

Culturas juvenis e desfavorecimento digital: o projeto RadioActive

INTRODUÇÃO

Em Portugal, na última década registou-se um enorme avanço ao nível da inclusão das gerações mais novas nas tecnologias digitais, através de programas de incentivo governamental de grande abrangência – o e.escola e e.escolinha¹ –, permitindo acesso a computadores portáteis para uso educativo (Pereira, 2013). Portugal tornou-se mesmo um dos principais países em que o acesso à internet por jovens era feito maioritariamente através de computadores portáteis, num uso individualizado (Ponte *et al.*, 2012). Contudo, o investimento ao nível das infraestruturas e equipamentos não encontrou paralelo ao nível do reforço das competências na educação formal (Pereira, 2013). Em parte, tal deriva de «se presumir que os adolescentes compreendem nativamente qualquer coisa ligada a tecnologia» (boyd, 2014: 180).

Na verdade, as tecnologias não só representam novas oportunidades para aprendizagem, cultura e sociabilidade (Jenkins, 2009), como também riscos (Livingstone *et al.*, 2011). Mais ainda, a pesquisa tem vindo a demonstrar como oportunidades e riscos se distribuem de formas diferentes consoante os países, as características socioeconómicas das famílias e características individuais dos mais novos (Livingstone *et al.*, 2011; Ponte *et al.*, 2012; Livingstone *et al.*, 2014). Por outras palavras, as oportunidades inerentes aos meios digitais – no que diz respeito a desenvolvimento e participação (Jenkins, 2009) – não são

(1) O Programa e.escola foi criado em 2009 no âmbito do Plano Tecnológico e especificamente do Plano Tecnológico da Educação, visando «promover o acesso à Sociedade da Informação e fomentar a info-inclusão, através da disponibilização de computadores portáteis e ligações à internet de banda larga, em condições vantajosas» (in <http://www.eescola.pt/missao.aspx>, consultado a 21-03-2016). Através do e.escolinha, os alunos de 1.º ciclo de ensino básico tinham acesso a computadores portáteis “Magalhães”; através do e.escola e do programa Novas Oportunidades, os restantes ciclos de ensino básico tinham acesso a computadores portáteis. A política foi complementada pela instalação de banda larga em toda a rede de escolas públicas.

vividas da mesma forma por todos (Livingstone e Helsper, 2007) e podem mesmo acentuar as desigualdades já existentes entre as famílias e jovens (Underwood, Parker e Stone, 2013; boyd, 2014; Van Dijk e Van Deursen, 2014; Brites, 2015).

Neste capítulo, refletimos sobre as culturas de consumo de música e rádio entre comunidades juvenis em contexto de semi-exclusão, no âmbito do RadioActive, um projeto educativo de produção de rádio *online*, implementado em Portugal desde 2013. O projeto envolve crianças e jovens na produção de programas, incluindo conteúdos jornalísticos, de entretenimento e musicais, para a estação de rádio *online* do projeto, denominada RadioActive101 – em <http://pt.radioactive101.eu> –, em concordância com a legislação de direitos de autor.



ACESSO, USOS, COMPETÊNCIAS E EDUCAÇÃO DIGITAIS

O acesso às tecnologias constitui apenas um primeiro nível da divisão digital (*digital divide*), colocando-se importantes questões acerca dos usos e das competências. Como demonstram Van Dijk e Van Deursen, enquanto no primeiro nível se podem gerar diferenças mais simples e temporárias, as consequências dessas diferenças no segundo nível podem ser estruturais, isto é, mais profundas e duradouras em termos de desigualdade social e de informação (2014: 139). Em combinação com as desigualdades sociais, as diferenças digitais produzem assimetrias nas oportunidades de vida concretas, como emprego, salários, tratamentos médicos ou relacionamentos sociais, consideram os autores holandeses. As pessoas com competências digitais adequadas usam o computador e a internet com mais frequência, durante mais tempo e em contextos de prática mais variados. Os investigadores apontam ainda para a relevância dos contextos digitais nos *curricula* escolares e para o facto de a exclusão das competências digitais sugerir uma exclusão social, traduzindo-se em barreiras de participação para quem manifesta dificuldades em lidar com as múltiplas tecnologias digitais.

Em Portugal, a desigualdade no acesso e utilização das novas tecnologias tende a reproduzir as desigualdades entre as famílias, já de si mais sentidas do que noutros países europeus (Brites, 2010; Ponte *et al.*, 2012; Simões *et al.*, 2013; Livingstone *et al.*, 2011; Livingstone *et al.*, 2014). A progressiva penetração da internet, bem como de programas de intervenção governamental, como o e.escola e e.escolinhas, e de apoio à inclusão social e digital, como o Escolhas², têm, contudo, vindo a atenuar os efeitos dessa reprodução das desigualdades em termos de acesso e, em alguma medida, de reforço de competências.

