



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO**

ISABELLA MARCELA TEIXEIRA LABORDA MENDES

**AMAZONGLÊS: UMA PROPOSTA PARA APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA DE VOCABULÁRIO EM INGLÊS
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Manaus - AM
2024



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO



ISABELLA MARCELA TEIXEIRA LABORDA MENDES

**AMAZONGLÊS: UMA PROPOSTA PARA APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA DE VOCABULÁRIO EM INGLÊS
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob a orientação da Profa. Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho e coorientação da Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

Área de Concentração: Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa: Alternativas Mediadoras para a Eficácia do Ensino e Aprendizagem em Contextos Tecnológicos.

Manaus - AM
2024

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

M538a Mendes, Isabella Marcela Teixeira Laborda.
Amazonglês: uma proposta para aprendizagem significativa de
vocabulário em inglês no ensino fundamental / Isabella Marcela Teixeira
Laborda Mendes. – Manaus, 2024.
102 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico). –
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas,
Campus Manaus Centro, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho.
Coorientadora: Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

1. Formação de professores. 2. Ensino. 3. Língua inglesa. 4.
Aprendizagem significativa. I. Coelho, Iandra Maria Weirich da Silva.
(Orient.) II. Monteiro, Marta de Faria e Cunha (Coorient.). III. Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. IV. Título.

CDD 371.33

ISABELLA MARCELA TEIXEIRA LABORDA MENDES

**AMAZONGLÊS: UMA PROPOSTA PARA APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA DE VOCABULÁRIO EM INGLÊS
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob a orientação da Profa. Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho e coorientação da Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

Aprovada em 25 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br IANDRA MARIA WEIRICH DA SILVA COELHO
Data: 10/06/2024 15:01:00-0300
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho – Orientadora
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

João dos Santos Cabral Neto
Assinado de forma digital por
João dos Santos Cabral Neto
Dados: 2024.06.11 16:15:24
-04'00'

Dr. João dos Santos Cabral Neto – Membro interno
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Dra. Christine Sant'Anna de Almeida – Membro externo
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos a Deus e aos meus guias espirituais, pois todo caminho trilhado e as conquistas ao longo do processo foram abençoados e iluminados.

Ao meu pai, Anelis, que sempre acreditou e me proporcionou as melhores oportunidades para que eu pudesse trilhar caminhos que jamais pensei serem possíveis, que sempre me disse para nunca abaixar a cabeça e sempre seguir o caminho do saber, que ele salva!

À minha família, minha querida mãe Auxiliadora, que teve paciência comigo nos momentos mais tortuosos e nunca me deixou desistir. Em especial à minha irmã Lisane, que sempre acreditou em mim e foi um grande suporte, principalmente para dar início a essa caminhada que foi o mestrado. Ao meu grande tio, Antônio Dourado, que foi minha maior referência na área de educação e me mostrou que era possível ser professor por amor. À Larissa Pinheiro, que foi meu porto seguro por muitas vezes e contribuiu para a concretização do *Amazonglês*. A vocês dedico essa conquista e todo o meu amor.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho, por sua dedicação, paciência e, sobretudo, por ter confiado a mim a chance de trabalharmos juntas. Sou grata por todas as orientações e por todo o auxílio nessa caminhada. À minha coorientadora, Prof.^a Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, pelas sábias contribuições e orientações na construção deste trabalho.

Aos meus colegas do PPGET da turma 2021, em especial a um grande amigo/irmão que fiz, Bruno Bufuman, companheiro de orientação, de publicação, que caminhou junto comigo e compartilhou das mesmas aflições e felicidades ao longo dessa trajetória. À professora, amiga e incentivadora, Prof.^a Dra. Lucilene da Silva Paes, que foi muito importante para que eu pudesse dar início a essa trajetória. A vocês serei eternamente grata.

Aos professores do PPGET, pelas contribuições ao longo do curso, por me proporcionarem a oportunidade de me tornar uma professora mais motivada a fazer a diferença em sala de aula.

Agradeço também aos professores que compõem a banca examinadora desta pesquisa, João Cabral Neto e Christine Sant'Anna de Almeida, por contribuições tão valiosas, desde o Exame de Qualificação até a defesa.

A todos que contribuíram com essa caminhada direta ou indiretamente. Em especial à Maísa, professora de inglês da escola Nathália Uchôa, que cedeu seu tempo e

espaço para aplicação dessa proposta, e ao ICBEU e meus coordenadores, que gentilmente acolheram os meus pedidos para que eu pudesse trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

A todos vocês, minha eterna gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo avaliar uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS), denominada Amazonglês, elaborada para mediar o processo de ensino-aprendizagem de vocabulário de inglês. A proposta foi aplicada com estudantes do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública da cidade de Manaus. A pesquisa tem como aporte teórico a Teoria da Aprendizagem Significativa, pautada em autores como Ausubel (2000) e Moreira (2012) e estudiosos como Scaramucci (1995), Gattolin (2005) e Leffa (2000) no tocante à aprendizagem do vocabulário. Os procedimentos metodológicos envolvem uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, e uso do método de estudo de caso (Yin, 2015). A coleta de dados foi realizada com auxílio do questionário, observação participante e uma grelha de observação, com foco na análise de dois critérios: motivação e desempenho, sendo esse último utilizado para avaliar o domínio e a amplitude da aprendizagem do vocabulário. Também foram contemplados dados oriundos de avaliações realizadas em três etapas: pré-teste para averiguação do conhecimento prévio, pós-teste e pós-teste tardio (Zilles, 2001). A análise dos dados foi realizada por meio do método de Análise de Conteúdo, nos moldes de Bardin (2016). Os resultados evidenciaram que a proposta contribuiu significativamente no aprendizado de vocabulário em inglês. Quanto aos resultados, destacamos a potencialidade da proposta Amazonglês para que o estudante possa apropriar-se da sua regionalidade e refletir sobre a importância do aprendizado do vocabulário para sua vida escolar, pessoal e profissional. Em relação às atividades potencialmente significativas, destacamos os mapas mentais. O uso dos mapas mentais contribuiu para a expansão do repertório apresentado na UEPS, que foi validado por meio das criações e quantitativo de palavras novas presentes na atividade. Nos critérios domínio e amplitude, foi possível observar uma progressão na aprendizagem, considerando o pouco conhecimento prévio acerca do vocabulário específico e a quantidade significativa de vocabulário retido na memória (com pós-teste e pós-teste tardio). Assim, o produto educacional oriundo desta pesquisa é um guia didático voltado para professores de inglês, com orientações e possibilidades de atividades a serem elaboradas com foco no ensino-aprendizagem de vocabulário amparadas na Teoria da Aprendizagem Significativa.

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

ABSTRACT

This research aims to evaluate a potentially significant teaching unit, called Amazonglês, designed to mediate the teaching-learning process of English vocabulary. The proposal was applied to elementary school students from a public school in the city of Manaus. The research has as its theoretical support the Theory of Meaningful Learning, based on authors such as Ausubel (2000) and Moreira (2012) and scholars such as Scaramucci (1995), Gattolin (2005) and Leffa (2000) regarding vocabulary learning. The methodological procedures involve qualitative, exploratory research and use of the case study method (Yin, 2015). Data collection was carried out with the aid of a questionnaire, participant observation and an observation grid, focusing on the analysis of two criteria: motivation and performance, the latter being used to evaluate the control and range of vocabulary learning. Data from assessments carried out in three stages were also included: pre-test to verify prior knowledge, post-test and late post-test (Zilles, 2001). Data analysis was carried out using the Content Analysis method, along the lines of Bardin (2016). The results showed that the proposal contributed significantly to learning vocabulary in English. As for the results, we highlight the potential of the Amazonglês proposal so that students can take ownership of their regionality and reflect on the importance of learning vocabulary for their school, personal and professional lives. Regarding potentially significant activities, we highlight mind maps. The use of mental maps contributed to the expansion of the repertoire presented in the UEPS, which was validated through the creations and quantity of new words present in the activity. In the control and range criteria, it was possible to observe a progression in learning, considering the little prior knowledge about specific vocabulary and the significant amount of vocabulary retained in memory (with post-test and late post-test). The educational product arising from this research is a teaching guide aimed at English teachers, with guidelines and possibilities for activities to be developed with a focus on teaching and learning vocabulary supported by the Meaningful Learning theory.

Key-words: Teaching. English Language. Vocabulary. Meaningful Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organizador prévio.....	40
Figura 2 - Mesa de café da manhã.....	41
Figura 3 – Situação-problema apresentada para os estudantes.....	42
Figura 4 – Estudantes produzindo um mapa mental.....	43
Figura 5 – <i>Flashcards</i> dos <i>quantifiers</i>	44
Figura 6 – Exemplo correto dos <i>quantifiers</i> em frases afirmativas.....	45
Figura 7 – Grupo vencedor da competição.....	46
Figura 8 – Mapas mentais construídos pelos grupos A, B e C.....	54
Figura 9 – Mapas mentais construídos pelos grupos D, E e F.....	55
Figura 10 – Receitas dos grupos A e B.....	59
Figura 11 – Receitas dos grupos E e F.....	60
Figura 12 – Capa do Guia Didático Amazonglês.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências para o Ensino Fundamental.....	22
Quadro 2 – BNCC (eixo, unidades temáticas e resultados de aprendizagem)	23
Quadro 3 – Passos para a construção de uma UEPS.....	26
Quadro 4 – Trabalhos em língua portuguesa e inglesa.....	28
Quadro 5 – Trabalhos relacionados.....	29
Quadro 6 – Etapas e características deste estudo de caso.....	32
Quadro 7 – Vocabulário do Amazoglês.....	38
Quadro 8 – Expressões de quantidade no português e inglês.....	44
Quadro 9 – Categorias iniciais e finais.....	49
Quadro 10 – Escalas ilustrativas dos níveis pré-A1 à A2.....	52
Quadro 11 – Síntese dos grupos na produção dos cardápios.....	55
Quadro 12 – Síntese dos grupos na criação das receitas exclusivas.....	57
Quadro 13 – Comparativo dos testes aplicados individualmente.....	61
Quadro 14 – Frequência de palavras demonstradas nos testes.....	62
Quadro 15 – Contribuições e limitações da proposta.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APS – Aprendizagem Significativa

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

ILF – Inglês como Língua Franca

LD – Livro Didático

LI – Língua Inglesa

L1 e L2 – Língua Materna e Língua Inglesa

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

QCER – Quadro Comum de Referência para as Línguas

RCA – Referencial Curricular Amazonense

TAS – Teoria da Aprendizagem Significativa

UEPS – Unidade de Ensino Potencialmente Significativa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
1.1 Ensino-aprendizagem de inglês.....	18
1.2 Vocabulário: definição, função e relevância.....	19
1.3 Ensino-aprendizagem de vocabulário.....	20
1.4 Os parâmetros do ensino de vocabulário.....	21
1.5 Teoria da Aprendizagem Significativa.....	24
1.6 Unidade de Ensino Potencialmente Significativa.....	25
1.7 Trabalhos relacionados ao ensino-aprendizagem de vocabulário.....	27
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	31
2.1 Escolha da abordagem e da metodologia.....	31
2.2 Contexto e Participantes da Pesquisa.....	34
2.3 Instrumentos de Geração de Dados.....	34
2.4 Procedimentos de Análise de Dados.....	35
3 A UEPS AMAZONGLÊS: PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO.....	37
3.1 Planejamento.....	37
3.2 Aplicação.....	38
4 ANÁLISE DOS DADOS E DA PROPOSTA.....	48
4.1 Aspectos potencialmente significativos para aprendizagem de vocabulário em Língua Inglesa.....	49
4.2 Atividades potencialmente significativas para o aprendizado de vocabulário.....	52
4.3 Resultados após aplicação dos testes.....	60
4.4 Contribuições e limitações da UEPS Amazonglês.....	63
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	71
APÊNDICES.....	79
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	79
Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	83
Apêndice C – Pré-teste.....	87
Apêndice D – Pós-teste.....	88
Apêndice E – Pós-teste tardio.....	89
Apêndice F – Grelha de observação das atividades.....	90

Apêndice G – Grelha de observação dos testes.....	91
Apêndice H – Questionário de opinião.....	92
Apêndice I – Plano de atividades.....	93
ANEXOS.....	98
Anexo 1- Parecer Consubstanciado do CEP.....	98

INTRODUÇÃO

A língua inglesa (doravante LI) “[...] desempenha o papel de idioma da globalização, da comunicação internacional, das tecnologias digitais, e da comunicação científica” (Bernardo, 2019, p. 20). No processo de ensino, aprender inglês não se trata somente do contato com os novos códigos, estruturas linguísticas e a língua propriamente dita, mas sim de um evento importante que permite ao estudante oportunidades de se posicionar discursivamente no mundo.

Para Bertoldi e Pallú (2013, p. 3, grifo dos autores),

[...] a aprendizagem da língua inglesa deve contribuir para o processo educacional como um todo, transcendendo a aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas e também propiciando maior consciência sobre o funcionamento da língua materna e sobre nossa própria cultura, além de desenvolver a percepção dos alunos sobre a natureza da linguagem, na medida em que amplia sua visão de mundo e os auxilia a construir o respeito às diferenças entre povos ou grupos sociais com suas diversas maneiras de se “ler o mundo”.

Nessa perspectiva, podemos compreender 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, damos evidência à relevância do vocabulário como uma forma de auxiliar o estudante no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Dessa forma, “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” (Vaz, 2012, p. 36).

Apesar de reconhecermos a importância das quatro habilidades na aprendizagem da LI, nesta pesquisa, realizamos uma investigação voltada para a aprendizagem do vocabulário, com foco em atividades de produção escrita desse vocabulário.

Leffa (2000, p. 19), ao tratar sobre a importância do léxico, afirma:

Se alguém, ao estudar uma língua estrangeira, fosse obrigado a optar entre o léxico e a sintaxe, certamente escolheria o léxico: compreenderia mais um texto identificando seu vocabulário do que conhecendo sua sintaxe. Da mesma maneira, se alguém tiver que escolher entre um dicionário e uma gramática para ler um texto numa língua estrangeira, certamente escolherá o dicionário. Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras.

Da mesma maneira que as palavras têm lugar relevante na cultura, aprender palavras é uma ação fundamental e constante no estudo de uma outra língua, sendo ela “[...] portadora da memória social, ela traz consigo toda a carga cultural de uma comunidade” (Paulino; Carvalho, 2009, p. 48).

Assim, ainda para Leffa (2000, p. 20), “[...] constata-se com facilidade que na aprendizagem da língua estrangeira, a aquisição do vocabulário é um dos aspectos mais importantes do processo”. Sob essa concepção, podemos compreender que, ao nos depararmos com um novo idioma, o vocabulário é elemento crucial, se não um dos mais importantes no aprendizado de inglês.

Além da relevância na aprendizagem de vocabulário, outros fatores justificam a realização desta pesquisa, por exemplo, o “[...] número muito limitado de pesquisas sobre esse tema, na falta de uma divulgação mais ampla dessas pesquisas e, inclusive, na 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 no quesito leitura, devido à lacuna encontrada nas práticas em sala de aula do vocabulário no ensino fundamental e no médio (Gattolin, 2005). Nesse sentido, podemos 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).

Considerando o fator motivacional e a realidade dos aprendizes quanto ao vocabulário, é possível notar a existência em desenvolver habilidades por parte do estudante, que se depara com um processo que não o motiva, justamente pela ausência de uma abordagem eficaz (Rodrigues, 2006).

Aproximando esta pesquisa à realidade dos estudantes mais jovens, podemos dizer que a aprendizagem de um novo idioma, nesse caso o inglês, acontece de forma mais natural e sólida, pois quanto mais cedo o idioma é inserido ao contexto do aluno, mais tempo e dedicação é acumulado no aprendizado (Chaguri, 2005). Portanto, “a aprendizagem 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). A aprendizagem de vocabulário no ensino fundamental é considerada um dos quesitos que demandam maior atenção, principalmente por meio de representações de material audiovisual e uso de objetos referidos (Chaguri, 2005).

Quanto à motivação para esta investigação, vale ressaltar que, devido às minhas experiências adquiridas ao longo do processo de ensino-aprendizagem na modalidade de cursos livres de idiomas, foi possível perceber que contextualizar as aulas para a realidade dos estudantes favoreceu o aprendizado do idioma. Isso foi observado, especialmente, a partir das interações e curiosidade dos estudantes acerca de temas e palavras específicas

do cotidiano local. Esse conhecimento prévio (Kleiman, 1989) possibilitou a oportunidade de delinear a proposta em uma escola pública, de contribuir com o aprendizado de vocabulário e também com as práticas de professores de outras modalidades de ensino.

Com isso, utilizamos a Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 2000; Moreira, 2012a) com a finalidade de dar significado à aprendizagem de vocabulário, de modo a dar a 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-aprendizagem de vocabulário em inglês, considerando a importância de relacionar a cultura local por meio de palavras traduzidas.

Vale ressaltar que, entre as justificativas para a escolha desses pressupostos teóricos, destacamos os resultados positivos, evidenciados por distintos pesquisadores na área de Ensino, em diferentes frentes, tais como a de Química e a de Biologia, no que tange ao planejamento interdisciplinar das atividades e na construção de conceitos, por parte dos alunos (Ronch; Zoch; Locatelli, 2015), bem como na de Física, com indícios de aprendizagem significativa na prática das atividades (Ferreira *et al.*, 2020). Esses resultados evidenciam o interesse pelos conteúdos, juntamente com materiais potencialmente significativos que se demonstram eficazes na realização das atividades propostas, assim como na evolução do rendimento qualitativo dos estudantes (Molin, 2017).

Com base nos diferentes estudos, ressaltamos, contudo, a existência de uma lacuna referente a investigações relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas com potencial uso dessa teoria. Dessa maneira, pretendemos, com essa investigação, contribuir para a área de línguas e traçar um novo percurso investigativo amparado na teoria em questão.

Diante disso, por meio dessas justificativas e motivações, esta pesquisa teve o seguinte questionamento: **de que forma uma proposta de ensino-aprendizagem de vocabulário em inglês para estudantes do ensino fundamental pode promover a aprendizagem significativa em sala de aula?**

A partir desse questionamento, o objetivo geral desta pesquisa é avaliar uma unidade de ensino potencialmente significativa para a aprendizagem de vocabulário em língua inglesa. Com isso, buscamos possibilitar um ensino mais significativo do vocabulário da língua, em detrimento da memorização mecânica de palavras, partindo

dos conhecimentos adquiridos, para que os estudantes possam utilizar tais conhecimentos no seu cotidiano.

Para atingir esse objetivo, apresentamos a construção, aplicação e validação de uma unidade de ensino potencialmente significativa com foco na captação de significados, compreensão, e na capacidade de aplicar o conhecimento para resolver situações-problema (Moreira, 2012b). A pesquisa foi aplicada com estudantes do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública da cidade de Manaus, no estado do Amazonas.

Ancorada nesses fundamentos, para esta pesquisa, foram delimitadas as seguintes perguntas norteadoras:

- Em quais aspectos o Amazonglês se apresenta como uma proposta potencialmente significativa para a aprendizagem de vocabulário em língua inglesa?
- Entre as atividades aplicadas, quais demonstram-se potencialmente significativas para a aprendizagem de vocabulário em inglês, especialmente, no desenvolvimento dos critérios de domínio e amplitude?
- Quais as principais contribuições e limitações da proposta Amazonglês?

Considerando as questões que norteiam esta pesquisa, o enfoque teórico está amparado na Teoria da Aprendizagem Significativa (doravante TAS), em autores como Ausubel (2003) e Moreira (2012a). A temática sobre o vocabulário é discutida a partir de autores como Leffa (2000; 2016), Gattolin (2005) e Scaramucci (1995).

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 de Manaus (AM). A coleta de dados envolve 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). Também foram adotadas como técnicas de coleta de dados o questionário, a observação e uma grelha de observação como ferramenta avaliativa para verificação de resultados das atividades propostas durante a aplicação, no que se refere à motivação e desempenho, sendo esse contemplado para avaliar os critérios de domínio e amplitude de vocabulário, com base no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (Conselho da Europa, 2020).

