AMARELINHA: BRINCADEIRA, CORPO E LIBERDADE EM MOVIMENTO

Cristiane Regina OLIVA

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica; Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Câmpus Bauru. cristiane.regina@unesp.br

Franciele Cristine Avante MANGUEIRA

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica; Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Câmpus Bauru.

Ana Paula Ferreira BELIZÁRIO

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica; Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Câmpus Bauru.

Fernanda ROSSI

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Câmpus Bauru. Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação.

Eixo 07 - Educação, desenvolvimento e aprendizagem

Resumo

O presente relato de experiência tem como objetivo refletir sobre as potencialidades pedagógicas da brincadeira da amarelinha na Educação Infantil, analisando como a reinvenção lúdica da brincadeira promove a expressão do corpo como linguagem e o protagonismo infantil. Fundamentado em Le Breton (2012), compreende-se que o corpo constitui um meio de inserção cultural e de produção de significados nas interações sociais, sendo a brincadeira um espaço privilegiado para o protagonismo e a criatividade infantil. A proposta foi desenvolvida em uma escola municipal de Bauru, com crianças de quatro e cinco anos, em novembro de 2025, nas quais as crianças tiveram oportunidade de reinvenção da “amarelinha” utilizando diversos recursos, evidenciando a capacidade das crianças de protagonismo infantil. A abordagem metodológica qualitativa, por meio de observação, registros em diário de campo e rodas de conversa, possibilitaram a análise reflexiva das práticas corporais e das aprendizagens emergentes no cotidiano escolar. Os resultados evidenciam que, ao reinventar regras e criar novos formatos de amarelinha, as crianças expressam autonomia, cooperação e construção coletiva de saberes, reafirmando o brincar como direito e linguagem essencial da infância. Concluiu-se que experiências lúdicas abertas à escuta sensível e a valorização do corpo como linguagem e fonte de criação contribuem para práticas pedagógicas mais participativas, inclusivas, criativas e repletas de significados para as crianças, enriquecendo o protagonismo infantil e o papel da corporeidade no currículo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeira de amarelinha. Protagonismo infantil.

1. Introdução

A brincadeira é a manifestação primeira da infância, é a linguagem que traduz a comunicação, a experimentação e a construção de mundo para a criança. No âmbito da Educação Infantil, o brincar caracteriza o alicerce da prática pedagógica (Brasil, 2017), articulando corpo, espaço, tempo e aprendizagem.

A amarelinha é uma das brincadeiras mais tradicionais da cultura brasileira e está presente também em diversas culturas ao redor do mundo com nomes diversificados. Apresenta-se como uma manifestação lúdica que integra o corpo em movimento, o equilíbrio, a noção de espaço, as regras de convivência e a inclusão social.

Meirelles (2007, *apud* Alencar, 2019), apresenta a probabilidade de que a amarelinha seja uma das brincadeiras de maior reconhecimento, sendo representada nos mais diferentes formatos de organização no espaço terrestre, classificando a brincadeira como uma representatividade, com movimentos que não podem faltar durante a infância.

Segundo Le Breton (2012), o corpo é o meio fundamental pelo qual o sujeito se insere no mundo e constrói significados nas interações sociais. Na infância, essa inserção se manifesta principalmente nas brincadeiras, em que a criança participa ativamente e dá sentido às suas ações.

Para o autor, o corpo não é apenas uma estrutura biológica, mas um lugar de construção simbólica e social. Isso significa que cada gesto, movimento ou criação corporal revela modos de pensar, sentir e agir no coletivo. Desse modo, o corpo expressa tanto as normas sociais quanto a singularidade de quem o vivencia (Le Breton, 2012). Assim, quando as crianças reinventam regras ou criam novas formas de brincar, elas afirmam sua identidade e protagonismo no espaço educativo.

Para Le Breton (2012, p. 7), "antes de qualquer coisa, a existência é corporal", inserida nas dimensões sociais e culturais e nas relações humanas que se constroem e se expressam. O corpo reflete tanto as influências culturais que o atravessam quanto a marca pessoal que cada indivíduo imprime em suas experiências. Dessa forma, "o processo de socialização da experiência corporal é uma constante da condição social do homem" (Le Breton, 2012, p. 8), “forma pela qual o indivíduo imprime sua marca pessoal no mundo” (Le Breton, 2012, p. 78).

