), desenvolvida no Núcleo de Línguas Adicionais na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). O objetivo geral 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 Nunes e Bryant (2007), Jornlin (2015) e Akbulut (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, aplicou-se um produto pedagógico organizado em torno de atividades e jogos lúdicos. Fundamentam a importância do lúdico na sala de aula estudos de Antunes (2000), Araújo (2003), Nogueira (2016), entre outros, os quais mostram que o jogo faz com que os alunos sejam mais sujeitos de suas produções, além de fazer com que a aprendizagem seja mais prazerosa. A intervenção ocorreu durante um período de dez semanas, no primeiro semestre de 2019. Neste estudo houve a união de métodos quantitativos e qualitativos de geração e análise de dados. Na análise quantitativa foram utilizados os seguintes instrumentos para geração de dados: pré-teste e pós-teste de vocabulário, *The new vocabulary levels test*, e pré-teste e pós-teste de consciência morfológica, *Morphological structure test*. Já como instrumentos de análise dos dados foram utilizados o Ganho de Hake normalizado (HAKE, 1998) e o coeficiente de correlação de Pearson (r). Na análise qualitativa, para a geração de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: diário, roda de conversa, questionário e gravações em áudio das aulas. Já como instrumento de análise dos dados buscou-se fazer uma relação com os dados obtidos através da análise quantitativa. Os resultados apontam através da análise quantitativa que os estudantes obtiveram ganhos em relação à consciência morfológica e ampliaram seus conhecimentos de vocabulário. Além disso, na análise qualitativa são apresentados fatos que comprovam os resultados obtidos na análise quantitativa. Dessa maneira, a pesquisa sugere que a intervenção desempenhou um papel significativo na consciência morfológica e na ampliação de vocabulário dos estudantes.

Palavras-chave: Consciência morfológica. Vocabulário. Ensino. Língua inglesa.

ABSTRACT

The present thesis discusses the process of planning, implementation and analysis of an action research (THIOLLENT, 2009), developed at the Núcleo de Línguas Adicionais of the Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). The general objective of this research is to verify the relationship between explicit work with morphological awareness and vocabulary acquisition of adolescent students who learn English as an additional language. Researches such as Nunes and Bryant (2007), Jornlin (2015) and Akbulut (2017), among others, show that morphological awareness plays a key role in learning English as an additional language. In order to achieve the research objective, a pedagogical product organized around activities and games was applied. The importance of ludic in the school environment is based on studies from Antunes (2000), Araújo (2003), Nogueira (2016), among others, besides making the learning process more enjoyable. The intervention took place over a ten-week period in the first half of 2019. In this study there was a union of quantitative and qualitative methods of data generation and analysis. In the quantitative analysis the following data generation methods were used: pre-test and post-vocabulary test, The new vocabulary levels test, pre-test and post-morphological awareness test, Morphological structure test. The data analysis instruments used were the Normalized Hake Gain (HAKE, 1998) and Pearson's correlation coefficient (r). In the qualitative analysis, for a data generation instrument, the following instruments were used: diary, conversation wheel, questionnaire and audio recordings of the classes. As an instrument of data analysis, we sought to make a relationship among the data displayed through quantitative analysis. The results through the quantitative analysis point that students obtained gains in morphological awareness and expanded their knowledge of vocabulary. Moreover, in the qualitative analysis, the facts which are presented prove the results obtained in the quantitative analysis. Thus, the research suggests that the intervention played a significant role in the morphological awareness and broadening of students' vocabulary.

Keywords: Morphological awareness. Vocabulary. Teaching. English language.

RESUMEN

La presente disertación discute el proceso de planificación, implementación y análisis de una investigación-acción (THIOLLENT, 2009), desarrollada en el *Núcleo de Línguas Adicionais* de la *Universidade Federal do Pampa* (UNIPAMPA). El objetivo general de esta investigación es verificar la relación entre el trabajo explícito con la conciencia morfológica y la adquisición de vocabulario de alumnos adolescentes aprendices de inglés como lengua adicional. Investigaciones como las de Nunes y Bryant (2007), Jornlin (2015) y Akbulut (2017), entre otras, muestran que la conciencia morfológica lleva un papel fundamental en el aprendizaje de estudiantes de inglés como lengua adicional. Para lograr el objetivo de la investigación, se aplicó un producto pedagógico organizado en torno de actividades y juegos lúdicos. Fundamentan la importancia de lo lúdico en el aula estudios de Antunes (2000), Araújo (2003), Nogueira (2016), entre otros, que muestran que el juego hace que los estudiantes sean más sujetos de sus producciones, además de hacer que el aprendizaje sea más placentero. La intervención ocurrió durante un período de diez semanas, en el primer semestre de 2019. En este estudio hubo la unión de métodos cuantitativos y cualitativos de generación y análisis de datos. En el análisis cuantitativo se utilizaron los siguientes instrumentos de generación de datos: prueba previa y posterior de vocabulario, *The new vocabulary levels test*, y prueba previa y posterior de conciencia morfológica, *Morphological structure test*. Como instrumentos de análisis de datos se utilizaron la Ganancia de Hake normalizado (HAKE, 1998) y el Coeficiente de Correlación de Pearson (r). En el análisis cualitativo, como instrumento de generación de datos se utilizaron los siguientes instrumentos: cuaderno diario, ronda de charla, cuestionario y grabaciones en audio de las clases. Como instrumento de análisis de datos, se buscó hacer una relación con los datos obtenidos a través del análisis cuantitativo. Los resultados apuntan a través del análisis cuantitativo que los estudiantes obtuvieron ganancias en relación a la conciencia morfológica y ampliaron sus conocimientos de vocabulario. Además, en el análisis cualitativo se presentan hechos que prueban los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo. De esa forma, la investigación sugiere que la intervención desempeñó un papel significativo en la conciencia morfológica y en la ampliación de vocabulario de los estudiantes.

Palabras clave: Conciencia morfológica. Vocabulario. Enseñanza. Lengua inglesa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Equação para o ganho médio normalizado.....	47
Figura 2: Questionário da aluna A7.....	64
Figura 3: Pré-teste de Morfologia da aluna A6.....	66
Figura 4: Cartas do jogo <i>Revelation</i>	68
Figura 5: Meme do grupo 1.....	70
Figura 6: Meme do grupo 2.....	71
Figura 7: <i>Post</i> sobre o prefixo.....	72
Figura 8: <i>Post</i> sobre o sufixo.....	72
Figura 9: <i>Post</i> sobre a composição.....	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Comparativo entre o pré-teste e o pós-teste de vocabulário.....	54
Gráfico 2: Comparativo entre o pré-teste e o pós-teste de morfologia.....	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Ganho normalizado de cada aluno em relação ao desempenho do vocabulário, calculado pelo método de Hake (1998).....	54
Tabela 2: Ganho normalizado da turma em relação ao desempenho do vocabulário, calculado pelo método de Hake(1998).....	55
Tabela 3: Análise descritiva do pré-teste de vocabulário.....	56
Tabela 4: Análise descritiva do pós-teste de vocabulário.....	56
Tabela 5: Resultado do coeficiente de correlação de vocabulário.....	57
Tabela 6: Ganho normalizado de cada aluno em relação ao desempenho da consciência morfológica, calculado pelo método de Hake (1998).....	59
Tabela 7: Ganho normalizado da turma em relação ao desempenho da consciência morfológica, calculado pelo método de Hake (1998).....	60
Tabela 8: Análise descritiva do pré-teste de consciência morfológica.....	60
Tabela 9: Análise descritiva do pós-teste de consciência morfológica.....	61
Tabela 10: Resultado do coeficiente de correlação da consciência morfológica.....	61

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES USADAS

MST- *Morphological structure test*

NLA- Núcleo de Línguas Adicionais

NVLT- *New vocabulary levels test*

VLT- *Vocabulary levels test*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	19
2.1 O ensino-aprendizagem de vocabulário em língua adicional	19
2.2 O papel da morfologia na língua inglesa	25
2.3 Consciência morfológica e ensino.....	30
2.4 O lúdico no processo de ensino-aprendizagem	39
3 METODOLOGIA.....	44
3.1 Metodologia da pesquisa	44
3.1.1 Contexto e participantes	45
3.1.2 Perspectiva quantitativa.....	46
3.1.3 Perspectiva qualitativa	51
3.2 Metodologia da intervenção.....	52
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	55
4.1 Análise quantitativa.....	55
4.1.1 O desempenho em relação ao ganho de vocabulário.....	56
4.1.2 O coeficiente de correlação do pré-teste e do pós-teste de vocabulário.....	59
4.1.3 O desempenho em relação à consciência morfológica.....	61
4.1.4 O coeficiente de correlação do pré-teste e do pós-teste de consciência morfológica	63
4.2 Análise qualitativa	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS	82

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem sua origem a partir da minha prática como professora de Língua Inglesa nas séries finais do Ensino Fundamental. De 2016 até 2018, trabalhei em uma escola localizada no Assentamento Conquista da Fronteira na cidade de Hulha Negra-RS. Vale ressaltar que fui a primeira professora da disciplina de inglês, nesta escola, pois a direção sempre teve grandes dificuldades para completar o quadro de professores por ser uma escola de difícil acesso.

Foi a partir do questionamento de como eu poderia potencializar e auxiliar os alunos a ampliarem seu vocabulário em língua inglesa que surgiu a ideia de fazer o pré-projeto para ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. O pré-projeto foi pensado através dos estudos da morfologia, pois durante a graduação trabalhei em um grupo de pesquisa, o CEALC (Centro de Estudos em Aquisição da Linguagem e Consciência Linguística), coordenado pela professora Aline Lorandi, que buscava (re)pensar a relação entre fonologia e morfologia, no tocante à consciência linguística. Após a participação nesse grupo, decidi seguir minhas pesquisas na área da morfologia e realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso sobre a busca de medir o desempenho de crianças monolíngues e bilíngues no processo de desenvolvimento da consciência morfológica e no processo de alfabetização na língua materna. Assim, ao ingressar, em 2018, no Mestrado, uma das grandes interrogações no meu dia a dia, como professora, era especificamente como fazer para que os alunos que aprendem uma língua adicional ampliassem o vocabulário através da consciência morfológica e também desenvolvessem melhor o processo de ensino e aprendizagem em língua inglesa.

Diante desta situação, após ingressar no mestrado, comecei a aprofundar mais minhas leituras de pesquisas, em sua grande maioria, realizadas fora do país. Percebi que a consciência morfológica tem um papel fundamental para aprimorar o processo de aprendizagem de uma língua adicional. Assim, o papel da consciência morfológica é fazer com que as pessoas possuam 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). Os 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 (JEANKIS, 1987; RULE, 2004; KUO; ANDERSON, 2006; NUNES;

BRYANT, 2006; KIEFFER; LESAUX, 2007; NAGY, 2007; WYSOCKI; ZHANG; KODA, 2011; LONG; JORNLIN, 2015; AKBULUT, 2017). Ainda que existam diversos estudos em outras línguas mostrando 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.

Resolvi, então, aprofundar-me nas questões relacionadas ao trabalho explícito sobre a consciência morfológica por acreditar que isso contribuiria para o desempenho e a aprendizagem de alunos que são aprendizes de língua inglesa. Dessa forma, este trabalho buscou 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?

Dessa forma, o estudo tem como **objetivo geral de pesquisa** 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.

A fim de compreender quais são as contribuições da consciência morfológica para a aprendizagem em estudantes de língua inglesa, o estudo apresenta como **objetivos específicos de pesquisa**:

- a) observar o desempenho dos alunos no decorrer das atividades no reconhecimento e utilização de prefixos, sufixos e composição na língua inglesa;
- b) analisar se há ampliação de vocabulário dos alunos por meio de atividades explícitas sobre a utilização de prefixos, sufixos e uso de composição, na língua inglesa.

Já como **objetivo geral pedagógico**, pretendi criar condições para que os estudantes obtivessem uma ampliação na aquisição de vocabulário, através do aprendizado por meio do lúdico.

Além disso, os **objetivos pedagógicos específicos** são:

- a) elaborar material didático autoral para uso na sala de aula;
- b) propiciar a prática da escrita, leitura, escuta e fala da língua inglesa em sala de aula;
- c) ampliar nos estudantes a consciência morfológica por meio de jogos.

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. Pretendo, com este trabalho, contribuir com pesquisas na área e mostrar que o papel da consciência morfológica no inglês também pode ser essencial para estudantes de inglês que têm como primeira língua o português.

De acordo com Nunes e Bryant (2006c), 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 no final 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 possui a pronúncia [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, segundo Nunes e Bryant (2006a, p.56), “a relação entre letras e sons é inconsistente, mas a relação entre letras e morfemas é inteiramente consistente”.

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 pela aplicação do uso ou do não uso do apóstrofe, que só são possíveis de reconhecer sem equívocos na escrita. Assim, os três motivos acima citados mostram que é fundamental que os professores trabalhem com seus alunos o desempenho da consciência morfológica.

O presente trabalho é classificado como pesquisa-ação, pelo fato de que, neste tipo de pesquisa, o professor-pesquisador analisa sua prática pedagógica e participa do contexto em que está desenvolvendo a pesquisa e conseqüentemente intervém consciente no processo de análise. Também os docentes obtenham um olhar mais crítico, fazendo com que sejam ativos na realidade dos fatos analisados (THIOLLENT, 2009). Este 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, e busquei como professora-pesquisadora desenvolver atividades com as quais os alunos se sentissem motivados e instigados a aprender.

Assim, o desempenho dos alunos na língua inglesa com o foco na consciência morfológica foi pensado através do uso de jogos, pois cada um dos jogos desenvolvidos para esta pesquisa-ação exigiu uma ação dos alunos para realizar os objetivos pedagógicos propostos e, conseqüentemente, exercitar explicitamente a consciência morfológica. A sala de aula precisa ser um espaço em que o aluno se sinta instigado, motivado a desenvolver as atividades para que ocorra aprendizagem. Dessa forma, os jogos foram desenvolvidos para auxiliar os alunos e estimulá-los para a construção de novos conhecimentos, para que, assim, ocorresse o desenvolvimento da aprendizagem. Além disso, as atividades lúdicas na aprendizagem de uma língua adicional proporcionam a imaginação, levando os estudantes a uma transformação em relação ao seu objeto de conhecimento. Para Nunes (2004), a ludicidade no contexto escolar proporciona uma excelente interação entre o aluno e o conhecimento adquirido através de atividades lúdicas, além de fazer com que os estudantes achem mais fácil a aprendizagem dos conteúdos, pois aprender através do uso de jogos exerce nos alunos um maior interesse para assistir às aulas.

Com relação à organização deste trabalho, ele está dividido em cinco capítulos, sendo o seguinte a este uma revisão bibliográfica dividida em quatro tópicos. No primeiro, busca-se entender um pouco mais a respeito do ensino-aprendizagem de vocabulário em uma língua adicional. No segundo tópico, busca-se discutir alguns conceitos essenciais dentro dos estudos em morfologia. Já o terceiro trará um tópico especificamente sobre a consciência morfológica e quais são suas contribuições para o ensino, como a contribuição do desenvolvimento explícito da consciência morfológica

para aquisição de vocabulário em uma língua adicional e também a influência da consciência morfológica para a compreensão de texto, para a leitura e para a escrita, especificamente no que diz respeito a questões ortográficas. O quarto tópico abordará a questão do lúdico como forma de sanar algumas dificuldades dos alunos em relação à língua inglesa.

Na continuidade, o terceiro capítulo está dividido em dois tópicos. O primeiro traz a metodologia da pesquisa, apresentando as opções metodológicas selecionadas para o desenvolvimento deste estudo, uma contextualização dos participantes e do local de aplicação da intervenção, além de trazer os procedimentos utilizados para a geração e a análise de dados. Já o segundo tópico traz a metodologia da intervenção, que apresenta o produto pedagógico desenvolvido.

No quarto capítulo trago as análises e os resultados. Por fim, no último capítulo, apresento as considerações finais.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

As considerações teóricas que fundamentam a presente pesquisa serão apresentadas em quatro tópicos. O primeiro tópico abordará as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de vocabulário em língua adicional. Logo após, o segundo tópico versará sobre a morfologia. O terceiro tópico discorrerá sobre a consciência morfológica e o ensino. Por fim, no último tópico, será exposto um olhar sobre o papel do lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

2.1 O ensino-aprendizagem de vocabulário em língua adicional

A seguir, serão apresentadas algumas pesquisas que mostram como se deu o processo de ensino-aprendizagem de vocabulário em línguas adicionais, no decorrer dos anos. Assim, através desta pesquisa busco verificar quais deste(s) método(s) pode contribuir para este estudo.

No século XIX, foi introduzido o método da Gramática-Tradução no cenário do ensino das línguas modernas, focalizando as habilidades de escrita e de leitura. O objetivo deste estudo era fazer com que os alunos aprendessem de forma minuciosa explicações sobre a língua-alvo, para que futuramente aplicassem esses conhecimentos em tarefas de tradução. Além disso, as explicações gramaticais da língua-alvo ocorriam através da língua materna. Estudava-se com foco nas regras gramaticais e, a partir das explicações das regras gramaticais, acabava-se vendo algum tipo de vocabulário novo (GATTOLIN, 1998; VECHETINI, 2005).

A abordagem da Gramática-Tradução começou a mostrar problemas para diversos pesquisadores, pois os estudiosos sentiam falta da presença da oralidade. Também o estudo da língua adicional não estava convergente com o uso real da língua. Desse modo, começaram a surgir pesquisas, pelo fato de haver necessidade de mudanças no ensino. Assim, ainda no século XIX, conforme Gattolin (1998), o especialista François Gouin elabora uma alternativa para desenvolver a habilidade da oralidade. De acordo com Gattolin (1998, p.29), esse método estava relacionado com o modo pelo qual as crianças se comunicavam, sendo utilizada a língua de forma “contextualizada de termos específicos, principalmente verbos relacionados com o ‘aqui

e agora’, que pudessem ser representados fisicamente pelo aprendiz à medida que fossem verbalizados”.

Já no final do século XIX, surge o Movimento da Reforma, o qual tinha como prioridade a fluência, tendo como ênfase a escolha de palavras simples as quais deveriam estar relacionadas com a realidade dos sujeitos. Além disso, o movimento surge com a ideia de que as palavras não fossem ensinadas de forma isolada. Dentro desta reforma, surge ainda o Método Direto, no qual os alunos necessitavam fazer conexões dos vocábulos da língua alvo com seu significado diretamente, sem o método da tradução (GATTOLIN, 1998; VECHETINI, 2005).

Segundo Gattolin (1998), nos Estados Unidos e na Europa, em 1930, desenvolve-se o Método de Leitura, no qual se buscava compreender o significado das palavras inseridas em textos, no entanto havia poucos estudos na área do Método de Leitura, além de não apresentar metodologias eficientes. Ainda no mesmo período do desenvolvimento do Método da Leitura, surge o Método Áudio-Lingual, em 1945, o qual priorizava a habilidade da oralidade, sendo a gramática o foco para o processo de ensino-aprendizagem das línguas. Além disso, pensava-se que muitas das dificuldades apresentadas pelos alunos ocorriam pelo fato de haver diferentes sistemas linguísticos, no caso, a língua adicional com a primeira língua. Após a abordagem do método áudio-lingual, surgiu, na década de 1980, um movimento com o foco na abordagem comunicativa, no qual os alunos iriam aprender o vocabulário de uma forma incidental, sendo adquirido através do contato no contexto em que estaria inserido o aluno. De acordo com Gattolin (1998), o processo de aprendizagem através da abordagem comunicativa é eficiente, pois os alunos são expostos à língua de uma forma não controlada. No entanto, segundo Gattolin (1998, p. 21), “devido à variedade de tópicos e situações apresentados ao aprendiz, ele não é exposto aos mesmos itens de insumo tantas vezes quantas seriam suficientes para que esses fossem internalizados”. Para o autor, os alunos somente irão reter o vocabulário ensinado, quando houver uma sistematização dentro da sala de aula.

Já nos dias atuais uma das novas tendências para o ensino de línguas é o Pós-Método. De acordo com Silva (2004), o pós-método é a união de uma avaliação do contexto que envolve o ensino com as teorias estudadas, ou seja, diversos fatores estão envolvidos quando se vai ensinar o aluno, tais como condição social, capacidade de organização do ambiente, filtro afetivo, dentre outros fatores. Para Silva (2004, p. 4), o docente é mais autônomo, pois é ele quem escolhe qual método irá utilizar em suas

aulas, através de sua experiência em sala de aula, porque o professor sabe quais métodos surtiram efeito em aulas anteriores. Além disso, no Pós-Método, o professor tem a possibilidade de desenvolver suas metodologias com a participação dos estudantes e também de utilizar o material condizente com as necessidades reais dos alunos.

Já, para Newby (2006), as atividades desenvolvidas que fazem os alunos ficarem engajados acabam por serem um meio para que os estudantes possam internalizar as regras gramaticais. Segundo a autora, há quatro tipos de atividades que podem ser desenvolvidas: explicação do professor com o apoio do livro de gramática; exemplificação através de diálogos específicos para explicar itens gramaticais; exploração através de atividades para que os alunos conscientizem-se e assim descubram a regra gramatical proposta; e na utilização em que os alunos irão aprender praticando, pois recebem a atividade que requer que os alunos consigam utilizar algum item gramatical enquanto estão fazendo uma atividade comunicativa mais geral. Para Newby (2006, p.4), “esses tipos de atividades não são mutuamente exclusivas. Todos os tipos podem ser encontrados em uma e na mesma sala de aula e eles podem ser vistos em alguns casos como completando um ao outro”. As estratégias de aprendizagem em que os alunos tenham tido a consciência do processo de aprendizagem acabam por tornarem suas aprendizagens mais proveitosas (NEWBY, 2006). Além disso, segundo Rama e Agulló (2012, p. 190),

desde que os alunos possam usar a linguagem, tornar-se hábeis na gramática pode envolver processos indutivos ou dedutivos, ciclos de apresentação-prática-produção, compreensão, reflexão e uso, ou exemplificação e exploração (Newby, 2006), desde que não sejam um fim em si mesmo, mas um meio de comunicação (RAMA; AGULLÓ, 2012, p. 190).

Segundo Zilles (2001, p. 16), “o conhecimento de vocabulário é fundamental em qualquer língua, seja ela materna ou língua estrangeira. No entanto, por muitos anos o ensino e aprendizagem de vocabulário foram subestimados no campo de aquisição¹ da língua”. 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

¹Para Krashen (1981) a palavra “aquisição” está relacionada com o processo espontâneo e inconsciente de internalização de regras e fórmulas no uso natural da língua, por outro lado, a palavra “aprendizagem” está correlacionada com o entendimento consciente da segunda língua (L2), por meio de estudos formais. Assim, o presente estudo utilizará o termo aprendizagem.

alunos em se expressar em LE [língua estrangeira]”. Para Nation (1990), o estudo baseado na abordagem do ensino de vocabulário, nas aulas de língua estrangeira, traz diversos benefícios. Um desses benefícios ocorre pelo fato de diversos pesquisadores e aprendizes identificarem a relevância do vocabulário para a aprendizagem de línguas, pois os alunos necessitam expandir o léxico (conhecimento de vocabulário), para que possam assim obter sucesso na leitura e compreensão de textos e, dessa maneira, colocar o conhecimento em prática.

