

A educação artística atrás das máscaras, no IX Congresso Internacional Matéria-Prima

Crédito da capa: da comunicação
de Michele Dias Augusto, Adereços de figurino
de José Maurício Coelho, performer Ester
Borges, performance fotográfica do D. Quixote
Steampunk, 2018.



IX Congresso Internacional Matéria-Prima:
Livro de Atas
João Paulo Queiroz (ed.)

Edição: Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIEBA), Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa e Sociedade Nacional de Belas Artes (SNBA)
Presidente do CIEBA: Ilídio Salteiro
Presidente da Direção SNBA: João Paulo Queiroz
Apoio Administrativo CIEBA: Cláudia Pauzeiro
Apoio Gestão SNBA: Rui Penedo
Apoio Administrativo SNBA: Helena Reynaud, Fátima Carvalho
Design: Tomás Gouveia
ISBN: 978-989-99822-8-4

Propriedade e serviços administrativos:

Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa / Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes — Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal
T +351 213 252 108 / F +351 213 470 689



Lisboa, julho 2021

Organização científica
Scientific organization

b

a

cieba

belas-artes
ulisboa

Apoio
Support

FCT Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

Acolhimento do evento
Event hosting



Cultura visual, práticas artísticas e intertextualidade: Uma proposta transdisciplinar envolvendo atividades expressivas e colaborativas no ensino da disciplina de Português

Visual culture, artistic practices and intertextuality: A transdisciplinary proposal involving expressive and collaborative activities in Portuguese teaching

ANA SARZEDAS* & LEONARDO CHARRÉU**

*AFILIAÇÃO: Agrupamento de Escolas da Lourinhã, Rua Vale de Geões, 2530-888 Lourinhã, Portugal.

**AFILIAÇÃO: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Departamento de Formação e Investigação em Artes e Design, Centro de Investigação em Belas Artes (CIEBA) Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa, Portugal.

Resumo: Esta proposta apresenta um exemplo de atividades artísticas e respetivas articulações didático-pedagógicas centradas na leitura de uma obra do escritor português Eça de Queiroz e enquadradas no ensino da disciplina de Português do ensino básico em Portugal. O estudo apoiou-se, essencialmente, na metodologia Investigação-Ação. A maioria dos alunos considerou que as atividades de expressão artística contribuíram para facilitar, enriquecer, consolidar e valorizar a leitura do texto literário, para além de relevarem a importância do trabalho colaborativo em sala de aula.

Palavras chave: Cultura Visual / Intertextualidade / Colagens / Leitura / Português.

Abstract: *This proposal presents an example of artistic activities and respective didactic-pedagogical articulations centred on the reading of a work by the Portuguese writer Eça de Queiroz and framed in the teaching of Portuguese in Elementary education in Portugal. The study was based, essentially, on the Research-Action methodology. Most students considered that artistic expression activities contributed to facilitate, enrich, consolidate and enhance the reading of literary texts, in addition to highlighting the importance of collaborative work in the classroom.*

Keywords: *Visual Culture / Intertextuality / Collages / Reading / Portuguese.*

Introdução

Equaciona-se, no texto que se segue, o papel que a educação artística informal pode assumir nas aulas de Português do 3º ciclo do sistema de Ensino em Portugal, não só através da ilustração participada, como mediadora da leitura, mas também da leitura como estímulo para a capacidade criadora artística.

Na investigação, que serviu de base a esta escrita, pretendeu-se compreender como é que os alunos reagiram a uma proposta de coilustração (ilustração colaborativa), com a responsabilidade de criarem imagens significativas a partir de referências de um texto literário. A técnica artística preferencial foi a colagem e a ideia básica era que esses trabalhos artísticos estabelecessem uma relação com um texto dado (o conto "A Aia" de Eça de Queiroz). O objetivo principal era entender como é que o trabalho em grupo e a produção de imagens contribuem para a leitura (compreensão e fruição) do texto e como é que a leitura de imagens produzidas pelos alunos contribui para a leitura desse texto.

