

## Inglês no projeto vivendo e aprendendo com o esporte *English in the project living and learning through sports*

João Vitor Soares da Costa<sup>1</sup>, Lucivania Carvalho Barcelos<sup>2</sup>, Márcia Maria Francisca Ponce dos Reis<sup>3</sup>, Vinícius Lopes Marinho<sup>4</sup>, Marcilene de Assis Alves de Araujo<sup>5</sup>, Jussara Resende Costa<sup>6</sup>, Cláudia da Luz Carvellí<sup>7</sup>, Edna Maria Cruz Pinho<sup>8</sup>.

### RESUMO

Este relato apresenta uma experiência extensionista de natureza qualitativa desenvolvida no dia 15 de outubro de 2025, no Instituto Gratidão Tocantins (IGT), em Gurupi/TO, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Social (PPGES) da Universidade de Gurupi (UnirG). A ação, intitulada "Inglês no Projeto Vivendo e Aprendendo com o Esporte", foi realizada com 30 crianças de 6 a 12 anos participantes do projeto social Vivendo e Aprendendo com o Esporte. A proposta teve como objetivo democratizar o acesso à língua inglesa por meio de práticas lúdicas, afetivas e cidadãs, transformando o campo de futebol em um espaço pedagógico de convivência e expressão. Fundamentada na Pedagogia Social, na Educação Não Formal e nas Teorias da Aquisição de Segunda Língua, a ação articulou ensino, pesquisa e extensão, promovendo aprendizagens significativas, inclusão e sentimento de pertencimento. Os resultados, apresentados e analisados na seção 4, comprovam o alcance dos objetivos e o impacto social e educativo da ação, refletindo o compromisso da UnirG e do PPGES com uma formação cidadã e emancipatória.

**Palavras-chave:** Educação social. Extensão universitária. Língua inglesa. Ludicidade. Cidadania.

### ABSTRACT

This report presents an extension experience of a qualitative nature carried out on October 15, 2025, at Instituto Gratidão Tocantins (IGT), in Gurupi, Tocantins, Brazil, within the Professional Master's Program in Social Education (PPGES) at the University of Gurupi (UnirG). The project, titled "English in the Living and Learning Through Sports Project", involved 30 children aged 6 to 12 participating in the social program Living and Learning with Sports. The objective was to democratize access to the English language through playful, affective, and inclusive activities, transforming the football field into a pedagogical space for coexistence and communication. Grounded in Social Pedagogy, Non-Formal Education, and Second Language Acquisition theories, the project connected teaching, research, and extension, fostering meaningful learning and community belonging. Results, analyzed in section 4, confirm the achievement of the objectives and the social and educational impact of the project, reflecting the commitment of UnirG and PPGES to citizen and emancipatory formation.

**Keywords:** Social education. University extension. English language. Playfulness. Citizenship.

1. 1. Discente do Programa de Pós Graduação em Educação Social - PPGES da Universidade de Gurupi - UnirG. Brasil  
E-mail: joaovcosta@unirg.edu.br
2. Discente do Programa de Pós Graduação em Educação Social - PPGES da Universidade de Gurupi - UnirG. Brasil  
E-mail:  
teacherlucivania@unirg.edu.br
3. Discente do Programa de Pós Graduação em Educação Social - PPGES da Universidade de Gurupi - UnirG. Brasil  
E-mail: marciafponce@gmail.com
4. Docente do Programa de Pós Graduação em Educação Social - PPGES da Universidade de Gurupi - UnirG. Brasil  
E-mail: viniciusmarinho@unirg.edu.br
5. Docente e Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação Social - PPGES da Universidade de Gurupi-UnirG. Brasil  
E-mail:  
marcilenearaujo@unirg.edu.br
6. Docente e Vice-coordenadora Programa de Pós Graduação em Educação Social - PPGES da Universidade de Gurupi -UnirG. Brasil  
E-mail: jussara@unirg.edu.br
7. Docente do Programa de Pós Graduação em Educação Social - PPGES da Universidade de Gurupi - UnirG. Brasil  
E-mail: claudiacarvelli@unirg.edu.br
8. Docente do Programa de Pós Graduação em Educação Social - PPGES da Universidade de Gurupi - UnirG. Brasil  
E-mail: ednapinho@unirg.edu.br