A seguinte pesquisa está estruturada em 6 capítulos. No capítulo 1, apresentamos a fundamentação teórica, na qual se encontra o aporte teórico que embasa a investigação.

No capítulo 2, expomos a metodologia da pesquisa. Em seguida, no capítulo 3, delineamos a proposta Amazonglês. No seguinte, apresentamos os resultados após aplicação da proposta. Já no capítulo 5, discorremos a respeito do produto educacional, fruto desta pesquisa. Por fim, no capítulo 6, discorremos a respeito das nossas considerações finais e sugestões para futuras pesquisas na área de línguas.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo visa apresentar os estudiosos que ampararam essa pesquisa. Assim, apresentamos aspectos relevantes sobre o ensino de inglês nas escolas do Brasil, a importância do vocabulário no aprendizado do inglês, estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas para se trabalhar o vocabulário em sala de aula, as habilidades e competências desenvolvidas com a proposta e, por fim, a teoria da aprendizagem significativa.

1.1 O ensino de inglês

O ensino de Língua Estrangeira, especificamente, da Língua Inglesa, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, passou a ser obrigatório de acordo com a Lei 13.415, de fevereiro de 2017, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), homologada na Base Nacional Curricular (BNCC) em dezembro do mesmo ano (Brasil, 2017).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), o aprendizado 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.

No cenário regional, o Referencial Curricular Amazonense¹ (RCA) evidencia que:

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).

O termo Inglês como Língua Franca (doravante ILF) refere-se ao inglês para fins de comunicação, “[...] a língua comum de escolha, entre falantes que vêm de diferentes origens linguísticas e culturais²” (Jenkins, 2009, p. 200). Contudo, “o conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo” (Brasil, 2017, p. 241).

Por isso, o inglês a ser ensinado nas escolas não é visto somente como o inglês estadunidense ou britânico, legitimando, dessa forma, o uso dele por falantes ao redor do mundo, com diferentes repertórios linguísticos e culturais (Brasil, 2017).

¹ O RCA é um documento que foi elaborado por uma equipe multidisciplinar de professores da Educação Básica das redes estaduais e municipais e que foi formado a partir da Constituição da Comissão Estadual de Implementação da BNCC no Amazonas (RCA, 2018, p. 18).

² Trecho original: *English being used as a lingua franca, the common language of choice, among speakers who come from different linguacultural backgrounds* (Jenkins, 2009, p. 200).

Partindo dessas assertivas, a aprendizagem do inglês transcende barreiras não só políticas como sociais e culturais, passando por mudanças ao longo do tempo e se apropriando das novas civilizações à medida que esse processo vai ocorrendo.

No que se refere ao ensino-aprendizagem de inglês, diferentes estratégias devem ser utilizadas para a melhor aquisição do idioma. Araújo (2018) afirma que se faz necessário repensar o ensino de inglês por meio de novas abordagens que possam atender às necessidades dos estudantes, preparando-os de modo que aprendam o novo idioma e consigam interagir com a atual sociedade globalizada em que vivemos, de modo que eles sejam conectados ao novo e tenham acesso aos discursos desta nova sociedade, para que possam se posicionar perante eles e, assim, produzir seus próprios discursos.

1.2 Vocabulário: definição, função e relevância

De acordo com Suyanto (*apud* El-Sayyad, 2018, p. 12), “O vocabulário é um grupo de palavras de uma língua que transmitem significado quando a língua é usada”³.

Para Leffa (2000, p. 19), o léxico, ou vocabulário, se apresenta como um elemento essencial na identificação de uma língua, lembrando ainda que a língua pode ser facilmente identificada mesmo que fora de ordem canônica, como no exemplo: “(ex.: *boys the*) [...] a maneira mais rápida, precisa e econômica de descobrir que língua está sendo usada será pela identificação das palavras”.

O autor ainda 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” (Leffa, 2000, p. 19).

Por outro lado, 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.

Portanto, o vocabulário apresenta inúmeras possibilidades não somente quanto ao significado, mas também quanto à relevância de seu uso. Em decorrência disso, El-

³ Trecho original: *Vocabulary is a group of words of a language that convey meaning when the language is used* (El-Sayyad, 2018, p. 12).

Sayyad (2018) afirma que “os vocabulários são os blocos de construção de qualquer idioma e um válido indicador da competência e proficiência de um aluno L2”⁴ (El-Sayyad, 2018, p. 14). Corroborando essa assertiva, Nation (1990) reitera que lidar com o vocabulário no processo de aquisição de uma nova língua é inevitável, pois se encontra em esferas formais e informais da comunicação. Esse autor ainda argumenta que, “[...] mesmo as abordagens mais formais ou direcionadas à comunicação para o ensino de línguas devem lidar com o vocabulário necessário de uma forma ou outra”⁵ (Nation, 1990, p. 2).

Já para Scaramucci (1995), faz-se necessário tratar essa temática sob a perspectiva do estudante, uma vez que se torna parte integrante e fundamental do processo de ensino-aprendizagem de um novo idioma. Inúmeros estudos destacam a ótica do professor e do pesquisador, mas pouco se conhece a respeito das reais necessidades do aprendiz. No que tange aos fatores a serem considerados, destacamos a seguir alguns estudos acerca de estratégias utilizadas para se trabalhar o vocabulário em sala de aula.

1.3 Ensino-aprendizagem de vocabulário

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, desde que os estudantes tenham mais alternativas de estudo (Rodrigues, 2006). Leffa (2000) também defende que 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, se o foco da aula de LI for no vocabulário, a comunicação será concretizada. Os autores argumentam ainda que o aprendizado de vocabulário ocorre de forma incidental⁶, pois à medida que os estudantes estiverem expostos a atividades de leitura, mais avançado será seu repertório lexical, uma vez que

⁴ Trecho original: *Vocabularies are the building blocks of any language and a valid useful indicator of a L2 learner's competence and proficiency* (El-Sayyad, 2018, p. 14).

⁵ Trecho original: *Even the most formal or communication-directed approaches to language teaching must deal with needed vocabulary in one way or other* (Nation, 1990, p. 2).

⁶ “A aquisição incidental de vocabulário é entendida aqui como aquela que ocorre sem que o aprendiz tenha consciência de que aprendeu, memorizou ou fixou determinado item lexical” (Oliveira; Silva, 2016, p. 381).

estarão expostos em atividades previamente determinadas que desenvolvem suas habilidades em compreensão textual e leitura.

Podemos citar também o método *Total Physical Response – TPR*⁷. Por meio da motivação em sala de aula, Gattolin (2005) demonstra a eficácia desse método, principalmente para crianças, pois possibilita a compreensão da língua-alvo de forma natural. Leffa (2016) também faz referências sobre algumas estratégias para se trabalhar vocabulário de forma significativa, por meio do contexto ligado ao aprendizado central de palavras em um tema ou área específica. Portanto, podemos perceber “[...] que toda palavra ensinada deve ser mostrada em uso, por isso introduzir vocabulário em grande quantidade sem contextualização não é considerado produtivo” (Yamamoto; Ota, 2016, p. 63), tornando evidente a ideia de que a palavra solta, descontextualizada, não configura eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista tal afirmação, destacamos a importância de uma proposta que contribua 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).

1.4 Os parâmetros de ensino de vocabulário

Por meio de uma pesquisa documental, tomamos como parâmetros as orientações e diretrizes da BNCC (Brasil, 2017), que atuou como um documento norteador, com um conjunto fundamental de aprendizagens importantes que cada estudante deve desenvolver ao longo de sua jornada na modalidade de Educação Básica. Na esfera que compõe a disciplina de Língua Inglesa, a BNCC (Brasil, 2017, p. 241) orienta que

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos.

Dentre as habilidades de comunicação (*listening, speaking, reading e writing*), nossa proposta indiretamente desenvolveu a escrita (*writing*) e oralidade (*speaking*) por

⁷A Resposta Física Total (TPR) é um método de ensino de uma língua estrangeira ou segunda língua (língua-alvo), desenvolvendo a compreensão auditiva por meio de uma série de comandos aos quais os alunos respondem com atividade física (Savic, 2014, p. 447, tradução nossa).

meio das atividades e interações entre os estudantes. No que se refere às atividades planejadas, levamos em conta as competências e habilidades evidenciadas na BNCC (Brasil, 2017), PNLD (Brasil, 2019) e, também, o Livro Didático (Franco, 2018) utilizado na disciplina de inglês do Ensino Fundamental – anos finais.

O Plano Nacional de Livros/Materiais Didáticos (PNLD) de 2020 mostra que a interculturalidade no material didático utilizado nas escolas é limitada, cabendo espaço para expansão de maneira complementar, de acordo com o meio em que os livros forem adotados, respeitando o projeto-pedagógico da escola, bem como a diversidade dos alunos (Brasil, 2019; Franco, 2018).

No que se refere ao aprendizado de vocabulário, o LD (livro didático) foca em diferentes aspectos da língua, o vocabulário é o centro da seção *Vocabulary Study*, que é relacionado ao tema da unidade temática e desenvolvido de forma contextualizada (Franco, 2018).

Em tais documentos, destacamos duas competências principais, 3 e 4, as quais versam sobre comunicação por meio de diversas possibilidades, similaridades entre L1 e L2 quanto à cultura, aos aspectos sociais e à identidade, além da elaboração de repertórios linguístico-discursivos visando valorizar a troca cultural.

Nessa perspectiva, o Quadro 1 ilustra as competências gerais e específicas trabalhadas na construção desta proposta:

Quadro 1 – Competências para o Ensino Fundamental

Competência geral	Descrição	Competências específicas	Descrição
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	3	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
		4	Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

Fonte: Elaborado com base em Brasil (2017); Brasil (2019) e Franco (2018).

As competências específicas citadas no quadro 1 reforçam o reconhecimento da variedade linguística, o que age de modo direto às diferentes práticas globais, valorizando desse modo o intercâmbio cultural e incluindo, assim, a fala.

No Quadro 2, apresentamos os eixos, a unidade temática, os resultados de aprendizagem e, por fim, as habilidades trabalhadas no 8º ano do Ensino Fundamental, as quais também fortaleceram a construção da proposta deste trabalho. Sendo assim, levamos em consideração os seguintes dados levantados:

Quadro 2 – BNCC (Eixo, Unidades temáticas, resultados de aprendizagem)

Eixo	Unidade Temática	Resultados de Aprendizagem
Escrita	<i>Eat a rainbow</i>	Aplicar pequenas frases (visando futuras produções de textos escritos), com mediação do professor/colegas.
		Justificativa: Motivar, a partir de seus conhecimentos prévios, a habilidade oral e escrita.
Dimensão intercultural		Identificar a língua inglesa no cotidiano.
Justificativa: Identificar LI na cultura local e sua relevância.		
Habilidades desenvolvidas		
Habilidades	Descrição	
EF08LI02	Explorar o uso de recursos linguísticos (pequenas frases, vocabulário) em situações de interação oral.	
EF08LI16	Utilizar, de modo inteligível, corretamente, <i>some, any, many, much</i> .	

Fonte: Elaboração própria a partir da BNCC (Brasil, 2017, p. 256-259)

Também apresentamos, nesta seção, fundamentos do QCER (Conselho da Europa, 2020), documento que fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas no padrão internacional e descreve o que os aprendizes de uma língua precisam aprender para se comunicar.

Vale ressaltar que a versão atualizada do QCER (2020) inclui sugestões e estratégias que possibilitam o ensino de línguas com qualidade para todo e qualquer cidadão de modo inclusivo e igualitário (Conselho da Europa, 2020).

Com relação ao ensino-aprendizagem de vocabulário, o documento apresenta sua inclusão no modelo de competência linguística, sendo uma ferramenta fundamental para o aperfeiçoamento do aprendiz no que se refere à sua competência lexical. Esse componente relaciona-se não somente à ampliação e à qualidade do vocabulário, mas também no que tange à organização cognitiva e como esse conhecimento é armazenado na memória (Conselho da Europa, 2020).

Quanto ao desenvolvimento do vocabulário, com base nesse documento, encontramos suas duas subdivisões: amplitude de vocabulário e domínio de vocabulário⁸. Quanto à amplitude de vocabulário, esta escala diz respeito à variedade das expressões utilizadas, sendo geralmente adquirida por meio da leitura extensa, e essa variação de vocabulário é aplicada tanto à recepção quanto à produção (Conselho da Europa, 2020).

Por outro lado, a escala de domínio de vocabulário trata da capacidade do estudante de escolher uma expressão apropriada de seu repertório. Conforme se desenvolve essa competência, estimula-se essa habilidade por meio da associação, na forma de colocações e pedaços lexicais⁹, em que um conteúdo ou expressão desencadeia outra (Conselho da Europa, 2020).

1.5 Teoria da Aprendizagem Significativa

Para esta pesquisa, tomamos como referencial teórico a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), que, de acordo com Moreira (2012a, p. 2), “[...] é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe”. Ainda nessa perspectiva, Ausubel (2000) afirma que a relação entre as novas informações e as informações já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz gera novas informações e isso faz com que a percepção de cada indivíduo seja única. Dentre as vantagens da aprendizagem significativa (doravante APS) estão

[...] permitir maior diferenciação e enriquecimento dos conceitos integradores favorecendo assimilações subsequentes; retenção por mais tempo, redução do risco de impedimento de novas aprendizagens afins; facilitação de novas aprendizagens; favorecimento do pensamento criativo pelo maior nível de transferibilidade do conteúdo aprendido; favorecimento do pensamento crítico e da aprendizagem como construção do conhecimento (Alegro, 2008, p. 26).

Podemos diferenciar a aprendizagem significativa em três tipos: representacional, conceitual e proposicional (Moreira, 2012a). A aprendizagem representacional atribui significados a símbolos específicos, configurando assim a identificação de símbolos por significado. A aprendizagem conceitual assemelha-se à representacional, porém se trata de um entendimento mais amplo, levando em consideração que, por vezes, um símbolo não configura somente um significado, mas traz a ideia de um conceito, apresentando a necessidade de diferenciar significado de palavra. Finalmente, a aprendizagem

⁸ Tradução nossa: *vocabulary range* e *vocabular control*.

⁹ Tradução nossa: *collocations* e *chunks*

proposicional incide em significados de ideias expressas em conjuntos de palavras, expressas em proposições ou sentenças (Moreira, 2012a).

Nesse cenário, não podemos desconsiderar o conhecimento preexistente dos estudantes, já que esse **mecanismo** é fundamental no processo de aquisição e armazenamento de novos conhecimentos. Na TAS, o termo “subsunçor” faz referência a um conhecimento específico que dá significado a um novo conhecimento que é apresentado ao indivíduo ou por ele descoberto (Moreira, 2012a). Ainda na perspectiva desse autor (2012a, p. 14):

[...] o subsunçor pode ter maior ou menor estabilidade cognitiva, pode estar mais ou menos diferenciado, ou seja, mais ou menos elaborado em termos de significados. Contudo, como o processo é interativo, quando serve de ideia-âncora para um novo conhecimento, ele próprio se modifica adquirindo novos significados, corroborando significados já existentes.

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” (Padilha, 2021, p. 41).

Nessa proposta, os conhecimentos que já estão na estrutura cognitiva do estudante são as subsunções, que podem ser extensas ou limitadas e pouco diferenciadas, uma vez que a aprendizagem começa a ser significativa e ancora 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 ensino-aprendizagem de vocabulário em LI.

Com isso, temos como plano “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).

1.6 Unidade de Ensino Potencialmente Significativa

A elaboração desta proposta se deu por meio de uma construção pautada na TAS, que teve o objetivo de incorporar significados nas estruturas cognitivas baseando-se na relação entre experiências passadas e possibilitando ao estudante adquirir novos conceitos e formular soluções em situações diferentes daquelas em que o ensino aconteceu.

Moreira (2012a) afirma que algumas circunstâncias são necessárias para a APS. A primeira a se considerar são materiais potencialmente significativos, os quais devem ter relevância na estrutura cognitiva do aprendiz. Portanto,

é importante que a construção de um material potencialmente significativo atente para a identificação dos conhecimentos prévios dos alunos e das especificidades daqueles a serem estudados. 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).

Quanto à segunda circunstância, considera-se a disposição para aprender, em que o estudante deve apresentar uma disposição para relacionar o novo material potencialmente significativo com a sua estrutura cognitiva, assim o “[...] significado lógico dos materiais passaria a ter significado psicológico para quem aprende” (Moreira, 2017, p. 66).

Portanto, uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) trata-se de “[...] uma sequência didática que propõe possibilitar àqueles a ela submetidos uma aprendizagem significativa, caso haja da parte deles o devido engajamento” (Ferreira *et al.*, 2020, p. 4).

Na construção de uma UEPS, alguns princípios devem ser levados em consideração, dentre eles, o conhecimento prévio dos estudantes, sendo esse um dos elementos centrais e que mais influencia a APS (Ausubel, 2000). Segundo Ronch, Zoch e Locatelli (2015, p. 488),

[...] o conhecimento prévio do aprendiz é 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.

Nessa metodologia, alguns princípios devem ser levados em consideração no que tange à preparação de uma UEPS (Quadro 3):

Quadro 3 – 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.
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, o 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 o 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 (2011 *apud* Molin, 2017, p. 20)

Os passos descritos auxiliaram “[...] no planejamento, organização, aplicação e avaliação das sequências didáticas fundamentadas teoricamente na aprendizagem significativa” (Maciel, 2016). Essa proposta tratou de articular vocabulário em língua inglesa e a cultura amazonense como um propulsor para novos conhecimentos. Desta forma, a construção das atividades e todo o processo de ensino-aprendizagem foi construído por etapas, que teve como objetivo gerar uma aprendizagem significativa.

1.7 Trabalhos relacionados ao ensino-aprendizagem de vocabulário

Alguns trabalhos realizados previamente foram tomados como bases para contextualizar a problemática de pesquisa, identificar propostas já realizadas e mapear as lacunas existentes e resultados já alcançados. Para a busca, foram selecionados trabalhos publicados no período entre 2018 e 2023, tendo como base de busca de dados inicial o Google Acadêmico para composição da revisão bibliográfica.

Para Sousa *et al.* (2021, p. 66):

A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico, o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico, e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico.

Os parâmetros utilizados para a organização prévia desta amostra foram: período de publicação, gênero dos trabalhos (artigos, monografias, dissertações e teses), assim como o idioma de publicação (português, inglês). Entre os critérios de inclusão, além do

ano e idioma, destacamos os estudos que tratam sobre o ensino-aprendizagem do vocabulário em LI e entre os critérios de exclusão, trabalhos que não tratam da temática, estudos duplicados e/ou incompletos.

Outros procedimentos foram realizados, como a busca mais avançada, com o uso de operadores booleanos e o uso de duas *strings*¹⁰ de busca para a pesquisa em língua portuguesa: “ensino de inglês” OR “ensino de língua inglesa” AND “aquisição de vocabulário” e “ensino de inglês” OR “ensino de língua inglesa” AND “aprendizagem de vocabulário”. As mesmas *strings* foram utilizadas em inglês.

A busca inicial gerou um total de 663 resultados em língua portuguesa e 56 em língua inglesa. Com a aplicação dos critérios de exclusão, leitura dos trabalhos que têm relação com a temática da pesquisa, selecionamos 16 deles em Língua Portuguesa e oito em LI. No Quadro 4, apresentamos os trabalhos em língua portuguesa e inglesa.

