

## O VARAL

Mitsi Pinheiro de Lacerda<sup>1</sup>

**Resumo:** A curiosidade se volta até um artefato didático: o varal que se encontra fixado na sala de aula e no qual são dependuradas atividades realizadas pelas crianças. O objetivo do artigo é conhecer concepções que influenciam práticas no cotidiano escolar e que configuram o espaço e a tessitura curricular, através do varal. A produção do material de estudo ocorreu em escolas públicas, e o procedimento utilizado foi a observação direta de salas de aula fora do horário escolar. A principal orientação metodológica foi proveniente das pesquisas em cotidianos, sendo o varal encontrado em salas de aula descrito e desdobrado em conversações acerca de práticas que conduziram a sua confecção, e observadas concepções encarnadas naquilo que ele comunica. Os resultados provocam a pensar sobre a regulação instituída, os movimentos instituintes, os gestos de criação, sobre a mecânica da reprodução, a tessitura curricular instituinte e a produção do espaço.

**Palavras-chave:** Cotidiano Escolar; Artefato Didático; Prática Pedagógica; Produção do Espaço.

## THE DISPLAY LINE

**Abstract:** The curiosity turns to a teaching artifact: the display line fixed in the classroom, from which children's activities are hung. The article aims to explore concepts that influence daily school practices and shape the space and the fabric of the curriculum, through the display line. The study material was produced in public schools, and the procedure used was direct observation of classrooms outside of school hours. The main methodological guidance came from research into everyday life, with the display line found in classrooms described and unfolded in conversations about the practices that led to its creation, and the concepts embodied in what it communicates observed. The results provoke reflection on established regulation, instituting movements, creative gestures, the mechanics of reproduction, the instituting fabric of the curriculum, and the production of space.

**Keywords:** Daily School Life; Didactic Artifact; Pedagogical Practice; Production of Space.

## EL TENDEDERO

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Titular (aposentada) do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense, *Campus* de Santo Antônio de Pádua/RJ. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/867285948281426>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2552-0590>. E-mail: [mitsipinheiro@id.uff.br](mailto:mitsipinheiro@id.uff.br).

**Resumen:** La curiosidad se convierte en un artefacto didáctico: el tendedero fijado en el aula, del cual se cuelgan las actividades de los niños. El artículo busca explorar conceptos que influyen en las prácticas escolares cotidianas y moldean el espacio y la estructura curricular, a través del tendedero. El material de estudio se elaboró en escuelas públicas, y el procedimiento empleado fue la observación directa de las aulas fuera del horario escolar. La principal guía metodológica provino de la investigación sobre la vida cotidiana, con el tendedero encontrado en las aulas descrito y desplegado en conversaciones sobre las prácticas que llevaron a su creación, y los conceptos encarnados en lo que comunica observado. Los resultados provocan una reflexión sobre la regulación establecida, los movimientos instituyentes, los gestos creativos, la mecánica de la reproducción, la estructura instituyente del currículo y la producción del espacio.

**Palabras clave:** Vida Escolar Cotidiana; Artefacto Didáctico; Práctica Pedagógica; Producción Espacial.

## A AULA VAI COMEÇAR

Mais um dia letivo se inicia e, ao adentrar a escola, a criança depara-se com um ambiente especialmente planejado para recebê-la. É possível notar os cartazes nas paredes, as carteiras dispostas em fileiras, o jogo da amarelinha pintado no chão do pátio, o quadro de escrever, o parquinho, a máquina copiadora em atividade na secretaria, o odor do material de higienização, as lixeiras esvaziadas, os livros arrumadinhos na biblioteca. Tudo exatamente limpo, organizado e pronto para dar início a um novo dia.

Um capricho. Diariamente, a escola empenha-se muito cuidadosamente em reparar o espaço físico destinado às atividades didáticas a fim de que crianças e profissionais o recebam em perfeitas condições para o uso. Assim, o conteúdo dos cartazes é atualizado, a desordem das carteiras é realinhada, a contagem de pontos do jogo da amarelinha é varrida, no quadro de escrever é passado um pano úmido sobre os escritos da aula anterior; um rastelo suprime as folhas das árvores e as marcas dos pés deixadas na areia do parquinho, a máquina copiadora é abastecida com papel e tinta, a limpeza apaga as marcas resultantes de atividades anteriores e o caos deixado pelas crianças ao tomarem os livros é submetido à ordem niveladora do código de catalogação.

Um novo dia se inicia, e quase tudo é reconduzido à sua posição e função original. A necessidade de higiene e o imperativo da ordem dá fim aos resíduos sólidos, aos registros autorais das práticas e aos indícios de atividades realizadas no espaço praticado (Certeau, 1994) pelos sujeitos anteriormente.

Se no campo de estudos da física a entropia é associada à liberdade que permite a um sistema realizar infinitas configurações aleatórias, na escola a entropia é continuamente cerceada. Quase tudo se repete, quase tudo é realocado em seu devido lugar para que se dê início a outra história, apartada da história anterior. Poucos artefatos e marcas resistem, e a sintropia garante que o ambiente escolar retome sua normalidade ordenada, com o apagamento das marcas deixadas por aquilo que aconteceu anteriormente ali. Porém, algo resiste ao reordenamento. Discreto, o varal na sala de aula permanece intocado, sustentando parte da história que se passou.

Lá está ele, o varal, em seu ofício de suporte: uma corda estendida rente à parede, com pregadores de roupas a segurar atividades diversas, renovadas continuamente por quem as cria. Enquanto até a última apara do lápis de cor é varrida do chão, durante o apagamento dos vestígios do que se passou na escola no dia anterior, o varal é um dos artefatos que garante o registro e a continuidade das práticas. Sua imunidade à ordenação diária do lugar é garantida pelo conhecimento tácito de que somente a professora e as crianças podem tocá-lo. Caso as folhas dependuradas fiquem esquecidas na corda, ali permanecerão até o amarelecer, pois que a ninguém é autorizado recolhê-las.