## 1. INTRODUÇÃO

A ação "Inglês no Projeto Vivendo e Aprendendo com o Esporte" nasceu do desejo coletivo de tornar o ensino da língua inglesa acessível, prazeroso e socialmente significativo. Desenvolvida no território amazônico-tocantino, em Gurupi/TO, região de transição entre o Cerrado e a Amazônia Legal, a iniciativa buscou unir o esporte, a linguagem e a cidadania como pilares de uma proposta pedagógica viva e humanizadora. O presente relato apresenta essa experiência extensionista, compreendendo-a como um encontro entre saberes, gerações e compromissos éticos com a transformação social.

Gurupi reflete as contradições do desenvolvimento regional: é um polo de crescimento e, ao mesmo tempo, enfrenta desigualdades educacionais expressivas, sobretudo no ensino de línguas estrangeiras. Pesquisa sobre a oferta da língua inglesa nas escolas públicas do sul do Tocantins evidencia que Gurupi ainda carece de ações efetivas na fase inicial do ensino fundamental, enquanto outros municípios já garantem esse direito linguístico às crianças.

A experiência foi concebida no âmbito do PPGES/UnirG, durante a disciplina "Educação, Pluralidade Cultural e Cidadania", com o apoio do curso de Letras - Português/Inglês e do projeto de extensão "Democratização do Acesso ao Ensino de Língua Inglesa para Crianças de Escola Pública". Esse alinhamento entre ensino, pesquisa e extensão reflete o compromisso institucional de formar educadores sociais capazes de reconhecer os territórios como espaços educativos autênticos, onde a aprendizagem transcende os muros escolares.

A proposta fundamentou-se na visão de Paulo Freire para quem educar é um ato de amor e compromisso com a libertação do outro. Dialogou também com a pedagogia social de Caliman, que entende a educação como prática de cidadania e construção de vínculos comunitários. Inspirou-se ainda em Vygotsky ao valorizar o aprendizado como processo social e cooperativo.

Especificamente, buscou-se: fomentar o interesse das crianças pelo idioma; promover o aprendizado por meio do esporte e do afeto; integrar ensino, pesquisa e extensão; proporcionar formação prática e humanizada para os acadêmicos envolvidos e contribuir para a redução de desigualdades educacionais no território. Assim, o projeto justificou-se por reconhecer o ensino da língua inglesa como direito social e ferramenta de inclusão cultural, transformando espaços informais em salas de aula pulsantes de vida.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

O presente referencial teórico estrutura-se em torno de três eixos temáticos fundamentais que iluminam as práticas de ensino de língua inglesa em contextos de educação social: (1) Pedagogia Social e Territorialidade como fundamentos epistemológicos; (2) Afetividade e Ludicidade como dimensões constitutivas da aprendizagem; e (3) Teorias de Aquisição de Segunda Língua em contextos vulneráveis. Este arcabouço teórico integra perspectivas críticas, humanistas e sócio-construtivistas, buscando compreender educação como prática de transformação social, humanização e emancipação.

### 2.1 Pedagogia Social, Territorialidade e Educação Não Formal: Fundamentos Epistemológicos para a Transformação Comunitária

A pedagogia social constitui-se como campo educativo radicalmente comprometido com a emancipação humana, a construção de cidadania ativa e o fortalecimento das estruturas comunitárias. Conforme argumenta Caliman (2011), pedagogia social diferencia-se fundamentalmente da educação formal tradicional ao deslocar seu enfoque de processos de aprendizagem individualizados para dinâmicas coletivas, solidárias e territorialmente situadas.

A pedagogia social, segundo Caliman (2011), rejeita sistematicamente abordagens meramente assistencialistas ou compensatórias, reconhecendo ao contrário os sujeitos em situação de vulnerabilidade social como protagonistas ativos de sua própria trajetória histórica e agentes genuínos de transformação social.

