

Amazonglês: uma Proposta Alternativa para o Aprendizado do Vocabulário Regional em Inglês

Amazonglês: an Alternative Proposal for Learning Regional Vocabulary in English

Isabella Marcela Teixeira Laborda Mendes^{*a}; Iandra Maria Weirich da Silva Coelho^b; Marta de Faria e Cunha Monteiro^c

^aColégio Militar de Manaus, Brasil.

^bInstituto Federal do Amazonas, Brasil.

^cUniversidade Federal do Amazonas, Brasil.

*E-mail: isabella.marcela@gmail.com

Resumo

Neste artigo, apresentamos a avaliação de uma proposta de Unidade de Ensino Potencialmente Significativa, denominada Amazonglês, elaborada para fomentar a aprendizagem de vocabulário em língua inglesa, no Ensino Fundamental II. A pesquisa tem como aporte teórico, a Teoria da Aprendizagem Significativa que propõe que novos conhecimentos sejam adquiridos de maneira mais eficaz quando podem ser conectados a conceitos pré-existentes, facilitando assim uma compreensão mais profunda e duradoura. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa e descritiva. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário, sendo a análise dos resultados conduzida por meio do método de Análise de Conteúdo, permitindo uma compreensão qualitativa das percepções dos participantes. Os resultados evidenciaram dois aspectos principais, a potencialidade do material para a aprendizagem significativa, cujas atividades serviram como forma de ancoragem para ligação do novo vocabulário e a pré-disposição, evidenciada pelo interesse no aprendizado de vocabulário, especialmente, relacionado à cultura regional e ao uso funcional da língua inglesa. Esses aspectos demonstram uma alternativa que possibilita ao estudante dar significado à aprendizagem do vocabulário em inglês, em oposição à simples memorização e incentivando uma aprendizagem mais contextualizada e integrada à realidade dos alunos. Por isso, sugerimos novas pesquisas, voltadas para o ensino-aprendizado de línguas, à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa, considerando a carência de trabalhos na área, amparados por esses pressupostos.

Palavras-chave: Ensino. Língua Inglesa. Vocabulário. Aprendizagem Significativa.

Abstract

In this article, we present the evaluation of a proposal for a Potentially Significant Teaching Unit, called Amazonglês, designed to encourage the learning of vocabulary in English in Elementary School II. The research has as its theoretical contribution the Theory of Meaningful Learning, which proposes that new knowledge is acquired more effectively when it can be connected to pre-existing concepts, thus facilitating a deeper and more lasting understanding. The methodology used was qualitative and descriptive research. For data collection, a questionnaire was used, and the analysis of the results was conducted using the Content Analysis method, allowing a qualitative understanding of the participants' perceptions. The results highlighted two main aspects, the potential of the material for meaningful learning, whose activities served as a form of anchoring for connecting new vocabulary, and the pre-disposition, evidenced by the interest in learning vocabulary, especially related to regional culture and the functional use of the English language. These aspects demonstrate an alternative that allows students to give meaning to learning vocabulary in English, as opposed to simple memorization and encouraging learning that is more contextualized and integrated into the students' reality. Therefore, we suggest new research, focused on language teaching and learning, in light of the Theory of Meaningful Learning, considering the lack of work in the area supported by these theoretical assumptions.

Keywords: Teaching. English language. Vocabulary. Meaningful Learning.

1 Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado, realizada no Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal do Amazonas. Por meio dela, desenvolvemos, aplicamos e avaliamos um produto educacional, denominado Amazonglês. Trata-se de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS), que contempla um conjunto de atividades direcionadas à aprendizagem de vocabulário em língua inglesa (LI).

Neste estudo, compreendemos que essa língua “[...] propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (Brasil, 2017, 241). Dessa forma,

evidenciamos a relevância do vocabulário como uma forma de auxiliar o estudante no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, considerando como um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento da fluência em língua inglesa (Rodrigues, 2006).

Educadores, pesquisadores e acadêmicos concordam que o vocabulário é um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (Melo, 2021). Coelho, Mendes e Monteiro (2024) destacam a importância do vocabulário como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem de LI. Apesar disso, de maneira geral, na sala de aula, o vocabulário não tem recebido “nenhuma atenção especial, mesmo sendo, segundo os próprios alunos, um dos

principais fatores responsáveis por suas dificuldades durante as interações verbais” (Rodrigues, 2006, p.56).