O varal se faz ponte entre o que se praticou ontem, e a prática de hoje. Folhas suspensas e afixadas na corda oferecem pistas ao conhecimento daquela sala de aula: o ano de escolaridade, o quantitativo de crianças, quem é a professora, os temas trabalhados, o volume de atividades realizadas. Junto a estas informações, facilmente localizáveis, encontram-se marcas que revelam indícios dos processos de aprendizagem, concepções sobre o ensino, posicionamento da professora em relação aos currículos, nuances que anunciam a lógica de avaliação recorrente e também breves aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos de natureza local e global que atravessaram as práticas

- assim como tantas outras sinalizações as quais, por terem relevância junto ao conhecimento do cotidiano escolar, provocaram a escrita deste artigo. Daí que se esboça seu objetivo: conhecer concepções que influenciam práticas no cotidiano escolar e que configuram o espaço, através do varal.

Neste momento, penso ser necessário trazer Geertz (1989) para que me ajude ao dizer que “o *locus* do estudo não é o objeto do estudo. Os antropólogos não estudam as aldeias [...], eles estudam *nas* aldeias. Você pode estudar diferentes coisas em diferentes locais, [...] Isso não faz do lugar o que você está estudando” (Geertz, 1989, p. 16 - grifos do autor). Pois bem. Esta orientação de Geertz acerca da prática etnográfica é valiosa quando preciso convencer alguém que não me dispus a estudar *o varal*, mas a conhecer o cotidiano escolar *através dele*.

A produção do material de estudo se deu no decorrer do ano de 2024 em escolas públicas localizadas no Noroeste Fluminense, e o procedimento utilizado foi a observação direta de salas de aula fora do horário escolar. A principal orientação metodológica, proveniente das pesquisas em cotidianos, aconteceu em diálogo com Michel de Certeau (1994). A pesquisa em cotidianos (Alves, 2001; Spink, 2008) caminha em busca dos sentidos postos pelos sujeitos, no esforço por conhecer, como aprendido em Certeau (1994) os diferentes modos pelos quais os praticantes consomem o que está posto e inventam táticas para habitar o campo do outro.

O artigo é apresentado em uma única seção, seguido da conclusão. Nesta seção voltada para o desenvolvimento do estudo, o varal encontrado em salas de aula é descrito para, em meio a esta descrição, desdobrar-se em conversações acerca de práticas que conduziram à sua confecção, e também sobre concepções que permeiam aquilo que ele comunica. Na conclusão, são levantados alguns pontos relevantes apresentados no decorrer do artigo, acompanhados por breves apontamentos.

## O VARAL: APARENTEMENTE, UM ARTEFATO DIDÁTICO

Por artefato entendemos tratar-se de objeto manufaturado por alguém com a intenção de suprir uma necessidade própria ou de outrem, e cuja origem pode ter sido sugestionada pelo provimento desta necessidade, pela reprodução do costume ou ser fruto de interações e demandas externas. Suas características, funções e normas de utilização variam ao infinito - o que torna qualquer descrição insuficiente. A descrição e caracterização que se segue é restrita ao reduzido universo observado, com a possibilidade de ser complementada por outras perspectivas advindas das leitoras e leitores do artigo.

Aqui tomaremos como referência uma corda fixada à parede da sala de aula por dois pregos em suas extremidades. Nesta corda são posicionados pregadores de roupas cuja função é bricolada ao serem anexadas, a eles, folhas de atividades realizadas pelas crianças. Tanto a corda quanto os pregadores não são fornecidos pela escola, sendo adquiridos com recursos próprios pela professora que, em alguns casos, precisa enfrentar a proibição de se perfurar a parede da classe com pregos. Superada esta etapa, temos o varal.

O quantitativo de pregadores sinaliza o número de estudantes da classe: mesmo a sala estando vazia, é possível saber quantas crianças estudam ali. Seu posicionamento junto à parede é previamente avaliado, tendo em vista que, das quatro paredes existentes, uma pode ser ocupada pelo quadro de escrever, e outra pela janela. Restam duas paredes, sendo uma lateral, e a outra que costuma ser localizada no fundo da sala de aula - fora do campo visual das crianças. Durante a escolha da parede apropriada para o posicionamento do varal, é provável que a professora considere que sua localização mantenha relação com o propósito que atribui ao artefato. Na tarefa de privilegiar uma das paredes para pendurar o seu varal, a professora pode ter como referência a estética, a visibilidade, a sociabilidade, a função pedagógica, a interação e/ou a competição com a turma do outro turno, a obrigação e até mesmo o hábito. Desprovido da necessidade de reflexão crítica, o hábito condiz com a reprodução de algo sem que suas concepções e desdobramentos sejam examinados.

O varal é fixado em um lugar cuja regulação é posta pelo outro. Isto porque há regras, muitas delas presumidas, acerca da utilização da sala de aula. Sobre as tais regras que regem o lugar, Certeau (1994) refere-se ao *próprio* enquanto uma espécie de base circunscrita pelo *forte* que ocupa um lugar de querer e poder. Através de estratégias, o forte determina a lei, a linguagem, a cultura, a lógica, a disposição dos elementos e todas as demais ordenações que constituem o lugar. Para Certeau (1994), seja uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica, uma linguagem ou, em nosso caso, uma sala de aula, o *próprio* é gerido pelas determinações que emana. Ao adentrar em qualquer lugar, sabemos ou dispomos de uma breve desconfiança acerca dos princípios que o regem. O consumo é direcionado segundo as disposições ali estabelecidas, as quais se perpetuam. Para Certeau (1994, p. 46), “o próprio é uma vitória do lugar sobre o tempo”.