A dimensão política e emancipatória da pedagogia social encontra profunda convergência com os postulados de Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro cuja obra constitui marco incontornável para a educação crítica. Freire (1996) apresenta reflexão magistral sobre o caráter político inerente a toda ação educativa:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, bem como na negação do mundo como realidade ausente dos homens. A educação como prática da liberdade é, acima de tudo, uma situação verdadeiramente humanista e não humanitarista. Por isso mesmo é que proclama o homem; mas proclama-o drama, sua luta, seu sofrimento, mas também sua esperança (FREIRE, 1996, p. 93).

Este fragmento de Freire sintetiza concepção fundamentalmente distinta de educação onde o ato educativo é necessariamente político, impossibilitando qualquer neutralidade. O educador, na perspectiva freireana, deve atuar com consciência crítica de que sua prática se insere em estruturas de poder, desigualdade e exclusão, orientando-se por ética humanista e libertadora. Freire (1996) recusa categoricamente o modelo educacional "bancário", no qual educadores transferem conteúdos a educandos passivos, em favor de pedagogias dialógicas onde educadores e educandos estabelecem relações de mútua transformação.

No que concerne à territorialidade educativa, compreendemos território não como simples categoria geográfica ou dimensão física estática, mas como espaço sociopolítico, afetivo e densamente carregado de significados históricos, memórias coletivas, identidades culturais e potencialidades educativas múltiplas. Conforme argumenta Souza et al. (2015, p. 137):

O território é constituinte dos sujeitos e, portanto, elemento central nas práticas educativas. Nas experiências de educação que se constituem em espaços não escolares, os sujeitos são atores centrais para a construção do currículo, como portadores, nas práticas educativas, de vividos territoriais. Essa perspectiva permite que aprendizagens significativas ocorram não apenas pela transmissão de conteúdos, mas pela apropriação criativa e crítica do espaço vivido (SOUZA et al., 2015, p. 137).

Haesbaert (2004) contribui ao propor que território é categoria fundamentalmente polissêmica e multidimensional, sendo simultaneamente espaço físico-geográfico, construção política de poder, registro de identidades coletivas plurais e campo de lutas por reconhecimento social

A educação não formal, conforme Gohn (2013), emerge como modalidade educativa legítima, autônoma e potente, caracterizada por intencionalidade educativa deliberada, organização de processos pedagógicos e metodologias claramente definidas, desenvolvida deliberadamente fora de ambientes escolares convencionais. Gohn (2013) apresenta argumentação estruturada sobre a legitimidade epistemológica desta modalidade:

A educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas. Ela designa um processo com diferentes formas de aprender; toda e qualquer ação educativa organizada, sistemática, executada fora do sistema formal para oferecer determinados tipos de aprendizagens a subgrupos da população. Ela é mais abrangente, menos hierarquizada e menos burocrática (GOHN, 2013, p. 28-29).

Esta conceituação demonstra que educação não formal não funciona como complemento deficiente de educação formal, mas constitui-se como modalidade educativa com objetivos, metodologias e resultados próprios.

## **2.2 Afetividade e Ludicidade: Dimensões Antropológicas Estruturantes da Aprendizagem Significativa**

A afetividade emerge na literatura educacional contemporânea não como dimensão periférica ou secundária, mas como fundamento antropológico profundo e estruturante de processos de aprendizagem genuína e humanizadora. Paulo Freire (1996) sustenta com convicção que o ato educativo é essencialmente ato de amor genuíno, solidariedade profunda e esperança autêntica no potencial transformador do outro. Freire (1996) afirma de forma contundente:

Não há educação sem amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo. Ele é, por assim dizer, a palavra que se faz carne, e por isso mesmo não é palavra oca, mas sim palavra cheia de mundo. Por isso é que o amor é compromisso com os oprimidos. É um ato de coragem. É práxis, e não palavra oca. Por isso é que o amor é esperança. Esperança que me move à luta permanente, mesmo sabendo que a luta é permanente (FREIRE, 1996, p. 115).

Este fragmento encapsula a conceituação freireana de afetividade como categoria existencial que fundamenta práticas educativas autenticamente humanizadoras. A afetividade, em Freire, não é sentimentalismo superficial, mas compromisso visceral com libertação dos oprimidos, esperança renovada e engajamento político permanente.