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 a aprender o vocabulário e também incentivem a continuar aprendendo fora do espaço escolar. De acordo com Schmitt (2000), não há uma única forma para ensinar o vocabulário para os alunos, pois a prática vai depender do contexto em que o professor estará inserido, tipos de estudantes, fatores escolares, dentre outras condições. Dessa maneira, ao considerar que o vocabulário é importante para aprendizagem dos alunos, Nation (1990) desenvolveu uma pesquisa em textos escritos para analisar as palavras que aparecem maior número de vezes nos textos. O autor utilizou dois textos designados para estudantes nativos da língua inglesa. Foi possível constatar nos textos que mais da metade das palavras eram de alta frequência, sendo apresentadas 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 vai depender do objetivo dos sujeitos. Zilles (2001, p. 22) afirma que é “uma das tarefas do professor, portanto, expor o aluno a um número cada vez maior de palavras e consolidá-las”.

Assim, 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, o mesmo 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.

A pesquisa realizada por Zilles (2001) 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, sendo utilizados para pesquisa 10 informantes para o grupo explícito e 13 informantes para o grupo 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 talvez demande grande parte do tempo da sala de aula, mas envolverá um esforço cognitivo por parte dos alunos. A autora também enfatiza que a aprendizagem de forma explícita poderá despertar a curiosidade dos estudantes em quererem aprender novos vocábulos. Além disso, 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”. Voltarei à questão da importância da consciência morfológica na aprendizagem de vocabulário na seção 2.3.

Outro fator de grande relevância são as terminologias utilizadas quando se vai discutir o processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua, com diferentes conceitos, podendo ser vista como língua estrangeira, segunda língua, língua franca ou língua adicional. Neste estudo, adotarei a terminologia língua adicional, pois, de acordo com Leffa e Irala (2014, p. 12), todos os alunos já possuem alguma língua, no entanto alguns estudantes possuem mais de uma língua, desse modo, quando os alunos vão à escola estudar uma língua, este idioma que será aprendido “não pode ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de ‘adicional’” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 12). A aprendizagem de uma língua adicional na escola vem com a ideia de acréscimo, pois não faz distinção de alunos por considerar as características particulares de cada indivíduo, no espaço escolar. Assim, a língua adicional vem com a ideia de valorizar o conhecimento que cada aluno já tem em uma língua adicional.

De acordo com os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul-RS (2009, p.131), o estudo de uma língua adicional na escola é direito de todo aluno. Além disso, aprender uma língua adicional retira a ideia de

aprender a língua para usar depois, em outro lugar e num futuro distante. Na aula de língua, aprende-se para usar a língua para agir ali mesmo, com os outros já presentes e realizar atividades individuais ou coletivas para reconhecer e ser reconhecido como integrante do grupo que participa ou do qual quer participar (RS/SEDUC, 2009, p.131).

Segundo Leffa e Irala (2014, p. 14), aprender umaoutralingua é “a possibilidade real de ampliar seu raio de ação no mundo”. Para Schlatter e Garcez (2012), no espaço escolar o termo língua adicional é visto como um acréscimo ao repertório de outras línguas de que os alunos já tenham conhecimento, como, por exemplo, a língua portuguesa. Dessa forma, segundo os autores, o termo língua adicional é importante, pois “assumimos essas línguas como parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea: são úteis e necessários entre nós, em nossa própria sociedade, e não necessariamente estrangeiras” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 37). Além disso, ensinar os alunos, jovens ou crianças, que aprender uma língua adicional é importante e poderá aumentar suas oportunidades no futuro torna-se um discurso vazio e distante. No entanto, pode-se justificar que através da aprendizagem de uma língua adicional eles poderão ampliar seus espaços de atuação, podendo ser no espaço escolar ou em sua vida cotidiana. Por fim, nas aulas de línguas adicionais, “o educando pode ver, desde o começo e cada vez mais, o seu mundo ampliado e assim decidir o que nesses novos horizontes importa para sua vida, no seu mundo imediato” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 38).

Considero que a aprendizagem de uma língua adicional necessita ser pensada através das quatro habilidades (fala, escuta, leitura e escrita), e através da aprendizagem das quatro habilidades é fundamental estar inserido o ensino-aprendizagem de vocabulário, pois, como defende Laufer (1997), dificilmente haverá compreensão, seja na língua materna ou na língua adicional, se os alunos não compreenderem o vocabulário, pois a leitura está interligada com o conhecimento de vocabulário. Já para Rodrigues (2006), no mundo globalizado, o mercado de trabalho exige que as pessoas saibam utilizar o inglês para comunicação, no entanto um dos principais responsáveis pela dificuldade dos alunos em se expressar oralmente é a falta de vocabulário. Além

disso, concordo com Schmitt (2000) sobre o fato de que, no início do processo de ensino-aprendizagem de vocabulário, as aulas necessitam ser de modo explícito. Desse modo, os jogos desenvolvidos para esta pesquisa buscaram trabalhar com a consciência morfológica de forma explícita, uma vez que, como já foi dito, a consciência morfológica pode trazer resultados positivos na ampliação do vocabulário dos alunos.

Por fim, os trabalhos desenvolvidos por Silva (2004), Newby (2006) e Rama e Agulló (2012) buscaram trazer a relevância de se utilizar o pós-método dentro da sala de aula, pois é o professor que conhece as reais dificuldades de seus alunos e com o pós-método ele pode aplicar a prática que mais corresponda às reais necessidades dos alunos. Desse modo, utilizei para esta pesquisa a abordagem do pós-método, pois muitos alunos têm dificuldade para ampliarem seus vocabulários e a partir desta dificuldade foram pensados os jogos e as atividades com foco na morfologia. Além disso, acredito que em uma sala de aula de língua inglesa seja fundamental o professor utilizar as quatro habilidades (fala, escuta, escrita e leitura) e através do pós-método é possível desenvolver suas atividades pensadas através das quatro habilidades. Já, como citado anteriormente, no método gramática-tradução, no método de leitura, no método áudio-lingual e na abordagem comunicativa predominava somente uma ou duas habilidades, mas penso que é fundamental para a aprendizagem dos alunos o desenvolvimento das quatro habilidades na aprendizagem de uma língua adicional. Dessa forma, os jogos e as atividades com o foco na morfologia foram pensados também para trabalhar com os alunos as quatro habilidades.

Tendo em vista a questão do ensino-aprendizagem de vocabulário de uma língua adicional através da consciência morfológica, na próxima seção serão abordadas com mais profundidade as bases teóricas sobre a morfologia.

2.2 O papel da morfologia na língua inglesa

O romancista, escritor, dramaturgo e filósofo alemão Johann Wolfgang Von Goethe (1749-1832) começou a utilizar o termo “morfologia”, voltado mais para o contexto biológico. Goethe estudava a morfologia biológica através da estrutura e forma dos organismos, buscando mostrar que, apesar de existirem inúmeras variações morfológicas, os órgãos vegetais possuíam uma composição principal, podendo essa composição ser comum para formas divergentes (ARONOFF; FUDEMAN, 2005). A palavra “morfologia” surgiu de um contexto biológico, e o termo *morphe*, de acordo

com o grego, quer dizer “forma”. Já na área da linguística, Aronoff e Fudeman (2005, p. 1) dizem que “morfologia refere-se ao sistema mental envolvido na formação de palavras ou ao ramo da linguística que lida com palavras, sua estrutura interna e como elas são formadas” (ARONOFF; FUDEMAN, 2005, p. 1). Desse modo, a palavra “morfologia” é definida pela linguística como o estudo das estruturas internas das palavras (KATAMBA; STONHAM, 2006; YULE, 2010).

De acordo com Katamba e Stonham (2006), os estudos da morfologia são voltados para a estrutura interna das palavras que inúmeras vezes acaba por ser uma surpresa para os falantes, pois, habitualmente, as pessoas supõem que as palavras são elementos indivisíveis de significados, pelo fato de que existem diversas palavras morfologicamente simples, como é o caso da palavra no inglês *eat*. Assim, os linguistas definem os morfemas como sendo a menor unidade que possui significado próprio em uma língua. Existem palavras que são consideradas morfologicamente simples, quando têm apenas um único morfema, como, por exemplo, a palavra *book*. Por outro lado, as palavras consideradas morfologicamente complexas são aquelas formadas por mais de um morfema, como, por exemplo, a palavra *notebook* (LIEBER, 2010).

Nessa perspectiva, segundo Aronoff e Fudeman (2005, p. 2), as palavras podem ser morfologicamente complexas, como foi mencionado anteriormente, divididas/quebradas em diversas partes, como na palavra *reconsideration*, em que é possível encontrar três morfemas: *re-*, *consider-* e *-ation*. Assim, há uma parte da palavra que é chamada de raiz, que serve como base; desse modo, outros morfemas poderão se conectar à raiz para formar novas palavras. Na língua inglesa, como em outras línguas, existem inúmeras palavras que são consideradas morfologicamente complexas, como, por exemplo, a palavra *unclean*, que é composta de dois morfemas: a raiz *clean* e o prefixo *un-*, morfema este que serve de negação e ocorre em diversas palavras do inglês (ARONOFF; FUDEMAN, 2005). Lieber (2010, p. 33) define a diferença entre prefixos e sufixos, sendo o primeiro para designar os morfemas que vêm antes da base da palavra e os sufixos para designar os morfemas que vêm depois da base.

O desenvolvimento da consciência morfológica envolve a morfologia flexional, a morfologia derivacional e a composição. A morfologia derivacional e a morfologia flexional são ambas formadas pela integração de afixo(s) a uma raiz, no entanto o afixo flexional tem apenas uma função gramatical, como, por exemplo, *-s* para marcar o plural na palavra *dogs*. Por outro lado, a derivação pode mudar a categoria da base gramatical, como, por exemplo, no verbo *eat*: a adição do sufixo *-able* acaba por

transformar a palavra em um adjetivo, como em *eatable*. Já a composição é a utilização de morfemas que são combinados para formar uma nova palavra, ou seja, a composição é um modo pelo qual um vocábulo composto é formado por dois ou mais vocábulos. Por exemplo, a palavra *milkman* é uma palavra composta, que vem da combinação de *milk* e *man*. Discorrerei agora um pouco mais detidamente sobre cada um desses processos.

De acordo com Aronoff e Fudeman (2005), a morfologia flexional inglesa está associada, por exemplo, com a habilidade das pessoas em saber utilizarem a flexão de número dos nomes, isto é, a morfologia flexional na língua inglesa é uma informação que é inserida na base da palavra, mas que acaba por não alterar as classes de palavras. Neste caso, há flexão de número, como, por exemplo, em *dogs*, em que é adicionado o morfema “-s” para dar ideia de plural. Na língua inglesa, a flexão também pode ocorrer nos adjetivos para marcar a distinção do superlativo e do comparativo. O comparativo, como o próprio nome já diz, serve para comparar alguma coisa em relação à outra, como, por exemplo, em “*my car is **bigger** than yours*”. Vale ressaltar que a utilização de *-rou -er* para marcar o comparativo serve somente para palavras no inglês com até duas sílabas, pois, se houver mais de duas sílabas, se utiliza *more* ou *less* para comparar os termos, ou seja, não se trata mais de um processo flexional. Já o superlativo serve para mostrar algo que está acima ou abaixo dos outros itens comparados, como, por exemplo, *the oldest*. Utiliza-se o morfema *-est* somente para palavras que tenham até duas sílabas, pois, se houver mais de duas, recomenda-se a utilização de *most*, antes do adjetivo, e assim não sendo necessária a modificação do vocábulo, isto é, mais uma vez não se trata de um mecanismo flexional nesse caso. Há outras possíveis realizações de flexões na língua inglesa, além do uso para adjetivos ou plurais, no entanto vale ressaltar que todas vêm depois da base, ou seja, são flexões sufixais.

Já em relação à morfologia derivacional, esta se refere à capacidade das pessoas em lidarem com o acréscimo de prefixos e sufixos à raiz das palavras, ou melhor, a morfologia derivacional encarrega-se pela formação de novas palavras, através do acréscimo de afixos. Desse modo, a morfologia derivacional pode ou não alterar a categoria lexical de uma palavra. A seguir, alguns exemplos de quando é alterada a categoria lexical: o verbo *call*, quando adicionado o sufixo *-er*, transforma-se no substantivo *caller*, que expressa o agente de uma ação; também como no exemplo do substantivo *color*, que, se adicionado o sufixo *-ful*, torna-se a palavra *colorful*, um adjetivo. Já em alguns casos, o morfema derivacional, quando adicionado à base da

palavra, acaba por não alterar sua categoria lexical, como, por exemplo, o substantivo concreto *friend*, que, quando acrescentado o sufixo *-ship*, transforma-se em *friendship*, também um substantivo, só que abstrato. Ou como, por exemplo, no vocábulo *fortunately* versus *unfortunately*: ambos são advérbios, porém com significados distintos. Desse modo, a derivação pode ocorrer com prefixos ou sufixos, como nos exemplos *unhappy*, *education*, *unfriendly* (BRYANT, 2006; LIEBER, 2010; NUNES; DUARTE, 2010).

Outro fator de grande relevância dos estudos da morfologia para a língua inglesa é a composição de palavras. Katamba e Stonham (2006) mencionam que a composição² é extremamente importante para ir adicionando vocabulário e assim aumentando o desempenho de armazenamento de vocabulário na memória e conseqüentemente o aprendizado de palavras na língua inglesa. As palavras têm uma raiz, que é um núcleo irreduzível, o que acaba muitas vezes acontecendo é que as raízes são combinadas, como ocorre no exemplo a seguir: *tea* e *pot*. Da composição dessas raízes se obtém uma nova palavra, *teapot*. Se o indivíduo conhecer as duas palavras separadamente, *tea* e *pot*, por meio do significado dos vocábulos separadamente, poderá saber ou supor o que significa *teapot*³.

Em muitos compostos, existe um termo indispensável, o cabeça⁴. Na língua inglesa normalmente será a segunda palavra, localizada à direita do vocábulo, que acabará por determinar qual será a classe gramatical da composição. Assim, por

² De acordo com Katamba e Stonham (2006), geralmente em uma composição as bases da palavra são independentes, como, por exemplo, a palavra *girlfriend*, em que cada base possui seu significado próprio e ocorre isoladamente na língua. Porém, existem algumas palavras em que uma ou as duas bases são presas. Por exemplo, a palavra *hydrology* tem as duas bases presas, em que a base *hydro-* quer dizer água, no entanto essa base não ocorre sozinha na língua e precisa de outra base que, no exemplo dado, também é uma base presa: *-logy*.

³ De acordo com Lieber (2010), existem compostos com mais de duas bases. Esses compostos são chamados de complexos, como o exemplo a seguir, *paper tower dispenser factory building committee report*. Neste estudo são utilizados nos jogos e atividades palavras compostas com até duas bases.

⁴ Para Aronoff e Fudeman (2005), o composto pode ser endocêntrico ou exocêntrico. No endocêntrico, o cabeça apresenta o significado do composto e pertence à mesma categoria lexical que o composto como um todo. Por exemplo, *bluebird* é um composto endocêntrico, pois existe o cabeça *bird*, que define o significado, uma vez que *bluebird* é uma espécie de pássaro, e também a categoria lexical de todo o composto. Já o composto exocêntrico é aquele em que o significado ou a categoria lexical não se determinam através do cabeça, ou seja, o referente do composto como um todo não é o referente do cabeça. Por exemplo, *butterfingers* não se refere a nenhum tipo de dedo ou a uma manteiga, mas, sim a uma determinada pessoa que não consegue segurar alguma coisa sem deixar cair no chão. Por fim, de acordo com Fabb (2017, p.67), pode ser pouco relevante a diferenciação que ocorre entre composto exocêntrico e endocêntrico, pois isso é diversas vezes uma questão de interpretação. Uma pessoa pode achar que *greenhouse*, por exemplo, é um composto endocêntrico ou exocêntrico na dependência de considerar que se trata de um tipo de casa ou não. Por isso, nesta pesquisa não será feita a distinção entre os compostos exocêntricos e endocêntricos.

exemplo, o vocábulo *greenhouse* é considerado como substantivo, da mesma forma que a palavra sozinha *house* (ARONOFF; FUEDEMAN, 2005).

Além disso, de acordo com Aronoff e Fudeman (2005), existe a questão da inseparabilidade dos compostos, como, por exemplo, a palavra *greenhouse*, que é considerada uma única palavra e não um conjunto/par de palavras. Sabe-se que *greenhouse* é uma palavra única, porque não se pode colocar nada no meio da palavra ou tentar modificar suas partes, pois isso modifica seu sentido, gerando outra palavra com sentido completamente diferente, como nos exemplos a seguir: *greenand blue house* e *a greenerhouse*. A questão da integralidade da palavra não se torna confiável quando analisada através de um aspecto ortográfico, pois um composto pode ser escrito sem espaço entre as bases, como em *greenhouse*, pode ser escrito com um espaço entre as bases, como em *seat belt*, ou pode ser escrito com hífen, como em *life-size*. Segundo Katamba e Stonham (2006), há diversas imprecisões nas interpretações ortográficas de compostos - mesmo entre os linguistas.

Para Lieber (2010, p.47), no inglês, como também em outras línguas, há diversas maneiras de se classificar a composição, pois “podemos classificar os compostos mais de acordo com as relações semânticas e gramaticais mantidas entre os elementos que a compõem”. A partir desse critério, a composição se subdivide em três classes: *attributive*, *coordenative* e *subordinative*. A classe *attributive* refere-se à união de duas palavras que gerarão uma terceira, no entanto um dos elementos da palavra poderá ter uma maior relevância, como, por exemplo, as palavras *notebook* e *yearbook*; desse modo, é possível fazer algumas interpretações, caso a pessoa saiba o que significa a palavra *book*. Já a segunda, *coordenative*, é uma mistura de dois elementos em que as duas palavras têm a mesma força, tendo como exemplo *doctor-patient*. E por último, na classe *subordinative*, segundo Lieber (2010, p. 47), “um elemento é interpretado como argumento de outro”. Esses argumentos são o(s) complemento(s) do verbo. Analisarei um exemplo. Na palavra *truck driver*, um composto do tipo *subordinative*, o primeiro termo da composição, *truck*, é considerado um objeto do verbo *drive*, que dá origem ao substantivo deverbal *driver*, o segundo termo da composição.

Para Nunes e Bryant (2006), os morfemas são unidades de significado que podem auxiliar os alunos a aprenderem novos vocábulos. A pesquisa realizada por Nunes e Bryant (2006) contou com o apoio de professores das escolas, nas quais foram realizados alguns testes. As pesquisadoras analisaram o desempenho morfológico dos alunos de duas escolas em Oxford (Inglaterra) que tinham como língua materna a língua

inglesa. Ao final das aplicações dos testes com os alunos, as autoras realizaram entrevistas com as professoras das turmas, para relatarem suas experiências com os testes aplicados. É citado por uma das professoras participantes, identificada pelo nº55, que o desempenho da consciência morfológica funcionaria melhor em alunos que estudam o inglês como língua adicional do que em seus alunos que são estudantes de inglês como língua materna, pois ela acredita que os alunos que têm o inglês como língua adicional iriam demorar mais para aprender de forma indireta, acreditando ser um auxílio para estudantes de inglês como língua adicional aulas voltadas para morfologia de forma explícita, pois se torna mais fácil para compreender os novos vocábulos e conseguir fazer assimilações entre as palavras aprendidas. Assim, o presente trabalho assume a perspectiva de que é essencial que professores de língua inglesa tenham o conhecimento para que possam trabalhar a morfologia em sala de aula e, conseqüentemente, desenvolver explicitamente a consciência morfológica. A próxima subseção abordará a consciência morfológica e sua relação com o ensino.

2.3 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), como foi mencionado anteriormente. Assim, 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. Refletir sobre morfemas que compõem as palavras pode auxiliar as crianças a entender melhor a ortografia de sua língua e também obter uma ampliação de vocabulário (NUNES; BRYANT, 2006). 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 adicional⁵ ou materna, tais como: ampliação de vocabulário, um melhor desempenho na escrita, quanto a questões ortográficas, e um melhor desempenho na compreensão leitora.

Vêm surgindo pesquisas sobre o desempenho positivo da consciência morfológica, relacionado com o ensino de línguas. Tratarei, em primeiro lugar, da questão da ampliação do vocabulário. Wysocki e Jenkins (1987) encontraram indícios

⁵ O estudo apresentado nesta seção abordará diversas pesquisas sobre a consciência morfológica. Desse modo, os pesquisadores utilizam diferentes terminologias para aprendizagem de uma língua adicional, assim será mantida a designação utilizada por cada pesquisador.

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. Além disso, segundo Oz (2014, p. 102), há diversas pesquisas que enfatizam que “o uso de palavras derivadas é uma chave para garantir que os alunos sejam capazes de entender e praticar o vocabulário”.

Long e Rule (2004) afirmam que os estudantes conseguiam aprender novos vocábulos, quando professores utilizavam 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 (Estados Unidos). Para tal investigação, utilizou-se 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. O método das caixas de objetos foi inspirado nas técnicas de Montessori, utilizando-se de materiais concretos para apresentar a definição de um vocábulo. Os estudiosos desenvolveram duas caixas de objetos. A primeira caixa continha seis palavras: *manacle*, *manufacture*, *mannequin*, *manicure*, *manipulatives* e *manuscript*; todas tinham o mesmo morfema *man-*. Os estudantes tinham que combinar cada um dos seis objetos com um cartão que continha a definição da palavra e a imagem correspondente. Por exemplo, a palavra “manicure” tinha sua imagem correspondente e a sua definição: *tocutandpolishfingernails*. Já a segunda caixa de objeto continha seis novas palavras, que tinham o mesmo morfema, *meta-*, assim os alunos tinham de verificar e tentar montar uma palavra e relacioná-la com a imagem correspondente, como, por exemplo, a palavra *metaphysical*, que vinha separada em *meta-* e *physical*. Depois de conseguir montar a palavra, os alunos tinham que achar a imagem correspondente do vocábulo. 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 ambas 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 por ser um método em que os alunos se sentiram mais motivados para aprender.

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 principal estudo em relação à consciência morfológica, realizado por Akbulut (2017), foi o que buscou investigar se o conhecimento morfológico contribuiria ou não para o aprendizado de vocabulário em inglês por estudantes na Turquia. No total, a pesquisa contou com a participação de 52 alunos; a maioria dos estudantes com idade 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 de controle foi utilizado o ensino tradicional através da memorização. Vale ressaltar que a maioria dos alunos revelou que haviam estudado inglês apenas após os 10 anos de idade. Os resultados da pesquisa mostraram que o ensino voltado para a morfologia ampliou o vocabulário dos estudantes de inglês como segunda língua na Turquia, mostrando que as práticas voltadas para o ensino dos morfemas aumentam a capacidade de compreensão dos alunos e, conseqüentemente, aumentam o vocabulário.

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 “compreensão leitora, 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 analisarem 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, p. 60) 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 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). Além disso, o desenvolvimento dessa habilidade é essencial não somente para crianças, mas também para estudantes mais velhos e de outras nacionalidades que estão estudando o inglês como segunda língua, sendo através do tempo e da experiência que os alunos irão encontrar benefícios positivos do desempenho da consciência morfológica. O autor reforça a ideia de que, independentemente da idade, 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).

Alsaedi (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 idade entre 19 e 21 anos. Além disso, eles tinham como primeira língua o árabe. Vale ressaltar que estes alunos estavam cursando o segundo semestre de um programa preparatório para Universidade Taif e tinham 15 horas/aula de língua inglesa por semana. 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 morfologia, pois esse método auxilia os estudantes a compreenderem melhor o significado dos vocábulos.

Já Zhang e Koda (2013, p. 903) mencionam que “a consciência morfológica de L2 (segunda língua) poderia se beneficiar da experiência morfológica de L1 (primeira língua)”, pois em seus estudos realizados com crianças chinesas que têm como primeira língua o chinês, estudantes de inglês como segunda língua, constatou-se através dos testes que os alunos foram melhores no teste de composição comparado aos testes de derivação e flexão, justificando que tanto a língua chinesa como a inglesa empregam bastante a composição de vocábulos para formação de palavras, enquanto o uso de flexão e de derivação no chinês é pouco frequente, apresentando uma pequena quantidade de palavras (ZHANG; KODA, 2013).

