

O vocabulário em língua inglesa como proposta de aprendizagem significativa no Ensino Fundamental: um estudo de caso

*Isabella Marcela Teixeira Laborda Mendes*¹

*Iandra Maria Weirich da Silva Coelho*²

*Marta de Faria e Cunha Monteiro*³

RESUMO

Este estudo apresenta a avaliação de uma proposta de ensino de vocabulário em língua inglesa, para o Ensino Fundamental II, com foco na aprendizagem significativa. A pesquisa tem como aporte teórico, a Teoria da Aprendizagem Significativa e os procedimentos metodológicos envolvem uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. A coleta de dados foi realizada a partir da realização de três diagnósticos, pré-teste, pós-teste e pós-teste tardio, cuja análise contou com auxílio de uma grelha de observação, com foco no desempenho do estudante. Os resultados apontam o uso de mapas mentais, com ênfase no vocabulário regional/local como elementos potencialmente significativos para a aprendizagem do vocabulário em inglês. As principais vantagens foram a capacidade de usar diferentes expressões e palavras em determinado contexto, a progressão e expansão vocabular, maior retenção de palavras, domínio e evolução gradativa do repertório lexical relacionado à temática.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Língua Inglesa. Vocabulário. Aprendizagem Significativa.

¹ Mestre em Ensino Tecnológico. Instituto Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6441-1210>. E-mail: isabella.marcela@gmail.com.

² Doutora em Linguística. Instituto Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3513-962X>. E-mail: iandrawcoelho@gmail.com.

³ Doutora em Linguística. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5931-079X>. E-mail: martamonteiro20@hotmail.com.

The English Language Vocabulary as a Proposal for Meaningful Learning in Elementary Education: A Case Study

ABSTRACT

This study presents the evaluation of a vocabulary teaching proposal in the English language for Upper Elementary Education, focusing on meaningful learning. The research is theoretically based on the Theory of Meaningful Learning, and the methodological procedures involve an applied research with a qualitative approach, in the form of a case study. Data collection was carried out through three assessments: a pre-test, a post-test, and a delayed post-test, and the analysis was supported by an observation grid focused on student performance. The results highlight the use of mind maps, with an emphasis on regional/local vocabulary, as potentially significant elements for learning English vocabulary. The main advantages were the ability to use different expressions and words in a given context, vocabulary progression and expansion, greater word retention, mastery, and gradual development of the lexical repertoire related to the theme.

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

El vocabulario en inglés como propuesta de aprendizaje significativo en la Educación Primaria: un estudio de caso

RESUMEN

Este estudio presenta la evaluación de una propuesta para la enseñanza de vocabulario en inglés, para la Educación Primaria II, con enfoque en el aprendizaje significativo. La investigación tiene como aporte teórico la Teoría del Aprendizaje Significativo y los procedimientos metodológicos involucran una investigación de carácter aplicado, con enfoque cualitativo, del tipo estudio de caso. La recolección de datos se realizó mediante la realización de tres diagnósticos, en formato pretest, postest y postest tardío, cuyo análisis se apoyó en una cuadrícula de observación, com énfasis en el desempeño del estudiante. Los resultados apuntan al uso de mapas mentales, con énfasis en el vocabulario regional/local, como elementos potencialmente significativos para el aprendizaje de vocabulario en inglés. Las principales ventajas fueron la capacidad de utilizar diferentes expresiones y palabras en un contexto determinado,

progresión y ampliación del vocabulario, mayor retención de palabras, dominio y evolución gradual del repertorio léxico relacionado con el tema.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza. Lengua Inglesa. Vocabulario. Aprendizaje significativo.

* * *

Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa realizada no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal do Amazonas, na qual desenvolvemos, aplicamos e avaliamos um conjunto de atividades relacionadas ao vocabulário de alimentos em inglês para estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II, que teve como foco a integração da cultura local. A proposta, que denominamos de Amazonglês, delineou-se em uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa, amparada nos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 2000; Moreira, 2012).

Nessa perspectiva, compreende-se que “[...] a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (Brasil, 2017, p. 241). Com isso, evidenciamos a relevância do aprendizado do vocabulário, considerando que se trata de um elemento crucial, seguido pela gramática, para auxiliar o estudante no desenvolvimento da fluência em língua inglesa (Rodrigues, 2006).

Dessa forma, concordando com Vaz (2012, p. 36), afirmamos que “a aprendizagem de vocabulário revela-se essencial para que os alunos consigam compreender as ideias básicas transmitidas quer em mensagens orais, quer em mensagens escritas em qualquer língua estrangeira”.

Além da relevância no aprendizado de vocabulário, outros fatores justificam a realização desta pesquisa, como por exemplo, a lacuna de estudos sobre esse tema, bem como a “[...] ausência de princípios claros que

devam fundamentar o ensino de vocabulário” (Gattolin, 2005, p. 3). Outro fator relevante se dá pelas dificuldades apresentadas pelos estudantes de ensino superior na habilidade da leitura, devido à lacuna encontrada nas práticas em sala, relacionadas ao ensino de vocabulário no Ensino Fundamental e Médio (Gattolin, 2005). Nesse sentido, pode-se afirmar que “o grande desafio para os professores de inglês, especialmente, do Ensino Fundamental II, é criar situações didáticas que estimulem o interesse de seus alunos pelos conteúdos ministrados” (Silva; Vargas, 2018, p. 32).

Apesar de reconhecermos a importância das quatro habilidades na aprendizagem da língua inglesa, nesta pesquisa, realizamos uma investigação voltada para o aprendizado do vocabulário. A motivação para esta investigação envolve experiências adquiridas ao longo do processo de ensino e aprendizagem de inglês e observações relacionadas à curiosidade dos estudantes acerca de temas e palavras específicas do cotidiano local, traduções de palavras, especialmente, de comidas e bebidas locais, da região.

