

Universidade de Brasília
Instituto de Letras - IL
Trabalho de Conclusão de Curso

Samara Cursino Fernandes
Orientação: Profª Dra. Joara Martin Bergsleithner

A Eficácia do *Input Enhancement* Visual na Aquisição de Aspectos Lexicais em L2

Brasília
2025

CONTRACAPA

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profª Dra. Joara Martin Bergsleithner, cuja orientação atenta, rigorosa e generosa guiou cada etapa deste, e outros, projetos. Agradeço aos professores Dr. Avram Blum e Profª. Mestre Adriana Fontella Nunes pela disposição. À Universidade de Brasília por todo apoio à pesquisa, o meu muito obrigada.

Deixo ainda um agradecimento especial àquelas mãos que me sustentam, que me acolhem, que me enxugam as lágrimas e que iluminam o caminho que trilho: dona Maria Luiza Rodrigues e Célia Maria de Araújo Ferreira. Da mesma forma, expresso meu afeto ao senhor Antônio Fernandes. A estes, por terem criado raízes que, hoje, me permitem crescer, o meu mais sincero agradecimento. Agradeço à minha companheira de curso Letícia Gonçalves por ter tornado mais leve os semestres que compartilhamos durante toda a graduação.

Resumo

A presente pesquisa, de caráter quantitativo, visa investigar e analisar se a estratégia pedagógica *input enhancement* (Sharwood Smith, 1991), influenciada pelos efeitos da instrução implícita e explícita (Krashen, 1985), poderia ter efeito na aquisição de cinco substantivos e cinco adjetivos derivados de substantivos em inglês, relacionados ao campo semântico de clima, para aprendizes adolescentes brasileiros de nível A1. Participam do estudo 23 estudantes de nível A1 de proficiência, divididos em dois grupos experimentais que receberam *input* visual por meio de *flashcards*, onde: (1) um grupo recebe intervenção visual de *input* e instrução **implícita** contextualizada, e (2) um grupo que recebe intervenção visual de *input* e instrução **explícita** da regra morfológica. A pesquisa avalia, com base em métodos quantitativos, o impacto dessa abordagem e estratégias na percepção consciente (*noticing*) e na retenção de conhecimento morfológico e lexical a longo prazo, identificando diferenças significativas entre os dois grupos.

Palavras-chave: 1. Instrução Implícita e Explícita, 2. *Input Enhancement*, 3. Aquisição de Segunda Língua, 4. Morfologia Derivacional, 5. *Noticing*

Abstract

This quantitative study aims to investigate and analyze in which ways the pedagogical strategy of Input Enhancement (Sharwood Smith, 1991), influenced by the outcomes of Implicit and Explicit Instruction (Krashen, 1985), might influence on the acquisition of adjectives derived from nouns within the semantic field of weather in English among Brazilian teenager learners at A1 proficiency level. A total of 23 A1-level students participated in the study, divided into two experimental groups that received visual input via flashcards: (1) one group received visual input intervention and contextualized **implicit** instruction, and (2) group that received visual input combined with **explicit** instruction of the morphological rule. Using quantitative methods, the research assesses the impact of these strategies and approaches on conscious perception (Noticing) and long-term retention of morphological and lexical knowledge, identifying significant differences between groups.

Keywords: 1. Implicit and Explicit Instruction, 2. Input Enhancement, 3. Second Language Acquisition, 4. Derivational Morphology, 5. Noticing

Índice

1. Introdução
2. Revisão de literatura
2.1 Task
2.2 Input enhancement
2.3 Instrução Implícita e Explícita
2.4 Noticing
3. Metodologia
3.1 Objetivos e Perguntas de Pesquisa
3.2 Design da Pesquisa
3.3 Participantes
3.4 Instrumentos
3.5 Procedimentos
4. Análise de dados
4.1 Análise de Resultados
5. Limitações
6. Considerações Finais
7. Referências
8. ANEXOS

1. Introdução

O presente estudo surgiu a partir do interesse pelo campo da aquisição de segunda língua (L2)/língua estrangeira (LE) e sua relação com o material didático, *design* de tarefas e estratégias pedagógicas no processo de ensino/aprendizagem de L2, enquanto instrumentos facilitadores em sala de aula, e, ainda, como objeto de pesquisa para o aprimoramento de implicações pedagógicas para o campo da Aquisição de Segunda Língua.

O campo da Aquisição de Segunda Língua propõe que diferentes tipos de instrução – implícita e explícita – podem influenciar significativamente a maneira como o aprendiz percebe, processa e retêm elementos lexicais e morfológicos da língua-alvo (Dekeyser, 1995; Ellis, 2009). Sendo assim, o ganho e desenvolvimento de competências linguísticas está diretamente ligado a estratégias pedagógicas que estimulem a atenção e o processamento consciente dos elementos formais da língua, um processo conhecido como *noticing* (Schmidt, 1990). Com base nessa premissa, este estudo explora a eficácia comparativa de dois conceitos fundamentais que buscam induzir (1) o *noticing*, através do *Input Enhancement*[1] (realce do *input*), uma estratégia de destaque visual (Sharwood Smith, 1991) que, por natureza, é uma forma de instrução implícita; e a adição de instrução Explícita de regra gramatical de morfologia derivacional para aprendizes de L2.

Este estudo apresenta como foco empírico a aquisição de adjetivos em inglês, derivados de substantivos no campo semântico de clima, por estudantes brasileiros adolescentes em nível A1 de proficiência.[2]

Configurada em caráter quantitativo, essa investigação utiliza delineamento experimental, comparando um grupo que recebeu a instrução explícita da regra (juntamente com o *input enhancement* visual) com o grupo que recebeu a instrução de forma implícita e contextualizada (o contato com o *input enhancement* visual). Conforme afirmam Shadish, Cook e Campbell (2002). O *design* experimental permite a comparação rigorosa de resultados entre os participantes expostos a diferentes intervenções, investigando a diferença entre a eficácia dos dois tipos de instrução.

---

[1] O termo original em inglês (*input* será mantido durante esse artigo para representar o realce do insumo conforme estabelecido na literatura internacional).

[2] Este estudo adota as descrições de competências linguísticas presentes no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) (autoria institucional do Council of Europe, 2001).

Sobre o caráter quantitativo de pesquisa e o rigor quantitativo, Creswell (2008) define:

> [...] is a means for testing objective theories by examining the relationship among variables. These variables, in turn, can be measured, typically on instruments, so that numbered data can be analyzed using statistical procedures. The final written report has a set structure consisting of introduction, literature and theory, methods, results, and discussion (Creswell, 2008, p. 22-23).

2. Revisão de literatura

2.1 *Task*

O conceito teórico de tarefa (*task*), no campo de pesquisa sobre Aquisição de Segunda Língua (*Second Language Acquisition – SLA*)[3] é um conceito central para a abordagem de Ensino Baseado em Tarefas (*Task-Based Language Teaching*), como proposto por Ellis (2003) sugere que, ao utilizar tarefas na aquisição de língua estrangeira, o processo de aprendizagem se torna mais ativo e eficaz, de forma com que o aprendiz utilize a língua alvo dentro e fora de sala de aula. A task é um instrumento onde o aprendizado é guiado a acontecer, priorizando a comunicação de significado e a autenticidade. Ellis (2008) reforça a importância da autenticidade em uma tarefa, resultando em uma aproximação entre teoria e prática na utilização de língua.

Nunan (1991) detalha que uma tarefa pedagógica eficaz é definida em cinco elementos fundamentais. O autor argumenta que cinco componentes essenciais compõem uma tarefa pedagógica que possa ser considerada bem-sucedida, sendo os componentes: (1) **Objetivos** (*goals*), que definem e orientam os propósitos da tarefa em níveis linguísticos e educacionais; (2) **Insumo** (*input*), material utilizado para a realização da tarefa; (3) **Atividades** (*activities*), as ações e/ou procedimentos realizados, a partir do insumo, para que o aprendiz chegue ao objetivo; (4) **Papéis** (*roles*) que se refere às responsabilidades e funções de ambos o professor e o aluno, ditando os níveis de autonomia e cooperação durante a tarefa; e (5) **Contexto** (setting) que abrange a atmosfera geral, física e social, onde a tarefa é realizada.