Certeau (1994) observa que, não obstante as estratégias do forte configurem o lugar, os praticantes do cotidiano inventam táticas de consumo que se desviam da regulação. Enquanto as estratégias do forte se perpetuam, as táticas são sempre provisórias, não acumulativas e ocorrem segundo a ocasião. Chegamos às proximidades de um lugar no qual está escrito, em um cartaz, que não é permitida a entrada, e esperamos o momento propício para dar uma espiada, ou nos arriscamos em avançar. Por vezes, não é possível. Então, esperamos. Esperamos uma nova possibilidade aventada pelo acaso, e tentamos outra vez em outro momento. Certeau (1994) considera que, se o forte é o senhor do lugar, ao fraco resta o tempo.

Mas o varal na sala de aula, aparentemente, triunfa sobre o lugar. O varal não é previsto em documentos escolares e tampouco sua existência é discutida em reuniões pedagógicas. Não é provável que sua origem esteja relacionada com os varais domésticos nos quais se penduram roupas para secar, mas com a literatura de cordel, que assim foi adjetivada justamente por se tratar de uma literatura que é socializada ao ser pendurada em cordas de varal. Pois bem. Apesar do varal na sala de aula não ser um artefato regulamentado, sua ocorrência quase generalizada nas escolas faz pensar acerca de algo que se

insinua no lugar prescrito pelo outro. Ali ele se fixa, e permanece. Surge enquanto tática que adentra o campo do outro, e discretamente, vence.

Sua aparente vitória convive contraditoriamente com a permanente possibilidade de sua captura e derrota. Ao ser fixado na parede da sala de aula, o varal distorce a ordem do lugar. Sua intencionalidade pedagógica, porém, garante-lhe o aval para a permanência. Isto porque o lugar se apropria dele, mas sem proferir sua legitimidade. Ele fica ali. Permitido, sim; mas convivendo com a eventualidade de desaparecer, a qualquer momento, segundo as vontades de quem rege o lugar. Uma autorização revogável, digamos assim.

Curioso, isso. Como elementos dispostos por quem tem a missão de preparar a sala de aula para o uso, é comum termos a mesa da professora, as carteiras dos alunos, o armário e o quadro de escrever. É o básico, o que não se altera. O varal aparece segundo a iniciativa docente e se agrega ao conjunto, sem ser incorporado por ele. Sua não incorporação aos elementos se dá justamente pela possibilidade de seu desaparecimento a qualquer momento, motivado por qualquer critério. Lembro-me de observar, durante os pleitos eleitorais, que uma escola solicitava às professoras a retirada das atividades do varal, antes da conversão provisória da sala de aula em seção eleitoral: as inocentes folhinhas dependuradas poderiam induzir o voto.

Tomemos um varal, aleatoriamente. Deparei-me com ele em uma escola qualquer, ao acaso. Encontrava-se fixado em uma classe do primeiro ano de escolaridade e apresentava uma série de folhas que exibiam desenhos das crianças. Acima dos desenhos, o cabeçalho impresso pela professora: Releitura do *Abaporu*<sup>2</sup>, de Tarsila do Amaral. Seguindo os indícios que pude localizar, imaginei uma aula na qual a professora dialogou com as crianças sobre a arte de uma das mais conhecidas artistas modernistas do Brasil. Deve ter contado sua história, mostrado imagens de suas obras, deve ter mostrado o *Abaporu*. E então deve ter pedido às crianças uma releitura do quadro. Deve ter sido mais ou menos assim.

---

<sup>2</sup> Tarsila do Amaral, Óleo sobre tela, 1928.

No varal da sala de aula, encontrei o *Abaporu* reproduzido. Uma prática de “releitura”, proposta pela professora. Todos os desenhos eram muito similares, dispostos em série. Cópias. Quando originalmente apareceu em 1928 - considerado uma referência do Movimento Antropofágico - o *Abaporu* veio justamente para negar a reprodução do que é imposto pelo outro e para levantar um infinito de possibilidades à criação. Seria o inédito, o inaugural, o autoral; seria a negação da cópia, da subalternização e da vassalagem. Porém, no varal da sala de aula, ele afirmava exatamente o oposto do que viera dizer ao mundo.

Curiosa, procurei por imagens em um buscador na internet, que também tratassem da tal releitura. Apareceram dezenas delas, a maioria em práticas na Educação Infantil. É provável que a professora considere lúdica aquela obra de arte, e, portanto, propícia para as crianças. Não que não seja; mas sua redução a isso, e seu consumo direcionado à cópia, subtrai da obra de arte aquilo que de mais precioso ela tem a nos oferecer: a provocação ao diálogo e ao pensamento.

A menção a esta prática de releitura nos remete a uma discussão relevante, que podemos incorporar às reflexões sobre o varal: as distinções e desdobramentos entre obra e produto. Para abordar esta questão, primeiramente seria interessante considerar a diversidade de usos conferidos a este artefato. Sobre a periodicidade, o varal costuma ser utilizado diariamente, semanalmente, mensalmente e até mesmo nunca. Durante um mesmo dia, o varal pode ser utilizado várias vezes, a depender do volume de atividades desenvolvidas na classe. As folhas dependuradas podem ser substituídas, ou serem cobertas por outras e outras, e até mesmo permanecerem ali, esquecidas, até que comecem a apresentar as características físicas provocadas por este esquecimento. O uso é relacionado às práticas pedagógicas que ocorrem na sala de aula, às concepções sobre educação privilegiadas pela professora, ao tempo que disponibiliza para a fixação das atividades e a muitas outras possibilidades. Para o varal, que habita o campo circunscrito pelo outro,

não há qualquer normatividade externa a ser cumprida. Seu uso é uma escolha exclusiva de quem habita o lugar.

O uso do varal, portanto, é rígido por diferentes interesses, lógicas, concepções e temporalidades. Penduradas ali, as folhas de papel exibem não apenas as atividades realizadas e a porção de conteúdo escolar privilegiada, mas também sua natureza enquanto produto e obra. Quanto a esta natureza, é preciso buscar, em Henri Lefebvre (1991) suas discussões acerca da vida cotidiana.