Berko (1958), psicóloga infantil nos Estados Unidos, buscou verificar o desempenho de crianças na língua inglesa. De acordo com a pesquisadora, as crianças precisavam derivar, flexionar e compor palavras e, por último, analisar palavras compostas. As crianças eram analisadas para verificar se tinham conhecimento para aplicar o conhecimento de derivação, flexão e composição nas palavras dos testes. Assim, optou-se por palavras inventadas, ou seja, *pseudowords*. A escolha de palavras inventadas pela autora tinha como propósito avaliar se os informantes tinham o real conhecimento de derivação ou de composição para aplicar nas *pseudowords*, comprovando que, se o aluno soubesse aplicar o seu conhecimento em uma palavra inventada, teria o real conhecimento da aplicabilidade das estruturas das palavras.

Foram elaborados cartões, contendo informações sobre tempo passado, plural, palavras compostas, 3ª pessoa do singular, derivação, presente contínuo (*-ing*) e adjetivo derivado. Além disso, nos cartões havia sempre a imagem relacionada com a palavra inventada, para ficar mais acessível à compreensão das crianças. A seguir, um exemplo do teste em relação ao uso do verbo no passado: a experimentadora começava o teste mostrando para crianças, de 4 a 7 anos de idade, um cartão com a imagem semelhante a de um homem que tinha como nome *gling* e com a informação de que ele estava *glinging*. Logo após, a experimentadora mostrava a imagem dizendo: “Ele fez algumas coisas ontem. O que ele fez ontem? Ontem, ele _____”, e assim ela pedia para

que os informantes completassem a resposta. Desse modo, a maioria das crianças conseguia produzir a resposta correta *glinged* e, com isso, Berko concluiu que as crianças tinham conhecimento sobre o uso de verbos no passado.

No entanto, no mesmo estudo, foi possível constatar que as crianças tiveram dificuldades para aplicar o uso de derivação em palavras não existentes. Como no exemplo a seguir: a pesquisadora perguntava para os informantes como eles chamariam um homem cujo trabalho é *zib*. Somente 11% das crianças conseguiram responder corretamente a palavra com o uso da derivação, que seria *zibber*, desse modo retratando que as crianças tinham dificuldade para aplicar o uso de sufixos *-er*, que é afixado depois de um verbo e transforma a palavra em um substantivo. Essa dificuldade dos alunos em utilizar os sufixos ou prefixos pode ser justificada pelo fato de que na sala de aula a grande maioria dos professores trabalha somente a consciência fonológica (NUNES; BRYANT, 2006c).

Tendo em vista a dificuldade das crianças em relação à consciência morfológica, percebe-se que “O conhecimento explícito de morfemas pode ser um essencial ingrediente para aprender a ler e a escrever” (NUNES; BRYANT, 2006a, p. 19). Nessa perspectiva, nota-se que é fundamental as crianças obterem o conhecimento explícito da estrutura dos morfemas, já que pelo desempenho da consciência fonológica os alunos podem inúmeras vezes confundir como se escrever, pois existem morfemas diferentes que são pronunciados da mesma forma, mas são escritos de formas diferentes, como foi mencionado na introdução. As autoras Nunes e Bryant (2006a) citam em sua pesquisa a dificuldade das crianças quando há diferentes formas escritas para representar o mesmo som, e através dos estudos da fonologia se tornaria difícil explicar isso, porque há diferentes morfemas que muitas vezes têm a mesma realização sonora. Porém, através da morfologia é possível explicar tais diferenças. Um exemplo citado pelas autoras justamente retrata a complexidade que é para as crianças escreverem os sufixos *-ion* e *-ian*, pois não conseguem em sua maioria utilizar as formas escritas adequadas, já que os informantes “parecem estar usando este final como uma possível representação fonológica, esquecendo dos morfemas, que são unidades de significado” (NUNES;BRYANT, 2006a, p. 15).

Tendo em vista a importância da consciência morfológica para o ensino, Nunes e Bryant (2006c) realizaram uma pesquisa para verificar se a instrução explícita da morfologia teria um efeito positivo na ortografia e na leitura das crianças. A pesquisa foi primeiramente realizada e testada em laboratório e contou com a participação de

1.000 crianças com diferentes idades, para comparar os efeitos da morfologia e da fonologia na aprendizagem dos alunos. No laboratório foram aplicados três testes: o pré-teste; o pós-teste imediato e o pós-teste postergado. O último teste teve um intervalo de dois meses; além disso, o primeiro e o último teste eram idênticos para poder comparar se houve alguma aprendizagem desde o início até o fim das aplicações. Os testes elaborados eram de múltipla escolha, perguntas e respostas, correção de palavras, sendo utilizadas palavras reais e também *pseudowords*. De acordo com os resultados dos testes, pôde-se verificar que o ensinamento explícito dos morfemas tem um efeito direto na ortografia dos alunos. Além disso, Nunes e Bryant (2006c) revelam que a consciência da morfologia flexional não é tão relevante, comparada à morfologia derivacional do inglês.

Nunes e Bryant (2006c) aplicaram os mesmos testes em escolas, contando com a participação de 201 crianças, com idade de cinco anos, sendo de cinco diferentes escolas, nas cidades de Londres e Cheltenham (Inglaterra). Nas instituições, os alunos foram divididos em dois grupos; o grupo de experimento recebeu instruções explícitas sobre os morfemas para a realização das atividades, já o grupo controle apenas recebeu as instruções tradicionais, sendo trabalhado de forma implícita o desempenho da morfologia. Os testes foram divididos em sete seções, com duração de cinquenta minutos cada. Com isso, foi possível verificar que na escola também o ensinamento explícito funciona melhor comparado ao método implícito, indicando uma melhora na habilidade das crianças em usar seus conhecimentos de morfologia na questão ortográfica.

Levando em consideração todos os aspectos já mencionados, percebe-se que é fundamental trabalhar explicitamente a morfologia para que os aprendizes possam fazer assimilações e, desse modo, ampliar seu vocabulário. No entanto, Nunes e Bryant (2006c) mencionam que trabalhar com os alunos o desempenho da consciência morfológica não ampliará somente o vocabulário na língua inglesa, como também melhorará o desempenho na escrita, pois a estrutura dos morfemas afeta a maneira como as palavras são escritas, uma vez que a ortografia de muitas palavras se apoia, nessa língua, em questões morfológicas.

Nagy (2007) reforça a ideia de que o desempenho da consciência da morfologia derivacional colabora para a compreensão leitora de estudantes de inglês como segunda língua, pois a morfologia auxilia os aprendizes a desmembrar os significados de vocábulos desconhecidos e que são derivados. Com isso, o conhecimento de palavras

auxiliará os alunos a compreenderem o significado dos vocábulos no momento da realização de uma leitura, resultando desta forma em uma melhora na compreensão leitora, pois muitas das dificuldades de vocabulário podem ser solucionadas (NAGY, 2007).

O desenvolvimento da consciência morfológica pode auxiliar os alunos a “desvendar significados de palavras derivadas desconhecidas, a compreender os sufixos e a estrutura derivacional, podendo ajudar na análise de sentença, o que levará a uma compreensão textual mais aprofundada” (ZHANG; KODA, 2013, p. 911). Com isso, os autores sugerem a relevância das regras de formações de palavras e o papel da consciência morfológica no currículo, evidenciando que o treinamento morfológico é essencial não somente para os chineses como também para outras regiões.

Como foi mencionado, Zhang e Koda (2013) descobriram, através de seus estudos com chineses que têm como segunda língua o inglês, contribuições da consciência morfológica para a compreensão leitora nessa segunda língua. A pesquisa foi composta por 245 alunos, sendo 109 meninas e 136meninos, com idade média de 12 anos, estudantes do sexto ano, tendo como primeira língua o mandarim. Vale destacar que as aulas de inglês começam a partir do terceiro ano, sendo no total quatro horas/aula por semana, sendo que cada hora/aula é de somente quarenta minutos. No início da pesquisa, os estudiosos aplicaram com os alunos um questionário para certificar-se das informações básicas das crianças em relação à consciência morfológica. Na sequência, há a descrição dos seis testes que foram aplicados: teste de relação morfológica, usado para trabalhar com a derivação e flexão das palavras; teste de escolha dos afixos, aplicado através de uma tarefa em que os alunos escolhiam um contexto de uma frase para completar e eles aprendiam a raiz da palavra, mas nenhuma de suas formas derivadas para justamente ver se saberiam utilizar os prefixos ou os sufixos na base das palavras; teste de estrutura composta, que serviu para medir o conhecimento de palavras compostas dos informantes; teste de discriminação do morfema, que avaliou o conhecimento das crianças em relação às partes de uma palavra que podem ser compartilhadas por diversas palavras e variam seus significados; teste de conhecimento gramatical, que foi usado através de imagens a partir das quais eles marcavam sim ou não para julgar os vocábulos corretos; teste de conhecimento de vocabulário, utilizado através de imagens para medir o conhecimento dos alunos; e por último teste de compreensão leitora, através da leitura de doze contos, no qual o instrutor fazia uma pergunta em relação ao conto lido e o aluno escolhia entre quatro alternativas a que

julgasse mais correta. Dessa forma, foi possível evidenciar através dos testes aplicados que a composição e a derivação morfológica contribuem de forma direta para uma melhor compreensão leitora nos alunos estudantes de inglês. Por outro lado, não se encontrou no estudo nenhuma colaboração significativa da morfologia flexional para o desempenho da leitura dos alunos. Além disso, verificou-se que o conhecimento de prefixos e sufixos de leitores chineses do ensino fundamental foi positivamente relacionado com o tamanho do seu vocabulário, uma vez que os alunos conseguiram aplicar as informações estruturais, morfologia derivacional, para compreender vocábulos desconhecidos, compreendendo, dessa maneira, através dos resultados, que a morfologia auxilia na aprendizagem de palavras e também na sua compreensão.

Kieffer e Lesaux (2007) reforçam a ideia de que a consciência morfológica tem influências positivas para a leitura em estudantes de inglês como segunda língua. O estudo foi realizado com 89 crianças falantes do espanhol, com idades de nove a dez anos, em turmas de quarto e quinto ano, sendo de três escolas diferentes localizadas nos Estados Unidos. Foram aplicados três testes: o primeiro de consciência morfológica, em que os alunos precisavam completar sentenças, já o segundo teste “Wodock” pedia para que os alunos completassem um texto com as palavras que estavam faltando e, por fim, o último teste “Gates-MacGinitie”, em que os alunos liam algumas passagens de um determinado texto e, em seguida, tinham que responder a perguntas de múltipla escolha. Este último teste foi aplicado somente com a turma do quinto ano. O primeiro teste foi utilizado para analisar o desempenho das crianças em relação à consciência morfológica e os dois últimos para verificar a compreensão leitora dos informantes. Desse modo, a grande descoberta do estudo é que “a consciência morfológica prevê a compreensão de leitura em estudantes de língua inglesa, no quinto ano, defendendo a inclusão da morfologia em modelos emergentes de compreensão de leitura para alunos de inglês como segunda língua” (KIEFFER; LESAUX, 2007, p. 798). Além disso, foi possível constatar no estudo que “o papel da consciência morfológica na compreensão leitora é independente de sua associação com a amplitude de vocabulário” (KIEFFER; LESAUX, 2007, p. 799).

Já Guimarães e Mota (2016) realizaram um estudo com crianças brasileiras para verificar a contribuição da consciência morfológica para o desempenho da leitura e compreensão de textos no português. Como mencionado anteriormente, não foi possível localizar trabalhos que observem a relevância da consciência morfológica na aprendizagem de inglês como língua adicional por falantes brasileiros. É por este

motivo que trago aqui um estudo feito com crianças brasileiras para a análise da compreensão leitora em português. O estudo de Guimarães e Mota (2016) contou com a participação de 116 crianças, estudantes do ensino fundamental, sendo 62 do 2º ano e 54 do 4º ano, na cidade do Rio de Janeiro. Para analisar o desempenho das crianças, utilizaram-se cinco testes: o primeiro teste avaliou a consciência fonológica; já o segundo avaliou a consciência morfológica com tarefas derivacionais e flexionais; o terceiro teste avaliou a precisão de leitura de palavra; o quarto teste avaliou a compreensão leitora e o último avaliou a inteligência verbal e não-verbal dos informantes. Vale ressaltar que as avaliações foram divididas em três sessões de aproximadamente quarenta minutos cada.

Assim, foi possível constatar que a consciência morfológica foi considerada positiva para a precisão de leitura de palavra e compreensão leitora. Mesmo após a retirada de todos os controles de influência como inteligência verbal e não verbal, consciência fonológica e idade, que poderiam influenciar no desempenho das crianças em consciência morfológica, constatou-se que a consciência morfológica contribui para clareza na leitura, mostrando que é relevante e por isso necessita de mais estudos na área. De acordo com as autoras, a consciência morfológica derivacional tem um papel extremamente relevante, podendo ser importante para desenvolver a compreensão leitora. Além disso, as autoras citam que está crescendo o número de pesquisas mostrando que a consciência morfológica é uma grande contribuinte para o ensino de língua inglesa, pois auxilia na capacidade de ler as palavras e ainda compreender as palavras lidas.

Dessa maneira, percebe-se que os estudos vêm mostrando que existe uma relação significativa entre o desempenho de vocabulário, compreensão leitora, habilidade da escrita, no que diz respeito a questões ortográficas, com a consciência morfológica. O desenvolvimento da consciência morfológica na sala de aula pode constituir uma ponte para o aprendizado de novas palavras. Assim sendo, as pesquisas descritas são relevantes para mostrar a importância de trabalhar-se com a consciência morfológica dentro das aulas de línguas.

2.4 O lúdico no processo de ensino-aprendizagem

Segundo Antunes (2000), no passado, acreditava-se que a palavra “ensinar” estava inteiramente ligada à palavra “transmitir”. Os docentes eram os detentores do conhecimento que transmitiam os conteúdos para seus agentes passivos, neste caso, os

discentes. No entanto, foi mudando-se este pensamento de que ensinar equivale somente à transmissão de conteúdos, passando a despertar nos docentes a visão de que é necessário que o planejamento das aulas seja feito a partir dos interesses e necessidades dos estudantes, conseqüentemente mudando o que se compreendia por material pedagógico.

Os jogos como material pedagógico começam a obter um espaço relevante no ambiente escolar, desde que bem desenvolvidos/planejados com finalidade no processo de aprendizagem, pois isto fará com que os alunos se sintam estimulados para o desenvolvimento de novos conhecimentos. A utilização desse recurso no ensino-aprendizagem surge com a ideia de preencher as lacunas expostas pelo ensino tradicional, oportunizando aos alunos uma ampliação de seus conhecimentos (ANTUNES, 2000).

De acordo com Gardner (2000), o papel do professor é de extrema relevância, pois é ele que poderá estimular positivamente ou negativamente os alunos no processo de aprender e de continuar aprendendo uma língua. Além disso, a sala de aula deve ser desafiadora, provocar a curiosidade e fazer com que os alunos sejam sujeitos mais ativos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a presente pesquisa foi pensada através da utilização de jogos, por acreditar que os alunos se sintam mais motivados e instigados a desenvolver as atividades quando estas envolvem o lúdico. Segundo Araújo (2011, p.20), “a ludicidade é como um estado de integridade, de estar pleno naquilo que se faz com prazer e pode estar presente em diferentes situações de nossas vidas”. Além disso, a ludicidade pode promover a autoestima e também auxiliar no processo de desenvolvimento das linguagens. Ademais, a atividade lúdica para a educação vem sendo apontada como uma ferramenta essencial para a formação dos alunos. No ensino da língua inglesa, a atividade lúdica pode fomentar a imaginação e também a transformação dos alunos em relação a suas aprendizagens (ARAÚJO, 2011; MARTINS, 2015).

De acordo com Vanzella (2016), existem inúmeros significados para conceituar o vocábulo jogo, assim a autora tratou de chamar “família jogos”, pois é através dos traços e características dos membros desta família que será possível delimitar um conceito para a palavra “jogo”. Desse modo, há três características ou traços para reconhecer os membros da “família jogos”. A primeira é o ato voluntário quando os indivíduos brincam/jogam porque simplesmente gostam e sentem prazer ao jogar. Já a segunda característica é o fato de o jogo ser uma “saída” da vida real, no qual há tempos

e espaços limitados para o desenvolvimento do jogo. Por fim, a última não é considerada como característica, mas é considerada extremamente relevante: os jogadores jamais devem saber como ocorrerá o final, para que se mantenha a tensão em relação à incerteza do final, pois é a imaginação que fará com que o jogo seja interessante.

Outro fator de grande relevância é que há uma relação entre as palavras “jogo” e “brincadeira”. Para Macedo, Petty e Passos (2005), as crianças desenvolvem a prática do brincar, pois os adultos ou outros sujeitos as incluem no mundo lúdico. O brincar é uma das atividades que faz com que as crianças se sintam mais motivadas e dedicadas a desenvolver as brincadeiras, tendo em vista que o brincar é valoroso pelo fato de que requer concentração e atenção por partes das crianças. Além disso, de acordo com Macedo, Petty e Passos (2005, p. 14), o brincar demanda “atenção de que envolve muitos aspectos inter-relacionados e concentração no sentido que requer foco, mesmo que fugidio, para motivar as brincadeiras”. Desse modo, segundo os mesmos autores, o jogar está relacionado com o brincar, sendo que “o jogar é o brincar em um contexto de regras e com objetivo predefinido” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 14). Os estudiosos acreditam que o jogo seja uma evolução da brincadeira, sendo a brincadeira uma necessidade das crianças; por outro lado, o jogo acaba por ser uma possibilidade para os adultos retornarem a essa necessidade prazerosa. Brougere (2001) ainda diz que os jogos não são restritos a uma determinada idade, por isso tanto crianças, jovens ou adultos podem usufruir dos jogos.

Quanto mais prazeroso e atraente for o processo de ensino-aprendizagem, mais se obterá resultados positivos. O lúdico tem um importante papel, porque torna as aulas mais atraentes e conseqüentemente faz com que os alunos se mantenham engajados no processo de aprendizagem, sendo um forte aliado para obtenção de bons resultados. De acordo com Nunes (2004), as atividades lúdicas promovem nas crianças um avanço nas questões morais, psicológicas e também intelectuais. Ademais, as atividades lúdicas influenciam também os adultos, os quais se sentem motivados com o novo. Além disso, para Araújo (2011, p. 45), “atividades lúdicas promovem a autoestima e favorecem o desenvolvimento da linguagem, pois alguns aprendentes têm dificuldade e medo de se comunicarem e através dos jogos e brincadeiras as ideias fluem com naturalidade”.

Segundo Luckesi (2014), através das atividades lúdicas, o aluno terá a possibilidade de obter experiências e de se envolver por inteiro, além das atividades serem flexíveis e saudáveis. Araújo (2011, p. 14) faz referência ao fato de que as

“atividades lúdicas criam na sala de aula uma atmosfera que propicia a interação do aprendiz, tornando-o sujeito de suas produções e com maior absorção dos conhecimentos transmitidos. Cria-se uma relação agradável e prazerosa entre professor – aprendiz – língua”. Assim, percebe-se que, através das atividades lúdicas, é possível ocorrer a aprendizagem dos alunos, pois sem a brincadeira (jogo) se torna mais cansativo o processo de ensino-aprendizagem (ARAÚJO, 2011). Além disso, para Huizinga (2005), muitos dos jogos utilizados podem ser formas extraordinariamente sérias, além de fazer com que os jogadores fiquem conectados e com atenção total nos jogos.

Os jogos elaborados para esta pesquisa foram pensados para serem realizados em duplas ou em pequenos grupos. Essa interação entre os alunos no processo de ajuda, trocas de conhecimentos e discussões possibilita um momento de aprendizagem, além de fazer com que o professor deixe de ser um “protagonista” para ser um atuante/participante dos grupos (ARAÚJO, 2003).

Para produzir jogos é necessário que estes sejam bem planejados, para que favoreçam a aprendizagem, como foi mencionado anteriormente. Antunes (2003) reforça essa ideia, quando retrata que as atividades lúdicas, mais especificadamente os jogos, necessitam ser precisamente analisados e pensados para que sejam de fato proveitosos, pois existem diversos jogos que não passam pelo processo de pesquisa e por isso acabam não sendo vantajosos para o processo de aprendizagem e ensino.

Segundo Antunes (2000, p. 36), o jogo torna a aula mais interessante, além de criar condições para que o docente seja “condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem”. Conforme Antunes (2000), o lúdico envolve quatro elementos importantes. O primeiro elemento é a capacidade de constituir um fator de autoestima em que o professor necessita conhecer o potencial de seus alunos para não elaborar um jogo muito fácil ou muito difícil, pois pode fazer com que seus alunos percam a motivação ou se sintam incapazes. Já o segundo elemento são as condições psicológicas favoráveis, para as quais a participação do professor é extremamente essencial, pois é ele que estimulará diversas vezes os alunos, além de prepará-los para novos desafios. O terceiro elemento são condições ambientais favoráveis; para que se tenham bons resultados, é essencial que o espaço seja adequado, organizado e também limpo. O quarto e último elemento o autor nomeia como os fundamentos técnicos: quando se dá o início a um jogo, jamais deve haver uma interrupção, além de ser extremamente importante ter um começo, meio e fim da partida (ANTUNES, 2000).

Por fim, atualmente, de acordo com Nogueira (2016), no século XXI, existem diversos jogos eletrônicos e brinquedos industrializados, no entanto há inúmeras crianças brasileiras, com maior concentração no interior, que ainda desenvolvem seus próprios brinquedos, podendo ser de papel, plástico, garrafa, entre outros materiais. Nesse contexto, as crianças, ao desenvolverem seus brinquedos/jogos, acabam por estimular o desenvolvimento da criatividade. Além disso, para a autora, as crianças, “no faz de conta, socializam-se talvez com mais prazer e, com certeza, com mais proveito, que quando sentadas sozinhas em frente ao televisor” (NOGUEIRA, 2016, p. 120). Assim, nesta pesquisa os jogos manuais foram desenvolvidos principalmente por acreditar que eles podem auxiliar os alunos no desenvolvimento da criatividade e também por pensar que os jogos manuais despertam o interesse e a curiosidade dos alunos em participar das aulas.

Detalharei no capítulo seguinte a metodologia da pesquisa e da intervenção que foi utilizada para esta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentadas duas seções, sendo a primeira sobre a metodologia da pesquisa, que apresentará a caracterização da metodologia adotada neste estudo, uma contextualização do local de aplicação do produto pedagógico e dos participantes, além de trazer os procedimentos utilizados para a geração de dados e sua análise. Logo após, na segunda seção, será apresentada a metodologia da intervenção, que descreverá o produto pedagógico desenvolvido.

3.1 Metodologia da pesquisa

Conforme abordado na introdução, o objetivo geral da pesquisa é verificar a relação entre o trabalho explícito com a consciência morfológica e a aquisição de vocabulário de adolescentes aprendizes de inglês como língua adicional. Já os objetivos específicos da pesquisa são: a) observar o desempenho dos alunos no decorrer das atividades no reconhecimento e utilização de prefixos, sufixos e composição na língua inglesa; b) analisar se há ampliação de vocabulário dos alunos por meio de atividades explícitas sobre a utilização de prefixos, sufixos e uso de composição na língua inglesa. Além disso, o 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?

