A POÉTICA DA LUZ E DA SOMBRA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, PRÁTICAS ESTÉTICAS E A DESMATERIALIZAÇÃO DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIMONE FLOREZI

RESUMO
O presente artigo analisa de forma aprofundada o potencial pedagógico, estético e científico do trabalho com luz e sombra na Educação Infantil, abrangendo especificamente a faixa etária de 0 a 5 anos. O estudo justifica-se pela necessidade contemporânea de superar práticas artísticas estereotipadas no ambiente escolar, muitas vezes restritas à bidimensionalidade do papel e a atividades reprodutivistas, propondo em contrapartida experiências imersivas que integrem a investigação física dos fenômenos à expressão poética da criança. A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, articulando o conceito de "experiência" de Jorge Larrosa entendido como aquilo que nos toca e nos transforma com a reconhecida abordagem estética das escolas de Reggio Emilia e a teoria do "conhecimento físico" de Jean Piaget, na qual a aprendizagem se constrói mediante a ação direta do sujeito sobre o objeto. O desenvolvimento do trabalho propõe a implementação prática de "ateliês de luz", inspirados no conceito do Atelier Raggio di Luce, utilizando recursos como retroprojetores, mesas de luz e lanternas para promover a desmaterialização do desenho e a exploração de conceitos como opacidade, transparência e projeção. Os resultados indicam que, ao alinhar essas propostas investigativas aos Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), amplia-se significativamente o engajamento discente, favorecendo o letramento científico inicial e a autoria infantil. Observa-se que a manipulação da luz permite à criança levantar hipóteses e testar teorias em tempo real. Conclui-se, portanto, que a luz, atuando como uma materialidade fluida, transforma o espaço escolar em um ambiente de encantamento e investigação rigorosa, onde a criança atua efetivamente como protagonista de sua aprendizagem e construtora de significados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Luz e Sombra; Reggio Emilia; BNCC; Experiência Estética.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil vive hoje uma transformação necessária. As práticas tradicionais, muitas vezes focadas apenas em manter as crianças ocupadas com atividades repetitivas, vêm perdendo sentido diante de uma pedagogia que enxerga a criança como um sujeito potente, investigador e criador. Nesse contexto, trazer a luz e a sombra para dentro da sala de aula não se resume a uma "brincadeira diferente"; trata-se de uma escolha pedagógica profunda.

A luz possui uma natureza dupla: é física (onda, partícula, energia) e é simbólica (ideia, clareza, magia). Para a criança pequena, interagir com a luz significa transitar entre o mundo concreto e o imaginário. Ao contrário de um bloco de montar, que é sólido e possui peso, a luz é fluida. Ela não permite ser agarrada, mas transforma tudo o que toca.

Essa característica dialoga diretamente com o que o filósofo Larrosa (2002) define como "experiência". Para o autor, aprender não é acumular informações, mas sim o que nos acontece, o que nos toca e nos transforma. Este artigo propõe justamente investigar como criar espaços onde a criança possa ser tocada e transformada pelo encantamento da luz.

A motivação para esta pesquisa surge da necessidade de superar a "pedagogia da folhinha" a concepção limitante de que a criança só aprende ou se expressa preenchendo um papel A4 na mesa. A proposta aqui é "desmaterializar" o desenho: retirá-lo do papel e projetá-lo nas paredes, no chão, no teto e no próprio corpo, através das sombras.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento da presente pesquisa estrutura-se sobre a compreensão contemporânea de que a Educação Infantil não é uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, mas sim um período de vida com valor intrínseco, onde as interações e as brincadeiras constituem os eixos norteadores das aprendizagens. Rompendo com modelos tradicionais e instrucionistas, que historicamente viam a criança como um ser passivo a ser