Segundo ele, anterior ao século XIX, a cotidianidade, tal qual a conhecemos hoje, ainda não existia. Naqueles tempos, havia o “estilo”, o qual diferenciava as práticas, os objetos e os gestos, fazendo com que cada um deles se fizesse inaugural e único. O estilo conferia “um sentido aos mínimos objetos, aos atos e atividades, aos gestos, um sentido sensível” (Lefebvre, 1991, p. 45).

Havia pouquíssima produção em série, e nada de consumo dirigido: cada objeto era pensado e produzido por quem o desejava, ou encomendado a um artífice após muitas conversações, introduzindo, nesta criação, a beleza e a arte que se confere a algo que não se reproduz. Fosse uma refeição, um traje simples do vestuário, uma habitação ou uma peça comum do mobiliário - tudo era feito segundo as possibilidades materiais e interesses de quem o desejava e criava, resultando em algo novo, jamais visto. Uma obra de arte.

A historicidade do cotidiano devia estabelecer-se voltando para trás, a fim de mostrar sua formação. Evidentemente sempre foi preciso alimentar-se, vestir-se, habitar, produzir objetos, reproduzir o que o consumo devora. No entanto, até o século XIX, até o capitalismo de concorrência, até o desdobramento desse “mundo da mercadoria”, não tinha chegado o reino da cotidianidade, insistamos sobre esse ponto decisivo. Está aí um dos paradoxos da história. Houve estilo no seio da miséria e da opressão (direta). Durante os períodos passados houve obras mais que produtos. A obra quase desapareceu, substituída pelo produto (comercializado), enquanto a exploração substituída a opressão violenta (Lefebvre, 1991, p. 46 - aspas do autor).

Com o século XIX, a modernidade urbano-industrial inscreve, segundo Lefebvre (1991) novas relações sociais articuladas pelo modo de produção capitalista, inserindo o movimento do consumo e organizando a vida urbana

com espaços e tempos próprios ao trabalho, à vida privada e ao lazer. A carga horária semanal destinada ao labor, o tempo despendido no deslocamento entre casa e trabalho, o aumento da oferta de itens fabricados em série e tantas outras mudanças que impactaram as vidas das pessoas, as distanciaram do ato de criação.

O sapateiro que fabricava calçados sob encomenda, seguindo as minuciosas especificações e vontades do consumidor, praticamente desapareceu. A costureira, responsável por tecer trajés que foram inventados por quem os iria vestir, hoje é responsável por costurar os contornos de uma série de peças idênticas, com uma máquina de overloque. A família que plantava e colhia arroz na várzea, hoje compra um pacote de cinco quilos no mercado. A professora que criava as atividades didáticas manualmente em uma folha de papel estêncil, hoje as busca na internet e as reproduz na copiadora. O produto impera. É soberano.

E antes que alguém retruque dizendo “então você preferiria plantar algodão, colher, fiar, tecer, tingir e costurar seus vestidos?” - eu responderia que não, certamente que não. Com uns poucos cliques na internet eu compro meus vestidos. O que abordo aqui, neste momento, não é uma crítica às tecnologias que nos favoreceram, mesmo sabendo que, com seu excesso, elas se apropriaram do que temos de mais precioso: o tempo. Não se trata de um parágrafo nostálgico impresso a este texto. O que abordo aqui, é tão somente a distinção posta por Lefebvre (1991) entre obra e produto, ressaltando como esta distinção afeta as relações sociais, a consciência e a produção do espaço. É sobre isto que gostaria de conversar: sobre o que se passa em você quando se entrega ao consumo de produtos (sejam físicos, culturais, linguísticos ou outros) e o que se passa em você quando se dedica a criar uma obra de arte. Uma coisa não exclui a outra, mas ambas percorrem caminhos distintos com resultados completamente diferentes no plano da consciência.

Talvez seja bom narrar um caso para me defender. Há uma pequena cidade no interior do estado do Rio de Janeiro, na qual gosto muito de perambular. Nesta cidade, os pequenos prédios podem ser contados nos dedos

da mão, pois as casas e sobrados dominam o cenário com suas fachadas neoclássicas. Há grupos na cidade que defendem a preservação do conjunto arquitetônico, e também há grupos na cidade que lutam pela população LGBT e que instalaram, justamente em um destes casarões antigos, sua sede. Há um pequeno museu, há sociedades musicais, uma academia de letras, uma praça cujo acesso se dá através de escadas que devem ser descidas. Adoro perambular por esta cidade, Miracema.

Pois há uns dias, fui até lá comprar tecido e aviamentos para costurar. Na cidade onde resido, este tipo de comércio desapareceu há anos. Conversando na loja, a vendedora perguntou se eu não gostaria de entregar o serviço a uma costureira, e eu disse que em minha cidade é difícil encontrar uma e que eu mesma iria tentar fazer o vestido. Ela riu. Realmente, era o caso de rir. Então ela quis saber se poderia me indicar uma costureira dali mesmo, e eu, mediada pela quase total e absoluta falta de costureiras em minha cidade, indaguei: “e tem?”. Pois tem sim, “em Miracema costureiras trombam umas com as outras nas calçadas” - disse ela.

Ao ouvir isto, o espaço de Miracema se tornou outro para mim. Entendi que naquela cidade a arte de tecer ainda vigora, assim como ainda vigoram os projetos de criação de novos trajés, com toda a complexidade e arte que os envolve. As pessoas, ali, ainda saem em busca dos tecidos apropriados à confecção e realização de seus sonhos. O espaço se transformou em outro, ao ouvir as palavras da vendedora de tecidos. Passei a perceber Miracema enquanto um espaço tecido por relações sociais de outra natureza, na qual a criação e a autoria, renitentes, coexistem com o império do produto.

Pois bem. E o que há dependurado no varal da sala de aula? Tenho observado, em diversas visitas a diferentes escolas, que nos varais encontram-se exibidas, como resultado de atividades escolares, folhas nas quais é possível notar reproduções em série e também a mostra de trabalhos autorais. No varal repousam, contraditoriamente, produtos e obras. É simples identificar uns e outros. No produto notamos sua origem, seu método de execução e sua referência conceitual: ele pode ter sido gerado a partir do planejamento

escolar, do repasse efêmero de efemérides ou de alguma prática ocorrida especificamente naquela turma, com o emprego de uma metodologia centralizadora que preconiza conduzir todos a fazerem o mesmo ao mesmo tempo, com influências advindas do tecnicismo e da modernidade urbano industrial.