(2) O Programa Escolhas teve origem a 9 de janeiro de 2001, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, que criou o Programa de Prevenção da Criminalidade e Inserção dos Jovens dos Bairros mais Vulneráveis dos distritos de Lisboa, Setúbal e Porto. O Programa foi alargado a todo o território nacional e atualmente encontra-se na sua sexta geração (2016-18). Entre os principais objetivos do Escolhas estão a promoção da igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social, através da promoção da inclusão social de crianças e jovens em contextos socioeconómicos mais vulneráveis. Foi introduzida a partir da segunda geração do programa (2004) a medida de Inclusão digital (a IV), com vista a facilitar o acesso e a capacitação das comunidades mais excluídas a tecnologias digitais.

Outra forma de combater a desigualdade na utilização dos meios digitais é o investimento em projetos de literacia digital. A educação para os media tem vindo a merecer atenção crescente, por pressão de entidades internacionais como a UNESCO e as instituições europeias, bem como da própria academia (Jorge, Costa e Pereira, 2014), mas o ensino formal tem demonstrado dificuldades em acompanhar as exigências colocadas pela rápida convergência dos media. Assim, esses projetos de literacia digital terão tanto mais hipóteses de sucesso quanto mais se ajustem às diferenças entre populações (Brites *et al.*, 2014; Brites, 2015) e aos seus contextos de vida (Van Dijk e Van Deursen, 2014). Há vantagens em que os envolvidos sejam ativos no desenvolvimento desses projetos de literacia digital, sendo capazes de criar oportunidades para eles mesmos, no contexto das suas vidas além do projeto (Barron, Mertel e Martin, 2014), criando processos auto-sustentados, fora do ambiente mais próximo de intervenção. O que está aqui em causa são processos de auto-apropriação das aprendizagens, que têm ganhos quando suportados em redes de pares e de família e ainda criando redes com os mentores (*idem*). Ola Erstad (2013) aponta ainda para a necessidade de interligar a tecnologia com as necessidades quotidianas, sendo o tema de especial relevância quando crianças e jovens usam as tecnologias entre diferentes contextos, *remixando* espaços mediáticos, aprendizagens e práticas. O mesmo autor identifica como um processo de *remixagem* o processo de criação, que ganha potencialidade com o aumento das tecnologias.

Ora, a importância de inserir a aprendizagem na escola como no dia a dia dos participantes (Underwood, Parker e Stone, 2013) reclama a necessidade de olhar para além das estratégias formais de educação. Os processos educativos implicam uma aprendizagem subjetiva e negocial entre educador ou facilitador e estudante/participante, e até entre os vários participantes em ambiente de aprendizagem e de competição, de forma colaborativa. Os ambientes mais informais são especialmente importantes para trabalho com comunidades em risco de exclusão escolar. É, em todo o caso, importante ter a noção de que os processos de aprendizagem são diferenciados entre os membros do grupo, que podem oscilar em termos de presença e de participação.

A necessidade de uma conjugação eficaz e frutífera entre contextos formais, informais e não-formais de aprendizagem sobre os media tem-se revelado urgente face à ascensão e predomínio dos media e tecnologias digitais (Drotner, Jensen e Schrøder, 2008; Black, Castro e Lin, 2015). «Quer na escola quer em contextos informais, a juventude precisa de oportunidades para desenvolver as capacidades e conhecimento para se envolver com a tecnologia contemporânea de forma efetiva e significativa», afirma danah boyd (2014: 177).

O processo desenvolvido durante o RadioActive baseia-se no princípio de que o envolvimento na produção da rádio em ambiente digital, como outros programas de produção mediática (audiovisual, fotografia, imprensa), promove uma utilização mais consciente, crítica e criativa dos media pelos participantes, enquanto são chamados a pensar a sua ligação à esfera da cidadania (Goodman, 2003; Chávez e Soep, 2005; Fisherkeller, 2011; Rogers *et al.*, 2015).

«Os programas de produção de media digitais para jovens são cada vez mais reconhecidos como um meio eficaz de construir capacidades individuais, promover o envolvimento da comunidade, e providenciar valores sociais mais alargados (...). Esses programas oferecem um espaço fora das escolas que permite aos jovens fomentar um sentido de auto-advocacia, empoderamento, e resiliência, (...) oferecem um meio de responder às formas como as estruturas sociais, económicas, culturais e políticas afetam as suas vidas, e ajudam os jovens a estabelecer ligações com indivíduos e as suas comunidades através do processo de produção» (Lin in Black, Castro e Lin, 2015: 21).