Quadro 4 – Trabalhos em língua portuguesa e inglesa

Estudos	Autor(es)/ Ano	Estudos brasileiros
E1	Ouro (2018)	A aquisição de vocabulário por intermédio das imagens
E2	Sousa, Cardoso e Toassi (2018)	Duolingo como uma ferramenta para aperfeiçoar a escrita do vocabulário no inglês como língua estrangeira
E3	Traqueia (2018)	As canções como recurso para a Aprendizagem de Vocabulário em Aula de inglês do 1.º CEB
E4	Nicomedes (2019)	Uma análise dos Procedimentos Metodológicos no Ensino Explícito de Vocabulário em Escola de Idiomas
E5	Peralta (2019)	Os efeitos da consciência morfológica na ampliação de vocabulário em estudantes aprendizes de língua inglesa de um curso de extensão
E6	Oliveira (2019)	Ensino-aprendizagem de vocabulário de inglês como língua estrangeira baseado em corpus: experiência com alunos do mestrado profissional em educação e diversidade (UNEB)
E7	Ney (2019)	A consciência linguística lexical sob o viés da teoria sociocultural: a possibilidade da percepção de construção de conhecimento por aprendizes adultos em língua inglesa
E8	Silva (2020)	Jogos de computador como estratégia de ensino de vocabulário de língua inglesa
E9	Farias (2020)	A música como instrumento de aprendizagem de vocabulário em língua inglesa: experiência com uma sequência de atividades didáticas em uma turma do ensino médio
E10	Stang; Raimundo (2021)	<i>Hard rock e heavy metal</i> : aquisição de vocabulário na língua inglesa por meio da música
E11	Ariotti (2021)	O efeito da frequência de jogar um mesmo jogo digital na aprendizagem de vocabulário e na compreensão leitora em língua inglesa
E12	Terenzi (2021)	Linguística de corpus no ensino de inglês para fins específicos: sequência didática com foco em vocabulário e a perspectiva dos alunos de tecnologia em manutenção de aeronaves

¹⁰ Uma *string* de busca é uma sequência de palavras-chave que se insere em um mecanismo de busca para encontrar informações relevantes.

E13	Melo (2021)	Construção de um glossário bilíngue como auxiliar na retenção de vocabulário em um curso de inglês instrumental de curta duração
E14	Pinheiro (2022)	Aquisição de vocabulário em língua inglesa mediado por desenhos
E15	Jacóbsen (2022)	A prática <i>reading</i> e <i>listening</i> na aquisição léxico-semântica e na proficiência em inglês como língua adicional
E16	Borsatti (2022)	Os processos cognitivos na leitura em língua inglesa para fins acadêmicos: o papel da tradução automática como suporte para a aquisição lexical e a compreensão leitora
Estudos	Autor/Ano	Estudos estrangeiros
E17	Gürkan (2018)	The effects of a mobile assisted vocabulary learning application on vocabulary learning
E18	Derdouri; Maarouf (2019)	The impact of graded texts and assessment factors on students' vocabulary acquisition the case study of third year secondary school students
E19	Helaimia; Derki (2020)	The impact of using theatrical activities in teaching vocabulary in EFL classes
E20	Al-jumaily (2020)	The effectiveness of using smartboard in teaching vocabulary for EFL intermediate school students
E21	SangitaDulal (2021)	Effectiveness of Youtube videos in teaching vocabulary
E22	Quoc; Van (2023)	Enhancement of EFL learners' lexical retention: The role of social constructivism
E23	Abidin (2023)	Screen distractions and vocabulary gains in Memrise mobile-assisted vocabulary learning (MAVL) setting
E24	Bensayah (2023)	The role of task-based approach in developing EFL students' vocabulary

Fonte: Elaboração própria

A partir desse levantamento prévio, foi possível perceber que não há trabalhos nessa plataforma de busca que tratam sobre o ensino de vocabulário com foco na dimensão regional, evidenciando, então, a relevância e necessidade de estudos como este a serem realizados. Outra lacuna encontrada foi acerca de estudos pautados na TAS na área de línguas.

Retomando o levantamento bibliográfico, dentre os 24 trabalhos selecionados, destacamos, inicialmente, para discorrer nesta seção, apenas os trabalhos com o maior grau de afinidade com a pesquisa, conforme o Quadro 5:

Quadro 5 – Trabalhos Relacionados

Estudos	Autores / Ano	Título
E2	Gloubéria Maria Bezerra de Sousa; Lidia Amélia de Barros Cardoso; Pâmela Freitas Pereira Toassi (2018)	Duolingo como uma ferramenta para aperfeiçoar a escrita do vocabulário no inglês como língua estrangeira
E3	Cristina Maria Gonçalves Traqueia (2018)	As canções como recurso para a aprendizagem de vocabulário em aula de inglês do 1.º CEB
E17	Serkan Gürkan (2018)	The effects of a mobile assisted vocabulary learning application on vocabulary learning

Fonte: Elaboração própria.

O objetivo do estudo de Souza *et al.* (2018) foi investigar a efetividade do aplicativo Duolingo como ferramenta auxiliar, com foco na melhoria do vocabulário na habilidade escrita nas aulas de inglês. O estudo resultou em dois aspectos relevantes após a utilização do aplicativo: o primeiro refere-se à melhora no vocabulário e consequentemente na habilidade escrita. Já o segundo se sobressai no aspecto motivador, pois a utilização de recursos tecnológicos faz com que os estudantes se interessem mais no aprendizado de inglês.

No trabalho de Traqueia (2018), o objetivo central foi demonstrar como é possível incentivar os estudantes e ao mesmo tempo promover o ensino do léxico com atividades lúdicas. Com a utilização de canções, observou-se que os participantes aprenderam vocabulário de diferentes tópicos abordados e demonstraram um nível alto de satisfação e interesse sempre que as atividades com canções eram feitas.

Gürkan (2018), em seu estudo, desenvolveu um aplicativo chamado *Vocastyle*, que foi utilizado para complementar o livro didático (LD) utilizado pelos participantes no que tange o aprendizado de vocabulário. Nesse aplicativo, as palavras-alvo dos textos do LD foram selecionadas e adicionadas ao aplicativo. Assim, conforme o estudante se depara com uma palavra desconhecida em seu texto hipermídia, ao clicar, uma série de opções são fornecidas para que ele veja a palavra em diferentes aspectos, como em texto, áudio, gráfico e vídeo.

Dessa forma, concluímos, concordando com os autores citados neste capítulo, que, por meio de estratégias predefinidas dentro do processo de ensino, é possível realizar práticas específicas e significativas que propiciem o desenvolvimento das habilidades do estudante, contando com a finalidade desta pesquisa, que é potencializar a prática e aprendizagem do vocabulário.

No próximo capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia adotada para a condução desta pesquisa. Por isso, é aqui descrita a escolha da abordagem e da metodologia, bem como o contexto e os participantes em que esta pesquisa foi aplicada, além dos instrumentos de geração de dados e os procedimentos de geração e de análise dos dados.

2.1 Escolha da abordagem e da metodologia

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa caracterizam-se em natureza aplicada. A abordagem utilizada foi de caráter qualitativo, isto é, 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”. Pode-se entender que a investigação qualitativa se baseia em dados, mediante observações e interação social do meio estudado, a fim de obter resultados relevantes. Logo, “[...] a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais” (Bauer *et al.*, 2000, p. 23).

De acordo com Yin (2015), como técnica, foi utilizado o estudo de caso, que 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. 04), permitindo, assim, em consonância com a abordagem qualitativa, um maior e satisfatório entendimento quanto ao meio em que se vive nos dias de hoje (Yin, 2015).

O estudo de caso também pode ser de caráter de observação participante, por se tratar de um método ativo que permite ao pesquisador ter o contato direto com o público da pesquisa, podendo com ele interagir e tirar suas próprias conclusões por meio deste contato, respeitando-o eticamente para que seu senso crítico não influencie no resultado da pesquisa (Yin, 2015). Essa técnica, “[...] pode ser usada em uma variedade de contextos do dia a dia, como em grandes organizações ou em pequenos grupos informais” (Yin, 2015, p.120).

Stake (2003, p. 134) aponta que o estudo de caso “[...] é definido pelo interesse em casos individuais”¹¹, o autor ainda demonstra, por meio de alguns exemplos a importância de se delimitar a um único objeto de estudo:

Um caso pode ser simples ou complexo. Pode ser uma criança, ou uma sala de aula com crianças, ou um incidente como uma mobilização de profissionais para estudar uma condição infantil. É um entre outros. Em qualquer estudo,

¹¹ Trecho original: “[...] *case study is defined by interest in individual cases*”.

nos concentraremos naquele. O tempo que podemos gastar concentrando a nossa investigação num deles pode ser longo ou curto, mas, enquanto nos concentramos assim, estamos empenhados no estudo de caso (Stake, 2003, p. 135)¹².

Tais considerações se alinham ao foco principal desta pesquisa que é o ensino-aprendizagem de vocabulário em língua inglesa, por meio de atividades planejadas que se desdobram em uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS). Para o planejamento da UEPS, levamos em consideração as quatro etapas sintetizadas no Quadro 6, com o propósito do projeto e contexto de aplicação, como segue:

Quadro 6 – Etapas e características deste estudo de caso

Etapas e características da pesquisa			
Proposta	Etapas	Procedimentos / Instrumentos	Contexto de aplicação
Desenvolver uma unidade de ensino potencialmente facilitadora da aprendizagem significativa de vocabulário em língua inglesa	I – Exploratória	Descrição da situação inicial	Levantamento bibliográfico inicial;
		Elaboração da problemática	Visitas iniciais e primeiro contato com a equipe pedagógica da escola;
		Levantamento do referencial teórico	
		Realização do Diagnóstico inicial e levantamento de dados	Observação e levantamento das características de sua população;
			Aplicação de questionário, visando informações de cunho pedagógico quanto ao planejamento escolar para seleção da série e de perfil mais adequados;
			Sistematização da informação existente ou adquirida sobre o objeto de estudo.
	II Desenvolvimento da proposta	Identificação de fatores relevantes à pesquisa	Elaboração de atividades em concordância com o planejamento escolar.
		Planejamento de atividades	
		Observação participante	

¹² Trecho original: *A case may be simple or complex. It may be a child, or a classroom of children, or an incident such as a mobilization of professionals to study a childhood condition. It is one among others. In any given study, we will concentrate on the one. The time we may spend concentrating our inquiry on the one may be long or short, but, while we so concentrate, we are engaged in case study.*

	III – Aplicação da proposta Amazonglês	Aplicação de questionário	Aplicação de pré-teste (subsunoçores) dos participantes;
		Execução de atividades previamente planejadas	Execução das atividades planejadas;
		Apuração de testes cognitivos	Pós-teste com estudantes por meio de testes cognitivos;
	IV – Análise dos resultados obtidos	Análise e avaliação de dados coletados	Realização de pós-teste tardio (após 30 dias).
		Validação da proposta	Análise e interpretação dos dados coletados;
			Apresentação de resultados para avaliação e comprovação das evidências de aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria.

Na Etapa I – Exploratória: foi realizado o levantamento bibliográfico, e, por meio do referencial teórico que sustenta esta pesquisa, verificamos a presença de lacunas no que se refere ao ensino de vocabulário e, especialmente, resultados de aprendizagem que demonstrem suas contribuições, eficácia e limitações. Nessa etapa, também foi possível fazer as primeiras coletas de informações a respeito da escola e apresentar aos pais e responsáveis dos alunos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (Apêndice B)¹³.

Na Etapa II – Desenvolvimento da proposta: a elaboração das atividades, assim como dos recursos de coleta de dados e demais alternativas de ensino-aprendizagem, foram delineadas nos moldes de uma UEPS, amparada pela TAS.

Nas etapas III e IV – Aplicação da proposta Amazonglês e análise dos resultados obtidos: inicialmente, 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 (ANEXO 1). Após isso, ocorreu

¹³ Cumpre ressaltar que a professora regular da disciplina forneceu informações substanciais quanto a sua forma de desenvolver o vocabulário em sala de aula com os estudantes, bem como sobre suas estratégias e metodologia adotada.

a aplicação da UEPS, denominada Amazonglês, e, em seguida, finalizada com a análise dos resultados obtidos com esta proposta. Tais resultados são detalhados no capítulo 4.

2.2 Contexto e Participantes da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Nathália Uchôa, situada na Av. Waldomiro Lustosa, bairro Japiim II, no município de Manaus, estado do Amazonas.

Os participantes desta pesquisa foram 26 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, com idade entre 12 e 13 anos.

A escola oferece aulas de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, disponíveis nos turnos matutino e vespertino. A escola também dispõe de espaços extraclases, como laboratório de informática com acesso à internet, biblioteca e laboratório de ciências.

A implementação da UEPS ocorreu na disciplina de inglês, matéria obrigatória presente na grade curricular do projeto político pedagógico do 8º ano. A escolha da escola e série foram por conveniência, contudo, a seleção do conteúdo foi feita com base nas dificuldades de aprendizagem na Língua Inglesa enfrentadas pelos estudantes no ensino fundamental (Silva; Nogueira, 2014), além das adversidades enfrentadas pela professora regular em desenvolver a habilidade oral dos seus alunos em sala de aula e da aprendizagem de vocabulário

Outro aspecto relevante citado pela professora refere-se à falta de materiais que incentivam e permitem adequar, de forma contextualizada, a realidade do aluno, pois, como corrobora Pimentel (2021, p. 40),

[...] nem sempre o professor tem tempo disponível para realizar essas adequações. A realidade da maioria dos profissionais atuantes em escola pública é bem conhecida: carga horária em excesso; algumas escolas não apresentam uma boa infraestrutura; falta tempo para o professor elaborar materiais, visto que o tempo disponível é destinado a planejamento e correções de avaliações, principalmente quando o professor possui uma grande quantidade de turmas e alunos.

Tal afirmação reforça o foco central desta pesquisa e a importância de possibilidades para o aprendiz de LI.

2.3 Instrumentos de Geração de Dados

Os instrumentos para geração de dados foram organizados de três formas:

1) Diagnóstico: uso de pré-teste, pós-teste e pós-teste tardio (Apêndices C, D e E).

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 de aprendizagem obtidos no decorrer da execução da proposta, enquanto o último foi aplicado após trinta dias e teve como objetivo avaliar o vocabulário retido na memória dos estudantes.

2) Observação estruturada: com o propósito de tornar a coleta de dados mais direcionada a resultados concisos, elaboramos duas grelhas de observação (Apêndices F e G), com base em Vaz (2012). A primeira contemplou aspectos de avaliação voltados para a “motivação” e teve o intuito de registrar em quais atividades da proposta os estudantes demonstraram maior interesse. Na APS, esse fator “[...] pode facilitar significativamente a aprendizagem, sempre que esteja presente e operativa” (Ausubel, 2000, p. 199). A segunda grelha visou analisar o “desempenho” dos participantes, cujo objetivo foi avaliar o domínio e a amplitude de vocabulário.

É importante ressaltar que a grelha de observação foi de suma importância para as observações diárias, pois foi possível registrar indícios quanto à aprendizagem dos estudantes, como constata Moreira ao afirmar que é importante registrar tudo “[...] que possa ser considerado evidência de aprendizagem significativa do conteúdo trabalhado” (Moreira, 2012b, p. 48).

3) Questionário de opinião: com o intuito de registrar opiniões, interesses, expectativas e demais observações relevantes (Gil, 1989), elaboramos um questionário de opinião (Apêndice H). Esse instrumento possibilitou observar indícios significativos acerca dos anseios dos estudantes quanto ao aprendizado do vocabulário e das atividades aplicadas na UEPS.

2.4 Procedimentos de análise de dados

Os resultados obtidos, relacionados à questão norteadora sobre as contribuições e limitações da proposta, foram organizados a partir dos pressupostos da análise de conteúdo, de Bardin (2016), que compreende três fases: (1) a pré-análise, (2) a exploração do material e (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise consistiu em “[...] tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais” (Bardin, 2016, p. 125). Essa fase se deu a partir da organização dos testes, bem como das observações obtidas em sala de aula. As informações coletadas dos estudantes, de cunho descritivo, foram reescritas em formato digital, por meio do processador de textos *Microsoft Word*, como forma de facilitar o processo de análise.

A exploração do material se deu por meio de uma averiguação mais detalhada a respeito dos dados coletados, principalmente, no pré-teste e questionário de opinião, nos quais foi possível fazer a codificação e o recorte das unidades de registro para a construção das categorias iniciais e finais, durante a segunda etapa de exploração do material. A última fase contemplou a inferência e interpretação amparada no referencial teórico adotado.

No capítulo seguinte, detalharemos como a proposta se delineou, além de mostrarmos os passos desenvolvidos na escola.

3 A UEPS AMAZONGLÊS: PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO

Este capítulo visa apresentar o planejamento da proposta *Amazonglês* e os passos seguidos em cada aula.

3.1 Planejamento

Para a construção da proposta, visitas iniciais foram realizadas na escola a fim de coletar algumas informações com a professora regular a respeito do perfil dos estudantes, aprendizado de vocabulário, estratégias utilizadas para a participação e engajamento dos estudantes em sua aula. Inicialmente, tivemos acesso a dados básicos que nos auxiliaram no processo de aproximação com a escola, a turma e a professora, para compreender e planejar a proposta de ensino.

A metodologia adotada pela professora para a condução das aulas de inglês é expositiva, em que os estudantes “sabem seguir instruções, fazer as tarefas e se comportam”, como explicitou a professora, contudo, ressaltando que precisam melhorar a atenção e compreensão na leitura. O vocabulário é ensinado por meio de imagens projetadas e cartazes. Com relação ao acesso a recursos extras na escola, os estudantes têm acesso a alguns mecanismos tais como: sala de informática, *tablets*, projetor e acesso à *Internet* para o desenvolvimento das aulas. Outras características da turma dizem respeito à habilidade considerada mais difícil de ser desenvolvida, que, segundo a professora, é a oral, e como avaliação para isso, é feita a utilização de exercícios extras para prática em casa, trabalhos de pesquisa, provas e *quizzes*.

Ainda de acordo com a professora, o material didático é um dos recursos utilizados para o planejamento das aulas. Para tanto, desenvolvemos um conjunto de atividades relacionadas ao vocabulário de alimentos em inglês que faz parte do conteúdo programático do 8º ano do Ensino Fundamental II, o qual tem como foco a integração da cultura local. Assim, os itens lexicais selecionados para esta pesquisa estão evidenciados no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Vocabulário do Amazonglês

Itens lexicais a serem trabalhados				
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 with milk</i>	<i>Bread</i> <i>Cereal</i> <i>X-caboquinho</i> <i>Banana frita (fried pacovan banana)</i> <i>Queijo coalho (coalho cheese)</i> <i>Ham</i> <i>Eggs</i> <i>Farofa de ovo (farofa with eggs)</i> <i>Tapioca</i> <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> <i>Até o tucupi</i> <i>Merreca</i> <i>Que só</i>

Fonte: Elaboração própria.

A operacionalização didática desse vocabulário se deu por meio de atividades previamente planejadas (Apêndice I) e delineadas em uma UEPS. Por isso, a proposta é pautada no ensino de vocabulário em inglês aproximado do vocabulário regional, sendo disponibilizado por meio de uma UEPS, seguindo o modelo de Ferreira *et al.* (2020), com o intuito de alcançar o propósito de cada passo estabelecido.

A seguir, descrevemos de forma sucinta o passo a passo da aplicação da UEPS Amazonglês. Os passos referem-se aos aspectos sequenciais e metodológicos da UEPS (Moreira, 2012b).

3.2 Aplicação

Passo 1

Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida com participantes pertencentes a uma instituição da qual não faço parte do quadro docente, foi necessária a observação de aulas e diálogos com a professora regular da disciplina para a escolha da turma em que seria aplicada a proposta, assim como para compreender do que se tratavam as dificuldades dos estudantes. Por meio das conversas iniciais, foi possível perceber que há uma deficiência no repertório lexical dos estudantes, de acordo com a professora, que também

forneceu informações substanciais quanto a sua forma de desenvolver o vocabulário em sala de aula, bem como sobre suas estratégias e metodologia adotadas.

O tópico *breakfast food and quantifiers* foi desenvolvido contextualizando a matéria de ensino, em concordância com a BNCC (Brasil, 2017), PNLD (Brasil, 2019) e o livro didático (Franco, 2018), sendo esse último uma das principais bases que a professora utiliza para seu planejamento diário.