Além da relevância, destacamos também a motivação para debater essa temática, considerando as experiências das autoras, como professoras de línguas, que reconhecem a necessidade de otimizar a aprendizagem do vocabulário, de fomentar novas práticas que possam ir além da memorização e superar dificuldades, especialmente, os obstáculos enfrentados pelos estudantes na aquisição de vocabulário (Souza; Boni, 2016).

Nesse cenário, utilizamos como marco teórico, a Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel (2000) e autores contemporâneos, a exemplo de Moreira (2006; 2012), e Moreira e Masini (1982), com a finalidade de dar significado à aprendizagem desse vocabulário, com devida atenção ao conhecimento prévio dos estudantes e intenção de modificar a forma clássica de ensinar e aprender vocabulário em inglês.

Vale ressaltar que, entre as justificativas para a escolha dessa teoria, destacamos os resultados positivos, evidenciados por distintos pesquisadores na área de Ensino, em diferentes áreas. Entre essas, citamos a de Química e de Biologia, no que tange ao planejamento interdisciplinar das atividades e na construção de conceitos, por parte dos alunos (Ronch; Zoch; Locatelli, 2015). Assim como a de Física, com indícios de aprendizagem significativa, na prática das atividades. Esses resultados evidenciam o interesse dos estudantes pelos conteúdos, juntamente com os materiais potencialmente significativos, que se demonstram eficazes na realização das atividades propostas e na evolução do rendimento qualitativo das aprendizagens.

Com base nos diferentes estudos, ressaltamos, contudo, a existência de uma lacuna referente a investigações relacionadas ao ensino e aprendizado de línguas, com potencial uso dessa teoria. Sendo assim, pretendemos, com essa investigação, contribuir para a área de línguas e traçar um novo percurso investigativo amparado na teoria em questão, buscando promover práticas significativas e inovadoras.

Diante disso, temos como objetivo analisar uma UEPS, a partir das percepções dos estudantes, com o intuito de fomentar uma aprendizagem significativa do vocabulário. Para tanto, destacamos duas questões que norteiam este estudo: i) em quais aspectos a proposta de ensino Amazonglês se apresenta potencialmente significativa para a aprendizagem de vocabulário em língua inglesa? e ii) quais são as principais contribuições e limitações da proposta?

2 Material e Métodos

2.1 Tipo de pesquisa e público-alvo

Os procedimentos metodológicos envolvem uma pesquisa de natureza aplicada, com uma abordagem qualitativa, de cunho descritivo. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70),

[...] a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso, que de acordo com Yin (2015), surge da necessidade de entender fenômenos sociais complexos, e por ser usualmente utilizada para contribuir com nossa compreensão quanto a “[...] fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (Yin, 2015, p.4).

Para tanto, foram seguidas quatro etapas: i) Exploratória (Realização do Diagnóstico inicial e levantamento de dados, Levantamento bibliográfico inicial; Visitas iniciais e primeiro contato com a equipe pedagógica da escola; Aplicação de questionário, visando informações de cunho pedagógico quanto ao planejamento escolar para seleção da série e perfil mais adequados; ii) Desenvolvimento da proposta (Elaboração de atividades em concordância com o planejamento escolar, delimitadas nos moldes de uma UEPS, amparada pela TAS, Sistematização das informações existentes ou adquiridas sobre o objeto de estudo; iii) Aplicação da proposta Amazonglês e iv) Análise dos resultados obtidos (Análise e interpretação dos dados coletados; Apresentação de resultados para avaliação e comprovação das evidências de aprendizagem).

A proposta foi aplicada e avaliada por vinte e seis (26) estudantes, com idade entre 12 e 13 anos, do 8º ano do Ensino Fundamental II, na Escola Estadual Nathália Uchôa, situada na Av. Waldomiro Lustosa, Bairro - Japiim II, no município de Manaus, estado do Amazonas.

2.2 Desenvolvimento e aplicação da UEPS

Visando à aprendizagem significativa de vocabulário (tópicos específicos de conhecimento), desenvolvemos uma UEPS. Ela faz parte do produto educacional, denominado Amazonglês. Vale ressaltar que, devido à importância de relacionar a cultura local e as palavras do cotidiano dos estudantes, utilizamos a junção de “Amazonas” e “inglês” - para denominar a proposta criada. Trata-se de uma sequência de ensino fundamentada teoricamente que propõe possibilitar uma aprendizagem significativa. Nessa metodologia, alguns princípios foram levados em consideração, no que tange à preparação da proposta (Quadro 1):