Com base em tais reflexões, compreende-se a amarelinha como um espaço simbólico de aprendizagens múltiplas, motoras, cognitivas e socioemocionais, em consonância com a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que reconhece a criança como sujeito histórico, social e de direitos, de modo que a criança produza cultura e compreenda, como ressalta Le Breton (2012, p. 56), que tudo que “o

corpo consegue recolher a cada instante é função do pertencimento social do ator e de seu modo particular de inserção cultural".

Dessa forma, o objetivo deste relato de experiência consiste em refletir sobre as potencialidades pedagógicas da brincadeira da amarelinha na Educação Infantil, analisando como a reinvenção lúdica da brincadeira promove a expressão do corpo como linguagem e o protagonismo infantil.

Espera-se que este trabalho contribua para ampliar o debate sobre o papel da brincadeira, reconhecendo-a como um caminho para o desenvolvimento da consciência corporal e da autonomia das crianças desde os primeiros anos.

2. Metodologia

O caminho metodológico deste estudo foi construído a partir de uma perspectiva que valoriza o cotidiano escolar como espaço legítimo de produção de conhecimento. Em vez de se apoiar em procedimentos distantes da realidade vivida, optou-se por uma aproximação direta com as práticas pedagógicas, tomando a experiência como ponto de partida para reflexão e análise.

Trata-se de um relato de experiência elaborado a partir de vivências desenvolvidas no contexto da Educação Infantil, no qual a prática docente e a observação do fazer das crianças se constituem como fonte principal de investigação. Nesse movimento, o conhecimento não é compreendido como algo previamente dado, mas como resultado das interações, das situações vividas e das interpretações construídas ao longo do processo educativo.

Essa escolha metodológica reconhece o valor formativo das práticas cotidianas e compreende o professor como sujeito que pensa, observa, registra e ressignifica sua atuação. Assim, o ato de relatar ultrapassa a descrição de atividades, tornando-se um exercício reflexivo que articula ação e pensamento, prática e teoria, experiência e análise.

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, que, segundo a perspectiva educacional, possibilita a compreensão dos significados e sentidos das ações humanas em seus contextos naturais. O tipo de pesquisa é o relato de experiência, pois parte da vivência direta em contextos escolares e propõe reflexões teóricas a partir de práticas reais. Conforme Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência constitui-se como uma estratégia metodológica que permite articular o saber-fazer docente com a reflexão teórica, contribuindo para a formação e o aperfeiçoamento profissional. Assim, a abordagem qualitativa favorece a interpretação das práticas pedagógicas e dos sentidos produzidos pelos sujeitos em suas vivências no contexto escolar.

Nesse sentido, o relato de experiência aproxima-se da pesquisa narrativa e da pesquisa-ação, pois valoriza o lugar do(a) professor(a)-pesquisador(a) como sujeito reflexivo(a), que produz conhecimento a partir de sua prática (Nóvoa, 1992; Freire, 1996). O processo de registro e análise das experiências constitui uma via pela qual o pesquisador(a) elabora uma postura crítica diante do cotidiano escolar, promovendo o desenvolvimento das práticas pedagógicas e o aprofundamento da compreensão dos fenômenos educativos.

O estudo foi desenvolvido em uma escola municipal de Educação Infantil de Bauru, com crianças na faixa etária entre 4 a 5 anos. A proposta envolveu modelos práticos, a observação, a mediação da brincadeira da amarelinha em diferentes momentos do cotidiano escolar, de modo orientado, espontâneo e de criação. As observações foram registradas com fotos e áudios, com atenção à corporeidade, à apropriação do espaço e à criação de novas regras, formatos e maneiras de brincar pelas próprias crianças. Para assegurar o sigilo, a privacidade e a proteção da identidade das crianças, utiliza-se pseudônimos (nomes fictícios) neste trabalho.

Nesse percurso, o referencial teórico de David Le Breton (2012) sustentou a compreensão do corpo como construção simbólica, social e cultural, ultrapassando uma perspectiva puramente biológica do movimento infantil. A observação das crianças durante as brincadeiras buscou compreender como os gestos, os deslocamentos, os modos de ocupar o espaço, as criações de regras e as interações corporais produziam sentidos e expressavam formas singulares de inserção no mundo.

Assim, a análise das experiências corporais fundamentou-se na ideia de que “antes de qualquer coisa, a existência é corporal” (Le Breton, 2012 p. 7), reconhecendo o brincar como espaço de produção de cultura, comunicação e constituição das subjetividades infantis. Desse modo, a corporeidade foi compreendida como linguagem central das vivências observadas, orientando tanto os registros quanto a interpretação das experiências desenvolvidas no cotidiano escolar.