O sistema educativo continua a basear-se numa aprendizagem compartimentada em disciplinas, apesar das orientações emanadas da tutela sobre a flexibilidade curricular e o trabalho interdisciplinar que os docentes deverão desenvolver, através de projetos que articulem competências e conteúdos com os interesses dos alunos. A Escola, que ainda se encontra muito marcada pelo ensino maioritariamente expositivo e pela avaliação sumativa centrada nos testes, tende a manter-se à parte da realidade da cultura dos jovens e da forma como aprendem em contexto informal.

É neste contexto que se propõe, numa perspectiva transdisciplinar, uma abordagem do processo de leitura através da palavra e da imagem, em trabalho colaborativo e cooperativo (Lopes & Silva, 2017), como forma de estimular os alunos a criarem relações de intertextualidade através: da percepção e construção de sentidos; da diversidade de experiências de leitura (de palavras e de imagens); do acesso a informação e a referências que lhes permitam o desenvolvimento do pensamento crítico; da percepção e construção da sua própria identidade e da sua relação com o mundo. Nesta relação, o "ver", o "visto" e o "como me mostro", parece-nos crucial para entendermos as complexas encruzilhadas que enredam os jovens de hoje. Para isso, afiguram-se-nos incontornáveis os dispositivos críticos potentes da cultura visual, tomados como importante referencial teórico desta investigação.

Principais referenciais teórico-conceituais: Cultura visual e intertextualidade

"uma imagem nunca está só: O que conta é a relação entre imagens"
Gilles Deleuze, Conversações, (2013)

Quando passamos para um conceito, mais expandido, de Cultura Visual, que se discute a seguir, temos que considerar um “deslocamento” do sentido do termo *Cultura*, como é mais comumente entendido pelo cidadão comum (que só entende como "cultural", por exemplo, as grandes produções literárias e artísticas greco-romanas, a arte académica, etc.), e da sua tradição elitista, para as práticas quotidianas das pessoas, razão pela qual alguns ambientes universitários, tradicionalmente conservadores, sempre ofereceram resistência à deriva popular da Cultura Visual (Charréu, 2010). Por isso, para os chamados Estudos Culturais, que influenciaram profundamente a Cultura Visual, também eles entrados na universidade após alguma fricção com a tradição académica, a cultura não é apenas considerada como um conjunto de obras musealizadas, mas antes como um conjunto de práticas.

Segundo Medeiros e Castro (2017), a expressão Cultura Visual começou a ser usada nas décadas de 70-80, com destaque para as publicações de Michael Baxandall e Svetlana Alpers, que contribuíram significativamente para quebrar algumas tradições culturais e históricas, alguns *clichés* e preconceitos relativamente às formas de olhar e às experiências visuais. Outros autores, anteriormente (Hernández, 1997; Charréu, 2010, entre outros), consideram o famoso livro *Ways of Seeing*, de John Berger, publicado originalmente em 1972 (existe uma tradução portuguesa, *Modos de ver*, Ed. 70), como uma das primeiras obras

de Cultura Visual, a que se pode acrescentar *Visual pleasure and narrative cinema*, de Laura Mulvey, um texto teórico publicado originalmente em 1975.

A Cultura Visual, na vertente anglo-saxónica, passa a designar o mundo da imagem, numa perspetiva inter ou transdisciplinar, sem as fronteiras demarcadas dos conceitos "artístico" vs. "não artístico", "popular" ou "erudito".

Concentrados essencialmente sobre os séculos XIX e XX, os objetos de predileção dos *visual studies* são assim todas as imagens oriundas dos meios de comunicação de massa contemporâneos – os novos média, a televisão e o vídeo, o cinema e a fotografia, a publicidade e a banda desenhada –, sendo a linha teórica comum a estes trabalhos a sua insistência sobre o «visual» e a «visuabilidade» (Medeiros e Castro, 2017: 2).

Na verdade, não é fácil definir o conceito de Cultura Visual, pois foi utilizado por diferentes autores, sob diversas perspetivas ideológicas. Para as autoras acima citadas, esta expressão engloba um vasto campo de estudos, desde os estudos de arte influenciados pelos Estudos Culturais e sob uma perspetiva antropológica, até aos estudos sobre arquivos de imagens, em articulação com a medicina, a literatura, a história, a psicologia, entre outras áreas do saber. “Nesta visão da Cultura Visual enquanto área disciplinar cabe a indisciplina das imagens cujo sentido muda consoante o observador ou o arquivista, consoante a necessidade e o contexto” (Medeiros e Castro, 2017: 6).

