



Sara Pereira (Org.) (2011)  
Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"  
25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade  
ISBN 978-989-97244-1-9

---

## Análise e produção de mensagens *media* a partir de um vídeo do YouTube: uma experiência na aula de Inglês com uma turma de 9º ano

VALENTINA MARIA PITEIRA VALENTE

Universidade do Minho

valentinampv@gmail.com

### Resumo:

Este artigo apresenta os resultados de um trabalho realizado com alunos de 9º Ano, na disciplina de Inglês, que consistiu na análise e produção de mensagens *media*. Partimos da visualização do vídeo "Where the hell is Matt (2008)", disponível no YouTube e procedemos à sua análise, solicitando aos alunos que procurassem responder a um conjunto de questões. Solicitámos depois aos alunos que, recorrendo a tecnologias à sua escolha, produzissem mensagens *media* susceptíveis de serem divulgadas em suportes digitais. Os resultados apontam para o facto de os alunos terem desenvolvido as suas capacidades de análise e produção. Foi notório um empenho acrescido na produção de mensagens *media* em suportes como o Powerpoint, o vídeo e papel. As produções foram depois apresentadas e discutidas em grupo-turma, com o objectivo de desenvolver a produção reflexiva de mensagens *media*.

### Palavras-chave:

Educação para os *Media*, Análise e produção de mensagens *media*, Inglês (9º Ano).

---

A escola debate-se hoje com um problema central: por um lado tem como objectivo formar cidadãos literatos, activos e responsáveis; por outro, enfrenta a concorrência dos meios de comunicação, que são uma escola paralela a que os alunos dedicam mais tempo do que à escola tradicional e à família (Potter, 2005).

A concorrência é feita por todos os *media*, sem excepção, quer se trate dos ditos velhos ou tradicionais (imprensa, rádio, televisão), quer se trate dos chamados novos ou digitais (Internet, telemóvel, videojogos). E a questão já não está só no tempo que os alunos dedicam aos *media*, mas também nos efeitos que a utilização desses *media*, sobretudo dos novos, têm ao nível da aprendizagem (Gee, 2010). A aprendizagem é, hoje, mais social que individual pelo que o mais importante, em matéria de investigação, não é perceber o individual, mas o contexto cultural que suporta a participação alargada, a produção e a distribuição de *media* (Jenkins, 2009).

Até ao aparecimento da Web 2.0 a questão não se colocava com tanta acuidade, pois o que estava em causa eram os efeitos (positivos e negativos) do consumo de mensagens *media*.

Procurava-se então controlar esses efeitos, primeiro numa lógica de vacinação (alertar para o não consumo), depois numa lógica de proibição e, mais recentemente, pela lógica da preparação para o consumo, que é bem definido pelo termo inglês “empowerment” (Buckingham, 2003; Mastermann, 1980). A comunicação mediática era feita no sentido de um para muitos e o cidadão comum raramente tinha acesso a exprimir-se através dos *media*.

Com o desenvolvimento da Web 2.0, o paradigma comunicacional mediático alterou-se. Hoje, a comunicação é feita de muitos para muitos, pelo que já não importa apenas preparar os futuros cidadãos para serem consumidores críticos de mensagens *media*, mas também produtores reflexivos. Vivemos, assim, na era dos “prosumers” (Komoski, 2007), termo importado de Toffler, não na perspectiva económica mas ao nível da informação, uma vez que o cidadão comum é, ao mesmo tempo, consumidor e produtor de informação, em diferentes suportes, mas sobretudo no digital.

Não importa apenas saber produzir mensagens do ponto de vista técnico. Essa literacia digital é importante, mas os conteúdos são decisivos para que as mensagens sejam consumidas por terceiros (Tomé, 2008). Importa então que os cidadãos do século XXI, além de terem acesso aos *media*, desenvolvam capacidades tecnológicas e técnicas. Importa saber criar um blogue e estruturá-lo. Mas o impacto desse blogue vai sobretudo ser medido pelos conteúdos. Por isso é preciso conhecer as técnicas que os profissionais da informação usam para captar a atenção dos consumidores. Mas é preciso também saber como funciona o mundo mediático, como se estrutura e como é influenciado pelos contextos (político, económico, social e cultural).