MEIOS DIGITAIS, RÁDIO E MÚSICA

O que representa, nos tempos de convergência digital, e particularmente para os jovens, o meio da rádio? Em média, quase metade da população portuguesa ouve rádio diariamente³, com os mais novos a representar o grupo que mais escuta através de novos meios, como o telemóvel (38% dos indivíduos com idades entre 15 e 24, face a 1% dos maiores de 65) e a internet (sobretudo entre jovens adultos, estudantes e profissionais intelectuais).

A rádio tende a ser associada à sua aceção de entretenimento e particularmente de música. Num estudo de 2012 através de questionário a jovens entre 16 e 18 anos de uma escola privada em Lisboa, Weigelt e Parmeggiani (2014) constataram que para 70% dos jovens o conteúdo preferido na rádio era a música. Nessa amostra de 80 jovens, foi também encontrado que a grande maioria (93%) afirmava ouvir rádio sobretudo no carro, e eram menos os que utilizavam o aparelho de rádio (31%), o telemóvel (21%) ou ouviam através da internet (15%) ou leitores de som digitais (15%). Os dispositivos móveis e individuais parecem, assim, oferecer uma possibilidade de autonomia para além dos dispositivos controlados pela família, em casa ou no carro.

Na internet, a preferência dos jovens pela música – e não por rádio – também é notória, a acreditar no inquérito EU Kids Online, aplicado em 2010 em 25 países europeus⁴. Nessa altura, 44% dos jovens tinham feito *download* de filmes ou música no mês anterior à pesquisa, e 39% afirmavam ter partilhado vídeos ou música na internet com outros (Livingstone *et al.*, 2011). Tais práticas, contudo, representavam perigos: uma menina da

(3) Segundo o Markttest Bareme Rádio 2014, em média 4,9 milhões de pessoas ouvem rádio diariamente em Portugal (700 mil jovens até aos 24 anos; 2,1 milhões de ouvintes adultos entre os 24 e os 44 anos; um 1,5 milhão entre os 45 e os 64 anos e 600 mil ouvintes com mais de 65 anos). A mesma pesquisa demonstra que cerca de 42% dos indivíduos com menos de 35 anos escutam rádio pela internet, assim como 45% dos estudantes, ou 41% dos quadros médios e superiores. 1,3 milhões de portugueses também responderam que costumam ouvir rádio pelo telemóvel, com os jovens entre os 15 e os 24 anos a apresentar a maior afinidade com este hábito, comum a 37,9% deles (42,6% dos estudantes), e os maiores de 64 anos a menor (apenas 1,2% o fazem). Consultado em http://www.rtp.pt/antena1/os-dias-da-radio/13-de-fevereiro-dia-mundial-da-radio_8645, em 02/02/2016.

(4) Em cada um dos países participantes, incluindo Portugal, foram inquiridas 1000 crianças entre os 9 e os 16 anos utilizadoras de internet e um dos seus pais.

Estónia, de 14 anos, referia esse como um dos maiores riscos que as pessoas da sua idade encontravam *online*: «Muitas pessoas apanham vírus quando fazem *download* de música ou filmes e depois percebem que, em vez disso, ficaram com vírus» (*idem*: 48), o que convida a dimensão das competências.

Os jovens portugueses seguem essa tendência: segundo o Net Children Go Mobile, em 2014⁵, entre as atividades mais executadas na internet pelos jovens portugueses (entre os nove e os 16 anos) está o ato de ouvir música, feito diariamente: 52% ouvem música, e 50% veem *videoclips*, diariamente na internet, hábitos que aumentam com passagem dos 12 para os 13-16 anos (Simões *et al.*, 2014). Um quinto dos entrevistados também afirmou utilizar a internet diariamente, entre outros, para descarregar música ou filmes; menos, na ordem dos 11%, partilham fotografias, vídeos ou música com outros, o que remete para a ideia de que a partilha e produção de conteúdos são menos frequentes do que o seu consumo (Livingstone e Helsper, 2007).

Na era digital, as ligações à música tornam-se menos físicas e assumem a forma de *links*, comunidades online, redes Peer2Peer, MP3 *blogging*, *online video releases*, *online gigs*, *online live concerts* e outros (Cardoso e Espanha, 2008). Os jovens são frequentemente apontados como adotantes destas formas de acesso à música, incluindo por aquilo que representam de desoneração para o consumidor. Por outro lado, estes formatos tecnológicos colocam desafios aos quadros legais, que, no caso português, permanece restritivo, embora os processos legais sejam pouco frequentes, face à popularidade crescente destas práticas. Em termos de educação, o Referencial de Educação para os Media (Pereira *et al.*, 2014), documento norteador dos objetivos educativos por ciclo de ensino, fixa a meta para o ensino secundário de «conhecer os direitos de autor e entender porque devem ser respeitados» (*idem*: 14).