Para esse passo, fizemos a aplicação de um pré-teste que teve o intuito de verificar o conhecimento prévio acerca do vocabulário específico. Por meio desse passo, foi possível entender quais estudantes possuíam pouco repertório lexical a respeito do tema, o que demonstrou a necessidade de desenvolver melhor esse aspecto.

Passo 2

Por meio do pré-teste, percebemos que os estudantes demonstraram pouco conhecimento a respeito do vocabulário a ser trabalhado, justificando, a partir disso, a proposta para o uso de organizadores prévios que são materiais introdutórios expostos, antes do material a ser aprendido.

Sendo assim, selecionamos um vídeo sobre o que as pessoas comem no café da manhã, ao redor do mundo, para dar início a essa etapa. É válido mencionar que foram enfrentados problemas técnicos referentes aos aspectos estruturais da escola, que não apresentava distribuição segura e funcional de ligações elétricas para o desenvolvimento de aulas com recursos tecnológicos.

Portanto, os estudantes assistiram ao vídeo (*What does the world eat for breakfast?*) pela tela do *laptop*. Após o vídeo, foi possível iniciar um diálogo acerca dos alimentos exibidos, o que possibilitou conhecer um pouco mais a respeito de seus hábitos alimentares, tal como observar o conhecimento prévio no que se refere ao tema escolhido.

A maioria dos estudantes demonstrou entusiasmo ao perceber as diferentes possibilidades dessa refeição ao redor do mundo. Alguns apontaram as similaridades no seu cotidiano, por exemplo, alimentos como *bread e coffee*. Outros citaram algumas frutas em português. Esse diálogo inicial serviu para apresentação do vocabulário da UEPS. Na Figura 1, podemos observar o vídeo que foi exibido para os estudantes.

Figura 1 – organizador prévio



What Does the World Eat for Breakfast?

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ry1E1uzPSU0>. Acesso em: 10 ago. 2022.

Feito isso, para representação do vocabulário, levamos uma cesta com alimentos que compõem um café da manhã, entre eles, componentes regionais. Tais componentes são parte fundamental para o aprendizado desse vocabulário específico, pois é um meio de trazer a realidade em que os estudantes estão inseridos.

Desse modo, identificamos os itens que configuram alimentos regionais, bem como itens que se repetem em variadas culturas, buscando fazer uma conexão com o vídeo previamente apresentado. Perguntas como “Das comidas que vocês viram no vídeo, alguma está presente aqui na mesa? Quais?” e “quais daqui são regionais?” foram realizadas para que se desse início a associação dos alimentos presentes na cesta ao inglês, por meio da prática oral e repetição.

Na Figura 2, podemos observar como os alimentos foram nomeados, após a associação dos estudantes.

Figura 2 – Mesa de café da manhã



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)¹⁴

Passo 3

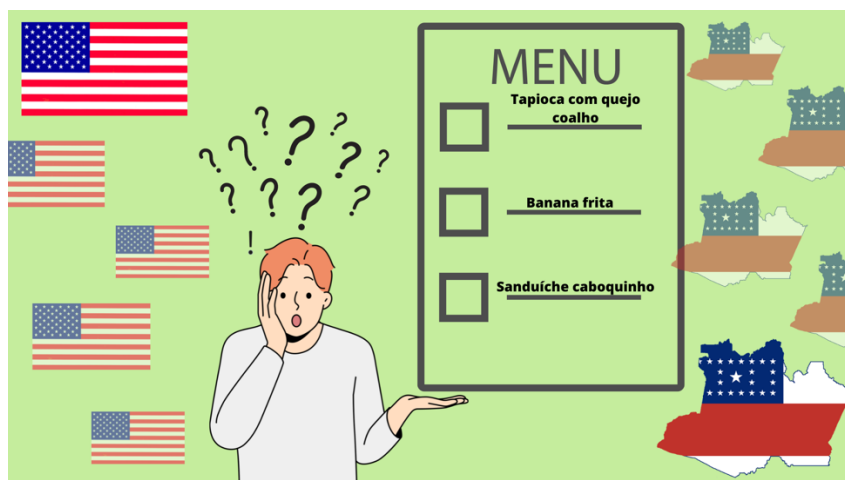
Iniciamos essa aula com uma revisão do vocabulário exposto anteriormente utilizando *flashcards* e foi perceptível que os participantes ainda lembravam das palavras trabalhadas.

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 nesses locais.

A situação-problema (Figura 3) 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.

¹⁴ As imagens ilustradas fazem parte do acervo pessoal da pesquisadora, e a data é referente ao ano da aplicação da proposta na escola.

Figura 3 – Situação-problema apresentada para os estudantes



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Para que os estudantes pudessem fazer essa atividade, de forma criativa, esse passo foi direcionado de modo a ser desenvolvido em dois dias. A primeira parte se deu pela divisão das equipes, escolha do nome do estabelecimento e os alimentos que teriam em seus cardápios.

A decisão em desenvolver essa atividade em equipe se deu na oportunidade em viabilizar troca de conhecimento entre os estudantes e facilitar no processo de ensino-aprendizagem, visto que as atividades colaborativas facilitam a APS (Moreira, 2012b).

Nesse primeiro momento, os seis (6) grupos formados planejaram e desenvolveram seus esboços de como esse cardápio seria construído na aula seguinte, além disso uma breve pesquisa foi realizada, a respeito de quais alimentos eles gostariam de adicionar em seus cardápios, para otimizar o tempo da próxima aula (Figura 4).

Figura 4 – Estudantes produzindo um mapa mental



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Na aula seguinte, distribuimos papel cartolina, pincéis e lápis de cor para que os estudantes usassem sua criatividade para criação dos cardápios. As equipes determinaram seus próprios critérios na escolha das categorias e dos alimentos que estariam em seus cardápios. Nesse processo de produção, o professor é apenas mediador (Moreira, 2012b), o que facilita na observação e percepção sobre o aprendizado do vocabulário na participação dos estudantes.

No decorrer da aula, ficaram evidentes a participação e o engajamento das equipes na produção dos mapas.

Passo 4

Nesta aula, deu-se início ao 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 desta etapa, devido às questões citadas anteriormente sobre os aspectos estruturais da escola. Com isso, elaboramos *flashcards* como recurso visual para demonstração do conteúdo. Essa ferramenta foi criada para ser ancoradouro para o novo assunto. Por meio do uso dos *flashcards* tornou-se viável observar algumas expressões de quantidade faladas na região e como poderiam ser associadas ao inglês (*quantifiers*).

Vale salientar que usar da língua materna para demonstrar conceitos, ou até mesmo estruturas na L2, é válido na APS, visto que na aprendizagem são enfatizadas as

diferenças e as semelhanças das duas línguas (Moreira; Masini, 1982). O vocabulário trabalhado nesta aula pode ser visualizado no Quadro 8, no qual podemos fazer a relação entre a língua materna e a L2.

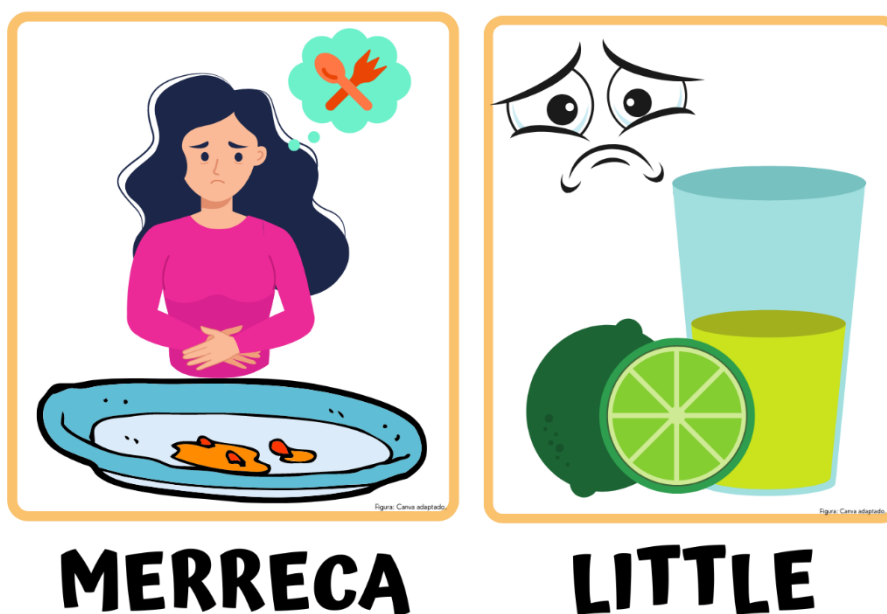
Quadro 8 – Expressões de quantidade no português e inglês

Expressões regionais	Representação em L2
“até o tucupi”	<i>Many/much, a lot</i>
“que só”	<i>Many/much, a lot</i>
“merreca”	<i>Few/little</i>

Fonte: Elaboração própria.

Na Figura 5, podemos ver a representação do que foi mostrado para os estudantes nos *flashcards*.

Figura 5 – *Flashcards* dos *quantifiers*



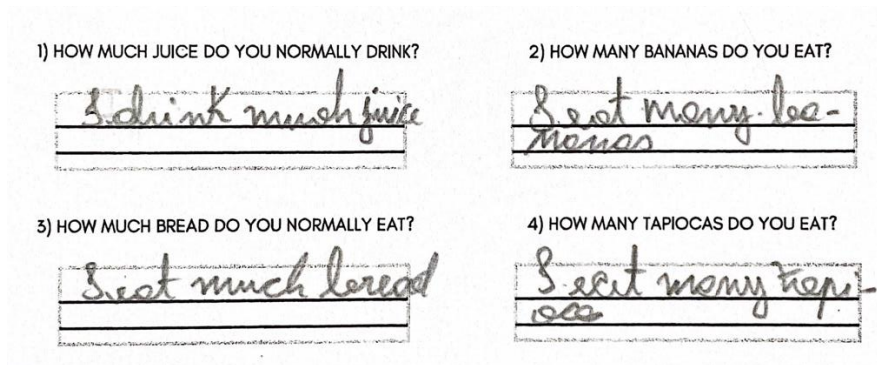
Fonte: Elaboração própria.

Inicialmente, os participantes demonstraram interesse nas expressões regionais e em como relacioná-las à língua inglesa. Contudo, ao tentar aprofundar o conteúdo em sentenças afirmativas e interrogativas, foi observada a dificuldade por parte de alguns estudantes no entendimento do uso em frases simples e curtas e no que se refere à diferenciação dos *quantifiers*.

Para a prática, foi distribuída uma atividade impressa com perguntas em que os estudantes precisavam desenvolver uma resposta pessoal no que se refere à quantidade de alimentos específicos que eles consomem.

De modo geral, os estudantes demonstraram compreender o assunto sabendo diferenciar o uso dos quantificadores contáveis e incontáveis, por meio das respostas pessoais, expressando o vocabulário em frases na forma afirmativa como na Figura 6.

Figura 6 – Exemplo correto dos *quantifiers* em frases afirmativas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Alguns poucos estudantes escreveram suas respostas com o vocabulário específico corretamente. Por exemplo, na resposta do E6¹⁵: “*I much bread normally*”, é possível perceber que o aluno consegue compreender a pergunta e diferenciar qual quantificador correto mesmo que gramaticalmente a frase não fizesse muito sentido.

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 respondê-la. 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.

As seis equipes conseguiram concluir a atividade. Nas respostas das equipes, foi possível observar o uso do vocabulário exposto anteriormente, assim como dos elementos regionais.

¹⁵ E6: estudante 6.

Passo 6

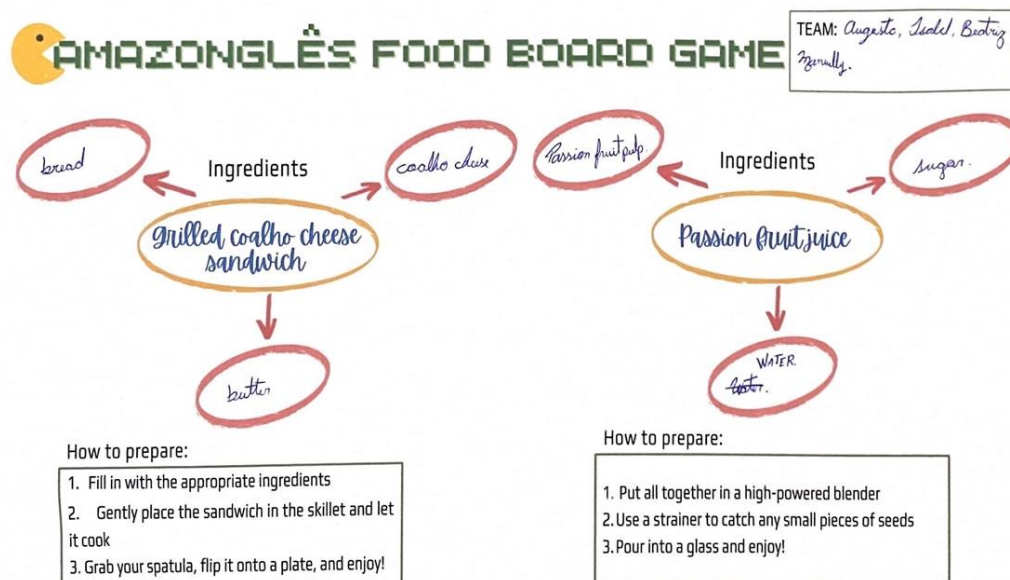
A atividade proposta para esse passo consistiu em uma competição entre equipes, em que foi feita a distribuição de um tabuleiro contendo o modo de preparo de diferentes cafés da manhã, entre esses, o café amazônico e espaços em branco para o preenchimento com os ingredientes dessas receitas, que foram expostos na lousa pela professora-pesquisadora.

Os estudantes selecionaram, dos itens expostos, possíveis ingredientes para a composição de seu tabuleiro. O foco dessa atividade foi a utilização do vocabulário específico para cada receita. Então, combinamos que o grupo que concluísse seu tabuleiro em menor tempo ganharia uma recompensa, o que caracterizou também como um fator motivador da participação.

Das seis equipes formadas, apenas uma não apresentou esforços para realizar a atividade, demonstrando pouco interesse pela atividade proposta. Somente uma integrante da equipe tentou fazer a atividade.

Na Figura 7, o Grupo C concluiu mais rapidamente o seu tabuleiro sendo a vencedora do dia e com os ingredientes de acordo com as receitas originais.

Figura 7 – Grupo vencedor da competição



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

É válido ressaltar que as atividades colaborativas descritas foram desenvolvidas nos mesmos grupos do início ao fim da proposta.

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, 2011). 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). Os dados avaliados serão expostos no capítulo seguinte.

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). Os dados analisados provenientes dos testes aplicados (pré-teste, pós-teste e pós-teste tardio) no decorrer da proposta serão descritos no próximo capítulo.

A seguir, detalharemos os resultados dos dados obtidos após a aplicação da proposta Amazonglês.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DA PROPOSTA

Para darmos início à apresentação dos resultados gerados nesta pesquisa, primeiramente, precisamos retomar o objetivo geral dessa proposta que foi desenvolver uma unidade de ensino potencialmente significativa para aprendizagem de vocabulário em LI, levando em conta os dois preceitos principais para que isso ocorra, que são: material potencialmente significativo, que possa fazer sentido na estrutura cognitiva do aprendiz, e predisposição para aprender.

Trazendo a primeira situação para a realidade desta proposta, o material aplicado em sala de aula deveria ser capaz de dialogar com o conhecimento prévio dos estudantes. Tendo em conta isso, foram mescladas palavras regionais ao aprendizado de um vocabulário específico da LI, o que serviu de ponte para a possibilidade de aprender novas palavras. Sendo assim, tanto as atividades criadas, que compõem o produto educacional Amazonglês, como a mediação docente formam pontos fundamentais.

No que se refere à segunda situação, a predisposição para aprender, ressaltamos que não se trata de uma simples motivação ou identificação com o componente de ensino, mas uma predisposição para relacionar novos conhecimentos à estrutura cognitiva prévia para que esse vocabulário venha a atribuir significados ao conhecimento de novas palavras e elementos.

Dessa maneira, apresentamos, neste capítulo, os resultados oriundos dos testes realizados durante a execução da proposta, tais como: pré-teste, pós-teste e pós-teste tardio que visaram avaliar o conhecimento prévio e aprendizado de vocabulário dos participantes. Para auxiliar nessa etapa, utilizamos uma grelha de observação e um questionário de opinião, aplicado ao final da proposta.

É válido ressaltar que as anotações do pesquisador durante a aplicação da proposta é parte dos resultados, pois “[...] a avaliação da aprendizagem deve ser feita ao longo de sua implementação” (Moreira, 2012b).

Para preservar a identidade dos participantes, conforme previsto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, fizemos uso de letras do alfabeto no que diz respeito à divisão de grupos, por exemplo, “Grupo A”. Nas falas individuais, foram utilizados números, como em “Estudante 1 (E1)”. Vale ressaltar que os trechos foram destacados em itálico e foram transcritos de acordo com a fala original dos alunos.

4.1 Aspectos potencialmente significativos para aprendizagem de vocabulário em Língua Inglesa

Ao retomar o primeiro questionamento, “em quais aspectos o Amazonglês se apresenta como uma proposta potencialmente significativa para aprendizagem de vocabulário em língua inglesa?”, buscamos apresentar alguns indícios da eficácia da proposta na aprendizagem do vocabulário.

Inicialmente, realizamos um pré-teste que teve o intuito de verificar o conhecimento prévio dos estudantes a respeito do vocabulário específico e aspectos relevantes acerca da APS. Com esse teste, foi possível observar diferentes respostas no que tange à intenção dos estudantes no aprendizado do vocabulário em LI.

É importante ressaltar que a verificação do conhecimento prévio antes da aplicação da proposta serviu para constatar a existência de ideias relevantes que servem como ancoradouro cognitivo para novas aprendizagens, possibilitando que a APS fosse viável (Moreira, 2017).

Para a análise, retomamos os dois preceitos da APS (material potencialmente significativo e predisposição para o aprendizado de LI) e, a partir deles, destacamos no Quadro 9 as categorias iniciais e finais, construídas a partir das respostas dos estudantes:

Quadro 9 – Categorias iniciais e finais

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

Fonte: Elaboração própria.

As categorias “interesse na aprendizagem do vocabulário (regional) e perspectiva funcional da língua” têm como objetivo contemplar as respostas dos estudantes. Com base nesses dados, buscamos ressaltar quais elementos podem evidenciar um material potencialmente significativo e que houve disposição para aprender. Quando tratamos dos materiais potencialmente significativos, vale lembrar que “[...] o significado está nas pessoas, não nos materiais. É o aluno que atribui significados aos materiais de

aprendizagem” (Moreira, 2012a, p. 25). Outro ponto importante é de que na APS a predisposição se trata do conhecimento prévio ou ideias-âncoras¹⁶ relevantes que possam ser relacionadas ao novo material apresentado (Moreira, 2012a).

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

Nos trechos a seguir, observamos quais perspectivas os estudantes demonstram quanto ao vocabulário a ser apresentado na UEPS:

- 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 ajuda-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)*

A predisposição para o aprendizado de LI é evidenciada a partir do que os participantes demonstram, por meio de suas respostas, elucidando a importância que o aprendizado de LI tem em suas vidas.

De acordo com Moreira (2011, p. 25),

[...] o aprendiz deve querer relacionar os novos conhecimentos, de forma não-arbitrária e não-literal, a seus conhecimentos prévios, [...] não se trata exatamente de motivação, ou de gostar da matéria. Por alguma razão, o sujeito que aprende deve se predispor a relacionar interativamente os novos conhecimentos à sua estrutura cognitiva prévia.

O conhecimento prévio na aprendizagem significativa de Ausubel (2001) é fator primordial para aquisição de novos significados. Em um processo interativo, “[...] o novo ganha significados, se integra e se diferencia em relação ao já existente que, por sua vez, adquire novos significados, fica mais estável, mais diferenciado, mais rico, mais capaz de ancorar novos conhecimentos” (Moreira, 2012a, p. 26).

