

**DOLOGIAS VISUAIS: DO POEMA DA VIOLÊNCIA À NARRATIVA GRÁFICA DA OPRESSÃO POR JOVENS PORTUGUESES**  
**VISUAL METHODOLOGIES: FROM THE POEM OF VIOLENCE TO THE GRAPHIC NARRATIVE OF OPPRESSION BY YOUNG PORTUGUESE**

**Judite Zamith-Cruz**

Research Center in Education, University of Minho - Portugal;

**Zélia Caçador Anastácio**

Research Centre for Child Studies, University of Minho.

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.357>

*Fecha de Recepción: 5 Febrero 2014*

*Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014*

**ABSTRACT**

In this case study, addresses the real/imagined oppression, visually depicted, in a class of 12 girls and 5 boys, of the 2nd cycle of basic education, coming from urban and rural milieu of Braga – Portugal, through of interdisciplinary work in Portuguese Language and Visual Education. In the first phase, in Portuguese, the discussion was of differences between a non-explicit journalistic and a poetic event, evidenced in the (visual) metaphor and implicit in the poem.

The support for drawings of students was the poem by Bertolt Brecht From the river all drag / If it says is violent / But nobody says violent / The margins that compress it.

On articulated, by visual methodologies (Rose, 2005), the visual images and written discourse, the authors tended to play central figures, according to gender, for portraits of coercion situations displaying his knowledge and experience.

In conclusion, there were crossed points of view and were enunciated rebelliousness, disagreements between (co)protagonists (adults and classmates), with dominant negative emotions, namely, contempt, fear, guilt, retaliation/revenge, *cowardice*, *laziness*, physical discomfort grips, and impotence of younger, with complaints about the rules and prohibitions of adults, who flee and threatening to kill himself, evildoers and tell lies.

In particular, the interior scenarios (family, school, the street, the urban, and rural point of view) grasped positions of authority challenged, pressures and cultural rituals (and marriage procession), with natural, figurative and symbolic elements (doors closed, sticks in the air, explosions ...).

Rarely actions / interactions of protest, threat and escape, which clarify the negative stimulus of departure, are reversed in positive emotions.

## **DOLOGIAS VISUAIS: DO POEMA DA VIOLÊNCIA À NARRATIVA GRÁFICA DA OPRESSÃO POR JOVENS PORTUGUESES**

The reasons attributed to the painful circumstances can be read in speech bubbles and thoughts concerning insoluble, socio-emotional, family, discipline and bullying issues.

The girls draw dramatic scenes and criticism of mother figure, showing physical abuse, but use violence against boys of the school.

**Keywords:** Oppression; Positive Psychology; Portuguese culture, drawing, preadolescents; arts education; Visual Methodologies; assimilation-contrast rule.

### **RESUMO**

No Estudo de Caso, é retratada a opressão real/imaginada, numa turma de 12 raparigas e 5 rapazes, do 2º ciclo, do ensino básico, oriundos de meio urbano e rural, em Braga - Portugal, por um trabalho interdisciplinar, em Língua Portuguesa e Educação Visual. Na primeira fase, em Língua Portuguesa, debateram-se diferenças entre um acontecimento jornalístico e um relato poético, evidenciado na metáfora (visual) e no poema implícito.

Teve-se como suporte escrito o poema de Bertolt Brecht *Do rio que tudo arrasta / Se diz que é violento / Mas ninguém diz violentas / As margens que o comprimem*.

Nos discursos articulados por metodologias visuais (Rose, 2005) das imagens visuais e escritas, os autores tenderam a reproduzir figuras centrais, segundo género, para retratos de coação e libertação do seu conhecimento e experiência.

Nas conclusões, registaram-se pontos de vista cruzados e enunciaram-se as rebeldias, desavenças de (co)protagonistas (mães, adultos e colegas), com emoções negativas dominantes, incluindo menosprezo, medo, culpa, represália/vingança, *cobardia*, *preguiça*, desconforto por apertos físicos, impotência dos menores, com queixas das regras e proibições dos adultos, de quem fogem e ameaçam matar-se, fazem maldades e dizem mentiras.