O presente trabalho é classificado como uma pesquisa-ação, em que, segundo Thiollent (2009, p.17), “é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida”. Também na pesquisa-ação os pesquisadores têm por função um papel ativo na realidade na qual estarão inseridos para desenvolver a pesquisa. Assim, o autor define a pesquisa-ação como

investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2009, p. 20).

Dessa forma, através da pesquisa-ação, procuro refletir consciente sobre minha própria prática pedagógica. Assim, para contemplar os objetivos propostos e responder a pergunta de pesquisa é utilizado o método misto, quantitativo e qualitativo. Segundo Ferreira (2015), a união dos dois métodos é compatível em muitas pesquisas. Além disso, a utilização dos métodos quantitativos e qualitativos concomitantemente faz com que a pesquisa obtenha uma maior compreensão da questão de pesquisa (CRESWELL, 2009). Segundo Dal-Farra e Lopes (2013, p. 71):

Métodos mistos podem proporcionar pesquisas de grande relevância para a Educação como corpus organizado de conhecimento, desde que os pesquisadores saibam identificar com clareza as potencialidades e as limitações no momento de aplicar os métodos em questão.

Detalharei nas seções seguintes o contexto da pesquisa e seus participantes, os procedimentos quantitativos de geração e análise de dados e os procedimentos qualitativos de geração e análise de dados.

3.1.1 Contexto e participantes

A intervenção foi aplicada no primeiro semestre de 2019 no Núcleo de Línguas Adicionais (NLA) da Universidade Federal do Pampa, que 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 (Proext). O NLA tem suas aulas no campus Bagé da UNIPAMPA. 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 pesquisa foi desenvolvida em uma turma de adolescentes, no nível intermediário I de língua inglesa. Vale destacar que os alunos que tinham feito o 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, contabilizando 20 horas/aula, sendo duas horas/aula por semana. A turma era

composta de 12 alunos com idade entre 12 e 15 anos, sendo que 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 dois alunos de escolas públicas. De acordo com um questionário aplicado com a turma, sobre o qual discorrei mais na seção 3.1.3.1, foi possível constatar que 11 alunos tinham aula de língua inglesa na escola, e apenas uma menina não estudava inglês na sua escola. Além disso, na maioria dos questionários foi possível evidenciar que o maior contato que os alunos tinham com a língua inglesa era na escola, na internet e em jogos eletrônicos. Outra questão relevante no questionário foi sobre o tempo que os alunos estavam estudando a língua inglesa: sete alunos marcaram 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 (Apêndice A), que foi assinado por seus responsáveis, pois eram alunos menores de dezoito anos.

3.1.2 Perspectiva quantitativa

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

3.1.2.1 Procedimentos de geração de 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. O primeiro teste usado neste estudo foi o *The new vocabulary levels test* (NVL)⁶, adaptado de McLean e Kramer (2015). Já o segundo teste é o *Morphological structure test* (MST)⁷, adaptado de McBride-Chang *et al.* (2005). Antes da intervenção pedagógica, foi aplicado com os alunos o pré-teste de vocabulário (Apêndice B) e o pré-teste de consciência morfológica (Apêndice C). Após a intervenção pedagógica, apliquei com os alunos o pós-teste de vocabulário (Apêndice D) e o pós-teste de consciência morfológica (Apêndice E). Vale destacar que foram utilizados os mesmos testes tanto para a realização dos pré-testes quanto dos pós-testes, mas se optou por

⁶ A versão original e na íntegra do NVLT pode ser encontrada em Alsaeedi (2017).

⁷ A versão original e na íntegra do MST pode ser encontrada em McBride-Chang *et al.* (2005).

mudar a ordem de algumas questões dos pré-testes para os pós-testes para que não houvesse a possibilidade dos alunos memorizarem alguma das respostas.

Agora descrevei brevemente o NVLT e o MST e as adaptações que foram feitas para esta pesquisa. 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 BNC⁸ 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 inglesa. A relevância de se utilizar este teste é também porque trata de 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).

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

No teste NVLT, não há predominância de palavras derivadas ou compostas. Dessa forma, esta pesquisa buscou a ampliação de vocabulário dos alunos de uma

⁸ O BNC, *British National Corpus*, é um corpus de texto com 100 milhões de palavras e tem amostras de inglês escrito e falado de várias fontes (McLEAN; KRAMER, 2015).

maneira em geral e não somente de palavras compostas ou derivadas. 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”. Destacamos 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 a fim de verificar sua correlação com os resultados obtidos no teste de consciência morfológica.

O segundo teste, MST, na versão original, é a segunda parte de um teste cuja primeira parte se refere à identificação de morfemas e tem 13 itens. 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 saberiam 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 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, expliquei como ele funcionaria e dei um exemplo, logo em seguida, pedi para que os alunos respondessem. Vale destacar que a adaptação do MST também contém *pseudowords* como no teste original.

Já na segunda parte do teste, criei 10 questões para analisar o desempenho dos alunos em relação ao uso dos afixos. Também antes de começar a segunda parte do teste, dei um exemplo de como deveriam ser respondidas as questões, como, por exemplo, *John works in the **bank**. So he is a **banker***. 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 foram quatro que são comumente usados na língua inglesa. Vale destacar que para esta pesquisa não se trabalhou com a morfologia flexional. Nunes e Bryant (2006) destacaram que a morfologia derivacional teve um papel relevante para a aprendizagem, já a morfologia flexional não foi relevante. Também Zhang e Koda (2013) mostraram em seus estudos 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 compreensão leitora dos alunos.

3.1.2.2 Procedimentos de análise dos dados

Para a análise dos dados gerados através do teste de vocabulário e do teste de estrutura morfológica, buscou-se verificar se houve um ganho no desempenho dos alunos, estudantes de inglês como língua adicional, após a intervenção pedagógica. Assim, a pesquisa utilizou como instrumento o ganho de Hake normalizado (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 de Hake normalizado apresenta em porcentagem o ganho de aprendizagem, através dos dados obtidos em um pré-teste e um pós-teste. Para verificar o quanto o aluno progrediu em determinado assunto, Hake (1998) apresenta uma equação que calcula o ganho $\langle g \rangle$, como mostra a figura 1.

Figura 1: Equação para o ganho médio normalizado

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

Fonte: Hake(1998).

O ganho <g> é a porcentagem de aumento dos acertos entre o pré-teste e o pós-teste de cada aluno individualmente ou da turma como um todo. Para Hake (1998), se o aluno/turma apresentar um ganho normalizado de até 30%, isso é considerado como ganho baixo, já um ganho normalizado de 30% até 70% é considerado como ganho médio e maior do que 70% é considerado um ganho alto.

Segundo Azevedo e Galhardi (2013, p. 1),

tradicionalmente, a avaliação de desempenho de aprendizagem pelo Ganho de Hake normalizado tem sido utilizada há aproximadamente três décadas para a avaliação de diferentes turmas sobre um mesmo tópico, de disciplinas introdutórias no ensino de graduação em Física (AZEVEDO; GALHARDI, 2013, p.1).

Assim, esse método vem sendo utilizado por diversas pesquisas e com uma grande concentração em estudos na área de Física. Porém, também há estudos recentes, na área de Letras, como, por exemplo, a pesquisa realizada por Sadikin (2016). Este estudo busca mostrar que a aprendizagem através de *Web Quest* 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 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 recebe um método colaborativo baseado na *Web*, já o grupo controle foi ensinado com um método convencional. O pesquisador utilizou-se do método do ganho de Hake para poder ver se houve diferenças dos grupos em relação ao ganho médio de aprendizagem ou não.

Além disso, no presente trabalho, utilizou-se para a análise dos dados gerados a variância compartilhada entre duas variáveis, que foi o coeficiente de correlação de Pearson(r)⁹. Segundo Dancy 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 0,70 até 1.

⁹ No processo para desenvolver os cálculos do coeficiente de correlação de Person (r), sob orientação do professor Fernando Dias, os bolsistas Aloisio Jacobs e Marcos Antonio Jorge, do grupo de pesquisa “Ensino e aprendizagem de línguas: uma abordagem quantitativa”, da UNIPAMPA, contribuíram para a realização dos cálculos.

Quando o coeficiente estiver mais próximo do zero, vai indicar que não há relação entre as variáveis, já, por outro lado, quando o resultado do coeficiente se aproximar mais do 1 mais forte será a relação. O teste de correlação de Pearson (r) foi utilizado nesta pesquisa para verificar se o desempenho dos estudantes em relação ao conhecimento de vocabulário e à consciência morfológica estava relacionado/interligado com a intervenção pedagógica (FIGUEIREDO; SILVA, 2009).

3.1.3 Perspectiva qualitativa

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

3.1.3.1 Procedimentos de geração de dados

Um questionário (Apêndice F) foi utilizado inicialmente para conhecer melhor os alunos, pois através das perguntas era possível reconhecer suas habilidades, dificuldades para aprender a língua inglesa, além de descobrir o que os motivava a aprender inglês e também saber como se dava o contato deles com a língua inglesa. Outro método utilizado para a análise qualitativa foi um diário, em que foram anotados os fatos ocorridos a cada aula, e gravações em áudio das aulas como instrumentos de registro das opiniões, respostas e reações dos alunos no decorrer da intervenção pedagógica. Outro procedimento adotado foi realizado no último dia de aula que foi uma roda de conversa para que os alunos pudessem expor suas opiniões sobre os jogos e as atividades desenvolvidos para este estudo.

3.1.3.2 Procedimentos de análise dos dados

Para o procedimento de análise dos dados qualitativos utilizou-se o diário, a roda de conversa, o questionário e as gravações em áudio, buscando fazer uma relação com os dados obtidos através da análise quantitativa. Assim, principalmente através das gravações em áudio e do diário, busquei indícios dos alunos que obtiveram os maiores rendimentos, comparados a alunos que obtiveram baixos rendimentos sobre o reconhecimento explícito em relação à utilização dos prefixos, dos sufixos e da

composição, além de verificar também os rendimentos dos alunos em relação ao vocabulário.

3.2 Metodologia da intervenção

Ao final de alguns Mestrados Profissionais é exigida a elaboração de um produto pedagógico, proporcionando ao professor a possibilidade de colocar em prática as teorias estudadas. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) traz algumas informações sobre o que é necessário fazer para elaborar um produto. Para o bom desenvolvimento de um produto, é essencial que ele esteja relacionado “a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos” (CAPES, 2017). Assim, foi elaborado para essa pesquisa um material didático autoral voltado para os estudos da consciência morfológica, através de jogos e atividades lúdicas em língua inglesa. Esse material é destinado ao uso em sala de aula.

A intervenção foi composta por jogos e atividades autorais, sob orientação da Profa. Dra. Taíse Simioni. De acordo com Leffa (2007, p. 16), “a produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem”. Para isso, os jogos e as atividades que foram elaborados tiveram como finalidade auxiliar os alunos para que pudessem ampliar a consciência morfológica e o vocabulário em língua inglesa. Além disso, é fundamental manter os alunos motivados durante e também após o processo de aplicação, por isso, as atividades precisam ser prazerosas, para que possam despertar o interesse dos alunos (LEFFA, 2007). Assim, o produto pedagógico autoral é composto por jogos e atividades contextualizadas com a realidade e o interesse dos alunos.

O produto pedagógico que foi gerado nesta pesquisa é um manual para o professor que contém os jogos e as atividades lúdicas elaborados (Apêndice G). Este manual pode ser impresso e também poderá, futuramente, ser disponibilizado em versão digital. O produto pedagógico possui atividades e jogos que foram realmente desenvolvidos durante a intervenção. Cada uma das atividades e dos jogos tem uma descrição, ou seja, um passo a passo de como o professor pode realizar as atividades e os jogos e também o tempo estimado para cada um. Além disso, conta com algumas dicas para os professores.

A cada aula, a professora compartilhava o material necessário com os alunos. O produto tem no total quatorze atividades e jogos, sendo sete atividades e sete jogos. A primeira atividade, *Prefix or Suffix*, foi desenvolvida para trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos em relação à utilização dos afixos em inglês. Após a primeira atividade, foi desenvolvido o primeiro jogo, *Sixty seconds*, um jogo de tabuleiro em que havia algumas palavras com prefixos e sufixos. 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. Já a segunda atividade, *What is compound?*, foi elaborada para conhecer o conhecimento prévio dos alunos em relação às palavras compostas da língua inglesa. Depois, os alunos jogaram o *Memory Game*, no qual trabalharam explicitamente a morfologia, pois os alunos jogaram em duplas e cada participante recebia um bloco de palavras e imagens correspondentes, sendo: um com as palavras primitivas, um com as imagens correspondentes às palavras primitivas, um com as palavras derivadas ou compostas e um com as imagens correspondentes às palavras derivadas ou compostas. Já na terceira atividade, *Identification*, os alunos tinham que escolher duas imagens e depois relacioná-las com algum episódio de suas vidas. No terceiro jogo, *Hunt Words*, os alunos tinham que encontrar as palavras. Já no quarto jogo, *Naval Battle*, os alunos recebiam a mesma tabela da professora, porém sem respostas. Os alunos iam pedindo pistas para tentar adivinhar as palavras escritas na tabela da professora; ganhava o jogo quem conseguisse acertar todas as palavras. A quarta atividade foi *The rules of a game*, em que os alunos aprenderam sobre o gênero regras do jogo. Logo em seguida, os alunos desenvolveram o jogo *Revelation*. Primeiramente eles desenvolveram as regras do jogo e depois as cartas para poder jogar. Nesta carta, tinha que haver cinco pistas, escritas em inglês, sobre alguma coisa. A dupla tinha que escolher para a elaboração da carta uma palavra que tivesse prefixo, sufixo ou uso da composição. Após a elaboração do jogo, os alunos puderam jogar. Na quinta atividade, *Recipe time*, os alunos aprenderam sobre o gênero e escreveram suas receitas. Ao término da escrita das receitas, os alunos tinham que se trocar de receitas e ao ler a receita do colega tinham de ver se ele tinha utilizado algum prefixo, sufixo ou palavras compostas em sua receita. Após, os alunos apresentaram para os colegas sua receita e também levaram uma degustação. Depois, os alunos jogaram o *Puzzle Game*, que foi desenvolvido com palavras compostas. No jogo, o aluno tinha de montar palavras que sozinhas já possuíam um significado, mas ele

precisava encaixar com outra palavra para que essa palavra ganhasse um novo significado. Já o jogo *Can you guess?* é um jogo de tabuleiro desenvolvido com palavras compostas em que os alunos tinham que jogar um dado e o número que caísse era o número de casas que ele precisaria andar no tabuleiro; na casa em que ele parasse, haveria uma palavra e ele teria que saber explicar o que ela significava. Após isso, os alunos desenvolveram a atividade *Memes*. Primeiramente eles discutiram sobre o gênero e depois eles criaram seus próprios memes. Vale destacar que era necessário o meme ter uma palavra com prefixo, sufixo ou uso da composição. Por fim, os alunos desenvolveram a atividade *Post*. Nesta atividade, a turma foi dividida em três grupos e cada grupo tinha que desenvolver um *post* explicando o que é prefixo, sufixo e composição, além de dar exemplos.

Ao final de cada atividade e jogo, havia uma retomada explícita, questionando os alunos se naquela atividade ou jogo havia o uso de prefixo, de sufixo ou da composição.

No capítulo seguinte, é apresentada a análise dos resultados desta pesquisa.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O objetivo de pesquisa deste estudo 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. Para isso, o estudo foi aplicado em um curso de extensão gratuito da Universidade Federal do Pampa, realizado na cidade de Bagé-RS, para adolescentes com idade entre 12 e 15 anos. Nesta pesquisa, foram desenvolvidos jogos e atividades autorais com intuito de fazer com que os alunos aprendessem a língua inglesa de uma forma mais prazerosa com aulas voltadas para aprendizagem explícita da consciência morfológica. A intervenção pedagógica aconteceu no período de dez semanas durante o primeiro semestre do ano corrente.

Neste capítulo, em um primeiro momento, será realizada a análise dos resultados dos testes aplicados com a turma. Dois testes foram utilizados para a coleta de dados, sendo o primeiro *The new vocabulary levels test* e o segundo *Morphological structure test*. Para a análise dos resultados, foi utilizado o ganho de Hake normalizado(1998), que serviu para verificar se houve ganho na aprendizagem dos alunos entre os pré-testes e os pós-testes. Também foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson para verificar, através dos testes, se o desempenho dos alunos em relação à consciência morfológica e ao conhecimento de vocabulário estava relacionado com a intervenção pedagógica. Além disso, busco, através destas análises, responder a pergunta de pesquisa e aos objetivos de pesquisa deste estudo.

Logo após, será realizada uma análise qualitativa que busca discutir momentos relevantes da intervenção pedagógica e fazer uma relação com os resultados obtidos na análise quantitativa.

4.1 Análise quantitativa

Para iniciar a discussão dos resultados, repito aqui a questão de pesquisa: 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? Além disso, busquei verificar se os objetivos específicos de pesquisa foram atingidos, sendo eles: observar o desempenho dos alunos no decorrer das atividades no reconhecimento e utilização de prefixos, sufixos e composição na língua inglesa; e

analisar se houve ampliação de vocabulário dos alunos por meio de atividades explícitas sobre a utilização de prefixos, sufixos e uso de composição, na língua inglesa.

O ganho de Hake normalizado (1998) foi utilizado para verificar se houve alguma diferença significativa do pré-teste para o pós-teste de vocabulário e de estrutura morfológica. O pré-teste e o pós-teste foram aplicados para verificar se houve ganho na aprendizagem dos alunos em relação aos conhecimentos adquiridos na intervenção pedagógica. Além disso, utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson para verificar se os resultados obtidos nos testes estavam relacionados com a intervenção.

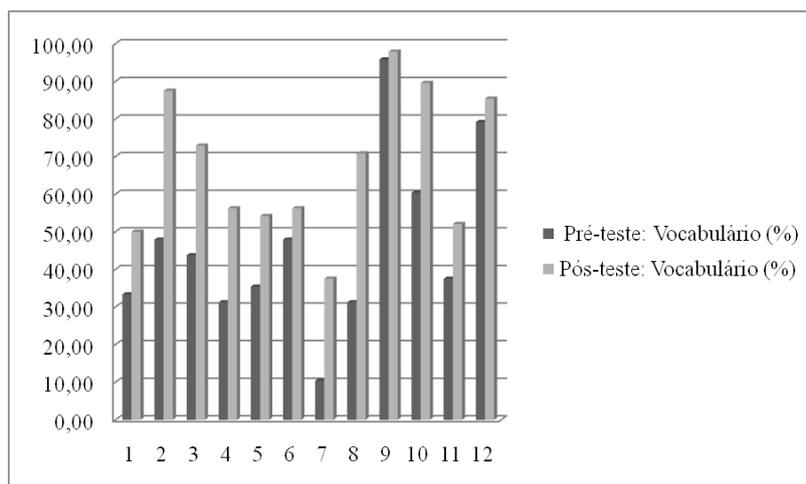
Já no pré-teste, foi possível notar que os alunos que tiveram uma facilidade para responder o teste de vocabulário conseqüentemente não encontraram dificuldades para realizar o de consciência morfológica. Porém, os alunos que tinham dificuldade para fazer o teste de vocabulário também tiveram dificuldades na realização do teste de consciência morfológica. A partir da aplicação dos pré-testes, comecei a ter indícios de que a ampliação de vocabulário poderia ter relação com o desempenho da consciência morfológica.

A seguir, será apresentada primeiramente a análise em relação ao pré-teste e ao pós-teste de vocabulário.

4.1.1 O desempenho em relação ao ganho de vocabulário

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. A seguir, 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: Autora (2019).

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 em branco, 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 acerto dos alunos, realizou-se uma análise quantitativa através do ganho de Hake normalizado, que utiliza uma equação que permite avaliar o desempenho dos alunos (essa equação foi explicitada na seção 3.1.2.2 desta dissertação). Logo após, apresenta-se, na tabela 1, o aproveitamento de cada aluno no pré-teste e no pós-teste o ganho de aprendizagem em relação ao vocabulário.

Tabela 1: Ganho normalizado de cada aluno em relação ao desempenho do vocabulário, calculado pelo método de Hake (1998)

(continua)

	Pré-teste - Vocabulário (%)	Pós-teste - Vocabulário (%)	%<g>
1	33,33	50,00	25,00%
2	47,92	87,50	76,00%
3	43,75	72,92	51,85%
4	31,25	56,25	36,36%
5	35,42	54,17	29,03%
6	47,92	56,25	16,00%

(conclusão)

7	10,42	10,42	30,23%
8	31,25	31,25	57,58%
9	95,83	95,83	50,00%
10	60,42	60,42	73,68%
11	37,50	37,50	23,33%
12	79,17	79,17	30,00%

Fonte: Autora (2019).

De acordo com Hake (1998), se o aluno apresentar um ganho normalizado de até 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. O aluno 12 ficou entre o limite de ganho baixo e um ganho médio. Já os alunos 3, 4, 7, 8 e 9 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 resultado satisfatório em relação ao desempenho de vocabulário, no entanto vale destacar que os outros alunos também obtiveram um ganho, só que menor, comparado ao dos colegas.

Já para avaliar a aprendizagem da turma como um todo em relação ao vocabulário, utilizou-se também o método de Hake (1998). Os resultados estão expostos na tabela 2.

Tabela 2: Ganho normalizado da turma em relação ao desempenho do vocabulário, calculado pelo método de Hake (1998)

Pré-teste Vocabulário (%)	Pós-teste Vocabulário (%)	%<g>
46,18	67,53	39,68

Fonte: Autora (2019).

Assim, de acordo com Hake (1998), a turma apresenta um ganho normalizado médio. De acordo com que afirma o autor, os 39,68% é considerado um ganho médio, indicando que o uso de jogos e atividades pensados através da consciência morfológica pode vir a contribuir na ampliação de vocabulário em alunos estudantes de inglês como língua adicional.

4.1.2 O coeficiente de correlação do pré-teste e do pós-teste de vocabulário

Primeiramente, as tabelas 3 e 4 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 é apresentada a média de acertos da turma. Em seguida, o tamanho é a quantidade de alunos participantes. Logo após, vem a classe. Neste teste de vocabulário, a classe foi dividida em quatro partes¹⁰, sendo a primeira quem acertou de 5 até 16 questões; a segunda quem acertou de 17 até 28 questões; a terceira quem acertou de 29 até 40 questões e a quarta e última quem acertou de 41 até 52 questões. Vale destacar que o máximo de acertos que os alunos poderiam obter era de 48 questões, porém para fechar o número exato de classes, a última classe vai até 52 somente para as classes darem um número exato e sem decimal. Por fim, o desvio padrão é uma medida de dispersão e o seu resultado reflete a variabilidade da quantidade de acertos em relação à média. Ou seja, se houver uma ampla dispersão na quantidade de acertos, a variância será grande, porém, se a quantidade de acertos for próxima da média, a variância será pequena.

Tabela 3: Análise descritiva do pré-teste de vocabulário

Pré-teste V	
Mínimo	5
Máximo	46
Média	21,54
Tamanho(n)	12
Classe	4
Desvio Padrão	11,38

Fonte: Autora (2019).

Tabela 4: Análise descritiva do pós-teste de vocabulário

(continua)

Pós-teste V	
Mínimo	18
Máximo	47
Média	31,45

¹⁰ As classes foram definidas de acordo com o número de participantes. Para se calcular a classe é necessário encontrar a raiz do número de participantes, neste caso, doze alunos. O resultado da raiz de 12 é aproximadamente 3,46 e, dessa forma, é arredondado para quatro, que é o número de classes desta pesquisa.