A análise dos registros seguiu também uma postura reflexiva e interpretativa, buscando compreender o corpo em sua dimensão simbólica (Cavalari, 1996). O marco teórico-normativo está ancorado na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), que enfatizam o brincar como eixo estruturante da aprendizagem e da socialização.

Nesta experiência foram exploradas as possibilidades pedagógicas da amarelinha no contexto escolar; estimulando a criatividade e a expressão corporal, incentivando também a transformação e reinvenção desta brincadeira tradicional.

A proposta foi inicialmente organizada em roda de conversa, com um tapete plástico de amarelinha, acervo da escola, momento no qual a professora foi direcionando questões para contextualização da brincadeira: Vocês já ouviram falar ou já brincaram de amarelinha? Se já brincaram de amarelinha, onde foi? Como é que se faz para jogar amarelinha? O que acontece se a pedrinha cair fora do número? Qual parte da amarelinha vocês acham mais difícil ou mais divertida? Dá pra brincar sozinho ou é mais legal com os amigos? Por quê? Será que a gente pode inventar uma nova amarelinha ou diferentes formas de brincar? Como seria?

Na sequência, foram disponibilizados materiais para que as crianças montassem à sua maneira as amarelinhas que elas quisessem, sem cobrança de modelos. Foram utilizados papéis, bambolês, giz de lousa, carvão, fita, dentre outros materiais, para que explorassem sua criatividade e protagonismo na brincadeira.

Depois de explorarem suas criações, foram apresentados pela professora diferentes formas de amarelinhas para apreciação e conhecimento das crianças, bem como, foram desenhados alguns modelos no chão para explorarem.

As crianças participaram ativamente de todo o processo, e posteriormente foram convidadas a criarem novas versões de amarelinha, com suas próprias regras e formatos. Algumas fizeram novas representações com giz, carvão, folhas coloridas, bambolês e fita adesiva, sem a intervenção da professora. Outras produziram diferentes formas para a amarelinha. Elas poderiam utilizar diferentes elementos ou simplesmente desenhar no chão. Aquelas com dificuldades no desenho ou montagem poderiam relatar oralmente as suas proposições.

Foi proposto também para as crianças o conhecimento de outros modelos de amarelinhas, com outras formações, a amarelinha africana e a amarelinha inclusiva, esta última por meio de fotos e vídeos, destacando a importância de incluir todas as crianças na brincadeira.

O envolvimento foi intenso e alegre com saltos, giros e muitas gargalhadas, revelando a potência do movimento como linguagem ativa.

Para finalizar a experiência, foi feita outra roda de conversa, na qual foram retomados alguns questionamentos: Como você se sentiu enquanto brincava de amarelinha? O que foi mais divertido nessa brincadeira? Teve algum momento em que você achou difícil ou fácil demais? Como seu corpo se movimentou enquanto você pulava? Que parte da brincadeira fez você rir ou se sentir feliz? O que a gente precisa lembrar para conseguir jogar amarelinha? Como é brincar seguindo regras? É mais fácil ou mais difícil? O que aconteceu quando alguém errou? Como vocês ajudaram o colega? Por que é importante esperar a vez de cada um? Como foi poder mudar o formato e as regras da brincadeira amarelinha? Vocês dariam um nome diferente para essa brincadeira? E se a

amarelinha fosse um caminho mágico, para onde ela levaria? Que cores, sons ou formas novas você colocaria nela? Foi legal brincar junto com os amigos? Por quê? O que aprendemos quando brincamos juntos? Como podemos cuidar para que todos possam brincar e se divertir?

3. Resultados e Discussão

Essa experiência demonstra que o brincar, especialmente a amarelinha, amplia a sensibilidade corporal, estimula a cooperação e desenvolve a capacidade de resolução de problemas, transformando o espaço escolar em ambiente de criação, acolhimento, valorização dos corpos e produção de cultura.

As vivências, observações e registros realizados ao longo deste trabalho evidenciam que a brincadeira da amarelinha ultrapassa a compreensão do brincar apenas como entretenimento ou passatempo, configurando-se como importante recurso de mediação pedagógica, de protagonismo e de participação ativa das crianças no contexto da Educação Infantil. Além disso, o corpo, concebido como linguagem e meio de expressão simbólica, estrutura a construção dos saberes e contribui para a formação integral da criança.