preenchido por conteúdos, este estudo alinha-se à concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de construir conhecimento a partir de suas investigações sobre o mundo físico e social.
Nesse cenário, a escolha pela temática da luz e da sombra não ocorre de forma aleatória. Ela responde à necessidade de oferecermos, dentro das instituições escolares, experiências estéticas que ampliem o repertório cultural dos pequenos e desafiem seu pensamento lógico. A luz, enquanto materialidade fluida e transformadora, apresenta-se como uma das "cem linguagens" descritas pela pedagogia italiana, permitindo que a curiosidade infantil encontre um terreno fértil para florescer. Portanto, a discussão que se segue não trata apenas de recursos visuais, mas de uma ética pedagógica que valoriza o encantamento, a dúvida e a descoberta autoral.
Para aprofundar essa análise, este capítulo está organizado de maneira a transitar do rigor metodológico para a prática cotidiana. Inicialmente, serão apresentados os caminhos percorridos para a construção desta revisão bibliográfica. Em seguida, o texto mergulha nas bases teóricas que sustentam o trabalho com sombras dialogando com a arte, a psicologia e a física para, finalmente, propor arranjos espaciais e sequências didáticas que materializem esses conceitos no chão da escola, sempre à luz das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

MATERIAL E MÉTODOS

Para estruturar este caminho, o artigo apoia-se em uma metodologia de revisão bibliográfica de natureza qualitativa e exploratória, que não apenas lista autores, mas busca estabelecer um diálogo fértil entre a filosofia, a arte e a ciência. A seguir, explora-se como esses campos distintos se encontram e se entrelaçam na prática pedagógica cotidiana.
A investigação fundamentou-se na seleção criteriosa de obras clássicas e contemporâneas, além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), priorizando fontes que rompem com a visão tradicional e instrucionista de ensino. O levantamento teórico buscou não apenas definições técnicas isoladas, mas os princípios éticos e estéticos que sustentam uma educação integral. Dessa forma, a análise dos textos foi conduzida sob uma ótica hermenêutica, buscando compreender não só o que os autores dizem, mas como suas ideias podem transformar a realidade escolar e o olhar do educador sobre a criança.
Nessa tessitura, promove-se uma triangulação intencional de saberes que espelha a própria complexidade da infância. A filosofia da educação, representada aqui por Jorge Larrosa, comparece para questionar o sentido da experiência e do tempo escolar; a teoria da arte e a abordagem de Reggio Emilia entram para expandir a compreensão sobre o desenho e a estética; e a psicologia do desenvolvimento oferece o suporte científico necessário para o entendimento da construção do conhecimento físico pela criança. É nesse cruzamento interdisciplinar que a prática com luz e sombra ganha densidade acadêmica, deixando de ser vista apenas como um recurso visual lúdico para se revelar como uma potente linguagem de aprendizagem e autoria.

DESENHO ALÉM DO PAPEL: A ARTE EFÊMERA

Quando propomos trabalhar com luz e sombra na Educação Infantil, estamos lidando com uma dimensão que a arte contemporânea valoriza imensamente, mas que a escola tradicional muitas vezes ignora: o efêmero. Diferente da atividade de colorir uma folha mimeografada que resulta em um produto físico para ser levado para casa, o desenho de sombra não dura para sempre; se a fonte de luz muda ou se o corpo se desloca, o desenho se transforma ou desaparece. Essa característica ensina à criança uma lição valiosa sobre a temporalidade, valorizando a vivência do momento presente e o processo de criação em detrimento apenas do produto final.
Nesse sentido, a artista e pesquisadora brasileira Derdyk (2010) nos ajuda a pensar o desenho de uma forma expandida, para além das bordas da folha A4. Para a autora, a linha não precisa estar presa ou domesticada no papel; ela pode ser um fio de lã atravessando o espaço, um rastro no chão ou, no nosso caso específico, o contorno de uma sombra projetada na parede. Sob essa ótica, a sombra revela-se como um "desenho sem maté-

