

PROPOSTAS EDUCATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM AUROVILLE (ÍNDIA). Amanda Valiengo, Maria Aparecida Zambom Favinha, Leila Cristina de Carvalho Sandim, Lilian Sinicio Letrinta, Universidade Federal de São João Del Rei, MG; Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Unesp, Marília, SP; Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil (Gepedei) e Grupo de Estudos e Pesquisa Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens (CRIA) amanda.valiengo@ufsj.edu.br maria.favinha@unesp.br leilacarvalhosandim@yahoo.com lilian.letrinta@unesp.br

Eixo Temático: Educação Infantil e Ensino Fundamental

EDUCATIONAL PROPOSALS FOR INTEGRAL EDUCATION EDUCATIONAL PROPOSALS FOR HOLISTIC EDUCATION IN NA EARLY CHILDHOOD SCHOOL IN AUROVILLE (ÍNDIA)

Resumo

Este texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa de pós-doutorado, em andamento, realizada na Unesp de Marília¹. A questão norteadora da pesquisa foi se as práticas da Educação Integral proposta em uma escola de Educação Infantil de Auroville (Índia) mostram indícios de uma educação humanizadora dirigida à integralidade do desenvolvimento das crianças. O objetivo geral foi conhecer e refletir sobre a educação integral proposta em Auroville, na Kindergarten. Como referencial teórico, a Teoria Histórico-Cultural e a filosofia educacional de Sri Aurobindo e The Mother são basilares. Por meio de uma pesquisa de campo na Kindergarten, com duração de seis meses, entre agosto de 2025 e fevereiro de 2026, foram gerados dados escritos e imagéticos. A partir da premissa da Teoria Histórico-Cultural de que cabe ao professor organizar o meio educativo, a observação na escola ocorreu a partir de registros da organização do tempo, espaço, materiais e relações. Para as reflexões aqui tecidas são apresentadas quatro propostas vivenciadas na escola, as quais, embasadas na Educação Integral, oferecem situações educativas rigorosas, silenciosas, direcionadas e de livre escolha: a utilização do parquinho, a meditação, as aulas de ATB (despertar da consciência por meio do corpo) e o Jogo de Pintar. A partir da análise dessas práticas, considera-se que diferentes indícios foram elencados como possibilidade para uma educação humanizadora.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Educação Integral; Práticas Educativas Humanizadoras.

Abstract

This text presents partial results from an ongoing postdoctoral research project conducted at Unesp (Marília). The guiding question of the research was whether the "Integral Education" practices proposed at an early childhood education school in Auroville (India) show signs of a humanizing education aimed at the holistic development of children. The general objective was to understand

¹A pesquisa de pós-doutorado é supervisionada pela Professora Doutora Elieuzza Aparecida de Lima.

and reflect upon the Integral Education proposed at the Auroville Kindergarten. Historical-Cultural Theory and the educational philosophy of Sri Aurobindo and The Mother serve as the foundational theoretical framework. Written and visual data were generated through six months of fieldwork at the Kindergarten, spanning August 2025 to February 2026. Based on the Historical-Cultural Theory premise that it is the teacher's role to organize the educational environment, school observations focused on documenting the organization of time, space, materials, and relationships. To support the reflections presented here, four proposals experienced at the school are described; grounded in Integral Education, these offer educational situations characterized by rigor, silence, intentional direction, and free choice: playground use, meditation, ATB (Awareness Through the Body) classes, and the "Painting Game." Analysis of these practices reveals various indicators pointing toward the potential for a humanizing education.

Keywords: Early childhood education; Integral Education; Humanizing Educational Practices.

Palavras iniciais: a Educação Infantil na Kindergarten em Auroville

Este texto apresenta quatro propostas realizadas no currículo de uma escola de Educação Infantil, chamada Kindergarten, em Auroville, na Índia, como parte dos resultados de uma pesquisa de pós-doutorado, em andamento, realizada na Unesp de Marília. A questão norteadora da pesquisa foi se as práticas da Educação Integral proposta nesta escola de Educação Infantil mostram indícios de uma educação humanizadora dirigida à integralidade do desenvolvimento das crianças, a partir de premissas da Teoria Histórico-Cultural.