Quadro 1 - Passos para a construção de uma UEPS

1	Definir o tópico específico a ser abordado.
2	Criar/propor situação, discussão, questionário, situação-problema, etc. que levem o aluno a externalizar seu conhecimento prévio para a aprendizagem significativa do tópico em pauta.
3	Propor situações-problema, em nível bem introdutório, levando em conta o conhecimento prévio do aluno, que preparem o terreno para a introdução do conhecimento.
4	Uma vez trabalhadas as situações iniciais, apresentar o conhecimento a ser ensinado/aprendido, levando em conta a diferenciação progressiva, começando com aspectos mais gerais, inclusivos, dando uma visão inicial do todo, do que é mais importante na unidade de ensino.
5	Retomar os aspectos mais gerais, estruturantes do conteúdo da unidade de ensino, em nova apresentação em nível mais alto de complexidade em relação à primeira apresentação.

Continua...

...Continuação

6	Concluindo a unidade, dar seguimento ao processo de diferenciação progressiva retomando as características mais relevantes do conteúdo em questão, porém de uma perspectiva integradora, ou seja, buscando a reconciliação integrativa; isso deve ser feito por meio de nova apresentação dos significados que pode ser, outra vez, uma breve exposição oral, a leitura de um texto, o uso de um recurso computacional, um audiovisual.
7	A avaliação da aprendizagem por meio da UEPS deve ser feita ao longo de sua implementação, registrando tudo que possa ser considerado evidência de aprendizagem significativa do conteúdo trabalhado; além disso, deve haver uma avaliação somática individual após o sexto passo, na qual deverão ser propostas questões/situações que impliquem compreensão, que evidenciem captação de significados e, idealmente, alguma capacidade de transferência; a avaliação do desempenho do aluno na UEPS deverá estar baseada em pé de igualdade, tanto na avaliação formativa como na avaliação somática.
8	A UEPS somente será considerada exitosa se a avaliação do desempenho dos alunos fornecer evidências de aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa é progressiva, o domínio de um campo conceitual é progressivo; por isso, a ênfase em evidências, não em comportamentos finais.

Fonte: Moreira (2012).

Os passos descritos auxiliaram no planejamento, aplicação e avaliação da proposta fundamentada na Teoria da Aprendizagem Significativa. Essa proposta tratou de articular vocabulário em LI e a cultura amazonense, como um propulsor para novos conhecimentos.

A primeira etapa levou em conta, o desenvolvimento de um conjunto de atividades relacionadas ao vocabulário de alimentos em inglês, contemplando o conteúdo programático do 8º ano do Ensino Fundamental II e a integração da cultura local, aproximando o vocabulário regional. Nesse sentido, foi desenvolvido o tópico *breakfast food and quantifiers*, seguindo as considerações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Os itens lexicais selecionados estão evidenciados no Quadro 2.

Quadro 2 - Vocabulário do Amazonglês

Itens lexicais trabalhados				
Vocabulário			Verbos	Expressões
Fruits	Drinks	Food		
Apple	Milk	Bread	To eat	Many/much
		Cereal		Too many/ too much
Banana	Juices	Banana frita (fried pacovan banana)	To drink	Not too many/not too much
		Queijo coalho (coalho cheese)		A lot
Tucumã	Yogurt	Ham		Até o tucupi
		Coffee with milk		Merreca
		Eggs		Que só
		Farofa de ovo (farofa with eggs)		
		Tapioca		
		Butter		

Fonte: dados da pesquisa.

A aplicação da UEPS se deu por meio de atividades previamente planejadas e delineadas a partir de oito passos,

conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Etapas da UEPS desenvolvidas