A aprendizagem concretiza-se em espaços formais (como a escola), mas também em espaços informais (como um grupo de discussão on-line). Mas enquanto a escola se centra mais no individual (ou tende a fazê-lo), nos espaços informais potencia-se verdadeiramente uma aprendizagem mais social e, ao mesmo tempo, mais relevante para o aprendente (Jenkins, 2009). Importa, por isso, que a escola seja capaz de concretizar actividades pedagógicas que favoreçam a aprendizagem social, o que pode fazer através da Educação para os *Media*.

Numa acepção geral, a Educação para os *Media* pode ser entendida como a capacidade de aceder aos *media*, de analisar criticamente o seu funcionamento em contexto e os seus conteúdos, de criar e produzir conteúdos de forma reflexiva e de os difundir (Comissão Europeia, 2009). É, na expressão de Rivoltella (2010), “um saber fundamental” (p. 9). As capacidades associadas à Educação para os *Media* devem ser desenvolvidas desde o berço e ao longo da vida (Declaração de Bruxelas, 2011), pelo que a escola tem aqui um papel decisivo. Porém, há problemas que se colocam a este desenvolvimento, designadamente a falta de formação dos professores a este nível (Tyner, 2010).

Nesse sentido, frequentámos uma acção de formação nesta área e temos investido na revisão de literatura, tendo ficado claro para nós que é urgente investir na concretização de actividades de Educação para os *Media*, nas escolas, com alunos, apostando na análise crítica e na produção reflexiva de mensagens *media* (Carlsson e von Felitzen, 2006). Decidimos, por isso, avançar com uma actividade centrada nesta problemática.

### **Caracterização da amostra**

As actividades foram desenvolvidas com uma turma de 9º Ano, na disciplina de Inglês, numa escola da cidade de Castelo Branco. A turma é constituída por 25 alunos, de 14 anos, 10 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Em termos de aproveitamento, a turma pode ser considerada muito boa, pois mais de 70 por cento dos alunos apresenta nível 4 ou 5, numa escala de zero a 5.

Neste trabalho de campo, por estarmos a desenvolver actividades com alunos de 9º Ano, optámos pela simplificação possível das questões, uma vez que tivemos em conta uma sensibilização prévia dos alunos para reflectir sobre os *media* e os seus conteúdos.

De acordo com os dados recolhidos na ficha de recolha de dados que os alunos preencheram previamente, a sua relação com os *media* caracteriza-se da seguinte forma

### **Frequência de utilização**

- 96% vêem televisão e 88% usam o telemóvel todos os dias;
- 52% consultam a internet diariamente e 44% duas ou três vezes por semana;
- 68% ouvem música todos os dias e 28% duas a três vezes por semana;
- 56% nunca lêem jornais e apenas 28% declaram ler duas a três vezes por semana;
- 48% ouvem rádio duas ou três vezes por semana enquanto que 24% nunca ouvem rádio.

### **Procura de informação que os atrai**

Foi perguntado aos alunos a que meio recorrem mais quando procuram informação sobre uma notícia que lhes despertou o interesse:

- 52% dos alunos procuram sempre informação na Internet e 44% afirmam fazê-lo muitas vezes;
- 52% procuram nos jornais algumas vezes;
- 48% procuram em revistas, algumas vezes;
- 20% declaram recorrer sempre à televisão, enquanto 72% por cento o fazem muitas vezes (36%) ou algumas vezes (36%).

### **Quais os assuntos que os interessam mais**

Em relação aos temas da informação que procuram nos *media* e à frequência de pesquisa, os alunos referiram sobretudo a música (76%) e a tecnologia (68%). Seguem-se o desporto e a cultura, com 36% e 28% dos alunos a referirem que têm muito interesse nestes temas. Nos assuntos em relação aos quais declaram ter menos interesse encontram-se a política (68% referem ter pouco ou nenhum interesse e só 28% admitem algum interesse) e a economia (76 por cento referem ter pouco ou nenhum interesse e só 20 por cento dizem ter algum interesse).

### **Em que media acreditam mais**

- 36% acredita sempre nos jornais, na televisão (28%) e na rádio (24%);
- 64% acreditam muitas vezes na televisão contra 36% nos jornais, 24% nas revistas, 40% na internet e 36% na rádio;
- 64% acreditam algumas vezes nas revistas, 44% na internet 36% no rádio e 28% nos jornais.