Quanto à obra, que também é afixada no varal, o que a revela tão logo nossos olhos se debrucem sobre ela, é um atravessamento causado pela surpresa. O olho arregala, é como se deparar com um regalo. Também na obra notamos, de imediato, indícios acerca de sua origem, a qual nos induz a pensar nos procedimentos que foram inventados no decorrer da atividade e nas ideias que inspiraram aquele acontecimento. Penduradas no varal, as obras de arte são marcadas pela diferença, pela autoria, pelo inaugural; quase que se ouve os diálogos, quase que se vê os movimentos que estiveram presentes naquele ato de criação.

Tudo se complexifica. Na sala de aula, elementos fixos e regidos por normas externas, coabitam com o imponderável varal. No varal, coabitam produtos e obras. O espaço da sala de aula é palco para as contradições.

Voltemos nosso olhar para o varal. Não é preciso ir até lá para vê-lo, você já o viu. É familiar. Digamos que estamos no mês de março, e nele você encontra uma série de folhinhas a exibirem coelhos que foram impressos, pintados e decorados. A efeméride da vez é a páscoa. Ou que talvez você encontre uma série de folhas que foram coloridas pelas crianças, e nas quais foram impressas a letra A, posicionada ao lado do desenho de uma Abelha. Tanto o coelho, quanto a letra A com a Abelha, são frutos de atividades comprometidas com a homogeneidade, com a regulação das aprendizagens e com a reprodução de conteúdos curriculares. Digamos que elas são o produto do trabalho realizado. Falemos sobre elas.

É certo que o termo “conteúdos curriculares” há de provocar estranhamento, haja vista o expressivo avanço disponível, atualmente, no campo do currículo. A redução do currículo a um conjunto de conteúdos a serem repassados é algo que já foi amplamente refutado. Porém, estamos falando

sobre o varal da escola, e estamos falando sobre a prática da professora a quem foi atribuída a tarefa de colocar em execução “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver”<sup>3</sup>.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) introduz os códigos alfanuméricos, os quais pretendem, segundo o documento, identificar habilidades e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referentes a cada etapa do ensino, sendo que o documento informa que “a numeração sequencial dos códigos alfanuméricos não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p. 26). Porém,

Desde o material instrucional da BNCC, os códigos alfanuméricos encontraram várias portas abertas e diversos lugares onde se instalar. Muito rapidamente se disseminaram nos cursos de formação continuada, nos livros didáticos, nos planos de aula e nas conversações que se dão no cotidiano escolar. Não é difícil notar que, no que se refere à apropriação do documento normativo por diferentes sujeitos, aos códigos foi conferida distinção motivada por diversos fatores. [...] O agrupamento de letras e números opera diretamente na prática, nivelando as diferenças e apagando a novidade. Cria uma especificidade. Limita. Reduz, objetiva. Contraditoriamente, os códigos fazem crer, de forma tácita, em sua espetacular capacidade explicativa de tudo. Os códigos resumem tudo, assim como definem e ordenam tudo. Servem para comunicar, através das hierarquias institucionais, o que tem de ser desenvolvido e o que foi feito. A prática pedagógica torna-se prescrita e facilmente comunicável, gerando um identificador universal através do qual tudo pode ser rapidamente coletado, tabulado e vigiado (Lacerda, 2020, p. 10).

No chão da escola, os tais códigos, por vezes, são convertidos em conteúdos curriculares - ou seja, um conteúdo específico que precisa, obrigatoriamente, ser trabalhado. O código precisa aparecer na atividade, no plano de aula e no diário de classe para que possa ser vistado. Com isso, a professora atesta que cumpriu o currículo prescrito. Em se tratando de um conteúdo curricular, é comum que este seja convertido na conhecida “folhinha”, com atividades que podem ser encontradas ao infinito na internet.

<sup>3</sup> Enunciado em destaque na página inicial da BNCC. Disponível em <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 19/05/2025.

Basta que a professora digite o código na barra de buscas para que tenha acesso a uma incontável oferta de atividades relativas a este código.

Vamos fazer isto, tomando um destes códigos. A habilidade EF01LP02 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a disciplina de Língua Portuguesa, no 1º ano do Ensino Fundamental, consiste em: "Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética - usando letras/grafemas que representem fonemas" (Brasil, 2017, p. 99). Usando um buscador na internet, digitei o código EF01LP02 em busca de atividades. Surgiram muitas. A primeira delas apresenta figuras de animais, acompanhadas de seus respectivos nomes, nos quais faltam a sílaba inicial. O enunciado da atividade orienta a completar a palavra com a sílaba, e a contar quantas vezes se abre a boca para pronunciar o nome do animal. A seguir, a criança deverá colorir desenhos de bocas correspondentes à quantidade de vezes em que abriu a própria. Anexo à atividade, há o código alfanumérico que especifica aquele conteúdo.

A redução da BNCC ao que nela é operacionalizável resulta no consumo dos códigos. É provável que a grande oferta de atividades disponíveis na internet seduza a professora que, ao recorrer a elas, negligencia as etapas de ler as especificações do código, pensar sobre elas, realizar uma análise crítica e criar, junto com as crianças, as atividades do dia. É também provável que o caráter obrigatório da BNCC ocupe e preocupe a professora a tal ponto que a ela não reste tempo para questionar esta obrigatoriedade. Daí o reducionismo: a BNCC se torna um roteiro que disponibiliza códigos a serem materializados em atividades, as quais encontram-se facilmente à mercê de quem as procura para imprimir, executar e, por fim, pendurar no varal.