Passos	Descrição das etapas realizadas
Passo 1	A sequência teve início com o tópico <i>breakfast food and quantifiers</i> foi desenvolvido, contextualizando a matéria de ensino, em concordância com a BNCC (Brasil, 2017), aplicação de um pré-teste que teve o intuito de verificar o conhecimento prévio acerca do vocabulário específico (Ariotti, 2021).
Passo 2	Os estudantes assistiram ao vídeo (<i>what does the world eat for breakfast?</i>) pela tela do laptop. Após o vídeo, foi possível iniciar um diálogo acerca dos alimentos exibidos, para representação do vocabulário, levamos uma cesta com alimentos que compõem um café da manhã, entre eles, componentes regionais. Tais componentes são parte fundamental ao aprendizado desse vocabulário específico, pois é um meio de trazer a realidade em que os estudantes estão inseridos.
Passo 3	Iniciamos essa aula com uma revisão do vocabulário exposto anteriormente, utilizando flashcards e foi perceptível que os participantes ainda lembravam das palavras trabalhadas. Após isso, os alunos foram expostos a perguntas a respeito de estabelecimentos que servem café da manhã, se gostavam de ir a esses lugares e se conseguiam imaginar a possibilidade de um visitante estrangeiro, que tem como língua materna, o inglês, pedir um café da manhã nestes locais. A situação-problema se deu pela identificação dos nomes regionais de alimentos específicos e como ajudar o turista a associar o seu pedido à sua língua de origem. Para isso, foi desenvolvida uma atividade de produção, em que os alunos deveriam criar um cardápio em língua inglesa, utilizando o vocabulário previamente explanado, exposto em formato de mapa mental. Nesse primeiro momento, os seis (6) grupos formados planejaram e desenvolveram seus esboços de como esse cardápio seria construído na aula seguinte e também uma breve pesquisa foi realizada, a respeito de quais alimentos eles gostariam de adicionar em seus cardápios.
Passo 4	Para essa aula, deu-se início o processo de diferenciação progressiva, contemplando o vocabulário geral já visto no passo anterior, no início da aula, para que o aprofundamento do conteúdo ocorresse de maneira progressiva. Algumas alterações foram necessárias para a aplicação dessa etapa, devido às questões citadas anteriormente sobre os aspectos estruturais da escola. Com isso, elaboramos <i>flashcards</i> como recurso visual para demonstração do conteúdo. Essa ferramenta foi criada para ser ancoradouro para o novo assunto. Por meio do uso dos <i>flashcards</i> foi possível observar algumas expressões de quantidade faladas na região e como poderiam ser associá-las ao inglês (<i>quantifiers</i>).
Passo 5	Para a retomada de conteúdo, uma atividade escrita foi apresentada com o intuito de destacar semelhanças e diferenças ao vocabulário trabalhado nas aulas anteriores. Essa atividade foi desenvolvida em grupos e os estudantes puderam visualizar diferentes receitas para responder à atividade. Ao mesmo tempo em que o exercício serviu como uma revisão, uma nova situação problema surgiu. Ao serem expostos à atividade, os participantes tiveram a oportunidade de reconhecer o vocabulário previamente trabalhado e também novas palavras encontradas nas receitas que configuraram ingredientes ainda desconhecidos para a maioria deles. Durante a atividade, as equipes demonstraram interação e participação, além de certo entusiasmo ao verem as diferentes receitas, o que resultou em um diálogo produtivo e natural acerca do que sabiam cozinhar.
Passo 6	A atividade proposta para esse passo consistiu em uma competição entre equipes, em que foi feita a distribuição de um tabuleiro contendo o modo de preparo de diferentes cafés da manhã, entre esses, o café amazônico e espaços em branco para o preenchimento com os ingredientes dessas receitas, que foram expostos na lousa pela professora-pesquisadora.

Continua...

...Continuação

Passo 7	A avaliação de aprendizagem por meio da UEPS é feita ao longo de todos os passos com as atividades desenvolvidas em sala de aula, e qualquer evidência pode ser considerada relevante para o conteúdo trabalhado (Moreira, 2012). Todavia, para se obter indícios mais concretos acerca do aprendizado de vocabulário, possibilitamos aos estudantes a criação de uma receita inédita para que se apropriassem do vocabulário utilizado nessa UEPS, além de uma avaliação somativa (pós-teste).
Passo 8	Após trinta dias da última etapa, os estudantes foram avaliados novamente acerca da retenção de vocabulário apresentado na UEPS. Esse teste (pós-teste tardio) teve o intuito de averiguar se o vocabulário foi memorizado (continuava presente na estrutura cognitiva).

Fonte: dados da pesquisa.

2.3 Avaliação da proposta, coleta e análise dos dados

O questionário foi utilizado como instrumento para coleta de dados, com o intuito de registrar opiniões, interesses, expectativas e demais observações relevantes (Gil, 1989), a fim de observar indícios significativos acerca dos anseios dos estudantes quanto ao aprendizado do vocabulário e das atividades aplicadas na UEPS.

Foram contemplados os seguintes questionamentos: Você acha importante saber mais sobre palavras novas referentes a alimentos em inglês? Por quê? Você considera importante aprender palavras regionais em inglês? Por quê? O que você aprendeu em Língua Inglesa com o Amazonglês? Você acredita que as palavras aprendidas com o Amazonglês em sala de aula são importantes para o seu desenvolvimento na Língua Inglesa? Por quê? Quais as principais limitações e dificuldades que você encontrou nas atividades desenvolvidas em sala de aula com o Amazonglês?