### **Actividades desenvolvidas na Internet**

- 40% e 44% respectivamente, jogam on-line muitas vezes ou algumas vezes;
- 40% conversam no chat muitas vezes e, com igual percentagem de 28% conversam sempre ou algumas vezes;
- 40% publicam conteúdos algumas vezes, 32% fazem-no muitas vezes e 24% nunca.
- 24% dos alunos da turma declaram usar redes sociais, principalmente o YouTube, com a finalidade de efectuarem download de músicas.

Embora as percentagens apresentadas revelem grande profusão de hábitos e variedade nos tempos que os alunos dedicam a cada actividade, podemos afirmar que, os meios de eleição da maioria são basicamente a televisão, o telemóvel e a internet, os quais utilizam com grande frequência, em especial, na sua vertente lúdica.

### **Trabalho de campo**

Tivemos em atenção três aspectos centrais: *i)* motivação para a produção de mensagens *media*, sobretudo quando o tema dessas mensagens é discutido ou negociado; *ii)* capacidade crítica e de produção reflexiva; *iii)* desempenho ao nível da língua inglesa, que utilizaram para poderem manifestar as suas opiniões acerca de assuntos que lhes interessavam.

Fizemo-lo porque o processo educativo que se desenvolve na escola deve fomentar o conhecimento do mundo em toda a sua diversidade humana e cultural. A escola e a família têm um papel fundamental na educação dos jovens, mas eles hoje aprendem muito no espaço informal, online e offline, com grupos de interesses e com amigos. Essa aprendizagem é, claramente social, e não tão individual como a da escola.

O professor de línguas estrangeiras no decorrer da sua prática pedagógica, é em simultâneo educador e comunicador e, implicitamente, “aceita participar activamente no desenvolvimento dos seus alunos, como indivíduos e como pessoas em relação; aceita colaborar no desenvolvimento da sua capacidade de aprender e de comunicar”. (Alarcão, 1997 p. 694)

Procurámos contribuir para alargar horizontes e promover actividades no sentido de analisarem e produzirem mensagens *media*, em situações do seu interesse e utilizando estratégias que envolvam o mais possível, acontecimentos da vida real, para tornar a aprendizagem social. Como se trata de uma língua estrangeira, pensamos que “esta prática irá desenvolver a competência linguística necessária a uma comunicação mais perfeita e produtiva”. (Sequeira, 1997 p. 703)

Se a comunicação nos coloca perante uma informação, há que educar para a receber criticamente e tentar compreendê-la. “We are not simply concerned with training certain kinds of skilled behaviour, but also (...) with the steady and purposive development of the learner as a communicator and as a learner, as well as with his personal and social development” (Van Ek, 1986, citado em Alarcão, 1997 p.694 ). É cada vez mais importante que a sociedade esteja preparada, não só para identificar mas também facilitar a aquisição das capacidades necessárias para usar a informação e as tecnologias da comunicação, efectivamente e de forma segura, uma sociedade literata com a capacidade de aceder, analisar, avaliar e criar mensagens em diferentes contextos.

A produção das mensagens, nesta actividade específica, tem a influência nítida das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) que se desenvolveram e generalizaram de uma forma inédita, alteraram “a forma de estar, de pensar, de trabalhar e, inevitavelmente, a forma de aprender” (Carioca et al.,2005, p.7), promovendo “a interactividade, a auto-aprendizagem, a pesquisa autónoma, a interdisciplinaridade” (Pinto, 2003).

O trabalho foi organizado em quatro fases: *i*) aplicação de uma ficha de recolha de dados sobre a utilização dos *media* por parte dos alunos; *ii*) análise de uma mensagem *media*; *iii*) produção de mensagens *media*; *iv*) análise das mensagens *media* produzidas.

A análise de mensagens *media* pode ser feita de acordo com um conjunto de questões definidas por Share, Thoman e Jolls (2005), designadamente:

- a) quem criou esta mensagem?
- b) que técnicas foram usadas para atrair a minha atenção?
- c) como podem outras pessoas compreender uma mesma mensagem de forma diferente da que eu a compreendo?
- d) que estilos de vida, valores e pontos de vista estão representados, ou foram omitidos, nesta mensagem?
- e) por que razão esta mensagem está a ser enviada?

A actividade de análise foi realizada após uma unidade didáctica em que o tema central abordado se relacionava, entre outros, com viagens. Foi distribuído e preenchido um questionário não identificado, sobre os hábitos de utilização dos vários meios de comunicação. Em seguida, os alunos visionaram um vídeo do YouTube “Where the hell is Matt 2008” (<http://www.youtube.com/watch?v=zlFkdbWwruY>).