O objetivo geral foi conhecer e refletir sobre a educação integral proposta em Auroville. Para tanto, por meio da reflexão sobre os registros escritos e imagéticos, gerados durante a pesquisa de campo realizada durante seis meses na escola, apresentaremos quatro propostas que fazem parte do currículo desta escola. Iniciaremos com uma breve contextualização da Educação Integral e da escola Kindergarten, situada em Auroville, uma comunidade internacional, idealizada pelo indiano Sri Aurobindo, cujo nome de registro é Aravinda Akroyd Ghose (1872-1950) e pela francesa, denominada como a Mãe, nome de registro Blanche Rachel Mirra Alfassa (1878-1973).

Segundo o site oficial sobre esse local, “[...] Auroville almeja ser uma cidade universal onde homens e mulheres de todos os países possam viver em paz e harmonia progressiva, acima de todas as crenças, políticas e nacionalidades. O propósito de Auroville é concretizar a unidade humana.” A comunidade foi inaugurada em 1968 por meio de um processo de reflorestamento de uma área desértica. Auroville fundamenta-se no Yoga Integral, o qual “formula uma visão científica e espiritual da Evolução que evoca uma transformação completa do mundo e o nascimento de uma nova espécie espiritualizada” (Mohanty, 2021, p. 238).

A realidade vivenciada em Auroville, elaborada histórica e socialmente pela comunidade de aurovilianos, nesta pesquisa é refletida sob a ótica de algumas ideias da Teoria Histórico-Cultural, especialmente da premissa proposta por Vigotski (2010) de que cabe ao professor organizar o meio social educativo e da sistematização de Akuri (2022) sobre a necessidade da organização “dos espaços (E) e materiais (M) acessíveis às crianças, do tempo (T) vivido na escola, considerando os ritmos e as necessidades infantis, e das relações (R), formando unidades articuladas num todo dinâmico” para o encontro das crianças com a cultura.

A Educação Integral e a Kindergarten em Auroville (Índia)

A Educação Integral faz parte da filosofia do Yoga Integral. Segundo A Mãe, a educação da criança começa antes mesmo dela nascer, com a mãe e continua por toda a vida, nunca é cedo para começar e nunca é tarde para terminar. A educação ocorre por um processo de exemplos, muito mais do que de palavras, significando que os familiares e professores devem educar a si mesmos e serem exemplos às crianças.

Para Mother e Sri Aurobindo, a Educação Integral considera cinco aspectos principais do ser humano, correspondendo às cinco principais atividades humanas: a física, a vital, a mental, a psíquica e a espiritual (Ghose, 2016). Essa educação deve seguir três princípios: nada pode ser ensinado. O professor ajuda, sugere, mas não impõe ou obriga as crianças a fazerem nada; os pais ou professores devem conhecer o desenvolvimento da mente de cada criança, sem moldá-la conforme seus desejos; trabalhar do perto para o longe, ou seja do conhecimento que a criança já tem para o que deverá saber.

A *Kindergarten* foi fundada em 1984, como primeira escola de Educação Infantil de Auroville. Atualmente atende quatro grupos, organizados por idade: grupo amarelo (15 crianças com aproximadamente 3 anos); grupo laranja (15 crianças com aproximadamente 4 anos); grupo azul (15 crianças com aproximadamente 5 anos) e grupo verde (15 crianças com aproximadamente 6 anos).

A estrutura física da escola foi idealizada e construída de maneira sustentável, adequada às condições climáticas, sociais e culturais do local. Vale destacar que a escola fica em uma zona destinada a escolas e todo o espaço de Auroville é organicamente interligado. Em meio a floresta, e conectada a outra escola de Educação Infantil, chamada Nandanam, a escola é formada por dois

complexos de espaços, o primeiro destinado aos três últimos grupos da escola, das crianças maiores e o outro para as crianças menores. Devido às altas temperaturas do ano todo, a escola oferece um conforto térmico tais como a ventilação proporcionada por grandes janelas e portas, com arquitetura projetada para fazer corredores de ar e utilização da luz natural que chega por meio dos espaços abertos e algumas telhas e espaços de vidro. Todo espaço interno tem acesso a um espaço externo e as áreas abertas são sombreadas por árvores, há torneiras baixas espalhadas em pontos estratégicos para lavar os pés ou utilizar em brincadeiras, a piscina ajuda as crianças a se refrescarem, dois parquinhos compõem cada um dos complexos.