2.2 *Input enhancement*

Sugerido por Sharwood Smith (1991, 1995) e estudado por Leow (2007), o *input enhancement* é uma estratégia pedagógica que dá ênfase em células específicas em um texto,

[3] O termo SLA será mantido ao longo deste artigo para representar Second Language Acquisition (Aquisição de Segunda Língua), conforme o uso consolidado na literatura internacional.

através da utilização de palavras em negrito, itálico, sublinhado, cores, etc. Com o intuito de tornar esses elementos linguísticos mais perceptíveis para aprendizes da L2/LE, direcionando a atenção dos aprendizes às especificidades da língua-alvo, sem a necessidade de recorrer à instrução explícita. O conceito teórico *noticing*[4], estudado por Schmidt (1991), refere-se ao processo cognitivo de perceber, conscientemente, os aspectos linguísticos da L2 através do contato e exposição ao *input*. Segundo Schmidt (1995), os aspectos linguísticos adquiridos no nível de percepção onde o aprendiz atinge o grau de consciência intitulado *noticing* desempenha um papel crucial no processo de aquisição de língua, tendo em vista a internalização dessa informação linguística. De acordo com Bergsleithner (2013), o aprendizado de uma segunda língua requer processos atencionais conscientes onde, através do *input*, o aprendiz descobre, de forma gradual, as partículas linguísticas da L2, desde que estas estejam engajadas, contextualizadas e promovam situações interacionais.

Essa estratégia atua como partícula facilitadora crucial no processo de aquisição de elementos linguísticos característicos. Sua finalidade geral é a de estimular a atenção e percepção conscientes de formas linguísticas, fazendo com que estas sejam mais facilmente perceptíveis e cognitivamente acessíveis. Ao destacar visualmente os elementos-alvo no *input* (Wong, 2005), essa técnica visa a melhoria significativa na aquisição e armazenamento de vocabulário e estruturas gramaticais, quando utilizada de forma integrada e contextualizada em tarefas e atividades comunicativas. O *input enhancement* busca promover uma melhoria significativa tanto na aquisição imediata de partícula linguística, quanto no seu armazenamento e uso a longo prazo (Leow, 2007; Sharwood Smith, 1993), uma vez que a consciência, a atenção e a memória de trabalho são construtos essenciais para a internalização do input (Schmidt, 1995).

2.3 Instrução Implícita e Explícita

No campo de estudo de aquisição de segunda língua (SLA – Second Language Acquisition), duas formas de instrução são frequentemente debatidas e estudadas enquanto sua eficácia para apresentar padrões gramaticais de forma consciente ou para que o aprendiz as infira, sendo elas: instrução **implícita** e instrução **explícita**. A essência da discussão reside em determinar se a pedagogia deveria apresentar padrões gramaticais de forma consciente ao

[4] Os termos *Noticing* e *Input Enhancement* serão mantidos na língua original, o inglês, visando conservar o sentido dos conceitos.

aprendiz (instrução explícita) ou estruturar as condições e o ambiente de aprendizado de forma que o aprendiz os infira de forma não consciente (instrução implícita).

A distinção entre essas duas metodologias (instrução implícita ou explícita) é frequentemente ligada à diferença entre o conhecimento implícito (inconsciente, procedural, ligado à fluência) e o conhecimento explícito (consciente, factual, meta-linguístico), como apontado por Stephen Krashen (1985). A instrução explícita envolve o ensino direto de características linguísticas específicas, como regras morfológicas, visando a aquisição consciente de características=alvo predeterminadas. A posição mais radical sobre a utilidade de conhecimento explícito está presente na Hipótese do Monitor de Krashen (1985), que defende a posição de Não-Interface. Segundo essa hipótese, o conhecimento consciente (*learning*) não se converte em aquisição subconsciente (*acquisition*), sendo o conhecimento explícito limitado a atuar unicamente como um catalisador, um monitor, uma ferramenta. Contudo, a evidência de que a aquisição subconsciente isolada resultava em "deficiências significativas na precisão" da linguagem desafiou essa visão extrema e polarizada, movendo o debate para a Questão da Interface: em que medida o conhecimento explícito e a instrução explícita influenciam o aprendizado implícito.

Estudos no campo da neurociência cognitiva confirmam que a aprendizagem a partir de instrução implícita e explícita são processos distintos, e que os seres humanos possuem sistemas de memória separados para armazenar diferentes tipos de conhecimentos linguísticos (Ellis, 2008).

Sobre a natureza da instrução, Cruz, Fernandes e Bergsleithner (2022, p. 4) apontam:

> (…) a instrução que incorpora técnicas explícitas (incluindo dedutivas e indutivas), que explicita as regras gramaticais, leva a efeitos mais substanciais do que a instrução implícita, que incorpora um foco na forma integrada no significado. Segundo o estudo dos autores, os resultados mostraram que ambas podem ser eficazes, embora as abordagens instrucionais FonF e FonFS resultem em ganhos grandes e probabilisticamente confiáveis.

Embora a Hipótese do Monitor de Krashen (1985) tenha apontado que o conhecimento explícito não se converte em habilidade de uso, a evidência empírica subsequente, incluindo meta-análise de Norris e Ortega (2000), consolidou o consenso de que a Instrução Explícita é significativamente mais eficaz que a Instrução Implícita para gerar ganhos duráveis ao alvo na L2. Essa maior eficácia é explicada pela Posição Fraca da Interface (Ellis; Hulstijn, 2014), que sugere que o conhecimento formal de aspectos formais da língua atua como catalisador cognitivo que facilita o *noticing*. Portanto, o foco pedagógico

migrou para a otimização da forma como o conhecimento explícito é entregue proceduralização, justificando o delineamento da presente pesquisa: investigar a eficiência de se fornecer a regra morfológica de forma explícita e consciente em contraste com a dependência da inferência contextual implícita do aprendiz.

2.4 *Noticing*

O conceito teórico *noticing*[5], estudado por Schmidt (1991), refere-se ao processo cognitivo de perceber, conscientemente, os aspectos linguísticos da L2 através do contato e exposição ao *input*. Segundo Schmidt (1995), os aspectos linguísticos adquiridos no nível de percepção onde o aprendiz atinge o grau de consciência intitulado *noticing* desempenha um papel crucial no processo de aquisição de língua, tendo em vista a internalização dessa informação linguística. De acordo com Bergsleithner (2013), o aprendizado de uma segunda língua requer processos atencionais conscientes onde, através do *input*, o aprendiz descobre, de forma gradual, as partículas linguísticas da L2, desde que estas estejam engajadas, contextualizadas e promovam situações interacionais. O conceito teórico *Noticing*, proposto por Schmidt (1990) defende a ideia de que, para uma aprendizagem eficaz e longínqua, o processo de aquisição de língua deve ser consciente e feito de forma focada. De acordo com Schmidt (1990, 1995), a aquisição consciente (noticing) é dividida em três etapas: *Detection*; *Noticing* e *Understanding.*

Dessa forma, o que diz respeito à primeira etapa do processo (*detection*), que é o momento em que o aprendiz nota a existência de uma partícula desconhecida de língua, o presente estudo combinou estratégia pedagógica do *input enhancement*, visando incentivar a percepção e detecção de vocabulários, até então, desconhecidos. Já na segunda etapa, *noticing*, é onde, de acordo com Schmidt (1990), ocorre o registro consciente daquilo que o aprendiz detectou como novo e relevante. Essa é a etapa central da hipótese de Schmidt, sem o *noticing*, não há aprendizado. No que abrange a terceira etapa, denominada understanding, é o que trata o nível mais profundo de compreensão do aprendiz. É nesse momento em que o aprendiz entende a forma, regra e uso de certo item linguístico (Schmidt, 1995, p. 29).

Essa estratégia atua como partícula facilitadora crucial no processo de aquisição de elementos linguísticos característicos. Sua finalidade geral é a de estimular a atenção e percepção conscientes de formas linguísticas, fazendo com que estas sejam mais facilmente

[5] Os termos *Noticing* e *Input Enhancement* serão mantidos na língua original, o inglês, visando conservar o sentido dos conceitos.

perceptíveis e cognitivamente acessíveis. Ao destacar visualmente os elementos-alvo no *input* (Wong, 2005), essa técnica visa a melhoria significativa na aquisição e armazenamento de vocabulário e estruturas gramaticais, quando utilizada de forma integrada e contextualizada em tarefas e atividades comunicativas. O *input enhancement* busca promover uma melhoria significativa tanto na aquisição imediata de partícula linguística, quanto no seu armazenamento e uso a longo prazo (Leow, 2007; Sharwood Smith, 1993), uma vez que a consciência, a atenção e a memória de trabalho são construtos essenciais para a internalização do input (Schmidt, 1995).