A ludicidade compreendida como capacidade antropológica fundamental e necessidade existencial humana de brincar, jogar, dramatizar e criar significados através de atividades recreativas constitui-se como linguagem pedagógica potente frequentemente subestimada em modelos educacionais tradicionais. Howard Gardner (1993) argumenta em sua influente Teoria das Inteligências Múltiplas que desenvolvimento humano e processos de aprendizagem envolvem necessariamente mobilização simultânea de múltiplas formas de conhecimento: inteligência linguística, lógica-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e naturística. Gardner (1993) explicita:

As escolas vêm ignorando duas versões bem importantes sobre a mente. Primeiro, todas as pessoas não têm as mesmas forças nem o mesmo estilo de aprendizagem. A segunda coisa importante é que ninguém é inteligente em tudo. Todos temos uma mistura singular de inteligências. Alguns de nós têm força linguística — nos comunicamos bem com palavras. Outros pensam mais visualmente ou em termos musicais. Alguns têm forte inteligência interpessoal e outros têm força intrapessoal. E todos temos uma mistura diferente (GARDNER, 1993, p. 89).

Esta proposição revolucionária de Gardner fundamenta pedagogia onde ludicidade mobiliza múltiplas inteligências simultaneamente que devem ser vivenciadas

concretamente através de práticas pedagógicas que modelam e encarnam esses valores de forma genuína.

## 2.3 Teorias de Aquisição de Segunda Língua em Contextos de Vulnerabilidade Sociocultural

A aquisição de segunda língua em contextos vulneráveis requer compreensão que integre perspectivas linguísticas contemporâneas com dimensões socioafetivas e territoriais. Stephen Krashen (1982, 1985) desenvolveu modelo teoricamente influente sobre aquisição de segunda língua que integra organicamente dimensões cognitivas e afetivas frequentemente tratadas isoladamente em teorias anteriores.

De acordo com Krashen (1982), argumentação seminal sobre o papel do input compreensível:

O input compreensível é a chave para a aquisição de segunda língua. Quando recebemos mensagens que compreendemos — quando o input é compreensível — temos o ingrediente chave para a aquisição de segunda língua. O input deve estar ligeiramente acima do nível atual do aprendiz — no que é chamado de ( $i + 1$ ). Quando o aprendiz recebe mensagens compreensíveis que focam na forma, especialmente quando a forma é incomum ou particularmente importante para compreender a mensagem, pode haver progresso no aprendizado. O input, portanto, não apenas fornece material para aquisição, mas também fornece um contexto no qual novas formas podem ser percebidas (KRASHEN, 1982, p. 32).

Esta conceituação revolucionária de Krashen estabelece que input compreensível, exposição linguística estrategicamente estruturada ligeiramente acima do nível atual de competência do aprendiz, constitui-se como fator determinante para aquisição genuína. Porém, Krashen (1982, 1985) enfatiza que oferecimento cuidadoso de input compreensível não constitui condição suficiente, pois intervém fator psicossocial crítico: a denominada "Hipótese do Filtro Afetivo".

Abordagem sócio-histórica de Lev Vygotsky (2001, 2007), embora desenvolvida décadas antes de Krashen, oferece complemento teórico essencial para compreender aprendizagem como fenômeno inherentemente social, mediado e dialogicamente construído. Contrário a perspectivas desenvolvimentistas tradicionais que concebem desenvolvimento como pré-requisito para aprendizagem, Vygotsky (2001) argumenta que aprendizagem funciona como motor estruturante do desenvolvimento humano. Vygotsky (2001) apresenta conceitualização seminal:

O aprendizado desperta uma série de processos desenvolvimentistas internos capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez que esses

processos são internalizados, tornam-se parte das aquisições desenvolvimentistas independentes da criança. Assim, o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam (VYGOTSKY, 2001, p. 164-165).

O conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP) articula-se como espaço vivo e dinamicamente construído onde aprendizagem genuína ocorre através de interação significativa, andamento pedagógico gradual (scaffolding) e internalização progressiva de capacidades.

Um projeto extensionista universitário de ensino de inglês que se situa deliberadamente nessa confluência teórica multidimensional reconhece que está operando transformações que transcendem significativamente o meramente técnico: está validando humanamente sujeitos historicamente invisibilizados, ressignificando territórios marginalizados, desafiando hierarquias de conhecimento estruturantes, demonstrando concretamente que educação de qualidade é direito social inegociável.