Assim, no mundo universitário atual, a Cultura Visual tem sido considerada um dos mais excitantes campos para novas práticas investigativas e didáticas inovadoras e transversais, nas quais procuramos também inspirar a nossa investigação (Sardelich, 2006). Em complemento à designação de (in)disciplina referida atrás, outros autores apontam a Cultura Visual como uma não-disciplina porque, muito frequentemente, os estudos de Cultura Visual incluem algum tipo de combinação híbrida de disciplinas, denominadas clássicas, como a Semiótica Visual, a Antropologia, a Sociologia e a História da Arte, com outras mais recentes, como os Estudos Culturais, os Estudos de Género, os Estudos Fílmicos, os Estudos sobre a Internet, os Estudos sobre Videojogos, etc. (Hernández, 1997; Freedman, 2003a e 2003b; Charréu, 2015; Salbego & Charréu, 2017).

A evolução do conceito de Cultura Visual leva-nos a considerar um amplo espectro de representações visuais. As imagens não são "apenas" artefactos produzidos por artistas para serem apreciados. As imagens podem ser consideradas documentos. Podem ser fontes de informação ou objetos de pesquisa. Ou ainda podem ser um meio de intervenção político-cultural. Podem ilustrar, educar e produzir conhecimento. As imagens transmitem valores, são um meio de expressão e estabelecem relações, não só sociais, pessoais, mas

também mentais, por associação. Se considerarmos que as imagens são códigos que transmitem mensagens, poderemos dizer que também podem "ler-se" para lhes descobrirmos os sentidos, como fazemos com um texto? Este assunto tem sido tema de debate entre artistas, educadores, historiadores, sociólogos e antropólogos.

Não podemos falar do campo da Cultura Visual que, como já referimos atrás, sabemos ser extraordinária e exponencialmente expandido, sem ter em consideração o conceito de *Visualidade*. Se no seu significado original este termo (do latim *visualitāte*-) se refere à qualidade do que é visual, à vista ou aspeto de algo ou de alguém e ainda à ideia de miragem (Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa, 2003-2021), no âmbito do estudo da Cultura Visual pode representar o uso de uma imagem com uma intenção, ou conotação, sociopolítica, ultrapassando as meras dimensões estéticas que as disciplinas artísticas (Estética, Teoria e Crítica de Arte, História da Arte...) tinham priorizado até muito recentemente. Sobretudo quando sabemos que existem hoje imensas formas de controlar aquilo que deve ser visto (e como deve ser visto) e o que deve ser escondido (Sant'Anna, 2016). Nicholas Mirzoeff aborda o uso da Visualidade "como forma de controlo global da informação", segundo Medeiros e Castro (2017: 5).

Independentemente da área visual (fotografia, pintura ou cinema, por exemplo) e da abordagem ou da utilização das imagens, a *Visualidade* poderá representar ainda a "necessidade de olhar para as imagens para além do discurso manifesto que podem aparentar" (Medeiros e Castro, 2017: 5). Por um lado, a noção de Visualidade pressupõe então um (re)posicionamento do olhar (subjetivo, por estar impregnado de marcas culturais e biográficas), entendido como prática cultural, e uma reflexão sobre o impacto que esse olhar tem em quem observa (Hernández, 2015; Marques & Campos, 2017). Por outro lado, também podemos associar o termo *Literacia* à Imagem. Literacia Visual é a capacidade de interpretar e criar sentidos, partilháveis, a partir de informação apresentada sob a forma de uma imagem. Neste sentido, uma imagem também pode ser lida, isto é, interpretada (Orland-Barak e Maskit, 2017).

Já o termo «intertextualidade» surge em 1967. Os primeiros investigadores a teorizar sobre este conceito foram Mikhaïl Bakhtine, Julia Kristeva, Laurent Jenny, Michael Riffaterre e Gérard Genette. Gignoux (2006) refere que em 1969 Kristeva estabelece as bases da intertextualidade: «a palavra (o texto) é um entrecruzar de palavras (de textos) na qual lemos, pelo menos, uma outra palavra (texto)» (Gignoux, 2006: 1). De acordo com diversos autores (como Coelho, 2015, e Samoyault, 2008), deve-se a Julia Kristeva a proposta de utilização do termo "intertextualidade", nos finais da década de 60, para se referir

ao diálogo que se estabelece entre textos, isto é, à forma como um texto retoma e transforma um outro texto (a partir da temática, de um excerto do texto ou da estrutura, por exemplo).