Bergsleithner (2009, p. 103) define este conceito da seguinte forma:

> "[...] noticing refere-se ao conhecimento ou aprendizado consciente e explícito, através de uma descoberta individual que cada aprendiz faz, nota ou percebe, quer seja na interação de aprendizes com nativos da segunda língua, quer seja em sala de aula, entre aprendizes nativos de uma mesma língua aprendendo uma L2, por meio de uma instrução implícita do professor de um texto oral ou escrito, sem nenhum tipo de instrução de regras formais ou gramaticais ensinadas explicitamente pelos professores."

De acordo com Bergsleithner (2009), Schmidt defende que o processo do *noticing* inclui diferentes níveis de consciência, como percepção, registro consciente e compreensão. Esses níveis desempenham papéis específicos, variando desde o reconhecimento de um estímulo linguístico até a compreensão profunda de padrões gramaticais (Bergsleithner, 2009). A relevância do *noticing* é apoiada por outros pesquisadores, como Skehan (1998) e Robinson (1995), que enfatizam que o aprendizado sem esse nível de atenção consciente seria superficial e insuficiente para a internalização das estruturas linguísticas.

3. Metodologia

A presente pesquisa adotou delineamento quantitativo, visando investigar o impacto do *input enhancement* visual na aquisição e na retenção de itens específicos de língua, através de instrução implícita com a utilização do próprio *input enhancement* que, por natureza, é uma forma de instrução implícita, ou através da intervenção adicional de instrução explícita da regra gramatical. Os elementos-alvo de aquisição da pesquisa foram vocabulário de clima – 5 substantivos (*sun*, *cloud*, *rain*, *storm*, *wind*) e 5 adjetivos (*sunny*, *cloudy*, *rainy*, *stormy*, *windy*) em língua inglesa. Embora a pesquisa em educação possa frequentemente se beneficiar de abordagens mistas para aprofundar a compreensão dos fenômenos (Minayo, 1997), este estudo concentrou-se na coleta e análise de dados numéricos para mensurar a eficácia de uma intervenção específica.

Para mensurar a eficácia da intervenção na aquisição e retenção de conhecimento, a coleta de dados foi realizada em três etapas: pré-teste, pós teste imediato e pós teste posterior. Esse modelo que inclui diversas medidas em momentos distintos possibilita uma atribuição mais precisa dos efeitos da variável a ser mensurada, minimizando os impactos de fatores externos (Shadish, Cook e Campbell, 2002).

A análise dos dados foi desenvolvida a partir de procedimentos estatísticos quantitativos. Foram utilizados gráficos de linha, diagramas e gráficos de correlação para calcular as pontuações médias, individuais, comparativas entre grupos em cada uma das três fases de teste e projeções futuras do estudo. As representações gráficas, como os gráficos de linha, foram utilizadas para visualizar a evolução da média ao decorrer do tempo. Já os diagramas de caixa (*box plots*) foram preferíveis para ilustrar a dispersão, a tendência central e a variação individual entre os grupos. Adicionalmente, foram elaboradas análises de correlação através de um gráfico de correlação (*heatmap*) para avaliar a consistência do conhecimento adquirido entre as diferentes fases de testagem.

3.1 Objetivos e Perguntas de Pesquisa

O objetivo geral do presente estudo é investigar a influência da adição de instrução explícita À intervenção de *input enhancement* visual, via flashcards, na aquisição e retenção de 5 substantivos e 5 adjetivos derivados de substantivos (N + Y = Adj) por aprendizes brasileiros de inglês como L2.

Para alcançar o objetivo geral, a pesquisa se propôs a: analisar a eficácia do *input enhancement* nos contextos da instrução implícita, através da saliência das palavras-alvo e explícita da regra morfológica derivacional (N + Y = Adj) na promoção da aquisição imediata dos elementos-alvo; comparar o desempenho na retenção desses itens a longo prazo entre o grupo de recebeu instrução explícita e o grupo que se baseou na inferência contextual (instrução implícita); discutir as implicações das abordagens para o ensino morfológico derivacional e lexical no contexto do Ensino Fundamental II.

Com base nesses objetivos, as perguntas de pesquisa que guiaram esse estudo foram:

1. A adição de instrução explícita da regra morfológica (além do *input enhancement*), resulta em um ganho significativo na aquisição imediata de adjetivos derivados de substantivos, por aprendizes em nível A1 em comparação com a instrução implícita contextualizada?

2. Existe uma diferença significativa na retenção a longo prazo do conhecimento morfológico entre os alunos expostos à instrução explícita e aqueles expostos à instrução implícita, se compararmos o pré-teste, pós teste imediato e pós-teste posterior?

3.2 *Design* da Pesquisa

Adotou-se um delineamento experimental de pré-teste/pós teste com dois grupos de intervenção (Grupos Experimentais 1 e 2). Ambos os grupos são classificados como experimentais porque cada um dos grupos recebeu uma forma de intervenção ativa e controlada, recebendo o mesmo *input*, visando testar o impacto de abordagens distintas sobre a aquisição de vocabulário e de adjetivos derivados de substantivos em língua inglesa. Não foi utilizado um grupo de controle passivo, que não recebe intervenção, porque o objetivo central da investigação é comparar a eficácia de duas metodologias ativas. A regra morfológica em questão apresentada ao Grupo de Instrução Explícita é a adição do sufixo -Y em substantivos a fim de transformá-los em adjetivos no âmbito semântico de clima (e. g., Rain + Y = Rainy). A intervenção foi a única variável manipulada, sendo a diferença entre os grupos, a natureza da instrução adicional ao *input* (Explícita x Implícita) sobre a regra de formação dos adjetivos derivados de substantivos. A pesquisa mensurou a aquisição e retenção de conhecimento morfológico e lexical em três momentos distintos para avaliar o impacto e a eficácia da intervenção: Pré-Teste, Pós Teste 1 (imediato) e Pós Teste 2 (retenção).

3.3 Participantes

O estudo foi realizado em duas turmas de inglês com N=14 e N=9, totalizando N=23 estudantes do sexto ano de um Centro de Ensino Fundamental em Brasília, Distrito Federal. Os participantes têm idade entre 11 e 13 anos e possuem nível A1 de proficiência em língua inglesa, conforme o currículo escolar previamente proposto. Os participantes foram divididos em dois grupos experimentais, por receberem metodologias ativas e não passivas, de acordo com o tipo de intervenção instrucional recebida:

(1) Grupo de Instrução **Implícita**: composto por 14 participantes que receberam *input* linguístico com foco na inferência contextual e no significado, através do *input enhancement*.

(2) Grupo de Instrução **Explícita**: composto por 9 participantes, que receberam instrução explícita da regra morfológica derivacional (N + Y = Adj), além da exposição ao mesmo *input* visual, os *flashcards*.

3.4 Instrumentos

Os materiais utilizados na pesquisa incluíram o material didático para a intervenção e os instrumentos de avaliação desenvolvidos para a pesquisa. Como material didático (texto guia), desenvolveu-se uma história de estrutura simples intitulada "The Adventures of the Weather Kids", com vocabulário respeitante ao nível A1 de proficiência em língua inglesa, que contém os 5 substantivos (*sun*, *cloud*, *rain*, *storm*, *wind*) e os seus 5 adjetivos derivados (*sunny*, *cloudy*, *rainy*, *stormy*, *windy*) empregados ao contexto (Anexo III).

Como *Input Enhancement* visual, foram utilizados *flashcards* visuais que destacavam o adjetivo derivado de substantivo (Anexos IV, V, VI, VII e VIII) de forma idêntica para ambos os grupos, tendo em vista que a análise de desempenho se dá, somente, à diferença na instrução recebida.

Por fim, como instrumentos de avaliação, foi desenvolvido para essa pesquisa um teste padronizado por 10 questões, idênticos nas três fases de aplicação (pré-Teste, Pós Teste 1 e Pós Teste 2). Esse teste visa medir a aquisição e retenção dos elementos-alvo e foi dividido em 5 questões de múltipla escolha (sinônimos contextuais) focadas na compreensão do significado dos vocábulos, e 5 questões de preenchimento de lacunas, focadas no uso e na produção contextual dos elementos-alvo.

