

Quadros de experiência pré-adolescente convocados por Poema da Violência

Judite Zamith-Cruz¹, Alice Lopes¹

¹Centro de Investigação em Educação Universidade do Minho, Portugal. juditezcc@ie.uminho.pt; lopes.alice@hotmail.com

Resumo. O recreio favorece a elaboração de significados sobre experiências de violência e *bullying*). Debateram-se representações simbólicas e visuais de pré-adolescentes, que recriaram *O Poema da Violência* de Bertolt Brecht. O objetivo geral foi fomentar um saber crítico sobre o que afete jovens, sendo discutida a comunicação oral e visual. Tiveram-se dois objetivos específicos: (1) captar o contexto escolar de pré-adolescência; (2) analisar o discurso com *textos mistos* (desenho e escrita) de jovens, mediante um guião, que separou desenhos visuais (de espectadores) e não visuais (de intervenientes), contextos e figuras humanas caracterizadas. O estudo realizou-se numa turma de Ensino Básico (Território de Intervenção Prioritário). Os desenhos com balões de fala manifestam queixas mútuas, na perspetiva de género. Registaram-se as sequências de imagens, com/sem finalização dos enredos de *bullying*, em que pares se agredem, evidenciada coação, protesto, ameaça, revolta e vingança.

Palavras-chave: Recreio; Pré-adolescentes; Bullying; Representações visuais.

Visual Representations of pre-teens who performed a visual creation of the Poem of Violence

Abstract. The playground favors the development of meanings about experiences of violence and bullying. We discussed symbolic and visual representations of pre-teens who performed a visual creation of the *Poem of Violence* by Bertolt Brecht. The main objective was to foster a critical knowledge about what affects young people, being discussed oral and visual communication. The specific objectives were two: (1) to capture the school context for pre-adolescence; (2) to analyze the speech with *mixed texts* (drawing and writing) of young people, with a script, which separated visual drawings (observer) and non-visual drawings (of actors), contexts and characterized human figures. The study was conducted in a class of Basic Education (Territory of Priority Intervention). The drawings with speech bubbles manifest multiple complaints, the gender perspective. The sequences of images were collected, with/without finalizing the plots of bullying. Classmates attack each other, with an expression of duress, protest, threat, anger and revenge.

Keywords: Playground; Pre-teens; Bullying; Visual representations.

1. Introdução

A palavra “obedecer” tem uma conotação tradicional e antiquada: Cala-te!; - Não faças isto!; - Não mexas aí!; - Isso não se faz!

Na educação autoritária, a transmissão é o processo que conduz à obediência, em que se aprende através dos que antecedem em idade, partindo da premissa de que os pais e os professores “sabem do que se necessita” aprender.

Os discursos educativos podem (ou não) ser centrados nessa perspetiva dominante até meados dos anos sessenta do século passado, quando se desenrolavam experiências educativas, “libertárias” e artísticas (*Le Mouvement de l'École moderne, Summerhill School, Reggio Emilia...*).

Todavia, persistem ainda modos de educar para obedecer (Maouri, 2005, 2008), não tão excessivos no autoritarismo e, nessa base não consensual, o condicionamento educativo é tido por “vertical”. É aprendido na dependência e submissão, levando à revolta.

Mas tal como o amor, a autonomia não se transmite, mas sobretudo aprende-se, na via da relação recíproca ou de troca, entre modalidades experienciadas em que se educa sem punir (Gordon, 2003;