Os cenários interiores (familiares, escolares, na rua, urbanos e campestres) agarraram as funções de autoridade contestada, pressões e rituais culturais (procissão e casamento), com elementos naturais, figurativos e simbólicos (portas fechadas, paus no ar, rebentamentos...). Raras vezes as ações/interações de protesto, ameaça e fuga, que esclarecem o estímulo negativo de partida, são revertidas em emoções positivas.

As razões atribuídas para as circunstâncias penosas podem ler-se em balões de fala e de pensamentos, relativos às questões insolúveis, socio-afetivas, familiares, disciplinares e de *bullying*. As raparigas desenham cenas dramáticas e críticas/contestatárias de figura de mãe, evidenciando maus tratos físicos, mas são violentas contra os rapazes da escola.

**Palavras-chave:** opressão; Psicologia Positiva; cultura portuguesa; desenho; pré-adolescentes; educação artística; Metodologias Visuais; regra de assimilação contraste.

### **INTRODUÇÃO**

Apresenta-se uma investigação qualitativa, psicossocial, discursiva e artística. Na posição de Lynda Nead (1988, p. 4), defende-se que a arte pode ser entendida como um discurso, no conhecimento proporcionado, por transição das imagens visuais para os conhecimentos de temas escritos e de práticas de vida.

Neste século, as abordagens discursivas às imagens visuais têm vindo apostar na “construção social da diferença” (Rose, 2005, p. 135), nomeadamente, de género, classe social e/ou cultura, além de se cingirem à visão de grupos particulares (“audiências”), de práticas educativas e de orientações em instituições.

O estudo efetuou-se com docentes do 2º ciclo do ensino básico e do ensino superior, focando as questões de género e de subcultura portuguesa, em meio desfavorecido, no Norte de Portugal.

Como é que na adolescência, em ambiente restritivo, diferenças de género são construídas no modo de ver as *coisas* do mundo?

Como se desenvolvem na escola, aos 11-12 anos, atitudes sobre arte?

Como é delineado o esquema de opressão, a partir de práticas educativas?

De que preconceções partimos ao levar à aula o *Poema da Violência*?

Poderão ser colocados os discursos concorrentes no ponto de partida da construção intersubjetiva, cognitivo-emocional, da psicologia positiva?

Sabe-se que “opressão” significa coação e violência, alude ao que se experimenta, negativamente, por efeito de crueldade de entidades com poder, pessoa/s, grupos ou sociedades violentas contra minorias.

No projeto pedagógico desenvolvido, abordou-se o conceito de “opressão”, a partir do “poema da violência” de Bertolt Brecht: “Do rio que tudo arrasta // se diz que é violento // mas ninguém diz violentas // as margens que o oprimem.”

Uma intenção maior é que o ensino artístico, além da técnica e do modelo a copiar, enfatize menos a *grande teoria*, usando relatos informados, por acento no contraste de pontos de vista críticos.

Os objetivos que conduzem o Estudo de Caso a apresentar são três: (1) introduzir o domínio da investigação psicossocial, com base na imagética (imaginação e imagem) e no diálogo, permitindo-nos explorar as potencialidades da análise de textos mistos (visuais e escritos) de “opressão”; (2) identificar o percurso que vai do recurso metodológico visual à alternativa Psicologia Positiva; e (3) fomentar práticas inovadoras com casos exemplares.

Os participantes foram dezassete pré-adolescentes, a quem foi solicitada a representação pessoal no desenho da violência aludida no poema.

## METODOLOGIA

No procedimento, duas docentes das unidades curriculares de Língua Portuguesa e de Educação Visual estiveram presentes em ambas as disciplinas.