3.5 Procedimentos

A pesquisa foi conduzida seguindo a sequência temporal a seguir, com três encontros distintos. São eles:

(1) Pré-Teste: No primeiro encontro, todos os 23 participantes da pesquisa realizaram o Pré-Teste de 10 no momento inicial da pesquisa, com o objetivo de estabelecer uma linha de base do conhecimento prévio dos participantes;

(2) Intervenção: Imediatamente após o Pré-Teste, os grupos foram submetidos às suas respectivas intervenções, fase que demandou cerca de 20 minutos.

- O Grupo de Instrução Implícita recebeu a história, contada de forma oral, com realce visual nos adjetivos derivados de substantivos por meio dos flashcards;

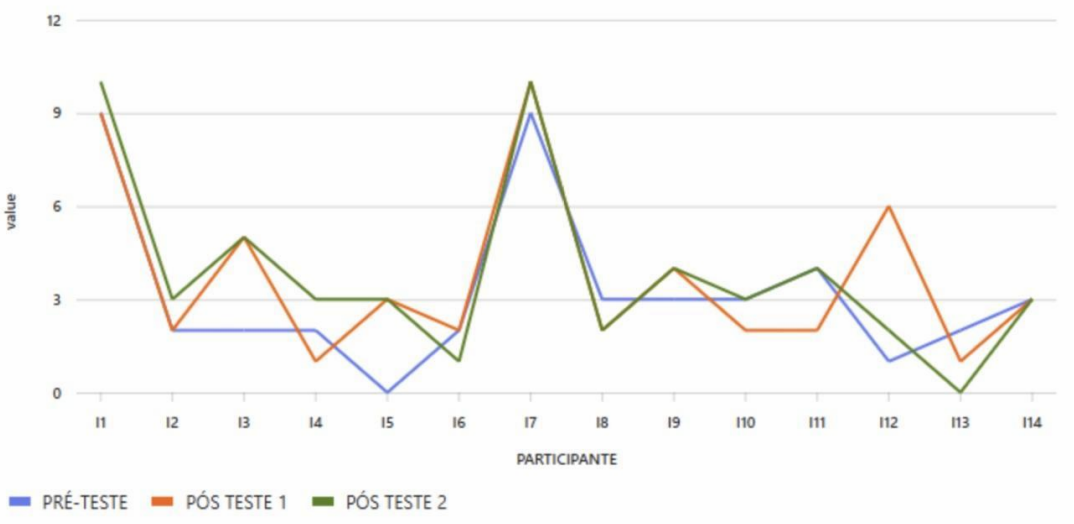
- O Grupo de Instrução Explícita recebeu a mesma história, contada também de forma oral, com o contato aos mesmos flashcards, seguido pela instrução explícita da regra morfológica (N + Y = Adj), o diferencial da intervenção.

(3) Pós Teste Imediato (aprendizagem): Imediatamente ao final da intervenção, ambos os grupos realizaram o Pós Teste 1, para mensurar o ganho de conhecimento morfológico e lexical a curto prazo.

(4) Pós Teste Posterior (retenção): Uma semana após a intervenção, os participantes foram reunidos novamente para a aplicação do Pós Teste 2, avaliando a retenção do conhecimento morfológico e lexical a longo prazo.

4. Análise de dados

Gráfico 1: Evolução dos testes por participante



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

No gráfico 1, é possível perceber e avaliar a evolução do Grupo Experimental 1, que foi submetido à instrução implícita. O gráfico ilustra a evolução de pontuação individual dos 14 participantes do Grupo de Instrução Implícita ao longo das três fases da coleta de dados da pesquisa: Pré-Teste (ilustrado com linha azul), Pós Teste Imediato (Pós Teste 1, em linha alaranjada) e Pós Teste Posterior (Pós Teste 2, em linha verde). A escala vertical, value, demonstra o número de pontos alcançados por testes, variando de 0 a 10 pontos. Com o gráfico 1, é possível identificar a progressão de conhecimento e retenção de vocabulário de

forma individual, antes e após a intervenção implícita, baseada na inferência contextual para a aquisição e retenção lexical e morfológica.

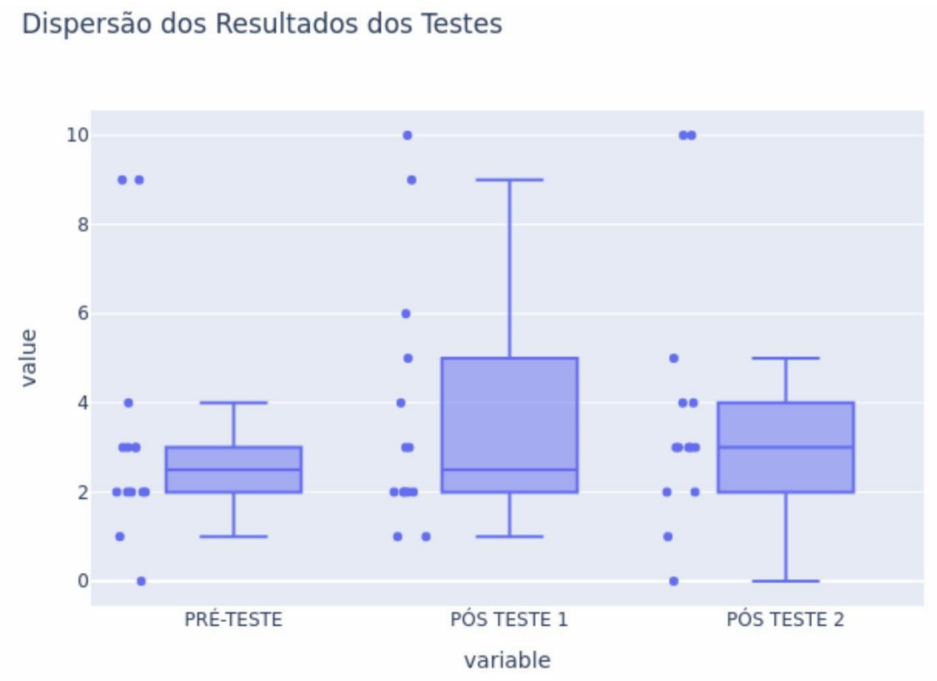
A análise da linha de base, pré-teste em linha azul, revela que o conhecimento prévio dos participantes era significantemente baixo e heterogêneo. As pontuações do pré-teste variaram de 0 a 9 pontos, o que indica disparidade inicial e, por mais que a maioria dos participantes apresentasse conhecimento inicial diminuto, houve integrantes da pesquisa que já possuíam alguma familiaridade com os vocábulos-alvo apresentados antes de qualquer intervenção.

Já, em relação à linha de aquisição imediata, Pós teste 1 em linha alaranjada, é notória a presença de uma melhoria inconsciente no desempenho do grupo. Em alguns exemplos pontuais (como o I5, I7 e I12), houve um aumento significativo na curva da linha alaranjada, enquanto, a maioria dos participantes mantêm ou apresentam leve queda na pontuação em relação ao pré-teste. Esse padrão sugere que a instrução implícita depende, puramente, da inferência contextual e capacidade individual de dedução do aprendiz.

Sobre a retenção, os dados presentes em linha verde (Pós Teste 2) apontam que a tendência inconsistente e oscilante persiste. Embora alguns participantes pontuais tenham demonstrado certa melhoria, em comparação com o pré-teste, o grupo como um todo não demonstra retenção relevante. Em diversos pontos (como o I6, I10 e I13), a linha verde revela-se no mesmo nível ou até mesmo abaixo da linha laranja e até da azul, o que levanta o questionamento se a instrução implícita isolada foi suficiente para transformar o input em conhecimento morfológico estável a longo prazo.

Dessa forma, conclui-se que a evolução do Grupo de Instrução Implícita é heterogênea e marcada por variância individual ao longo dos testes da coleta de dados. A ausência da instrução explícita sobre os léxicos pode ter limitado a aquisição e retenção do grupo, fazendo com que o ganho seja dependente das habilidades cognitivas prévias e individuais de cada aprendiz.

Gráfico 2: Dispersão dos resultados dos Testes



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Já no gráfico 2, desenvolvido em formato *Box Plo*t (ou diagrama de caixa) é notável a dispersão dos resultados do Grupo de Instrução Implícita nas três etapas da coleta de dados (Pré Teste, Pós Teste 1 e Pós Teste 2). O gráfico *Box Plot* se mostra muito útil para a visualização da distribuição de dados, com a linha central representando a mediana e a caixa delimitando o intervalo interquartil, onde se concentra 50% das pontuações. Foi a forma mais visual encontrada para ilustrar não apenas o ganho médio do grupo, mas também a homogeneidade do aprendizado entre os participantes do mesmo grupo.