Coenen, 2004). Por conseguinte, insiste-se que é possível ter um mundo pessoal e dar-se regras pessoais, quando os educadores são atentos e recetivos, afetuosos, sem deixarem de ser supervisores. Na educação para a autonomia se defende que a transcendência da autoridade não tem que ser substituída por outra “verticalidade”. As aprendizagens são ativas e as escolhas são individuais desde a infância, mais acompanhada. No regime participativo, pode definir-se a autonomia por educação democrática, em que o lugar conferido à obediência heteronómica é menor, tendo mais sentido fornecer autonomia na segurança, num ambiente “favorável” à viagem personalizada e não uma viagem organizada (Signy, 2010, p. 63). A segurança coloca-se no velar para que a criança/jovem não seja confrontada com demasiados riscos com o pretexto de partir à autodescoberta, através do mundo arriscado. Já um ambiente favorável leva o educando a descobrir o sentido das regras e, dentro destas, as que se adequam melhor a si próprio, num referencial educativo proposto, com limites temporais e espaciais: «O que quero e quando o quero... posso ir...». A visibilidade do *bullying* pode ampliar-se por ameaça, insulto, *dizer mal* de outro/s, perseguir, agredir, excluir e desrespeitar. “Opressão” é a primeira palavra abrangente que nos ocorre para um sinónimo de coação entre pares, que alude ao que a pessoa experimenta negativamente, por efeito de crueldade por parte de pessoa/s e grupos com poder.

Apresenta-se um trabalho pedagógico e o seu relato, em que não foi antecipado o que veio a ser representado visualmente, em 2016: retratos de *bullying*, no recreio (Smith & Sharp, 1994). Os estudantes eram oriundos de meios limítrofes à cidade de Braga.

Para a análise de discurso (Iñiguez-Rueda, 2007), efetuou-se a leitura silenciosa e oral de um poema - *O Poema da Violência*, de Bertolt Brecht (1898-1956): *Do rio que tudo arrasta / Se diz que é violento / Mas ninguém diz violentas / As margens que o comprimem*. Seguiu-se o debate sobre a condição humana de opressão. Propôs-se a recriação de narrativas visuais.

Tiveram-se os seguintes objetivos específicos: (1) captar os contextos de vida de pré-adolescência, na sua (esperada) rejeição do controlo, norma e disciplina; (2) analisar o discurso (Iñiguez-Rueda, 2007) nos textos mistos (visuais), sendo criado um guião de trabalho; (3) diminuir o hiato entre mentes de adultos e de jovens, ampliando a mudança dos mais velhos, e atendendo a que “a atividade da mão na arte desenvolve a mente” (Kellogg, 1979, p. 5), uma valorização artística.

Na adolescência, a identidade vem a ser construída por oposição, na medida em que para que o/a jovem se defina, tenha que se opor a algo ou a alguém?

Sobre o grupo etário que iria desenvolver um projeto visual (11-12 anos), considerava-se a etapa de desenvolvimento, nos faria ter em atenção diferenças de género.

Brent Wilson (1997, p. 81) explicitou que a interpretação de objetos e de eventos seja uma forma de “arte”, quando “de 1-2 anos a 15 anos, aproximadamente, os adultos (e crianças que são influenciadas por eles) classificam de arte, porque olham essas produções a funcionarem, com frequência, na forma das coisas concebidas e criadas por adultos”. Como o afirmou John Berger (1972, p. 7), também em relação aos mais pequenos, “o olhar vem antes das palavras”. Antes de escrever, o ser humano desenha e pinta contextos e figuras, recorrendo a diversos tipos de linguagem que se vem a tornar “realistas”, “(pós)esquemáticas” e “ideográficas”.

O que se vê nas representações visuais dos pré-adolescentes? Vêm-se claramente os desenhos que são “visuais”, em que se amplia a simbolização com a idade, o aumento de pormenores. Por conseguinte, na fase piagetiana das operações abstratas, evidencia-se além do pseudo-naturalismo, a autocrítica, com o fim da “espontaneidade”, na atividade plástico-visual. Acresce dizer, sobre o nível etário, ter sido por observação direta, que George-Henri Luquet (1927) se tornou o primeiro investigador a identificar a fase de realismo visual (ou realismo nascente de Lowenfeld e Brittain), depois dos 12 anos ou, por vezes, desde os 8 ou 9 anos. A intencionalidade dos mais novos impera, ainda que com submissão à perspetiva, de forma mais ou menos “feliz” alcançada, no entendimento de um adulto.