Assim, utilizamos a Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 2000; Moreira, 2012), com a finalidade de dar significado ao aprendizado de vocabulário, com devida atenção ao conhecimento prévio dos estudantes e utilização da potencial motivação relacionada ao desejo de conhecer o vocabulário regional em inglês. Sendo assim, para esta proposta, desenvolvemos uma unidade de ensino potencialmente significativa com foco no processo de ensino e aprendizagem de vocabulário em inglês, considerando a importância de relacionar a cultura local por meio de palavras traduzidas.

Com base nos diferentes estudos, ressaltamos, contudo, a existência de uma lacuna referente a investigações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem 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.

Com isso, temos como objetivo avaliar uma proposta de ensino, denominada Amazonglês, como um material potencialmente significativo

para o aprendizado de vocabulário em língua inglesa, no Ensino Fundamental II.

Para alcançar esse objetivo, temos como intuito enfatizar o desempenho progressivo alcançado pelos estudantes, tomando como base o desenvolvimento do vocabulário, com evidências de aprendizado pautadas na análise de dois critérios: domínio e amplitude. Para análise desses critérios, utilizamos escalas ilustrativas, criadas a partir do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas – QCER (Conselho da Europa, 2020), dos níveis pré-A1 à A2, para compor uma grelha de avaliação e acompanhamento.

Os procedimentos metodológicos envolvem uma investigação empírica, de caráter qualitativo, com uso do método de tipo estudo de caso (Yin, 2015), tendo como participantes, estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Manaus. A coleta de dados envolveu três etapas: pré-teste; pós-teste e pós-teste tardio (aplicado após trinta dias para averiguar a compreensão e assimilação a respeito do vocabulário trabalhado), nos moldes de Zilles (2001).

O ensino de inglês e ao aprendizado do vocabulário

O processo de ensino e aprendizagem de inglês contribui para a ampliação de possibilidades e para que os estudantes participem ativamente de esferas sociais, abrindo novos caminhos para a construção de um conhecimento mais amplo e crítico (Brasil, 2017). No cenário regional, além das orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), também consideramos as diretrizes relacionadas ao Referencial Curricular Amazonense (RCA)⁴ (Amazonas, 2018, p. 345). O documento trata que

⁴ O RCA é um documento que foi elaborado por uma equipe multidisciplinar de professores da Educação Básica das redes estaduais e municipais que se formou a partir da Constituição da Comissão Estadual de Implementação da BNCC no Amazonas (Amazonas, 2018, p. 18).

o ensino de inglês passa a ter o foco em sua função social e política como língua franca, desvinculada da noção de pertencimento a um determinado território, favorecendo o seu uso voltado para a interculturalidade, propiciando o engajamento e a participação do aluno em um mundo cada vez mais globalizado (Amazonas, 2018, p. 345).

No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem dessa língua, enfatizamos a necessidade de novas abordagens que possam atender às necessidades dos estudantes, preparando-os para aprender um novo idioma, interagir com a atual sociedade globalizada, possibilitar diferentes conexões e ter acesso a diferentes possibilidades de usar a língua.

Aproximando à realidade desta pesquisa, destacamos a importância desse processo de ensino e aprendizagem para estudantes mais jovens, uma vez que o aprendizado do inglês, nessa fase, “proporciona não apenas o contato com o sistema linguístico em si, mas também com a cultura, o *modus vivendi* de outras civilizações, o que possibilita enriquecimento cultural” (Silva; Vargas, 2018, p. 33).

Para Leffa (2000, p. 19), o léxico ou vocabulário se apresenta como um elemento essencial na identificação de uma língua e o autor afirma que a “literatura tem dado uma importância muito grande à palavra. O senso comum, intuitivamente, tende a definir uma língua mais como um conjunto de palavras do que como um conjunto de frases ou de regras sintáticas”.

Nessa direção, Oliveira (2019, p. 126) argumenta que

aprender uma palavra consiste em aprender não apenas seu significado lexical, como também sua função gramatical, deixando bem claro que compreender a função gramatical de uma palavra não pressupõe dominar a taxonomia metalinguística, ou seja, é possível saber que a função de um adjetivo numa dada sentença é modificar um substantivo sem conhecer tais termos, por exemplo.

Algumas estratégias adotadas por parte dos professores são necessárias para que o ensino de vocabulário aconteça de forma proveitosa nas aulas de inglês. Tal objetivo pode ser naturalmente alcançado, a partir do momento em que os estudantes tenham mais alternativas de estudo. Concordando com essa afirmação, Leffa (2000) trata sobre como o ensino de vocabulário pode estar centrado no que o professor expõe ao estudante, com ênfase no desenvolvimento das estratégias que ele deve usar para se apropriar do vocabulário de uma língua.

Oliveira e Silva (2016) apontam que, independentemente da abordagem pedagógica utilizada pelo professor em sala, sendo o foco da aula de língua inglesa no vocabulário, a comunicação será concretizada. Tendo em vista o exposto, destacamos a importância de uma proposta que possa contribuir para o processo de aprendizagem de vocabulário dos estudantes, de forma significativa, por meio da contextualização de vocábulos amazônicos, pois “[...] o contato cultural enriquece a utilização de novas palavras. A língua funciona assim” (Freire, 2020, p. 140).

Teoria da Aprendizagem Significativa e Unidade de Estudo Potencialmente Significativa

Para esta pesquisa, tomamos como referencial teórico, a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) (Ausubel, 2000; Moreira, 2012). Como preconiza essa teoria, deve-se considerar o conhecimento preexistente dos estudantes, já que esse mecanismo é fundamental no processo de aquisição e armazenamento de novos conhecimentos. Na TAS, é recorrente o uso do termo subsunçor que faz referência a um conhecimento específico que dá significado a um novo conhecimento que é apresentado ao indivíduo ou por ele descoberto (Moreira, 2012).