A ideia de intertextualidade, como a própria composição da palavra sugere, implica a relação entre textos, mais especificamente, trata-se da influência de um texto literário sobre outro, que o toma como ponto de partida, ou da utilização de uma multiplicidade de textos ou de partes de textos anteriores, de que resulta a elaboração de um novo texto literário. Pode ser ainda a referência, na obra de determinado autor, a outras obras ou partes de obras do mesmo autor (Dicionário Infopédia de Língua Portuguesa, 2003-2001).

No entanto, o conceito de intertextualidade foi ampliado, adquirindo outras interpretações e utilizações, e estendeu-se a outras linguagens e formas de comunicação. Walty (2009) refere-se a uma rede cultural globalmente participada, para a qual todos podem contribuir e à qual todos podem aceder. Assim, estabelecem-se relações de intertextualidade nos filmes que parodiam outros filmes, nas obras de arte que incorporam temas ou figuras de outros quadros, na publicidade que utiliza recursos linguísticos e artísticos como referências, nos poemas que retomam outros textos, nos romances que se inspiram em formas musicais.

Há diversas formas de intertextualidade, mais ou menos explícitas, que podem ter como intenção reforçar, criticar, parodiar, imitar, aludir a uma ideia, a uma estrutura, ao estilo produzido por outro autor, a um elemento (um excerto) de um objeto (imagem, texto). A relação que se estabelece entre essas duas referências (geralmente, uma é anterior a outra, mas podem ser contemporâneas) é provocadora. A intertextualidade vive de uma espécie de cumplicidade que se estabelece entre o autor e o leitor. Nasce de uma intenção criativa para proporcionar uma experiência lúdica, também ela criativa, que depende da forma como o leitor a vivencia.

Gignoux (2006) compara a leitura com a intertextualidade. Enquanto a leitura vive da interação entre o texto e o leitor, num determinado contexto histórico, social e cultural que influencia o leitor, a intertextualidade depende de cada leitor e da sua cultura. O leitor é um elemento implícito no texto, a leitura não existe sem o leitor e a interpretação varia com cada leitor; no entanto, a intertextualidade pode existir sem que o leitor se aperceba dela.

Segundo Duncum (2015), para se compreender bem a transformação da educação artística em educação da Cultura Visual e como o conceito de intertextualidade é aí dinamizado, é necessário perceber como, na Cultura Visual, uma imagem se relaciona com muitas outras, no passado e no presente, numa

estrutura rizomática, refletindo sempre questões e sensações transversais: preocupações sociais, certezas, medos, esperanças e desejos.

Atualmente, a cultura dominante é a dos *media* e a das redes sociais. É a partir dos filmes, das séries, da música, da moda, da publicidade, dos ícones e dos textos partilhados nas redes sociais que os jovens constroem a sua identidade. Ao proporcionar aos alunos a possibilidade de serem eles próprios a criar relações entre os textos e imagens que produzem, entre os temas escolares e o que veem e usam no seu dia a dia, estamos a incorporar a sua forma de ver o mundo na sala de aula. Ligar a escola às vivências dos alunos é garantir que não se sintam alienados em situação de aprendizagem formal.

Desenvolvimento do projeto e principais resultados artísticos

A dimensão empírica que deu origem a este texto assentou num trabalho de projeto que foi elaborado no âmbito da disciplina de Português para alunos do 9º ano, enquadrado no estudo da *Unidade sobre Texto Narrativo de Autor Português*, no Agrupamento de Escolas da Lourinhã, entre 2017 e 2018. Pretendia-se que, através de uma sequência de atividades em grupo, os alunos lessem o conto “A Aia”, de Eça de Queirós, sob diversas perspetivas e temas. Previam-se como produtos finais o registo do trabalho produzido por cada grupo, ao longo das diversas etapas, num *Power Point* coletivo e um exercício artístico (plástico) — uma colagem — feito em grupo. No final, os trabalhos foram apresentados oralmente à turma, apreciados e discutidos.