No prédio principal, no meio, tem quatro entradas (a que vem do portão de entrada principal, outra que se conecta ao refeitório, outra que vai para um pátio coberto, mas aberto para o parquinho, e a última que leva até uma sala de referência e ao Espaço de Pintar). Há três salas de referência, isto é cada turma tem uma sala com espaço específico para aquele grupo. Existem também uma sala para os blocos, o Espaço de Pintar, um pátio coberto, uma sala para armazenamento de materiais para professoras e crianças, banheiro para adultos e outro para as crianças, um refeitório, um hall com fantasias e brinquedos para a brincadeira livre, no centro um pátio interno, com um aquário grande, com espaço suficiente para as 60 crianças e suas professoras se sentarem em círculo, uma área arborizada com túneis e escorregadores em concreto e *playground*. Atrás do refeitório há uma sala pequena que, quando a pesquisa foi realizada, estava desativada e antes era chamada de sala do silêncio (normalmente duas crianças brincavam lá livremente, enquanto um adulto as observava).

Além desses espaços, percorrendo aproximadamente 300 metros, entre as árvores, há um outro complexo com três salas que se interligam, um espaço de areia, com brinquedos, banheiros e parquinho. Esse complexo atende às crianças do grupo amarelo.

O mesmo cuidado na construção física da escola também fica evidenciado na organização interna dos espaços e materiais. As salas de referência, por exemplo, oferecem espaço físico suficiente para as crianças sentarem-se em círculo, nas cadeiras, deitarem e usufruírem os materiais organizados em cantos. Cada sala tem diferentes cantos que são reorganizados continuamente pela equipe docente. Nelas são realizadas diferentes propostas da rotina da turma: aulas de línguas, diferentes brincadeiras incentivadas pelos cantos de bonecos, de cozinha, de livros, jogos de encaixe.

Para o atendimento ao grupo de 60 crianças, há uma equipe de aproximadamente 15 professores, 4 Amas (trabalhadoras da limpeza e organização das refeições da escola), 1 secretário, 1 ajudante para manutenção geral dos equipamentos da escola. No momento da pesquisa, a turma amarela tinha 3 professoras, o grupo laranja, 3 professoras e 1 voluntária, o grupo azul, 3 professoras e o grupo verde 2 professoras. Os demais professores eram responsáveis por propostas específicas: Jogo de Pintar, ATB, Aula de Movimento, Sânscrito, Francês. Duas professoras também respondiam pela gestão administrativa e pedagógica da escola.

Para cada grupo são ofertadas diferentes possibilidades, mas especialmente para os três últimos grupos (laranja, azul e verde), a rotina é bastante estruturada, com um currículo diverso e que também equilibra momentos de a criança poder ficar “sozinha” ou em grupo, fora e dentro dos espaços.

Especialmente no grupo verde, o currículo é estruturado da seguinte maneira. Todos os dias, as crianças chegam entre 8 horas e 15 minutos e 9 horas da manhã. Durante esse tempo, as crianças conversam entre si, se cumprimentam, organizam suas mochilas, escrevem seus nomes na lousa, pegam flores, ajudam a arrumar o altar, montam quebra cabeça, brincam. É um momento livre, 9 horas pontualmente todos se sentam em círculo para meditar, depois há uma proposta dirigida, descanso antes do lanche, parquinho, outra proposta dirigida, descanso, almoço e saída. Dentre as propostas dirigidas, há momentos na piscina, no ateliê de argila, aulas de ATB, francês, sânscrito, tâmil e inglês, Jogo de Pintar, Equilíbrio, Circo, aula de movimento. Nesta exposição, nos deteremos a quatro propostas: o momento do parquinho, da meditação, das aulas de ATB e do Jogo de Pintar.

As quatro propostas apresentadas no próximo item se referem ao grupo verde, embora todos os outros grupos também frequentem o parquinho e façam momentos de silêncio e introspecção, nem todos tem um momento rotineiro para meditar, tem aula de ATB e de Jogo de Pintar.

Quatro possibilidades de organização curricular: o parquinho, a meditação, o ATB (despertar da consciência por meio do corpo) e o Jogo de Pintar

Um aspecto destacado nas observações e ratificado por Watts (2020) é o equilíbrio entre atender as necessidades individuais da criança e do grupo, nas propostas de autoexpressão e exploração, “no ritmo do dia, que alterna entre atividades vigorosas e tranquilas, dirigidas e de livre escolha” (Watts, 2020, p. 14).