O CONTEXTO DO RADIOACTIVE

O RadioActive é um projeto de investigação-ação participativa (Camarota e Fine, 2008), que usa a rádio na internet como uma ferramenta de capacitação das comunidades. A metodologia de intervenção é fortemente inspirada pelo trabalho de Paulo Freire (2010), ao centrar-se nas particularidades de cada comunidade em que atua, de forma a que os participantes estejam ativamente presentes nos processos de discussão, análise e produção dos conteúdos da rádio. Dessa forma, uma fase inicial implica uma problematização como meio de realizar «diagnósticos e levantar questões, ao invés de impor fórmulas criadas central e universalmente a temas complexos como o empoderamento de jovens, alguns em contexto de semi-exclusão» (Brites *et al.*, 2014: 146).

Em 2013-14 foi financiado pelo programa Aprendizagem ao Longo da Vida da Comissão Europeia e implementado em quatro centros de jovens em Portugal, e noutros quatro

(5) Em comparação com outros seis países europeus: Bélgica, Dinamarca, Irlanda, Itália, Roménia e Reino Unido. Em Portugal, foram inquiridos 501 indivíduos.

países europeus (Alemanha, Malta, Reino Unido e Roménia). Ainda em 2014 recebeu o Prémio Inclusão e Literacia Digital, da Rede TIC e Sociedade, para a sua expansão em 2015 em mais seis centros de jovens em Portugal⁶. Além de formação técnica a monitores dos centros de inclusão digital (CID), o RadioActive cede equipamento de rádio e acompanhamento das atividades por um grupo de investigadores; e promove também visitas dos grupos de jovens a meios de comunicação social, especialmente a rádios.

O RadioActive procura promover o envolvimento, a aprendizagem informal e a empregabilidade de pessoas em risco ou em exclusão do ensino e de vida profissional ativa: na Alemanha, foi desenvolvido junto de comunidades intergeracionais; em Portugal, como no Reino Unido, as populações-alvo têm sido as crianças e os jovens. Assim, em Portugal, estabeleceu-se em parceria com o Escolhas, programa governamental que, desde 2001, apoia projetos que se destinem à inserção de crianças e jovens em contextos de vulnerabilidade, atuando para a sua capacitação educativa, cívica, escolar e digital (Vieira, 2015).

Enquanto projeto de intervenção-ação participativa, o RadioActive envolveu uma avaliação, que mobilizamos neste capítulo para a discussão sobre as culturas juvenis de música e as desigualdades que a marcam. Concretamente, durante a primeira fase (2013-14)⁷, foram realizadas 10 entrevistas com jovens participantes e quatro grupos de foco com monitores CID e coordenadores dos centros; e durante a segunda fase (2015 e até janeiro de 2016)⁸, a meio e no final do ano, foram realizadas entrevistas e questionários *online* com jovens participantes (32 entrevistas a meio do ano, e 24 no final; 36 respondentes a questionário a meio do ano e 30 no final), e entrevistas com seis monitores CID (em ambos os momentos). O objetivo foi diagnosticar competências (jornalísticas, organizacionais e técnicas) desenvolvidas na RadioActive101 e compreender como essas competências se relacionavam com os seus quotidianos.

A grande identificação entre o meio rádio e os conteúdos musicais, identificada anteriormente noutros estudos, também foi encontrada entre a população participante no RadioActive. No processo de diagnóstico inicial, tornou-se evidente que alguns dos jovens tomavam a rádio como música. Habitados a ouvir rádios comerciais baseadas em programação musical, o meio radiofónico era, para a maioria deles, sinónimo de música. Além disso, o consumo de música através da internet (sobretudo através da plataforma de partilha de vídeos YouTube) e de *downloads* ilegais (por vezes diretamente, outras vezes através de partilhas dos amigos ou familiares) era uma prática entre as comunidades em que se inseriam.

(6) Os quatro centros participantes desde 2013 eram Catapulta, Metas, Trampolim e EntreEscolhas; em 2015 juntaram-se seis centros: Orienta.Te, Esperança, Novos Desafios, Espaço J, Multivivências e Escolhe Vilar. Assim, em 2015 situam-se nas zonas metropolitanas de Lisboa (Orienta.Te, Esperança e Novos Desafios) e Porto (Catapulta, Metas, EntreEscolhas, Escolhe Vilar, Multivivências), e na zona centro, Coimbra (Trampolim) e Lousã (Espaço J).

(7) Nos três centros que integraram o RadioActive Europe desde o início.

(8) Nos seis centros que integraram o projeto em 2015, ao abrigo do financiamento do Prémio Inclusão e Literacia Digital.

