

**O ENSINO DA AMARELINHA NA ESCOLA:  
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NA REDE MUNICIPAL  
DE ENSINO DE LONDRINA**

Rafael Marques França\*

**RESUMO**

Este trabalho objetiva apresentar um relato de experiência sobre o ensino da amarelinha no âmbito da rede municipal de ensino de Londrina/PR. Uma vez presente na proposta pedagógica da educação física e nas diretrizes curriculares municipais desta área de conhecimento durante o primeiro e segundo anos do ensino fundamental I, analisa-se como este saber pode ser trabalhado, exemplificado por algumas práticas desenvolvidas no ano de 2010. No primeiro ano, a amarelinha é introduzida como uma brincadeira de pular popularmente conhecida. No segundo ano, ela é melhor explorada, vivenciada, estudada, reformulada. Nesse contexto, apresenta-se um sistema de nove aulas para permitir ao aluno a compreensão do pular amarelinha em todas as suas dimensões e possibilidades. Pretende-se, deste modo, ajudar a construir identidades e subjetividades humanas carregadas de intencionalidade e significado e a formar um sujeito complexo, a partir do campo específico da cultura corporal (de movimento), em que a amarelinha se faz presente como uma manifestação lúdica da motricidade humana.

**Palavras-chave:** Educação física escolar; ensino; amarelinha.

## **1 Localizando a educação física que queremos na escola**

Com a mudança da lei 5692/71 para a lei 9394/96, a educação física deixa de ser vista como uma área de atividade para ser compreendida como componente curricular, tornando-se assim uma área de conhecimento, do ponto-de-vista legal. Durante anos, ela seria incorporada, entendida e disseminada nos currículos escolares sob a forma de atividade, enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento – caracterizada por um fazer prático não significativo de uma reflexão teórica (CASTELLANI FILHO, 1988). Nos tempos de hoje, não há como continuarmos a entender e praticar uma educação física decretada na década de 70 e criticada grandemente por movimentos ditos renovadores na década seguinte.

Em se tratando do ponto-de-vista teórico-literário, diversos autores da nossa área têm apontado para as deficiências em considerar a educação física como simplesmente um espaço/tempo do fazer pelo fazer, desvinculado de um tratamento sistematizado de reflexão, de um processo de construção de conhecimento relacionado à cultura corporal (de movimento). Bracht (1999) caracterizou as teorias pedagógicas da educação física como não-críticas e críticas (da educação), em relação à análise que fariam da função social da educação e da educação física em particular. Das sete abordagens mais presentes no contexto escolar, seriam consideradas pertencentes às teorias críticas da educação somente as três últimas da lista a seguir: a) desenvolvimentista, b) psicomotricidade ou educação psicomotora, c) a proposta de João Batista Freire, sustentada pela psicologia do desenvolvimento, d) um movimento de atualização ou renovação do paradigma da aptidão física, com base no mote da promoção da saúde, e) crítico-superadora, f) crítico-emancipatória e g) aulas abertas à experiência.

Se desejamos uma educação física de qualidade, em que o aluno seja compreendido como a complexidade corpo-alma-natureza-sociedade, carregado de intencionalidade e significado (SÉRGIO, 1996); se procuramos a formação de um sujeito complexo, de uma cabeça bem-feita, de um pensamento ecologizante (MORIN, 2009); se existe a emergência de uma

educação motora representada pela idéia de corpo-sujeito a substituir a de corpo-objeto sustentada pela educação física (MOREIRA, 1995); não podemos mais nos fundamentar numa teoria pedagógica não-crítica da educação física. Se a educação física é uma prática pedagógica que trata da cultura corporal de movimento (DARIDO; RANGEL, 2008), objetivamos que ela possibilite aos alunos situações que envolvam análise, reflexão e abstração sobre si mesmo por meio da tomada de consciência de sua motricidade, bem como proporcionar a aquisição e construção de um repertório de conhecimentos relacionados aos eixos temáticos, a partir do processo no qual indivíduos adquirem domínio e compreensão de certos conteúdos considerados valiosos (CHAVES, 2005). Kunz (2006), nas referências teóricas específicas do campo da educação física, aconselha os seus próprios trabalhos, os de Hildebrand/Laging, o do Coletivo de Autores e os de Valter Bracht, para que se construa uma linha de entendimento da área.