ria", uma linha que se escreve com luz e que convida o corpo inteiro da criança a participar da grafia.
Essa expansão do conceito de desenho encontra eco nas práticas pedagógicas mais atuais. Observa-se no cotidiano escolar que, ao interagir com focos de luz, as crianças transitam naturalmente do gesto corporal para o registro gráfico. Nesse contexto, recursos como a lanterna e o retroprojetor deixam de ser meros acessórios para funcionarem como genuínos instrumentos de uma nova materialidade. Eles permitem que a criança deixe marcas no espaço antes mesmo de deixá-las no papel, validando o movimento como a gênese da escrita e do desenho.
Essa prática dialoga diretamente com o Campo de Experiências "Traços, sons, cores e formas" da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao possibilitar que as crianças expressem suas emoções e criações por meio de diferentes linguagens. Ao brincar de fazer sombras, a criança toma decisões artísticas complexas, um processo cognitivo refinado apontado por Ostrower (1987). A criança decide ativamente se quer a sombra grande ou pequena (trabalhando noções de perspectiva e escala), se quer misturar duas sombras (composição e sobreposição) ou se quer interpor um papel celofane na frente da lanterna (teoria da cor).
Portanto, o ambiente escolar precisa estar preparado para acolher essa complexidade. Barbieri (2012) reforça que o ateliê na escola deve ser um "lugar de vida", um espaço pulsante onde o erro não é punido, mas visto como hipótese. É um local onde esse "descontrole" criativo tão temido em salas de aula silenciosas é, na verdade, bem-vindo e nutrido, pois é nele que reside a verdadeira investigação infantil

A CIÊNCIA POR TRÁS DA MÁGICA

Embora a abordagem poética seja encantadora, não é apenas de ludicidade que se constitui o trabalho com a luz; há uma dimensão de física e ciência da natureza intrínseca a essa prática. Segundo a teoria do conhecimento físico de Jean Piaget, amplamente discutida e desenvolvida por Kamii e DeVries (1991), a criança aprende fundamentalmente agindo sobre os objetos e observando as reações que esses objetos oferecem. Diferente do conhecimento social (que depende de alguém contar a regra) ou do lógico-matemático (que ocorre na mente), o conhecimento físico exige o contato direto com a matéria.
Nesse contexto, a sombra apresenta-se como um fenômeno privilegiado para a experimentação, pois sua resposta à ação da criança é imediata e visível. O fenômeno físico impõe sua lógica: se a criança afasta a mão da fonte de luz, a sombra diminui de tamanho e ganha nitidez em seus contornos; se ela aproxima a mão do foco luminoso, a sombra cresce agigantada e seus limites tornam-se difusos ou borrados. A criança não necessita que o professor explique verbalmente o conceito complexo da "propagação retilínea da luz"; ela descobre essa lei da física através da própria experiência corporal e visual.
O papel do adulto, diante dessa descoberta, sofre um deslocamento importante. Ele deixa de ser o transmissor de respostas prontas para se tornar um mediador que problematiza a experiência. Ao invés de entregar a solução, o educador deve lançar desafios investigativos: "O que acontece se você usar duas lanternas ao mesmo tempo?", ou "Como você faz para sua sombra tocar o teto sem subir na cadeira?". É essa postura interrogativa que transforma a brincadeira em pesquisa.
Revisitando essas teorias clássicas à luz da sala de aula contemporânea, percebe-se que as sequências didáticas envolvendo luz e sombra configuram-se como ferramentas poderosas para o letramento científico desde a primeira infância. Ao investigar ativamente por que a sombra muda de tamanho, de forma ou de lugar, a criança não está apenas em um momento de lazer; ela está vivenciando, na prática, as etapas do método científico: a observação atenta, a elaboração de hipóteses e o teste experimental, validando a construção do conhecimento físico defendida por Piaget e Kamii.
Além do aspecto físico, há a dimensão psicológica profunda. Como nos lembra Vygotsky (1998), a sombra atua como um potente estimulador da imaginação e da função simbólica. No teatro de sombras, uma mão deixa de ser apenas uma parte do corpo para se converter, na parede, em um coelho, um monstro ou uma árvore balançando ao vento. Esse deslo-

camento do significado real para o imaginário o pensamento simbólico constitui a base fundamental para o desenvolvimento da inteligência superior e para a futura aquisição de conceitos abstratos, como a escrita e a leitura.

DO TEÓRICO AO PRÁTICO: O ATELIÊ DE LUZ E A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

A transposição da filosofia das escolas de Reggio Emilia para a realidade multifacetada das escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, exige um olhar atento e crítico para não incorrermos na simples cópia de modelos estéticos ou na paralisia diante da escassez de recursos financeiros. A essência do trabalho com luz e sombra não reside na aquisição de equipamentos tecnológicos de última geração, mas sim na clareza da intencionalidade pedagógica e na curadoria cuidadosa do espaço. O conceito de "ambiente como terceiro educador", proposto por Malaguzzi (1996), pode ser materializado através da criação de "cantos de luz" ou micro-ateliês dentro da própria sala de referência, transformando o cotidiano escolar em um verdadeiro laboratório de investigações estéticas e sensoriais.