Numa primeira fase, em Língua Portuguesa, foram abordados as diferenças entre um acontecimento relatado, jornalisticamente, e um evento relatado de forma poética. Na condição de um relato ser jornalístico, foi sublinhada a precisão da notícia tal como, a hora, o local da ocorrência, os intervenientes (seu número) no evento e a proximidade literária, tanto quanto possível, da realidade factual. Numa segunda situação, foi abordado a forma poética e subjetiva de abordar relatos, através da metáfora (visual) e, por vezes, de um poema, onde as situações não tão explícitas como na primeira abordagem.

Para a interpretação do poema selecionado, foi efetuada uma leitura silenciosa e oral, seguida de um debate com os alunos, sobre a interpretação e recriação da escrita poética para a condição humana de opressão. Depois dessa reflexão, foi proposto a cada estudante que visualizasse uma situação de opressão, partindo do seu conhecimento e experiência.

Para o registo visual, foram fornecidas folhas de papel branco A3 e um conjunto de marcadores em feltro.

A análise dos textos visuais implicou a conceção de um Guião de Análise, a seguir colocado:

- Género (M ou F) e N° de ordem.

N° de ordem - código, género.

- Conteúdo/Título – Síntese da ocorrência focada na mensagem com base nas palavras da criança (categorias *in vivo*), por vezes, antecedida observação de um adulto.

- Descrição e análise do desenho - Início, desenvolvimento e finalização:

- Síntese de cenário(s) e personagens.

- Cenário exterior/interior?

- Situação externa ou interna a autor/a?

## DOLOGIAS VISUAIS: DO POEMA DA VIOLÊNCIA À NARRATIVA GRÁFICA DA OPRESSÃO POR JOVENS PORTUGUESES

- Elementos naturais, utilitários e simbólicos no desenho?
- A figura central (FC) pode representar o/a autor/a?
- Há Ausência/presença de (outras) figuras humanas?
- Representação do perfil (esperado na idade)?
  - A emoção expressa é negativa, positiva ou neutra? Qual/quais? Que emoção se apercebe no início e no final da narrativa gráfica? Há manifesto afeto desagradável no relatado? Há a expressão de um afeto agradável?
- Registo de comentários nos balões de fala e nos balões de pensamento.
- Ação/interação? Quem age na narrativa gráfica? Quem reage?
- Finalização da narrativa – qual é a *moral da história*?
- Desenho “visual” ou desenho “não visual”?

Na medida em que o sistema simbólico seja o *nosso* instrumento por excelência, se forem mudados os fundamentos do pensamento, não necessariamente as técnicas utilizadas, concebe-se uma mudança de paradigma, por efeito nos educadores/investigadores das consequências das suas práticas.

### RESULTADOS

A narrativa gráfica de um episódio, comum ou extraordinário, foi contada através de um desenho ou, melhor, de uma série de desenhos (em banda desenhada) que constituem um relato de sequência narrativa, sucessão de incidentes no roteiro quotidiano (*script*), formando um arco narrativo bem concebido (um enredo, uma trama), com um princípio, um meio e um fim discriminados.

Os 17 desenhos, separados por género, foram codificados do seguinte modo: M, indicador do sexo masculino (5 desenhos) e F, indicador do sexo feminino (12 desenhos), seguidos de uma ordem numérica de 1 a 17

Um conteúdo/título ou unidade de significado esclarece a temática mínima de cinco desenhos de rapazes: M1 – *Cão – Represália*; M2 – *Procissão – Impotência*; M3 – *Trânsito em hora de ponta*; M4 – *Ameaça de morte*; M5 – *Preguiça – falha educativa de pais*. De forma idêntica, foram colocados os desenhos das 12 raparigas nas suas unidades de significado, títulos e conteúdos mínimos: F6 – *Cala-te!*; F7 – *Noivo*; F8 – *Não poder fazer nada*; F9 – *Doença*; F10 – *Bufar* (balão); F11 – *Ponteiro*; F12 – *Poc!* (garrafa); F13 – *Brinquedos proibidos*; F14 – *Orfanato*; F15 – *Ser má*; F16 – *Cobardia*; e F17 – *Bater*.