Segundo Padilha (2021, p. 41), “Esses subsunçores podem “ser símbolos, conceitos, proposições, fatos, ideias, modelos mentais ou até

mesmo imagens. Eles possibilitam, por meio da interação, que novos conhecimentos que são apresentados ou descobertos por um indivíduo tenham significado”. Nessa proposta, os conhecimentos que já estão na estrutura cognitiva do estudante são subsunçores, que podem ser extensos ou limitados e pouco diferenciados, uma vez que a aprendizagem começa a ser significativa e, assim, ancorando novas informações (Molin, 2017).

Assim, integramos às aulas de inglês, atividades contextualizadas à realidade dos alunos, com o aprendizado de novos vocábulos por meio da associação de palavras regionais traduzidas (sempre que possível) com o intuito de ressignificar o processo de ensino e aprendizagem de vocabulário em língua inglesa.

Com isso, buscamos “a gradual construção de conhecimentos básicos para em um momento a posteriori introduzir conteúdos mais complexos, visando a construção organizada de pontos de ancoragem para os novos conhecimentos” (Lessa, 2021, p. 8).

Considerando que a aprendizagem significativa relaciona os conhecimentos prévios e experiências que o aluno possui, com as novas informações, com o intuito de incorporar um novo repertório à sua estrutura cognitiva, utilizamos uma metodologia que auxilia na busca por essa aprendizagem significativa, por meio da construção de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS). São sequências de ensino fundamentadas teoricamente.

Uma UEPS, ancorada nos pressupostos da TAS, pode ser sistematizada a partir de oito passos: definir o tópico abordado, criar/propor situação, discussão, questionário, situação-problema, propor uma situação-problema introdutória, apresentar o conhecimento a ser ensinado/aprendido, retomar aspectos mais gerais e fazer uma nova apresentação, começar a concluir a unidade, avaliar a aprendizagem e, por fim, a UEPS somente será considerada exitosa se a avaliação do desempenho dos alunos fornecer evidências de aprendizagem significativa (Moreira, 2012).

Na construção dessa UEPS, alguns princípios devem ser levados em consideração, dentre eles, o conhecimento prévio dos estudantes, já que se trata de uma

[...] condição necessária para a TAS e passa a ter uma função importante no que tange ao ensino e a aprendizagem uma vez que se pode inferir desta proposta para conseguir uma aprendizagem que tenha significado para o aluno para então o professor deve, em primeiro lugar, buscar o que este já sabe para então apresentar o conteúdo que deseja ensinar (Ronch; Zoch; Locatelli, 2015, p. 488).

Moreira (2012) afirma, ainda, que algumas circunstâncias são necessárias para a aprendizagem significativa, considerando, especialmente, os materiais potencialmente significativos e a disposição para aprender. Nesse sentido, é relevante a preocupação com a construção dos materiais com devida atenção para a identificação dos conhecimentos prévios dos alunos e de suas necessidades. Sendo assim, “a escolha das estratégias e recursos feita pelo docente deve ser apropriada ao conteúdo a ser desenvolvido e ao contexto para o qual é pensado (Padilha, 2021, p. 27).

Metodologia

Os procedimentos metodológicos envolveram 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”.

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

sociais, políticos e relacionados”, permitindo, assim, em consonância a abordagem qualitativa, um maior e satisfatório entendimento quanto ao meio em que se vive nos dias de hoje. Tais considerações se alinham ao foco principal desta pesquisa que é o ensino e aprendizagem de vocabulário em Língua Inglesa.

A coleta de dados envolveu quatro etapas: 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, delineadas nos moldes de uma UEPS, amparada pela TAS, Sistematização da informação existente ou adquirida sobre o objeto de estudo; iii) Aplicação da proposta Amazonglês (Aplicação de pré-teste (subsunçores) dos participantes; Execução das atividades planejadas; Pós-teste com estudantes por meio de testes cognitivos; Realização de pós-teste tardio (após 30 dias que teve como objetivo para avaliar o vocabulário retido na memória dos estudantes); e iv) Análise dos resultados obtidos (Análise e interpretação dos dados coletados; Apresentação de resultados para avaliação e comprovação das evidências de aprendizagem).

A operacionalização didática do vocabulário se deu por meio de atividades previamente planejadas delineadas em uma UEPS, com oito passos (Moreira, 2012). Com base nesses procedimentos, desenvolvemos 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. Vale ressaltar que o planejamento do tópico *breakfast food and quantifiers* foi desenvolvido, seguindo as considerações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Os itens lexicais selecionados para a proposta estão evidenciados no Quadro 1:

QUADRO 1 - Vocabulário do Amazoglês.

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

Fonte: Elaborado pelas autoras

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, no município de Manaus, Amazonas.

O diagnóstico de avaliação compreendeu o uso de pré-teste, pós-teste e pós-teste tardio, nos moldes de Zilles (2001). O primeiro teve o intuito de coletar informações iniciais acerca dos conhecimentos prévios dos estudantes no que se refere ao vocabulário específico. O segundo, foi utilizado para verificar os resultados do aprendizado obtidos no decorrer da execução da proposta e, o último, foi aplicado após trinta dias, que teve como objetivo, avaliar o vocabulário retido na memória dos estudantes.

Para auxiliar nessa avaliação foi utilizada uma grelha de observação, com base em Vaz (2012), que contempla o “desempenho” dos participantes, cujo objetivo foi avaliar o domínio e amplitude de vocabulário. Para tanto, tomamos por base, as escalas ilustrativas dos níveis pré-A1 à A2, presentes no QCER (2020), de acordo com o Quadro 2:

QUADRO 2 – Escalas ilustrativas dos níveis pré-A1 à A2

Amplitude de Vocabulário		Domínio de Vocabulário
A2	Tem vocabulário suficiente para realizar transações rotineiras do dia a dia envolvendo situações e tópicos familiares	Consegue controlar um repertório restrito que lida com necessidades concretas do dia a dia
	Possui vocabulário suficiente para expressar necessidades comunicativas básicas. Tem vocabulário suficiente para lidar com necessidades simples de sobrevivência	
A1	Possui um repertório de vocabulário básico de palavras/sinais e frases relacionadas a situações concretas particulares	Nenhum descritor disponível
Pré-A1	Nenhum descritor disponível	Nenhum descritor disponível

Fonte: Conselho da Europa (2020, p. 131-133)

Cabe ressaltar que o critério amplitude diz respeito à capacidade de usar diferentes expressões e palavras em determinado contexto (Conselho da Europa, 2020). Para a proposta, realizamos uma adaptação dessas escalas e tomamos para avaliação da frequência de palavras presentes nas atividades produzidas pelos estudantes. Nesse critério, priorizamos a capacidade do estudante de reproduzir vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares, com relação à temática comida. Em relação ao domínio, verificou-se se os estudantes conseguiam utilizar o repertório lexical relacionado à temática em diferentes atividades e contextos.