Outro relevo foi dado à “arte” dos mais jovens na escola, onde docentes tenderem a perpetuar imagens “realistas” (no “ensino” de como desenhar algo “bem feito”). Efland (1976) esclareceu que a estereotipia seja “a arte da escola”, porquanto o estilo resulte internacional, com base em temas convencionais, figuras de livros escolares, entre outros modelos. Como contrastar então um desenho “visual” (objetivo, realista) com o desenho “não visual”? Herbert Read (1893-1968) focou o “não visual”, no quadro estético (Read, 2001, p. 8), acima do âmbito ótico, no espaço subjetivo. O desenho “visual” atende a que há um espectador/autor, aparentando o trabalho de arte ter sido inspirado pelo estímulo (na situação, um poema) e como se decorresse num palco. No modo “não visual” é apreendida a experiência subjetiva e cultural do/a autor/a, que interpreta a condição de violência, com ressonância emocional marcada em si mesmo. Os significados passavam a ser tomados no processo sequencial das imagens em narrativas gráficas. Nessa nova perspectiva cruzada parece ser concebível tanto o que é visto (a visão descritiva), como o modo como algo é visto, o que se alia à mais recente noção de “abrangência” dos modos subjetivos de ver.

2. Metodologia

A mais antiga abordagem social em Etnometodologia enquadrava uma forma de “intertextualidade”, encontrada nas teorias de Bakhtin e Kristeva. Um discurso recorre a outros discursos “para o compreender através da multiplicidade de formas que se podem nele articular” (Rose, 2005, p. 136), o que vai mais além da Literatura Comparada.

Neste artigo o relevo é conferido à “segunda vertente” de Análise de Discurso (Potter & Wetherell, 1987, 1994), em que se enforma a autoridade e o domínio (de saber) instituído.

A investigação em Estudo de Caso refere-se a um caso documentado (Yin, 1984; cit. por R. Tesch, 1990: 64), sendo mais significativa a sua qualidade (detalhada), em detrimento da quantidade de textos mistos (Tonkiss, 1998: 253).

Introduzindo o “método”, com Michel Foucault (1926-1984), importa não deixarmos de colocar entre parêntesis o que se sabe ou julgue saber. Na presente investigação qualitativa parte-se de ouvir os estudantes, de ler, ver e significar, para a análise dos *textos visuais* (Rose, 2005). A descrição, uma forma centralidade visual, dará lugar à interpretação guiada por cenários numa obra – uma produção cultural.

Com a Análise Crítica de Discurso (Ibáñez & Iñiguez-Rueda, 1997; Iñiguez-Rueda, 2007) visa-se ainda “mostrar” como se opera nas práticas quotidianas (habituais, como roteiros diários), desvelando os processos sociais de dominação/opressão e de exclusão social.

Garfinkel (1967, p. 1) esclareceu o empenho da escrita na sua então inovadora proposta de pesquisa social (Etnometodologia), quando explicitou (o implícito), em que não distinga entre o dizer e o fazer: “nas atividades realizadas pelos membros [competentes da comunidade], para produzirem e manejarem as situações da sua vida organizada no dia-a-dia, se sabem fazer [reflexividade], sabem comunicar [v. accountability]”. Noutros termos associados, existir é agir, quando o sentido do ator social se orienta por escrever ou desenhar e fazer pensar.

Acresce dizer, que segundo uma regra proposta por Jonathan Potter (1996, pp. 138-139), também “assimilamos” facilmente um discurso (verbal, o “nosso”), mas temos dificuldade em o acomodar (em perspectivas diversas) e em integrar o discurso contrário (visual, o “deles e delas”), estranho à crítica sistematizada de roteiros desenhados.

2.1. Amostra

O estudo exploratório realizou-se numa turma de instituição de Ensino Básico, denominada de TEIP, por atender crianças e jovens com problemáticas associadas a risco/perigo, devido a condições ambientais (familiares e sociais). A turma em questão era constituída por 17 estudantes oriundos de meios limítrofes à cidade de Braga. Duas raparigas fixaram momentos de *bullying* no recreio, sendo essas duas narrativas visuais a apresentam-se adiante. Os nomes das figuras animadas são fictícios, tal como os de intervenientes.