¹⁶A esse conhecimento, especificamente relevante à nova aprendizagem, o qual pode ser, por exemplo, um símbolo já significativo, um conceito, uma proposição, um modelo mental, uma imagem, David Ausubel (1918-2008) chamava de *subsunçor* ou *ideia-âncora* (Moreira, 2012a, p. 14).

Trazendo essa afirmativa para a perspectiva do ensino de línguas, antes de introduzir o vocabulário em inglês, o professor resgata 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”.

Assim, é importante que na construção de conhecimento 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, 2012a). 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 melhor 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. Com isso, à medida que os estudantes são expostos a novas palavras, “progressivamente, o subsunçor vai ficando mais estável, mais diferenciado, mais rico em significados, podendo cada vez mais facilitar novas aprendizagens” (Moreira, 2012a, p. 15).

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.

Nessa discussão, vale destacar que a última categoria, denominada “perspectiva funcional da língua”, pode ser compreendida por alguns autores como uma perspectiva utilitarista, no que diz respeito ao aprendizado do idioma. Essa concepção pode ser facilmente 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 melhores condições de vida vai além do perfil socioeconômico dos estudantes, está atrelada 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 inglês e do vocabulário. Destacamos que a proposta Amazonglês como potencial recurso possibilitou ao estudante se apropriar da sua regionalidade e propiciou reflexões sobre a importância do aprendizado do vocabulário.

4.2 Atividades potencialmente significativas para o aprendizado de vocabulário

Neste momento, passamos a descrever, dentre as atividades aplicadas, as que se demonstraram potencialmente significativas para a aprendizagem de vocabulário em inglês, especialmente no desenvolvimento dos critérios de domínio e amplitude.

Em se tratando de domínio e amplitude de vocabulário, tomamos por base as escalas ilustrativas (Quadro 10) presentes no QCER (Conselho da Europa, 2020) dos níveis pré-A1 à A2.

Quadro 10 – Escalas ilustrativas dos níveis pré-A1 à A2

	Amplitude de Vocabulário	Domínio de Vocabulário
A2	Apresenta vocabulário suficiente para realizar transações rotineiras do dia a dia envolvendo situações e tópicos familiares. Possui vocabulário suficiente para expressar necessidades comunicativas básicas. Apresenta vocabulário suficiente para lidar com necessidades simples de sobrevivência.	Consegue controlar um repertório restrito que lida com necessidades concretas do dia a dia.
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)

Como a proposta trata apenas de uma temática específica (comidas), realizamos uma adaptação da escala, considerando um repertório vocabular elementar, construído por palavras isoladas e expressões relacionadas às situações concretas.

Por isso, 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 e avaliamos a frequência de palavras presentes nas atividades produzidas pelos estudantes. Nesse critério, priorizamos a capacidade de o estudante reproduzir vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares com relação à temática comida.

Em relação ao domínio, na escala disponível no QCER (Conselho da Europa, 2020), os níveis pré-A1 e A1 não possuem descritores para adaptação, contudo, o nível A2 adequa-se à proposta. Com esse critério, esperamos que os estudantes tenham um bom domínio do repertório lexical relacionado à temática comida.

Com relação à aplicação, e considerando que, “[...] em todos os passos, os materiais e as estratégias de ensino devem ser diversificados, o questionamento deve ser privilegiado em relação às respostas prontas e o diálogo e a crítica devem ser estimulados” (Moreira, 2011, p. 45), vale ressaltar que, durante as atividades desenvolvidas em sala de aula, observamos que os estudantes evoluíram progressivamente no decorrer de cada passo, nos critérios avaliados.

Entre os materiais aplicados, destacamos as atividades dos passos 3 e 7¹⁷, em que o vocabulário proposto na UEPS foi explorado de forma crescente.

- **Mapas mentais**

A primeira atividade se deu por meio da criação de um cardápio em formato de mapa mental. Os mapas podem ser definidos “como um gráfico organizador que demonstra como as palavras-chaves ou conceitos são associados umas com as outras através de representações gráficas não lineares” (Rosário, 2020, p. 2).

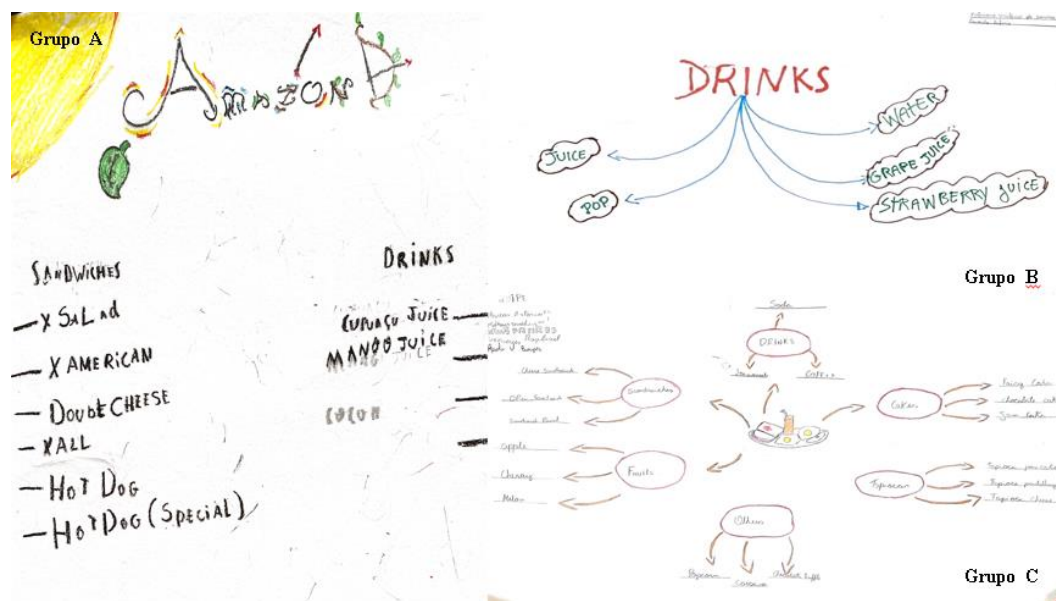
Buzan (2009, p. 10) afirma que o uso dos mapas é “[...] um método de armazenar, organizar e priorizar informações (em geral no papel), usando palavras-chave e imagens-chave, que desencadeiam lembranças específicas e estimulam novas reflexões e ideias”.

¹⁷ A descrição dos passos 3 e 7 encontra-se no capítulo 3.

O uso dessa estratégia visual contribui para “[...] expansão de vocabulário ao exibir em categorias palavras relacionadas umas às outras” (Khoii; Sharifafar *apud* Rosário, 2020, p. 2), e também, “devido à natureza mnemônica e ilimitada desta técnica, torna-se mais fácil para os alunos lembrarem e memorizarem o vocabulário aprendido desta maneira, principalmente termos e conceitos lexicais mais complexos” (Rosário, 2020, p. 2).

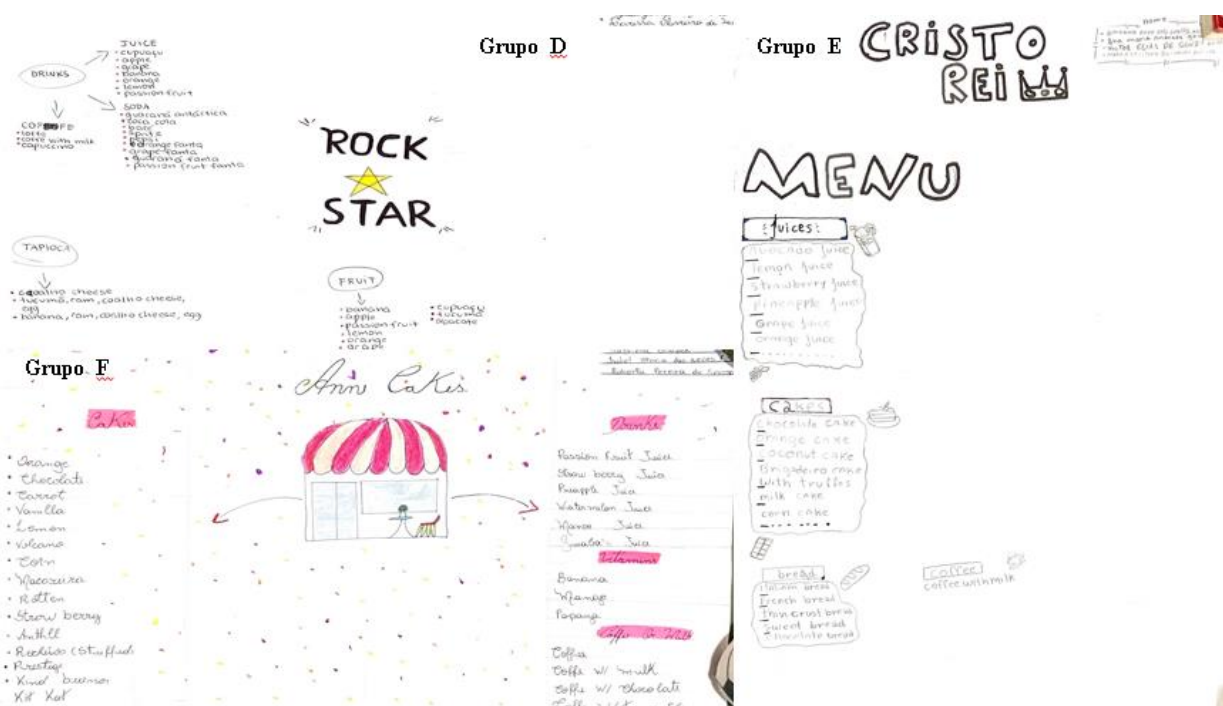
Nas Figuras 8 e 9, podemos observar os mapas construídos pelos estudantes:

Figura 8 – Mapas mentais construídos pelos grupos A, B e C



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

Figura 9 – Mapas mentais construídos pelos grupos D, E e F



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

No Quadro 11, é possível visualizar o desempenho dos grupos¹⁸ de acordo com a grelha de observação nos critérios domínio e amplitude:

Quadro 11 – 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 a 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

¹⁸ Para essa atividade, foram avaliados o total de seis grupos.

	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: Elaboração própria.

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.

É válido ressaltar que, diante das observações feitas em sala de aula, a participação dos estudantes nessa atividade foi bastante positiva, pois, se tratando de “motivação” no contexto escolar,

[...] podemos observar que os discentes dispõem de certos recursos pessoais, para agirem diante de atividades que os motivem a aprender significativamente, como tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades, que poderão ser investidos na atividade proposta, e será mantida enquanto os fatores motivacionais estiverem atuando (Bzuneck, 2001, *apud* Nunes, 2014, p. 33).

Essas estratégias utilizadas pelos estudantes são observadas, principalmente, quando os estudantes são expostos a atividades diferentes das que eles estão habituados. 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 de suas equipes.

Guimarães (2001, p. 38) afirma que:

Envolver-se em atividades por razões intrínsecas¹⁹ gera maior satisfação e há indicadores que esta facilita a aprendizagem e o desempenho. Estes resultados

¹⁹ Entende-se como intrinsecamente motivado o aluno que realiza as atividades acadêmicas como um fim em si mesmo, ou seja, sem influência de qualquer fator externo, sejam recompensas, pressões, ameaças etc.. Em outras palavras, a atividade é valorizada por si mesma, o que inclui um componente afetivo, frequentemente identificado com interesse (Bzuneck e Guimarães, 2007, p. 415).

devem-se ao fato de que, estando assim, motivado o aluno opta por aquelas atividades que assinalam oportunidade para o aprimoramento de suas habilidades, focaliza a atenção nas instruções apresentadas, busca novas informações, empenha-se em organizar o novo conhecimento de acordo com seus conhecimentos prévios, além de tentar aplicá-lo a outros contextos.

Trazendo essa assertiva para a perspectiva do *Amazonglês*, a atividade proposta a partir desta pesquisa contribuiu para que o vocabulário assimilado fosse exposto pelos estudantes de forma dinâmica, sendo possível observar que nem todos apresentaram o vocabulário no contexto adequado, porém, houve esforço e empenho para sua realização.

- **Criação de receita exclusiva**

Essa atividade foi realizada no passo 7. 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 suas receitas para os colegas de classe e que 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 12, podemos observar que todos os grupos avaliados demonstraram avanço se compararmos à atividade anterior, com base, sobretudo, no objetivo final dessa atividade, que era o uso do vocabulário exposto no decorrer da UEPS em formato de uma criação de receita. A análise do quantitativo de palavras apresentadas é feita de acordo com as palavras-chave expostas nas receitas.

Quadro 12 – 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 os 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

	trouxo 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 os 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, os ingredientes e os 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, o seu modo de preparo e os ingredientes.

Fonte: Elaboração própria.

No que se refere ao domínio, constatamos que os seis grupos avaliados apresentaram o vocabulário de suas receitas 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 no aprendizado de vocabulário dos estudantes.

Apresentamos algumas das receitas que foram analisadas. A análise foi feita a partir das palavras citadas no modo de preparo e dos ingredientes presentes nas receitas que constam nas figuras 10 e 11, a seguir:

Figura 10 – Receitas dos grupos A e B

Escola Estadual "Nathalia Uchôa"
 Manaus, 11 de outubro de 2022.
 Professora: Maria Gleicieneira
 Data: _____

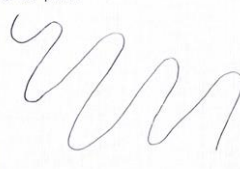
Alunas: Apulo V. Araújo,
 - Angélica dos Anjos Brito
 - Ana Ray J. Amorim
 5º ano (2) Matutino

A-recipe title
 ingredients:

- 1 french bread
- 4 slices of fried pacová banana
- 50g of Tucumã pulp chips
- 2 slices of Casal cheese butter to taste
- 2 slices of Tomate


X-recipe title

(Passar manteiga no pão) But-
 ter the french bread and plate.
 Add the fried plantain, Tucumã
 and casal cheese inside the bread.
 Wait for the cheese to melt
 and add Tomate.



Credits
 Model: Capela, "1-caboquinho-recipe" UOL
 Disponível em: <https://www.uol.com.br/loucas/cremas/2006/10/21/66/1x-caboquinho.htm>

#Caboquinho
 com carne de alho



Ingredients:

- 1 french bread
- 4 fried plantain chips
- 50 grams of tucumã pulp chips
- 1 slice of casal cheese
- butter to taste

PREPARATION
MODE

- Butter the French bread and plate.
- Add the fried plantain, garlic cream, tucumã and casal cheese inside the bread. Wait for the cheese to melt.

Thanks for following our recipe!

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).


Figura 11 – Receitas dos grupos E e F

LUCIFERRE
 MORGAN
 MORGAN
 MORGAN
 MORGAN

SUPER SANDWICH
 on a CUCUMBER and CHICKEN


PREPARATION

- 1- TAKE TWO SLICE OF FRENCH BREAD.
- 2- PUT IT ON THE KITCHEN PLATE.
- 3- TAKE A SLICE OF QUALIO CHEESE.
- 4- AND SOME PIECES OF TUCUMÃ.
- 5- TWO SLICES OF LETTUCE AND A PIECE OF TOMATO.
- 6- HEAT THE CHEESE ON THE PLATE, THEN ASSEMBLE THE SANDWICH.
- 7- SKIP A SHREDDED AND SEASONED CHICKEN.




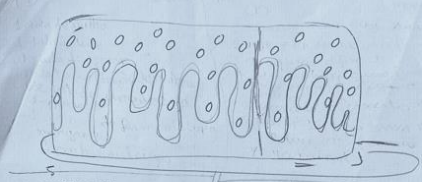
MOUNTING

- 1- PUT THE GRILLED BREAD.
- 2- PLACE THE SLICE OF LETTUCE AND TOMATO.
- 3- THEN ADD THE GRILLED CHICKEN.
- 4- THEN THE TUCUMÃ AND QUALIO CHEESE.
- 5- THEN CLOSE LIKE BREAD.



SIDE DISH

- 1- CUPUAÇU JUICE.
- 2- FRIED BANANA PICOVA.
- 3- PASSION FRUIT JUICE.

1- corn can
 1- milk can
 2- sugar can
 1- can of corn flakes
 1/2- soy oil can
 3- eggs
 1- baking powder
 margarine
 flour

1- drain the corn and use the can
 2- mount and ferment the shape
 3- preheat the oven
 4- add the milk, sugar, corn flakes, eggs, and beat well until the corn is ground
 5- add baking powder
 6- pour the dough into the mold, put it in the oven
 7- 90 minutes

1 xícara de açúcar
 3/4 margarina de leite
 2 ovos
 1- lata de milho
 1- x de leite
 1- x de fermento

bata a açúcar com a margarina e os ovos
 Adicione o milho e o leite por último
 bata até o milho ficar moído monte a forma e despeje a massa

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

4.3 Resultados após aplicação dos testes

Os testes aplicados no início e ao final da proposta demonstraram resultados expressivos no que se refere à aprendizagem 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-litera e não-arbitrária” (Moreira, 2012a).

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 ressaltar que o esquecimento não é incomum na aprendizagem. Na APS, essa capacidade é “[...] diferente da aprendizagem mecânica, na qual o esquecimento é rápido e praticamente total, na aprendizagem significativa é residual, ou seja, o conhecimento esquecido está “dentro” do subunçor, há um resíduo dele no subunçor” (Moreira, 2012a, p. 40).

Moreira (2012a, p. 40) ainda afirma que

a vantagem da aprendizagem significativa sobre a mecânica é a compreensão, o significado, a capacidade de transferência a situações novas (na aprendizagem mecânica o sujeito é capaz de lidar apenas com situações conhecidas, rotineiras). Mais tarde, a vantagem está na maior retenção e na possibilidade de reaprendizagem (que praticamente não existe quando a aprendizagem é mecânica) em muito menos tempo do que a aprendizagem original.

Essa afirmativa pode ser corroborada se analisarmos a progressão vocabular dos estudantes no Quadro 13:

Quadro 13 – 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: Elaboração própria.

Os dados analisados do pré-teste demonstram que se destacam os números de participantes entre uma e três 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 possuem repertório prévio.

Os dados analisados do pós-teste demonstram que houve um aumento vocabular considerável, especialmente relacionado ao critério amplitude, sendo a quantidade igual ou maior que nove palavras.

Os dados do pós-teste tardio demonstram que os estudantes foram capazes de reter um quantitativo significativo de vocabulário na memória, contudo, nota-se que houve certa diminuição no quesito amplitude, sendo que, nesse teste, 19 estudantes contabilizaram um total de quatro a oito palavras.

A partir desses dados, podemos afirmar que as atividades propostas para cada passo contribuíram significativamente de modo que o vocabulário apresentado foi exposto gradativamente com o intuito de alcançar uma aprendizagem mais significativa para os estudantes em detrimento de uma aprendizagem mecânica ou memorística.

Também foram avaliadas as palavras de maior frequência citadas pelos estudantes nos testes aplicados (Quadro 14).

Quadro 14 – Frequência de palavras demonstradas nos testes

Frequência das palavras					
Pré-teste		Pós-teste		Pós-teste tardio	
Coffee	Frequência: 15	Egg(s)	Frequência: 13	Bread	Frequência: 17
Milk	Frequência: 12	Cupuaçu juice	Frequência: 9	Cupuaçu juice	Frequência: 14
Apple	Frequência: 9	Little	Frequência: 9	Tapioca	Frequência: 10
Variação de palavras: 21 palavras		Variação de palavras: 25 palavras		Variação de palavras: 22 palavras	
Palavras fora do contexto: Meat – 1 repetição Baked fish = 1 repetição Rice = 2 repetições Beans = 2 repetições		Palavras fora do contexto: 0		Palavras fora do contexto: 0	

Fonte: Elaboração própria.

No pré-teste, observamos que alguns estudantes possuem conhecimento a respeito de palavras referente ao tema comida, de modo mais abrangente, o que de certa forma contribuiu com a aplicação da proposta.