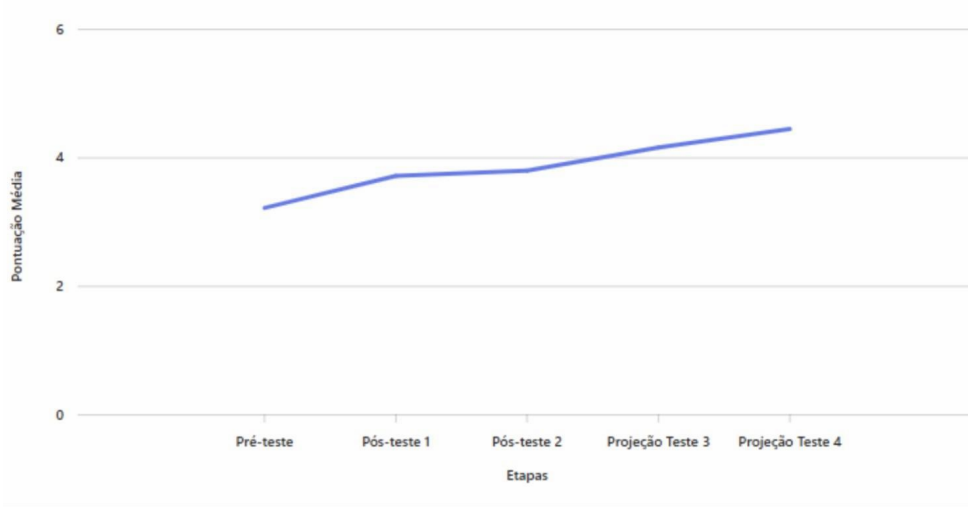
De acordo com o gráfico, na fase do Pré-Teste, a distribuição de escore é relativamente concentrada. A mediana se situa em torno de 2,5, o intervalo interquartil se mostra estreito, variando apenas de 2 a 3 pontos. Dessa forma, os dados indicam que, inicialmente, a maioria dos participantes possuía conhecimento prévio semelhante e muito baixo sobre o alvo morfológico. Embora seja notada a presença de um *outliner* em 9 pontos, este não altera a predominância de um conhecimento prévio escasso no alcance dos resultados do grupo.

No teste imediatamente após a intervenção (Pós-Teste 1), nota-se uma dispersão ainda mais expressiva. A caixa se expande drasticamente, indicando que o intervalo interquartil de 50% é mais amplo do que na fase anterior. A mediana eleva-se para aproximadamente 2,5, mantendo-se similar ao pré-teste, porém, o topo da caixa atinge a marca de 5 pontos, e o máximo atinge os 10 pontos. Dessa forma, essa ampla dispersão apresentada nos resultados

dessa fase da coleta confirma a afirmação anterior (Gráfico 1) de que a Instrução Implícita gerou um efeito predominantemente heterogêneo: enquanto alguns participantes obtiveram sucesso em inferir os léxicos e alcançaram pontuações altas, a maior parte do grupo (50% inferior) relatou nível de desempenho baixos, demonstrando que a aquisição consciente, *noticing*, não foi garantida a todos os aprendizes.

Acerca da retenção (fase do Pós Teste 2), a matriz de dispersão segue ampla, sobretudo, a distribuição agora se concentra em torno de uma mediana levemente mais alta, de aproximadamente 3,0 pontos. O intervalo interquartil se eleva ligeiramente, indo de 2 a 4 pontos, sugerindo que a porção mais forte do grupo manteve o conhecimento, ou que alguns dos aprendizes de pontuações médias tiveram um aprendizado posterior que se consolidou após o período de intervalo entre os pós testes. Contudo, a existência de pontuações nulas (0 pontos) indica que o aprendizado gerado pela instrução implícita não se estabilizou de forma uniforme, persistindo a alta variação na retenção de conhecimento morfológico.

Gráfico 3: Projeção da tendência futura



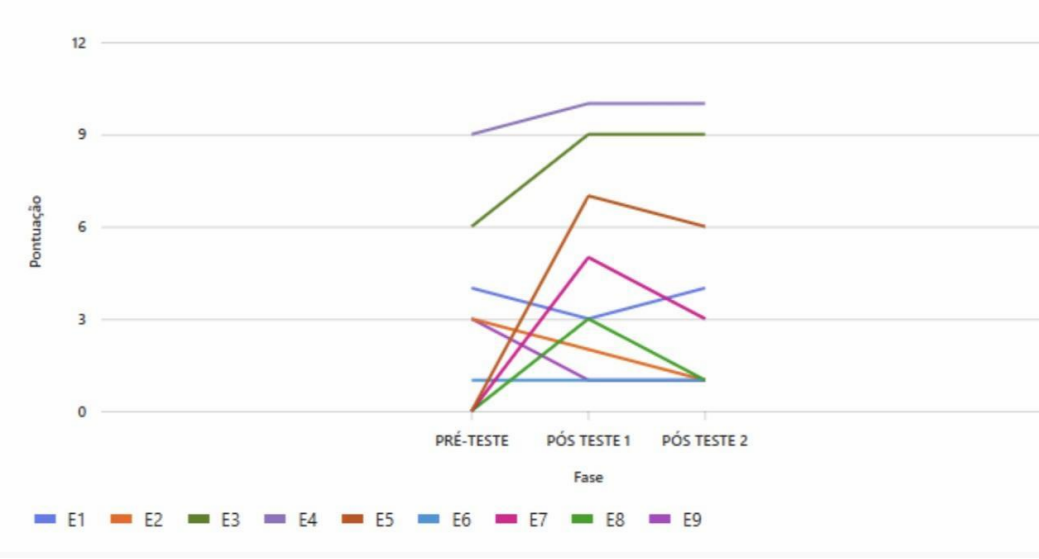
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A figura do gráfico 3, apresenta a evolução de pontuação média do Grupo de Instrução Implícita ao longo das etapas dos testes, projetando assim o desempenho futuro. O eixo horizontal demonstra as três fases reais da coleta de dados (Pré-Teste, Pós-Teste 1 e Pós-Teste 2), seguidas por duas projeções simuladas (Pós-Teste 3 e Pós-Teste 4). O objetivo do gráfico é avaliar a tendência de ganho de conhecimento médio e a potencial estabilização ou até mesmo o crescimento da aprendizagem a longo prazo.

O gráfico traz a pontuação inicial média de 3,2 na etapa do Pré-Teste, confirmando as afirmações anteriores acerca do baixo nível de conhecimento prévio. Após a intervenção implícita e contextualizada, a pontuação média evolui para aproximadamente 3,7 na etapa do Pós Teste Imediato, aumento este que, apesar de positivo, se mostra modesto, não gerando salto significativo no desempenho de média geral do grupo. Já na transição do Pós Teste 1 (imediato) para o Pós Teste 2 (Posterior), a curva demonstra estabilidade. A média se mantém próxima a 3,8, indicando que o conhecimento adquirido foi parcialmente retido pelo grupo, todavia, não houve ganhos adicionais ou perdas substanciais no prazo de retenção. Essa estagnação sugere que o conhecimento foi internalizado de forma sólida, porém limitada.

A projeção de tendência futura (pós Teste 3 e Pós Teste 4) aponta uma tendência de crescimento lento e linear. A pontuação média projetada continua aumentando, alcançando aproximadamente a marca de 4,4 pontos na última etapa simulada. Esse padrão insinua que no Grupo de Instrução Implícita, a aquisição de morfologia derivacional é um processo gradual, contínuo e suave, que não depende de um pico de desempenho imediato, mas sim, da consolidação progressiva do input ao longo do tempo.