O vídeo foi analisado individualmente e/ou em pares respondendo às questões: Who? What? When? Where? How? Why? o qual também não requeria identificação. O interesse deste propósito reside no facto de, navegar na Internet, ser uma das actividades preferidas de muitos no seu dia-a-dia, embora com finalidades distintas.

Explorámos também os vários tipos de diálogo que emergem numa sala de aula quando os alunos visionam, em grupo, um vídeo. No entanto, foi na escrita que eles se expressaram mais claramente. Atribuímos à faixa etária, a “idade da gaveta”, em que os jovens não se expõem tanto na presença de adultos como se não estiverem a ser observados, independentemente de existir empatia com o professor.

Numa terceira fase do processo, já no final de uma outra unidade didáctica, esta sobre ‘addictions’, de acordo com a planificação da disciplina, foi então solicitado aos alunos que produzissem as suas próprias mensagens *media*. Como analisámos vários tipos de vícios, cada aluno e/ou par escolhia o que mais lhe “agradasse” para elaborar uma mensagem *media*, de forma criativa e apresentação livre. Porquê? O importante é apostar na produção ainda que de forma simplificada, “enquanto nem todas as pessoas tiverem as ferramentas necessárias à produção sofisticada de mensagens *media*, recomendamos fortemente uma pedagogia do ensino da literacia crítica dos *media* através de projectos baseados na produção de mensagens (mesmo que seja algo tão simples como reescrever um texto ou fazer um desenho)” (Kellner e Share, 2007, p. ).

## Discussão de resultados

Na análise do vídeo, os alunos revelaram algumas dificuldades em compreender a mensagem e a razão que levou Matt a produzi-la.

A observação e as notas de campo mostram que os alunos não estavam habituados a realizar este tipo de trabalho. A variável sexo não teve influência, pois as dificuldades foram demonstradas tanto por indivíduos do sexo masculino como do feminino.

As questões Who? What? When? Where? não suscitaram dúvidas. No entanto, cerca de um quarto da turma teve dificuldade em responder, às outras duas questões colocadas: Why? em que alguns escreveram "I don't know" ou não deixaram por responder e How? em que surgem respostas como "on foot" e outras em branco. Por outro lado, obtivemos respostas para Why? "to learn more about the different cultures around the world", "I don't know, maybe because he wanted to travel and show his dancing skills at the same time", "because he wanted to encourage peace and understand the world." Para How? "he goes to a country, he takes a camera, finds a good place and a nice group of people, turns on the camera and starts dancing", "he travelled all over the world and he danced with various people that he met", "in all the places he was dancing and people started dancing too." Além das questões colocadas, há a registar uma resposta de opinião de uma aluna, a propósito da mensagem do vídeo: "After I watched the video, I realized how many different cultures there are in the world. In some countries we find wealth but in others we just see poverty. However, Matt treated the people the same way (dancing). With this behaviour, he wanted to encourage peace and understanding in the world. The dance and music are universal and understood by all: from the poorest to the richest and most advanced ones. The video also intended to show people that the English is a universal language."

As mensagens produzidas mostraram variados critérios, tanto ao nível da linguagem como dos meios utilizados: power point, posters, pequenos artigos e vídeos.

No total foram produzidas 19 mensagens, distribuídas da seguinte forma: 2 power point, 7 posters, 7 artigos e 3 vídeos. Apenas 6 alunos trabalharam em pares tendo os restantes produzido as suas mensagens individualmente. Destes alunos, 2 pares elaboraram posters e, o outro par, apresentou 1 vídeo. Assinalamos também o facto de, 3 alunos não terem entregue o trabalho, o que se deveu, essencialmente, a falta de organização.

Embora, aparentemente, não exista uma razão plausível que justifique a sua escolha, sabemos que a escola enfrenta um desafio real em termos de desenvolvimento de competências TIC nos alunos. Daí a disparidade que se verifica na utilização das referidas competências, alunos com um nível bastante elevado enquanto outros, apresentam grandes lacunas. Existem diferenças consideráveis em como as escolas estão preparadas para enfrentar o desenvolvimento desta competência, além de, diferir de escola para escola e de professor para professor. No entanto, esta competência não tem só a ver com o processo ensino-aprendizagem. "A TIC está presente em tudo, portanto tem um papel activo na criação e transformação do modo como nos relacionamos uns com outros, com o mundo e com as nossas estruturas sociais.