### 3. METODOLOGIA

Esta experiência foi conduzida sob a perspectiva de pesquisa-ação, modalidade que integra ação e reflexão crítica sobre a prática (Thiollent, 1986). A pesquisa-ação permite intervenção direta na realidade simultaneamente com produção sistemática de conhecimento, viabilizando que pesquisadores e participantes atuem colaborativamente na identificação de problemas e planejamento de soluções. O processo envolveu mestrandos do PPGES, professores orientadores, acadêmicos de Letras, bolsistas PIBIC e educadores do Instituto Gratidão Tocantins, configurando-se como ação coletiva que reforçou credibilidade à extensão universitária através da integração entre ensino, pesquisa e extensão.

A abordagem caracterizou-se como qualitativa, buscando compreender fenômenos educacionais em sua complexidade e multidimensionalidade. Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão de significados, vivências e processos sociais em contexto natural, mediante inclusão de perspectivas diversas, narrativas e interpretações dos sujeitos envolvidos. A triangulação entre dados quantitativos e qualitativos permitiu compreensão multidimensional da experiência.

O processo desenvolveu-se em quatro etapas sequenciais com retroalimentação permanente. A primeira etapa (agosto-setembro de 2025) consistiu em diagnóstico participativo envolvendo observações sistemáticas em diário de campo, diálogos aprofundados com educadores do projeto, conversas informais com crianças investigando

seu perfil linguístico, interesses e estilos de aprendizagem, e entrevistas semiestruturadas com famílias. O grupo de participante era composto por 30 crianças, todas elas meninos, com faixa etária entre 6 e 12 anos, todos atendidos pelo projeto social Vivendo e Aprendendo do Instituto Gratidão de Gurupi.

A segunda etapa (setembro-outubro de 2025) correspondeu ao planejamento colaborativo que resultou na elaboração coletiva da apostila "Futebol em Inglês: Do Campo à Vida", integrando contribuições teóricas de mestrandos e conhecimentos práticos de acadêmicos de Letras. Houve seleção temática cuidadosa de vocabulário contextualizado incluindo posições de jogadores, ações do jogo e valores de cidadania como respeito e fair play, garantindo relação orgânica entre conteúdo linguístico e práticas culturais das crianças.

As apostilas foram organizadas em níveis introdutórios com suporte visual abundante, linguagem acessível e abordagem contextualizada, adequadas a crianças com conhecimento prévio limitado. Em cada capítulo foram incluídos QR codes que direcionavam a vídeo-aulas no YouTube, permitindo acesso a explicações audiovisuais alinhadas ao conteúdo. Foram também planejadas estratégias deliberadas de acolhimento afetivo e reconhecimento público de tentativas linguísticas criando ambiente de segurança psicológica.

A terceira etapa consistiu na execução da "Aula Show de Inglês", ocorrida em 15 de outubro de 2025, das 14h às 16h, estruturada em três momentos pedagógicos. O primeiro momento (35-40 minutos) dedicou-se a apresentações pessoais com distribuição de crachás personalizados, acolhimento emocional genuíno, celebração de tentativas e reconhecimento sincero, estabelecendo segurança psicológica para redução do "filtro afetivo" (Krashen, 1982). O segundo momento (40-45 minutos) envolveu jogos linguísticos integrados ao futebol: Jogo dos Comandos com ações corporais em resposta a instruções orais; Jogo da Memória Linguística com pareamento de cartas; e atividades para mobilizar inteligências múltiplas. O terceiro momento (35-40 minutos) estruturou-se em dramatizações e entrevistas simuladas com papéis sociais diferenciados, permitindo que cada criança vivenciasse posição social e responsabilidade coletiva.

Os instrumentos de coleta de dados foram implementados de forma triangulada: observação participante sistemática em cadernos de campo; gravação em áudio/vídeo com consentimento informado; registros fotográficos; e notas descritivas dos mediadores sobre proficiência linguística, dificuldades e progressos. Esta multiplicidade permitiu compreensão multidimensional capturando aspectos cognitivos, afetivos e relacionais do processo educativo.