## **2 Relatando o ensino da amarelinha que almejamos na escola**

Durante o primeiro ano do ensino fundamental I, a amarelinha consta como conteúdo a ser ensinado, tanto na proposta pedagógica da escola como nas diretrizes curriculares municipais que a rege, localizada no eixo “O movimento e as manifestações lúdicas e esportivas” (PALMA et al., 2008). Pertencente ao mesmo eixo, a encontramos no ano de escolarização seguinte, isto é, no segundo ano, vinculada ao tema dos jogos populares. No que se refere a sua presença no primeiro ano, tenho trabalhado a amarelinha como uma brincadeira de pular, a ser experienciada em sua forma mais conhecida e tradicional, sem tematizá-la de forma mais aprofundada, baseada nos conhecimentos que os alunos têm sobre ela. Neste sentido, resgatamos o conceito do que seria uma brincadeira de pular e todas as manifestações lúdico-culturais que os alunos entendem que são brincadeiras de pular, como pular corda, cobrinha, relógio, pular elástico, pular sela, pular na cama elástica e no pula-pula, coelho sai da toca, corrida do saco e, dentre elas, a amarelinha. Explico que algumas delas não são possíveis de serem vivenciadas nas aulas de educação física devido à falta de materiais para a sua realização e que outras serão apenas introduzidas, porque serão mais bem

estudadas e exploradas em outros anos de escolarização, como no caso da amarelinha.

No transcorrer do segundo ano do ensino fundamental I, os alunos terão a oportunidade de compreender o pular amarelinha em todas as suas dimensões e possibilidades, na medida em que este conteúdo é mais bem explorado, vivenciado, estudado e reformulado. Para tanto, apresento um sistema de nove aulas desenvolvido o ano passado, enunciado no quadro abaixo e detalhado logo depois.

| DATA  | CONTEÚDO  |
|-------|---|
| 13/04 | Jogos populares: introdução aos tipos de amarelinha conhecidos e reconhecidos pelos alunos e suas formas de jogar                                   |
| 15/04 | Jogos populares: tipos de amarelinha e regras básicas da amarelinha tradicional   |
| 20/04 | Jogos populares: vivências da amarelinha tradicional  |
| 22/04 | Jogos populares: vivências de outros tipos de amarelinha e das formas de jogá-la  |
| 27/04 | Jogos populares: vivências de outros tipos de amarelinha e das formas de jogá-la  |
| 29/04 | Jogos populares: criando novas amarelinhas a partir de seus elementos básicos (traçados, casas, números, céu) e esquematizando as formas de jogá-la |
| 04/05 | Jogos populares: reconfigurando as novas amarelinhas com a ajuda do professor   |
| 06/05 | Jogos populares: reconfigurando as novas amarelinhas com a ajuda do professor   |
| 11/05 | Jogos populares: debate sobre as formas de se jogar as novas amarelinhas e vivências das mesmas   |

Podemos dividir este sistema de aulas em três grandes momentos, indissociáveis, retroativos e interdependentes entre si:

- a) a amarelinha é tematizada de modo introdutório, de forma a resgatar as experiências e vivências que os alunos têm sobre ela, inclusive durante o ano anterior de escolarização, para, em seguida, serem exploradas novas versões já construídas histórica e culturalmente e seus modos de pular tradicionalmente desenvolvidos (casas únicas – um pé, casas duplas – dois pés), seguidos pelas regras elementares do jogo (o que se pode e não se pode fazer) e suas fases (fase “normal”, fase de percorrer a amarelinha transportando a pedra em alguma parte do corpo sem