Qual é o conteúdo ampliado do desenho M1? É a ação de fuga de um cão de casota que destrói por vingança o jardim, devido ao facto de o privarem de liberdade. No texto visual, pode ler-se o que o cão diz: «vou - me embora... vou dar cabo do jardim.»

Em M2, é retratada a impotência na pequenez de um rapaz, *oprimido* por adultos que lhe tapam a visão de procissão. No texto visual, pode ler-se o seu comentário: «isto parece ‘as pedras’ a apertarem-me.»

O conteúdo de M3 representa o rapaz a “ver” opressão na intensificação do trânsito automóvel por comparação com a mesma estrada sem carros.

Na imagem M4, há a preparação para a ação de saída de casa de um rapaz, caso contrário, ameaça matar-se. Pode ler-se o seguinte: «quero sair se não mato-me.»

A temática de M5 é alusiva à *preguiça* do rapaz por falha na educação familiar, presente na comunicação entre os pais do *preguiçoso* e a culpabilização deles, pois, não foi *ensinado* a trabalhar, quando o pai o acusa de não ajudar em tarefas agrícolas.

Em F6, retrata-se uma agressão verbal da mãe – *cala-te!*, bem como a reação de queixa da filha: «que tristeza, nunca posso falar.»

No desenho F7, apercebe-se a imposição de um marido *velho* à filha e rejeição desta que o troca, fugindo e casando com outro *novo*, seguido do regresso a casa.

A imagem F8 contempla a ideia de que quando a menina não pode fazer “nada” em casa, muda-se para junto da sua amiga.

A representação visual de F9 consoma a circunstância penosa da menina estar *doente* e sozinha na cama, onde comenta: «quem me dera poder ir lá para fora brincar. Mas como estou doente não posso.»

Na imagem F10, uma menina sopra/*bufa* um balão que acaba por rebentar - «tanto que bufei que rebentou [o balão].»

F11 tem desenhada uma professora que bate («toma [com o pau] so por estares a falar para o lado), dentro de sala de aula, com aluno/as, sentado/as nas carteiras, o que revela a professora a castigar a aluna, por estar a “falar para o lado”, para a colega de carteira.

No desenho F12 - *POC!*, trata-se da representação de uma garrafa tapada, de que salta a rolha por pressão.

O conteúdo de F13 enquadra a reprimenda/mau trato físico da mãe pelo uso de brinquedos guardados, a que a menina pequena acedeu, pedindo a chave à vizinha para entrar em casa, em sua ausência.

No desenho F14, manifesta-se o desejo de abandono de “Orfanato”, por ausência de visita de *pai* e morte da própria debaixo de comboio.

Na representação visual F15, acusam a rapariga de ser *má* e *mentirosa*, tanto o irmão à mãe, como amigas da escola (com que sonha).

No desenho F16, Uma rapariga que *chama nomes* é batida por rapaz, mas também lhe bate, depois de ver a professora fazê-lo, vindo a ser um *cobarde*, na perspetiva de quarta menina.

Por último, em F17 é retratada a agressão de duas meninas a dois rapazes, que fazem chorar, quando anteriormente eram eles a persegui-las.

Apresenta-se a seguir a análise individual de dois desenhos, um de rapaz (M1 – *Cão - Represália*) e um de rapariga (F7 - *Noivo*), na medida em que colocam o contraste de autoria e género, em dois contextos (externo e interno), para a emoção negativa e positiva estampadas, além da distinção de enfrentamento, indireto na represália e fuga e direto na fuga e escolha de futuro.