Tinham-se definido as seguintes questões orientadoras:

— As produções artísticas de índole visual criadas pelos alunos a partir de um texto podem contribuir para que estes compreendam melhor o texto e, conseqüentemente, desenvolvam um maior gosto pela leitura e pela produção artística?

— Pode o processo de coilustração estimular nos alunos a persistência no processo de releitura de um texto, o sentido estético e o pensamento crítico?

— Qual o impacto nos alunos das diversas etapas do trabalho produzido em grupo, face à hipótese de o fazerem individualmente?

A partir da obra literária mencionada e de métodos de trabalho em equipa, fundamentados na aprendizagem cooperativa e colaborativa, foram delineadas as estratégias e as atividades deste projeto artístico-pedagógico. Nesta linha de pensamento, não só as diversas etapas do estudo deste conto, mas também os produtos finais foram construídos em grupo.

Foi sugerida aos alunos uma atividade artística com recurso às técnicas de recorte e colagem.



Figura 1 · Colagem. Detalhe da parte mais dramática da história: a Aia, na câmara do tesouro, escolhe um punhal com o qual põe fim à sua vida. Plano aproximado. Trabalho produzido pelos alunos — G2 9A. Fonte própria

Figura 2 · Colagem. Detalhe da parte mais dramática da história: a Aia crava em si própria um punhal. Grande plano. Trabalho produzido pelos alunos G1 9D. Fonte própria.



Figura 3 · Colagem. Outra interpretação da parte mais trágica da narrativa: destaque dado ao punhal que a Aia usa para se juntar ao seu filho, no Céu. Trabalho produzido pelos alunos — G3 9A. Fonte própria.

Figura 4 · Colagem mais abstratizante da parte mais dramática da história. (Clímax da narrativa) Trabalho produzido pelos alunos — G3 9A. Fonte Própria

Durante a atividade também foi necessário desconstruir alguns preconceitos relativamente, por exemplo, à relação entre texto e ilustração. Para os alunos não era clara a ideia de que o texto e as ilustrações do manual são elementos distintos, produzidos por pessoas diferentes. Outra ideia que foi necessário desconstruir foi a necessidade (ou não) de se integrarem na imagem construída em grupo muitos pormenores para transmitir uma ideia ou para representar uma personagem, por exemplo. Alguns alunos sentiram-se demasiado tentados a colocar detalhes (olhos, bocas, recortes com formas bem definidas), sentindo mais dificuldades na abstração.

Outros trabalhos apresentam demasiada abstração, ou pouco contraste, ao ponto de ser muito difícil a interpretação do que está representado sem a explicação do grupo.

Noutros trabalhos é mais fácil perceber o que está representado, quer pelos contrastes quer pela solução encontrada para dar forma às personagens e aos espaços. De notar que a própria técnica da colagem que foi adotada, em puzzle justaposto, e nalguns trabalhos também sobreposto, de pequenos fragmentos cromáticos de cores com tons próximos (para além de enriquecerem o cromatismo geral das colagens), já de si induz à realização de trabalhos que exploram mais uma espécie de síntese formal, do que mais propriamente a elaboração de trabalhos demasiado presos aos detalhes figurativos. Se a nossa estratégia inicial era a de, pela utilização da colagem, evitarmos a tradicional desculpa "eu não tenho jeito para o desenho!", pareceu-nos que, pela qualidade global das colagens, ela parece ter sido totalmente bem sucedida.

Estes aspetos foram discutidos nas apresentações orais dos trabalhos artísticos. Esta etapa foi fundamental para dar sentido ao que os alunos tinham feito e para que refletissem sobre o que poderiam fazer de diferente, se repetissem o exercício.

As opções estilísticas revelam a forma como interiorizaram a informação teórica fornecida previamente, acerca das categorias da narrativa, da simbologia dos números e das cores.

Dos treze grupos de alunos, sete optaram por representar a personagem principal e o clímax da narrativa "A Aia": o momento em que a Aia é levada à câmara do tesouro para escolher a sua recompensa por ter salvado o príncipezinho, mas agarra num punhal, que desfere contra si, para se juntar ao seu filho, no Céu. As soluções que cada grupo encontrou para representar o mesmo momento do texto refletem, de diferentes formas, como sentiram o final intenso e trágico desta narrativa (ver figuras 1 a 4).