As crianças relataram que já conheciam a amarelinha tradicional, apontaram que já brincaram além da escola, em casa, nas ruas, praças, lojas, quadras, shopping, na casa do tio, dos avós, calçadas e parquinhos, dentre outros espaços. A brincadeira era desenhada no chão com pedra, giz, carvão ou outros marcadores, com diferentes materiais como plásticos, EVA, tecidos ou pintadas no chão.

Durante a conversa, as crianças descreveram como brincam de amarelinha, detalhando os materiais que usam e as regras que seguem:

> “Eu já brinquei de amarelinha na casa do meu avô, ele pegou a tinta e pintou.” (Amanda, 5 anos).
> “Tem números, tem caracol, tem lua. Pra pular tem que fazer 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.” (Gabriel, 5 anos).
> “Pra brincar de amarelinha a gente tem que jogar uma pedra, se cair no número 1, a gente pisa em outro número, aí depois a gente joga a pedra de novo e aí a pessoa pula de novo no outro número, que seja no número que jogou a pedra. É muito difícil pra mim jogar no número 9. Não dá pra brincar sozinho nessa brincadeira, a gente fica triste, porque não tem ninguém pra brincar.” (Adriana, 4 anos).
> “A gente pode usar uma pedra ou dado, se chegar no 10 acaba. Não vale se cair fora do número ou se jogar muito longe.” (Matheus, 5 anos).
> “Você joga a pedra no número 1 e vai pulando nos outros números, aí você tem que voltar pra pegar a pedra e aí joga de novo no número 2 e assim vai, se cair fora do número a gente não pode jogar é a vez do outro. É difícil chegar no 10. Não é legal brincar

> sozinha porque só vai a gente e fica cansada e triste.” (Luiza, 5 anos).
> “Pra pegar a pedrinha, não coloca um pé no chão, se colocar vai ser eliminado, a gente joga a pedra, mas não pisa no número que caiu.” (Raquel, 5 anos).
> “Eu já brinquei assim, mas eu brinco, eu pego a pedra e jogo, aí eu eu pulo 1, com 1 pé, depois eu pulo 2, pulo 3 né, 4 só com 1 pé e os dois que têm, tem que pôr os dois pés, se a pedra cair fora aí é a vez do outro, não pode jogar.” (Manuela, 4 anos).
> “Não vale se a pedra cair fora da linha, é difícil chegar no céu.” (Miguel, 4 anos)
> “Se a pedrinha cair fora do número perde a vez. Brincar sozinho é ruim porque a gente fica indo um monte de vez e não tem ninguém pra trocar.” (Marcos, 5 anos)
> “É muito difícil chegar no 10, no 1 e 2 é fácil.” (Caetano, 5 anos)
> “Dá pra brincar sozinho, mas é legal brincar, tem que revezar pro próximo.” (Rafael, 5 anos)
> “É muito legal pular amarelinha, a gente brinca com os amigos, igual futebol.” (Lucas, 4 anos)

Todas as crianças concordaram que o mais divertido na amarelinha é pular. Deram inúmeras sugestões e desenhos para inovar a brincadeira: jogar com outro material, como papel, fazer amarelinha utilizando dados, fazer o desenho da amarelinha utilizando pedrinhas e fazer os números dentro, utilizar fita e papel, fazer com terra, feijão, pedrinhas, fazer no papel com lápis de cor, giz de cera, fazer com quadradinho, em formato de círculos, triângulos, retângulos, losangos, coração, oval, estrelas, placas de carro, guarda chuva, colar quadrinhos no chão, no caderno, em forma de relógio, retângulo, estrelas, lua, sol, guarda-chuva, papel picadinho, canos, canetas, canudos cortados, números para fazer o contorno da amarelinha, balão, tampa de garrafa, dentre outros. Demonstraram as inúmeras possibilidades proporcionadas pela brincadeira de amarelinha, ou seja, que é possível produzir cultura. Percebe-se que quando se oportuniza momentos de escuta às falas das crianças, elas exercem seu protagonismo e se mostram ativas na construção dos saberes.

Ao relatarem que “brincar sozinho” não é interessante, pois provoca tristeza e cansaço, bem como quando enfatizam a percepção da necessidade de esperar a vez, dando oportunidade ao outro, ou quando alegaram que as regras são necessárias para que a brincadeira seja exitosa, isso nos remete ao que defende Freire (1996), quando afirma que a educação acontece na relação com o outro por intermédio do cuidado e do consenso da coletividade.