A realçar nesta actividade é, essencialmente, a motivação para a organização do trabalho, o interesse depositado na sua elaboração e o cuidado e empenho na expressão escrita que, por se tratar de uma língua estrangeira, requeria maior atenção.

Nas mensagens produzidas sobre a forma de cartaz ou de artigo é notória a influência de fontes encontradas on-line, embora não seja notório o plágio, pois a ideia passava por criar uma mensagem original, o que os alunos procuraram fazer. Podemos porém dizer que os alunos optaram por fazer o *remixing*, ou seja, a produção de mensagens *media* com recurso a partes de mensagens *media* que já existiam. Esse *remixing* é também claro no caso dos três vídeos produzidos por alunos, onde associaram música (ex: Evanescence), texto, fotografias dos colegas, mas também fotografias, *cartoon* e posters sobre as temáticas, capturadas on-line. Para a produção, os alunos usaram o Movie Maker do Windows, não tendo em nenhum dos casos recorrido à captura de imagens em movimento, fosse com câmara de filmar ou com o telemóvel.

Após a entrega dos trabalhos produzidos, impunha-se a sua avaliação. Procedemos então ao seu visionamento numa sessão intra-turma. De salientar o clima que nos foi dado vivenciar na sala de aula: por um lado, a expectativa de conhecer os trabalhos produzidos pelos colegas, por outro, o

“nervosismo dos produtores das mensagens” ao visionarem os seus trabalhos e, em simultâneo, constatarem o impacto que os mesmos produziram, além de conhecerem as opiniões do grupo.

Após a apresentação, começaram a surgir os comentários do género: “os trabalhos estavam todos muito giros”, “é difícil avaliar...”, “aprende-se mais com estes trabalhos do que só com o livro do aluno...”, “pudemos pesquisar e encontramos muita coisa...”, iniciados por uns, terminados por outros, ao início com certa timidez, que acabou por dar lugar a comentários muito positivos. A maioria afirmou “as mensagens de que mais gostámos foram os vídeos”, “estavam muito bem concebidos”, “tornavam a mensagem mais efectiva”, “eram mais apelativos, muito actuais no seu conteúdo e na música seleccionada.” Os posters e os power point também disseram que “estavam muito bem elaborados mas aí, a mensagem passava mais despercebida” pelo que, “não causava tanto efeito” junto dos receptores. Acrescentaram também que “o facto de termos de usar a língua inglesa também foi bom porque sempre aprendemos mais vocabulário e temos de ter cuidado na escrita para não dar erros ou construir mal as frases”.

Tentámos descortinar se tinham tido alguma razão especial para produzirem vídeo, power point, poster ou papel, mas as justificações não foram muito claras. Deduzimos que foi mesmo o que lhes apeteceu fazer no momento, sem qualquer outra intenção embora, tivéssemos sentido que alguns alunos não se sentiram muito confortáveis relativamente à elaboração de vídeos. Os que produziram vídeos utilizaram, em especial, o YouTube de onde fizeram o download de músicas e imagens.

Numa análise do teor das mensagens produzidas podemos referir que, em maior número, cinco de cada, foram a propósito de drogas e tabaco, que, segundo declararam, são os vícios que mais os impressionam. Seguiram-se 3 sobre o álcool, 2 sobre o jogo e, uma de cada, sobre chocolate, vícios em geral, vícios de algumas celebridades e vício sexual. Também somos levados a afirmar que não existiu qualquer ligação premeditada, entre o tipo de vício abordado e a plataforma escolhida.

Outro aspecto que também focaram foi o facto de este tipo de trabalhos lhes permitir “sair” do manual, expressarem-se mais livremente e investigarem por eles próprios, o que lhes permite um desenvolvimento de capacidades ao nível científico e crítico. Ainda um factor que também mereceu enfoque nesta avaliação, foi o aspecto de a actividade ser desenvolvida em língua inglesa, o que os levou a redobrar o cuidado na sua elaboração, pois não queriam cometer erros que os fizessem sentir desconfortáveis aquando da apresentação.