Durante a pesquisa de campo, foram realizados diferentes registros imagéticos e escritos que mostram alguns indícios de como a equipe da Kindergarten organiza minuciosamente seu currículo na busca por um equilíbrio e coerência com os princípios de Auroville e da educação integral, levando em consideração as necessidades das crianças e, também da equipe docente e da comunidade.

Neste momento, serão expostas quatro propostas realizadas pelo grupo verde:

A *brincadeira livre* é realizada em diferentes momentos durante o dia, com duração de uma hora e meia aproximadamente: na hora da entrada, a brincadeira livre é dentro da sala de referência. Para o grupo verde, são ofertados especialmente quebra-cabeças. Esses são escolhidos pelas professoras pela temática e complexidade para montar. As crianças chegam aos poucos, conversando entre si e com as professoras, organizam seus materiais, contam notícias de casa e falam sobre os acontecimentos da escola. Apesar de saberem que é momento de ficar na sala de referência, as professoras não as impedem de saírem, sendo bastante comum irem buscar uma flor, verem os peixes no aquário no hall principal de entrada, conversarem com crianças de outras turmas, dentre outros. Nesse momento de chegada, são acolhidos e acolhem conversando, brincando, jogando, organizando.

Logo depois do lanche, vão ao parquinho, lá encontram as crianças do grupo laranja e azul e permanecem neste espaço por volta de 20 minutos, todos os dias. As professoras se revezam, sendo permanente a presença de uma professora no espaço. Intencionalmente elas interferem o mínimo possível na brincadeira das crianças. O espaço é preparado por uma Ama que varre o espaço e verifica se está impedido de animais peçonhentos.

O chão é de terra, as crianças ficam descalças, as professoras às vezes também. Há brinquedos de alvenaria: escorregador, tuneis, escadas, balanço, gangorra, sombreados por árvores frondosas que ajudam a amenizar o calor intenso. Há um tanque de areia, com alguns brinquedos de plástico que são disponibilizados diariamente e as próprias crianças os organizam.

Esse é um espaço fértil para a brincadeira de faz-de-conta. Para a Teoria Histórico-Cultural, essa é a atividade guia, ou seja, aquela que mais ajuda a pessoa a se desenvolver no momento pré-escolar. Ao brincar, a criança vivencia a possibilidade de conhecer e reformular aspectos da vida humana. No caso observado, o tempo, espaço e materiais estavam diariamente organizados para uma participação ativa da criança na brincadeira. Segundo Favinha e Lima (2024, p. 120), “em relação às possibilidades de formação humana na infância, o meio social e a participação ativa da

criança nas relações sociais impulsionam o processo de desenvolvimento da inteligência e personalidade nos anos iniciais da vida”.

Normalmente, nem nos momentos de conflitos entre as crianças, as professoras intervêm diretamente, deixam tempo e espaço para se resolverem entre si. Há uma variedade de brincadeiras que é organizada pelas crianças: correr, brincar de pega-pega, balançar, escorregar, fazer bolinhos de areia com sementes, folhas e flores das árvores ao redor, dançar, conversar. As situações de faz-de-conta ora são feitas ora não pelas crianças, algumas mais recorrentes eram a brincadeira de casinha e de gatinho (alguém era o dono do gato, uma criança menor era sempre o gato, outra era o veterinário). Apesar de não ser destinado um tempo longo, quando o sino toca, a maioria das crianças se dirige de maneira bem assertiva, e aparentemente satisfeita, para o pátio para fazer a roda coletiva.

Segundo Akuri (2022), ao professor cabe organizar o tempo, relações, espaços e materiais. Favinha e Lima (2024) defendem a necessidade de intervenção direta e indireta docente na brincadeira de faz-de-conta. Dessa proposta na kindergarten, as professoras parecem organizar pouco as relações e a brincadeira de faz-de-conta em si. Dois aspectos destacados na observação da pesquisadora era o monopólio que alguns meninos faziam do uso do balanço e a exclusividade de alguns papéis adotados pelas crianças, sem a intervenção docente.

Segundo Favinha e Lima (2024, p. 126)

A influência educacional positiva do professor torna-se necessária para superação de reconstituições humanas de autoritarismo, despotismo, hostilidade, rudeza (Elkonin, 2009a), possibilitando uma formação humana mais harmônica [...] As intervenções do professor podem ser mais exitosas e favorecer o desenvolvimento pleno da criança quando busca superar atitudes alienadas, preconceituosas, dominadas pela mídia ou simplesmente adaptadas aos padrões determinados pela sociedade. O papel da escola consiste em possibilitar à criança situações para apropriação de novas atitudes humanas propulsoras de criações criativas da realidade objetiva, valorizando atitudes de cooperação, ajuda mútua, divisão de trabalho e solicitude e atenção de uns com outros (Elkonin, 2009a).