No desenho M1, há a fuga de cão e destruição de bens de donos (podendo estar até a estragar e evacuar na relva), por narrativa visual e *animista* que surpreende, através das três diferentes etapas do percurso do animal que, para a circunstância ingrata, no mesmo cenário, não demarcado, é ele a marcar a sequência de imagens.

Na fase inicial retratada, o cão sai da casota, dizendo no balão de fala «vou-me embora», passando a seguir um trilho. Aparece, segunda vez, no caminho, em fuga para o jardim, repetindo, de novo, «vou-me embora». Na terceira etapa, já no jardim, *pensa*, com o recurso a balão de pensamento: «'hei de' (rasurado) vou dar cabo do jardim».

Observa-se na imagem uma represália ou vingança, por reação a algo indefinido, a algum maltrato de que o animal foi *vítima*.

Com muito rigor visual e ponteados em cores, atestando memória fotográfica (eidética), o autor retrata a *sua* casa e casota, no contexto rural, dando para um caminho bifurcado no jardim e igreja ao fundo, com pintura cuidada e muito elaborada.

Pode existir forma de se encobrir o autor com o herói que é um cão.

Em termos de finalização da narrativa – a *moral da história* – constata-se a intenção destrutiva de jardim, possivelmente, devido a prisão. Sem uma estratégia (adaptada) de enfrentamento/*coping* à situação, a resolução do problema faz-se por mera destruição indireta.

O desenho é “visual”, a atender a que há um espectador/autor, aparentando o trabalho de arte ter sido inspirado pelo estímulo (poema) e como se decorresse num palco.

## DOLOGIAS VISUAIS: DO POEMA DA VIOLÊNCIA À NARRATIVA GRÁFICA DA OPRESSÃO POR JOVENS PORTUGUESES

No âmbito projetivo, a representação da casa foi utilizada, desde o tempo em que, depois da Segunda Guerra Mundial, Françoise Minkowska, um continuador da obra de Goodenough, pode ter apreciado a adaptação de imigrantes em França, através da sua realização com valor gráfico, ou seja, de acordo com o modo como são feitas *as coisas*. Como em M1 - *Cão - Represália*; a casa é colocada à esquerda (situação no plano), pode indicar o passado e a família, em particular, por temor ou por inibição do autor (Salanova, 2005, p. 57) e, ao atender-se ao telhado (e a todos os detalhes), pensa-se na complicação da vida, na imaginação do jovem e evasão do quotidiano (p. 69).

Por sua vez, tal como em outros desenhos, o caminho é um indicador de relação, comunicação familiar e/ou social (Salanova, 2005, p. 63) e, neste desenho, de dificuldade de ambivalência por se tratar de um trajeto bifurcado (Xandró, 2005, p. 140).

Fora de casa, no exterior de jardim, há elementos naturais, grandes flores, sinais de possíveis desejos de alegrias (Salanova, 2005, p. 64)..

Na ação de fuga e de represália, não há interação. No entanto, observa-se movimento – dinamismo de cão que corre. A sua reação é indireta, desagradável, destrutiva e negativa (vingança), à anterior condição.

No cenário exterior acentua-se a situação *externalizada* (colocada fora de si mesmo) pelo autor.

Outra descrição e análise é do desenho F7, em que se acentua a imposição de um noivo à filha, a rejeição desta na fuga e o casamento *feliz*.

A divisão em quadros (cenas ou bandas) demarca quatro momentos. No primeiro, podemos ver na rua empedrada três figuras, duas femininas (*mãe e filha*) e uma masculina, identificada adiante como *velho*. A *mãe* apresenta o *velho*, desejado noivo da filha e esta pensa o seguinte: «que horror de homem careca». No segundo quadro, vê-se uma visão aérea da filha no espaço interior do quarto, junto à cama com quadro, preparando a mala para sair. Encontra-se a antecipar o seguinte: «vou fugir para muito longe, porque não quero casar com o velho». Na banda subsequente, observa-se o abraço dos noivos, em que a filha casa (com flores na mão e vestido comprido cor-de-rosa e faixa azul) com um rapaz (de fato preto) e um padre (de roupa distintiva branca), colocando os braços no ar, na igreja católica, pensando ela: «com este de certeza que serei feliz». Na última cena, deixados os trajes de festa, o par acabou de casar, dizem adeus e cada um transporta a sua mala e ela comenta: «agora vou voltar para casa, porque já não caso com o velho».