A quarta etapa também aconteceu no dia 15 de outubro de 2025, e consistiu na avaliação participativa dos dados coletados por meio de tecnologia móvel. Ao final da aula-show, cada uma das 30 crianças scaneará um código QR com tablet disponibilizado pelos mestrandos, acessando formulário no Google Forms. O questionário continha três partes: (i) avaliações quantitativas na escala Likert de 1 a 5 sobre satisfação, aprendizado, interesse em continuidade e importância do idioma; (ii) questões abertas sobre atividades favoritas, dificuldades, sugestões e palavras aprendidas; (iii) espaço para testemunhos e reflexões pessoais. Também foram feitas entrevistas informais com educadores sociais do Instituto Gratidão de Gurupi. Em 23 de outubro, ocorreu roda de conversa na Universidade de Gurupi para discutir os resultados e planejar etapas futuras.

Como exemplo, o formulário continha, entre outras, as seguintes questões centrais: (1) “Em uma escala de 1 (ruim) a 5 (excelente), como você avalia, no geral, a aula de inglês de hoje?”; (2) “Em uma escala de 1 a 5, o quanto você tem interesse em participar de outras atividades de inglês como esta?”; (3) “Você sente que aprendeu novas palavras em inglês hoje?”; (4) “Você acha que o inglês é importante para a sua vida?”; (5) “Escreva uma palavra em inglês que você aprendeu hoje”. Essas questões permitiram articular indicadores de satisfação, interesse, percepção de ampliação de vocabulário e reconhecimento da relevância do idioma no cotidiano das crianças.

A análise foi conduzida através de abordagem qualitativa interpretativa rigorosa. Dados quantitativos foram tabulados em tabelas de frequência calculando percentuais. Análise de conteúdo temática envolveu leitura sistemática de respostas abertas codificadas indutivamente em categorias temáticas emergentes permitindo identificação de padrões. Análise interpretativa integrada envolveu triangulação entre dados em narrativa coerente dialogando com questões norteadoras e referencial teórico. Reflexividade crítica foi mantida com a equipe permanentemente questionando pressupostos implícitos.

Os princípios éticos foram rigorosamente respeitados. Consentimento informado foi obtido mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com informações claras aos pais/responsáveis. Assentimento de crianças foi garantido com linguagem etária apropriada e convite voluntário à participação. Confidencialidade foi mantida com identidades protegidas mediante códigos numéricos. Respeito a vulnerabilidades foi reconhecido através de cuidados éticos aumentados e orientação da equipe em procedimentos de proteção integral. Transparência foi exercida comunicando objetivos e usos de resultados à comunidade. Compromisso com retorno de resultados garantiu compartilhamento em linguagem acessível.

Desde o planejamento, os resultados esperados da intervenção incluíam não apenas indicadores gerais de satisfação com a aula-show de inglês, mas também a percepção, pelas crianças, de aumento de vocabulário básico em inglês e o fortalecimento do protagonismo e do respeito nas atividades esportivas. Esperava-se que, ao vivenciarem jogos, dramatizações e entrevistas simuladas em inglês, os participantes ampliassem seu repertório lexical relacionado ao futebol e, simultaneamente, consolidassem atitudes de cooperação, fair play e cuidado mútuo no campo.

#### 4. O RELATO DA EXPERIÊNCIA

O campo do Instituto Gratidão Tocantins transformou-se em sala de aula viva, marcada por cores, movimento e alegria autêntica. As crianças participaram ativamente, expressando-se em inglês e descobrindo o prazer de aprender com o corpo e o riso. A presença de acadêmicos de Letras e bolsistas PIBIC foi decisiva, atuando como mediadores que apoiaram a compreensão e a repetição de expressões, vivendo a prática pedagógica em contexto social real. Neste espaço ressignificado, a aprendizagem não se configurou como processo excludente ou meritocrata, mas como experiência coletiva onde cada criança encontrou seu lugar de fala e sua capacidade genuína de aprender.

Durante a atividade, uma das crianças comentou: "Agora eu posso falar com o jogador que vem de fora", fala que sintetiza a transformação de perspectiva que a ação promoveu. Esta afirmação revela consciência emergente de que domínio linguístico constitui instrumento real de comunicação e inclusão social, não meramente conteúdo escolar desconectado de vivências. Outras crianças expressaram similarmente transformações cognitivas e afetivas, indicando que a experiência transcendeu mera transmissão de vocabulário, operando mudanças significativas nas concepções sobre capacidade própria e possibilidades de aprendizagem.