(conclusão)

Tamanho(n)	12
Classe	4
Desvio Padrão	9

Fonte: Autora (2019)

Observa-se nas tabelas 3 e 4 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 acertos, já no pós-teste o mínimo de acertos foi de 18. Dessa forma, é possível analisar que os alunos obtiveram uma melhora em relação ao desempenho de 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 dando muita 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 analisar resultados positivos em relação ao desvio padrão, pois 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, dessa forma, mostrando que a variância foi menor.

Assim, através dos dados mostrados nas tabelas 3 e 4, foi possível realizar o teste que mede a variância compartilhada entre duas variáveis, que é o coeficiente de correlação de Pearson (r). Esse método serve para analisar se o desempenho dos alunos estava relacionado com a intervenção pedagógica. Como foi mostrado anteriormente, Dancy 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 5 com o resultado do coeficiente de correlação entre o pré-teste e o pós-teste de vocabulário.

Tabela 5: Resultado do coeficiente de correlação de vocabulário

Vocabulário	
Coeficiente de correlação	0,84

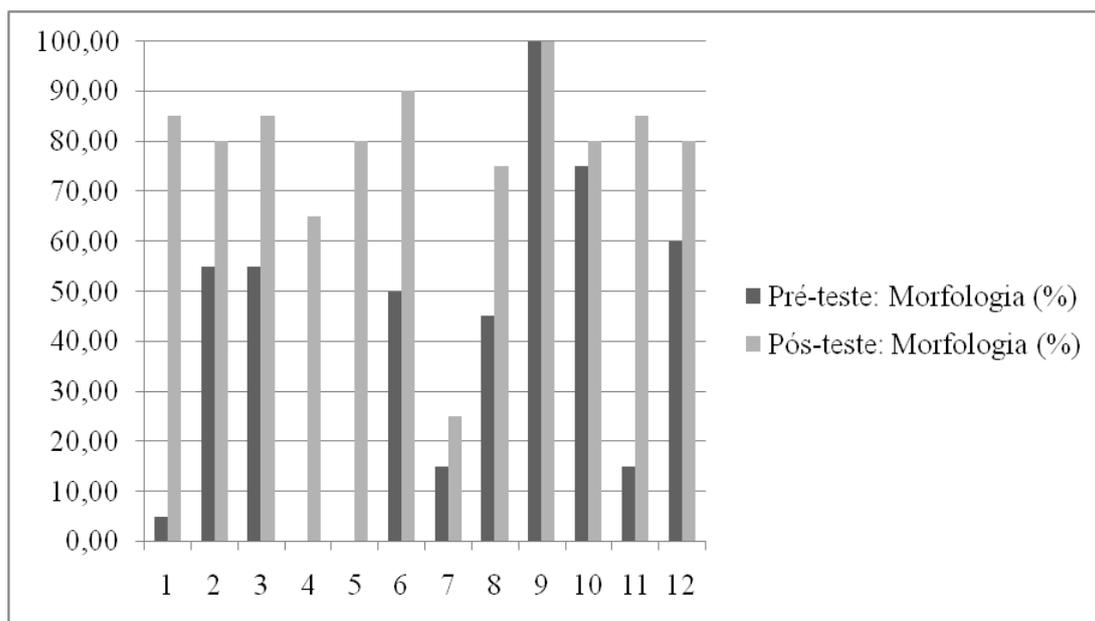
Fonte: Autora (2019).

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 Dancy e Reidy (2005), um resultado de r de 0,70 até 1 é considerado forte, e os alunos obtiveram uma pontuação de 0,8. 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.

4.1.3 O desempenho em relação à 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. Esse teste contém 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 morfologia



Fonte: Autora (2019).

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 a participante de número 9 acertou todas as questões no pré-teste e manteve o conhecimento no pós-teste, por isso o resultado foi o mesmo. 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 desenvolvido a consciência morfológica, pois elevaram suas pontuações.

A seguir apresenta-se, na tabela 6, a porcentagem do aproveitamento de cada um dos 12 alunos no pré-teste e no pós-teste de morfologia, além também de apresentar o ganho normalizado de Hake (1998).

Tabela 6: Ganho normalizado de cada aluno em relação ao desempenho da consciência morfológica calculado pelo método de Hake (1998)

	Pré teste - Morfologia (%)	Pós teste - Morfologia (%)	%<g>
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	-
10	75,00	80,00	20,00%
11	15,00	85,00	82,35%
12	60,00	80,00	50,00%

Fonte: Autora (2019).

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, mostrando que já tinha o conhecimento e o manteve. Assim, percebe-se que os alunos obtiveram uma melhora no conhecimento em relação à consciência morfológica, pois, ao observar e comparar os resultados do pré-teste com os resultados da aplicação do pós-teste, verifica-se que a turma aumentou significativamente a pontuação, constando-se um ganho na aprendizagem.

Além de cada aluno, foi avaliada a aprendizagem da turma como um todo em relação ao desempenho da consciência morfológica. Para isso, foi utilizado o método de Hake (1998) para verificar o resultado do ganho médio normalizado da turma. A seguir,

a tabela 7 mostra o ganho normalizado da turma em relação ao desempenho da consciência morfológica.

Tabela 7: Ganho normalizado da turma em relação ao desempenho da consciência morfológica, calculado pelo método de Hake (1998)

Pré-teste Morfologia (%)	Pós-teste Morfologia (%)	%<g>
39,58	77,50	62,76

Fonte: Autora (2019).

A turma apresenta um ganho normalizado médio de 62,76%. Segundo Hake (1998), a porcentagem de 62,76% é considerada um ganho médio, sendo um resultado positivo para a pesquisa. De acordo com o resultado, é possível considerar que houve aprendizagem em relação à consciência morfológica, pois os alunos obtiveram uma porcentagem de acertos no pré-teste de 39,58% e após a intervenção pedagógica a turma subiu seus escores no pós-teste para 77,50%. Dessa forma, há indícios de que as atividades e os jogos explícitos contribuíram na aprendizagem dos alunos em relação à consciência morfológica.

4.1.4 O coeficiente de correlação do pré-teste e do pós-teste de consciência morfológica

A seguir, as tabelas 8 e 9 apresentam, em relação, respectivamente, ao pré-teste e ao pós-teste de consciência morfológica, o mínimo e o máximo de acerto do total de 20 questões. Depois há a média de acertos da turma, já o tamanho é a quantidade de alunos participantes. Logo após, vem a classe do teste de consciência morfológica, que foi dividida em quatro partes, sendo a primeira quem acertou de 0 até 5 questões, a segunda quem acertou de 6 até 10 questões, a terceira quem acertou de 11 até 15 questões e a quarta e última quem acertou de 16 até 20 questões. Por fim, o desvio padrão indica se houve uma grande dispersão na quantidade acertos (variância grande) ou se a quantidade de acertos manteve-se próxima à média (variância pequena).

Tabela 8: Análise descritiva do pré-teste de consciência morfológica

Pré-Teste CM	
Mínimo	0
Máximo	20
Média	7,27
Tamanho(n)	12
Classes	4
Desvio Padrão	6,35

Fonte: Autora (2019).

Tabela 9: Análise descritiva do pós-teste de consciência morfológica

Pós-teste CM	
Mínimo	5
Máximo	20
Média	15,45
Tamanho(n)	12
Classe	4
Desvio Padrão	3,8

Fonte: Autora (2019).

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 cinco acertos. Já a média de acertos da turma teve sua pontuação duplicada em comparação ao pré-teste, que foi 7,27, para o pós-teste, que teve como resultado 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, seja para uma pontuação extremamente alta e/ou baixa, acabaram se aproximando da média da turma, ou seja, mostrando que a aprendizagem está mais homogênea. De acordo com os resultados obtidos, é possível verificar que a intervenção obteve aspectos positivos para aprendizagem dos alunos em relação à consciência morfológica.

A partir dos dados mostrados nas tabelas 8 e 9, realizou-se o coeficiente de correlação de Pearson (r). A seguir, a tabela 10 apresenta o resultado do coeficiente de correlação do pré-teste e do pós-teste de consciência morfológica.

Tabela 10: Resultado do coeficiente de correlação da consciência morfológica

Consciência Morfológica	
Coefficiente de correlação	0,45

Fonte: Autora (2019).

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

O objetivo geral de pesquisa, como mencionado anteriormente, era 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. A partir dos resultados dos testes, foi possível analisar que a aprendizagem da morfologia pode estar relacionada com a aquisição de vocabulário, pois, à medida que o aluno aumentou seu desempenho em relação ao teste de consciência morfológica, conseqüentemente ele obteve uma melhor pontuação no teste de vocabulário. Além disso, os alunos com uma das mais altas pontuações no teste de consciência morfológica também obtiveram uma das melhores pontuações no teste de vocabulário.

Os objetivos específicos de pesquisa eram observar o desempenho dos alunos no decorrer das atividades no reconhecimento e utilização de prefixos, sufixos e composição na língua inglesa e analisar se houve ampliação de vocabulário dos alunos por meio de atividades explícitas sobre a utilização de prefixos, sufixos e uso de composição, na língua inglesa. Assim, é possível evidenciar que a aprendizagem voltada para a morfologia ajudou os alunos a ampliarem sua consciência morfológica e a obterem um melhor desempenho em relação ao vocabulário. Também a intervenção buscou envolver os alunos em jogos, o que foi uma forma significativa de aprendizagem para melhorarem seus conhecimentos de vocabulário na língua inglesa. De fato, na análise quantitativa, os objetivos específicos foram atingidos, pois os resultados comprovaram que os estudantes obtiveram ganhos em relação à consciência morfológica e a seus conhecimentos de vocabulário. Além disso, a análise quantitativa evidenciou que tais ganhos podem estar relacionados com a intervenção.

Para finalizar esta seção, é fundamental retomar a questão de pesquisa: 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? É possível evidenciar esta contribuição através do coeficiente de correlação de Pearson, pois os resultados apontam que podem ter sido os jogos e as atividades com o foco na consciência morfológica que ajudaram os alunos no desempenho em relação à consciência morfológica e ao conhecimento de vocabulário.

4.2 Análise qualitativa

Na análise qualitativa, busca-se, como mencionado anteriormente, encontrar indícios para os resultados obtidos na análise quantitativa. A seguir, serão apresentados os aspectos mais relevantes que ocorreram nas aulas durante a intervenção. Vale destacar que não serão analisadas todas as atividades e jogos detalhadamente, dando maior ênfase para aquelas atividades ou jogos nos quais os alunos apresentaram algum indício que tenha relação com os resultados da análise quantitativa.

No primeiro encontro, foram realizadas basicamente atividades para conhecer a turma. Primeiramente foi entregue para os alunos o termo de consentimento livre e esclarecido, para que os responsáveis autorizassem a participação dos alunos nesta pesquisa. Logo após, foi aplicado com os alunos o pré-teste de vocabulário e depois o pré-teste de consciência morfológica. No decorrer da aplicação do pré-teste de vocabulário, os alunos receberam as instruções e começaram a responder. Após o pré-teste de vocabulário, fiz com os alunos um pequeno intervalo e eles começaram a responder o pré-teste de consciência morfológica. Os alunos iniciaram o teste e alguns começaram a achar divertidas as perguntas, pois neste pré-teste havia algumas *pseudowords*, como, por exemplo: *A tree that grows apples is called apple tree. What do we call a tree that grows donuts? _____ (donuts tree).*

Já na semana seguinte, comecei fazendo algumas perguntas para verificar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao uso de prefixo e de sufixo em língua inglesa e acabei me surpreendendo, porque diversos alunos responderam às perguntas e ainda deram alguns exemplos. Depois de verificar os resultados dos pré-testes realizados na semana anterior, para analisar se os alunos que haviam participado, dando alguns exemplos e explicando o que era prefixo e sufixo, teriam sido ou não os que obtiveram maior desempenho no pré-teste, observei que havia tal correspondência.

Após a verificação do conhecimento prévio dos alunos em relação ao uso de prefixos e de sufixos, os alunos foram convidados a jogar *Sixty Seconds*. Este jogo é de tabuleiro. No *Sixty Seconds* os alunos tinham de colocar seus conhecimentos de afixos em prática, pois na casa em que eles parassem eles tinham que dizer se aquela palavra tinha ou não um afixo, qual era o afixo e por último montar uma frase com aquela palavra. Já no terceiro encontro, alguns alunos começaram a aprender sobre o uso da composição e aqueles que já tinham o conhecimento o retomaram. Nesta etapa, comecei

verificando o conhecimento prévio dos alunos em relação ao uso da composição. Novamente, para minha surpresa, alguns alunos já tinham o conhecimento e começaram a explicar o que era composição e dar alguns exemplos em português, logo em seguida questionei se eles saberiam dizer alguns exemplos na língua inglesa e os alunos acabaram dando diversos exemplos, como é possível observar na gravação de áudio transcrito a seguir.

Excerto 01: “Gravação de aula em áudio” (24/04/2019)

A 9: A composição tipo tu pode juntar duas palavras e tem outro significado que nem em guarda-roupa.

P: Perfect! Agora valendo um ponto para as equipes que conseguirem responder, quero que vocês me digam alguns exemplos de palavras compostas em inglês.

A 2: Icecream.

P: Very good!

A 9: Sunflower. That Sun is sol and flower is flor, só que seria flor do sol que é o girassol.

Após isso, coloquei no quadro oito palavras e, a partir delas, os alunos tinham que unir duas bases e formar um novo significado. Neste momento, pedi para que cada aluno montasse um exemplo de composição, porém, quando chegou a vez da participante identificada pelo número 7 montar uma palavra composta com as que estavam no quadro, a participante não quis tentar responder alegando não saber e, mesmo tentando fazer com que participasse, a aluna resistiu. Os resultados de seus testes mostraram um ganho baixo. Acredito que um dos fatores para esse resultado tenha sido a pouca participação em sala de aula, mas também a aluna talvez não tivesse os conhecimentos necessários para estar no nível intermediário I. Além disso, a intervenção foi pensada para alunos que já tivessem algum conhecimento de língua inglesa e esse pode ter sido o outro fator, pois esta participante era a única que em sua escola não tinha o componente de língua inglesa, como registro do questionário inicial na figura 2.

Figura 2: Questionário da aluna A7

4-Em que escola você fez a maior parte dos seus estudos até o momento?

Escola Pública

Escola Particular com Bolsa

Escola Particular sem Bolsa

4-Você atualmente tem aula de língua inglesa na sua escola?

Sim

Não

5- Você já estudou inglês fora da escola, em algum curso?

Sim

Não

Se sim, qual era o nome do curso? Básico 1.

6- Além da língua portuguesa e da língua inglesa, você já estudou/estuda outra língua? Se sim, qual era/é a língua?

Sim, Espanhol.

Fonte: Autora (2019).

Como continuação do terceiro encontro, os alunos começaram a jogar *Memory Game*. O jogo foi realizado em duplas e dividido em quatro blocos de cartas: um com as palavras primitivas, um com as imagens correspondentes às palavras primitivas, um com as palavras derivadas ou compostas e um com as imagens correspondentes às palavras derivadas ou compostas. Cada participante da dupla recebeu os dois primeiros blocos ou os dois últimos blocos de cartas. Assim, o aluno que achasse, por exemplo, a carta escrita *book* tinha que achar em seu outro bloco de cartas uma imagem correspondente da palavra *book*. Já a sua dupla tinha que achar, em um de seus dois blocos de cartas, uma palavra relacionada a *book* que tivesse prefixo, sufixo ou o uso da composição, por exemplo, a carta escrita *notebook*, e sua imagem correspondente. O jogo terminava quando a dupla conseguisse montar todos os seis quartetos de cartas. Foi possível constatar que o desempenho dos alunos e a vontade de participar aumentavam quando eles tinham de fazer o trabalho em duplas ou em pequenos grupos.

No momento em que todas as duplas terminaram de montar o *Memory game*, fiz algumas perguntas relacionadas às palavras utilizadas no jogo. A partir das perguntas,

pude verificar que uma das alunas que obteve um dos maiores ganhos (aluna 6) já tinha alguns efeitos do conhecimento da consciência morfológica, logo no terceiro encontro, conforme é possível observar na gravação de áudio a seguir.

Excerto 02: “Gravação de aula em áudio” (24/04/2019)

P: Guys, quais palavras são compostas do jogo Memory Game?

A 3: Unhappyteacher.

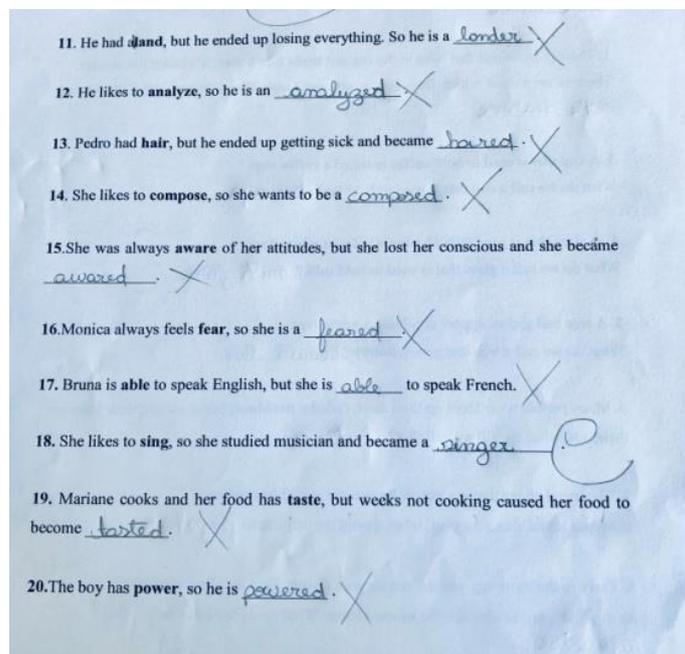
A 6: Claro que não, unhappy não é palavra composta e sim com prefixo.

P: Very good, so what is the prefix in that word?

A 6, A 9 e A 2: Un-.

À primeira vista, pode parecer um exemplo simples, mas esta aluna, identificada pelo número 6, não tinha o conhecimento da utilização de prefixo, pois, ao verificar seus resultados no pré-teste de morfologia, a aluna não conseguiu responder as questões de prefixos e de sufixos, como registro de parte do pré-teste de morfologia na figura 3.

Figura 3: Pré-teste de morfologia da aluna A6



Fonte: Autora (2019).

Após o *Memory game*, os alunos começaram a desenvolver a atividade *Identification*, com objetivo de ajudá-los a desenvolver a oralidade logo no início do curso. Nesta atividade, os alunos tinham que escolher duas imagens com que mais se identificassem, além disso, também era entregue para os alunos o nome da figura em

inglês correspondente às imagens que o aluno selecionou. Depois da escolha das imagens, os alunos tinham que relacionar aquelas imagens com algum episódio de suas vidas e depois fazer um relato oral para os colegas. Vale destacar que muitas das imagens selecionadas para esta atividade eram de palavras derivadas e compostas. Os alunos então decidiram escrever primeiramente algumas anotações para depois falar sobre suas imagens selecionadas. Nesta atividade, observei que a aluna A 7 novamente não quis participar, mostrando ter dificuldades com a língua inglesa, conforme é possível verificar na gravação de áudio transcrito a seguir.

Excerto 03: “Gravação de aula em áudio” (24/04/2019)

A 7: Ah professora eu escolhi a imagem de amor e amigos, só que eu só sei que amor é love, só que eu não sei as outras palavras em inglês pra montar. Como é “eu” mesmo em inglês?

P: I,remember? Sem problemas, vamos por partes. O que tu gostarias de falar sobre essas duas imagens?

A 7: I love meus amigos? Como que é “meu” mesmo e “amigos”?

A 1: “Amigos” é friends, A7, e “meu” é muito fácil é my.

P: Very good, A 1. A7, would you like to do with A1 this activity?

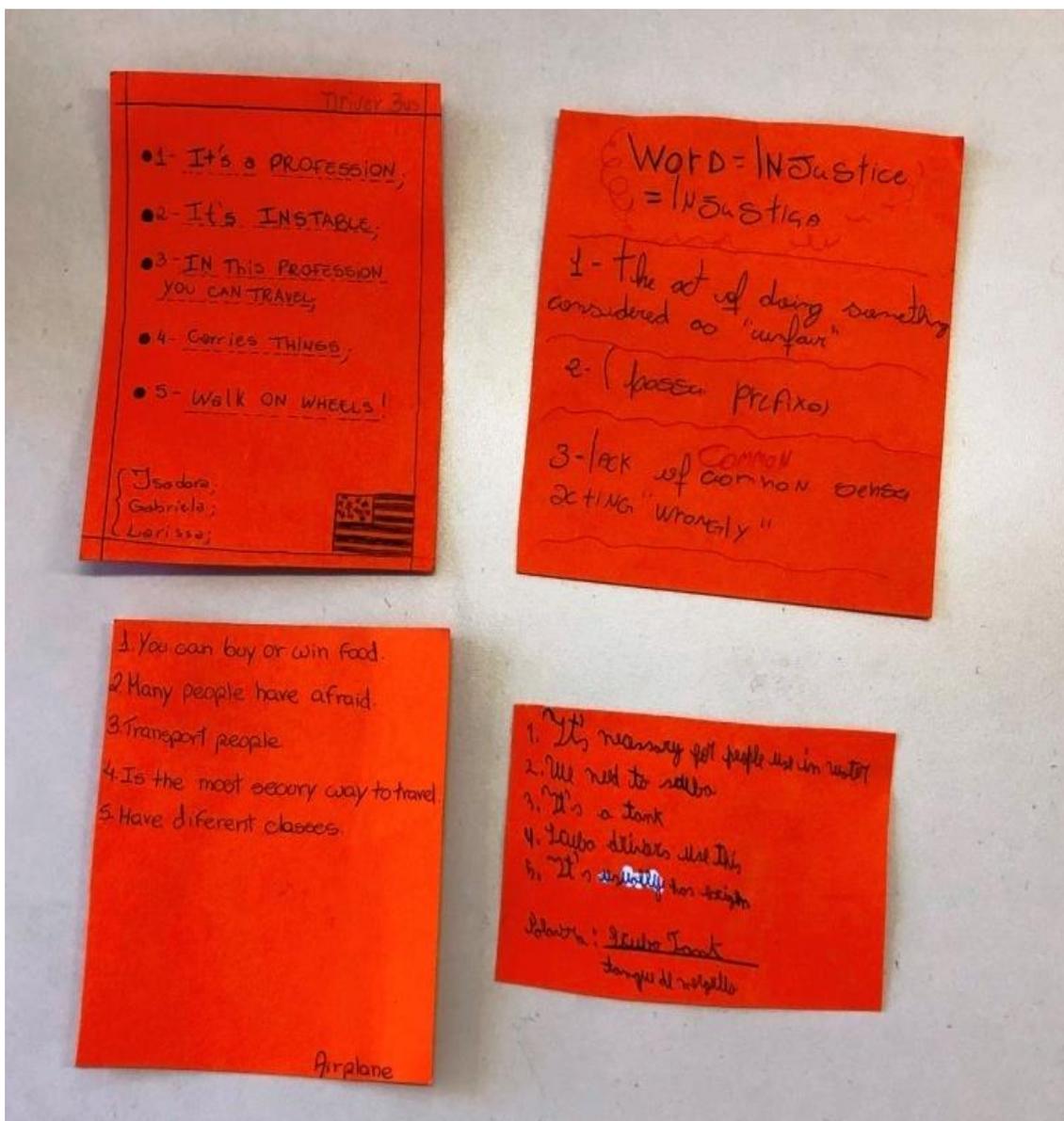
A7: Quê? Não entendi nada professora?

A 1: Se tu quer fazer comigo a atividade?