E ali elas repousam. Dever cumprido. Mas, para a nossa felicidade, o mundo não é totalmente e sempre assim, inosso. As contradições levantam a poeira, provocam o pensamento, assombram. Pode ser que, finda a atividade de colorir boquinhas aconteça alguma coisa que provoque o diálogo, um diálogo que faça efervescer a turma, e que surjam ideias, e que as ideias alimentem as vontades de registrar aquilo que a autoria demandou. É possível que, no

acolhimento ao que pulsa nas relações que atravessam a aula, sejam criadas obras de arte, e que elas também sejam exibidas no varal.

Lembro, aqui, de um caso narrado por uma estudante<sup>4</sup>, referente a algo que ela vivenciou durante o estágio, na prática de ensino. A professora regente havia pendurado no varal folhinhas de atividades, nas quais havia um desenho e um escrito: *O hipopótamo Haroldo foi parar no hospital*. Ela ensinava a letra H, nem é preciso explicar isso a vocês. Em breve busca na internet, encontrei variações do texto: por vezes, na historieta, aparece também uma certa hiena chamada Hebe que não fala com o hipopótamo Haroldo porque ele tem mau humor e mau hálito. Não deve ser fácil, a vida do Haroldo.

Pois uma menininha ouviu a professora lendo aquilo, e alertou: “Tia, hipopótamo vai é para o veterinário”. E riu, riu muito. A professora ficou assim, assim, mas não removeu as folhas do varal. E a menina rindo, debochando: “Onde já se viu um hipopótamo ir para o hospital?”

Era mesmo muito engraçado. Era de uma graça que provoca a derrisão (Certeau, 2011, p. 117), esse tipo de riso que comporta a observação, a reflexão e a denúncia em uma risada só. Ao se deparar com algo absolutamente sem sentido, a menina pensou, acionou seus conhecimentos prévios e fez a devida correção. Foi no campo estéril daquilo que não significa nada, que ela fez brotar sua pronúncia - cuidadosamente protegida pelo riso que aparentemente concorda, enquanto nega.

O varal cumpre sua dupla função de socializar os trabalhos realizados e de fazer ecoar concepções que os informam. Estas concepções não se restringem aos momentos de planejamento e execução da atividade: elas também afetam as relações sociais da sala de aula, constituindo o espaço. Um espaço, como aprendemos com Lefebvre (2013), que não é restrito à sua dimensão geométrica, mas que é produto de relações sociais.

Para Henri Lefebvre (2013), no decorrer dos processos de industrialização e urbanização, as ideias de fragmentação, hierarquização e homogeneização

---

<sup>4</sup> A estudante que compartilhou este caso é Júlia de Souza Pereira, aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, a quem agradeço pela autorização deste registro.

foram introduzidas na constituição do espaço. Estas ideias, provenientes do modo de produção capitalista, também afetaram as relações sociais, inaugurando um espaço social dantes nunca visto. O que me advém disso é pensar que, no movimento de elaborar a atividade, colocá-la em execução e posteriormente exibi-la no varal, diversas concepções sobre educação se fazem presentes e afetam o espaço escolar. Pendurada no varal, a folhinha não é neutra. Ela não é imune às concepções que a originaram. Nela, todo um conjunto de ideias continua a pulsar, afetando as relações sociais e tecendo o espaço da sala de aula.

Digamos que nas folhinhas dependuradas no varal encontramos a série colorida de coelhinhos da páscoa. Há orientações de naturezas diversas nesta folha que oferece suporte ao inofensivo coelhinho. Nela subsiste, por exemplo, a negação da laicidade da escola, o preconceito religioso, o mecanicismo, o apagamento da diversidade, o silenciamento da criação, a reprodução, o recrudescimento da centralidade docente, o empobrecimento da linguagem, etc. etc. Todas estas ideias que deram origem à folhinha, nela permanecem encarnadas e ávidas por comunicar o caldo conceitual que as gerou. Não se trata apenas de um varal de coelhinhos: é um varal que diz, também, outras coisas.

Embora o varal se apresente enquanto artefato didático cuja função é o suporte de atividades realizadas, é preciso considerar que, ali, não há neutralidade alguma. Qualquer pessoa, ao adentrar uma sala de aula, pode voltar seus olhos para o varal e compreender alguma coisa. Há os que reduzem miseravelmente o emprego do sentido estético neste olhar, avaliando a beleza segundo seus pressupostos; há os que recorrem à lógica da produtividade, quantificando a produção; há também quem acione o princípio da regulação, verificando se as atividades são condizentes com o planejamento. Temos ainda os que examinam o varal comparando “habilidades e competências” das crianças, e os que notam a frequência estudantil, a periodicidade do trabalho realizado, a dedicação da professora ou as concepções sobre educação que ela privilegia. Mas há quem se surpreenda, também.

Isto porque, vez ou outra, o varal exhibe obras - e não produtos. É fácil reconhecê-las: o olho olha, e olha de novo, e olha mais porque quer ver melhor e pensar. Movido pela surpresa, o olhar percorre com curiosidade as folhas dependuradas no varal, detendo-se pormenorizadamente em cada trabalho realizado. Rapidamente percebe-se tratar do registro de uma atividade de natureza autoral, provavelmente tecida em meio ao diálogo e à criação. Observamos as folhas no varal e nos pomos a imaginar o que aconteceu ali. Pensamos sobre o processo, sobre o que se passou, sobre as interações, as discussões, os encaminhamentos oferecidos às diferentes possibilidades que surgiram, as aprendizagens que se deram em meio a tudo isso. O resultado - pendurado no varal - é a diversidade, é o inédito, o inaugural. São obras.

Mentalmente, o termo “obra” não designa mais um objeto de arte, mas uma atividade que se conhece, que se concebe, que reproduz suas próprias condições, que se apropria dessas condições e de sua natureza (corpo, desejo, tempo, espaço), que se torna a *sua obra*. Socialmente, o termo designa a atividade de um grupo que toma em suas mãos e a seu cargo seu papel e seu destino social, ou seja, uma *autogestão* (Lefebvre, 1991, p. 215 - grifos e aspas do autor).