Sobre o trabalho docente e da equipe escolar, destacamos alguns indícios da seriedade à brincadeira livre: o tempo destinado ao parquinho é sagrado (independente das condições climáticas, das festividades ou do ensino de qualquer outro conteúdo). Diariamente todos têm esse tempo para brincar livremente, os pés descalços reverenciam a cultura indiana (seja nos espaços internos ou externos da escola, as crianças andam descalças). Algumas crianças ou grupo, chegam no parquinho calçadas e tiram os sapatos antes de começar a brincar o que demonstra o respeito e importância ao espaço; as crianças correm e se movimentam corporalmente livremente, sem

interferência das docentes; as professoras são o exemplo para ajudar as crianças a organizarem os materiais utilizados na areia.

Outra proposta realizada no grupo verde é o momento de *meditação*. Em dias alternados da semana, durante os seis meses da pesquisa, a pesquisadora observou o momento de meditação ocorrido pontualmente às 9 horas da manhã na sala de referência do grupo.

Quadro 1 – Momento de *Meditação*

Primeiro, uma professora organiza as almofadas em círculo. Em seguida, convida as crianças a se sentarem. A outra professora coloca uma vela no centro do círculo e convida uma criança para acendê-la. Pergunta à criança se ela prefere usar um fósforo ou um isqueiro. Após fazer a escolha, a criança acende a vela e toca a tigela tibetana para iniciar a meditação. Todos permanecem em silêncio por um minuto. Uma professora toca a tigela tibetana novamente para encerrar a meditação. Depois, convida uma criança que demonstrou concentração para apagar a chama. Depois desse momento, todos parecem mais tranquilos, calmos e preparados para continuar aprendendo. (Diário de Bordo, setembro 2025).

Fonte: Dados da pesquisa (Valiengo, 2025)

Considerar a necessidade de meditar como parte do currículo e a maneira de colocar isso em prática é uma escolha demonstradora de uma concepção de uma Educação Integral e humanizadora. As crianças são convidadas a voltar-se para o seu interior; as professoras mostram um caminho para desenvolver o corpo espiritual, aquietar o corpo físico e a mente; as crianças desenvolvem a coragem e as habilidades necessárias para acender a vela; a preparação do corpo físico auxilia na preparação do corpo espiritual; as crianças aprendem a escutar o silêncio exterior e a se escutar interiormente.

Algumas considerações da professora sobre essa prática: “o desenvolvimento do aspecto psíquico possibilitado pela meditação, auxilia na conexão entre o coração e a mente; existe uma luz interior em nós. Essa luz pode ser ativada quando meditamos em grupo, em conexão com a chama de uma vela; podemos nos sentir como uma família quando estamos em contato com nossa luz interior e meditamos em grupo, a vela representa a luz que existe dentro de nós.”

Em diferentes momentos e situações, as crianças do grupo verde são convidadas a meditar, mas esse momento diário auxilia as crianças a compreenderem a rotina, a se sentirem parte do grupo, a se acalmarem. Salta aos olhos a precisão e rigurosidade na organização e também a delicadeza, atenção, concentração e carinho demonstrados nesse momento. Tempo que não

ultrapassa 10 minutos e parece ter uma qualidade quase inestimável para o desenvolvimento do ser humano.

A terceira proposta destaca é o ATB (o despertar da consciência por meio do corpo). Esta técnica foi criada por Aloka Martí e Joan Sala, em Auroville na década de 1990, embasada na filosofia do Yoga Integral. Todas as escolas de Auroville tem ATB no currículo. Há dois livros sobre as propostas, fundamentos básicos e objetivos, escrito pelos idealizadores e professores até os dias atuais do ATB (Martí; Sala, 2006; 2021). No primeiro livro, os autores conceituam o ATB como:

[...] um currículo abrangente de exercícios que visa aumentar a consciência e permitir que crianças – e adultos também- se tornem conscientes de suas próprias percepções e habilidades, para que possam se tornar indivíduos autoconscientes e autodirigidos. As atividades são criativas e geralmente divertidas; elas se desenvolvem gradualmente e incentivam a concentração, o foco, o relaxamento e um senso de realização. (Martí; Sala, 2006, p.7, tradução nossa).