Para análise dos dados, adotamos o método de Análise de Conteúdo, de Bardin (2011), contemplando três fases: pré-análise (leitura flutuante, organização do corpus), exploração do material e tratamento dos resultados (leitura minuciosa das respostas obtidas para determinar as unidades de registro, categorização progressiva), inferência e interpretação (fechamento dos resultados e interpretação). A elaboração das categorias (iniciais e finais) e a interpretação levou em conta pressupostos teóricos da Teoria da Aprendizagem Significativa.

Vale ressaltar que, a pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, tendo recebido o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) N. 54525321.4.0000.8119 e parecer n. 5.264.87. Para preservar a identidade dos participantes, fizemos uso de letras do alfabeto no que se refere à divisão de grupos, como exemplo, “Grupo A”. Nas falas individuais foram utilizados números, como por exemplo, “Estudante 1 (E1)”. Os trechos foram destacados em itálico e foram transcritos, de acordo com a fala original dos alunos.

3 Resultados e Discussão

Com o objetivo de avaliar a UEPS para aprendizagem de vocabulário em LI, levamos em conta os dois preceitos principais para que isso ocorra, que são: material potencialmente significativo, para que possa fazer sentido na

estrutura cognitiva do aprendiz e predisposição para aprender.

Com uma verificação do conhecimento prévio, antes da aplicação da proposta, foi possível constatar a existência de alguns conhecimentos relevantes que os alunos possuíam e que podiam servir como ancoradouro cognitivo para novas aprendizagens, possibilitando que a aprendizagem significativa fosse viável.

Quando tratamos dos materiais potencialmente significativos, vale lembrar que o significado está nas pessoas, não nos materiais. Sendo assim, o aluno atribui significados aos materiais de aprendizagem (Moreira, 2006; 2012). Outro ponto importante é de que na aprendizagem significativa, a predisposição se trata do conhecimento prévio ou ideias-âncoras relevantes que possam ser relacionadas ao novo material apresentado, conhecimento, especificamente relevante à nova aprendizagem, que pode ser um símbolo, um conceito, um modelo mental ou até mesmo uma imagem (Moreira, 2006; 2012).

Dessa forma, as palavras regionais e atividades desenvolvidas com o Amazonglês tiveram o intuito de auxiliar na significação e estabilidade cognitiva para o aprendizado de novas palavras do repertório lexical referente aos alimentos em inglês.

O conhecimento prévio na aprendizagem significativa de Ausubel é fator primordial para aquisição de novos significados. Trazendo essa afirmativa para a perspectiva do ensino de línguas, antes de introduzir o vocabulário em LI, foi preciso resgatar o conhecimento prévio dos alunos sobre o seu café da manhã, a fim de perceber que novos conhecimentos estão relacionados a ideias apresentadas anteriormente, classificando em bebidas e comidas, demonstrando as similaridades, as diferenças culturais e propiciando vínculos identitários.

Dessa forma, “o professor deve levar em conta toda a bagagem linguística trazida pelo aluno, [...] e fazer a ponte dessa bagagem” (Freire, 2020, p. 17). Na APS, Moreira e Masini (1982, p.66-67) afirmam que, “o ensino de uma segunda língua deveria ter como trampolim aquilo que o aluno já sabe, isto é, sua língua nativa e os conceitos que já possui em sua própria língua”.

Nesse sentido, Silva e Vargas (2018) afirmam a necessidade de que os conteúdos ministrados, e neste caso, estamos fazendo referência ao vocabulário em outro idioma, deve ter relevância para o estudante. Caso isso não ocorra com o inglês, há “grande possibilidade de ser percebido pelos alunos como conteúdo não significativo, o que pode implicar uma provável rejeição ou distanciamento do interesse pela disciplina” (Silva; Vargas, 2018, p.31).

É importante que o aprendiz tenha em sua estrutura cognitiva ideias-âncora relevantes sobre o tema em questão para que o material proposto nessa UEPS seja significativo (Moreira, 2012). Dessa forma, as palavras regionais inseridas como forma de ancoragem para ligação do vocabulário em LI (Ausubel, 2000) servem como fator motivador e por sua vez contribuem para que o vocabulário seja mais bem explicitado e praticado, uma vez que se tratam de palavras do cotidiano dos estudantes.