2.2. Procedimento

Uma primeira fase de discussão do projeto em colaboração decorreu com a participação da autora e de duas docentes, que ponderaram e programaram as suas propostas educativas e atividades. Ambas contribuíram com conhecimentos de práticas integradas, com atenção à gestão do tempo e aos recursos materiais utilizados. Na sala de 2º ciclo, foi discriminado um acontecimento jornalístico (na precisão da notícia tal como a hora, o local da ocorrência) de um acontecimento sugerido na forma metafórica, no poema não explícito de Bertolt Brecht, acima enunciado. Efetuou-se a leitura silenciosa e oral do poema, não comentado. Depois foram criadas as obras em que as metáforas visuais destacassem “situações do conhecimento e/ou de experiência dos pré-adolescentes”, esperadas alusivas ao poema.

2.3. Instrumento

O instrumento para a análise de textos visuais foi um guião (Zamith-Cruz et al., 2015), discriminador dos seguintes fatores:

- Género (M ou F) e Nº de ordem, eliminado o nome de autor/a.
- Conteúdo/Título – Síntese da ocorrência focada na mensagem com base nas palavras da criança (categorias *in vivo*).

Descrição da narrativa visual - Início, desenvolvimento e finalização, incluindo a síntese de cenário(s) e personagens; cenário exterior/interior?; Elementos naturais, utilitários e/ou simbólicos no desenho?

Interpretação do desenho:

- Situação internalizada pelo/a autor/a?
- Ação/interação? Quem age na narrativa visual? Quem reage?
- Que inferência/s pode/m retirar-se da finalização – a moral da história?
- O desenho é “visual” ou o desenho é “não visual”?
- Género (M ou F) e Nº de ordem, eliminado o nome de aluno/a.
- Conteúdo/Título – Síntese da ocorrência, focada na mensagem, com base nas palavras do/a jovem (categorias *in vivo*).

3. Análise de discurso

Nessa análise da comunicação visual, identificaram-se palavras (*in vivo* nos títulos) e temas-chave (nos resumos adiante explicitados), para unidades de significado dos 17 textos mistos.

Segue-se uma explicitação temática, nos seguintes termos elaborada:

M1 – Cão faz represália vingativa por viver aprisionado: Ação de fuga de um cão da casota, em que destrói por vingança o jardim, devido a privarem-no de liberdade. No texto visual, pode ler-se o que o cão diz: «vou - me embora... vou dar cabo do jardim.»

M2 – Privado de ver procissão por ser pequeno: Uma figura de rapaz encontra-se entalada e com limitação da visão do ritual religioso, junto de adultos apinhados na rua. Pode ler-se o comentário: «isto parece ‘as pedras’ a apertarem-me.»

M3 – Trânsito em hora de ponta ou descongestionado: O rapaz “vê” pressão (stressante) na intensificação do trânsito automóvel, por comparação com a mesma estrada sem carros (adiante debatido).

M4 – Ameaça de morte em casa: No aperto e aflição, no mal-estar causado por regras sociofamiliares, um rapaz anseia sair de casa, o que, na inviabilidade, leva à ameaça de se matar («quero sair se não [saio] mato-me.») (adiante debatido).

M5 – Preguiça, por normas fracassadas na educação de pais: A comunicação entre os pais do preguiçoso e a culpabilização deles coloca-se, na medida em que o jovem retratado não foi ensinado a trabalhar, quando o pai o acusa de não ajudar em tarefas agrícolas.

F6 - Cala-te! Cala-te!: Coação na expressão verbal, no diálogo entre mãe e filha, revelador da reação de tristeza desta por não poder falar (adiante debatido).

F7 – Oposição consumada à escolha do noivo por mãe: Imposição de um marido velho à filha e rejeição desta, que o troca, fugindo e casando com outro, novo, seguido do feliz regresso a casa.

F8 – Não poder fazer nada com a mãe ou poder fazer tudo com a amiga: Quando a menina não pode fazer “nada” em casa, muda-se para perto da amiga (adiante debatido).

F9 – Doença impeditiva de brincar por norma imposta: Doente e sozinha, a rapariga permanece na cama, onde comenta a circunstância: «quem me dera poder ir lá para fora brincar. Mas como estou doente não posso.»