Antes de concluir esta seção, 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 – IFAM), tendo recebido o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n. 54525321.4.0000.8119 e parecer favorável n. 5.264.870.

Resultados e discussão

As atividades aplicadas envolveram os mapas mentais, em que o vocabulário proposto na UEPS foi explorado de forma crescente,

contemplando, inicialmente, palavras, seguidas por expressões e elementos gramaticais que pudessem auxiliar o aluno a aprender o vocabulário e compreender seu uso em contextos diferenciados.

Nesse sentido, para que o estudante possa utilizar os elementos gramaticais e proposições na língua faz-se necessário aprender um conjunto de itens lexicais. Dessa forma, essas proposições não podem ser aprendidas de maneira significativa se o estudante não tiver adquirido previamente um vocabulário (básico). Com isso, vale ressaltar que o vocabulário deve ser adquirido, não memorizado (Silva; Vargas, 2018). Como complementam os autores, tal importância deve-se ao fato relacionado ao

[...] agravante de que parte dos professores torna a língua inglesa ainda mais irrelevante para os aprendizes. É que os conteúdos ministrados nas aulas não exploram os conhecimentos prévios dos aprendizes, o que inviabiliza a ancoragem de novos conhecimentos (Silva; Vargas, 2018, p. 31).

Seguindo tais preceitos, aprender vocabulário em língua inglesa pode 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), sendo, portanto, necessário que os conteúdos tenham relevância e significância para o aluno, como uma atividade contextualizada e, sempre que possível, local, articulado com a realidade história, social e cultural dos estudantes.

A partir dessa premissa, a proposta buscou contemplar os conhecimentos prévios dos estudantes a partir de vocabulário já conhecido na língua e, especialmente, relacionado ao vocabulário local, com palavras sobre alimentos que são constantemente utilizadas pelos estudantes, pois fazem parte da alimentação diária (café). Além disso, também houve ênfase nas palavras que fazem parte desse contexto e que não devem ser traduzidas.

Nessa perspectiva, considerando que o significado está nas pessoas, não nas coisas, segundo Moreira (2012), é necessário ressaltar que não se trata de um material significativo ou uma aula significativa, mas de materiais e aulas que podem ser potencialmente significativos e para isso necessitam ter significado lógico para os estudantes.

Tais afirmações corroboram o uso de vocabulário local a ser inserido na proposta, considerando o café da manhã (ou tarde) dos alunos e seus familiares e não apenas o vocabulário ou alimentos que são usados pelo nativo. Em alguns casos, são alimentos que não fazem parte da cultura do aluno e não apresenta sentido ao aprendizado.

Durante as atividades desenvolvidas em sala de aula, foi possível observar que os estudantes evoluíram progressivamente no decorrer de cada passo, nos critérios avaliados. A primeira atividade⁵ se deu por meio da criação de um cardápio em formato de mapa mental. Os alunos foram divididos, inicialmente, em seis grupos. Nas Figuras 1 e 2, podemos observar os mapas construídos pelos estudantes:

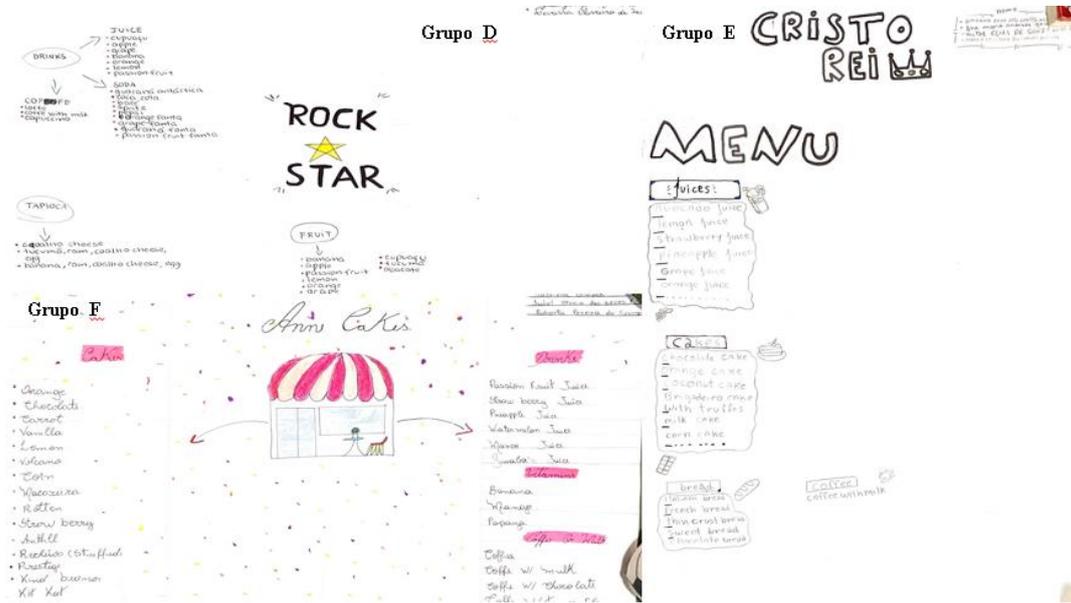
⁵ As figuras 1 e 2 são produções de cardápios em formato de mapas mentais criados pelos estudantes. No grupo A, na categoria de *sandwiches* vemos alimentos como: *x salad* (tradução literal feita pelos alunos), *x american*, *double cheese*, *hot dog* e *hot dog (special)*. No grupo B, na categoria de *drinks* vemos: *juice*, *water*, *grape juice* e *strawberry juice*. No grupo C, dentro da categoria de *sandwiches* podemos observar alimentos como: *cheese sandwich*, *open sandwich*. Na categoria de *fruits*: *apple*, *cherry* e *melon*. De *drinks*: *coffee*, *lemonade* e *soda*. De *cakes*: *chocolate cake*. De *tapiocas*: *tapioca pancake*, *tapioca cheese*. No grupo D, na categoria *drinks*, vemos algumas opções como *cupuaçu*, *apple*, *grape*, *banana*, *passion fruit*. Na categoria *tapioca*: *coalho cheese* (um tipo de queijo), *tucumã* (fruta regional), *ham*, *eggs*, *banana*. O grupo E apresentou na categoria *drinks*: *avocado juice*, *lemon juice*, *pineapple juice*, *grape juice*, *coffee with milk* e *orange juice*. Na categoria *bread*: *french bread*, *italian bread*, *sweet bread* e *chocolate bread*. No grupo F, na categoria de *cakes* vemos opções diversas como: *orange*, *chocolate*, *carrot*, *vanilla*, *corn*, *strawberry*, entre outros. Na categoria *fruit*: *banana*, *apple*, *passion fruit*, *orange*, *grapes*, *cupuaçu* e *avocado*. Na categoria *drinks*: *passion fruit juice*, *strawberry juice*, *pineapple juice*, *watermelon juice*, *mango juice* e *guava juice*. Na categoria *vitamins*: *banana*, *mango* e *papaya*. Na categoria *coffee or milk*: *coffee*, *coffee with milk* e *coffee with chocolate*.