Para compor esse ambiente investigativo, o educador deve selecionar fontes de luz que convidem à interação e à descoberta. O retroprojetor, muitas vezes considerado uma tecnologia obsoleta e descartada nas escolas, ganha vida nova e status de protagonista nesse contexto. Ele se revela uma ferramenta excelente, não apenas pela qualidade de sua luz, mas por permitir projeções de grande escala na parede e possibilitar a manipulação direta de objetos sobre sua base de vidro horizontal, facilitando a ação coletiva das crianças. Além dele, as lanternas de LED e as mesas de luz que podem ser construídas de forma artesanal e econômica utilizando caixas organizadoras translúcidas e fitas de pisca-pisca oferecem outras qualidades luminosas. Esses instrumentos funcionam como prolongamentos do corpo da criança, permitindo que ela 'desenhe' no espaço e explore a materialidade da luz de forma ativa e autoral, transformando o gesto em rastro luminoso.

A escolha dos materiais que serão investigados sob a incidência da luz é igualmente crucial e deve privilegiar elementos não estruturados, conhecidos na literatura pedagógica como loose parts (partes soltas). Em vez de brinquedos prontos de plástico, oferecem-se elementos do cotidiano com texturas, tramas e perfurações interessantes, como escorredores de macarrão, peneiras, raladores e tecidos rendados, que criam sombras complexas e detalhadas. A natureza também deve estar presente através da coleta de folhas secas, galhos, flores e sementes, conectando a criança ao mundo orgânico e suas formas irregulares. Materiais translúcidos, transparentes e reflexivos, como papel celofane, garrafas PET coloridas, acrílicos e superfícies espelhadas, completam o acervo, desafiando as crianças a compreenderem, através da brincadeira, noções físicas complexas de opacidade, transparência e reflexão.

Além da seleção de materiais, a gestão da luminosidade da sala é um fator determinante para o sucesso da proposta. Não se trata necessariamente de buscar a escuridão total o que poderia gerar insegurança em algumas crianças, mas de construir uma 'penumbra acolhedora'. O educador deve intervir no ambiente vedando frestas de luz excessiva e criando contrastes, garantindo que haja paredes brancas ou lençóis esticados que sirvam como telas de projeção limpas. Esse cuidado com o cenário é o que difere uma atividade improvisada de um ateliê intencional, onde o foco de luz atua como um 'spot' teatral que valoriza a ação da criança.

Outro ponto de atenção refere-se à estética da apresentação dos materiais, conceito caro à abordagem de Reggio Emilia conhecido como 'provocação'. Os objetos não devem ser simplesmente despejados em caixas, mas dispostos de maneira convidativa e harmônica sobre as mesas de luz ou próximos aos retroprojetores, sugerindo possibilidades de uso antes mesmo de a criança tocá-los. Por exemplo, deixar um escorredor já posicionado sobre a luz, projetando uma sombra gigante na parede ao chegarem na sala, atua como um disparador da curiosidade, comunicando à criança que aquele espaço foi preparado com respeito e intencionalidade para recebê-la.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS NA BNCC

A transposição da teoria para a prática

cotidiana nas escolas brasileiras exige que o foco não esteja na posse de tecnologias dispendiosas, mas sim na clareza da intencionalidade pedagógica. Enquanto o item anterior discutiu a materialidade, este tópico propõe analisar como esses "cantos de luz" dialogam com a estrutura curricular vigente. A proposta central reside em transformar a sala de referência em um espaço de permanência e investigação contínua, onde os materiais não estruturados (loose parts) como escorredores, peneiras e superfícies translúcidas deixam de ser objetos inertes para se tornarem instrumentos de mediação entre a criança e as propriedades físicas da matéria.