F10 – Bufar um balão: Uma menina sopra um balão que acaba por rebentar - «tanto que bufei que rebentou [o balão].»

F11 – Ponteiro com que a professora bate por regra quebrada de silêncio: A docente bate («toma so [só] por estares a falar para o lado», dentro de sala de aula, com aluno/as paralisados/as nas carteiras.

F12 – Garrafa – Poc!: Por pressão [de açúcar], à garrafa tapada salta a rolha.

F13 – Brinquedos proibidos são alcançados: Reprimenda da mãe pelo uso de brinquedos guardados, a que a menina acedeu, pedindo a chave de casa à vizinha, em ausência da progenitora.

F14 – Orfanato e morte: Após lamento em “Orfanato”, por falta de visita de pai, a menina morre, debaixo de comboio.

F15 – Ser má e mentirosa justifica a acusação: Denúncia entendida justa, já que tanto a mãe como o irmão acusam a rapariga de ser má e mentirosa, o que é reforçado por amigas da escola (sonhada, em balão de pensamento).

F16 – Violência física por cobardia de rapaz: Uma rapariga que chama nomes [a quem?] é batida por um rapaz, mas também ela lhe bate, frente a outras colegas, depois de ver a professora a admoestá-lo e a bater-lhe, vindo ele a ser chamado de cobarde, na perspetiva de uma quarta menina presente.

F17 – Rapazes e raparigas batem-se: Depois de serem perseguidas por dois rapazes, duas meninas ameaçam agredi-los, fazendo-os chorar.

Posteriormente, efetuou-se uma análise descritiva desses trabalhos.

Apresentam-se dois com os códigos F16 e F17, por serem de duas raparigas, cujos trabalhos foram aleatoriamente numerados (16 e 17).

As professoras insistiram para que cada estudante realizasse, como em outras ocasiões, um trabalho “personalizado”, donde não “copiarem”, encontrando-se distantes.

Em relação à representação identificada F16, o seu conteúdo é sintetizado: uma rapariga, cujo nome fictício é Ana, “chama nomes” e é batida por um rapaz – Bernardo, mas também lhe bate, durante a circunstância em que vê a professora Carla fazê-lo, vindo aquele a ser “cobarde”, na perspetiva de uma quarta menina - Deolinda.



Fig. 1. Desenho F16 – Cobardia (desenho completo).

Segue-se a descrição do desenho F16, cuja análise se segue. Numa base descritiva, são cinco as situações, no interior da escola. A circunstância ingrata desenrola-se, no recreio, concebido com uma base de pedras azuladas. A situação aparece disposta em três barras. Na primeira barra, está escrito que uma rapariga, vestida com bata e com calças (Ana), chama a um rapaz (Bernardo) “seu palerma” e “seu burro”. Na segunda cena, Bernardo empurra-a para o chão (e aparenta estar a bater-lhe), dizendo-lhe: “toma não tinhas nada que me chamar nomes”. Ana chora. Na terceira prancha, outra figura, a professora, com saia (Carla), tem um pau na mão (elemento visual e simbólico). Está pronta a bater em Bernardo e dirige-se-lhe, nos seguintes termos: “és um atrevido um malcriado”. Na quarta imagem, é Ana que diz a Bernardo: “toma lá que até agora também me bateste por eu te chamar nomes”. Por fim, no quinto cenário, uma terceira figura feminina, com saia e de cabelos compridos (Deolinda), frente a Ana, critica novamente Bernardo, em balão de fala: “agora é que nós vimos o cobarde que tu és”.

Sobre o desenho F17, a representação visual, com comentários escritos, ilustra outro conteúdo: a agressão de duas meninas (Eva e Fernanda) a dois rapazes (Gil e Hélder), que são elas a fazer chorar, quando anteriormente eram eles a persegui-las.



Fig. 2. Desenho F17 – Bater (desenho completo).

De forma idêntica ao formato de apresentação suprarreferido, a descrição do desenho F17 antecede a sua análise/interpretação. No desenho F17 retrata-se, num esquema, a agressão física por duas raparigas a dois rapazes, com a intenção de lhes baterem, por serem (ou se sentirem) perseguidas por eles.