Gráfico 4: Evolução das pontuações



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O gráfico 4, ilustra a evolução de pontuações individuais dos 9 integrantes do Grupo de Instrução Explícita ao longo das três etapas do estudo. As pontuações são mapeadas de acordo com as fases Pré Teste, Pós Teste 1 (aquisição imediata) e Pós Teste 2 (retenção). O grupo em questão foi submetido a instrução explícita da regra morfológica dos adjetivos

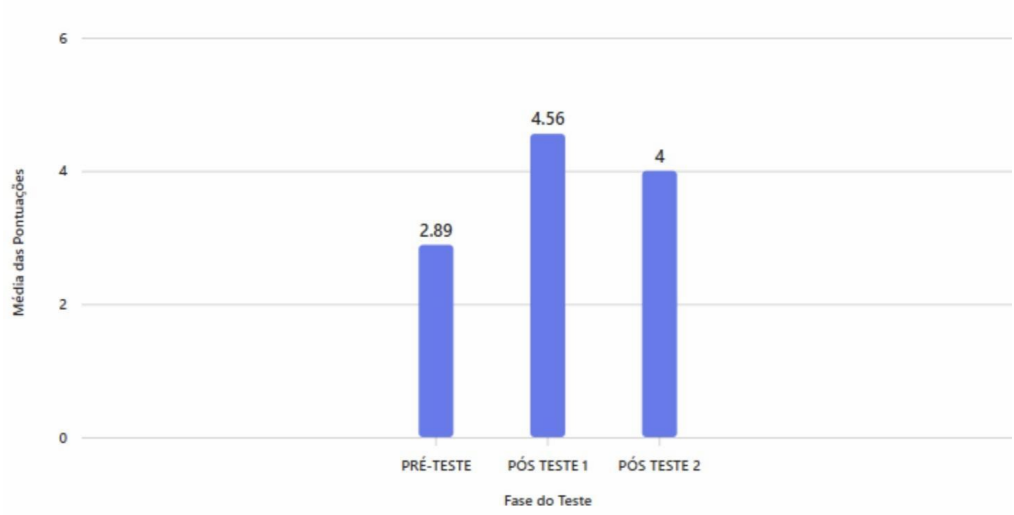
derivados de substantivos no campo semântico de clima (N + Y = Adj) combinados com a exposição ao *input visual* via *flashcards.* O ponto central dessa análise é apontar se o uso de instrução explícita se mostra mais eficiente e benéfica para uma aquisição mais homogênea e significativa em relação ao Grupo de Instrução Implícita.

Na fase do Pré-teste, o conhecimento prévio dos participantes, assim como no Grupo Implícito, também se demonstrou baixo. De acordo com o gráfico 4, a maioria dos participantes desse grupo obtiveram pontuações entre 0 e 3 pontos. Contudo, salvo alguns exemplos (E3 e E4) que já apresentavam conhecimento prévio mais alto que os demais, informação a ser considerada ao avaliar a aquisição individual. A linha de base do gráfico mostra, no geral, uma dispersão acentuada, apesar de uma certa concentração de escores baixos.

Na transição para os testes após a intervenção, o grupo revela um ganho consciente mais acentuado e consistente quando comparado ao Grupo de Instrução Implícita. Grande parte dos participantes aponta um salto expressivo nas pontuações. Participantes como E3 e E4 atingiram a pontuação máxima dos testes, dado que demonstra que a instrução explícita reforçou e formalizou o conhecimento já existente. Adicionalmente, mesmo os participantes que apresentaram baixas pontuações no Pré Teste, apontaram clara evolução, contribuindo para a análise coletiva de tendência de aumento.

Já na fase que avalia a retenção, o Pós Teste Posterior, o grupo demonstrou uma considerável estabilidade para a maioria dos participantes de alto desempenho. Por outro lado, houve também uma queda notável em alguns casos. Dessa forma, aqueles que obtiveram escores mais altos mantiveram o conhecimento de forma consistente, indicando que a instrução explícita gerou uma internalização notória e estável para esses participantes. No entanto, a queda em alguns casos sugere que, para os alunos que ainda estavam no processo de internalização do conhecimento, a regra explícita se mostra mais vulnerável ao esquecimento a curto prazo e sem estímulo frequente ou prática contínua.

Gráfico 5: Média de pontuação por fase



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

No gráfico 5, podemos ver as médias de pontuação do Grupo de Instrução Explícita em cada fase da coleta (Pré-Teste, Pós Teste 1 e Pós Teste 2). O gráfico torna possível a visualização do escopo médio do grupo, por meio das barras, a fim de quantificar o impacto da intervenção na aprendizagem e retenção de forma mais clara.

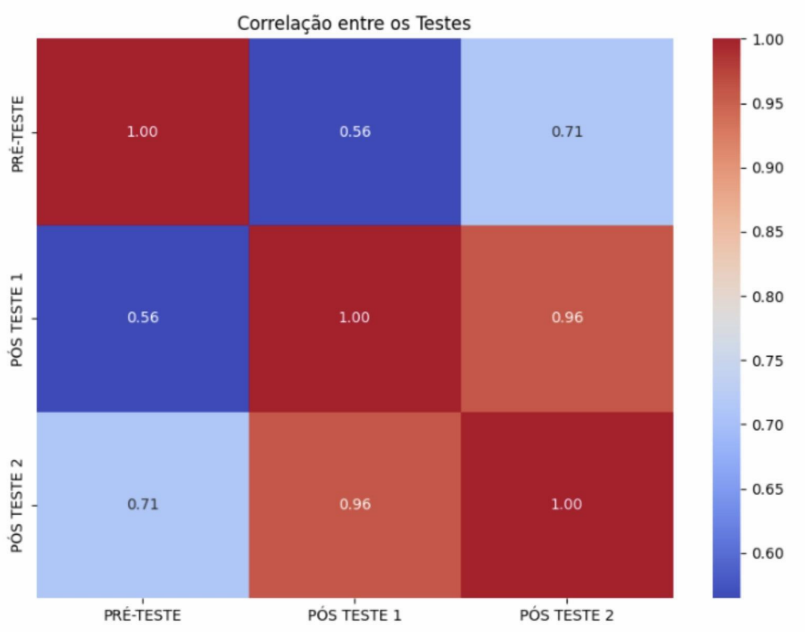
O conhecimento prévio destacado na primeira barra iniciou com média de 2,89 pontos. Após a intervenção explícita da regra morfológica (N + Y = Adj), a pontuação média do grupo saltou para 4,56. Esse aumento representa um ganho imediato robusto e indica a eficácia da instrução explícita das regras morfológicas. A exposição à regra formal explícita parece ter facilitado a conversão de *input* (reforçado de forma visual) em *intake* de forma rápida, fortalecendo a teoria de que o *understanding* consciente acelera a aquisição (Schmidt, 1990).

Na fase de retenção (Pós Teste 2), a média de pontuações teve uma queda, mantendo-se em 4,0 pontos. Essa perda em relação ao Pós Teste Imediato sugere uma degradação inicial do conhecimento adquirido a partir da exposição à regra gramatical. De forma geral, os escores de retenção média demonstraram que o conhecimento líquido retido permanece, ainda que após queda notável, superior aos níveis do Pré-Teste. Esses dados sugerem que a instrução explícita não apenas facilitou a aquisição inicial, mas também estabeleceu uma base estável a longo prazo.

Em comparação com a tendência do Grupo de Instrução Implícita (cuja média projetada no Pós Teste Posterior estava próxima de 3,8), o Grupo de Instrução Explícita atinge pontuação média mais alta (4,0 pontos) com salto inicial mais robusto. Isso sugere, de

antemão, que a instrução explícita se mostra mais eficaz para indução de ganhos imediatos e quantificáveis na aquisição de morfologia derivacional em nível A1 de proficiência.

Gráfico 6: Heatmap de Correlação entre as Fases



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O gráfico 6 apresenta um heatmap que ilustra a correlação entre as pontuações obtidas nas três fases da coleta: Pré-Teste, Pós Teste 1 (Imediato) e Pós Teste 2 (Posterior). O gráfico compara a consistência interna do aprendizado e da medição, avaliando o quanto as pontuações em um teste se relacionam com as pontuações em outro teste. Nesse formato, os valores mais próximos de 1,00 (indicados em tons de vermelho) indicam forte relação positiva, enquanto valores mais baixos e próximos de 0 indicam correlação mais fraca. O objetivo desta análise é investigar a estabilidade do conhecimento ao decorrer do tempo e o grau em que o conhecimento prévio influenciou a aquisição e a retenção da regra morfológica alvo.