Conforme ressalta Fochi (2020), os Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não devem ser interpretados como "gavetas" rígidas ou compartimentos estanques de conteúdo, mas sim como situações reais de vida que mobilizam múltiplos saberes simultaneamente. É fundamental compreender que, na perspectiva educacional contemporânea, o currículo é um organismo vivo. Nesse sentido, o documento orientador de São Paulo (2019) complementa essa visão ao indicar que as práticas pedagógicas devem integrar as múltiplas linguagens, permitindo que a vivência do "Eu" (corpo e sombra) e a descoberta do "Mundo" (fenômenos físicos) ocorram simultaneamente, rompendo com a tradicional fragmentação do conhecimento escolar.

Ao alinharmos essa abordagem às diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017), desenha-se um percurso prático e progressivo que respeita as especificidades neurológicas e motoras de cada faixa etária:

Bebês (0 a 1 ano e 6 meses): Nesta etapa inicial, o foco pedagógico recai primordialmente sobre o encantamento sensorial e a percepção do entorno, atendendo diretamente ao objetivo de aprendizagem de explorar o ambiente pela ação e observação (EI01ET03). Propostas como os "Banhos de Luz", que utilizam projeções suaves no teto e lanternas envoltas em filtros coloridos, criam uma atmosfera de acolhimento e segurança emocional. É crucial notar que tais atividades não são meramente contemplativas ou passivas; elas estimulam ativamente o rastreamento visual, promovem a atenção conjunta entre o bebê e o educador e iniciam a criança na percepção complexa de profundidade, contraste e luminosidade do espaço.

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses): Avançando para o segundo grupo, a investigação ganha contornos mais cinéticos e corporais, deslocando o foco para a relação de causa e efeito e a consciência de si, em total consonância com os objetivos que envolvem o corpo e o movimento (EI02ET02). O corpo torna-se o principal instrumento de pesquisa e a sala de aula se expande. Brincadeiras dinâmicas, como "caçar sombras" no pátio ensolarado ou tentar "pisar" na sombra do colega, conectam o movimento amplo (correr, pular) à observação atenta dos fenômenos naturais. Nesse estágio, a sombra deixa de ser um mistério abstrato para ser apropriada como uma extensão do próprio gesto, permitindo que a criança descubra e brinque com sua autoimagem projetada no mundo.

Crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses): Ao chegarmos à etapa final da Educação Infantil, a proposta se sofistica, abarcando a narrativa complexa e a investigação de caráter quase científico (EI03TS02). O aparato luminoso transforma-se em suporte para a imaginação criadora e o registro gráfico. Atividades como a montagem de elaborados teatros de sombras, a criação de cenários fantásticos com o retroprojetor e o desenho de silhuetas permitem que o grupo elabore histórias coletivas e refine sua expressão. Mais do que isso, é nesse momento que as crianças verbalizam e registram hipóteses sobre a física da luz questionando por que a sombra cresce, por que ela desaparece ou se deforma, atuando como protagonistas de uma aprendizagem significativa que une a poética da arte ao rigor da descoberta científica.

HORIZONTES DE PESQUISA: A LUZ COMO DISPOSITIVO INTERDISCIPLINAR E O LETRAMENTO CIENTÍFICO

As investigações mais recentes sobre o trabalho com luz e sombra na Educação Infantil apontam para uma necessária e urgente superação da dicotomia histórica entre o "brincar livre" e o "aprender conteúdos". O estado da arte da pesquisa pedagógica sugere que os ateliês de luz funcionam como dispositivos privilegiados de interdisciplinaridade, onde as fronteiras rígidas entre a Arte e a Ciência

se dissolvem. Se, em décadas passadas, o foco dessas atividades recaía majoritariamente sobre o aspecto puramente sensorial, hoje evidencia-se o potencial robusto dessas práticas para o desenvolvimento do letramento científico desde o berçário.

Nessa nova abordagem, ao manipular feixes luminosos e observar a projeção de sombras, a criança pequena performa o método científico em sua essência. Ela levanta hipóteses ("será que se eu colocar a mão aqui, a sombra muda?"), testa variáveis físicas (distância, foco, opacidade) e valida suas próprias teorias sobre o funcionamento do mundo físico. Tudo isso ocorre de maneira autônoma e corpórea, sem a necessidade de aulas expositivas.