FIGURA 1 – Mapas mentais construídos pelos grupos A, B e C



Fonte: Acervo das autoras

FIGURA 2 – Mapas mentais construídos pelos grupos D, E e F



Fonte: Acervo das autoras

O uso dos mapas mentais permite armazenar, organizar, priorizar informações e realizar associações, por meio de palavras-chave e/ou imagens. Nesse sentido, nos mapas mentais, as associações foram completamente livres (Moreira, 2012) e permitiram que os alunos, a partir de uma imagem e palavras-chave (vocabulário trabalhado) criar

ramificações interligadas e organizar como essas palavras são associadas umas com as outras, por meio de representações gráficas.

O uso dessa estratégia visual contribuiu para a expansão do uso vocabular, na medida em que novas categorias de palavras podiam ser relacionadas. Com isso, os estudantes foram capazes de relacionar/integrar o vocabulário aprendido.

A fim de ressaltar os primeiros resultados quanto ao desempenho, no Quadro 3, podemos observar alguns dados, de acordo com a grelha de observação nos critérios domínio e amplitude:

QUADRO 3 – Síntese dos grupos na produção dos cardápios

Grupos	Critérios de avaliação
Grupo A	Domínio: Não consegue controlar repertório no contexto referente a alimentos de café da manhã em LI
	Amplitude: Dentro dos parâmetros avaliados, o grupo apresentou entre 1 e 3 palavras
Grupo B	Domínio: Não consegue controlar repertório no contexto referente a alimentos de café da manhã em LI
	Amplitude: O grupo apresentou entre 4 e 8 palavras. Definiu somente a categoria <i>drinks</i> e palavras repetidas, ou seja, não houve um aprofundamento no vocabulário
Grupo C	Domínio: Consegue controlar repertório no contexto referente a alimentos de café da manhã em LI
	Amplitude: O grupo apresentou ≥ 9 palavras, especificamente, 18 palavras. Demonstrou seis categorias diferentes e explorou cada uma delas. É perceptível que houve uma preocupação em apresentar diferentes opções de alimentos que não só os apresentados em sala de aula, ou seja, o vocabulário nesse grupo foi bastante explorado
Grupo D	Domínio: Consegue controlar repertório no contexto referente a alimentos de café da manhã em LI
	Amplitude: Apresentou ≥ 9 palavras, precisamente, 34 palavras. Demonstrou três categorias com três subdivisões na categoria <i>drinks</i> . Dentre as categorias podemos observar que o grupo trouxe alguns alimentos regionais, houve uma pesquisa prévia e preocupação em trazer os alimentos na LI
Grupo E	Domínio: Consegue controlar repertório no contexto referente a alimentos de café da manhã em LI
	Amplitude: O grupo apresentou ≥ 9 palavras, com total de 18 palavras. Foi perceptível que o grupo pesquisou previamente alimentos para compor seu cardápio
Grupo F	Domínio: Consegue controlar repertório no contexto referente a alimentos de café da manhã em LI
	Amplitude: Apresentou ≥ 9 palavras, com total de 27 palavras. O grupo demonstrou variedade de bolos, recheios, bebidas e também

	incluiu alguns regionais). Nessa equipe também houve pesquisa prévia, o que demonstra preocupação em trazer diferentes palavras para compor o vocabulário de comida na produção do cardápio
--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os participantes se esforçaram nas produções dos cardápios e houve uma pesquisa prévia acerca de novas palavras para inserção na atividade. Dos grupos analisados, duas equipes demonstraram não compreender o objetivo da atividade proposta.

A participação dos estudantes nessa atividade foi positiva. Em relação à criação dos mapas, o trabalho em equipe e a utilização de recursos como lápis de cor, canetas coloridas e papel cartolina, foram essenciais. Nesse processo, alguns estudantes demonstraram seus talentos artísticos, por meio dos desenhos e pinturas, enquanto outros demonstraram liderança ao delegar as tarefas aos membros das suas equipes.

A segunda atividade tratou da prática escrita, com a criação de uma receita exclusiva e foi realizada no passo 7 da proposta. Os estudantes foram designados a criar uma receita exclusiva com o intuito de trazer os elementos apresentados nessa UEPS. É importante ressaltar que os participantes apresentaram as suas receitas para os colegas de classe e a habilidade oral não foi fator determinante para a avaliação.