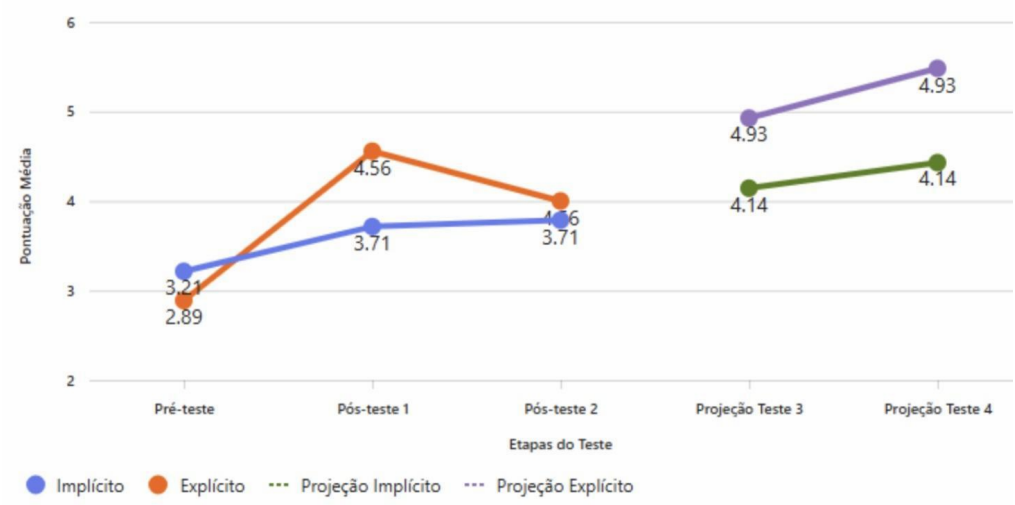
A correlação entre o Pós Teste 1 e Pós Teste 2 é alta, com um coeficiente de 0,96, este resultado demonstra uma estabilidade notável no conhecimento adquirido. Os participantes que obtiveram escores altos logo após a intervenção explícita, foram aqueles mesmos participantes que pontuaram bem na fase de retenção (Pós Teste 2). Este dado sugere que, para o grupo em geral, o conhecimento adquirido foi consolidado e estável em curto prazo.

A correlação da pontuação 0.56 entre as fases Pré-Teste e Pós Teste 1, sugere que o desempenho na aquisição imediata foi moderadamente influenciado pelo conhecimento prévio. Por outro lado, a correlação de 0.71 entre o Pré-Teste e o Pós Teste 2 se mostrou mais

forte, sugerindo que os participantes que já possuíam alguma base maior de proficiência foram aqueles que, após a intervenção, conseguiram reter o conhecimento morfológico derivacional de forma mais eficaz a longo prazo.

Os resultados do Heatmap (gráfico 6) validam a consistência da medição e da estabilidade da retenção do conhecimento. A forte correlação de 0.96 reforça a confiabilidade dos dados e permite que as diferenças observadas entre os grupos sejam atribuídas à natureza da instrução (Explícita vs. Implícita), e não à volatilidade do aprendizado.

Gráfico 7: Comparativo com Projeção Futura para os Grupos Implícito e Explícito



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O gráfico acima apresenta a comparação de pontuação média entre o Grupo de Instrução Explícita e o Grupo de Instrução Implícita ao decorrer das fases da coleta de dados (Pré-Teste, Pós Teste 1 e Pós Teste 2), e a figura adiciona projeções futuras de tendência.

Na fase do Pré-Teste, medindo o conhecimento prévio dos participantes, os grupos demonstram ser homogêneos, apresentando pequena diferença de pontuações (0.32 pontos), dado que, do ponto de vista estatístico, se torna irrelevante e sútil. Isso permite que qualquer diferença subsequente seja, diretamente, ligada à variável da natureza da intervenção.

O Grupo de Instrução Explícita apresentou, de acordo com o gráfico 7, um salto abrupto e significativo, atingindo a média de 4,56 no Pós Teste 1 realidade imediatamente após a instrução. O ganho líquido foi de 1,67 pontos médios. Já o Grupo de Instrução Implícita apresentou um salto modesto, atingindo a média de 3,71. Sendo assim o ganho líquido do grupo foi de 0,50 pontos médios. A instrução explícita gerou uma aquisição imediata mais robusta, 3.34 vezes maior do que a instrução implícita. Esse resultado

corrobora com a tese de que a apresentação direta da regra morfológica facilitou o *understanding* e acelerou o processo de conversão do *input* em conhecimento.

Já a fase que avalia a retenção desse conhecimento, o Pós Teste 2, revela padrões distintos de consolidação lexical. O Grupo de Instrução Explícita sofreu uma perda de 0,56 pontos médios (decaindo de 4,56 para 4,00). Apesar da perda, a média final do grupo ainda é superior à média de aquisição imediata do Grupo de Instrução Implícita. Já o segundo grupo, o Grupo de Instrução Implícita demonstrou uma estabilidade considerável, mantendo seus resultados próximos da média na fase anterior, estabelecendo-se na pontuação de 3,71 pontos, com perda praticamente nula. Esse dado sugere que o conhecimento adquirido através da instrução explícita é mais suscetível à perda a longo prazo. O conhecimento adquirido através da instrução implícita, por sua vez, se mostrou mais estável a longo prazo, apesar de mais lento. Esse resultado reforça a teoria da aprendizagem implícita de Ellis.

As projeções futuras presentes no gráfico 7 confirmam a superioridade quantitativa dos resultados da instrução explícita. Na projeção 4, a média do Grupo de Instrução Explícita alcança o número 4,93 (em linha roxa) e segue propensão a futuro aumento. Por outro lado, a média do Grupo de Instrução Implícita alcança a marca dos 4,14 pontos (em linha verde), apresentando uma curva mais singela em relação ao outro grupo. A linha roxa apresenta uma inclinação mais acentuada e sustentada ao longo das projeções. Dessa forma, a instrução explícita mantém vantagem de quase 0,80 pontos a longo prazo projetado, o que se traduz em uma trajetória de aprendizado mais elevada e estável no longo prazo, indicando que o salto inicial do *understanding* garante uma base de conhecimento mais alta e estável para o conhecimento final internalizado, mesmo considerando a maior estabilidade do aprendizado implícito contextualizado.

4.1 Análise de Resultados

Tendo em vista os dados analisados anteriormente, a análise demonstrou a superioridade quantitativa do Grupo da Instrução Explícita na aquisição da morfologia derivacional de adjetivos derivados de substantivos no campo semântico de clima em língua inglesa. No Pós Teste 1 (imediato), o Grupo de Instrução Explícita registrou um ganho de conhecimento 1,65 vezes maior em comparação com o Grupo de Instrução Implícita, com relação das médias sendo mais altas (3,81 em comparação a 3,57). Na fase do Pós Teste 2 (retenção), o Grupo de Instrução Explícita manteve médias consistentemente mais altas em

comparação com o Grupo de Instrução Implícita, sustentando que a aceleração inicial se manteve. Os padrões encontrados nas projeções de tendência futuras acentuam a diferença entre os grupos e apontam a Instrução Explícita como método mais eficiente para garantir aprendizagem mais robusta e retenção a longo prazo para aprendizes de inglês como L2 com nível A1 de proficiência em estruturas gramaticais de adjetivos derivados de substantivos de baixa complexidade.

5. Limitações

Apesar do rigor metodológico adotado na presente pesquisa, com delineamento experimental e avaliação medida em três fases, o estudo reconhece a existência de limitações inerentes ao contexto de pesquisa em sala de aula, que podem ter influenciado o desempenho dos participantes. Limitações estas que se concentram, de forma majoritária, em variáveis não controláveis, especialmente no âmbito dos fatores de interesses individuais.

Portanto, embora os resultados apontem para uma superioridade da instrução explícita em termos de ganho médio, a variação individual observada nos gráficos pode ter sido potencializada, ou inibida, pelos níveis de interesse, ansiedade, motivação e autoconfiança de cada aluno durante a coleta de dados. Ademais, o estudo é limitado ao foco estrito na morfologia derivacional de baixa complexidade, tendo em vista o nível de proficiência dos participantes. Os achados sobre a superioridade da instrução explícita não podem, ou devem, ser generalizados para a aquisição de estruturas gramaticais mais complexas ou para aprendizes em estágios de proficiência mais avançados. Por fim, o tamanho da amostra (N=23), embora adequado para o contexto da presente investigação, sugere a necessidade de estudos futuros com maior número de participantes para robustecer a validade externa das conclusões.

6. Considerações Finais

Baseado nos dados presentes nos gráficos demonstrados nesta pesquisa, foram encontradas evidências robustas de que, para aprendizes de inglês como L2 com nível A1 de proficiência e para a aquisição de um alvo morfológico de baixa complexidade, com é a derivação (N + Y = Adj), a instrução explícita, juntamente com a exposição ao *input enhancement* é o método mais eficiente para gerar ganhos imediatos e retenção final quantitativamente maior, quando em comparação com a instrução implícita contextualizada.