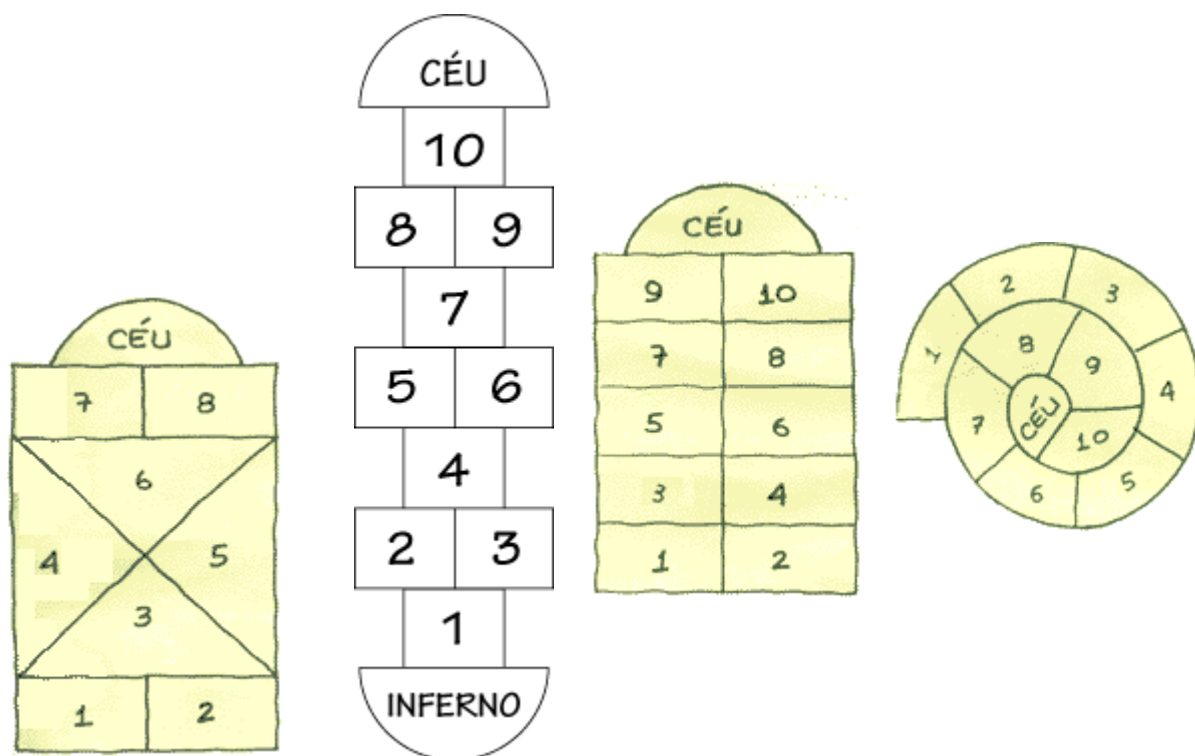
deixá-la cair, fase de marcar o nome na casa em que for lançada a pedra sem olhar para a amarelinha, etc.);

- b) vivências da amarelinha tradicional, seja com sete ou dez casas, e das outras versões apresentadas pelo professor aos alunos, escolhendo duas num total de três, sempre acompanhadas de explicações, discussões e reelaborações antes e depois das vivências em relação as suas regras (se foram ou não cumpridas, se houve dúvidas, quais fases serão estipuladas para o jogo e em qual sequência) e seus modos de pular;
- c) a oportunidade de se criar novas amarelinhas a partir de seus elementos básicos – traçados, casas, números, céu, sendo opcional a demarcação do inferno, elaborando projetos coletivos que serão reconfigurados nas próximas duas aulas com a ajuda do professor, no que se refere ao desenho da amarelinha e suas formas de pular, culminando em vivências das mesmas e num painel anexado na parede externa da sala de aula para que todos os integrantes da escola conheçam as novas amarelinhas.