Figura 5 · Colagem. Cena significativa do conto "A Aia": o rapto e a morte trágica do escravozinho, filho da Aia. Trabalho produzido pelos alunos — G3 9A. Fonte Própria

Figura 6 · Colagem. Cena significativa do conto a Aia: o berço do príncipezinho (a fragilidade do reino, que ficou sem rei). Trabalho produzido pelos alunos — G1 9A. Fonte Própria

Figura 7 · Colagem. Cena significativa do conto a Aia: os dois bebês (o escravozinho e o príncipezinho) nos respectivos berços. Trabalho produzido pelos alunos — G2 9B. Fonte Própria

Os outros seis grupos dedicaram-se à representação dos dois bebés (do escravozinho e do príncipe) ou de um deles, destacando a sua fragilidade e tranquilidade, face ao caos e ao perigo que os envolve (ver figuras 5 a 7).

Conclusões

É o nosso contexto que define a leitura que fazemos. As imagens dúbias provocam interpretações díspares, estimulam o diálogo entre o observador e o observado, despoletam a discussão entre os observadores sobre o observado.

Procurou-se perceber o impacto que a (re)leitura de textos e de imagens em grupo tem nos alunos, como ponto de partida (de produção) ou de chegada (de receção), não só enquanto processo de apropriação de mensagens e de imagens, mas também como estímulo da criatividade, da imaginação e da capacidade criadora, mediados pela partilha e pela negociação do trabalho em grupo.

Relativamente aos resultados obtidos, constatou-se que perante as dificuldades e a desmotivação que os alunos sentem, muitas vezes, no processo individual de leitura de um texto (apenas 11% indicou a preferência pela leitura individual e silenciosa para um primeiro contacto com o conto *A Aia*, de Eça de Queiroz), a maior parte manifestou preferência pelas atividades em grupo, desde o processo de aquisição de conhecimentos à produção artística (100% indicou ter gostado de criar uma ilustração em grupo e 98% considerou que foi uma tarefa que estimulou a criatividade).

Foi bastante valorizada a partilha dos trabalhos produzidos, quer entre os elementos de cada grupo, quer entre grupos (foi importante para 96% dos alunos ouvirem a apresentação oral dos colegas e verem os trabalhos — textos e imagens — produzidos; 81% gostou de apresentar o seu trabalho e 83% sentiu-se satisfeito com o trabalho realizado).

A maior parte dos alunos considerou que as atividades de expressão artística contribuíram para facilitar, enriquecer, consolidar e valorizar a leitura (compreensão) do texto literário. 88% revelou interesse em participar, futuramente, noutras atividades artísticas.

Em suma, numa escala de 1 a 10, as atividades que os alunos consideraram mais úteis para compreenderem melhor o texto foram a leitura expressiva do conto pela professora (média: 8), a produção do trabalho artístico a partir de um excerto do conto (média: 7,9), a partilha de informação recolhida com os colegas dos grupos iniciais (média: 7,8) e a releitura do conto com o objetivo de escrever uma síntese da história, também em grupo (média: 7,7) (Sarzedas, 2021).

Compreender a forma como a mundividência dos alunos se reflete nas ilustrações que veem e que produzem e, em particular, os modos como as parcerias

(o trabalho de grupo) e o que emerge delas, tanto no plano socioafetivo (as negociações entre os alunos, as escolhas), como no plano criativo (as soluções plásticas seguidas), foram igualmente outputs da investigação-ação que poderão reorientar no futuro uma nova repetição do projeto, com os mesmos moldes, ou apoiando-se em processos e estratégias similares.