## Conclusões

Os resultados demonstram uma facilidade de acesso dos alunos aos media, muito embora não os utilizem em toda as suas potencialidades, como refere Buckingham (2003). As mensagens media produzidas em suporte vídeo foram, porém, as que mais interessaram os alunos e que motivaram mais discussão, o que permite perceber que os alunos que têm competências ao nível do Movie Maker estarão mais preparados para a produção de mensagens media que interessem os colegas.

Perante os resultados, poderemos afirmar que a nossa actividade contribuiu para desenvolver: *i)* a proficiência na área da escrita; *ii)* o desenvolvimento de capacidades de trabalho em grupo, de organização e de delegação; *iii)* a tolerância pela perspectiva do outro; *iv)* a descoberta e a variedade de talentos necessários à concretização de um projecto de larga escala; *v)* a facilidade com que os participantes se envolvem no trabalho.” (Thoman e Jolls, 2004)

## Referências bibliográficas

- Alarcão, Isabel (1997) 'Que Valores na Aprendizagem de uma Língua Estrangeira' in Patrício, Manuel Ferreira (org.) (1997) *A Escola Cultural e os Valores*, Porto: Porto Editora, pp. 693-99.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press and Blackwell Publishing Ltd.
- Carioca, V., Siraj-Blatchford, J., Samuelsson, I., Sheridan, S., Esparteiro, B., Saúde, S., Passarinho, A., Espírito Santo, A., Nuez, R. e Genova, K. (2005). *As TIC na primeira infância: Manual para formadores*. Beja: Kinderet.
- Carlsson, U. e von Felitzen, C. (2006). Raising Media and Internet Literacy: activities, projects and resources. In Ulla Carlsson e Cecilia von Felitzen (Eds.) *In the service of young people?: Studies and reflections on media in the digital age* (pp. 313-433). Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media; Nordicom - Göteborg University.
- Déclaration de Bruxelles.  
(2011). <http://www.declarationdebruxelles.be/declaration/declaration%20de%20bruxelles%20-%20fr.pdf> (acedido a 22 de Fevereiro de 2011).
- Gee, James Paul (2010). *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and Worked Examples as One Way Forward*. London: MIT Press.
- Komoski, K. (2007). 21st Century teachers as prosumers in a bi-literate knowledge-driven global economy. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007*, pp. 1303-1311. Chesapeake, VA: AACE.
- Kellner, D. e Share, J. (2007). Critical Media Literacy, democracy and the reconstruction of Education. In Donald Macedo e Shirley R. Steinberg (Eds.), *Media Literacy: a reader*, pp. 3-23. New York: Peter Lang Publishing.
- Jenkins, Henry. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21<sup>st</sup> Century*. London: MIT Press.
- Livingstone, S. (s.d.b) What is media literacy?  
[http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/What\\_is\\_media\\_literacy.doc](http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/What_is_media_literacy.doc) (acedido a 29 de Novembro de 2010).
- Mastermann, L. (1980). *Teaching about television*. London: Macmillan.
- Pinto, Manuel. (2003), Informação, conhecimento e cidadania a educação escolar como espaço de interrogação e de construção de sentido in VV. AA.: *Cruzamento de saberes, aprendizagens sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Potter, W. (2005). *Media Literacy* (3rd edition). London: Sage Publications.
- Sequeira, Maria de Fátima (1997) 'O Ensino das Línguas Estrangeiras e a Dimensão Europeia da Comunicação e dos Valores' in Patrício, Manuel Ferreira (org.) (1997) *A Escola Cultural e os Valores*, Porto: Porto Editora, pp.701-3.
- Share, J., Thoman, E. e Jolls, T. (2005). *Five key questions that can change the world: classroom activities for media literacy*. Santa Monica (CA): Center for Media Literacy.
- Rivoltella, Pier Cesare (2010). *A Scuola com il Media Digitali: problemi, didattiche, strumenti*. Milano: Vita e Pensiero.



- Tomé, Vitor (2008) CD Rom "*Vamos fazer Jornais Escolares*": *um Contributo para o Desenvolvimento da Educação para os Média em Portugal*, Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Tyner, K. (2010). Tyner, K. New Agendas for Media Literacy. In Kathleen Tyner (Ed.), *Media Literacy: New Agendas in Communication*. New York: College of Communication of the University of Texas in Austin and Routledge 2010, pp. 1-7.
- Van Ek, J. A. (1986) *Objectives for modern languages learning*, Vol. I, Scope. Council of Europe