No que se refere ao primeiro momento, metodológica e estrategicamente falando, os alunos foram introduzidos as questões principais da amarelinha de modo problematizador e sistemático, ou seja, todas as indagações feitas pelo professor de modo verbal foram respondidas a partir dos conhecimentos dos alunos sobre o tema e sistematizadas por meio da escrita e da pintura – analisando, sintetizando, ligando e separando as informações e as práticas, na medida em que se busca a formação de um sujeito complexo (MORIN, 2009). Algumas questões que foram suscitadas neste contexto: a qual grande conteúdo da cultura corporal (de movimento) a amarelinha faz parte? Ela é uma manifestação lúdica do jogo, do esporte, da dança, da luta, da ginástica? Qual é a habilidade de locomoção mais evidenciada nela? Como se joga/se brinca de amarelinha? O que é casa única e casa dupla? Quais são as fases do jogo? Neste jogo/nesta brincadeira se tem um vencedor? Quais são os tipos

de amarelinha conhecidos e reconhecidos pela turma? Quais foram jogados/brincados nas aulas de educação física?

Em relação ao segundo momento, da vivência das amarelinhas em quadra, o professor sempre apresentava aos alunos um esboço dos desenhos da amarelinha tradicional e de suas outras três versões para que se completasse com o que falta, quantas casas elas tinham, se todas tinham céu e quais tinham inferno, para que, em seguida, se estipulasse em consenso coletivo qual seria jogada/brincada na aula de educação física – seu modo de pular e suas fases. Os alunos seriam divididos em equipes, tendo a responsabilidade de desenhar a amarelinha para sua posterior prática e de distribuir as pedras para seus integrantes, guardando-as, junto com os gizos, no local indicado pelo professor.



Fonte: Amarelinhas 1, 3 e 4 – <http://www.monica.com.br/revistas/brincade/amarelin.htm>  
Amarelinha 2 – <http://criancas.hsw.uol.com.br/amarelinha2.htm>

Sobre o terceiro momento, na primeira das últimas quatro aulas sobre a amarelinha, os alunos foram agrupados em oito equipes, após a explicação de que teriam de criar uma nova amarelinha a partir de seus elementos básicos. Incumbidos de tal propósito, eles dialogariam sobre qual formato a amarelinha

da equipe teria, quantas casas (de sete a dez), a presença obrigatória do céu após a última casa e a presença opcional do inferno antes da primeira casa, se a amarelinha teria casas a mais que não poderiam ser pisadas, etc. Para isto, eles poderiam riscar no chão da quadra os seus projetos, para, então, escolher um deles para ser desenhado no papel Kraft, que representaria o “projeto oficial”, por assim dizer, da amarelinha do grupo. Nas próximas duas aulas, os projetos de cada equipe seriam discutidos e rediscutidos com a ajuda do professor, chamando a atenção para a viabilidade dos modos de pular as novas amarelinhas. Etapa em que o professor anexaria cada projeto de amarelinha no quadro negro e um papel Kraft novo, ao lado, para que o modelo oficial fosse melhor detalhado e desenhado, remodelado conforme as novas sugestões dos alunos a partir das questões suscitadas pelo professor sobre a possibilidade real de jogar/brincar a amarelinha nova.

Para finalizar o tema, na última aula, os alunos levariam os projetos oficiais das amarelinhas para a quadra e cada equipe a desenharia e a jogaria, a partir do debate traçado nas outras aulas sobre as regras e os modos de se pular em específico a amarelinha projetada coletivamente. Depois, um painel seria construído na parede externa da sala de aula da turma do segundo ano para expor as novas amarelinhas ao conhecimento público. Intitulado “*Você conhece estas amarelinhas? O 2º ano A conhece!*”, na primeira fileira estariam os projetos oficiais dos alunos e na segunda os projetos remodelados com a ajuda do professor, pintados pelas equipes e vivenciados em quadra na aula que encerrou o conteúdo da amarelinha.



Foto 1: Projetos “oficiais” das novas amarelinhas de quatro equipes, que seriam remodelados com a ajuda do professor na aula 7.



Foto 2: Projeto de nova amarelinha remodelado, sendo pintado pela equipe que o criou, no final da aula 8.