No final pode retornar ao lar e já não ir para longe. Há um *estilo de coping* afirmativo e adequado, no que se refere a passagem de emoção negativa a positiva, por força interior de contradição da imposição da progenitora.

O desenho é de tipo “não visual”, atendendo à experiência subjetiva e cultura da autora, que interpreta a condição feminina, com ressonância emocional em si própria do ambiente exterior.

Portanto, F7 coloca-se no interior (quarto-cama e igreja) e no exterior (rua), com o uso de elementos utilitários de casa e simbólicos de festa.

A ação/interação acentua a ação de fuga e a interações *mãe-filha*, com o movimento de figuras. Há dinamismo da mãe e do *velho*, ambos de braços abertos para a filha de braços cruzados (1ª cena). A posição de braços ao alto, na 3ª cena, é do padre; e, na 4ª cena, o casal diz “adeus” ao padre.

De uma condição desagradável passa a retratar-se o afeto de agrado, imposta a vontade de rapariga, fugindo e aparecendo com o noivo, por si escolhido.

## CONCLUSÕES

Quando uma série de pessoas observa o ritual e entra no ritual, este marca uma atitude mental conjunta, como no contexto cultural que lhe dá sentido. Numa comparação prévia, pode enunciar-se que, nos 17 desenhos da turma, se encontram dois rituais de iniciação, quando M2 - *Procissão*

e F7 - *Noivo* focam ações religiosas católicas, «de uma maneira pré-determinada para com objetos ou [melhor] símbolos sacralizados» (Walter, 2002, p.164), seja o andor de Maria seja o procedimento no casamento com padre, em que os noivos dão as mãos. Em outro desenho (F15 – *Ser mãe*), um objeto é o rosário, com que se repetem orações, segundo o princípio feminino (p. 184), de novo, o culto de Maria.

Por seu lado, um rito de adormecer observa-se em dois textos visuais (F9 – *Doença*; F15 – *Ser mãe*), quando sejam lidas a preocupação e o desejo na hora de dormir.

Se bem que tenha sido a imitação de pares reduzida, houve outras influências socioeconómicas e socioculturais no desenhado, por limitadas condições de trabalho de professoras, baixo valor conferido à arte, havendo estereótipos de arte na escola regular: sol a sorrir, girassóis, outras flores e macieiras. Além das docentes tenderem a perpetuar imagens (“ensino” de como desenhar algo *bem feito*), Efland (1976) esclareceu que as imagens estereotipadas sejam a “arte da escola”, por quando o estilo seja internacional, com base em temas convencionais e em livros escolares.

No entanto, o processo artístico foi encarado aberto a outros processos de aprendizagem de tópicos programáticos, dito que Wilson et al. (1987, p. 175) o elucidem, dizendo que «o desenho, a partir de palavras, deveria ser uma parte central dos programas de desenho para estudantes de todas as idades.»

Na etapa de desenho “pseudorealista”, mais esperado entre os 11 e 13 anos (Lowenfeld, & Brittain, 1987), os estudantes não estiveram tão centrados no processo, quanto no produto final do trabalho de arte, sendo dois os tipos psicológicos identificados: “visual” (desenho M1) e “não visual” (desenho F7).

Entre outros parâmetros de análise, foram enunciados os problemas de opressão por recurso a categorias e subcategorias, não exclusivas, a seguir colocadas: (1) Emoções e afetos; (2) Cenários, elementos naturais, utilitários e simbólicos; (3) Ações e interações; e (4) Que superação da influência do estímulo ser um poema “negativo”, com consequências/efeitos apreendidos no desenho “negativo”.