Referências

- Charréu, L. (2010). Cultura Visual e transversalidade disciplinar: Definindo as bases de uma forma de pedagogia crítica. In Rodrigues, Edvânia B. T.; Assis, Henrique L. (Orgs). *Educação das artes visuais na perspectiva da Cultura Visual: Conceituações, problematizações e experiências*. (pp. 39-58). Goiânia: Grafset Ltda.
- Charréu, L. (2012). Imagens globais, Cultura Visual e educação artística: impacto, poder e mudança. In Martins, R. & Tourinho, Ir. (Org.), *Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação* (pp. 39-54). Santa Maria, Brasil: Editora da Universidade Federal de Santa Maria.
- Charréu, L. (2015). Cultura Visual: Rupturas con Inercias e Ignorancias Curriculares. In Martins et al. (Orgs.), Tomo I *Educación de la Cultura Visual: Conceptos e contextos* (pp. 174-188). Montevideo: IENBLA/ Universidad de la Republica.
- Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2003-2021. Consultado entre setembro de 2019 e janeiro de 2021, em <https://www.infopedia.pt>.
- Freedman, K. (2003a). *Teaching visual culture, curriculum, aesthetics and the social life of art*. Nova Iorque: Teachers College Press. ISBN: 0-8077-4371-2.
- Freedman, K. (2003b). The importance of Student Artistic Production to Teaching Visual Culture. *Art Education*, 56(2), 38-43.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- Gignoux, A-C. (2006). De l'intertextualité à la réécriture. *Cahiers de Narratologie* [Em linha], 13 consultado a 30 abril 2019, em <http://journals.openedition.org/narratologie/>
- Hernández, F. (2015). La Cultura Visual como invitación a la deslocalización de la mirada y reposicionamiento del sujeto. In Martins et al. (Orgs.), Tomo I — *Educación de la Cultura Visual: conceptos e contextos* (pp. 75-92). Santa Maria: Edufsm..
- Hernández, F. (2007). *Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Hernández, F. (1997). *Educación y cultura Visual*. Sevilla: Publicaciones MCEP. ISBN: 84-89042-15-2
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- Marques, S. & Campos, R. (2017). Políticas de visualidade, práticas visuais e a construção de espaços de imaginação. *Cadernos de Arte e Antropologia*, 6(2), 5-10.
- Medeiros, M. e Castro, T. (2017). O que é a Cultura Visual?. *RCL – Revista de Comunicação e Linguagens/ Journal of Communication and Languages*, 47, 1-7.
- Orland-Barak, L. & Maskit, D. (2017). *Methodologies of Mediation in Professional Learning*. Berlim: Springer. ISBN 978-3-319-49906-2.
- Salbego, J. e Charréu, L. (2017). Educação e práticas contemporâneas de visualidade: o que significa, afinal, ensinar pela Cultura Visual. *Perspectiva*, 35(4), 1196— 1214.
- Sant`Anna, T. (Org.) (2016). *Imagem, cultura visual e poder: incursões foucaultianas e deleuzeanas*. Goiânia: Kelps. ISBN: 978-85-400-1684-2.
- Sardelich, M. (2006). Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. *Educar*, 27, 203-219.

Sarzedas, A. (2021). *Leitura, cultura visual e intertextualidade: Propostas de leitura no ensino do Português (3º Ciclo), envolvendo atividades colaborativas e expressivas de índole visual*. Dissertação de mestrado não publicada. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Walty, I. (2009). Intertextualidade. In C. Ceia (Coord.), *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*. Consultado a 13 de julho de 2019, em <https://edtl.fcsh.unl.pt>

Notas biográficas

ANA SARZEDAS é docente no Agrupamento de Escolas da Lourinhã. Mestre em Educação Artística com especialização em Artes Plásticas na Educação, pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Os seus principais interesses de investigação são as relações transdisciplinares entre educação artística e o ensino de Português, numa perspetiva metodológica de investigação-ação, assim como as relações entre a ilustração e o texto na literatura infanto-juvenil.

Email: anasarzedas@gmail.com

Morada: Agrupamento de Escolas da Lourinhã, Rua Vale de Geões, Apartado 13, 2530-888 Lourinhã, Portugal.

LEONARDO CHARRÉU é artista visual e professor na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Doutoramento em Belas Artes pela Universidade de Barcelona e em Ciências da Educação pela Universidade de Évora. É membro do CIEBA (Centro de Estudos e Investigação em Belas Artes) e do CIED (Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais). As suas principais linhas de investigação são a arte, a cultura visual, a educação artística e a formação de professores de artes visuais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6761-6964>

Email: leonardocharreu@edu.ulisboa.pt

Morada: Escola Superior de Educação de Lisboa, Departamento de Formação e Investigação em Arte e Design, Campus de Benfica, Estrada de Benfica 529, 1549-003 Lisboa, Portugal.