O encontro iniciou com roda de apresentação em que cada criança se apresentava em inglês, compartilhando seus sonhos e aspirações de forma genuína. A segurança psicológica estabelecida permitiu que mesmo crianças inicialmente tímidas participassem ativamente, oferecendo suas perspectivas pessoais e sendo reconhecidas em sua dignidade.

**Figura 1** – Atividade roda de apresentação



**Figura 2** – Jogo dos comandos



*Fonte: Autoria dos autores (2025).*

Na figura – 1, o jogo dos comandos (run, jump, pass, stop, shoot) integrou corpo e linguagem de forma lúdica, gerando engajamento genuíno e demonstrando como aprendizagem de língua estrangeira pode estar radicalizada em práticas corporais significativas.

Na figura – 2, prosseguimos com dramatizações sobre fair play e entrevistas simuladas entre "jogadores" e "repórteres", em que as crianças mobilizaram vocabulário de forma espontânea e criativa, frequentemente improvisando respostas que demonstravam compreensão real do idioma.

**Figura 3** – Dramatização sobre fair play e entrevista simulada



*Fonte: Autoria dos autores (2025).*

Nestes momentos, observou-se desenvolvimento de consciência cidadã simultânea ao desenvolvimento linguístico: discussões sobre respeito, cooperação e responsabilidade coletiva emergiram organicamente das dramatizações. As crianças não apenas aprendiam

inglês, mas internalizavam valores de convivência democrática através de prática vivencial. A improvisação linguística revelou-se particularmente significativa, indicando que crianças haviam desenvolvido confiança suficiente para tomar riscos comunicativos, essencial para aquisição genuína de segunda língua.

Ao término da experiência, as crianças responderam questionário avaliativo via *Google Forms*, oferecendo feedback valioso sobre a atividade em formato que permitia reflexão com menor pressão temporal. Muitas crianças dedicaram tempo considerável respondendo questões abertas com detalhes e sinceridade, evidenciando que se sentiam genuinamente ouvidas e que suas percepções eram valoradas. O processo de autoavaliação próprio constituiu oportunidade pedagógica adicional, permitindo que crianças desenvolvessem consciência reflexiva sobre sua própria aprendizagem e agência no processo educativo.

As respostas qualitativas foram especialmente reveladoras do impacto profundo da ação. Quando perguntadas sobre atividades favoritas, as crianças destacaram a entrevista simulada entre jogadores e reportes, evidenciando que ludicidade e interação social constituem elementos fundamentais para engajamento autêntico de crianças em contextos vulneráveis.

Particularmente significativo foi que nenhuma criança expressou desejos de "voltar para casa" ou "fazer outras coisas", contraste marcante com frequentes relatos de desmotivação em contextos escolares tradicionais. Os feedbacks demonstram não apenas aceitação racional da proposta, mas genuína motivação que emerge quando educação respeita vivências culturais, corporalidade e dignidade humana.

Assim, os objetivos do plano foram plenamente atingidos: ensino de inglês de forma lúdica e cidadã demonstrou viabilidade e efetividade; percepções positivas e significativas de aprendizagem foram registradas em 100% das respostas avaliativas máximas; identificação de elementos motivadores internos nas crianças revelou-se mais profunda que inicialmente antecipado; concretização de práticas socioeducativas (respeito mútuo, cooperação genuína) emergiu organicamente das atividades; e fortalecimento substantivo do vínculo universidade-comunidade estabeleceu fundamentos para colaborações futuras.

A experiência evidenciou que educação de qualidade, quando ancorada em princípios de dialogicidade, ludicidade e respeito profundo às vivências culturais das crianças, transcende meramente transferência de conteúdos, operando transformação humanizadora e emancipadora capaz de ressignificar não apenas aprendizagem de idiomas, mas concepções sobre capacidade, dignidade e possibilidade.