Observam-se duas imagens em formato de banda. Na primeira, estão colocados de frente dois rapazes (Gil e Hélder) e duas raparigas, vestidas com saia (Eva e Fernanda). Essas personagens são claramente definidas pelo estereótipo de roupa e corte de cabelo, associado a género. Uma rapariga (Eva) comenta: “andam sempre atrás de nós”. Na segunda cena, a outra (Fernanda) sugere à primeira: “vamos-lhes bater”, tendo cada uma um pau na mão.

4. Conclusão

No conjunto das representações, as figuras de jovens explicitam desejos de fuga, maldades e mentiras. Nos textos mistos (visuais e escritos) enunciaram-se rebeldias, desavenças de (co)protagonistas (mães, outros adultos e colegas), com emoções negativas dominantes, incluindo o menosprezo, o medo, a culpa, a represália/vingança, a covardia, a preguiça e o desconforto por apertos físicos.

Em termos de interpretação da produção cultural, distinguiram-se dois desenhos que são conotados como “agressivos” e “não visuais”. No desenho F16, aprecia-se que ser “covarde” é o que se chama a um rapaz, que bate por lhe “chamarem nomes” (“palerma”, “burro”), quando seja agredido por

professora e por colega, a quem previamente bateu. A ser explorada a narrativa visual (interpretação), evidencia-se que a professora (Carla) bate no rapaz (Bernardo), com um pau (além de lhe *chamar nomes*, “atrevido”, “malcriado”). Vinga-se dele, de forma idêntica a Ana? A finalização da narrativa visual indica também que a professora (Carla) e a aluna (Ana) devam bater no “cobarde” (Bernardo), acusado por Ana e Deolinda? Não se vê uma resolução adequada do problema, no entendimento dado a “cobardia”. A ação é repreensível. No *chamar nomes* e na interação, Bernardo empurra para o chão e/ou bate em Ana. No movimento há um momento de dinamismo das figuras – na segunda cena, na ação figurada «toma não tinhas nada que me chamar nomes». Regista-se a relação de pares e a docente bate, junta-se na disputa. De uma ação desagradável a situação pode ser externa à autora (observada) ou interna, se participante na agressão a rapazes.

Por sua vez, no desenho F17, no sentido de finalização para a situação de *bullying*, observa-se nova interação de género. Quando a perseguição de raparigas seja entendida por estas “em demasia”, pode observar-se a tendência à reação contra os rapazes, por vezes, forte (batendo-lhes com um bastão). No quotidiano, parece ser inviável a resolução do problema de perseguição por via de violência física, que se representa no exterior – o recreio empedrado na escola, tendo por únicos elementos de agressão os dois bastões. Por conseguinte, na ação de perseguir, que na visão da autora parte deles é uma reação da parte delas, uma vez que falam dos colegas, propondo-se usar de força. Assim, o movimento – dinamismo de figuras encontra-se nas duas raparigas que aparecem na parte de baixo do desenho, em que diz à outra o seguinte: «vamos-lhes bater.» Essa interação é conotada por diferença de género que, de desagradável passou à condição de represália, aos olhos da autora. Possivelmente, a circunstância não é externa, mas ainda comum na escola.

Em termos de considerações finais, elucida-se que o silêncio sobre a obediência e a transmissão das sociedades ocidentais, situadas depois da industrialização, pelo filósofo francês Jacques Rancière (2005), são como *sintomas*, mas sintomas socioculturais em que a pessoa é “convidada” a prostrar-se “no seu lugar”, lugar já destinado. Nas práticas culturais e sociais correntes, será que não se tornaram pessoas, cidadãos de direito (Signy, 2009)?

Foi com preconceções que se partiu para uma autoconstrução de ideias de autonomia, ao levar à aula *O Poema da Violência*.

As condições de *bullying*, sem serem precipitadas por visões prévias, além do estímulo metafórico suscitado por um poema, não se registaram em desenhos de rapazes. Mas a professora chega a ser implicada na cena de violência retratada.