Em se tratando dos parâmetros de domínio de vocabulário, podemos perceber que as três palavras citadas com maior frequência são encontradas em contexto de um café da manhã. Assim, os dados analisados no pós-teste demonstram que as três palavras de maior frequência foram apresentadas no Amazonglês, e grande parte estava no contexto de café da manhã e dentro da realidade manauara, como “cupuaçu juice” que adquire um novo significado.

As palavras têm sentido no contexto do discurso e o sentido varia com o contexto. Vygotsky (1987) diferencia significado de sentido, sendo esse a soma dos eventos psicológicos evocados pela palavra na consciência (Moreira, 2012a; Vygotsky, 1987). A palavra *juice* isoladamente é comum, logo, “cupuaçu juice” para o estudante manauara pode adquirir um sentido familiar ao seu contexto cultural.

É relevante considerar que não só as palavras no contexto local contribuíram para o aprendizado de vocabulário em LI, mas também o uso de recursos visuais, como os *flashcards* utilizados com esse propósito, como afirmam Procópio e Souza (*apud* Pinheiro, 2022, p. 89):

[...] a utilização de um recurso visual apoia o processo de inferência e retenção do significado das palavras novas, visto que o significado é armazenado tanto linguística como visualmente, favorecendo, assim, sua retenção. Assim, a criação de contextos multimodais ricos em informação (tanto verbal quanto visual) facilita a inferência e provê um maior envolvimento do aluno no processamento da informação resultando em maior retenção do conhecimento.

Com o pós-teste tardio, mesmo tendo se passado um mês da aplicação da proposta, os estudantes ainda possuíam domínio do vocabulário proposto na UEPS. Diante disso, podemos afirmar que a proposta Amazonglês contribuiu para a aprendizagem de vocabulário e também promoveu uma compreensão acerca da língua inglesa de forma mais inclusiva e transferível para a vida real.

4.4 Contribuições e limitações da UEPS Amazonglês

No decorrer da aplicação do Amazonglês, alguns aspectos foram observados no que se refere às contribuições e limitações da proposta com dados oriundos de um questionário, como podemos observar no quadro abaixo (Quadro 15):

Quadro 15 – 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: Elaboração própria.

Com relação à motivação e participação, Bzuneck e Guimarães (2007, p. 415) estabelecem que:

[...] entende-se como intrinsecamente motivado o aluno que realiza as atividades acadêmicas como um fim em si mesmo, ou seja, sem influência de qualquer fator externo, sejam recompensas, pressões, ameaças etc. Em outras palavras, a atividade é valorizada por si mesma, o que inclui um componente afetivo, frequentemente identificado com interesse.

Essa assertiva foi comprovada no decorrer da aplicação, ao inserir atividades diferentes das que os estudantes estão acostumados nas aulas de inglês, percebemos maior engajamento e interesse na aprendizagem do idioma. A participação dos estudantes foi ativa e isso pôde ser observado, principalmente, com a interação, na prática das atividades.

Outro ponto relevante se deu no envolvimento nas atividades colaborativas, propiciando condições favoráveis para aprendizagem da língua (Dörnyei, 1997; Vygotsky, 1988). Essa assertiva foi observada por meio das atividades desenvolvidas na UEPS, quando foi possível apresentar, de forma gradativa, o vocabulário e com isso promover o desenvolvimento da habilidade de produção escrita nas práticas de sala de aula.

No que se refere a essa habilidade, os estudantes constataram que as atividades auxiliaram satisfatoriamente. Apesar de a proposta focar em palavras específicas, foi percebida pelos estudantes alguma evolução, como afirmam a E8 e E9:

- xxi) Ajudou a melhorar a minha escrita (E8)*
- xxii) Agora eu sei escrever as palavras (E9)*

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

- xxiii) Aprendi muitas palavras do Amazonas e sua tradução em inglês (E1)*
- xxiv) Comidas típicas do Amazonas e sua tradução em inglês (E4)*
- xxv) Aprendi muitas palavras novas e que inglês é muito bom (E10)*

O Amazoglês 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 foi compreendido por três estudantes nos excertos:

- xxvi) Melhorou muito a minha habilidade oral e eu aprendi a falar palavra (E4)*
- xxvii) me ajudou a falar inglês melhor(E9)*
- xxviii) 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 fazer uso de recursos devido à instabilidade na parte elétrica da escola, sendo necessários ajustes para a aplicação da proposta de forma segura.

Outro aspecto limitador ocorreu devido à baixa carga horária da disciplina de inglês e às adversidades que se sucederam nos meses após a aplicação da proposta, dentre essas, a falta de água, luz e as reduções de tempo, por conta de eventos realizados na escola. Com todas essas situações, parte das atividades foram reajustadas para melhor aplicação.

Nos dias depois da aplicação da proposta, foi possível observar o pouco conhecimento dos estudantes acerca de comandos básicos na LI. Contudo, frente às adversidades explicitadas acima e o quão frequente elas ocorriam, podemos afirmar que

tais situações interferem diretamente no desempenho dos estudantes na disciplina e, essencialmente, no desenvolvimento das atividades do Amazonglês.

Para a avaliação da proposta Amazonglês, como recurso potencialmente significativo para o aprendizado de vocabulário em inglês, levamos em consideração as evidências de aprendizagem demonstradas pelos estudantes no decorrer da proposta e dos testes aplicados.

A partir dos dados analisados no pré-teste, pós-teste e pós-teste tardio, evidenciamos aspectos que podem apontar a proposta como um material potencialmente significativo, elucidando uma evolução progressiva de aprendizagem do vocabulário mesmo após um mês da aplicação das atividades.

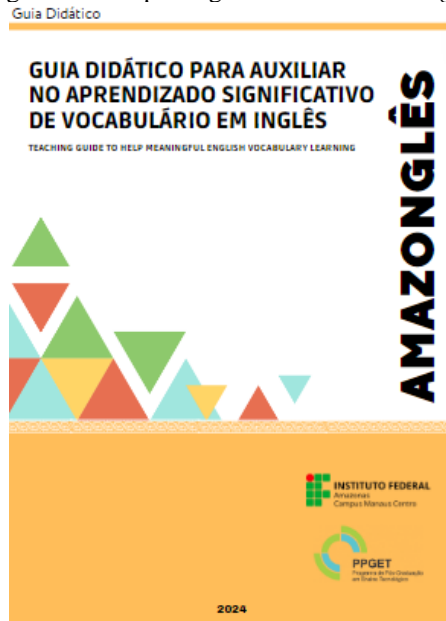
Em relação à predisposição, destacamos os conhecimentos prévios acerca do vocabulário específico, o interesse em aprender a língua para diferentes perspectivas funcionais de uso, além das interações com os colegas e a resolução das situações-problema desenvolvidas em sala de aula.

No próximo capítulo, apresentamos sucintamente o produto educacional, fruto desta proposta.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Os resultados oriundos desta proposta serviram para construção de um guia didático intitulado *Amazonglês: guia didático para auxiliar no aprendizado significativo de vocabulário em Inglês* (Figura 12).

Figura 12 – Capa do guia didático *Amazonglês*



Fonte: Elaboração própria.

O produto tem por finalidade auxiliar professores com estratégias mais significativas em suas práticas de ensino, por meio de uma unidade de ensino potencialmente significativa como alternativa didática para o ensino-aprendizagem de inglês. O guia *Amazonglês* se apresenta como um novo recurso para se trabalhar o vocabulário relacionado à temática de alimentos em LI, de forma mais dinâmica para o estudante. Tem por objetivo possibilitar um aprendizado significativo e promover a consciência cultural, contextualizando vocábulos regionais ao novo idioma.

Para tanto, esse guia apresenta os principais aspectos teóricos que envolvem a construção de uma UEPS, instruções para a aplicação da proposta, grelhas para avaliação do vocabulário e sugestões para adaptação do professor de acordo com seus objetivos. Ele pode ser aplicável para outras temáticas na disciplina de Língua Inglesa.

O guia didático está dividido em três seções: na seção 1 são apresentados os fundamentos teóricos que serviram como base para criação desse produto, como os princípios da APS no aprendizado de vocabulário e os aspectos necessários para criação de uma UEPS. A seção 2 é destinada a demonstrar quais passos podem ser seguidos para

a aplicação do Amazonglês e como avaliar o vocabulário desenvolvido em sala de aula. E, na seção 3, compartilhamos sugestões de materiais de apoio para os professores, como materiais para leitura mais detalhada sobre APS.

No último capítulo, apresentamos as nossas considerações finais e sugestões para pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de se qualificar como uma proposta direcionada à aprendizagem de vocabulário em LI, o presente estudo teve como objetivo avaliar uma unidade de ensino potencialmente significativa para a aprendizagem de vocabulário em língua inglesa amparada nos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Significativa, como uma estratégia para ressignificar esse processo de ensino-aprendizagem. Com isso, buscou-se ampliar e atualizar o conhecimento dos alunos, dando lugar a novos àquilo que já conhecem.

Para esta pesquisa, o estudo de caso (Yin, 2015) conduziu o desenvolvimento desta proposta, que foi aplicada para 26 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, na Escola Estadual Nathália Uchôa, localizada no município de Manaus, estado do Amazonas. Avaliamos o aprendizado de vocabulário por meio de atividades que se desdobraram em uma UEPS que nomeamos de Amazonglês a respeito de 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 nossa região que serviram como ancoragem cognitiva para o aprendizado dos estudantes.

Tais atividades foram materializadas em um produto educacional, em formato de guia didático para professores, denominado *Amazonglês: guia didático para auxiliar no aprendizado significativo de vocabulário em Inglês*. Esse guia foi construído com o intuito de auxiliar professores por meio de uma unidade de ensino potencialmente significativa como alternativa didática para o ensino de vocabulário em inglês sob uma perspectiva amazônica.

Os resultados da aplicação do Amazonglês 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 a APS.

No que se refere aos aspectos potencialmente significativos da aplicação da proposta, destacamos dois: i) interesse na aprendizagem do vocabulário (regional) e ii) perspectiva funcional da língua. É válido ressaltar que, na perspectiva da APS, o interesse pode contribuir para que o próprio aluno atribua significado aos materiais de aprendizagem (Moreira, 2012a) e o conhecimento prévio (vocabulário regional) serve como ancoradouro cognitivo para a aprendizagem de novas palavras. Essa assertiva foi comprovada com a evolução dos estudantes no decorrer da aplicação da proposta. Outro aspecto relevante se deu quando os estudantes destacaram a importância do material aplicado, correspondendo a uma perspectiva utilitarista, como aprender o vocabulário para melhores condições de vida.

Em relação às atividades potencialmente significativas, destacamos, principalmente, os mapas mentais e a criação das receitas exclusivas. O uso dos mapas mentais contribuiu para a expansão do repertório apresentado na UEPS, que foi validado por meio das criações e quantitativo de palavras novas presentes na atividade. Dos seis grupos analisados, quatro demonstraram quantitativo superior ao esperado de palavras presentes no repertório lexical. A criação de mapas mentais utilizando o vocabulário também contribuiu para potencializar a aplicação de outras atividades, como a criação de receitas exclusivas, nas quais os estudantes puderam colocar em prática o vocabulário apresentado na UEPS. Os resultados demonstraram que as seis equipes avaliadas apresentaram o vocabulário específico no contexto esperado e demonstraram uma progressão vocabular positiva. Destacamos também que cada passo desenvolvido na proposta contribuiu para o vocabulário ser exposto gradativamente, de modo que os estudantes aprendessem de forma mais significativa e menos mecânica.

No que se refere ao aprendizado do vocabulário, avaliamos os critérios relacionados ao domínio e à amplitude, por meio de diagnósticos consecutivos (pré-teste, pós-teste e pós-teste tardio). Os dados demonstraram que, no domínio de vocabulário, os estudantes evoluíram significativamente. Essa evolução foi percebida a partir do momento em que os estudantes conseguiram aplicar o vocabulário no contexto adequado e puderam compartilhá-lo, por meio de suas respostas, mesmo após um mês da aplicação da proposta.

Quanto à amplitude de vocabulário, os resultados evidenciaram que houve uma ampliação vocabular. No pré-teste, os estudantes apresentaram pouco repertório lexical,

variando de uma a três palavras por 14 estudantes e nenhuma palavra em um grupo de dez estudantes. Tais resultados demonstraram 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 estabeleceram que houve um aumento vocabular. Após um mês da aplicação da proposta, outro teste (pós-teste tardio) revelou que 25 estudantes foram capazes de reter um quantitativo significativo de vocabulário na memória, corroborando a relevância do *Amazonglês* para o processo de aprendizagem de vocabulário.

Com relação às contribuições e limitações, os resultados apontam entre as contribuições que as atividades aplicadas em sala de aula foram um fator motivador para as aulas de inglês e aprendizado de vocabulário. Os estudantes demonstram isso por meio do engajamento nas atividades e resultados apresentados, principalmente no que se refere ao 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. Essa observação foi relatada pelos próprios estudantes, ao final da aplicação da proposta.

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. Destacamos os problemas enfrentados com os recursos tecnológicos (tomadas e projetor) da escola, os quais, em um primeiro momento se apresentaram funcionais, contudo, logo na aplicação do primeiro passo, foram constatados alguns problemas na rede elétrica da escola. Com isso, realizamos ajustes nos materiais construídos, a fim de reduzir os problemas identificados e as dificuldades enfrentadas. Para o uso de vídeos, optamos pelo uso de *flashcards*, sendo necessário o reajuste das atividades, de forma a atingir o objetivo de cada passo da UEPS. Outras adversidades também ocorreram, como a falta de luz e água e eventos constantes da escola, havendo a necessidade de reagendamento de aulas.

De modo geral, podemos afirmar que a proposta *Amazonglês* atuou como alternativa facilitadora na aprendizagem de vocabulário, trazendo elementos culturais presentes no cotidiano dos estudantes, bem como mostrando possibilidades para um aprendizado e práticas mais significativas para o aluno e o professor. Os passos de uma UEPS foram fundamentais para que o vocabulário exposto fosse explorado de forma mais significativa.

Por fim, reforçamos a necessidade de estudos mais aprofundados acerca de estratégias que visam a facilitar o processo de ensino-aprendizagem de vocabulário em língua inglesa. Sugerimos também outras pesquisas voltadas para o ensino-aprendizagem de línguas, amparados na Teoria da Aprendizagem Significativa, considerando a carência de trabalhos na área, amparados por esses pressupostos teóricos.

REFERÊNCIAS

- ABIDIN, A. Screen distractions and vocabulary gains in Memrise mobile-assisted vocabulary learning (MAVL) setting. **Journal on English as a Foreign Language**, v. 13, n. 2, p. 524-551, set. 2023. Disponível em: <https://e-journal.iain-palangkaraya.ac.id/index.php/jefl/article/view/6500>. Acesso em: 22 out. 2023.
- ALEGRO, R. C. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio**. 239 p. Tese (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo, 2008.
- AL-JUMAILY, I. H. A. **The effectiveness of using smartboard in teaching vocabulary for EFL intermediate school student**. 2020. 142f. Tese (doutorado), University of Tikrit, Iraque, 2020.
- AMAZONAS. Secretária de Estado de Educação do Amazonas. **Referencial Curricular Amazonense**, Manaus, 2018. Disponível em: <https://www.sabermas.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>. Acesso em: 05 jan. 2024.
- ARAÚJO, A. F. D. Desconstruindo O Imperialismo Linguístico E Cultural, No Ensino De Língua Inglesa, Através Da Pedagogia Crítica. *In*: Congresso nacional de educação, 5., 2018, Olinda – PE. **Anais eletrônicos...** Olinda: Realize, 201. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46919>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- ARIOTTI, K. B. **O efeito da frequência de jogar um mesmo jogo digital na aprendizagem de vocabulário e na compreensão leitora em língua inglesa**. 2021. 157f. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2021.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, v. 1, 2000.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, M. W; GASKELL, G.; ALLUM, N. Qualidade, quantidade e interesses no conhecimento: evitando confusões. *In*: Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p: 17-36.
- BENSAYAH, W. **The role of task-based approach in developing EFL students' vocabulary the case of second year students of english at Kasdi Merbah University – Ouargla**. 2023. 79f. Dissertação (mestrado), Kasdi Merbah University, Ouargla, Argélia, 2023.

BERNARDO, A. C. **O inglês e seu ensino na escola pública:** os sentidos atribuídos pelos professores. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, p. 331. 2019.

BERTOLDI, M.; PALLÚ, N. M. Ensino e aprendizagem em língua inglesa: a importância dos temas transversais. *In:* PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2013.** Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 3 ago. 2022.

BORSATTI, D. A. **Os processos cognitivos na leitura em língua inglesa para fins acadêmicos:** O papel da tradução automática como suporte para a aquisição lexical e a compreensão leitora. 2022. 282f. Tese (doutorado), Universidade De Santa Cruz do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado, Santa Cruz do Sul, RS, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020:** língua inglesa – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 13415/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Métodos de diagnóstico inicial e processo de avaliação diversificados. **Base nacional comum.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/194-metodos-de-diagnostico-inicial-e-processos-de-avaliacao-diversificados>. Acesso em: 17 mar. 2022.

BUZAN, T. **Mapas mentais.** Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. **Revista psicologia:** teoria e pesquisa, v. 23 n. 4, p: 415-4223, 2007. Acesso em: 19 fev. 2024.

CHAGURI, J. P. A importância do ensino da língua inglesa nas séries iniciais do ensino fundamental. *In:* O desafio das letras, 2., 2005, Rolândia, **Anais...** Rolândia: FACCAR, 2005. ISSN: 1808-2548.

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

DERDOURI, M.; MAAROUF, F. **The impact of graded texts and assessment factors on students' vocabulary acquisition the case study of third year secondary school students.** 2019. 71f. Dissertação (mestrado), Université Kasdi Merbah Ouargla, Argélia, 2019.

DULAL, S. **Effectiveness of YouTube videos in teaching vocabulary.** 2021. 87f. Dissertação (mestrado), Tribhuvan University, Nepal, 2021.

EL-SAYYAD, O. **Vocabulary mega memory: Memory-based learning techniques of vocabulary.** [s.l.], [s.n.], 2018.

FARIAS, A. P. B. **A música como instrumento de aprendizagem de vocabulário em língua inglesa: experiência com uma sequência de atividades didáticas em uma turma do ensino médio.** 2020. 78f. Monografia (Conclusão de curso), Curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2020.

FERREIRA, M.; FILHO, O. L. S.; MOREIRA, M. A.; FRANZ, G. B.; PORTUGAL, K. O.; NOGUEIRA, D. X. P. Unidade de Ensino Potencialmente Significativa sobre óptica geométrica apoiada por vídeos, aplicativos e jogos para smartphones. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 42, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/dJv9Vkf6434ffg5tJDPbpM/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2022.

FRANCO, C. **Way to English for Brazilian learners**, 8o ano: Ensino fundamental, anos finais / Claudio Franco. 2 ed. São Paulo: Ática, 2018.

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. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269571>. Acesso em: 03 jan. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1989.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. (2001). In: E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Org.). **A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes.

GÜRKAN, S. The Effects of a Mobile Assisted Vocabulary Learning Application on Vocabulary Learning. **Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry**, v. 9(3), 288–31, jul. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326722575_The_Effects_of_a_Mobile_Assisted_Vocabulary_Learning_Application_on_Vocabulary_Learning. Acesso em: 21 out. 2023.

HELAIMIA, I.; DERKI, S. **The Impact of Using Theatrical Activities in Teaching Vocabulary in EFL Classes**. 2020. 88f. Dissertação (mestrado), Larbi Tébéssi University-Tébessa, Argélia, 2020.

JACÓBSEN, R. T. **A prática reading e listening na aquisição léxico-semântica e na proficiência em inglês como língua adicional**. 2022. 234f. Tese (Doutorado), Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Cruz do Sul, RS, 2022.

JENKINS, J. 2009. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, v. 28, n. 2, p. 200–207, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227663650_English_as_a_Lingua_Franca_interepretations_and_attitudes. Acesso em: 30 out. 2023.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

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

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: Ensino e aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2016.