No decorrer da atividade, observei que essa aluna em suas anotações apenas escreveu algumas palavras soltas, comparado aos colegas que escreveram pequenos textos para falar sobre as imagens. Após a escrita, outro aspecto foi que os alunos começaram a falar sobre as imagens escolhidas e ela foi a única que pediu para falar em português.

No encontro seguinte, os alunos desenvolveram o jogo *Revelation*. Neste jogo foi possível analisar os alunos adquirindo o conhecimento da morfologia em relação à composição, aos prefixos e aos sufixos, pois eles tiveram que desenvolver uma carta, sendo que nesta carta teria que haver cinco pistas, escritas em inglês, sobre alguma coisa, podendo ser, por exemplo, um objeto. Os alunos tinham que escolher para a elaboração de sua carta uma palavra que tivesse prefixo, sufixo ou uso da composição. Na figura 4, há uma imagem das cartas desenvolvidas pelos alunos.

Figura 4: Cartas do jogo *Revelation*



Fonte: Autora (2019).

Os alunos em todas as atividades e jogos em geral mostraram-se bastante entusiasmados, mas em especial no jogo *Revelation*, pois eles já começaram a montar os pequenos grupos e a pensar em palavras. Depois, no momento em que cada dupla estava falando as pistas para os colegas tentarem adivinhar que palavra era, o grupo 3 ficou com todas as cartas dos outros grupos. Justamente este grupo continha os alunos que obtiveram o maior ganho em relação ao desempenho da consciência morfológica e de vocabulário nos testes. Ao final deste jogo, o aluno identificado pelo número 3 fez um comentário relevante para a pesquisa, conforme mostra o excerto 04.

Excerto 04: "Gravação de aula em áudio" (15/05/2019)

A 3- Teacher, o curso vai durar mais umas três semanas? Porque eu vou ter mais uma prova no final do trimestre e nem sabe tirei dez na prova de inglês, antes das aulas eu tava tirando seis.

O comentário deste aluno me trouxe indícios de que realmente os jogos e as atividades com o foco no desempenho da consciência morfológica podem auxiliar os alunos no vocabulário. De acordo com Sokmen (1997), como foi mencionado anteriormente, os alunos não terão a aprendizagem de todo o léxico de que precisam dentro da sala de aula, no entanto é essencial que os professores auxiliem a aprender o vocabulário e também os incentivem a continuar aprendendo fora do espaço escolar. Assim, a intervenção buscou trazer exatamente caminhos para que os alunos obtivessem, através do uso de composição, de prefixos e de sufixos, meios que os ajudassem a compreender novas palavras.

Já na semana seguinte, os alunos jogaram o jogo *Can you guess?*. Neste jogo de tabuleiro, os alunos se dividiram em cinco duplas. Quem conseguisse tirar o maior número no dado começaria a partida. Cada dupla tinha que tentar responder em inglês a pergunta da professora. Uma das duplas teve que responder *What is a headache?* A partir da resposta dessa dupla, muitas outras começaram a obter o conhecimento da morfologia em relação às palavras compostas, conforme fica retratado no excerto 05.

Excerto 05: “Gravação de aula em áudio” (22/05/2019)

P: A 6 and A 5, what is headache?

A 5: Ah, tu adora dar as mais difíceis pra gente né? Como que é?

P:Headache.

A 6: Peraí, head é cabeça.

A 2: Do you remeber stomachache? Ache?

A 6: Ah, sim, ache dor, é dor de cabeça.

P: Very good. Now, A 2 and A 8, what is drugstore?

A 2: Ah, eu sei o que é store, mas drug não lembro. Tu sabe, A 8?

A 8: No.

A 2: Eu to com dúvida, eu acho que é uma coisa.

P:Try, A 2.

A 2: É farmácia?

P: Yes, very good.

A 2: Fica mais fácil assim né professora dividir a palavra em parte pra descobrir.

Assim, muitas das duplas começaram a descobrir o significado das palavras usando a composição, como a dupla composta pelas alunas A 2 e A 8, que começou a fazer algumas assimilações com parte da palavra que a dupla conhecia para assim tentar compreender o que dizia a palavra no todo. É importante salientar que todas as duplas começaram a saber mais o significado das palavras do jogo quando obtiveram a consciência em relação à morfologia. Além disso, a fala de A2, quando ele diz que fica mais fácil quando consegue dividir a palavra em partes para descobrir o seu significado, é extremamente relevante para comprovar que a consciência morfológica, seja em relação aos afixos ou à composição, facilita a compreensão e o conhecimento de novas palavras. Ao final da atividade, perguntei para os alunos se eles conseguiam notar alguma semelhança em todas as palavras do jogo e a maioria dos alunos respondeu que todas eram palavras compostas. Dessa forma, confirmou-se que eles tinham adquirido ou aprimorado o conhecimento em relação à composição das palavras.

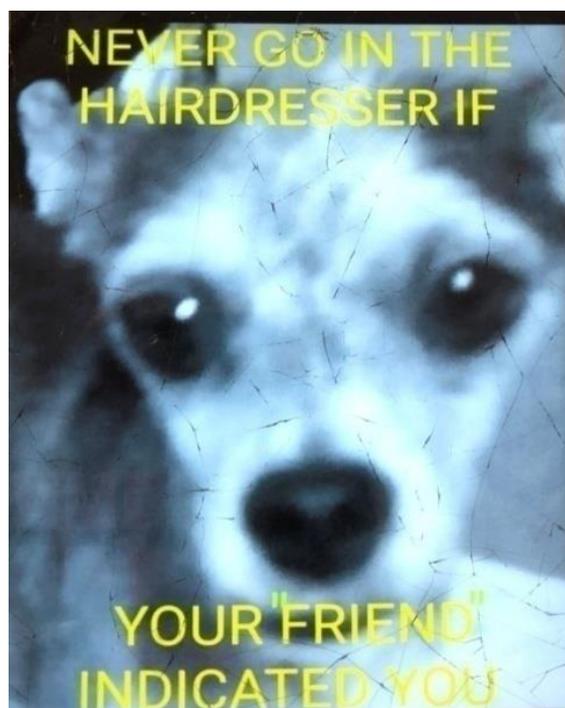
Outro momento importante foi em uma das últimas atividades, em que os alunos produziram seus próprios memes. Todos tiveram que escolher e colocar em suas produções uma palavra com prefixo ou sufixo ou uma palavra composta. Após a primeira escrita, apenas a aluna A 7, que obteve baixo ganho no teste de morfologia, necessitou fazer a reescrita do meme. Nas figuras 5 e 6, há imagens dos memes produzidos por alguns grupos.

Figura 5: Meme do grupo 1



Fonte: Autora (2019).

Figura 6: Meme do grupo 2



Fonte: Autora (2019).

Nas produções dos memes dos alunos, é possível notar pelos exemplos acima que eles utilizaram palavras compostas, como, por exemplo, *girlfriend e hairdresser*. A maioria dos grupos optou pela utilização de palavras compostas. Além disso, a maioria optou por palavras que até então não tinham sido vistas em sala de aula. Após a elaboração dos memes, os alunos tinham que apresentar para os colegas suas produções e depois iriam votar no melhor meme. Para a votação do melhor meme, os alunos desenvolveram junto com meu auxílio os critérios para a escolha do primeiro colocado. Nesta atividade percebi o quanto os alunos ficaram motivados, pois, quando terminei de explicar como seria a atividade, eles já começaram sozinhos a procurar imagens e a pensar nas palavras para já desenvolver o meme. Alguns por estarem muito motivados me questionaram se poderiam produzir mais de um meme. Além disso, os alunos, ao final da apresentação dos colegas, conseguiam encontrar sem grandes dificuldades as palavras compostas e a com prefixo que os colegas haviam utilizado em suas produções.

Por fim, na última atividade sobre os *posts*, a ideia era que os alunos, em grupos, tentassem explicar com suas palavras o que era um prefixo, um sufixo e a composição e depois postassem sua produção em alguma rede social para que outras pessoas pudessem ter acesso a este conhecimento. A atividade fez com que eles explicitassem seus conhecimentos, ainda que as produções contenham algumas construções equivocadas. Também foi interessante porque eles começaram a dar diversos exemplos de palavras com prefixos, com sufixos e principalmente com palavras compostas. Nas figuras 7 a 9, há imagens com os *posts* produzidos pelos alunos.

Figura 7: *Post* sobre o prefixo

 Partilhar com: Os teus amigos ▼

Prefix is used to put before of the some word.
For example: the word unfair and unhappy has the
prefix "Un-" that is used to deny.

Fonte: Autora (2019).

Figura 8: *Post* sobre o sufixo

17s

Suffix: usually used to complement a word used on its end to change its meaning. The opposite of the prefix which complements a sentence in its start.

Examples: Love = Loved (the suffix is -Ed)
End = Endless (the suffix is -less)

Fonte: Autora (2019).

Figura 9: *Post* sobre a composição

Follow

Compound words are formed by two or more terms that, united, form a term with another meaning, equivalent to a single word. we have some examples like: fireman, living room, mother-in-law

Fonte: Autora (2019).

Retomando o objetivo geral de pesquisa, que 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, na análise qualitativa, foi possível verificar que pode haver esta relação pelas respostas que eles davam ao longo das aulas. Como a aluna A 2 comentou, fica mais fácil descobrir novas palavras quando você consegue dividir as palavras. Assim, esses alunos demonstraram que há sim uma relação do trabalho explícito da morfologia com a aquisição de vocabulário.

Quanto aos objetivos específicos de pesquisa, que eram observar o desempenho dos alunos no decorrer das atividades no reconhecimento e utilização de prefixos, sufixos e composição na língua inglesa e analisar se houve ampliação de vocabulário dos alunos por meio de atividades explícitas sobre a utilização de prefixos, sufixos e uso de composição, na língua inglesa, a partir das gravações em áudio e do diário, foi possível analisar que o desempenho dos alunos melhorou no decorrer das aulas. Como mencionado anteriormente, a aluna A 6, que não tinha conseguido responder as questões do pré-teste de morfologia, no decorrer da intervenção aprendeu sobre os afixos, pois

começou a auxiliar os colegas em relação aos afixos e à composição. Também vale destacar que os alunos demonstraram o reconhecimento e a utilização dos afixos e da composição de maneira muito evidente através de suas produções para o jogo *Revelation*. Outro aspecto relevante foi a atividade dos *posts*, em que eles explicitaram seus conhecimentos sobre os afixos e a composição. Já o aluno A 2, como mencionado anteriormente, comentou que suas notas na disciplina de língua inglesa na sua escola tinham aumentado depois que ele começou as aulas da intervenção, dando indícios de que as aulas estavam o ajudando na questão de vocabulário.

Por fim, retomar a pergunta de pesquisa é essencial: 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? Através das gravações em áudio das aulas, foi possível evidenciar através das falas dos alunos que a morfologia facilita para compreender e também descobrir novas palavras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Mestrado Profissional tem como um dos objetivos proporcionar a qualificação dos profissionais e fazer com que se solucionem os problemas práticos do dia a dia em sala de aula. Através do Mestrado Profissional, pude diversas vezes repensar a minha prática, através dos estudos teóricos, das orientações acadêmicas e da realização desta pesquisa em um contexto de ensino-aprendizagem. Acredito que a principal contribuição deste trabalho seja mostrar a relevância de aulas de língua inglesa, desenvolvidas através da consciência morfológica na aprendizagem de alunos estudantes de inglês como língua adicional, porque há 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. Porém, não foi possível localizar trabalhos que analisem o desempenho da consciência morfológica na aprendizagem de inglês como língua adicional em falantes brasileiros. Dessa forma, esta pesquisa busca contribuir para estudos na área e mostra que a consciência morfológica é importante também para a aprendizagem de brasileiros que estudam o inglês como língua adicional.

Ademais, o estudo traz uma metodologia pensada através de jogos, para que os alunos pudessem ser mais participativos e também para que eles refletissem, tornassem consciente o conhecimento adquirido, para que assim chegassem sozinhos e também com a intermediação da professora a determinados resultados ou respostas. Nesse estudo, o objetivo geral de pesquisa era 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. O objetivo geral de pesquisa foi atingido, pois, pelos resultados obtidos através da análise quantitativa e da análise qualitativa, 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, a aluna 11 que em média acertou um pouco mais que 30% no pré-teste de vocabulário, já no pós-teste de vocabulário ela obteve uma média de 50% de acertos; também no pré-teste de morfologia ela acertou um pouco mais que 10% das questões e já no pós-teste de morfologia a aluna acertou mais que 80% das questões. Além disso, na análise qualitativa foi possível buscar evidências, através das gravações em áudio e do diário,

do motivo que levou alguns alunos a obterem um ganho mais baixo em relação ao desempenho de consciência morfológica e de vocabulário, comparado ao de outros colegas que obtiveram maiores ganhos.

O primeiro objetivo específico de pesquisa foi observar o desempenho dos alunos no decorrer das atividades no reconhecimento e utilização de prefixos, sufixos e composição na língua inglesa. Este objetivo foi atingido, pois através da análise qualitativa foi possível evidenciar, através das gravações em áudio e do diário, quando os alunos manifestavam o reconhecimento de prefixos, de sufixos ou de palavras compostas. Além disso, na análise quantitativa, constatou-se, através das respostas dos alunos no pós-teste comparado ao pré-teste, que todos obtiveram um melhor desempenho em reconhecer e aplicar o conhecimento de prefixo, de sufixo e de composição nas respostas do pós-teste.

As aulas pensadas através de atividades e jogos fizeram com que os alunos exercitassem explicitamente a consciência morfológica. Alguns jogos e atividades tinham um foco mais voltado para o uso de prefixo e/ou sufixo, já outros jogos e atividades para o uso da composição. Além disso, elaborei jogos por acreditar que os alunos ficam mais instigados e motivados a participar de aulas quando envolvem o lúdico.

Quanto ao segundo objetivo específico de pesquisa, que foi analisar se houve ampliação de vocabulário dos alunos por meio de atividades explícitas sobre a utilização de prefixos, sufixos e uso de composição, na língua inglesa, a análise quantitativa comprova que aqueles alunos que obtiveram uma pontuação boa no teste de morfologia também obtiveram uma pontuação boa no teste de vocabulário, assim como o aluno que não obteve uma boa pontuação no teste de morfologia conseqüentemente não obteve uma boa pontuação no teste de vocabulário, evidenciando que pode haver uma relação entre a consciência morfológica e a aquisição de vocabulário.

Além disso, na análise quantitativa, o coeficiente de correlação de morfologia, que obteve um resultado de 0,45, e o coeficiente de correlação de vocabulário, com o resultado de 0,84, mostram que os dois resultados são positivos para a pesquisa, pois, como mencionado anteriormente, quanto mais próximo de 1, mais positivo é o resultado para a pesquisa. Já na análise qualitativa foi possível verificar que, à medida que os alunos obtinham o conhecimento da morfologia, com uma maior predominância na composição de palavras, eles iam tentando “quebrar” as palavras em partes para tentar

descobrir o seu significado, sendo relatado pelos alunos que essa forma de aprendizagem torna mais fácil compreender novas palavras.

Já em relação ao objetivo pedagógico geral, que era criar condições para que os estudantes obtivessem uma ampliação na aquisição de vocabulário, através do aprendizado por meio do lúdico, este objetivo foi contemplado, pois todas as atividades e os jogos foram pensados e repensados para que os alunos pudessem, por meio do lúdico, conhecer novas palavras através da consciência morfológica. Na análise qualitativa, foi possível evidenciar diversos indícios de que os alunos obtiveram o conhecimento explícito da morfologia no decorrer de um jogo ou atividade, além de mostrar momentos em que eles adquiriam o conhecimento de uma nova palavra por meio do uso de um prefixo, de um sufixo ou de palavra composta.

Quanto aos objetivos pedagógicos específicos, todos foram contemplados, pois desenvolvi um material pedagógico autoral identificando com o pós-método, propiciando através deste material que os alunos desenvolvessem as quatro habilidades (leitura, escuta, escrita e fala). Também desenvolvi atividades e jogos com o foco na consciência morfológica.

Os resultados apontam que, após a intervenção pedagógica, os alunos obtiveram um aumento na pontuação do teste de consciência morfológica e do teste de vocabulário. Dessa maneira, evidencia-se que a intervenção pedagógica pode ter ajudado os alunos a aumentarem sua consciência morfológica e melhorarem o conhecimento de vocabulário.

Vale ressaltar que o estudo foi conduzido em um curso de extensão na Universidade Federal do Pampa, com um total de doze 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, espero que outros professores venham a utilizar o produto pedagógico apresentado e analisado neste trabalho e que ele possa contribuir para que os alunos

obtenham o desenvolvimento da consciência morfológica e a ampliação de seu vocabulário.

REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 7ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

ARAÚJO, Lidiane. **O lúdico no ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira**. 2011. Dissertação(Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa)- Universidade de Lisboa, 2011.

ARONOFF, Mark; FUDEMAN, Kirsten. *What is Morphology?*.1 ed. Oxford: Blackwell Publishing,2005.

ALSAEEDI, Wugud. *The Role of Morphological Awareness in Vocabulary Acquisition in English of Saudi EFL Learners*. Thesis (Master of Arts Thesis)- Seattle Pacific University, 2017. Disponível em: https://digitalcommons.spu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=tesol_etd.
Acesso em 14 set.2019.

BERKO, Jean. *The Child's learning of English morphology*. *Word*, n. 14, p. 150-177, 1958. Disponível em:<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00437956.1958.11659661?needAccess=true>. Acesso em 14 set.2019.

BROUGERE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, n.14, p.6-20, 2002.

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

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAL-FARRA, Rossano; LOPES, Tadeu. Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set/dez. 2013.

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

FENNER, Ane; NEWBY, David. *Coherence of principles, cohesion of competences: Exploring theories and designing materials for teacher education*. Kapfenberg: Council of Europe Publishing, 2006.

FERREIRA, Carlos. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v.8, n.2, p. 173-182, jul./ dez. 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Camila/Downloads/4424-12914-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Camila/Downloads/4424-12914-1-PB%20(3).pdf). Acesso em 19 set. 2019.

FIGUEIREDO, Dalson; SILVA, José. 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/politica hoje/article/viewFile/3852/3156>. Acesso em 12 set. 2019.

GARDENR, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

GATTOLIN, Sandra. **O ensino de vocabulário em língua estrangeira: Uma proposta para sua sistematização**. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <file:///C:/Users/Camila/Downloads/Gattolin Sandra Regina Buttros M.pdf>. Acesso em 06 set. 2019.

HAKE, Richard. *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.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

JORNLIN, Michael. *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. Acesso em 06 set.2019.

KATAMBA, Francis; STONHAM, John. *Modern Linguistics Morphology*. 2 ed. New York: Palgrave Macmillan, 2006.

KIEFFER, Michael; LESAUX, Nonie. *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.

LEFFA, Vilson. Produção de Materiais de Ensino: Teoria e Prática. In: LEFFA, Vilson (Org.). **Como produzir materiais para o ensino de línguas**. Pelotas: Educat, 2007. p 15-43.

LEFFA, Vilson; IRALA, Valesca. Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. In: LEFFA, Vilson; IRALA, Valesca (Orgs). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat,2014.p. 231-261.

LIEBER, Rochelle. *Introducing Morphology*. New York: Cambridge University Press, 2010.

LONG, Darlene; RULE, Audrey. *Learning Vocabulary Through Morpheme Word Family*. *Journal of Authentic Learning*, v. 1, p. 40-50, 2004.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. *Revista entreideias*, v.3, n.2, p. 13-23, 2014. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/9168/8976>. Acesso em 06 set. 2019.

MACEDO, Lima; PETTY, Ana. L. S; PASSOS, Norimar. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARTINS, Viviane. O lúdico no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa. *Intr@ciência*, n.10, p. 1-21, dez. 2015. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170531134517.pdf>. Acesso em 6 set. 2019.

McBRIDE-CHANG, Catherine; RICHARD, Wagner; MUSE, Andrea; CHOW, Bonnie; SHU, Haul. *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.

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

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

NUNES, Carolino. O Lúdico na Aquisição da Segunda Língua. *Entre Línguas*, n.1, p. 20-45, 2004. Disponível em:

http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.html. Acesso em 10 jan, 2019.

NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. Morphemes and literacy. In: _____ (orgs.). ***Improving Literacy by Teaching Morphemes***. 1. ed. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2006a.p.3-34.

NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. *What knowledge of morphemes children and adults show in the way that they spell words?*. In: NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter; PRETZILK, Debora; BELL, Daniel; OLSSON, Jenny (orgs.). ***Improving Literacy by Teaching Morphemes***. 1. ed. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2006b.p.35-63.

NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. *An intervention program for classroom teaching, about morphemes: Effects on the children's vocabulary*. In: NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter; PRETZLIK, Ursula; BURMAN, Diana; BELL, Daniel; GARDNER, Selina (orgs.). ***Improving Literacy by Teaching Morphemes***. 1. ed. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2006 c.p. 121-134.

OZ, Huseyin. *Morphological Awareness and Some Implications For English Language Teaching*. ***Procedia- Social and Behavioral Sciences***, v. 136, p. 98–103, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281403777X>. Acesso em 06 set. 2019.

RAMA, José; AGULLÓ, Gloria. *The role of Grammar teaching: from Communicative approaches to the Common European Framework of Reference for Languages*. ***Revista de Linguística y Lenguas Aplicadas***, v.7, p. 179-191. 2012. Disponível em: <https://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/1134/1210>. Acesso em 06 set.2019.

RIO GRANDE DO SUL/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Referenciais curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. V.1. Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em:

http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1. Acesso em 06 set. 2019.

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

SADAKIN, Irma. *The use of webquest for teaching English vocabulary in an EFL young learners context*. **Prosiding ICTTE FKIP**, v.1, n.1, jan., 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/3b46/4bee0d1a57c3c083712da115e4c30db06290.pdf?ga=2.56368043.1891115969.1568918902-1110544647.1568485914>. Acesso em 19 set. 2019.

SILVA, Gisvaldo. A era Pós-Método: o professor como um intelectual. **Revista Linguagens & Cidadania**, v.6, n.2, jul./dez., 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28979/16359>. Acesso em 10 jan. 2019.

SCHIMITT, Nobert; McCARTHY, Michael. *Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary*. In: SOKMEN, Anita (org.). **Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy**. 1. ed, Austrália: Cambridge University Press, 1997.p 237-258. Disponível em: <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/97042211.pdf>. Acesso em 19 set. 2019.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

TOGATOROP, Erikson. *Teaching Writing with a Web Based Collaborative Learning*. **International journal of economics and financial issues**, v.5,p. 247- 256, jan., 2015. Disponível em: <https://www.econjournals.com/index.php/ijefi/article/view/1365/pdf>. Acesso em 19 set. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VECHETINI, Lilian. **Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes.** 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística- Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2005.

WYSOCKI, Katherine; JENKINS, Joseph. *Deriving word meanings through morphological generalization.* *Reading Research Quarterly*, n.1, p. 66-81, 1987.

YULE, George. *The study of language.* United States: Cambridge University Press, 2010.

ZHANG, Dongbo; KODA, Keiko. *Morphological awareness and reading comprehension in a foreign language: A study of young Chinese EFL learners.* *System*, n.41, p. 901-913, 2013.

ZILLES, Marcelo. **O ensino e aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira.** 2001. 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.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Os efeitos da consciência morfológica na ampliação de vocabulário em estudantes aprendizes de língua inglesa.