Que emoções e afetos, agradáveis e/ou desagradáveis, foram evidenciados?

A tabela a seguir tem esses indicadores, separados por gênero: emoção inicial negativa de figura centra (única ou dupla) (FCs), emoção final positiva e afeto dominante final.

*Tabela: Emoções e afetos no género masculino*

| <b>M</b> | <b>Emoção negativa inicial de FC</b>  | <b>Emoção positiva final</b>                                    | <b>Afeto dominante final</b>         |
|----------|---|---|--------------------------------------|
| M1       | Represália e ira/raiva destrutiva.  | Regozijo  | Agradável por vingança               |
| M2       | O menino assume uma voz negativa, <i>apertado</i> na multidão que se acotovela.<br>Nota: O que diz figura de mulher adulta? <i>Se o meu filho estivesse</i> [a ver a procissão passar na rua] <i>gostava</i> . Outro rapaz tenta interagir com pai dizendo o seguinte: <i>é bonito...</i> | Desconforto paralelo a emoções positivas dominantes na multidão | Desagradável                         |
| M3       | Fator stressante nas pessoas que viajam de carro, provocando atrasos, na deslocação diária ao emprego.  | Possível eliminação de fator stressante ambiental (2º momento)  | Desagradável <i>versus</i> agradável |
| M4       | Ameaça de autodestruição – fuga e suicídio.   |   | Muito desagradável                   |
| M5       | Desculpabilização de mãe – a <i>preguiça</i> é produto da atitude educativa negativa, ao não ser ensinado o filho a trabalhar no campo.   | <i>Preguiça.</i>  | Desagradável?                        |

**DOLOGIAS VISUAIS: DO POEMA DA VIOLÊNCIA À NARRATIVA GRÁFICA DA OPRESSÃO POR JOVENS PORTUGUESES**

**Quadro 1. Emoções e afetos dominantes, explicitados nos desenhos dos rapazes.**

Observando a tabela acima, no gênero masculino, somente em M1 é saltada (por cão) a emoção negativa na positiva, imposta a vontade, o mesmo não acontecendo com o desconforto persistente, a ameaça de morte e a *preguiça*. Somente em M3 o excesso de tráfico pode não ser fonte de forte opressão.

No conjunto, predomina o afeto negativo de opressão, não resolvido.

Nos desenhos de meninas, podemos realizar a mesma análise, como segue:

| F   | Emoção negativa inicial da FC  | Emoção positiva final                                      | Afeto dominante final                             |
|-----|--|--|---|
| F6  | Filha frente a mãe: <i>Olha...</i> [interrupção] Mãe - <i>Cala-te!</i>   | <i>Tristeza</i> assumida, por queixa de «mãe poder falar». | Desagradável                                      |
| F7  | Insubmissão à vontade da mãe na escolha de marido - <i>casamento de conveniência</i> .   | Felicidade por casamento escolhido                         | Agradável   |
| F8  | Opressão por mãe, não podendo <i>fazer nada</i> em casa, mas na fuga com amiga.  | Libertação – saída de casa.                                | Agradável   |
| F9  | Doença, não saindo de cama.  | Libertação no pensamento das brincadeiras com amiga.       | Desagradável <i>versus</i> agradável              |
| F10 | Emoção neutra, por pressão/ação que leva a reação (balão).   |  |   |
| F11 | Emoção negativa na relação professora e aluno/as, conduzindo da admoestação ao castigo físico.   |  | Desagradável                                      |
| F12 | Emoção neutra, por pressão/ação que leva a reação (garrafa arrolhada).   |  |   |
| F13 | Sequência emocional <i>invertida</i> - de positiva passa a negativa, por ameaça de ser batida, se brincar com brinquedos, em ausência de mãe.                            |  | Agradável <i>versus</i> consequência desagradável |
| F14 | <i>Tristeza</i> e possível abandono e solidão, por não ter pai a visitá-la na residência de acolhimento/orfanato, após mãe falecer.                                      |  | Muito desagradável                                |
| F15 | Recriminação de maldade e agressão física por mãe, entendida merecida, inclusive por mentir, sendo desfavorável a posição culpabilizante do irmão e colegas da rapariga. |  | Desagradável                                      |
| F16 | Vingança, sendo batido por professora e colega, o rapaz <i>cobarde</i> – que bate na colega que lhe <i>chamou nomes</i> , sendo <i>atrevido</i> - <i>um malcriado</i> .  | Regozijo   | Agradável por vingança                            |
| F17 | Represália - Vingança e agressão física provável delas a rapazes que as <i>perseguram</i> .  | Regozijo   | Agradável por vingança                            |