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. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1510/686>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MACIEL, R. R. **A astronomia nas aulas de física: Uma proposta de utilização de unidades de ensino potencialmente significativas (UEPS)**. 111p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF), Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2016.

MACHADO, E. H. DE. S.; DENARDI, D. A. C. As representações sociais de estudantes de Ensino Fundamental público sobre o ensino de Língua Inglesa. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 34, n. 2, p. 139-156, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>. Acesso em: 5 nov. 2023.

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. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 6, n. 1, p. 70-83, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/4748/2875>. Acesso em: 22 out. 2023.

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. **Aprendizagem significativa**: A teoria e textos complementares. São Paulo: Editora livraria da física, 2012a.

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

MOREIRA, M. A. **Ensino e aprendizagem significativa**. São Paulo: Editora livraria da física, 2017.

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

NATION, I. S. P. **Teaching and learning vocabulary**. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

NEY, V. Z. **A consciência linguística lexical sob o viés da teoria sociocultural**: A possibilidade da percepção de construção de conhecimento por aprendizes adultos em língua inglesa. 2019. 139f. Tese (Doutorado), Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2019.

NICODEMES, M. T. P. **Uma análise dos procedimentos metodológicos no ensino explícito de vocabulário em escola de idiomas**. 2019. 32f. TCC (Licenciatura em Letras), Curso de Letras Inglês, Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DLEM), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

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.

NUNES, J. M. V. Aprendizagem significativa: despertando a motivação intrínseca via história da matemática. **Aprendizagem significativa em revista**, v. 4(2), pp. 32-44, 2014.

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. jan./mar., 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33042/18098>. Acesso em: 25 fev. 2022.

OURO, S. **A aquisição de vocabulário através de histórias na aula de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico**. 2018. 162f. Dissertação (Mestrado), Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

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.

PAULINO, S. F.; CARVALHO, N. M. D. **Interculturalismo e ensino de língua inglesa: é na tua língua que falo, mas é na minha língua que te compreendo.** 2009. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

PERALTA, C. DA. **Os efeitos da consciência morfológica na ampliação de vocabulário em estudantes aprendizes de língua inglesa de um curso de extensão.** 2019.125p. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, Bagé, RS, 2019.

PIMENTEL, K. C. A. **Crenças dos professores de língua inglesa sobre as contribuições do livro didático no processo de ensino- aprendizagem em escolas de educação básica da cidade de Manaus/Am.** 81p. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, AM, 2021.

PINHEIRO, D. Da. R. Aquisição de vocabulário em língua inglesa mediado por desenhos. **Revista CBtecLE**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 74–91, jul. 2022. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/CBTecLE/article/view/11>. Acesso em: 22 out. 2023.

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.

QUOC, N. L.; VAN, L. H. Enhancement of EFL learners' lexical retention: The role of social constructivism. **Cogent Education**, v. 10, n. 1, p. 1-16, jun. 2023. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2023.222381>. Acesso em: 21 out. 2023.

RAIMUNDO, C. M; STANG, M. N. Hard rock e heavy metal: aquisição de vocabulário na língua inglesa por meio da música. **L&P - Licenciaturas & Pesquisa Uniandrade**, Paraná, v.1, n.1, p. 78-89, 2021. Disponível em: <https://revistahom.uniandrade.br/index.php/revistalicenciaturasespesquisa/index>. Acesso em: 21 out. 2023.

RODRIGUES, D. F. Um olhar crítico sobre o ensino de vocabulário em contextos de inglês como língua estrangeira. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, 45 (1), p.: 55-73, jan./jun., 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639422>. Acesso em: 25 mar. 2023.

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. 486-498, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38306>. Acesso em: 13 fev. 2022.

ROSÁRIO, J. Do. Aquisição de vocabulário em língua estrangeira usando programas de mapeamento semântico: uma revisão sistemática. *In: Congresso internacional de educação e tecnologia, 2020, Santa Catarina. Anais...* p. 1-8.

SAVIC, V. **Total physical response (TPR) activities in teaching english to young learners.** ResearchGate, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307583559_total_physical_response_tpr_activities_in_teaching_english_to_young_learners. Acesso em: 04 abr. 2023.

SCARAMUCCI, M. V. R. **o papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo.** 345 p. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas-SP, 1995.

SCARAMUCCI, M. V. R.; GATTOLIN, S. R. B. (org.). **Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira.** 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, A. M. Z. da. Jogos de computador como estratégia de ensino de vocabulário de língua inglesa. **Palimpsesto** – Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UERJ, Rio de Janeiro, 19(34), 209–226. <https://doi.org/10.12957/palimpsesto.2020.54180>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/54180>. Acesso em: 21 out. 2023.

SILVA, J. R. R. da; VARGAS, J. A leitura em inglês como proposta de aprendizagem significativa na escola pública brasileira. **Revista entreideias**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 23-40, jan./jun. 2018. Acesso em: 22 fev. 2023.

SOUSA, G. M. B. de; CARDOSO, L. A. D. B.; TOASSI, P. F. P. Duolingo como uma ferramenta para aperfeiçoar a escrita do vocabulário no inglês como língua estrangeira. **Letras em Revista**, Teresina, v. 9 n. 1, p. 119-134, 2018. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/199> . Acesso em: 22 fev. 2023.

STAKE, R. E. Case studies. *In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). Strategies of qualitative inquiry.* 2. ed. Londres: Sage Publications, 2003. p. 134-164.

TERENZI, D. Linguística de corpus no ensino de inglês para fins específicos: Sequência didática com foco em vocabulário e a perspectiva dos alunos de tecnologia em manutenção de aeronaves. *In: SANTOS, G. M.; SERRA, L. H.; SILVEIRA, T. S. (org.). Estudos do léxico geral e especializado teorias e aplicações* – Volume II. Catu: Bordô-Grená, 2021, p. 72-94.

TRAQUEIA, C. M. G. **As canções como recurso para a aprendizagem de vocabulário em aula de inglês do 1º CEB.** Relatório de Mestrado (Mestre em Ensino de Inglês) – Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Portugal, 2018.

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.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes.

YAMAMOTO, M. J. A. F.; OTA, J. O tratamento dado ao vocabulário nos métodos de ensino: levantamento e análise de atividades. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 18 n. 23, p. 57-74, jul./dez.2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/3054>. Acesso em: 20 mar. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. 5 ed. 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.

Apêndice A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

O (a) seu (a) filho (a), por seu intermédio, como responsável legal, está sendo convidado a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa científica intitulada: **Amazonglês: uma unidade potencialmente significativa para ensinar vocabulário em língua inglesa no ensino fundamental**. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos e do (a) seu (a) filho (a) como participante. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubricar ao final de cada folha e assine ao final deste documento, que terá duas vias. Uma delas é do senhor (a) e a outra do pesquisador responsável.

Esta pesquisa tem como objetivo contribuir com o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, auxiliar para a aquisição de vocabulário por meio do léxico amazônico no contexto de ensino de língua inglesa como uma estratégia didática para o desenvolvimento da habilidade oral e escrita com estudantes do ensino fundamental. O seu filho (a) foi escolhido para fazer parte da pesquisa, pela disciplina fazer parte do currículo da série em que ele cursa.

O (A) Sr (a) tem de plena liberdade de recusar a participação do seu (sua) filho (a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele (a) recebe neste serviço. A pesquisa será realizada na Escola Estadual Nathália Uchôa, localizada na Avenida, R. Waldomiro Lustoza, 350 - Japiim, Manaus. CEP: 69076-830.

Caso aceite participar a participação do seu(sua) filho(a) consiste em assistir as aulas que serão executadas no projeto, a princípio foram pensadas para ser executadas em 6 aulas. A primeira aula ficou destinada à apresentação do plano de ensino e suas fases, a realização de um pré-teste oral e escrito com os estudantes para medir o nível inicial de conhecimento da língua. Será realizada, na segunda aula, exposição de conteúdo para verificação oral dos estudantes por meio de uma atividade que consiste no acesso a uma

Rubricas _____ (Responsável Legal)

Página 1 de 4

_____ (Pesquisador)



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO**

mesa de café da manhã típico para visualização e contextualização do conteúdo a ser ensinado. Nesta etapa, será também utilizada vídeos como ferramenta de apoio no processo de aquisição de vocabulário. Na terceira aula serão realizadas atividades referentes a expressões de quantidade, usando componentes lexicais e linguísticos apropriados. A quarta aula será destinada a realização de atividade colaborativa com receitas diversas, após exibição de vídeo demonstrativo. Nesta aula também, será introduzida a atividade final que consiste na criação de uma receita por parte dos estudantes. Na quinta aula, os estudantes apresentarão as suas criações onde serão avaliados os critérios de pronúncia, domínio e amplitude de vocabulário através de uma grelha de avaliação, configurando assim o pós-teste oral. Quanto ao pós-teste escrito, será realizado por meio de um questionário a ser aplicado pela pesquisadora. É válido ressaltar que para verificação da aplicabilidade desta pesquisa, se faz necessário a realização um pós-teste tardio realizado após trinta dias do término da aplicação da proposta, que consiste na averiguação do vocabulário exposto na pesquisa retido na memória dos estudantes. Informo também, que as aulas serão todas gravadas para que assim como os estudantes, o professor possa autoavaliar a proposta.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Os riscos decorrentes da sua participação na pesquisa são mínimos, podendo ser um possível cansaço ao realizar as atividades do curso; insegurança e desconforto para as atividades que requerem gravações de áudio; cansaço para responder o questionário que tem como objetivo a avaliação da proposta; além dos riscos relacionados à divulgação de imagem, considerando a possibilidade de filmagens e registros fotográficos. Buscaremos sempre as providências para minimizar os desconfortos como garantir a liberdade para não responder questões constrangedoras e ter atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto.

Acredita-se que os benefícios da pesquisa são diretos e indiretos, uma vez que contribui com o aperfeiçoamento da Língua Inglesa, promovendo a experiência de participar de uma nova proposta de ensino e aprendizagem.

Rubricas _____ (Responsável Legal)

Página 2 de 4

_____ (Pesquisador)



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO**

O estudo traz benefícios ao seu (a) filho (a), uma vez que contribui com o aperfeiçoamento da Língua Inglesa, com o uso de atividades que objetivam fomentar a prática da habilidade oral e escrita da língua-alvo.

Se julgar necessário, o (a) Sr (a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre a participação do seu filho (a), consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo ou prejuízo financeiro ao Sr (a) ou a seu (a) filho e não haverá qualquer forma de compensação financeira pela participação. Caso tenha algum gasto, garantimos a você e ao seu (sua) filho (a), o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente.

Também estão assegurados ao (à) Sr (a) o direito a pedir indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa, seu filho (a). Asseguramos ao seu (sua) filho (a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário. Garantimos ao (à) Sr (a) a manutenção do sigilo e da privacidade da participação do seu filho(a) e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O (A) Sr(a) pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Isabella Marcela Teixeira Laborda Mendes, Telefone para contato: (92) 98260-0064, E-mail: isabella.marcela@gmail.com. Sou estudante do mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), com sede na Avenida Sete de Setembro, 1975 – Centro, Bloco do CDI; CEP: 69020-120 - Manaus – Amazonas; telefone: (92) 3621-6732. Ou com a professora orientadora a Prof.ª Dr.ª Iandra Maria Weirich da Silva Coelho, lotada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, com sede na Avenida Sete de Setembro, 1975 – Centro, Bloco do CDI; CEP 69020-120 - Manaus - Amazonas; telefone: (92)3621-6791; E-mail: iandrawcoelho@gmail.com.

O(A) Sr(a) também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Amazonas

Rubricas _____ (Responsável Legal)

Página 3 de 4

_____ (Pesquisador)



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO
 (CEP/IFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/IFAM fica Av. Ferreira Pena, 1109. Centro. CEP 69025-010. Prédio da Reitoria do IFAM, 2º. andar, Fone: (92) 3306-0062, E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br. Horário de atendimento ao público das 08h às 12h e das 13h às 17h. O CEP/IFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

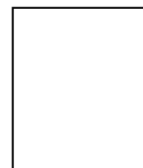
Declaro que concordo que meu (minha) filho(a)

(Nome completo do menor de 18 anos) participe desta pesquisa.

Manaus-AM, ____/____/____

Assinatura do Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável



IMPRESSÃO DACTILOSCÓPICA

Rubricas _____ (Responsável Legal)

Página 4 de 4

_____ (Pesquisador)

Apêndice B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



INSTITUTO FEDERAL
Amazonas
Campus Manaus Centro



PPGET
Programa de Pós-Graduação
em Ensino Tecnológico

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa científica intitulada: **Amazoglês: uma unidade potencialmente significativa para ensinar vocabulário em língua inglesa no ensino fundamental**. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Assim como, o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), visa assegurar os seus direitos como participante. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubrique ao final de cada folha e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de dúvida você pode procurar o pesquisador responsável ou o orientador desta pesquisa.

Esta pesquisa tem como objetivo contribuir com o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, auxiliar para a aquisição de vocabulário por meio do léxico amazônico no contexto de ensino de língua inglesa como uma estratégia didática para o desenvolvimento da habilidade oral e escrita com estudantes do ensino fundamental. Você foi escolhido para fazer parte da pesquisa, pela disciplina fazer parte do currículo da série em que você cursa.

Você tem de plena liberdade de recusar a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que você recebe neste serviço. A pesquisa será realizada na Escola Estadual Nathália Uchôa, localizada na Avenida, R. Waldomiro Lustoza, 350 - Japiim, Manaus. CEP: 69076-830.

Caso aceite participar, sua participação consiste em assistir as aulas que serão executadas no projeto, a princípio foram pensadas para ser executadas em 6 aulas. A primeira aula ficou destinada à apresentação do plano de ensino e suas fases, a realização de um pré-teste oral e escrito com os estudantes para medir o nível inicial de conhecimento da língua. Será realizada, na segunda aula, exposição de conteúdo para verificação oral dos estudantes por meio de uma atividade que consiste no acesso a uma mesa de café da

Rubricas _____ (Participante)

_____ (Pesquisador)



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO**

manhã típico para visualização e contextualização do conteúdo a ser ensinado. Nesta etapa, será também utilizada vídeos como ferramenta de apoio no processo de aquisição de vocabulário. Na terceira aula serão realizadas atividades referentes a expressões de quantidade, usando componentes lexicais e linguísticos apropriados. A quarta aula será destinada a realização de atividade colaborativa com receitas diversas, após exibição de vídeo demonstrativo. Nesta aula também, será introduzida a atividade final que consiste na criação de uma receita por parte dos estudantes. Na quinta aula, os estudantes apresentarão as suas criações onde serão avaliados os critérios de pronúncia, domínio e amplitude de vocabulário através de uma grelha de avaliação, configurando assim o pós-teste oral. Quanto ao pós-teste escrito, será realizado por meio de um questionário a ser aplicado pela pesquisadora. É válido ressaltar que para verificação da aplicabilidade desta pesquisa, se faz necessário a realização um pós-teste tardio realizado após trinta dias do término da aplicação da proposta, que consiste na averiguação do vocabulário exposto na pesquisa retido na memória dos estudantes. Informo também, que as aulas serão todas gravadas para que assim como os estudantes, o professor possa autoavaliar a proposta.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Os riscos decorrentes da sua participação na pesquisa são mínimos, podendo ser um possível cansaço ao realizar as atividades do curso; insegurança e desconforto para as atividades que requerem gravações de áudio; cansaço para responder o questionário que tem como objetivo a avaliação da proposta; além dos riscos relacionados à divulgação de imagem, considerando a possibilidade de filmagens e registros fotográficos. Buscaremos sempre as providências para minimizar os desconfortos como garantir a liberdade para não responder questões constrangedoras e ter atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto.

Acredita-se que os benefícios da pesquisa são diretos e indiretos, uma vez que contribui com o aperfeiçoamento da Língua Inglesa, promovendo a experiência de participar de uma nova proposta de ensino e aprendizagem.

Se julgar necessário, você dispõe de tempo para que possa refletir sobre a sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam

Rubricas _____ (Participante)

_____ (Pesquisador)



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO**

ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo ou prejuízo financeiro você e seus responsáveis e não haverá qualquer forma de compensação financeira pela participação. Caso tenha algum gasto, garantimos a você e ao seu responsável o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente.

Também estão assegurados a você o direito a pedir indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa como participante da pesquisa. Asseguramos a você o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário. Garantimos a manutenção do sigilo e da privacidade da sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Você pode entrar em contato a pesquisadora responsável Isabella Marcela Teixeira Laborda Mendes, Telefone para contato: (92) 98260-0064, E-mail: isabella.marcela@gmail.com. Sou estudante do mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), com sede na Avenida Sete de Setembro, 1975 – Centro, Bloco do CDI; CEP: 69020-120 - Manaus – Amazonas; telefone: (92) 3621-6732. Ou com a professora orientadora a Prof.^a Dr.^a Iandra Maria Weirich da Silva Coelho, lotada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, com sede na Avenida Sete de Setembro, 1975 – Centro, Bloco do CDI; CEP 69020-120 - Manaus - Amazonas; telefone: (92)3621-6791; E-mail: iandrawcoelho@gmail.com.

Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Amazonas (CEP/IFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/IFAM fica Av. Ferreira Pena, 1109. Centro. CEP 69025-010. Prédio da Reitoria do IFAM, 2º. andar, Fone: (92) 3306-0062, E-mail: cepsh.pggi@ifam.edu.br. Horário de atendimento ao público das 08h às 12h e das 13h às 17h. O CEP/IFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Rubricas _____ (Participante)

_____ (Pesquisador)



INSTITUTO FEDERAL
Amazonas
Campus Manaus Centro



PPGET
Programa de Pós-Graduação
em Ensino Tecnológico

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO**

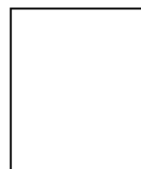
Este documento (TALE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término por você, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

ASSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____, tendo o consentimento do meu responsável já assinado, sabendo que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar, declaro que concordo em participar desta pesquisa.

Manaus-AM, ____/____/____

Assinatura do Participante



IMPRESSÃO DACTILOSCÓPICA

Assinatura do Pesquisador Responsável

Rubricas _____ (Participante)

_____ (Pesquisador)

Apêndice C – PRÉ-TESTE



Nome: _____ Série: _____

1) VOCÊ ACHA IMPORTANTE SABER MAIS SOBRE PALAVRAS NOVAS REFERENTES A ALIMENTOS (*FOOD*) EM INGLÊS? POR QUÊ?

2) VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE APRENDER SOBRE PALAVRAS REGIONAIS TRADUZIDAS PARA O INGLÊS? POR QUÊ?

3) VOCÊ GOSTARIA DE CONHECER ESTA TRADUÇÃO? POR QUÊ?

VERIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO DO VOCABULÁRIO DE *FOOD* (COMIDA)

1) QUAIS PALAVRAS VOCÊ JÁ CONHECE SOBRE *FOOD* EM INGLÊS?



Apêndice D – PÓS-TESTE



Nome: _____ Série: _____

1) LISTE TODAS AS PALAVRAS QUE VOCÊ APRENDEU COM O AMAZONGLÊS.



Apêndice F – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DAS ATIVIDADES

1. Motivação

Em relação à motivação demonstrada por parte dos estudantes, notou-se que demonstrou maior interesse na realização das atividades com

Formato de atividade	Atividades	Indícios relevantes
Grupos	Uso de organizador prévio (vídeo)	
Grupos	Criação de cardápios em formato de mapas mentais	
Individual	Questionário sobre <i>Quantifiers</i>	
Grupos	Atividade de receitas	
Grupos	Amazonglês <i>board game</i>	
Grupos	Elaboração de receita	

2. Desempenho

Tendo em vista uma análise quanto ao desempenho do estudante nas atividades propostas dentro dos critérios de domínio e amplitude de vocabulário, notou-se que

Atividades desenvolvidas com o Amazonglês	Domínio de vocabulário	Utiliza o vocabulário adequado no contexto referente a alimentos de café da manhã em inglês	Sim () Não ()				Palavras citadas com maior frequência
	Amplitude de vocabulário	Quantitativo de palavras presente no repertório lexical	0 palavras ()	1 a 3 palavras ()	4 a 8 palavras ()	≥ 9 palavras ()	
			Observações relevantes:				

Fonte: Elaboração própria com base em Vaz (2012) e Conselho da Europa (2020).