Pesquisadora responsável: Camila da Luz Peralta

Pesquisadora participante: TaíseSimioni

Instituição: Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

Telefones da pesquisadora para contato: (53) 999568371

Prezados Pais e/ou Responsáveis,

Eu, Camila da Luz Peralta, mestranda no Mestrado Profissional de Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA, estou enviando este termo para solicitar sua autorização no que se refere à participação de seu(sua) filho(a) como voluntário(a), em uma pesquisa, **Os efeitos da consciência morfológica na ampliação de vocabulário em estudantes aprendizes de língua inglesa.** O objetivo geral desta pesquisa é **verificar a relação entre o trabalho explícito com a consciência morfológica e a aquisição de vocabulário de alunos do ensino fundamental que são aprendizes de inglês como língua adicional.** Este trabalho é realizado pela orientação da **Profa. Dr. TaíseSimioni**, professora da UNIPAMPA.

Todo o processo **será registrado do início ao fim da pesquisa**, por meio de **registros escritos e fotográficos, bem como de gravações em áudio e vídeo da aplicação dos jogos e atividades em sala de aula.** Esses registros são **partes essenciais** deste projeto e serão de uso exclusivo para a pesquisa e publicações posteriores sobre a mesma. O nome do(a) participante será mantido em sigilo. Além disso, os dados obtidos serão armazenados pela professora pesquisadora responsável. Os resultados desta pesquisa poderão ser divulgados, posteriormente, em publicações científicas.

Contamos com sua participação!

Nome do (a) Participante da Pesquisa:

Nome do (a) responsável:

Assinatura do (a) Responsável

Nome da Pesquisadora Responsável: Camila da Luz Peralta

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Local e data: _____

APÊNDICE B- Pré-teste de vocabulário (NVLT)

NVLT 1

1. time: They have a lot of **time**.
 - a. money
 - b. food
 - c. hours
 - d. friends

2. stone: She sat on a **stone**.
 - a. hard thing
 - b. kind of chair
 - c. soft thing of the floor
 - d. part of a tree

3. poor: We are **poor**.
 - a. have no money
 - b. happy
 - c. very interested
 - d. tall

4. drive: She **drives** fast.
 - a. swims
 - b. learns
 - c. throws balls
 - d. uses a car

5. jump: She tried to **jump**.
 - a. lie on top of the water
 - b. get up off the ground
 - c. stop the car on the road
 - d. move very fast

6. shoe: Where is your other **shoe**?
 - a. the person who looks after you
 - b. the thing you keep your money in
 - c. the thing you use for writing
 - d. the thing you wear on your foot

7. test: We have a **test** in the morning.
 - a. meeting
 - b. travelling somewhere
 - c. a set of questions
 - d. an idea to do something

8. nothing: He said **nothing** to me.
 - a. very bad things
 - b. zero
 - c. very good things
 - d. something

9. cross: Don't **cross**.
 - a. go to the other side
 - b. push something
 - c. eat too fast
 - d. wait for something

10. actual: The **actual** one is larger.
 - a. real
 - b. old
 - c. round
 - d. other

11. any: Does she have **any** friends?

- a. some
- b. no
- c. good
- d. old

12. far: You have walked **far**!

- a. for a long time
- b. very fast
- c. a long way
- d. to your house

13. game: I like this **game**.

- a. food
- b. story
- c. group of people
- d. way of playing

14. cause: He **caused** the problem.

- a. made
- b. fixed
- c. explained
- d. understood

15. many: I have **many**.

- a. none
- b. enough
- c. a few
- d. a lot

16. where: **Where** did you go?

- a. at what time
- b. for what reason
- c. to what place
- d. in what way

17. school: This is a big **school**.

- a. where money is kept
- b. sea animal
- c. place for learning
- d. where people live

18. grow: All the children **grew**.

- a. drew pictures
- b. spoke
- c. became bigger
- d. cried a lot

19. flower: He gave me a **flower**.

- a. night clothes
- b. small clock
- c. beautiful plant
- d. type of food

20. handle: I can't **handle** it.

- a. open
- b. remember
- c. deal with
- d. believe

21. camp: He is in the **camp**.

- a. sea
- b. place outside where people enjoy nature
- c. hospital
- d. building where people sleep

22. lake: People like the **lake**.

- a. area of water
- b. very young child
- c. leader
- d. quiet place

23. past: It happened in the **past**.

- a. before now
- b. big surprise
- c. night
- d. summer

24. round: It is **round**.

- a. friendly
- b. very big
- c. very quick
- d. with no corners

NVLT 2

1. maintain: Can they **maintain** it?

- a. keep it like it is
- b. make it larger
- c. get a better one than it
- d. get it

2. period: It was a difficult **period**.

- a. small set of questions
- b. time
- c. thing to do
- d. book

3. standard: Her **standards** are very high.

- a. the back under her shoes
- b. test scores

c. cost of something

d. level of how good she wants things to be

4. basis: This was used as the **basis**.

- a. answer
- b. resting place
- c. next step
- d. main part

5. upset: I am **upset**.

- a. strong
- b. famous
- c. rich
- d. angry

6. drawer: The **drawer** was empty.

- a. box that goes in and out for clothes
- b. place to keep cars
- c. place used to keep things cold
- d. animal house

7. pub: They went to the **pub**.

- a. place where people drink and talk
- b. place that keeps money
- c. large building with many shops
- d. building for swimming

8. circle: Make a **circle**.

- a. rough picture
- b. space with nothing in it
- c. round shape
- d. large hole

9. pro: He's a **pro**.

- a. person who has the job to find important secrets
- b. stupid person
- c. person who writes articles
- d. someone who is very good at doing something and is paid to do it.

10. soldier: He is a **soldier**.

- a. person who works in business
- b. person who studies at school
- c. person who works with wood
- d. person who fights in a war

11. result: They were waiting for the

results.

- a. right time
- b. questions
- c. money
- d. effects of something

12. resist: They **resisted** it.

- a. made it work again
- b. looked at it twice
- c. thought hard about
- d. acted against

13. lend: She often **lends** her books.

- a. lets people use them
- b. draws inside them
- c. cleans them
- d. writes her name on them

14. refuse: She **refused**.

- a. went back
- b. thought about something
- c. said no
- d. stayed late

15. speech: I enjoyed the **speech**.

- a. type of presentation
- b. very fast run
- c. short piece of music
- d. type of hot food

16. pressure: They used too much **pressure**.

- a. money
- b. time

- c. hard pushing
- d. bad words

17. refer: She **referred** to him.

- a. supported him
- b. let him go first
- c. talked about him
- d. answered him

18. army: They saw the **army**.

- a. black and white animal
- b. place where books are kept
- c. person who lives nearby
- d. people who protect a country

19. knee: Take care of your **knee**.

- a. small child
- b. part of your leg
- c. plan for spending money
- d. something that is yours

20. rope: He found a **rope**.

- a. thick and strong string
- b. something used to make holes
- c. strong box for keeping money

d. metal tool used to climb up high

21. brand: This is a good **brand**.

- a. dance party
- b. first try
- c. place to wait for others
- d. name of a company

22. seal: They **sealed** it.

- a. fixed it
- b. closed it tightly
- c. looked at it carefully
- d. opened it quickly

23. warn: They were **warned**.

- a. pushed away
- b. welcomed inside
- c. told about bad things
- d. led into war

24. reserve: They have large **reserves**.

- a. things kept to use later
- b. machine for making bread
- c. money from other people
- d. group that runs a company

APÊNDICE C- Pré-teste de morfologia (MST)

1. A person driving a **truck** is a **truck driver**. A person who **drives** a **bus** is a _____.

2. There is an animal that lives in the **sea** and **looks like a star**. It's called the **seastar**.
There is an animal which lives in the **sea** and **looks like a horse**. What do we call it? _____.

3. A cup that is used to hold **coffee** is called a **coffee cup**.
What do we call a cup that is used to hold **tea**? _____.

4. A glass that is used to hold **wine** is called a **wine glass**.
What do we call a glass that is used to hold **milk**? _____.

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

6. Many people wear laces on their **neck** called a **necklace**. Some people wear laces on their **foot**, what should we call that? _____.

7. The metal shoes that are put on **horses** are called **horseshoes**.
If we put metal shoes on **pigs**, what should we call them? _____.

8. Early in the morning, we can see the **sun rising**. That is called a **sunrise**.
At night, we might also see the **moon rising**. What could we call that?
_____.

9. There is a kind of train that runs **under the ground**. We call that an **underground train**. There is another kind of train that **runs over the ground**. What do we call that? _____.

10. **Basketball** is a game where you throw a **ball through a basket**. Tim made up a new game where he throws a **ball into a bucket**. What should he call the game?_____.

11. He had a **land**, but he ended up losing everything. So he is a _____ .

12. He likes to **analyze**, so he is an _____ .

13. Pedro had **hair**, but he ended up getting sick and became _____ .

14. She likes to **compose**, so she wants to be a _____ .

15. She was always **aware** of her attitudes, but she lost her conscious and she became _____.

16. Monica always feels has **fear**, so she is a _____.

17. Bruna is **able** to speak English, but she is _____ to speak French.

18. She likes to **sing**, so she studied musician and became a _____ .

19. Mariane cooks and her food has **taste**, but weeks not cooking caused her food to become _____.

20. The boy has **power**, so he is _____ .

APÊNDICE D- Pós-teste de vocabulário (NVLT)

NVLT 1

1. flower: He gave me a **flower**.
 a. night clothes
 b. small clock
 c. beautiful plant
 d. type of food
2. stone: She sat on a **stone**.
 a. hard thing
 b. kind of chair
 c. soft thing of the floor
 d. part of a tree
3. poor: We are **poor**.
 a. have no money
 b. happy
 c. very interested
 d. tall
4. drive: She **drives** fast.
 a. swims
 b. learns
 c. throws balls
 d. uses a car
5. jump: She tried to **jump**.
 a. lie on top of the water
 b. get up off the ground
 c. stop the car on the road
 d. move very fast
6. shoe: Where is your other **shoe**?
 a. the person who looks after you
 b. the thing you keep your money in
 c. the thing you use for writing
 d. the thing you wear on your foot
7. test: We have a **test** in the morning.
 a. meeting
 b. travelling somewhere
 c. a set of questions
 d. an idea to do something
8. handle: I can't **handle** it.
 a. open
 b. remember
 c. deal with
 d. believe
9. cross: Don't **cross**.
 a. go to the other side
 b. push something
 c. eat too fast
 d. wait for something
10. actual: The **actual** one is larger.
 a. real
 b. old
 c. round
 d. other
11. any: Does she have **any** friends?
 a. some
 b. no
 c. good
 d. old
12. school: This is a big **school**.
 a. where money is kept
 b. sea animal
 c. place for learning
 d. where people live
13. camp: He is in the **camp**.
 a. sea
 b. place outside where people enjoy nature
 c. hospital
 d. building where people sleep
14. cause: He **caused** the problem.
 a. made
 b. fixed
 c. explained
 d. understood
15. many: I have **many**.
 a. none
 b. enough
 c. a few
 d. a lot
16. where: **Where** did you go?
 a. at what time

- b. for what reason
- d. in what way

17. far: You have walked **far**!

- a. for a long time
- b. very fast
- c. a long way
- d. to your house

19. time: They have a lot of **time**.

- a. money
- b. food
- c. hours
- d. friends

20. nothing: He said **nothing** to me.

- a. very bad things
- b. zero
- c. very good things
- d. something

21. game: I like this **game**.

- a. food
- b. story
- c. group of people
- d. way of playing

- c. to what place

18. grow: All the children **grew**.

- a. drew pictures
- b. spoke
- c. became bigger
- d. cried a lot

22. lake: People like the **lake**.

- a. area of water
- b. very young child
- c. leader
- d. quiet place

23. past: It happened in the **past**.

- a. before now
- b. big surprise
- c. night
- d. summer

24. round: It is **round**.

- a. friendly
- b. very big
- c. very quick
- d. with no corners

NVLT 2

1. reserve: They have large **reserves**.

- a. things kept to use later
- b. machine for making bread
- c. money from other people
- d. group that runs a company

2. period: It was a difficult **period**.

- a. small set of questions
- b. time
- c. thing to do
- d. book

3. standard: Her **standards** are very high.

- a. the back under her shoes
- b. test scores
- c. cost of something
- d. level of how good she wants things to be

4. basis: This was used as the **basis**.

- a. answer
- b. resting place
- c. next step
- d. main part

5. upset: I am **upset**.

- a. strong
- b. famous
- c. rich
- d. angry

6. drawer: The **drawer** was empty.

- a. box that goes in and out for clothes
- b. place to keep cars
- c. place used to keep things cold
- d. animal house

7. brand: This is a good **brand**.

- a. dance party
- b. first try
- c. place to wait for others
- d. name of a company

8. circle: Make a **circle**.

- a. rough picture
- b. space with nothing in it
- c. round shape
- d. large hole

9. pro: He's a **pro**.

- a. person who has the job to find important secrets
- b. stupid person
- c. person who writes articles
- d. someone who is very good at doing something and is paid to do it.

10. soldier: He is a **soldier**.

- a. person who works in business
- b. person who studies at school
- c. person who works with wood
- d. person who fights in a war

11. result: They were waiting for the **results**.

- a. right time
- b. questions
- c. money
- d. effects of something

12. resist: They **resisted** it.

- a. made it work again
- b. looked at it twice
- c. thought hard about
- d. acted against

13. knee: Take care of your **knee**.

- a. small child
- b. part of your leg
- c. plan for spending money
- d. something that is yours

14. refuse: She **refused**.

- a. went back
- b. thought about something
- c. said no
- d. stayed late

15. speech: I enjoyed the **speech**.

- a. type of presentation
- b. very fast run
- c. short piece of music
- d. type of hot food

16. pressure: They used too much **pressure**.

- a. money
- b. time
- c. hard pushing
- d. bad words

17. refer: She **referred** to him.

- a. supported him
- b. let him go first
- c. talked about him
- d. answered him

18. army: They saw the **army**.

- a. black and white animal
- b. place where books are kept
- c. person who lives nearby
- d. people who protect a country

19. lend: She often **lends** her books.

- a. lets people use them
- b. draws inside them
- c. cleans them
- d. writes her name on them

20. rope: He found a **rope**.

- a. thick and strong string
- b. something used to make holes
- c. strong box for keeping money
- d. metal tool used to climb up high

- 21. pub:** They went to the **pub**.
- a. place where people drink and talk
 - b. place that keeps money
 - c. large building with many shops
 - d. building for swimming

- 22. seal:** They **sealed** it.
- a. fixed it
 - b. closed it tightly
 - c. looked at it carefully
 - d. opened it quickly

- 23. warn:** They were **warned**.
- a. pushed away
 - b. welcomed inside
 - c. told about bad things
 - d. led into war

- 24. maintain:** Can they **maintain** it?
- a. keep it like it is
 - b. make it larger
 - c. get a better one than it
 - d. get it

APÊNDICE E- Pós-teste de morfologia (MST)

1. A glass that is used to hold **wine** is called a **wine glass**.

What do we call a glass that is used to hold **milk**? _____.

2. There is an animal that lives in the **sea** and **looks like a star**. It's called the **seastar**.

There is an animal which lives in the **sea** and **looks like a horse**. What do we call it?_____.

3. **Basketball** is a game where you throw a **ball through a basket**. Tim made up a new game where he throws a **ball into a bucket**. What should he call the game?_____.

4. A person driving a **truck** is a **truck driver**. A person who **drives a bus** is a _____.

5. A tree that grows **apples** is called an **apple tree**.

What do we call a tree that grows **donuts**?_____.

6. Many people wear laces on their **neck** called a **necklace**. Some people wear laces on their**foot**, what should we call that?_____.

7. The metal shoes that are put on **horses** are called **horseshoes**.

If we put metal shoes on **pigs**, what should we call them?_____.

8. Early in the morning, we can see the **sun rising**. That is called a **sunrise**.

At night, we might also see the **moon rising**. What could we call that?
_____.

9. There is a kind of train that runs **under the ground**. We call that an **underground train**. There is another kind of train that **runs over the ground**. What do we call that?_____.

10. A cup that is used to hold **coffee** is called a **coffee cup**.

What do we call a cup that is used to hold **tea**? _____.

11. Bruna is **able** to speak English, but she is _____ to speak French.

12. The boy has **power**, so he is _____ .

13. Pedro had **hair**, but he ended up getting sick and became _____ .

14. She likes to **compose**, so she wants to be a _____ .

15. She was always **aware** of her attitudes, but she lost her conscious and she became _____.

16. Monica always feels has **fear**, so she is a _____.

17. He had a **land**, but he ended up losing everything. So he is a _____ .

18. She likes to **sing**, so she studied musician and became a _____ .

19. Mariane cooks and her food has **taste**, but weeks not cooking caused her food to become _____.

20. He likes to **analyze**, so he is an _____ .

APÊNDICE F- Questionário**1-Identificação:** _____**2-Qual sua idade?**

- 12 anos
 13 anos
 14 anos
 15 anos

3-Em que ano você está na escola?

- 6º ano
 7º ano
 8º ano
 9º ano
 1º ano ensino médio
 2º ano ensino médio

4-Em que escola você fez a maior parte dos seus estudos até o momento?

- Escola Pública
 Escola Particular com Bolsa
 Escola Particular sem Bolsa

4-Você atualmente tem aula de língua inglesa na sua escola?

- Sim
 Não

5- Você já estudou inglês fora da escola, em algum curso?

- Sim
 Não

Se sim, qual era o nome do curso?

6- Além da língua portuguesa e da língua inglesa, você já estudou/estuda outra língua? Se sim, qual era/é a língua?

7- Onde você tem contato com a língua inglesa? (assinale quantas opções desejar):

- Escola
 Músicas
 Filmes
 Internet
 Vídeo Game
 Outros.

Exemplifique: _____

8- Há quanto tempo você estuda inglês?

- de 1 a 2 anos
 de 3 a 4 anos
 mais de 4 anos

9- Em quais das habilidades abaixo você tem mais facilidade na língua inglesa:

- ler escrever falar ouvir

10- Em quais das habilidades abaixo você tem maior dificuldade na língua inglesa:

- ler escrever falar ouvir

11- Em sua opinião, é importante estudar a língua inglesa? Justifique sua resposta.

APÊNDICE G- Produto pedagógico

O conhecimento explícito da consciência morfológica por meio de jogos e atividades lúdicas para auxiliar na ampliação de vocabulário

UM MANUAL PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA, A PARTIR DE DISCUSSÕES ACERCA DO PAPEL DO CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA PARA AUXILIAR NA AMPLIAÇÃO DE VOCABULÁRIO.

Elaboradora: Camila da Luz Peralta

Orientação técnica: Taíse Simioni

Olá, caro(a) professor(a)

O produto pedagógico “O conhecimento explícito da consciência morfológica por meio de jogos e atividades lúdicas para auxiliar na ampliação de vocabulário” foi desenvolvido no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), na cidade de Bagé-RS. Este produto pedagógico é um manual que busca auxiliar o professor de língua inglesa e foi pensado para alunos que já tenham algum conhecimento em inglês.

Este produto foi desenvolvido a partir da perspectiva do pós-método. De acordo com Silva (2004), o professor pode escolher qual método irá utilizar em suas aulas, porque é através da experiência em sala de aula que o docente saberá quais os métodos surtiram efeitos em aulas anteriores, além disso, no pós-método o professor pode fazer a aula pensada para que o aluno participe em sala de aula. Também este trabalho foi desenvolvido através dos estudos da consciência morfológica (CM). Diversos estudos vêm comprovando que há benefícios da CM para o ensino de língua inglesa com estudantes de inglês como língua materna ou adicional, como a ampliação de vocabulário, entre outros benefícios. Assim, este produto vem para auxiliar você professor(a) que busca ajudar seus alunos a ampliarem seu vocabulário. Nesse sentido, o produto foi elaborado e também já implementado em um curso de extensão de língua inglesa. Além disso, você também poderá fazer os ajustes que achar necessários para trabalhar com os seus alunos.

Antes de apresentar o produto, gostaria de dar uma dica que poderá auxiliar na aprendizagem dos alunos. O ideal é que todas as atividades e os jogos sejam realizados na língua inglesa. No decorrer da aplicação do produto, observei que isso surtiu um efeito positivo, pois os alunos desenvolveram muito a oralidade fazendo as atividades e os jogos predominantemente em inglês.

A seguir, primeiramente retomarei com você o conceito de morfologia, de morfologia derivacional e de composição. Depois serão apresentadas todas as atividades, os jogos desenvolvidos e seus passo a passo. Também indicarei o tempo estimado para a realização de cada jogo ou atividade. Torço para que o produto possa auxiliar você e também contribuir para a ampliação de vocabulário dos seus alunos em

língua inglesa.



O que é morfologia? O que é morfologia derivacional? E o que é composição mesmo?

A morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras. O morfema, por sua vez, é a menor unidade de significado de uma palavra. Assim, existem algumas palavras que possuem apenas um morfema, como, por exemplo, *eat*, mas também existem palavras morfologicamente complexas, como mostrarão os exemplos na sequência.

Primeiramente toda palavra possui uma base/uma raiz e essa raiz pode ser ligada/conectada a afixos. Assim, a **morfologia derivacional** é composta por prefixos e/ou sufixos. Prefixo é o que vem antes da raiz, como, por exemplo, *unclean*, já o sufixo é o que vem depois da raiz, como, por exemplo, *singer*. Por fim, a **composição** é união de palavras para formar um novo vocábulo, como, por exemplo, *popcorn*, que vem da combinação de *pop* e *corn*.

Se você quiser aprofundar mais sobre os estudos da morfologia, a minha dissertação menciona um tópico específico intitulado “consciência morfológica e ensino”. As atividades e os jogos que compõem este material foram pensados e desenvolvidos para trabalhar a morfologia derivacional e a composição em língua inglesa.



JOGOS E ATIVIDADES

1-*Prefix or Suffix?* (30 min)

Primeiramente a professora questiona os alunos com as seguintes perguntas: *Do you know what is prefix or suffix? Have you heard anyone talk about prefixes or suffixes? Do you know what are they for?* As perguntas devem ser realizadas para saber o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto. Após as perguntas, a professora coloca no quadro as seguintes palavras: *speechless*, *youtuber* e *unfair*, e fala para os alunos que algumas dessas palavras têm o uso de prefixos e outras o uso de sufixos. A partir dessas informações, os alunos em pequenos grupos precisam descobrir quais são os prefixos e quais são os sufixos. Após isso, os alunos dão suas respostas para a turma. A professora coloca no quadro os prefixos e os sufixos das palavras citadas anteriormente e pode questionar qual é a função de cada um. Caso os alunos não consigam chegar à resposta esperada, a professora pode fazer as explicações necessárias.