O segundo livro, sobre o ATB na Educação Infantil (Martí; Sala, 2021, p.20), tem como objetivo específico para a Educação Infantil:

[...] oferecer às crianças a possibilidade de dar os primeiros passos para a consciência, estabelecer a base para a capacidade de “escuta” de si mesmas, dos outros, e do mundo ao redor, e estabelecer as habilidades para a autorregulação. O objetivo também é prover a possibilidade delas manterem vivo o contato com cada criança interior que existe dentro delas, então elas podem começar a desenvolver todo o seu potencial a partir de dentro.

As aulas de ATB na kindergarten acontecem em um pátio coberto, com as laterais abertas para o parquinho e uma entrada para um hall menor que leva ao hall maior e outras salas de referência. As crianças demonstram felicidade quando chega a hora. As aulas de ATB são ministradas normalmente por um docente, em constante formação do ATB, e por uma estagiária. Normalmente as crianças chegam pelo hall menor e a aula começa com uma brincadeira (que varia), mas é sempre de recepção, por exemplo, precisam dar um ticket para o maquinista que está na porta para serem liberados para entrar.

É possível perceber que o professor prepara a aula minuciosamente, com várias propostas que seguem uma rotina parecida: acolhida do grupo para entrar na aula, aquecimento, proposta “principal”, relaxamento e despedida. Também o professor apresenta um envolvimento com presença e seriedade, parecendo estar imerso na proposta. Há algumas brincadeiras dirigidas, que

ele explica antes de começarem e todos entram no contexto lúdico. Cada proposta tem um objetivo bem explícito, dentre eles: promover calma, centramento, concentração, atenção, consciência sensorial. Os materiais são organizados especialmente para cada aula.

As aulas de ATB são bastante dirigidas e envolventes. As crianças não escolhem do que brincar ou como, mas são inseridas na brincadeira que ora lembra um jogo teatral, uma brincadeira tradicional da infância ou uma brincadeira com regras. Índícios registrados como o brilho no olhar das crianças, o sorriso no rosto, a participação da maioria das crianças e adultos revelam como essa proposta auxilia o desenvolvimento infantil e humano.

O *Jogo de Pintar* é outra prática pedagógica caracterizada em experiências artísticas sem a intencionalidade de formar artistas, mas em proporcionar vivência, aprendizados e significados para vida, por meio da livre expressão, da educação criadora e de suas regras. Arno Stern (1924-2024) foi um estudioso, idealizador e praticante do Jogo de Pintar, radicado na França, depois da Segunda Guerra Mundial. Para Stern (19--), quando a criança escolhe o tema, as cores e formas que deseja pintar, ninguém desdenha ou compara suas pinturas, além de ter espaço e materiais apropriados, a pintura é livre.

O Espaço de Pintar, localizado na *Kindergarten* em Auroville (Índia), foi o primeiro espaço dedicado ao Jogo de Pintar nessa localidade indiana, no ano de 2004 (Le Touzé, 2009). Dentro da sala, três painéis revestidos de um compensado poroso, coberto com tecido são o suporte para colocar as folhas brancas, em tamanho de cartolina. No meio da sala, uma mesa-paleta, com 18 potes de tintas, 18 potes de água e três pincéis em cada cor.

Essa prática vai na contramão de uma educação tradicional pautada apenas na atividade impressa ou na folha tamanho A4 branca disponibilizada para realização de desenho livre, ela busca propiciar a quem pinta meios de expressar aquilo que não pode ser dito e de respeitar a sensibilidade infantil.

O grupo para frequentar o Jogo de Pintar é formado por diferentes integrantes, sendo metade do grupo verde e a outra metade composta por outras pessoas da comunidade aurovilliana. A necessidade do grupo misto favorece e amplia as possibilidades de relações interpessoais. Embora ninguém seja incentivado a conversar enquanto pinta e ninguém comente sobre as pinturas, as regras estabelecidas para o jogo acontecer são vivenciadas por meio das relações gestuais e verbais.