Esse vocabulário específico serve como subsunçor para

a aprendizagem de novas palavras, expressões e proposições relacionadas ao uso do vocabulário em contexto real. Sendo assim, por meio de uma UEPS, o vocabulário foi apresentado de forma não-mecânica e progressiva, de modo que os estudantes foram apresentados a situações-problemas do cotidiano e atividades colaborativas, com devido sentido em sua estrutura cognitiva.

Por outro lado, quando abordamos a pré-disposição para aprender, destacamos no Quadro 4, as categorias iniciais (tomadas a partir de unidades de registro dos questionários aplicados) e finais, construídas a partir das respostas dos estudantes:

Quadro 4 - Categorias iniciais e finais

Categorias Iniciais	Categorias Finais
Interesse em conhecer palavras (regionais) em inglês	Interesse na aprendizagem do vocabulário (regional)
Importância da aprendizagem de novas palavras	
Auxílio a pessoas estrangeiras (com palavras regionais)	Perspectiva funcional da língua
Maiores oportunidades de trabalho	
Melhores condições de futuro	
Realização de intercâmbios e viagens para fora do país	

Fonte: dados da pesquisa.

Nos trechos a seguir, destacamos algumas percepções dos estudantes quanto ao interesse em aprender o vocabulário apresentado na UEPS, relacionando o interesse à pré-disposição para a aprendizagem.

- i) Sim, necessário caso algum gringo vir na minha cidade eu posso ajudar no possível (E1);
- ii) Sim, para ajudar algum inglês que pedir o café da manhã (E2)
- iii) Sim porque quanto algum gringo vir eu posso ajudá-lo (E3),
- iv) Sim, pois quero ajudar pessoas que não conhecem minha língua (E4)
- v) Sim, para as pessoas gringas saberem (E5)
- vi) Sim, porque posso utilizar quando um americano, por exemplo, me perguntar sobre comidas do Brasil ou da minha região em específico (E6)
- vii) Sim, para ter mais conhecimento das palavras, ajudar as pessoas que não são do Brasil (E17)
- viii) Porque é importante a gente aprender a palavra para usá-la quando precisar (E18)
- ix) Sim, pois gostaria de saber palavras regionais que uso no dia a dia (E19)
- x) Sim, gostaria de saber a tradução de ‘tapioca’ (E20)

Além disso, também elucidam a importância que o aprendizado de LI tem em suas vidas, por meio de percepções que destacam a “perspectiva funcional da língua”, que pode ser compreendida por alguns autores como uma perspectiva utilitarista, no que diz respeito ao aprendizado do idioma. Essa concepção pode ser levada para a esfera das “representações

sociais” que são representações criadas ao longo do tempo “como formas de conhecimento e de reelaboração da realidade, ou seja, as representações são geradas no imaginário das sociedades” (Machado; Denardi, 2012, p.143).

A ideia de aprender um novo idioma para melhorar as condições de vida vai além do perfil socioeconômico dos estudantes, está atrelado a valores utilitaristas característicos na sociedade (Machado; Denardi, 2012). Essas afirmações se concretizam nos excertos:

- xi) Sim, porque é bom saber e conhecer mais sobre as comidas e também para quando for pedir comida em outros países (E7)
- xii) Sim, se a gente viajar ou morar em outro país iremos saber outras linguagens (E8)
- xiii) Sim, porque isso vai me ajudar muito quando eu quiser ir para América (E9)
- xiv) Sim, pois se eu for para outro país vou poder pedir comida sem problemas (E10)
- xv) Sim, para pedir algo em restaurante Americano (E11)
- xvi) Sim, pois dá mais chance de trabalhar (E12)
- xvii) Sim, isso vai me ajudar no meu futuro (E13)
- xviii) Sim, pois tenho futuros planos de trabalho (E14)
- xix) Sim, porque quando crescer quero fazer intercâmbio (E15)
- xx) Sim, porque eu posso viajar pelo mundo sabendo em inglês (E16)

Por fim, com relação às categorias construídas, foi possível observar as diferentes perspectivas dos estudantes no que se refere ao aprendizado do vocabulário. Destacamos a UEPS apresentada como potencial recurso que visa a possibilitar ao estudante se apropriar da sua regionalidade e propiciar reflexões sobre a importância do aprendizado do vocabulário local e global.

A fim de atender o segundo objetivo específico deste estudo, destacamos as principais contribuições e limitações da proposta. Alguns aspectos são apontados no Quadro 5, a partir da análise realizada.