A luz deixa de ser apenas um tema transversal para se tornar uma linguagem complexa de investigação. O uso de tecnologias simples, como lanternas e retroprojetores, permite que as crianças transitem fluidamente entre diferentes modos de representação, atuando como uma "materialidade riscante". O desenho infantil sai do aprisionamento do papel e ganha o espaço tridimensional. Essa "desmaterialização" do traço representa um ganho cognitivo imensurável: a criança aprende a desenhar com o corpo e com a efemeridade, desenvolvendo a fluidez necessária para o século XXI.

Portanto, o que se desenha no horizonte pedagógico atual é a compreensão de que propostas com luz e sombra materializam o desejo expresso na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) de uma educação integral. A criança, ao investigar um raio de sol, desenvolve simultaneamente sua sensibilidade estética e sua curiosidade investigativa. Assim, a escola que investe nesses espaços forma sujeitos pesquisadores, capazes de ler e intervir no mundo com criatividade e rigor.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: TORNANDO VISÍVEL A APRENDIZAGEM

Se a luz e a sombra constituem as linguagens privilegiadas da investigação neste estudo, a documentação pedagógica apresenta-se como a ferramenta indispensável que confere visibilidade e substância a esse processo. Em muitas instituições de ensino, o registro ainda é encarado sob uma ótica burocrática e comprobatória, servindo apenas para prestar contas aos pais ou à supervisão sobre o cumprimento de atividades. No entanto, inspirando-se na abordagem italiana de Reggio Emilia, propõe-se neste artigo uma ressignificação radical desse ato: documentar não é olhar para o fim (o produto), mas para o meio (o processo); é narrar, com rigor e sensibilidade, os percursos singulares de aprendizagem trilhados pelas crianças.

Nesse sentido, Edwards, Gandini e Forman (2016) discutem que a documentação funciona como uma espécie de "escuta visível". Quando o professor fotografa uma criança tentando capturar um feixe de luz com as mãos, grava suas falas sobre por que a sombra "foge" ou anota suas hipóteses provisórias em um diário de bordo, ele está validando aquele conhecimento em construção. Esse material, quando organizado e devolvido às crianças seja em forma de painéis na altura do olhar delas, portfólios individuais ou projeções de vídeos em sala, permite que elas revisitem suas próprias ideias. Esse retorno gera a metacognição, ou seja, a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento, permitindo que a criança perceba sua evolução: "ontem eu achava que a sombra era tinta, hoje eu sei que é a falta de luz".

Nesse contexto investigativo, o papel do professor transforma-se profundamente. Ele deixa de ser apenas o organizador do espaço ou o disciplinador para se tornar um pesquisador da infância. Ao observar um grupo brincando com lanternas e celofanes, o educador não deve intervir imediatamente com respostas prontas ou correções conceituais, mas sim registrar as perguntas e os espantos. Como aponta Malaguzzi (1996), é através dessa observação atenta e silenciosa que o adulto descobre as "cem linguagens" que as crianças utilizam para se expressar e interpretar o mundo. A documentação, portanto, configura-se como um ato ético de respeito e de amor intelectual pelo esforço cognitivo da criança.

Essa postura dialoga diretamente com a concepção de avaliação na Educação Infantil proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). O documento oficial afastasse definitivamente de métricas quantitativas, provas ou boletins de notas, preconizando o acompanhamento longitudinal e o regis-

tro reflexivo das práticas. Ao documentar um projeto de luz e sombra, o professor constrói evidências concretas de como os bebês e as crianças estão avançando nos Campos de Experiência seja ampliando seu repertório corporal e gestual, seja desenvolvendo o pensamento científico e a capacidade de argumentação.
Além disso, a documentação fortalece e qualifica a relação família-escola. Um painel bem elaborado, exposto no corredor da escola, que mostre não apenas o desenho final da sombra, mas a sequência de fotos da criança experimentando, errando, trocando ideias com os colegas e descobrindo soluções, comunica aos pais a riqueza e a complexidade do cotidiano escolar. Isso educa o olhar da comunidade, que passa a valorizar não apenas o "trabalhinho" estereotipado de papel, mas a profundidade das investigações que ocorrem no chão da escola, superando a visão da educação infantil como mero local de cuidado ou recreação.
Por fim, implementar a documentação pedagógica nos ateliês de luz exige que a gestão escolar destine tempo qualificado para o educador. É preciso tempo para fotografar na ação, mas também tempo extraclasse para selecionar, curar e narrar esses registros, transformando dados brutos em memória pedagógica. Como nos lembra Fochi (2020), é na reflexão sobre o que foi documentado que o professor reconstrói sua prática, ajustando rotas e planejando novos desafios que mantenham viva a chama da curiosidade infantil. Assim, luz, sombra e documentação formam um tripé indissociável para uma educação que se pretende integral, estética e democrática.