Embora a amostra de 2015 fosse reduzida, os números acompanham a tendência identificada por outros estudos relativamente a ouvir música e ver *videoclips* diariamente na internet (66% e 47%, respetivamente). Em atividades que envolvem mais competências, bem como condições de acesso à internet mais favoráveis, os números diminuem: aumenta o número dos que afirmam nunca descarregar filmes e músicas (34%), partilhar vídeos, fotos ou músicas (21%) e usar *sites* de partilha de ficheiros (40%). Este quadro remete para o facto de a ‘escada de oportunidades’ (Livingstone e Helsper, 2007) ser mais difícil de transpor entre esta população mais desfavorecida.

Como estratégia de aproximação ao projeto RadioActive, foram também promovidas visitas a meios de comunicação, tanto a estações de rádio como de televisão. Por exemplo, a visita às instalações do Grupo Renascença feita pelos jovens do Orienta.Te, de Rio de Mouro, Sintra, deu-lhes a ver como se organizam as várias rádios do grupo (Rádio Renascença, MegaHits, RFM), quer nos estúdios quer na redação de informação. Particularmente, como a música é manejada digitalmente nas estações, onde puderam entrevistar um locutor de rádio. Também a produção audiovisual digital da RTP foi vista por jovens dos projetos Esperança e Novos Desafios, que visitaram o Museu RTP, em Lisboa, e Escolhe Vilar, que foram recebidos nas instalações da RTP no Monte da Virgem. Aliás, alguns dos jovens que vivem em Vila D’Este, quase paredes-meias com a RTP, não faziam ideia de que parte das imagens que vêm diariamente na televisão são produzidas tão perto de si.

PRODUÇÃO DE RÁDIO *ONLINE* POR CRIANÇAS E JOVENS

A produção de uma rádio *online* de cariz não profissional e educativo como a do RadioActive encontrou tensões com a legislação de direitos de autor. Na verdade, ainda antes da implementação no terreno, a equipa portuguesa do RadioActive confrontou-se com mais limitações legais do que os outros países envolvidos. Foi necessário fazer diligências junto da Entidade Reguladora para a Comunicação Social (registo do meio), Sociedade Portuguesa de Autores (direitos de *streaming* e *podcast*) e PassMúsica (direitos conexos). As taxas exigidas colocavam problemas em termos da sustentabilidade da rádio como uma estação educativa, depois do fim formal do projeto. O Prémio que recebeu em finais de 2014 permitiu ao RadioActive assegurar a rádio legalmente por mais algum tempo, mas a rede de centros de jovens participantes na RadioActive101 continua a debater-se com a questão da sustentabilidade, ou seja, em garantir as condições para manter a rádio cumprindo as obrigações legais e financeiras referentes aos direitos de autor.

Com efeito, a música esteve entre os temas mais sugeridos por crianças e jovens para os programas de rádio (outros foram Associativismo e voluntariado, Educação, Cultura, Media, Desporto, Talentos, Discriminação). Além de programas especificamente dedicados à música (ou mesmo uma série de programas, como no caso do Multivivências, de que falaremos adiante), muitos dos programas envolviam a escolha de músicas para acompanhar o programa ou as suas rubricas e conteúdos. A escolha de música comporta um trabalho

de seleção do tipo musical e de análise das letras, exigindo a sua leitura e compreensão, em função do tema do programa. Programas dedicados às relações interpessoais (Orienta. Te) ou igualdade de género (Novos Desafios), por exemplo, incluíram músicas feitas por artistas da comunidade na mesma temática.

«Eu sou o David e faço de tudo um pouco... Ajudei a escrever as falas, escolhi as músicas... A fala no *jingle* é minha e também falei em algumas das peças. (...) A música também foi feita pelo nosso grupo, o PDM, sou eu, o Edgar, o David e o Nuno. Somos um grupo de música e fizemos a música 'Igualdade de géneros' e várias músicas apresentadas no programa.» (Edgar, 14, Novos Desafios)

Como recorda a monitora CID do Catapulta, Joana Santos, que participa na RadioActive101 desde 2013: «*Ao fim de algum tempo eles vão ganhando algumas competências, mas o que se ganha é muito para além disso. Tem a ver mais com as outras competências, como a literacia de que a gente fala muito – leitura e escrita. Se eles estiverem a ler uma letra de uma música para cantar já é excelente, porque é um texto muito maior do que normalmente leem*». Um dos momentos mais evidentes desta situação foi o programa que fizeram ('Somos Livres!'), sobre liberdade de expressão, em que os jovens desse projeto ouviram 'Grândola Vila Morena', de José Afonso, uma canção até aí rejeitada por ser considerada *seca*, e que depois usaram, e recriaram; foram mesmo convidados para a cantarem ao vivo por outras entidades, uma dimensão de reconhecimento importante para o grupo.