Na perspectiva da APS, a criação de receitas como recurso avaliativo para o vocabulário pode ser uma forma divertida e eficaz de testar o conhecimento dos estudantes, pois, eles são desafiados a aplicar seu vocabulário em um contexto prático e realista, o que pode ajudar a fortalecer na compreensão e retenção das palavras aprendidas.

No Quadro 4, podemos observar que todos os grupos avaliados demonstraram avanço se compararmos à atividade anterior, com base, principalmente, no objetivo final dessa atividade, que era o uso do vocabulário exposto no decorrer da UEPS em formato de criação de uma receita. A análise do quantitativo de palavras apresentadas é feita de acordo com as palavras-chave expostas nas receitas:

QUADRO 4 – Síntese dos grupos na criação das receitas exclusivas

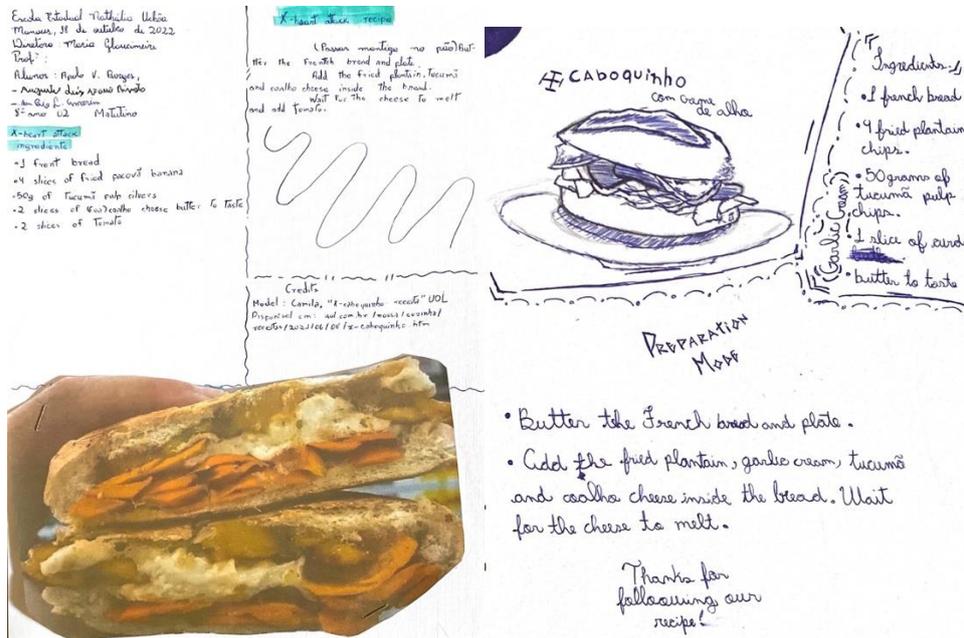
Grupos	Critérios de avaliação
Grupo A	Domínio: Consegue controlar repertório no contexto referente a alimentos de café da manhã em LI
	Amplitude: Dentro dos parâmetros avaliados, o grupo apresentou entre ≥ 9 palavras. O grupo apresentou 9 palavras diferentes, dentre elas o seu modo de preparo e ingredientes.
Grupo B	Domínio: Consegue controlar repertório no contexto referente a alimentos de café da manhã em LI
	Amplitude: Dentro dos parâmetros avaliados o grupo apresentou entre 4 e 8 palavras, especificamente, 7 palavras diferentes. O grupo trouxe elementos regionais nos ingredientes, seu modo de preparo e outros elementos para complementar a sua receita.
Grupo C	Domínio: Consegue controlar repertório no contexto referente a alimentos de café da manhã em LI
	Amplitude: O grupo apresentou ≥ 9 palavras. Com o total de 13 palavras diferentes e dentre elas o seu modo de preparo e ingredientes. O grupo trouxe elementos regionais e o vocabulário previamente estudado e também outros elementos para complementar sua receita
Grupo D	Domínio: Consegue controlar repertório no contexto referente a alimentos de café da manhã em LI
	Amplitude: Apresentou entre 4 e 8 palavras, precisamente, 8 palavras. Dentre elas o seu modo de preparo e ingredientes
Grupo E	Domínio: Consegue controlar repertório no contexto referente a alimentos de café da manhã em LI
	Amplitude: O grupo apresentou ≥ 9 palavras, com total de 12 palavras. Dentre elas o seu modo de preparo, ingredientes e elementos regionais que compuseram sua receita
Grupo F	Domínio: Consegue controlar repertório no contexto referente a alimentos de café da manhã em LI
	Amplitude: Apresentou entre 4 e 8 palavras, totalizando 6 palavras diferentes. Dentre elas seu modo de preparo e ingredientes

Fonte: Elaborado pelas autoras

No que se refere ao domínio, constatamos que os 6 grupos avaliados apresentaram seus cardápios dentro do contexto esperado, com o repertório lexical referente a elementos de café da manhã. No quesito amplitude, os estudantes demonstraram uma progressão vocabular positiva, tendo em vista que todas as equipes conseguiram concluir essa etapa de forma satisfatória. De modo geral, as atividades propostas na UEPS demonstraram que houve um avanço significativo na aprendizagem de vocabulário dos estudantes, nos dois critérios avaliados.