Aqui entendemos com Lefebvre que a obra, na sala de aula, não se identifica com o resultado - ou seja, com o produto. A obra transita por todo o processo cujo início não é passível de ser identificado, atravessa as conversações nas quais as crianças são ouvidas e segue até o momento em que os trabalhos são dependurados no varal para continuarem a dizer sobre o que se passou e o que poderá surgir. A obra seria uma atividade na qual os sujeitos se apropriam de sua própria história como autores de um acontecer, sendo que, “de modo imperceptível, minuto a minuto, o acontecimento toma a forma do seu significado” (Tolstói, 2017, p. 995).

A obra, exposta no varal, existe no acontecimento que a originou e naquilo que provocará depois. Tudo isso é condensado e jorra a partir do varal. Influenciada pelas notações presentes no diálogo freireano (1987), sua criação é orientada pelo encontro entre as pronúncias das crianças e uma escuta que se debruça, curiosamente, sobre as consciências acerca das realidades

concretas em que vivem. A criança participa do processo e por isso se identifica com o que pratica e com aquilo que comunica ao concluir o trabalho. Ela olha para o varal e se encontra ali. Em cada trabalho pendurado, ela percebe a sua presença, a sua voz e os sentidos que atribuiu a tudo aquilo - tanto no plano individual, quanto no coletivo.

Tais sentidos, contudo, não se encontram muito facilmente à disposição de um observador externo. Para acessá-los, nem sempre é possível prescindir da conversação. Há ocasiões nas quais é fundamental ouvir as crianças, pois que em toda obra de arte, reside uma história.

Lembro-me de que há alguns anos, ao entrar em uma sala de aula, as crianças me conduziram a observar o varal. Nas folhas de papel A4 penduradas, observei desenhos de linhas coloridas com algumas casinhas, árvores, bonecos do tipo palito e outras representações. Não havia um trabalho sequer que fosse igual a outro. Eu olhava, curiosa, enquanto as crianças falavam, todas ao mesmo tempo. Cada uma narrava o que se encontrava exposto ali, e minha curiosidade aumentava. Era o seguinte.

Uma criança havia chegado atrasada à aula e justificara: “eu moro longe”. A partir daí, iniciaram uma conversação sobre as localizações das moradias, sobre o trajeto até a escola e as realidades acerca do deslocamento de cada criança. Foi quando uma criança explicou, explicou, mas ninguém entendeu. Então, ela foi ao quadro de escrever e desenhou seu percurso. A professora compreendeu que ali havia uma boa possibilidade para um trabalho pedagógico, e propôs às crianças que desenhassem mapas, retratando, justamente, seus percursos. Não se tratava de localizar no mapa do município onde moravam, mas de narrar, através do desenho, o caminho.

Os mapas foram pendurados no varal, o qual, curiosamente, parecia uma coisa viva. As crianças queriam não apenas mostrar o que criaram, mas faziam questão de narrar seus percursos: “saio de casa às tantas horas com a minha mãe, passo em frente à padaria do sr. fulano, às vezes minha mãe deixa eu comprar um doce, mas não é todo dia, porque não tem dinheiro todo dia”. O trabalho pendurado ao varal provocava uma profusão de relatos.

Aprendemos com Certeau (1994) que relatos não se restringem ao repasse cronológico e temporal do que vivemos. O relato não é uma mera descrição, uma vez que é proferido por alguém que viveu a experiência, atribuiu sentidos e inventou modos de comunicar suas práticas, retornando a elas como se as tivesse fazendo acontecer, outra vez. Isso porque “o relato não exprime uma prática. Não se contenta em dizer um movimento. Ele o *faz*” (Certeau, 1994, p. 156 - grifo do autor). Segundo Certeau, a força dos relatos é tamanha a ponto de inscrever mudanças no espaço, nos modos pelos quais circulamos por eles e no conhecimento que dispomos acerca dos elementos que se encontram dispostos no lugar. O relato não apenas repassa um itinerário; ele cria e anuncia outros percursos ao perambular em seu próprio ato de criação - é uma “prática do espaço” (Certeau, 1994, p. 200 - aspas do autor).

Ao tratar das noções de espaço e lugar, Certeau (1994) observa os relatos enquanto enunciações que configuram o lugar (onde estão dispostos os elementos), tecendo o espaço. Há, ali, uma certa deturpação do lugar, uma vez que são modificados, nos elementos, sua função, localização e até mesmo sua presença, dando a ver que “o espaço é um lugar praticado” (Certeau, 1994, p. 202). Durante o relato, outros espaços são criados, segundo o uso conferido pelo praticante ao lugar. Estes outros espaços, porém, não se fixam; uma vez criados durante o fluxo do relato, podem se modificar no próprio movimento da enunciação, ou até mesmo desaparecer.

Certeau (1994) faz referências a relatos que se apresentam segundo mapas (minha casa fica em frente à igreja) e percursos (você precisa passar por uma ponte, depois virar à esquerda quando avistar uma árvore), ao mesmo tempo. Ao se envolver com a atividade proposta pela professora e apresentá-lo a seus colegas de classe, a criança assumiu o protagonismo de sua pronúncia, compartilhando não apenas sua localização geográfica no mundo, mas os sentidos que constrói acerca de sua presença neste mundo. O trabalho gerou pronúncias, autorias e surpresas que não se encerraram em sua ocorrência: o varal continuou a tagarelar durante muito tempo. Bastava que um olhar o

percorresse para que a experiência fosse reanimada, e que a criança se sentisse pertencente à obra que fora criada e exposta na sala de aula.

Enquanto artefato didático, o varal é inscrito na sala de aula pela professora. Ele não compõe o rol de objetos que são usualmente encontrados ali, tais como as carteiras e o quadro de escrever. Ele se insinua neste campo que não lhe é próprio. Por vezes, cumpre a tarefa de comportar uma série de produtos; por outras vezes, seu arco que se assemelha a um grande sorriso, exhibe, orgulhoso, a obra. Em outros momentos, produtos e obras se misturam, mas, não obstante tudo isso, o varal sempre diz alguma coisa.