Quadro 5 - Contribuições e limitações da proposta

Contribuições	Limitações
Motivação e participação	Infraestrutura da escola
Expansão lexical	Baixa carga horária da disciplina na escola
	Falta de água, luz e reduções de tempo, por conta de eventos realizados na escola
Evolução progressiva na habilidade de produção escrita	Pouco conhecimento dos estudantes na disciplina de inglês

Fonte: dados da pesquisa.

Com relação à motivação e participação, constatamos no decorrer da aplicação que ao inserirmos atividades diferentes das que os estudantes estão acostumados nas aulas de inglês, foi possível perceber maior engajamento e interesse na aprendizagem do idioma. Esse envolvimento foi observado

nas atividades colaborativas, o que propicia condições favoráveis para aprendizagem da língua.

Essa assertiva foi observada por meio das atividades desenvolvidas na UEPS, em que foi possível apresentar de forma gradativa, a ampliação do vocabulário sendo utilizado nas atividades desenvolvidas e com isso promover o desenvolvimento da habilidade oral e escrita.

No que se refere a essa habilidade, os estudantes constataram que as atividades auxiliaram satisfatoriamente. Apesar de a proposta focar em palavras específicas, foi percebido pelos estudantes, alguma evolução, como afirmam E8 e E9: Ajudou a melhorar a minha escrita (E8); Agora eu sei escrever as palavras (E9).

Essa evolução também foi notada pelos estudantes, conforme alguns excertos que podem ser evidenciados. Três alunas discorreram:

- i) Aprendi muitas palavras do Amazonas e sua tradução em inglês (E1);
- ii) Comidas típicas do Amazonas e sua tradução em inglês (E4)
- iii) Aprendi muitas palavras novas e que inglês é muito bom (E10),

O Amazonglês como recurso didático, demonstrou que, além do aprendizado de palavras novas em inglês, os estudantes se apropriaram de sua regionalidade. Outro ponto a ser destacado leva em conta o fato de que ainda que a proposta tenha focado no repertório lexical, e de certa forma, na habilidade escrita, a oralidade também foi trabalhada de forma indireta, o que é percebido por três estudantes nos excertos:

- i) Melhorou muito a minha habilidade oral e eu aprendi a falar palavra (E4);
- ii) me ajudou a falar inglês melhor (E9)
- iii) melhorou bastante em questão de fala (E11),

Em relação às limitações, a infraestrutura da escola influenciou diretamente na forma em que a UEPS foi aplicada. Apesar das visitas à escola, que foram realizadas com o intuito de observar os aspectos físicos para uso de vídeos e projetor em sala de aula, não foi possível constatar que não seria possível fazer uso de recursos devido à instabilidade na parte elétrica da escola, sendo necessário ajustes para a aplicação da proposta de forma segura.

Outro aspecto limitador deve-se à baixa carga horária da disciplina de inglês e adversidades que ocorreram nos meses que se sucederam à aplicação da proposta, dentre essas a falta de água, luz e reduções de tempo, por conta de eventos realizados na escola. O pouco tempo ofertado para a disciplina foi observado por autores como Oliveira (2023) que descreveram que, no Brasil, as aulas de língua inglesa enfrentam inúmeros desafios a serem superados. Entre esses, destaca-se a questão do vocabulário, agravada pela baixa carga horária dedicada a essa disciplina, essencial para a inserção do indivíduo em um mundo mais globalizado.

Apesar de todas essas situações terem ocorrido durante a aplicação da proposta, algumas atividades foram reajustadas

para melhorar sua implementação. No entanto, diante das adversidades mencionadas e da frequência com que elas aconteciam, é possível afirmar que tais situações não interferiram diretamente no desempenho dos estudantes e no processo de ensino-aprendizagem da língua, de maneira geral.

4 Conclusão

Este estudo apresenta os resultados da avaliação de uma proposta de ensino, denominada Amazonglês, cujo foco é o ensino e aprendizado de vocabulário, por meio de atividades que se desdobraram em uma UEPS sobre alimentos presentes no café da manhã em língua inglesa. A análise focou nos aspectos que podem demonstrar a potencialidade da proposta para a aprendizagem significativa desse vocabulário, bem como nas principais contribuições e limitações da proposta.