Figura 1 – Emissão de um programa para a RadioActive101 a partir do centro Catapulta



Além disso, a componente digital implica também a aquisição de competências técnicas básicas ou mais avançadas. Como exemplifica uma das participantes mais novas: «*Um dia destes, a Joana [monitora] pediu para pesquisarmos músicas e passarmos para a Dropbox e depois vamos usá-las*» (Mariana, 11, Orienta.Te). Também na edição de som se adquirem competências: «*Tenho aprendido um pouco mais como falar, falar com o público, mexer com os programas Audacity e Garageband... Eu gosto muito de música e gosto dos programas que envolvem isso*», afirmava Seliger, 18 anos, participante ativo da RadioActive101 no Esperança, de Sacavém.

Dada a forte identificação de rádio com música, um desafio que se colocou a cada grupo que começou a participar na RadioActive101 foi o de ir além da vontade de passarem música comercial na sua rádio para aproveitarem a oportunidade de produzir a sua própria música e/ou letras, desenvolvendo assim competências criativas, bem como técnicas – e de outra ordem, como veremos. A consciencialização de que, para passar música comercial, é obrigatório deter os originais (em CD ou em ficheiros comprados legalmente – iTunes, por exemplo) colocou questões sobre os recursos (escassos) para os adquirir, o que obrigou a encontrar alternativas. Também em caso de músicas da comunidade, a necessidade de obter autorização dos artistas contribuiu para reforçar a noção de autoria e dos direitos associados junto dos participantes.

Assim, a criação de música mostrou-se também como uma solução para escapar mais facilmente aos impositivos dos direitos de autor e conexos. No Metas E5G, um grupo de participantes que está habituado a trabalhar com som e vídeo expandiu a sua criatividade produzindo músicas originais para letras de música. Uma das canções originais (letra e música) que produziram ao longo dos três anos de participação no RadioActive intitulava-se ‘Os Jovens e a Educação’, na qual refletiam sobre a sua relação com ensino formal e não só. Sendo um tema difícil e complexo, é de recordar que, depois da sessão em que criaram a música e a letra, os jovens saíram do espaço a cantarolar em grupo o que tinham acabado de fazer e que traduzia os seus sentimentos em relação à escola. O jovem dinamizador comunitário e também envolvido no projeto comentava o alcance destas experiências: «É o learning by doing. *A valência da educação não formal é mesmo essa, cativá-los a experimentar e fazer. Não só ouvir, mas também experimentar*». E salientava como projetos deste tipo, que abrem portas às novas tecnologias, proporcionam «*experiências que eles não iam ter e se calhar abrir caminhos para a sua educação formal*». Também o técnico do EntreEscolhas E5G recordava como os jovens de uma maneira transversal diziam não ser ouvintes de rádio, mas se mostravam entusiasmados na participação numa rádio *online* (Freitas, 2015). Como refere também o monitor CID do Escolhe Vilar, Teodoro Freitas: «*Eles [os jovens] é que sugeriram fazer eles próprios a música para o programa [especial de Natal]*». A passagem ao lugar de autoria conferiu em qualquer dos casos uma importante dimensão de conquista e valorização, em alguns casos reforçada pela ligação entre os centros comunitários e as escolas que os jovens frequentam.

Em especial, como aludimos anteriormente, o Multivivências E5G realizou uma série de três programas sobre o papel da música cigana na comunidade de Ponte de Anta, Espi-

nho, e da sua projeção nacional. Nesse caso, a música esteve no centro da valorização da cultura da comunidade, implicando a seleção musical por parte dos jovens em consonância com as suas raízes e etnias. Como explica o monitor CID António Costa, as vantagens foram para além disso: «*Falando especificamente do [um dos jovens], que é uma criança que não sabe ler e tem sempre a autoestima em baixo, não quer dizer que com a rádio tenha aprendido muito mais, mas só a questão de ser a voz dele a imagem da rádio, pronto, sente que é diferente, de uma forma positiva, dos outros*». Também no Novos Desafios, onde a produção dos programas obedecia a uma distribuição de papéis, levava a que os jovens disputassem a função de procurar e selecionar as músicas e a assumissem com algum orgulho: «*Eu sou o DJ, vou escolher e passar as músicas no programa*» (Diogo, 12).

A técnica do Catapulta assinala também as vantagens ao nível da interligação da música com uma dimensão de participação cívica: «*Há uma questão, em termos da ética... não é que eles concordem, mas percebem a questão da insistência; o que não podem dizer, já sabem que asneiras ou uma linguagem “não sei quê” não se utiliza; nas músicas que têm dúvidas e não sabem quais são as circunstâncias, têm a preocupação de perguntar porque não têm a certeza... Já percebem que isso é uma questão*». A participação pública obedece a regras de civilidade e a produção de uma rádio *online* é uma forma de sensibilizar os participantes para tal.