Nas Figuras 3 e 4⁶, apresentamos algumas das receitas que foram analisadas. A análise foi feita a partir das palavras citadas no modo de preparo e ingredientes presentes nas receitas:

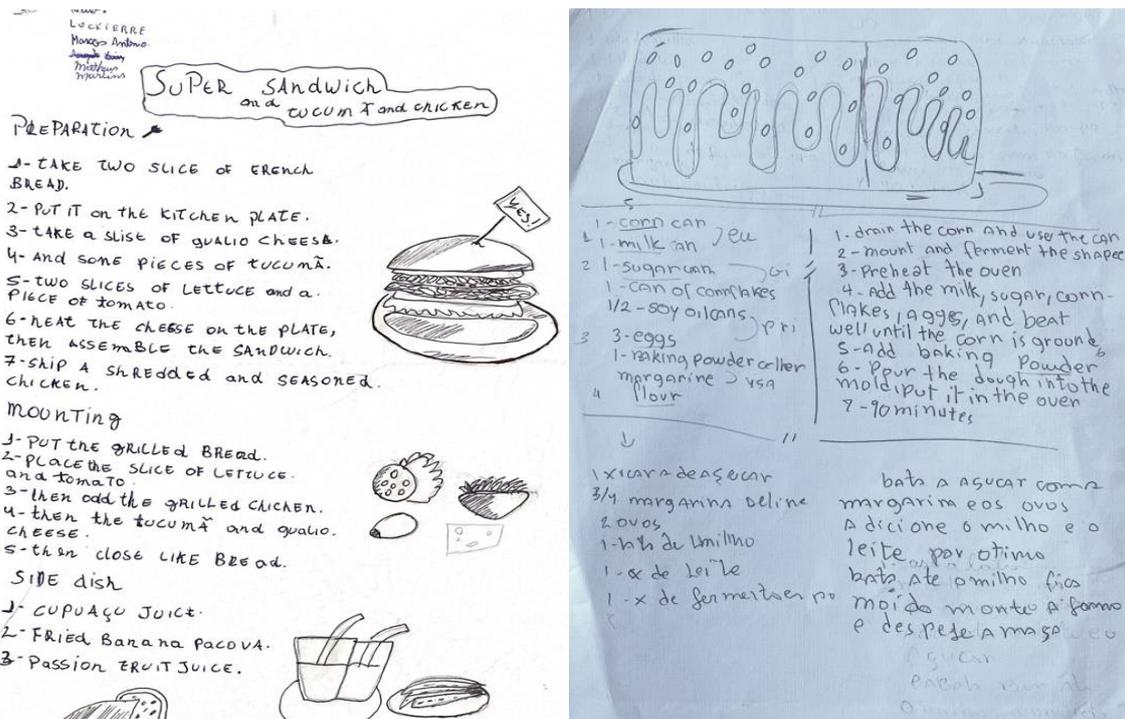
FIGURA 3 – Receitas dos grupos A e B



Fonte: Acervo das autoras

⁶ As figuras 3 e 4 são receitas exclusivas que os estudantes apresentaram como atividade final. No grupo A, a receita apresentada se chama "x-heart attack" e podemos observar alguns ingredientes como: *one french bread, four slices of fried pacovan banana* (tipo de banana regional), 50g de tucumã *pulp*, *two slices of coalho cheese* e *two slices of tomato*. No modo de preparo podemos perceber que grupo apresentou algumas partes em português, mas logo em seguida a sua tradução no inglês.

FIGURA 4 – Receitas dos grupos E e F



Fonte: Acervo das autoras

Resultados após aplicação dos testes

Os testes aplicados no início e ao final da proposta demonstraram resultados expressivos no que se refere ao aprendizado do vocabulário em inglês. O pré-teste teve o intuito de verificar quais palavras relacionadas ao tema de *food* (comida), os estudantes possuíam em seu repertório lexical para que fosse possível ocorrer “interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, de forma não-literal e não-arbitrária” (Moreira, 2012).

No que se refere ao pós-teste e pós-teste tardio, o objetivo foi avaliar se o vocabulário exposto com o Amazoglês foi significativo, a ponto de os estudantes conseguirem reter o máximo de palavras em sua memória.

Nesse sentido, vale destacar que as palavras regionais e atividades desenvolvidas com o Amazoglês tiveram o intuito de auxiliar na significação e estabilidade cognitiva para a aprendizagem de novas palavras do repertório lexical referente aos alimentos em inglês. Isso implica na progressão vocabular dos estudantes, conforme Quadro 5:

QUADRO 5 – Comparativo dos testes aplicados individualmente

Quantitativo de palavras e estudantes		
Pré-teste	Pós-teste	Pós-teste tardio
≥ 9 palavras: 2 estudantes	≥ 9 palavras: 11 estudantes	≥ 9 palavras: 1 estudante
4 a 8 palavras: 4 estudantes	4 a 8 palavras: 6 estudantes	4 a 8 palavras: 19 estudantes
1 a 3 palavras: 10 estudantes	1 a 3 palavras: 4 estudantes	1 a 3 palavras: 5 estudantes
0 palavras citadas: 10 estudantes	0 palavras citadas: 4 estudantes	0 palavras citadas: 0 estudantes
Palavras em português: 0 estudantes	Palavras em português: 1 estudante	Palavras em português: 1 estudante
Total: 26 estudantes	Total: 26 estudantes	Total: 26 estudantes

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os dados do pré-teste demonstram que se destacam os números de participantes entre 1 e 3 palavras citadas, evidenciando que os estudantes possuem pouco repertório lexical. Outro dado relevante é relacionado ao quantitativo de estudantes que não conseguiram apresentar vocabulário para análise, ou seja, não possuíam repertório prévio.

Os dados do pós-teste demonstram que houve um aumento vocabular considerável, especialmente, relacionado ao critério amplitude, com a quantidade igual ou maior que nove palavras. Isso parece demonstrar o desenvolvimento da habilidade de reter um quantitativo significativo de vocabulário na memória. Contudo, nota-se que houve certa diminuição no quesito amplitude, sendo que nesse teste, dezenove estudantes contabilizaram um total de quatro a oito palavras.

Em se tratando dos parâmetros de domínio de vocabulário, entre as três palavras citadas com maior frequência, destacamos a “cupuaçu juice”. De maneira isolada, *juice* é uma palavra comum da língua, contudo para o estudante manauara, “cupuaçu juice” adquire um sentido familiar ao seu contexto cultural. Com o pós-teste tardio, ainda que tenha se passado um mês da aplicação da proposta, os estudantes ainda possuíam domínio do vocabulário proposto na UEPS.