O primeiro aspecto refere-se ao material potencialmente significativo, em que se destacou a relevância do conhecimento prévio para a aquisição de novos significados, no caso, novas palavras em LI. O uso de palavras regionais, relacionadas aos alimentos, integradas ao ensino do vocabulário em LI serviu como forma de ancoragem (subsunçor) para ligação do novo vocabulário, de tal forma que possa fazer sentido na estrutura cognitiva do aprendiz. O segundo aspecto foi a pré-disposição para o aprendizado, cujas categorias evidenciaram o interesse em aprender a língua, além de algumas perspectivas funcionais de uso.

Com relação às contribuições, os resultados demonstraram que as atividades aplicadas em sala de aula foram um fator motivador para as aulas de inglês e aprendizado de vocabulário, com engajamento dos estudantes e aumento vocabular. Outra contribuição relevante se deu nas habilidades de produção escrita e oral que indiretamente foram desenvolvidas por meio das práticas em sala de aula.

Em relação às limitações, podemos citar que a própria escola e a duração da disciplina afetaram na forma em que a proposta foi aplicada, havendo a necessidade de ajustes e adequação no tempo cedido pela professora regente da disciplina de inglês. Outras adversidades também ocorreram, como por exemplo, a falta de luz, de água e eventos constantes da escola.

Por fim, reforçamos a necessidade de estudos mais aprofundados acerca de estratégias que visam a facilitar o processo de ensino-aprendizado de vocabulário em língua inglesa. Sugerimos também, novos estudos voltados para o ensino-aprendizado de línguas, amparados na Teoria da Aprendizagem Significativa, considerando a carência de trabalhos na área amparados por esse pressuposto teórico.

Referências

AMAZONAS. Secretária de Estado de Educação do Amazonas. *Referencial Curricular Amazonense*, Manaus, 2018. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>. Acesso em: 5 jan. 2024.

ARIOTTI, K. S. O efeito da frequência de jogar um mesmo jogo digital na aprendizagem de vocabulário e na compreensão leitora em língua inglesa. 2021 Dissertação (Mestrado

em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, v.1, 2000.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

COELHO, I. M. W. S.; MENDES, I. M. T. L.; MONTEIRO, M.F.C. Ensino e aprendizagem de vocabulário em língua inglesa: um panorama da pesquisa científica entre 2018 a 2023. *Rev. BTecLE*, v.8, n.1 p. 82-94, 2024.

FREIRE, S. *Amazonês*. Manaus: Valer, 2020.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1989.

MACHADO, E. H. S.; DENARDI, D. A. C. As representações sociais de estudantes de ensino fundamental público sobre o ensino de língua inglesa. *Uniletras*, v. 34, n. 2, p. 139-156, 2012. doi: <https://doi.org/10.5212/Uniletras.v.34i2.0001>

MELO, C. S. R. A construção de um glossário bilíngue como auxiliar na retenção de vocabulário em um curso de inglês instrumental de curta duração. *LinguaTec*, v. 6, n. 1, p.70-83, 2021. doi: <https://doi.org/10.35819/linguatec.v6.n1.4748>

MOREIRA, M. A. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: UnB, 2006.

MOREIRA, M. A. Unidades de ensino potencialmente significativas – UEPS. In. SILVA, M. G. L.; MOHR, A. ARAÚJO, M. F. F. *Temas de ensino e formação de professores de ciências*. Natal: EDUFRRN, 2012. p. 45-71.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

OLIVEIRA, C. E. R. Proposta de ensino de vocabulário baseado nas fábulas de esopo: uma abordagem de corpora. Morrinhos: Universidade Estadual de Goiás, 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, D.F. Um olhar crítico sobre o ensino de vocabulário em contextos de inglês como língua estrangeira. *Trab. Ling. Aplic.*, v. 45, n. 1, p. 55-73, 2006. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132006000100004>

RONCH, S. F. A.; ZOCH, A. N.; LOCATELLI, A. Aplicação da Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) para introdução dos conteúdos de química e biologia no ensino médio. *Rev. Polyphonia*, v. 26, n. 2, p. 129-142, 2015.

SILVA, J. R. R.; VARGAS, J. A leitura em inglês como proposta de aprendizagem significativa na escola pública brasileira. *Entreideias*, v. 7, n. 1, p. 23-40, 2018.

SOUZA, P. S.; BONI, V. F. C. V. O ensino-aprendizagem de vocabulário na língua inglesa sob o olhar das inteligências múltiplas. *Cad.s PDE*, v. 1, p. 1-16, 2016.

VAZ, P. A. S. P. *Os recursos multimídia e a retenção de vocabulário na aprendizagem da língua inglesa no 1º ciclo do ensino básico*. Portugal: Universidade do Porto, Portugal, 2012.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2015.