No entanto, a instrução implícita demonstra capacidade de gerar um conhecimento altamente estável que tende a seguir aumentando de forma consistente ao longo do tempo.

Como apontado por Ellis, a instrução explícita é um catalisador essencial para o sucesso do aprendiz. Ela cumpre várias funções cruciais: fornece o conhecimento factual (regras morfológicas), acelera o processo de desenvolvimento e garante uma acurácia que a aquisição puramente implícita muitas vezes não consegue alcançar (Ellis, 2008). O paradigma metodológico mais eficiente, portanto, é aquele que combina o poder do ensino explícito com as condições ideais para a aquisição implícita. Isso se traduz em um modelo híbrido que deve: (1) induzir a consciência (*noticing*) e (2) catalisar a automatização, assegurando uma prática ampla e repetida.

Em suma, os resultados desta pesquisa demonstram que a instrução explícita com *input enhancement* gera um ganho inicial substancialmente e quantitativamente maior, ao mesmo tempo em que a instrução implícita proporciona uma consolidação progressiva. Sendo assim, se torna válido o modelo metodológico híbrido discutido anteriormente, fator atuante como catalisador essencial para o sucesso do aprendiz e da aprendizagem (Ellis, 2008). O ensino explícito deve ser estrategicamente empregado para induzir consciência (*noticing*) de padrões morfológicos derivacionais de forma mais eficiente, enquanto a prática contextualizada deve garantir o processamento profundo e, subsequentemente, a automatização do conhecimento. Portanto, a principal implicação pedagógica desse estudo reside na recomendação de que o planejamento pedagógico para alunos em nível A1 de proficiência deve utilizar a instrução explícita como um ponto de partida acelerador, transformando o conhecimento prévio em uma base sólida que será, gradualmente, integrada ao uso implícito, promovendo, assim, uma aquisição mais acurada e eficiente da L2. Dessa forma, é sugerido que estudos futuros devam investigar a aplicabilidade desses achados em estruturas gramaticais de maior complexidade e em diferentes níveis de proficiência, bem como monitorar a retenção em prazos mais longos para aprimorar a compreensão sobre a estabilidade do conhecimento adquirido a partir da instrução explícita.

7. Referências

BERGSLEITHNER, J. M.; FROTA, S. N.; YOSHIOKA, J. K. Noticing and Second Language Acquisition: Studies in Honor of Richard Schmidt. Honolulu, HI, EUA: Editora NFLRC, 2013.

BERGSLEITHNER, Joara Martin. MAS AFINAL, O QUE É A NOTICING HYPOTHESIS?. Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura, São Cristóvão-SE, v. 9, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/1148 Acesso em: 14 jul. 2025.

COUNCIL OF EUROPE. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001.

Cruz, L. C. S., Fernandes, J. de L., Bergsleithner, J. M. . (2022). O PAPEL DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA E IMPLÍCITA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE L2/THE ROLE OF EXPLICIT AND IMPLICIT INSTRUCTION IN THE L2 TEACHING/LEARNING PROCESS. *Revista ECOS*, *32*(01), 187-210. https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/6389

Doughty, C. J. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization. Studies in Second Language Acquisition, 13, 431-469.

ELLIS, Nick C. Implicit and explicit knowledge about language. In: **Encyclopedia of Language and Education**. 2. ed. New York: Springer, 2008. p. 1878-1890. DOI: 10.1007/978-0-387-30424-3_143.

Hulstijn, J. H., Young, R. F., Ortega, L., Bigelow, M., DeKeyser, R., Ellis, N. C., Lantolf, J. P., Mackey, A., & Talmy, S. (2014). Bridging the Gap: Cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching. *Studies in Second Language Acquisition, 36* (3), 361-421

Krashen, S. (1985). The Input Hypothesis: Issues and Implications. London & New York: Longman.

Lee S-K, Huang H-T. (2008). VISUAL INPUT ENHANCEMENT AND GRAMMAR LEARNING: A Meta-Analytic Review. *Studies in Second Language Acquisition*.

LEOW, R. P. The effects of input enhancement and text length on adult L2 readers' comprehension and intake in second language acquisition. *Applied Language Learning*, v. 8

Long, M. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.

Mota, M. B. (2008). Aquisição de segunda língua. *Florianópolis: UFSC*.

Nunan, D. (2005). An Introduction to task-based language teaching (Nunan, 2004). The Asian EFL Journal Quarterly June 2005 volume, 7, 25-28

NUNES, Adriana Fontella. Noticing, instrução e produção oral em L2: um estudo experimental sobre os verbos de movimento. 2013. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/14799/1/2013_AdrianaFontellaNunes.pdf. Acesso em 10 jul. 2025.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, p. 129-158, 1990.

SCHMIDT, R. Consciousness and foreign language learning: A tutorial on attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, R. (Ed.). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, p. 1-63, 1995.

SCHMIDT, R.; FROTA, S. Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In: DAY, Richard (Ed.). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1986.

SHADISH, W. R., COOK, T. D., & CAMPBELL, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference.* Houghton, Mifflin and Company.

SHARWOOD-SMITH, M. Input enhancement in instructed SLA. *Second Language Acquisition*, v. 15, p. 165-179, 1993.

8. ANEXOS

Anexo I (Teste padrão utilizado nas três etapas da pesquisa)

NAME: _____ DATE: __/__/____

Escolha a opção que melhor expressa o sinônimo da palavra em destaque na frase.

1. The children loved the day because it was very **sunny**.

a) big clouds

b) cold

c) dark

d) bright

2. We waited inside because the **rain** was falling hard.

a) sky water

b) strong wind

c) big cloud

d) bright light

3. The sky was **cloudy** and grey, so we couldn't see the sun.

a) with heavy rain

b) very bright

c) not clear

d) blowing strongly

4. It was too **windy** to fly a kite outside.

a) full of noise

b) full of water

c) full of heat

d) full of strong air

5. There was a big **storm** with thunder and lightning last night.

a) heavy wind and rain

b) small cloud

c) little rain

d) nice sun

Preencha as lacunas abaixo com a palavra que melhor se encaixe no contexto. Use cada palavra apenas uma vez.

(Words: SUN – STORMY – WIND – RAINY – CLOUDS)

1. The strong _____ made the trees move quickly, but the sky was clear.

2. I need to take my umbrella because the forecast says it will be a _____ day.

3. The sky was covered in dark, grey _____, which hid the light.

4. It is a good day to go to the beach because the _____ is shining and it is warm.

5. We must stay home tonight because the weather is too _____ with loud thunder.

Anexo II (Gabarito do teste)

I. Múltipla Escolha:

1. (d) full of sun

2. (a) wet sky water

3. (c) not clear

4. (a) heavy wind and rain

5. (d) full of strong air

II. Preenchimento de Lacunas:

1. WIND

2. RAINY

3. CLOUDS

4. SUN

5. STORMY

Anexo III (Texto guiador para a história com tema *Weather*)

The Adventures of the Weather Kids

Once upon a time, there was a girl named Ana and her brother, Lucas. They loved to play outside!

One morning, Ana looked out the window. The **SUN** was shining brightly. "Wow, today is a **SUNNY** day!" she said. Lucas said, "Yes, we can play soccer in the park when it is sunny."

In the afternoon, the weather changed. Big, grey **CLOUDS** covered the sky. The sky was very **CLOUDY**. "Oh no," said Ana. "It is a cloudy day now. I can't see the sun."

Suddenly, they heard a noise. Pitter-patter! It was the **RAIN**. "Look, Lucas! It's starting to rain," said Ana. They quickly went inside. "It is **RAINY** outside. Let's watch TV until the rainy weather stops."

Later, the day became scary! Dark **STORM** came quickly. The lighting flashed! It was a very **STORMY** night. Lucas and Ana closed the window because they were scared of the stormy sound. When there is a storm, they stay quiet.

In the evening, the storm passed, but now there was a lot of **WIND**. The trees were moving fast! It was very **WINDY**! Ana said, "The windy day is finally over. The strong wind is pushing the leaves!"

"What a day!" said Lucas. "We had the sun, clouds, rain, storms, and wind!"

Ana smiled. "But every kind of weather is good for a new adventure!"

Anexo VI (*flashcard sunny*)



Anexo V (*flashcard cloudy*)



Anexo VI (*flashcard rainy*)



Anexo VII (flashcard stormy)



Anexo VIII (*flashcard windy*)