Nessa perspectiva, a amarelinha torna-se para as crianças uma possibilidade de praticar negociações que envolvem regras, ajustes comportamentais, acolhimento da diversidade humana, desenvolvimento da habilidade de espera e cooperação. Relações que implicam na internalização de processos para uma formação autônoma.

Refletindo sobre o brincar como direito na infância, as falas das crianças sobre a possibilidade de inventar, pular com pessoas que fazem parte do convívio escolar, recriar

em formatos diversos, é possível alinhar com o que traz a BNCC (2017) quanto aos direitos da criança como sujeito, produtor cultural e ativo na interação com o mundo.

As DCNEI (2010) apontam que a brincadeira sistematiza as vivências da criança no ambiente escolar, por isso compõem o eixo estruturante da prática pedagógica. Essas vivências permitem a elaboração de hipóteses, a reorganização do espaço e a transformação da brincadeira, cuja sistematização revela o brincar como uma metodologia de ensino.

As crianças expressaram de forma dialógica suas dificuldades e descobertas, criaram novas regras, identificaram inadequações durante o processo e produziram em grupo e de forma individual. Essas práticas, articulam-se com a teoria de Mussi, Flores e Almeida (2021), visto que as vivências carregadas de sentidos sustentam a contribuição para o conhecimento científico, ou seja, para a formação da criança.

Ao organizarem o pensamento e desenvolverem diálogos nos quais reconhecem a possibilidade de “ajudar o colega”, a dificuldade de “chegar no céu” e o que acontece quando a pedrinha “cai fora do número”, ocasionando a perda da vez, as crianças evidenciam processos relacionados à tomada de decisão, à resolução de conflitos, ao reconhecimento de limites e à elaboração de estratégias. Essas manifestações tornam-se elementos importantes para a compreensão pedagógica das aprendizagens construídas durante a brincadeira. Nesse contexto, a amarelinha transforma-se em uma experiência significativa de aprendizagem.

As falas das crianças revelam o quanto ficaram envolvidas e felizes com a brincadeira:

> “Eu estava me sentindo fantástica.” (Amanda, 5 anos).
> “Eu estava me sentindo igual quando eu jogo futebol, feliz. Foi muito divertido pular. ” (Gustavo, 5 anos).
> “Eu tava [*sic*] me sentindo feliz.” (Bruno, 5 anos)
> “Livre tia e se não seguir as regras não dá pra brincar.” (Catharina, 4 anos)
> “Como uma ginasta se sente, leve e gostei muito de desenhar.” (Mariana, 5 anos).
> “Eu me senti dançando, eu gostei da fita.” (Valeria, 5 anos).
> “Eu amei tudo, mas o que mais gostei foi de passar na amarelinha de bambolê.” (Luiz, 5 anos).
> “A gente se sente no ar, senti o ventinho, enche o pulmão, fica cansado, mas é gostoso.” (Lucas, 5 anos).
> “Eu gostei muito de pular a fogueira, aquela amarelinha gigante é muito legal.” (Monica, 5 anos).
> “Eu gostei bastante.” (Rafaela, 5 anos).
> “Fiquei feliz, eu amei.” (Luiza, 5 anos).
> “Me senti muito alegre.” (Gabriel, 5 anos).
> “Eu me senti muito cansado.” (Gabriel, 5 anos).
> “Eu fiquei feliz, minha parte favorita foi a amarelinha gigante. A gente tem que esperar a nossa vez para todo mundo brincar.” (Daniel, 4 anos)
> “Adorei, começar pulando na amarelinha e terminar no castelo.” (Alice, 5 anos).

“Bem alegre, gostei de pular o jacaré.” (João, 5 anos).
“A gente se sente livre, amei chegar no castelo.” (Sara, 5 anos).

Para Le Breton (2012, p. 56) “a experiência corporal modela as percepções sensoriais” e quando as crianças declaram sentirem-se “fantástica”, “feliz”, “alegre”, “leve”, “livre”, “cansado” elas atribuem ao corpo experiências que trazem compreensão de mundo, pois o sentir é uma maneira de desenvolvimento social e cultural.

Ao abordar a corporeidade, Cavalari (1996, p. 39) explica, do ponto de vista filosófico, que as questões relacionadas ao corpo historicamente não ocuparam espaços suficientemente adequados ao seu pleno desenvolvimento.