CONCLUSÕES

Claramente uma das vantagens do projeto traduziu-se, logo nos primeiros contactos com as comunidades, na necessidade de se compreender os limites da utilização de música legal, designadamente a comercial. A música comercial é importante neste tipo de projetos pois relaciona-se com as músicas que os jovens seguem e gostariam de transmitir na rádio, mas que implicam regras. Esta aprendizagem é, inclusive, valorativa para os técnicos que acompanham os jovens.

Além da discussão sobre os direitos de autor e a música comercial, durante o projeto, os jovens têm tido a oportunidade de aceder ao lugar de produção cultural: não só transmitir a música com que se identificam, mas também transmitir a que produzem. Esta opção relacionou-se com duas realidades distintas: por um lado, com a produção de temas mais induzidos pela agenda dos próprios projetos comunitários, como a Educação e a Igualdade de género; por outro lado, com temáticas intrínsecas à comunidade, como os programas sobre música cigana, ou músicas de artistas das comunidades ligados aos temas dos programas, como violência. Em ambos os casos, as aprendizagens e a relação com as temáticas foi muito intensa, em parte pela atração proporcionada pelas tecnologias, em parte pela simplicidade do meio 'rádio', em que tudo se concentra no som, nas palavras, na música.

Num contexto de desfavorecimento em termos de acesso aos meios digitais e competências no uso desses meios, o projeto RadioActive representou uma ferramenta para refor-

çar competências (técnicas e propriamente digitais, de literacia e compreensão crítica, de criatividade) e capacitar os grupos de jovens participantes para dimensões que estão para além da própria tecnologia em si, ao nível da cidadania e da participação, mas também no reforço de autoestima. Da gestão de saberes, regras, vontades e limites sobre a forma como se pode usar música comercial ou própria resultam uma série de competências cívicas, aprendizagem sobre direitos de autor e responsabilidade de escolhas.

A valência do RadioActive para combater a desigualdade de capacidades na utilização das tecnologias digitais, incluindo no que toca à cultura musical numa era de convergência, firmou-se sobre o contexto não-formal em que foi implementado, em articulação com o trabalho de mais de uma década do programa Escolhas e da sua linha de inclusão digital. Essa dimensão permite que a produção de rádio *online* vá ao encontro dos interesses específicos dos (em 2015) 10 grupos de jovens participantes na RadioActive101. De qualquer forma, sendo um projeto educativo, este é um processo necessariamente de longo curso, em que os resultados não são universais nem imediatos.

REFERÊNCIAS

- BARRON, Brigid; MERTL, Véronique; MARTIN, Caitlin K. (2014), «Appropriating the process: Creative production with informal interactions and across settings», in Brigid Barron; Kimberley Gomez; Nichole Pinkard e Caitlin K. Martin (eds.), *The Digital Youth Network: Cultivating Digital Media Citizenship in Urban Communities*, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, pp.167-190.
- BOYD, danah (2014), *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*, New Haven, Londres: Yale University Press.
- BLACK, Joanna; CASTRO, Juan Carlos; LIN, Ching-Chiu (2015), *Youth Practices in Digital Arts and New Media: Learning in Formal and Informal Settings*, Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- BRITES, Maria José (2015), *Jovens e culturas cívicas: Por entre formas de consumo noticioso e de participação*, Covilhã: Livros LabCom. <http://www.livroslabcom.ubi.pt/book/128>
- BRITES, Maria José (2010), «Jovens (15-18 anos) e informação noticiosa: a importância dos capitais cultural e tecnológico», in *Estudos em Comunicação/Communication Studies*, 8, pp.169-192. ISSN: 1646-4974. http://www.ec.ubi.pt/ec/19/pdf/ec_19.pdf
- BRITES, Maria José; SANTOS, Sílvio Correia; JORGE, Ana; NAVIO, Catarina (2014), «Problematizar para intervir: rádio online e educação para os media como estratégia de inclusão de jovens», in *Observatório (OBS)*, 8(1), pp.145-169. <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/714/647>.
- CAMMAROTA, Julio; FINE, Michelle (2008), «Youth Participatory Action Research: A Pedagogy for Transformational Resistance», in *Revolutionizing Education: Youth participatory action research in motion*, Oxon: Routledge, pp.1-11.
- CHÁVEZ, Vivian; SOEP, Elisabeth (2005), «Youth Radio and the Pedagogy of Collegiality», in *Harvard Educational Review*, 75(4), pp.409-434.