Arno Stern (2020, p. 63, tradução nossa) considera o Jogo de Pintar como possibilidade de relação intrapessoal e interpessoal: “Neste lugar, neste grupo de pessoas diferentes entre si e reunidas sem critérios de idade, profissão etc., ninguém é julgado [...] a presença dos outros é necessária porque proporciona um senso de normalidade a uma expressão incomum”.

A rotina de uma sessão de Jogo de Pintar na escola é rigorosa, assim como a organização do espaço e dos materiais. Sendo tudo preparado previamente antes do início da prática do Jogo de Pintar. Quando os integrantes chegam, sentam-se em círculo, a professora faz uma recepção utilizando dois bonecos. Cada integrante pega o seu papel e, em pé, posiciona o papel no painel. A professora coloca duas tachinhas na parte de cima da folha e o integrante coloca duas na parte de baixo. O Jogo já começou, cada um escolhe a tinta, temática e forma que deseja pintar, sem interferência das professoras. Durante toda a sessão, quando necessário, os integrantes ou professoras orientam sobre as regras do jogo que são simples e claras para que a livre expressão possa acontecer.

Conhecer e compartilhar regras como a de cada pincel ficar perto e ser utilizado somente na mesma tinta, não julgar a própria pintura e a pintura alheia, respeitar o espaço do colega, dentre outras, apresenta uma possibilidade de livre expressão estabelecida pelos limites bem claros e seguros proporcionados pelo meio.

Palavras finais... para continuar a conversa

A partir da ideia de que cabe ao professor organizar o meio educativo, por meio da organização dos tempos, espaços, materiais e relações para aprendizagens e desenvolvimento pleno das crianças, percebemos nas propostas apresentadas acima um equilíbrio por meio de um currículo diverso na Kindergarten.

Concordamos com Watts (2020), ao afirmar que há um equilíbrio nas propostas pedagógicas da Kindergarten que se destacam pelo balanceamento no foco do desenvolvimento social, de habilidades cognitivas e, também nos aspectos psíquicos e espirituais. Por a equipe docente concordar com a premissa de que nada pode ser ensinado às crianças, por vezes, as professoras deixam de intervir nas brincadeiras de faz de conta, por exemplo, mas o respeito à liberdade e a concepção de que ajudam quando organizam cooperativamente os materiais, espaços

e tempos parece promover uma possibilidade para aprendizagens e desenvolvimento harmônico das crianças.

REFERÊNCIAS

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. **Atividade de estudo para a formação teórica de professores**: implicações para a organização de um currículo humanizador na creche. Unesp, Marília, 2022.

AUROVILLE, **Auroville The City of Dawn**. Disponível em: <https://www.auroville.org/> . Acesso em 15 jul. 2026.

FAVINHA, Maria Aparecida Zambom; LIMA Elieuzza Aparecida de. **Bases para o desenvolvimento do jogo protagonizado na infância e a teoria de Elkonin**: um estudo bibliográfico. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024.

GHOSE, Aurobindo. **Sri Aurobindo and the mother on education**. 6th ed. Pondicherry: Sri Aurobindo Ashram Trust, 2016.

LE TOUZÉ, Claire. **Looking at Children's Paintings in a New Light**. Auroville: SAIER, 2009.

MARTÍ, Aloka; SALA, Joan. **Awareness through the body a way to enhance concentration**, relaxation and self-knowledge in children and adults. Auroville: Auroville Press, 2006.

MARTÍ, Aloka; SALA, Joan. **Awareness through the body in the Kindergarten**: first steps towards cultivating attention, relaxation and self-awareness. Auroville: Auroville Press, 2021.

MOHANTY, Bindu. Auroville in brief. In: MARTÍ, Aloka; SALA, Joan. **Awareness through the body in the Kindergarten**: first steps towards cultivating attention, relaxation and self-awareness. Auroville: Auroville Press, 2021. p. 238-240.

STERN, Arno. **Uma nova compreensão de arte infantil**. Lisboa: Livros Horizonte, [19--].

STERN, Arno. **Del Dibujo infantil a la semiologia de la expresión**: iniciación a otra mirada sobre el trazo. Tradução de Miguel Castro. 3ª ed. Valência: Samaruc, 2020. 136 p. ISBN 978-84-17662-03-2.

VALIENGO, Amanda. **Diário de bordo**. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WATTS, Heidi. **What is special about the Kindergarten in Auroville?** A comparative study of childhood education in Montessori, Waldorf, Progressive schools and Auroville. Auroville: Sri Aurobindo International Institute of Educational Research, 2020.