Foto 3: Nova amarelinha sendo vivenciada por um dos integrantes da equipe ao lado, durante aula 9.



Foto 4: Painel construído com os projetos oficiais dos alunos antes e depois da intervenção do professor, para conhecimento público.

### 3 Finalizando com algumas considerações

Por mais que a escola esteja cristalizada por práticas pedagógicas enraizadas em “velhos” paradigmas de ensino e de currículo, existem brechas, buracos, falhas, zonas de turbulência, que permitem inovações, invenções,



revoluções no conhecimento, parafraseando Morin (s/d). Por mais que a educação física esteja solidificada no contexto escolar como uma simples área de atividade, ou como recreação, ou como prática que permite o desenvolvimento de habilidades motoras, existe a emergência real de concebê-la enquanto uma área de conhecimento que trata da cultura corporal (de movimento), a partir da crise do seu corpo-objeto. Borbulham, por todos os lados, novas teorizações e referências, que indicam uma reinvenção dos corpos humanos (GAYA, 2006), das perspectivas pedagógicas da educação física (BRACHT, 1999), dos olhares sobre o campo do currículo (DOLL Jr., 1997; SILVA, 2004), de um cientificismo moderno falido (MORIN, s/d; NICOLESCU, 1999) – só para citar algumas referências e seus pensadores.

Neste sentido, os conteúdos a serem tratados no ambiente escolar devem ser problematizados em todos os sentidos e direções, na medida em que se tem um ideal de formação de identidades e subjetividades humanas que pensem complexamente, por mais difícil que isto possa parecer mediante um currículo simplista e fragmentador, que isola os objetos, separa as disciplinas, dissocia os problemas, em vez de reunir e integrar (MORIN, 2009). A amarelinha, na medida em que se torna um saber significativo e relevante para ser ensinado nas aulas de educação física, deve permitir ao aluno a compreensão de todas as suas dimensões e possibilidades – a partir de vivências motoras, de regras estabelecidas e reorganizadas, de questionamentos sobre as suas características, da possibilidade de novas reinvenções e formas de brincar-la/jogar-la, enfim, por meio de um circuito retroativo-recursivo entre o fazer e o compreender, a teoria e a prática, a ação e a reflexão.

## **Referências**

AMARELINHA – Manual de Brincadeiras da Mônica. Disponível em: <<http://www.monica.com.br/revistas/brincade/amarelin.htm>>. Acessado em: 22 abr 2011.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. Cadernos Cedes, ano XIX, n. 48, p. 69-86, ago 1999.

CASTELLANI FILHO, L. Educação física no Brasil: a história que não se conta. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CHAVES, E. O. C. A filosofia da educação e a análise de conceitos educacionais. Disponível em: <<http://chaves.com.br>>. Acessado em: 19 out 2005.

COMO BRINCAR DE AMARELINHA. Disponível em: <<http://criancas.hsw.uol.com.br/amarelinha2.htm>>. Acessado em: 22 abr 2011.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A (coords). Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. São Paulo: Guanabara Koogan, 2008.

DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS. Londrina, PR: Secretaria de Educação, 2011.

DOLL Jr., W. E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GAYA, A. A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 15, p. 250-272, jan/jun 2006.

KUNZ, E (org). Didática da educação física 1. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MOREIRA, W. W. Perspectivas da educação motora na escola. In: MARCO, A. De (org). Pensando a educação motora. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MORIN, E. O problema epistemológico da complexidade. Portugal: Publicações Europa-América, s/d.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

NICOLESCU, B. O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 1999.

PALMA, A. P. T. V. et al (coord). Educação física e a organização curricular: educação infantil e ensino fundamental. Londrina: EDUEL, 2008.

SÉRGIO, M. Epistemologia da motricidade humana. Lisboa: Edições FMH, 1996.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\*Mestre em Educação-UEL; professor de Educação Física na rede municipal da cidade de Londrina - Pesquisador do LaPEF-UEL; wanderf@sercomtel.com.br