As docentes entenderam e detetaram, com a autora, as problemáticas de uma orientação para a obediência, infringida nas imaginações e representações, em ingrata idade de mudança.

A ira, o desgosto, o protesto e a ameaça esclarecem o estímulo emocional negativo de que as duas jovens partiram, sem reverterem as imagens em emoções positivas (envolvimento, alegria, inspiração), além da ambição de represália pontuada.

Ainda a escutarmos um escritor português do século XX, Vergílio Ferreira (1959, p. 237), poder-se-á acompanhar as trajetórias de estudantes de uma interrogação existencial: “De que segredos se faz uma vida? De que pressões, escolhos, sacrifícios?”

A criação de condições de dialogar sobre episódios e atividades visualmente *textualizadas*, com vista a “fixar” identidades sociais na infância, implicou a prévia constatação de condições de exclusão na cultura predominante (semi)rural. Dito de outro modo, importou-nos sublinhar um diferencial entre regimes de obediência e autoridade, testemunhados ou conhecidos na cultura regional, em um Território Educativo de Intervenção Prioritária (escola TEIP) com contrato de autonomia.

6. Referências Bibliográficas

- Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. London, United Kingdom: British Broadcasting Association & Perguin.
- Coenen, R. (2004). *Éduquer sans punir: une anthropologie de l'adolescence à risques*. Ramonville Saint-Agne, France: Éditions Érès.
- Efland, A. (1976). The school art style: a functional analysis. *Studies in Art Education* 17(2), 37-44.
- Ferreira, V. (1959). *Aparição*. Lisboa, Portugal: Bertrand.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gordon, T. (2003). *Éduquer sans punir: apprendre l'autodiscipline aux enfants*. Montréal, Canada: Éditions de l'Homme.
- Ibáñez, T., & Íñiguez-Rueda, L. (1997). *Critical social psychology*. London, United Kingdom: Sage.
- Íñiguez-Rueda, L. (2007). *Análise del discurso. Manual para las ciencias sociales* (2ª ed.). Barcelona, Espana: EDIUOC.
- Kellogg, R. (1979). *Children's drawings, children's mind*. New York, NY: Avon Books.
- Luquet, G.-H. (1927). *Le dessin enfantin*. Paris, France: F. Alcan.
- Naouri, A. (2005). *Os pais e as mães*. Lisboa, Portugal: Pergaminho.
- Naouri, A. (2008). *Eduquer ses enfants*. Paris, France: Odile Jacob.
- Potter, J. (1996). Discourse analysis and constructionist approaches: Theoretical background. In John T. E. Richardson (ed.), *Handbook of qualitative methods for psychology and the social sciences*, 125-140. Leicester, United Kingdom: British Psychological Society.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology*. London, United Kingdom: Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1994). Analysing discourse. In A. Bryman & B. Burgess (eds.), *Analysing qualitative data*, 47-66. London, United Kingdom: Routledge.
- Rancière, J. (2005). *La haine de la démocratie*. Paris, France: La Fabrique.
- Read, H. (2001). *Educação pela arte*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Rose, G. (2005). *Visual methodologies*. London, United Kingdom: Sage.
- Signy, F. (2009). *Comment aider l'enfant à devenir lui-même?* Paris, France: Armand Colin.
- Signy, F. (2010), Comment éduquer les enfants? *Sciences Humaines*, nº 2115, janvier 2010, 60-63.
- Smith, P., & Sharp, (1994). *School bullying: insights and perspectives*. London, United Kingdom: Routledge.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Bristol, United Kingdom: The Falmer Press.

Tonkiss, F. (1998). Analysing discourse. In Clive Seale (ed.), *Researching society and culture*, 245-260. London, United Kingdom: Sage

Wilson, B. (1997). Child art, multiple interpretations, and conflicts of interest. IN A Kindler (Ed.), *Child development in art*, 81-94. Reston, VA: The National Art Education Association.

Zamith-Cruz, J., Cruz, A., & Anastácio, Z. (2015). Sob o signo da opressão: Textos visuais de pré-adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação Artística* 5(1), 15-26.