A partir dos dados analisados, evidenciamos aspectos de uma evolução progressiva de aprendizagem e retenção do vocabulário. Os dados demonstraram que no domínio de vocabulário, os estudantes evoluíram significativamente. Essa evolução foi percebida, a partir do momento em que conseguiram aplicar o vocabulário no contexto adequado, explicar e contextualizar.

No que tange à amplitude de vocabulário, os resultados também se mostraram significativos. No pré-teste, os estudantes demonstraram pouco repertório lexical, variando de 1 a 3 palavras (14 estudantes) e nenhuma palavra (10 estudantes). Tais resultados evidenciam que antes da aplicação da proposta, mais da metade tinha pouco ou quase nenhum conhecimento prévio do léxico sobre comida em inglês. Os dados do pós-teste demonstraram que houve um aumento vocabular. Após um mês da aplicação da proposta, outro teste (pós-teste tardio) relevou que 25 estudantes foram capazes de reter um quantitativo significativo de vocabulário na memória, corroborando a relevância do Amazonglês para o processo de ensino e aprendizagem.

A partir desses resultados, destacamos os pressupostos da TAS como componentes fundamentais no processo de aprendizagem do vocabulário em LI. Esses pressupostos apontam para a inclusão de materiais potencialmente significativos, que vão além da simples memorização, promovendo uma expansão vocabular relevante e significativa para os estudantes.

Considerações finais

Nesse estudo, avaliamos a aprendizagem significativa de vocabulário, por meio de atividades que se desdobraram em uma UEPS sobre alimentos presentes no café da manhã em língua inglesa. Para que esse vocabulário específico fosse apresentado, planejamos e aplicamos atividades que incluíssem alimentos e expressões utilizadas na região norte que serviram como ancoragem cognitiva para o aprendizado dos estudantes.

Os resultados demonstraram que o uso do vocabulário regional na inserção do aprendizado de inglês contribuiu para que os estudantes pudessem expor esse conhecimento prévio durante a aplicação da proposta, o que facilitou e foi essencial para potencializar a aprendizagem significativa. Somado ao uso dos mapas mentais, especialmente, com uso de estratégias de criação de receitas exclusivas, foi possível demonstrar as contribuições para o aumento do repertório lexical dos estudantes e a apropriação do vocabulário apresentado na UEPS.

De maneira geral, os resultados apontaram atividades que integraram o uso de mapas mentais ao uso do vocabulário regional/local como elementos potencialmente significativos para a aprendizagem do vocabulário em inglês. As principais vantagens foram a capacidade de usar diferentes expressões e palavras em determinado contexto, a progressão e expansão vocabular, maior retenção de palavras e domínio e evolução gradativa do repertório lexical relacionado à temática.

Por fim, reforçamos a necessidade de estudos mais aprofundados acerca de estratégias que visem facilitar o processo de ensino e aprendizagem de vocabulário em LI, especialmente, amparados na Teoria da Aprendizagem Significativa, considerando a carência de trabalhos na área de línguas, fundamentados 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.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 02 fev. 2024.

CONSELHO DA EUROPA. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Companion volume. Companion volume, Council of Europe Publishing: Strasbourg, 2020.

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

GATTOLIN, S. R. B. *O vocabulário na sala de aula de língua estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem*. 2005. 402p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Acesso em: 03 jan. 2024.

LEFFA, V. J. (Org.) *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2000.

LESSA, R. C. DA S. A teoria educacional de Ausubel e a interação docente-discente sob o olhar Vigotskiano durante uma pandemia: uma breve reflexão. *EaD em foco*, v. 11, n. 1, e1510, 2021. <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i1.1510>

MOLIN, E. D. Uma unidade de ensino potencialmente significativa para o estudo da água, utilizando as multimídias digitais. 107 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017.

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

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

OLIVEIRA, D. A. Ensino-aprendizagem de vocabulário de inglês como língua estrangeira baseado em corpus: experiência com alunos do mestrado profissional em educação e diversidade (UNEB). In: SILVA, T.I; OLIVEIRA, D. A (org). *Fundamentos e práticas no ensino de língua inglesa – volume II: Relatos de experiências*. Alagoinhas: Bordô-Grená, 2019. p. 125-140.

OLIVEIRA, L. C. D.; SILVA, E. B. D. Impacto da leitura intensiva em língua inglesa no repertório lexical: uma análise quantitativa. *Domínios de Língu@gem*, Uberlândia, v.10, n.1, p. 381-406, 2016. <https://doi.org/10.14393/DL21-v10n1a2016-19>

PADILHA, T. A. F. *Unidades potencialmente significativas aliadas à construção de jogos digitais como propulsores de uma aprendizagem matemática significativa*. 215 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Rio Grande do Sul, Lajeado, 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, D. F. Um olhar crítico sobre o ensino de vocabulário em contextos de inglês como língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 1, n. 45, p. 55-73, jan/jun. 2006.

RONCH, S. F. A. da; ZOCH, A. N.; LOCATELLI, A. Aplicação da Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) para introdução dos conteúdos de química e biologia no ensino médio. *Revista Polyphonia*, Goiás, v. 26 n. 2, p. 129-142, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38306>. Acesso em: 1 fev. 2024.

SILVA, J. R. R.; VARGAS, J. A leitura em inglês como proposta de aprendizagem significativa na escola pública brasileira. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 23-40, 2018. Acesso em: 22 fev. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/15126/15857>

VAZ, P. A. S. P. *Os recursos multimédia e a retenção de vocabulário na aprendizagem da língua inglesa no 1º ciclo do ensino básico*. 115 p. Dissertação (Mestrado em Ensino do Inglês e Alemão no Ensino Básico) Faculdade de Letras Universidade do Porto, Portugal, 2012.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. 5. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZILLES, M. *O ensino e a aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira*. 192 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

Recebido em março de 2024.

Aprovado em junho de 2024.