Apêndice G – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DOS TESTES

	Pré-teste	Domínio de vocabulário	Utiliza o vocabulário adequado no contexto referente a alimentos de café da manhã em inglês	Sim () Não ()					Observações relevantes: _____ _____
		Amplitude de vocabulário	Quantitativo de palavras presente no repertório lexical	0 palavras ()	1 a 3 palavras ()	4 a 8 palavras ()	≥ 9 palavras ()	Palavras citadas com maior frequência _____ _____ _____	
	Pós-teste	Domínio de vocabulário	Utiliza o vocabulário adequado no contexto referente a alimentos de café da manhã em inglês	Sim () Não ()					Observações relevantes: _____ _____
		Amplitude de vocabulário	Quantitativo de palavras presente no repertório lexical	0 palavras ()	1 a 3 palavras ()	4 a 8 palavras ()	≥ 9 palavras ()	Palavras citadas com maior frequência _____ _____ _____	
	Pós-teste tardio	Domínio de vocabulário	Utiliza o vocabulário adequado no contexto referente a alimentos de café da manhã em inglês	Sim () Não ()					Observações relevantes: _____ _____
		Amplitude de vocabulário	Quantitativo de palavras presente no repertório lexical	0 palavras ()	1 a 3 palavras ()	4 a 8 palavras ()	≥ 9 palavras ()	Palavras citadas com maior frequência _____ _____ _____	

Fonte: Elaboração própria com base em Vaz (2012) e Conselho da Europa (2020).

Apêndice H – QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO

Questionário de Avaliação do Amazoglês: Uma Proposta Para o Ensino Significativo de Vocabulário em Inglês no Ensino Fundamental

Este questionário tem por objetivo avaliar a proposta Amazoglês aplicada durante as aulas de agosto a outubro de 2022. Seu *feedback* é muito importante.

1. O que você aprendeu em Língua Inglesa com o Amazoglês?

2. Você acredita que as palavras aprendidas com o Amazoglês em sala de aula são importantes para o seu desenvolvimento na Língua Inglesa? Por quê?

3. Em quais aspectos o Amazoglês contribuiu no desenvolvimento da sua habilidade escrita em Língua Inglesa?

4. Em quais aspectos o Amazoglês contribuiu no desenvolvimento da sua habilidade oral em Língua Inglesa?

5. Quais as principais limitações e dificuldades que você encontrou nas atividades desenvolvidas em sala de aula com o Amazoglês?

6. Como você avalia as atividades desenvolvidas em sala de aula com o Amazoglês? Marque apenas uma opção.
() Excelente () Bom () Regular () Pouco adequado () Outro

Apêndice I – PLANO DE ATIVIDADES

Disciplina: Língua Inglesa	
Público-alvo: Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdo da UEPS: Vocabulário referente à comida (café da manhã)	
Objetivos: Desenvolver atividades potencialmente significativas para a aprendizagem de vocabulário em língua inglesa.	
Habilidades a serem desenvolvidas: Explorar o uso de recursos linguísticos em situações de interação oral (EF08LI02); Utilizar corretamente <i>some, any, many e much</i> (EF08LI16) (BNCC, 2017)	
Carga horária: 16 horas	Data: 05/10/2022 a 15/02/2023
PASSOS DA UEPS	
Passo I: Aula 1. Observação e definição do tópico (<i>breakfast food and quantifiers</i>); Aula 2. Pré-teste escrito; Aula 3. Pré-teste oral	
Aula 1: Observação e definição do tópico (<i>breakfast food and quantifiers</i>)	
Objetivo: Observar previamente como a professora regular da disciplina desenvolve o vocabulário em sala de aula para definir os tópicos a serem trabalhados	
Etapas: <ul style="list-style-type: none"> • Observar dinâmica da professora com seus alunos; • Verificar em quais aspectos os estudantes demonstram dificuldades de aprendizagem na língua inglesa; • Definir tópico a ser trabalhado na UEPS. 	
Recursos: Caderno de anotações do pesquisador	
Aula 2 e 3: Pré-teste escrito e oral	
Objetivo: Avaliar o conhecimento prévio dos estudantes acerca do vocabulário específico nos critérios de Domínio e Amplitude	
Professor: Aplicar o pré-teste escrito em formato individual	Aluno: Listar conhecimento prévio quanto ao vocabulário em inglês.
Recursos: <ul style="list-style-type: none"> • Pré-teste impresso; • <i>Flashcards</i> para avaliação oral; • Grelha de observação, 	Avaliação: <ul style="list-style-type: none"> • Questionário da avaliação escrita; • Grelha de observação dos testes.
Passo II: Aula 4. Exposição a situação-problema: Uso de organizador prévio	
Aula 4: Exposição a situação-problema: Uso de organizador prévio	
Objetivo: Dar início ao conteúdo a ser trabalhado nessa UEPS em nível introdutório a partir de alimentos referentes ao café da manhã em diferentes lugares ao redor do mundo e também regional	

<p>Professor: Aplicar um vídeo como organizador prévio;</p> <p>Questionar a respeito das anotações;</p> <p>Apresentar e dialogar a respeito dos alimentos (reais) que compõem um café da manhã regional;</p> <p>Solicitar que os estudantes façam a relação entre os alimentos apresentados à LI;</p> <p>Demonstrar a pronúncia correta das palavras.</p>	<p>Aluno: Fazer anotações referentes aos itens similares encontrados no café da manhã nacional e local;</p> <p>Dialogar com o professor acerca dos alimentos observados no vídeo;</p> <p>Reconhecer os diferentes itens expostos na mesa;</p> <p>Relacionar o vocabulário na LI nos alimentos expostos;</p> <p>Repetir vocabulário.</p>
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimentos que compõem um café da manhã; • <i>Tags</i> com os alimentos em inglês para relação dos alimentos da cesta de café; • Computador e projetor; • Grelha de observação. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grelha de observação; • Anotações do pesquisador;

Passo III: Aula 5. Exposição à situação-problema: Planejamento de um cardápio; Aula 6. Elaboração de um cardápio em formato de mapa mental

Aula 5: Exposição à situação-problema: Planejamento de um cardápio

Objetivo: Retomar aspectos mais gerais acerca do vocabulário exposto previamente a fim de integralizar a uma situação-problema do cotidiano

<p>Professor: Expor <i>flashcards</i> para revisão do vocabulário apresentado previamente;</p> <p>Dialogar com os alunos a fim de dar início a situação-problema;</p> <p>Solicitar que façam grupos para planejamento de seus cardápios.</p>	<p>Aluno: Expor oralmente o vocabulário de acordo com as imagens exibidas;</p> <p>Identificar a situação-problema e possibilitar solução para isso;</p> <p>Reunir em grupo para planejar as categorias ideais para construção de seus cardápios.</p>
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Flashcards</i>; • Papel cartolina; • Lápis de cor e pincéis; • Grelha de observação. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grelha de observação.

Aula 6: Elaboração de um cardápio em formato de mapa mental

Objetivo: Solucionar situação-problema por meio da produção do cardápio

Professor:	Aluno:
-------------------	---------------

Mediar e auxiliar no processo de criação dos mapas	Produzir com suas equipes os cardápios em formato de mapa mental
Recursos: <ul style="list-style-type: none"> • Papel cartolina; • Lápis de cor e pincéis; • Grelha de observação. 	Avaliação: <ul style="list-style-type: none"> • Mapa mental; • Grelha de observação para avaliação da participação e oralidade.

Passo 4: Aula 7. Aprofundamento dos conteúdos: *Quantifiers*

Aula 7: Aprofundamento dos conteúdos: *Quantifiers*

Objetivo: Aprofundar conteúdo por meio de diferenciação progressiva

Professor: Mostrar <i>flashcards</i> de expressões regionais como ancoradouro para vocabulário mais aprofundado e levar em conta as diferenciações progressivas; Explicar o uso dos <i>quantifiers</i> na forma afirmativa e interrogativa; Solicitar que os alunos respondam individualmente a uma atividade acerca dos <i>quantifiers</i> ; Solicitar aos alunos, após responderem, para coletar as mesmas informações dos colegas da classe, para que haja prática oral (indireta);	Aluno: Associar linguajar regional à língua inglesa; Realizar anotações acerca do conteúdo; Produzir respostas pessoais acerca dos alimentos que consomem no quesito quantidade; Dialogar e tomar nota das respostas dos colegas; Compartilhar com a classe sobre as suas anotações.
Recursos: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Flashcard</i>; • Atividade impressa; • Grelha de observação. 	Avaliação: <ul style="list-style-type: none"> • Atividade impressa para habilidade escrita; • Grelha de observação para avaliação da participação

Passo V: Aula 8. Retomada de conteúdo e nova situação-problema

Aula 8: Retomada de conteúdo e nova situação-problema

Objetivo: Retomar aspectos gerais (vocabulário previamente apresentado) e destacar diferenças e similaridades a partir das novas palavras apresentadas

Professor: Mostrar diferentes receitas para visualização de novas palavras (situação-problema) e dialogar com os estudantes sobre elas; Solicitar que os estudantes fiquem em pequenos grupos para responderem à atividade acerca de tais receitas;	Aluno: Identificar as diferentes palavras e perguntar do professor caso haja necessidade; Responder à atividade escrita em grupos; Expor para os demais colegas de classe suas respostas.
Recursos: <ul style="list-style-type: none"> • Modelo de receitas; 	Avaliação:

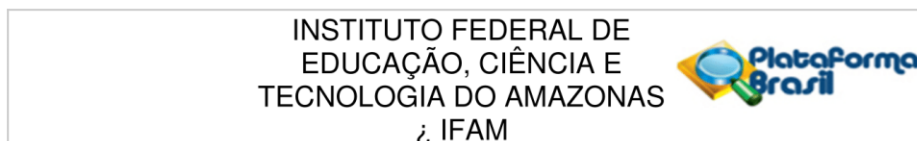
<ul style="list-style-type: none"> • Atividade impressa; 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade impressa para verificação do vocabulário; • Grelha de observação para avaliação da participação.
---	---

Passo VI: Aula 9. Atividade colaborativa: buscando a reconciliação integrativa	
Aula 9: Atividade colaborativa: buscando a reconciliação integrativa	
Objetivo: estabelecer reconciliação integrativa do vocabulário apresentado nesta UEPS	
<p>Professor: Solicitar aos alunos que façam pequenas equipes para executar uma atividade colaborativa em formato de competição “Amazonglês <i>board game</i>”;</p> <p>Avaliar o uso do vocabulário correto na escrita dos ingredientes em seus tabuleiros;</p> <p>Comunicar a respeito da apresentação final para conclusão desta UEPS;</p> <p>Sanar possíveis dúvidas a respeito de suas apresentações.</p>	<p>Aluno: Dialogar com suas equipes e separar os componentes que compõem as diferentes receitas de café da manhã;</p> <p>Compartilhar seus tabuleiros com os colegas;</p> <p>Selecionar suas equipes e fazer anotações a respeito da apresentação final;</p> <p>Sanar dúvidas, caso haja.</p>
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade impressa “Amazonglês <i>board game</i>” • <i>Tags</i> dos ingredientes que compõem as receitas; • Recompensa para a equipe vencedora; • Grelha de observação. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grelha de observação para avaliação da participação.

Passo VII: Aula 10. Avaliação da aprendizagem (apresentação final): Pós-teste (realizado em dois dias); Aula 11. Avaliação da aprendizagem (escrita): Pós-teste	
Aula 10: Avaliação da aprendizagem (apresentação final): Pós-teste	
Objetivos: Avaliar os estudantes nos conceitos propostos para esta UEPS	
<p>Professor: Avaliar os estudantes no uso correto do vocabulário em suas apresentações.</p>	<p>Aluno: Externalizar o vocabulário específico por meio da exposição de suas receitas exclusivas.</p>
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grelha de observação; • <i>Smartphone</i> para registro de fotos. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grelha de observação para avaliação da participação.
Aula 11: Avaliação da aprendizagem (escrita): Pós-teste	
Objetivo: Avaliar os estudantes nos conceitos propostos para esta UEPS	
<p>Professor: Avaliar os estudantes nos critérios de Domínio e Amplitude</p>	<p>Aluno: Evidenciar o vocabulário referente ao tópico desta UEPS.</p>

Recursos: <ul style="list-style-type: none"> • Pós-teste escrito (avaliação somativa individual). 	Avaliação: <ul style="list-style-type: none"> • Questionário da avaliação escrita; • Grelha de observação dos testes
Passo VIII: Aula12. Pós-teste tardio oral; Aula 13. Pós-teste tardio escrito; Aula 14. Avaliação da UEPS	
Aula 12: Pós-teste tardio oral	
Objetivo: Avaliar os estudantes após um mês para verificação de vocabulário retido na memória quanto à habilidade oral nos conceitos propostos para esta UEPS	
Professor: Aplicar o pré-teste oral em pequenos grupos; Avaliar os estudantes no que se refere à habilidade oral.	Aluno: Demonstrar conhecimento acerca do vocabulário retido na memória por meio de sua fala.
Recursos: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Flashcards</i>; • Grelha de observação. 	Avaliação: <ul style="list-style-type: none"> • Grelha de observação para avaliação da participação e oralidade.
Aula 13: Pós-teste tardio escrito	
Objetivo: Avaliar os estudantes após um mês para verificação de vocabulário retido na memória nos critérios propostos para esta UEPS	
Professor: Aplicar o pós-teste tardio de forma individual.	Resultados de Aprendizagem: Demonstrar conhecimento acerca do vocabulário retido na memória por meio de suas respostas escritas.
Recursos: <ul style="list-style-type: none"> • Pós-teste tardio impresso. 	Avaliação: <ul style="list-style-type: none"> • Questionário de avaliação escrita.
Aula 14: Avaliação da UEPS	
Objetivos: Avaliar opinião dos estudantes quanto à aplicabilidade da proposta	
Professor: Aplicar questionário de opinião (individual).	Aluno: Expor suas considerações acerca das atividades realizadas em sala de aula com a proposta.
Recursos: <ul style="list-style-type: none"> • Questionário de opinião impresso. 	Avaliação: Grelha de observação de participação.

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: AMAZONGLÊS: UMA PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: ISABELLA MARCELA TEIXEIRA LABORDA MENDES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54525321.4.0000.8119

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.264.870

Apresentação do Projeto:

A partir de informações do proponente, “Este estudo apresenta as características do desenvolvimento de uma proposta denominada Amazonglês, que visa contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa por meio da aproximação e ensino do vocabulário regional para alunos do ensino fundamental de uma escola da rede pública da cidade de Manaus, no estado do Amazonas”.

*As informações elencadas neste campo constam no último parecer do CEP SH (PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5189654).

Objetivo da Pesquisa:

Foram apresentados os seguintes objetivos:

Objetivo primário:

Investigar o uso do Amazonglês como ferramenta de auxílio para a aquisição do léxico amazônico no contexto de ensino de língua inglesa como uma estratégia didática para o desenvolvimento da habilidade oral e escrita com estudantes do ensino fundamental.

Objetivos secundários:

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus ζ AM	
Bairro: CENTRO	CEP: 69.025-010
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone: (92)3306-0060	E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
e IFAM



Continuação do Parecer: 5.264.870

identificar os resultados de aprendizagem de vocabulário em língua inglesa com foco no léxico regional sob uma perspectiva ausubeliana, com base nos critérios pronúncia, amplitude e domínio;
verificar contribuições e limitações da proposta para o desenvolvimento lexical dos estudantes.

*As informações elencadas neste campo constam no último parecer do CEP SH (PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5189654).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos, o pesquisador diz "Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são mínimos, podendo ser um possível cansaço ao realizar as atividades do curso; insegurança e desconforto para as atividades que requerem gravações de áudio; cansaço para responder o questionário que tem como objetivo a avaliação da proposta; além dos riscos relacionados à divulgação de imagem, considerando a possibilidade de filmagens e registros fotográficos. Buscaremos sempre as providências para minimizar os desconfortos como garantir a liberdade para não responder questões constrangedoras e ter atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto".

Quanto aos benefícios, o pesquisador diz "Acredita-se que os benefícios da pesquisa são diretos e indiretos, uma vez que contribui com o aperfeiçoamento da Língua Inglesa, promovendo a experiência de participar de uma nova proposta de ensino e aprendizagem. O estudo traz benefícios uma vez que contribui com o aperfeiçoamento da Língua Inglesa, com o uso de atividades que objetivam fomentar a prática da habilidade oral e escrita da língua-alvo".

*As informações elencadas neste campo constam no último parecer do CEP SH (PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5189654).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo refere-se a pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico.

*As informações elencadas neste campo constam no último parecer do CEP SH (PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5189654).

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus e AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3306-0060 **E-mail:** cepsh.pggi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
e IFAM



Continuação do Parecer: 5.264.870

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados todos os documentos necessários à avaliação ética da pesquisa, segundo Resoluções CNS n.º 466/12 e CNS n.º 510/16:

1. Folha de Rosto;
2. Informações Básicas do Projeto;
3. TCLE;
4. Cronograma do Projeto;
5. Carta de anuência;
6. Declaração de Infraestrutura assinada pelo responsável ou justificativa pela ausência assinada pelo pesquisador;
7. Instrumento de Coleta de Dados;
8. Orçamento;
9. Carta-resposta com a descrição das pendências da última submissão respondidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com o último parecer emitido pelo CEPESH, o protocolo apresentava na última submissão, as seguintes pendências:

- Quanto ao projeto detalhado: Ausência de descrição dos benefícios e riscos (bem como das estratégias de mitigação);
- Quanto ao cronograma: necessidade de adequação de dados relacionadas à coleta de dados;
- Quanto aos instrumentos de pesquisa: Necessidade de apresentação.

Os documentos foram analisados e constatou-se se que todas as pendências foram sanadas.

Dessa forma, este colegiado delibera pela aprovação do protocolo.

Mediante a aprovação do protocolo, cabe ao pesquisador responsável, ao final da pesquisa, apresentar os devidos relatórios a este CEPESH.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus e AM
Bairro: CENTRO CEP: 69.025-010
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3306-0060 E-mail: cepsh.pggi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
e IFAM



Continuação do Parecer: 5.264.870

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1864228.pdf	03/01/2022 22:21:42		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Seminario_Isabella_Labordada.pdf	03/01/2022 22:21:29	ISABELLA MARCELA TEIXEIRA LABORDA MENDES	Aceito
Outros	Carta_Resposta_as_pendencias.doc	03/01/2022 22:20:17	ISABELLA MARCELA TEIXEIRA LABORDA MENDES	Aceito
Outros	testes_escrito_Amazongles.pdf	03/01/2022 22:19:06	ISABELLA MARCELA TEIXEIRA LABORDA MENDES	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5189654.pdf	03/01/2022 22:13:35	ISABELLA MARCELA TEIXEIRA LABORDA MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_novo.docx	16/12/2021 12:09:08	ISABELLA MARCELA TEIXEIRA LABORDA MENDES	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_assinada.pdf	16/12/2021 12:07:34	ISABELLA MARCELA TEIXEIRA LABORDA MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Assentimento_novo.docx	16/12/2021 12:06:18	ISABELLA MARCELA TEIXEIRA LABORDA MENDES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_infraestrutura_assinada.pdf	16/12/2021 12:04:05	ISABELLA MARCELA TEIXEIRA LABORDA MENDES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Isabella_Labordada_assinada.pdf	16/12/2021 12:00:14	ISABELLA MARCELA TEIXEIRA LABORDA MENDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus e AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3306-0060 **E-mail:** cepsh.pggi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
e IFAM



Continuação do Parecer: 5.264.870

MANAUS, 25 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Tarcisio Serpa Normando
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus e AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3306-0060 **E-mail:** cepsh.ppgi@ifam.edu.br