CONCLUSÃO

Ao percorrer este caminho investigativo entre a teoria acadêmica e a prática cotidiana escolar, fica evidente que trabalhar com luz e sombra na Educação Infantil transcende, em muito, a categoria de uma simples atividade recreativa ou de um passatempo para dias chuvosos. Trata-se, fundamentalmente, de assumir uma postura pedagógica ética e política que respeita a inteligência e a capacidade investigativa da criança. A pesquisa bibliográfica realizada, fundamentada na psicologia do desenvolvimento e nas referências estéticas de Reggio Emília, demonstra que a "poética da luz" gera um engajamento profundo e qualitativo: as crianças deixam de ser apenas alunas passivas, receptoras de explicações verbais, para se tornarem protagonistas ativas que testam hipóteses, erram, consertam rotas e se maravilham com suas próprias descobertas.
Mais do que uma ferramenta visual ou um recurso tecnológico, a luz se revelou neste estudo como uma matéria-prima essencial para a "desmaterialização" do desenho e da aprendizagem. Ao permitir que o traço saia dos limites rígidos e bidimensionais do papel para ganhar o espaço tridimensional das paredes, do chão e do próprio corpo, a escola valida uma forma de expressão contemporânea, fluida e efêmera. Essa experiência estética ensina à criança algo que nenhum livro didático tradicional poderia transmitir: a capacidade de lidar com o intangível, com a transformação constante e com a beleza do momento presente. São competências vitais para a formação humana no século XXI, onde a criatividade e a adaptabilidade são mais exigidas do que a reprodução mecânica de saberes.
Ressalta-se, ainda, a urgência apontada por este estudo de uma reconfiguração do papel docente nesse processo. Ao apagar as luzes da sala, o educador não está diminuindo sua presença ou importância, mas transformando-a radicalmente. Ele deixa de ser o detentor centralizador de respostas prontas para se tornar um curador de espaços, um mediador atento e um provocador de perguntas, alinhando-se à ética da escuta e aos objetivos dos Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É na penumbra do ateliê de luz que a observação pedagógica se aguça, permitindo que o adulto perceba e valorize as hipóteses sofisticadas sejam elas científicas (sobre a física da luz) ou poéticas (sobre o imaginário) que as crianças constroem autonomamente sobre o mundo físico.
Conclui-se, portanto, que investir na aquisição de lanternas, escurecer a sala de aula e permitir essa investigação sistemática é investir diretamente na sensibilidade estética e na autonomia intelectual das crianças. É garantir que a escola seja um lugar vivo, pulsante e democrático, onde a aprendizagem não se dá apenas pela mente racional, mas acontece no corpo inteiro, no olhar curioso e na

imaginação sem fronteiras. Ao integrar a ranhura da sombra com o rigor da ciência, cumpre-se finalmente o desejo de uma educação integral que acolha a criança em sua totalidade, preparando-a para ler e escrever o mundo com luz. Em última análise, a proposição de uma pedagogia da luz e da sombra não se encerra nos muros da escola, mas aponta para um horizonte ético mais amplo. Ao educar o olhar da criança para perceber as nuances, os contrastes e as belezas efêmeras, contribui-se para a formação de uma sensibilidade humana capaz de resistir à aceleração e à superficialidade dos tempos modernos. Que a luz, portanto, não seja apenas um fenômeno físico a ser estudado, mas uma metáfora viva de uma educação que busca, incansavelmente, iluminar as potências singulares de cada infância.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

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

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FOCHI, Paulo. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Porto Alegre: Penso, 2020.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. O conhecimento físico na educação pré-escolar: implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

MALAGUZZI, Loris. O sistema Reggio Emilia. In: EDWARDS, C. et al. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OSTROWER, Fayga. Acasos e criação artística. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Curriculo-daCidade--Ed.-Infantil-2ed.pdf. Acesso em: 15 dez. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.