- DROTNER, Kirsten; JENSEN, Hans Siggaard; SCHRÖDER, Kim Christian, Eds. (2008), *Informal Learning and Digital Media*, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- ERSTAD, Ola (2013), «Trajectories of Remix: Digital literacies, media production and schooling», in Colin Lankshear e Michele Knobel (eds.), *A New Literacies Reader*, Nova Iorque: Peter Lang Publishing, pp.38-55.
- FISHERKELLER, JoEllen (2011), *International Perspectives on Youth Media: Cultures of Production and Education*, Nova Iorque: Peter Lang.
- FREIRE, Paulo (2010), *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Editora Paz e Terra.
- FREITAS, André Barreira (2015), «A Intergeracionalidade e a inclusão digital de grupos socialmente vulneráveis», in Maria José Brites; Ana Jorge e Sílvia Correia Santos (eds.), *Metodologias Participativas: Os media e a educação*, Covilhã: LabCom Books, pp.69-74. <http://www.livroslabcom.ubi.pt/book/139>.
- GOODMAN, Steven (2003), *Teaching Youth Media: a critical guide to literacy, video production and social change*, Nova Iorque, Londres: Teachers College Press.
- JENKINS, Henry (2009), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- JORGE, Ana; PEREIRA, Luís; COSTA, Conceição (2014), «Práticas de educação para os media em Portugal: uma visão panorâmica», in Ilana Eleá (ed.), *Agentes e Vozes: Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*, Gotemburgo: NORDICOM, pp. 167-172.
- LIVINGSTONE, Sonia; HELSPER, Ellen (2007), «Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide», in *New Media & Society*, 9(4), pp.671-696.
- LIVINGSTONE, Sonia; MASCHERONI, Giovanna; ÓLAFSSON, Kjartan; HADDON, Leslie, com as redes EU Kids Online e Net Children Go Mobile (2014), *Children's online risks and opportunities: Comparative findings from EU Kids Online and Net Children Go Mobile*, <http://eprints.lse.ac.uk/60513/>
- LIVINGSTONE, Sonia; HADDON, Leslie; GÖRZIG, Anke; ÓLAFSSON, Kjartan (2011), *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings*, <http://eprints.lse.ac.uk/33731/>
- CARDOSO, Gustavo; ESPANHA, Rita (2008), «Entre o CD e Web 2.0: os consumos digitais de música em Portugal», Lisboa: OBERCOM. <http://www.obercom.pt/client/?newsId=29&fileName=rr7.pdf>
- PEREIRA, Sara; PINTO, Manuel; MADUREIRA, Eduardo Jorge; POMBO, Teresa; GUEDES, Madalena (2014), *Referencial de educação para os media para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*, Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral da Educação. <http://hdl.handle.net/1822/30320>
- PEREIRA, Luís (2013), *Literacia Digital e Políticas Tecnológicas para a Educação*, Santo Tirso: De Facto Editores.
- PONTE, Cristina; JORGE, Ana; SIMÕES, José Alberto; CARDOSO, Daniel, Eds. (2012), *Crianças e Internet em Portugal: acessos, usos, riscos, mediações – resultados do inquérito europeu EU Kids Online*, Coimbra: MinervaCoimbra.
- ROGERS, Theresa; WINTERS, Kari-Lynn; PERRY, Mia; LAMONDE, Anne-Marie (2014), *Youth, Critical Literacies, and Civic Engagement: Arts, Media, and Literacy in the Lives of Adoles-*

- cents*, Nova Iorque: Taylor & Francis.
- SIMÕES, José Alberto; PONTE, Cristina; FERREIRA, Eduarda; DORETTO, Juliana; AZEVEDO, Celiana (2014), *Crianças e Meios Digitais Móveis em Portugal: Resultados Nacionais do Projeto Net Children Go Mobile*, Lisboa: CESNOVA – Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa. https://netchildrengomobile.files.wordpress.com/2015/02/nccgm_pt_relatorio1.pdf
- SIMÕES, José Alberto; PONTE, Cristina; JORGE, Ana (2013), «Online experiences of socially disadvantaged children and young people in Portugal», in *Communications - The European Journal of Communication Research*, 38(1), pp.85-106.
- UNDERWOOD, Charles; PARKER, Leann; STONE, Lynda (2013), «Getting it together: relational habitus in the emergence of digital literacies», in *Learning, Media and Technology*, 38(4), pp.478-494.
- VAN DIJK, Jan; VAN DEURSEN, Alexander (2014), *Digital Skills: Unlocking the Information Society*, Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- VIEIRA, Paulo (2015), «Media e literacia digital, pensamento crítico, criatividade, colaboração e capacitação: A experiência do Programa Escolhas», in Maria José Brites; Ana Jorge e Sílvio Correia Santos (eds.), *Metodologias Participativas: Os media e a educação*, Covilhã: Lab-Com Books, pp.77-86. In <http://www.livroslabcom.ubi.pt/book/139>.
- WEIGELT, Diego; PARMEGGIANI, Brenda (2014), «Usos e modos de ouvir rádio hoje: um estudo de caso da juventude portuguesa», in *Cambiassu – Estudos em Comunicação, Revista Científica do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Maranhão*, 19 (15), pp.27-43.