Ele diz do que aconteceu ali. Diz das concepções sobre educação que foram privilegiadas em algum momento, e de outras ideias que apareceram para contradizer as anteriores. É possível ver, nele, sua natureza instituinte que, contraditoriamente, por vezes se curva à regulação. Nele, as crianças se veem e também não - basta que a folhinha dependurada insista em continuar a conversação com elas, ou que as faça suspeitar de que são estrangeiras em sua própria sala de aula. Fixando os trabalhos no varal, por vezes a professora emprega mecanicamente o mesmo movimento que os originou; mas ainda, em outras ocasiões, exhibe orgulhosa algo que também contém traços de sua autoria. Ali, junto ao varal, o controle instituído avalia se o currículo prescrito foi cumprido, e também, ali, outras pessoas sentem-se provocadas a pensar, quando se entregam a admirar as obras.

## O VARAL: SUA INÉRCIA E ELOQUÊNCIA

Ao inscrever e fazer uso de artefatos no cotidiano escolar, não apenas inserimos elementos no lugar - nós também transformamos o espaço. Entendido, aqui, enquanto produto das relações sociais, o espaço é tecido por movimentos, linguagens, práticas e, no que nos interessa neste artigo, por concepções, traços históricos, culturais e políticos que se encarnam em tudo aquilo que dispomos ao nosso redor. Por hora, nos deparamos com um varal tagarela.

Para Lefebvre (1991), não é possível impedir a ocorrência de atividades repetitivas e nem tampouco a adesão ao consumo, pois isso também constitui a vida cotidiana. Porém, segundo ele, é nesta mesma vida cotidiana, no enfrentamento às estratégias de domínio que são dispostas por uma classe hegemônica e pelo modo de produção capitalista, que são criadas as possibilidades de ruptura com a pobreza do cotidiano: “é preciso que supere o cotidiano, dentro do cotidiano, a partir da cotidianidade!” (Lefebvre, 1991, p. 204). A reflexão crítica sobre a prática, junto à prática, é capaz de conduzir à sua superação.

Todavia, não é ainda consensual o entendimento de que esta vida comum ofereça algo além de reiteraões e banalidades. A literatura caminha a anos-luz neste sentido, enquanto a academia, por vezes, permanece fiel à racionalidade científica sem entender que podemos “narrar a vida e literaturizar a ciência” (Alves, 2001, p. 16). Devido a isso, o encontro com o cotidiano, por vezes, permanece atravancado por estruturas as quais - em sua missão de nos guiar - aprisionam-nos nos trâmites reguladores do método. Ainda assim, aprendemos com Alves (2001) que é possível “mergulhar” em práticas, estudos e pesquisas que legitimam, na vida cotidiana, a “tessitura do conhecimento em redes” (p. 14) e aprender “que isto de método, sendo, como é, uma coisa indispensável, todavia é melhor tê-lo sem gravata nem suspensórios, mas um pouco à fresca e à solta, como quem não se lhe dá da vizinha fronteira, nem do inspetor de quarteirão” (Machado de Assis, 2014, p. 58).

Neste artigo, aparentemente debruçamos nosso olhar sobre o varal - uma corda inerte estendida junto à parede, encontrada em muitas salas de aula brasileiras. Mas avancemos. Não se trata apenas de um varal. Dando um passo para o lado (ao gosto de Michel de Certeau), estivemos a observar concepções, lógicas, contradições. Pensamos a respeito de diferentes concepções que alimentam práticas, sobre a regulação instituída, sobre os movimentos instituintes, sobre os gestos de criação e a mecânica da reprodução. Avancamos através do lugar para discutir acerca da produção do espaço, compreendido

enquanto prática tecida em relações sociais. Tudo isso não se concentra apenas no varal que não se cansa de tagarelar, pois que está presente em tantas outras práticas, artefatos e linguagens.

Mas, aqui, olhamos para o varal. E todas estas questões e, quem sabe, tantas outras que não foram sequer notadas, não se depositam apenas no artefato. Elas se introduzem nas relações que se processam na sala de aula. Se imiscuem na entonação do lugar. As mesmíssimas concepções que tacitamente encontram-se dependuradas no varal, estão presentes nas relações que se processam entre professora e alunos. Quando o varal exhibe obras, as ideias que estiveram presentes durante a experiência de criação continuam a existir sem modéstia alguma, atravessando o espaço, outras práticas, a linguagem e as relações sociais presentes na sala de aula. Quando, tristemente, se presta como suporte do produto, o varal ressoa as mecânicas e ordenações das condições de execução das atividades.

Por isso, vale à pena pensar a ambiência da sala de aula. Vale refletir sobre o que os artefatos, objetos, atividades e práticas existentes ali reverberam. E então, iniciar a construção da prática a partir das ideias que queremos privilegiar, e não segundo o conteúdo que precisamos repassar. Através do diálogo freireano, escolher com as crianças quais são as questões prementes, aquilo que se deseja levantar. Cooperação, interação, democracia, criação, autoria, autonomia... são infinitas as possibilidades. A partir daí, construir juntos a atividade, oferecer concretude à prática; uma prática gerada por princípios coletiva e rigorosamente selecionados, os quais, por fim, continuarão a dizer algo, a alguém, ao serem pendurados no varal.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2014.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\_20dez\_site.pdf] Acesso em: 08 mai. 2025.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. O currículo alinhado. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. 3, p. 544-556, 2020. Disponível em: [https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/53996]. Acesso em: 29 mai. 2025.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

LEFEBVRE, Henri. *La producción del espacio*. Madri: Capitán Swing Libros, 2013.

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 20, n. spe, 2008. Disponível em [http://migre.me/tccBa] Acesso em 10 de mar. 2025.

TOLSTÓI, Liev. *Guerra e Paz*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Recebido em: 15/07/2025  
Aprovado em: 07/05/2026  
Publicado em: 18/05/2026