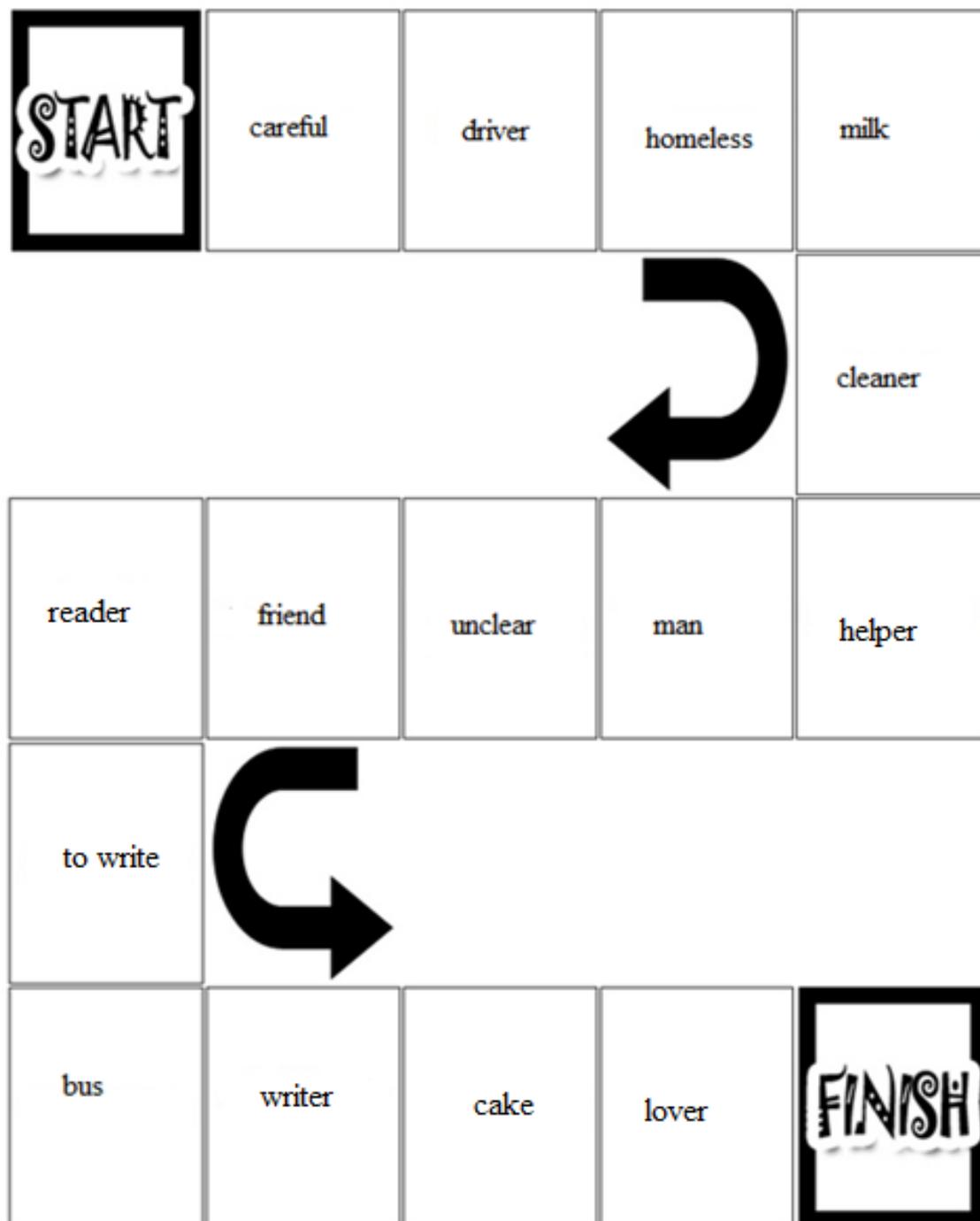
2- *Sixtyseconds!* (1h)

Logo após a explicação dos usos dos sufixos e dos prefixos, os alunos jogam o *Sixtyseconds*. O jogo começa com todas as equipes na primeira casa (*start*) e quem tirar o maior número no dado começa a partida e anda a quantidade de casas correspondente ao número tirado no dado. A equipe que começar tem de formar uma frase em inglês com o uso da palavra em que parar em 1 minuto e também dizer se tem ou não o uso de prefixo ou de sufixo na palavra e qual é a sua função. Se a equipe conseguir montar a frase, dizer se tem prefixo ou sufixo e sua função, permanece na mesma casa. No entanto, se a equipe conseguir responder apenas uma pergunta, volta duas casas; se conseguir responder apenas duas, volta uma casa; e, se não conseguir responder nenhuma delas, volta para o início do jogo. Se a equipe parar em uma casa que não tenha o uso de prefixo ou sufixo, ela apenas terá que montar uma frase com a palavra e continuará na casa em que está. *Sixtyseconds* funciona com uma rodada para cada equipe. A segunda equipe será aquela que tirar um segundo maior número do dado e assim recomeça o procedimento descrito acima. Além disso, se uma equipe parar em uma casa em que outra equipe parou e conseguiu responder as três perguntas, esta equipe pula automaticamente para casa seguinte e tem de responder as três perguntas

relacionadas à palavra que estiver nesta casa. Desse modo, a equipe que chegar primeiro na última casa (*finish*) ganha o jogo.

Após o final do jogo, se as equipes não pararem em determinada(s) casa(s), a professora pode retomar com os alunos esta(s) palavra(s) e também perguntar se eles sabem dizer se há prefixo ou sufixo e quais são suas funções. Mas, se eles não souberem responder, a professora pode auxiliar na compreensão dessa(s) palavra(s).

Imagem do jogo *Sixtyseconds*:



3- *Whatiscompound?* (20 min)

Primeiramente a professora deve reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos sobre a composição de palavras. Para isso, realiza as seguintes perguntas: *Do you know what a composition is? If so, could you give an example of composition in the English language?* Após as perguntas iniciais, a professora coloca no quadro oito palavras (*pop, class, door, back, corn, room, bell e pack*), e a partir dessas oito palavras, os alunos têm que unir duas bases e criar mais quatro novas palavras. Se os alunos não conseguirem formar todas as palavras esperadas, a professora fará algumas perguntas em português, como: o que pode ser *pop* em português? O que pode ser *corn* em português? Se persistirem as dúvidas em relação ao seu significado, a professora entregará alguns dicionários e pedirá para que eles encontrem as palavras e tentem unir em pares as oito palavras, para criar um novo significado a partir dessa união. Por fim, após os alunos descobrirem as novas palavras, a professora explica oralmente através das palavras expostas no quadro o que é composição e como funcionam as diversas palavras compostas na língua inglesa. Para isso, a professora coloca outros exemplos como *firework* e *notebook*. Por fim, a professora pergunta para os alunos se eles lembram de alguma outra palavra composta, se sim, quais.

4- *Memory Game* (40min)

O jogo da memória é realizado em duplas e é dividido em quatro blocos de cartas: um com as palavras primitivas, um com as imagens correspondentes às palavras primitivas, um com as palavras derivadas ou compostas e um com as imagens correspondentes às palavras derivadas ou compostas. Cada participante da dupla recebe os dois primeiros blocos ou os dois últimos blocos de cartas. Assim, o aluno que achar, por exemplo, a carta escrita *book* tem que achar em seu outro bloco de cartas uma imagem correspondente da palavra *book*. Já a sua dupla tem que achar, em um de seus dois blocos de cartas, uma palavra que tiver prefixo, sufixo ou o uso da composição com a palavra *book*, por exemplo, a carta escrita *notebook* e sua imagem correspondente. O jogo termina quando a dupla conseguir montar todos os seis quartetos de cartas (palavras primitivas, palavras derivadas ou compostas e suas imagens correspondentes).

Imagem do jogo *Memory Game*:

HAPPY



BOOK



CLASSROOM



UNHAPPY



NOTEBOOK



HOMEWORK



BELL



GARDEN



DOORBELL



GARDENER



HOME



ROOM



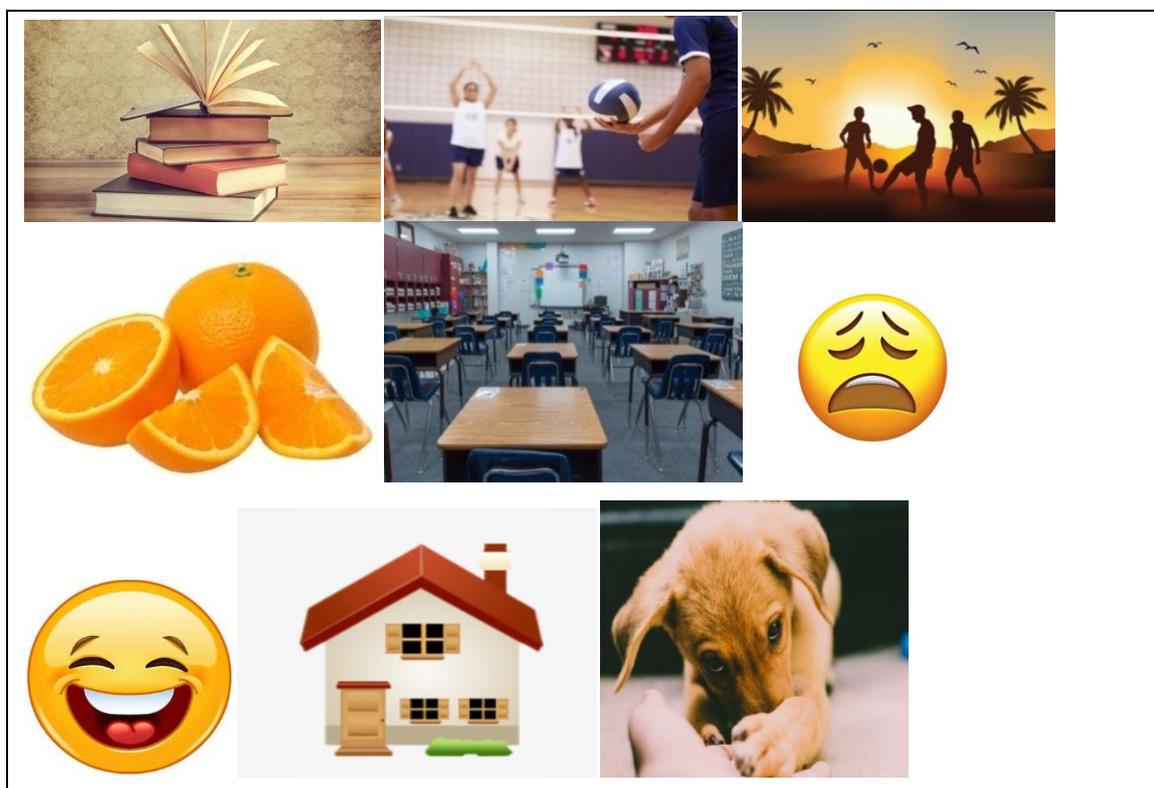
Ao final do jogo, o professor faz as seguintes perguntas: *In the Memory Game are there words with the use of composition? If so, what are they? In the case of words that are not composed, can you recognize if there is prefix, suffix? If so, which one? And what is(are) their function(s)?*

5- Identification(30min)

Choose two images for you to talk about!

A professora leva algumas imagens e os alunos têm que escolher duas com que mais se identifiquem. Também entrega o nome da figura em inglês correspondente à imagem que o aluno escolher. Depois de ter escolhido as imagens, os alunos têm que relacioná-las com algum episódio de suas vidas e fazer um relato oral para os colegas justificando a escolha daquelas imagens. Algumas das imagens selecionadas são de palavras compostas ou derivadas. Além disso, são utilizadas algumas palavras do *Memory Game* para fazer com que eles trabalhem com essas palavras além do jogo. Ao final da atividade, a professora pergunta aos alunos se eles reconhecem algumas das palavras que foram trabalhadas no jogo anterior.

Imagem da atividade:





Books; Volleyball; Soccer; Orange; Classroom; Unhappy; Happy; Home; Dog;
Friends; Money; Fast food; Love; Home work; Room.

6- *HuntWords* (30min)

Neste jogo, primeiramente os alunos recebem as pistas em inglês para que eles depois possam encontrar as palavras no *Hunt Words*. Para isso, pode haver uma leitura por parte dos alunos em pequenos grupos e em seguida uma discussão sobre as pistas para que eles possam chegar até a palavra. Por fim, após os alunos encontrarem as quatro palavras, a professora faz a seguinte pergunta: *For you, is there any similarity between the four words? If so, what similarities did you find?*

Imagem do jogo *HuntWords*:

Hunt Words



Clues:

- 1- A person, traditionally man, who delivers milk in bottles.
- 2- School and home article, generally sold in stationery stores and bookstores.
- 3- A work given to the student at school to be done in his/her house.
- 4- A push button at an outer door that gives a ringing or buzzing signal when pushed.

7- Naval Battle! (1h15min)

O jogo é realizado em círculo e cada aluno recebe uma tabela em branco. Começapedindo pista o aluno que sentar à direita da professora, depois é o colega ao lado e assim por diante. Um aluno de cada vez tem de dizer qual número e letra ele/ela irá querer para tentar descobrir quais palavras estão escritas na folha da professora, como, por exemplo, (c-7). Caso não haja nada, os alunos têm de colocar um “*”, mas, caso haja uma letra, a professora dirá, e todos da turma ao mesmo tempo completam o

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
1																										
2																										
3																										
4																										
5																										
6																										
7																										
8																										
9																										
10																										

8-The rules of a game!(1h)

Primeiramente há uma discussão com os alunos sobre o gênero regras do jogo, reconhecendo a sua estrutura e estilo.

Depois ocorre uma socialização com os alunos para trabalhar com eles o gênero regras do jogo. Para a socialização podem ser feitas as seguintes perguntas:

- 1-*Do you have a habit of playing?*
- 2-*Which games do you like the most?*
- 3-*What examples of games do you know that have rules?*
- 4-*What is a rule for?*

Após a socialização inicial, a professora traz um exemplo em inglês das regras do jogo de damas. Após a apresentação, são realizadas algumas perguntas sobre o jogo para ver se eles compreenderam o gênero.

Game!

What do you need to play? 8x8 game board squares. 24 discs (12 red and 12 black colors).

How many squares? The board consists of 64 squares (32 white and 32 black squares).

How many players? The game is played by two players.

How to play? It is played by two players. Each player begins the game with 12 colored discs. (Typically, one set of pieces is black and the other red.) Each player places his/her pieces on the 12 dark squares closest to him/her. The color black moves first. Players then alternate moves. The board consists of 64 squares, alternating between 32 dark and 32 light squares. The player wins the game when the opponent can not make a move. In most cases, this is because all of the opponent's pieces have been captured, but it could also be because all of his/her pieces are blocked in.

Adapted from: http://boardgames.about.com/cs/checkersdraughts/ht/play_checkers.htm accessed: feb. 26/2019.

Questions about the text:

- a) *Do you know the name of the game?*
- b) *How many people can play this game?*
- c) *What is needed to play this game?*

9- Revelation (1h 30min)

A professora mostra para os alunos como funciona o jogo *Revelation*. Os alunos são divididos em duplas. Cada dupla tem de desenvolver uma carta, sendo que nesta carta tem que haver cinco pistas, escritas em inglês, sobre alguma coisa, podendo ser, por exemplo, um objeto. A dupla tem que escolher para a elaboração da carta uma palavra que tenha prefixo, sufixo ou uso da composição.

Após a escrita das cartas, as duplas preferencialmente sentam em círculo na sala de aula e é dado início à partida. O jogo começa com a dupla que terminou primeiro a elaboração de sua carta. Assim, a dupla que sentar à sua direita solicita uma pista para tentar descobrir qual é a palavra. Caso a dupla acerte, ganha a carta já na primeira pista. Porém, se não conseguir acertar, a próxima dupla segue os procedimentos descritos. Mas, se, após todas as duplas terem pedido uma pista, ninguém conseguir acertar, a dupla que desenvolveu sua carta continua com ela. A próxima dupla a dar as pistas sobre sua carta é a que senta ao lado direito da dupla que começou a partida e assim por diante. Ganha o jogo quem conseguir ficar com maior número de cartas.

Ao final do jogo, os alunos coletivamente descrevem as regras do jogo por escrito.

10-Recipe time!(2h e 30min)

A professora mostra o vídeo a seguir sobre um doce e diz para os alunos prestarem atenção ao assistirem o vídeo.

<https://www.youtube.com/watch?v=jhmYWNEW-Y8>

Em seguida, a professora escreve algumas perguntas no quadro relacionadas ao vídeo e faz uma discussão sobre elas oralmente:

- 1) *Do you think it is easy to make cupcake?*
- 2) *How long did the cooker take to prepare the cupcake?*
- 3) *What compound words appear in the video?*
- 4) *Where do you normally find cupcakes?*

Após a discussão das perguntas acima, os alunos podem ser divididos em trios para escreverem uma receita em inglês que eles conheçam, podendo ser, por exemplo, brigadeiro, suco, pizza, cachorro-quente, bolo etc. Após a escrita das receitas, eles as trocam. Primeiramente, a professora faz algumas perguntas orais como: *Do you usually make this recipe? Do you usually eat or drink this? Do you find this recipe easy or difficult and why? Do you know another way to make this food or drink?*

Logo após, a professora dará um minuto para que eles analisem se, na receita dos colegas, eles/elas utilizaram alguma palavra composta ou com prefixo ou sufixo. Logo em seguida, a professora utiliza o quadro para selecionar o uso de um determinado prefixo, sufixo ou palavras compostas que eles usaram, além de perguntar se eles sabem qual a função dos prefixos e sufixos mais frequentes em suas receitas. Se os alunos não souberem, a professora explicará.

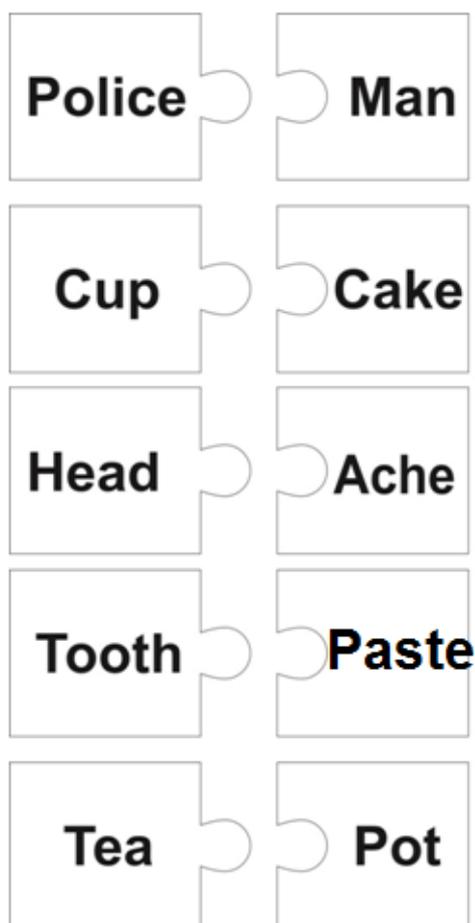
Por fim, os trios trazem uma degustação da comida ou da bebida escolhida e apresentam suas receitas para os colegas.

11-Puzzle Game (20min)

O jogo *Puzzle Game* é realizado com palavras compostas. Desse modo, as duplas têm de montar palavras que sozinhas já possuem um significado, mas eles

necessitam encaixar com outra palavra para que essas palavras ganhem um novo significado. Após a montagem das palavras, a professora diz que cada dupla tem que escolher uma e explicar para os colegas seu significado.

Imagem do jogo *Puzzle Game*:



Após o jogo, a professora faz as seguintes perguntas:

Do you recognize any similarity between these five words? If so, which one?

Could you give other examples of compound words?

12-Can you guess? (40min)

Esse jogo é realizado no chão da sala de aula. Para isso, é construído com os alunos um tabuleiro de papel e é usado um dado. A turma pode ser dividida em três ou quatro grupos. O jogo começa com o grupo que tirar o maior número no dado. O grupo que começa a partida joga o dado novamente e o número que cair no dado será a quantidade de passos que ele tem de andar no tabuleiro. Assim, a professora faz a primeira pergunta: *What is a box office?* Se o grupo souber explicar o que significa a

palavra, ele vai para a casa seguinte; caso não saiba, tem que ficar na mesma casa. Mesmo que o grupo acerte a questão, o jogo continua com a próxima dupla, que joga o dado para saber o número de casas que deve andar e responde a segunda pergunta: *Whatis a fireman?* E se repete o procedimento anterior. Ganha o jogo quem conseguir chegar ao final da partida. Ao final do jogo, a professora pergunta aos alunos se existe algo em comum em todas as palavras ou não; se sim, o que é.

Para este jogo são utilizadas as seguintes palavras compostas, nesta ordem:

Imagem das palavras utilizadas no jogo *Can you guess*:

Box office

Fireman

Lifeguard

Gentleman

Toothbrush

Firefly

Post office

Surfboard

Doorbell

Full moon

Seat belt

Washing machine

Drugstore

Newspaper

13- Memes! (2h)

A professora faz algumas perguntas iniciais para saber o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero meme:

Do you know what is a meme? Do you know what are they for? Do you remember any meme?

Logo após a socialização dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao meme, a professora entrega para os alunos o texto *What is a Meme?* e, logo após, a professora mostra alguns exemplos de memes.

Texto: *What is a Meme?*

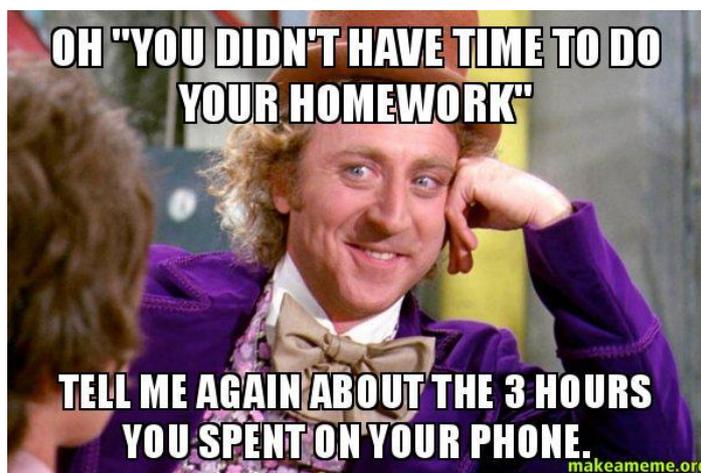
*The majority of modern memes are captioned photos that are intended to be **funny**, often as a way to publicly ridicule human behavior. Other memes can be videos and verbal expressions.*

The world of memes (which rhymes with 'teams') is noteworthy for two reasons: it is a worldwide social phenomenon, and memes behave like a mass of infectious flu and cold viruses, traveling from person to person quickly through social media.

*The concept of memes "is either **really deep** or really, **really obvious**."*

Adapted from: <https://www.lifewire.com/what-is-a-meme-2483702> acesso em 06 de mar. 2019.

Exemplos: Humor memes



<https://www.weareteachers.com/homework-memes/>

**When the teacher says to turn
in your homework**



that you didn't remember to do

TeacherMemes.com

<https://www.weareteachers.com/homework-memes/>

Perguntas Orais!

- 1- *According to the text and examples, what is the purpose of a meme?*
- 2- *Is non-verbal language in a meme important? If yes, why?*
- 3- *Why the meme in the text is it considered a flu and cold viruses?*
- 4- *Do you think meme only be created with photos?*

Após a leitura do texto, a exposição de alguns exemplos sobre os memes e as perguntas, os alunos fazem a seguinte atividade: “*Now it's your turn*”. Os alunos, em duplas, têm que criar um meme, podendo utilizar um aplicativo ou desenhar. Além disso, é necessário que eles utilizem alguma palavra que tenha prefixo, sufixo ou o uso da composição. Após a elaboração do meme, os alunos o apresentam para os colegas. Além disso, eles escolhem o melhor meme da turma. Para isso a professora cria com os alunos os critérios para a seleção. Por fim, a professora seleciona as palavras que eles mais utilizarem no meme com o uso de prefixo, de sufixo ou de composição e escreve no quadro essas palavras. Ao lado das palavras, a professora escreve as seguintes perguntas: *Which of these words have prefixes? And what is its function? Which of these*

words have suffixes? And what is its function? Which of these words are composed? And why?

14- Posts! (2h)

Os alunos construirão *posts*. Para isso, a turma é dividida em três grupos e cada grupo fica responsável pela elaboração de um *post*. Um grupo desenvolve um *post* sobre composição, explicando o que é e dando alguns exemplos. Já o segundo grupo explica no *post* o que é prefixo, traz alguns exemplos e explica a função do prefixo em cada exemplo. Por fim, o último grupo explica o que é sufixo, traz alguns exemplos e explica a função do sufixo em cada exemplo. Ao final da atividade, um integrante de cada equipe tem que postar o *post* em uma rede social.