Nesse contexto, torna-se relevante reconhecer as diferentes formas pelas quais as crianças expressam suas experiências corporais no cotidiano escolar. Quando afirmam “gostei de desenhar”, “gostei da fita” ou “adorei começar pulando e terminar no castelo”, demonstram que utilizam o corpo como linguagem simbólica para comunicar percepções, emoções e significados construídos nas interações com o mundo ao seu redor. Assim, as declarações das crianças revelam indícios importantes da articulação entre corporeidade e prática pedagógica cotidiana.

Esta proposta trouxe o brincar como possibilidade de expressões emocionais, explorações de novos espaços, movimentos, ideias e negociação coletiva. A brincadeira diversificada com a amarelinha permitiu associar corpo, espaço e movimento, colaborando para a ampliação das experiências corporais e para o fortalecimento da autonomia, da empatia e do respeito à diversidade.

A brincadeira de amarelinha demonstra seu potencial, em diversas dimensões, tanto no trabalho coletivo, colaborativo, cognitivo, social e cultural, possibilitando a ressignificação da própria infância, por práticas amplificadas e não engessadas.

Foi possível experimentar, criar e aprender com as crianças, reforçando que o brincar é também um ato político e emancipatório, tanto para a criança quanto para o professor, restituindo à educação o seu caráter humano, sensível e criativo.

No que diz respeito às inquietações, destaca-se a necessidade de ressignificar o espaço e o tempo na escola, de modo que o corpo e a ludicidade assumam lugar estruturante nas práticas educativas. Nesse contexto, o movimento deve ser compreendido como linguagem constitutiva da infância, assim como o brincar e a corporeidade precisam ser reconhecidos como dimensões fundamentais dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Como possíveis desdobramentos, sugere-se ampliar a investigação sobre a relação entre jogos tradicionais e a conscientização dos corpos contemporâneos para atividades além das telas, bem como fomentar formações continuadas que abordem o brincar sob a perspectiva da inclusão. Acredita-se que práticas corporais, como a amarelinha, quando

mediadas com intencionalidade pedagógica, podem inspirar currículos mais vivos, dinâmicos e conectados à essência da infância, onde a aprendizagem seja desenvolvida através da experimentação, da criação e da emoção com o corpo inteiro.

4. Conclusões

As experiências desenvolvidas ao longo deste trabalho evidenciam que a brincadeira da amarelinha ultrapassa a dimensão recreativa e constitui uma importante possibilidade pedagógica na Educação Infantil. A partir das vivências corporais, das interações coletivas e das criações realizadas pelas crianças, foi possível compreender o brincar como espaço de aprendizagem, expressão, socialização e produção cultural.

As observações demonstraram que o corpo, conforme discutido por Le Breton (2012), não se limita a uma dimensão biológica, mas se apresenta como linguagem simbólica por meio da qual a criança comunica sentimentos, produz sentidos e estabelece relações com o mundo. Durante as brincadeiras, as crianças revelaram criatividade, autonomia, cooperação e capacidade de reinventar regras e espaços, evidenciando o protagonismo infantil no processo educativo.

A amarelinha favoreceu o respeito às regras, espera da vez, acolhimento do outro, resolução de conflitos e construção coletiva. As falas das crianças revelaram emoções, percepções corporais e significados atribuídos às experiências vividas, reforçando a importância do brincar como direito da infância e eixo estruturante das práticas pedagógicas.

Os resultados das experiências desenvolvidas evidenciaram intenso envolvimento corporal, emocional e social das crianças durante as atividades propostas. Observou-se participação ativa na criação das amarelinhas, elaboração de regras, reorganização dos espaços e cooperação entre os colegas.

Nesse contexto, conclui-se que propostas pedagógicas fundamentadas na ludicidade e na corporeidade contribuem para uma educação mais sensível, inclusiva e significativa. A amarelinha mostrou-se potente enquanto prática educativa capaz de integrar corpo, imaginação, cultura e aprendizagem, fortalecendo a formação integral da criança e valorizando suas múltiplas formas de expressão.

5. Principais referências

ALENCAR, Beatriz Aparecida. Denominações para a brincadeira “amarelinha” no estado de São Paulo. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 684-699, 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. O pensamento filosófico e a questão do corpo. In: SOUZA NETO, Samuel (org.). *Corpo para malhar ou para comunicar?* São Paulo: Cidade Nova, 1996. p. 13-24.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudia Borges de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.