**Quadro 2. Emoções e afetos dominantes, explicitados nos desenhos das raparigas.**

Observando o registado na tabela 2, se raparigas são *contrariadas* por mães (cinco vezes registado), algumas reagem por insubmissão, fuga, cumprindo o seu desejo. Uma suicida-se (F14).

Por seu lado, duas professoras e duas mães, ameaçam ou batem-lhes, mas a autora do desenho F13 coloca a emoção inicial positiva, contrariando proibição de mãe, quebrada no final da narrativa visual por mãe que a ameaça, fisicamente.

Também rapazes e raparigas da escola se batem.

Um motivo de opressão diferente (F9) é a doença incontornável, mas propiciando a liberdade de pensar, positivamente.

Sem expressão de emoção e afeto, colocam-se duas representações (F10 e F12).

No afeto desagradável, não superada a ira/raiva, toma-se o caminho da vingança, o regozijo no mal feito, encoberto (do cão) ou aberto por raparigas.

Na opressão, a *tristeza* é a emoção básica verbalizada por elas.

Raparigas traçam cambiantes de agressão física e/ou prometida, além da agressão verbal. Uma queixa ou denúncia é explicitada por imagens.

Além do mero desconforto por fator stressante, há neutralidade emocional sustentada para as situações externas/*externalizadas*.

Em suma, quando o ponto de partida seja uma imagem negativa, são dominantes os afetos desagradáveis de FCs representadas e, menos evidenciados, os afetos muito desagradáveis. Até um “merecido” mal de vida castigada pode ser concebida por duas condições evidenciadas.

Assim colocado, urge tornar a escola aprazível, em que seja contrabalançado o “princípio de assimilação-contraste”, ou seja, onde os docentes enquadrem nas práticas educativas tanto o que “esperem ver” (um discurso de revolta, a passagem ao ato) como o discurso contrário, estranho e criativo, e em que há a defesa da passagem à solução do problema e bem-estar decorrente.

#### REFERÊNCIAS

- Eflan, A. (1976). The school art style: a functional analysis. *Studies in Art Education*, 17 (2), 37-44.
- Lowenfeld, & Brittain, W. L. (1975 [1987]). *Creative and mental growth* (8th ed.). NY: Macmillan. Publishing, Inc.
- Nead, L. (1988). *Myths of sexuality: Representations of women in Victorian Britain*. Oxford: Basil Blackwell.
- Rose, G. (2005). *Visual methodologies*. London: Sage.
- Salanova, M<sup>a</sup> J. (2005). *El dibujo y la escritura infantil: de los 18 meses a los 14 años*. 2<sup>a</sup> impresión. Madrid: Editorial EOS.
- Walker, B. (2002). *Dicionário dos símbolos e objectos sagrados da mulher*. Lisboa: Planeta Editora.
- Wilson, B., Hurwitz, A., & Wilson, M. (1987). *Teaching children to draw: A guide for teachers and parents*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Xandré, M. (2005). *Manual de tests gráficos* (5<sup>a</sup> ed.). Madrid: Editorial EOS.