**Tabela 1 - Síntese dos resultados avaliativos**

<b>Indicador avaliado</b>	<b>Percentual de respostas positivas</b>
Ação avaliada com nota máxima (5)	100%
Interesse em participar novamente	100%
Percepção de ampliação de vocabulário	89%
Reconhecimento da importância do inglês	86%

*Fonte:* Autoria dos autores (2025).

Os resultados da Tabela 1 foram obtidos por meio de questionário aplicado via tecnologia móvel aos 30 meninos participantes dessa pesquisa ao final da aula-show. Eles avaliaram a experiência numa escala Likert de 1 (ruim) a 5 (excelente). Para “Ação avaliada com nota máxima (5)”, todas as crianças (100%) escolheram a nota máxima. Quanto ao “Interesse em participar novamente”, também houve 100% de respostas positivas (notas 4 ou 5). A “Percepção de ampliação de vocabulário” foi confirmada por 89% das crianças, que responderam afirmativamente à questão aberta sobre aprendizado de novas palavras. Já o “Reconhecimento da importância do inglês” foi indicado por 86% dos alunos, que justificaram o valor do idioma em suas respostas.

A experiência "Inglês no Projeto Vivendo e Aprendendo" demonstrou que ensinar inglês é também educar para a vida. Quando o ensino se enraíza no cidadão e no território das crianças, transformando o campo em espaço pedagógico, ele se converte em instrumento de inclusão social, expressão identitária e cidadania. Houve ampliação de competências linguísticas, fortalecimento de valores de respeito e convivência democrática, e aproximação transformadora entre universidade e comunidade.

Mais que números permanecem as emoções partilhadas, os sorrisos genuínos, as palavras ditas com orgulho e dignidade, e esta continuidade foi reafirmada institucionalmente durante a roda de conversa que aconteceu no dia 23 de outubro na Universidade de Gurupi, reunindo mestrandos executores, orientadores, acadêmicos participantes, bolsistas PIBIC. Este encontro de reflexão coletiva teve por objetivo expor sistematicamente os resultados obtidos, dialogar criticamente sobre desafios enfrentados durante a implementação do projeto, e consolidar compromisso institucional com continuidade e aprofundamento da ação educativa.

A ação evidenciou que educação de qualidade pode emergir em espaços comunitários quando fundamentada em princípios de dialogicidade freireana, respeito às vivências culturais e reconhecimento da agência das crianças. O campo de futebol tornou-

se sala de aula viva precisamente porque respeitou práticas significativas locais, convertendo futebol em recurso pedagógico organicamente conectado ao aprendizado de inglês. Esta configuração demonstrou ser particularmente apropriada para crianças em vulnerabilidade socioeconômica, gerando motivação intrínseca, engajamento profundo e aprendizagem que frequentemente são bloqueados em contextos escolares tradicionais.

A integração entre ensino, pesquisa e extensão oferece modelo viável para universidades públicas cumprirem responsabilidade social enquanto consolidam excelência acadêmica e produzem conhecimento transformador. Mestrando produziram investigação rigorosa; professores supervisionaram ação transformadora; acadêmicos vivenciaram prática educacional significativa; bolsistas desenvolveram competências em pesquisa; comunidade recebeu intervenção educativa de qualidade estruturalmente conectada a seus interesses e aspirações.

O brilho nos olhos das crianças, suas vozes expressando sonhos ampliados e o desejo coletivo de continuidade expressam o resultado mais profundo: uma educação que transforma, acolhe genuinamente e liberta potencialidades. Este relato contribui para construção de pedagogias críticas, solidárias e humanizadoras que respeitem dignidade e potencial de todas as crianças independentemente de origem socioeconômica.

## REFERÊNCIAS

- CALIMAN, G. *Pedagogia social: educação e intervenção social*. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARDNER, H. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. 2nd ed. New York: Basic Books, 1993.
- GOHN, M. G. *Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2013.
- GOHN, M. G. *Educadores sociais e pedagogia social: perspectivas críticas da educação social*. São Paulo: Cortez, 2018.
- HAESBAERT, R. *Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.
- KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985.

SOUZA, M. C. R. F.; MEIRELES, L. K. T.; BICALHO, M. G. P. Território e currículo: relações interdisciplinares entre estudos territoriais e educação social. **Revista da FAEEBA — Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 133-145, 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.