

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS

As Drogas e os Consumos

JORGE BARBOSA

2000

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

MESTRADO EM PSICOLOGIA
CENTRO DE CIÊNCIAS DO COMPORTAMENTO DESVIANTE

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS
AS DROGAS E OS CONSUMOS**

2000

Jorge Manuel da Fonseca Barbosa

Dissertação de candidatura ao grau de mestre elaborada sob orientação
do Prof. Doutor Jorge Negreiros de Carvalho

Agradecimentos

Embora realizada individualmente, esta dissertação contou com o apoio de algumas pessoas às quais gostaria de expressar o meu agradecimento.

À minha esposa Lígia, aos meus filhos Sara e Filipe, pela compreensão e pelo tempo que me disponibilizaram.

À minha amiga Cassilda pela disponibilidade que sempre demonstrou no apoio informático nas diferentes fases da elaboração da tese.

À minha amiga e colega de curso, Dr^a. Clara Reis, pelas suas palavras de incentivo e pelas sugestões que forneceu na revisão final da tese.

Aos professores e alunos da Escola do I Ciclo da Areia e da Escola do 1º Ciclo da Senhora da Oliveira, pela forma como se prontificaram e empenharam para que a recolha de dados fosse possível.

Finalmente, uma palavra de agradecimento ao Prof. Doutor Jorge Negreiros de Carvalho pelo modo empenhado e motivador com que orientou a tese.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	---

PARTE I

CAPÍTULO I – O FENÓMENO DO USO E ABUSO DAS DROGAS NAS CRIANÇAS E AS RESPOSTAS DO SISTEMA EDUCATIVO

1.1. AS CRIANÇAS E AS DROGAS	8
1.1.1. As Crianças na Sociedade	8
1.1.2. As Crianças e os Consumos	10
1.2. O SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS	16
1.2.1. A Educação e a Legislação sobre Droga	16
1.2.2. A Droga no Plano Curricular do 1º Ciclo	20
1.3. A PREVENÇÃO EM MEIO ESCOLAR	22
1.3.1. A Prevenção	22
1.3.2. A Prevenção Junto das Crianças	30

CAPÍTULO II - O MODELO TEÓRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

2.1. A CLARIFICAÇÃO CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	36
2.1.1. As Funções	40
2.1.2. A Componente Construtiva	43
2.1.3. A Componente Social	45
2.2. CONSTITUIÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	47
2.2.1. As representações sociais como processos sociocognitivos	49
a) A Objectivação	49
b) A Ancoragem	50
2.2.2. Comunicação Social e Representações Sociais	53
2.3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - ORGANIZAÇÃO E DINÂMICA	56
2.3.1. A Teoria do Núcleo Central	56
2.3.2. Os Princípios Organizadores	59
2.4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS DROGAS E DOS TOXICODPENDENTES	60

PARTE II

CAPÍTULO III -AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS ACERCA DAS DROGAS E DAS TOXICODPENDÊNCIAS: ASPECTOS METODOLÓGICOS GERAIS

3.1. OBJECTO E OBJECTIVOS	75
3.2. O ACESSO ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	76
3.3. MÉTODO	77
a) Amostra	78
Critérios de selecção da amostra	78
Caracterização sóciodemográfica	81
b) Procedimentos	83
c) Instrumento	84

CAPÍTULO IV - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS ACERCA DAS DROGAS E DAS TOXICODPENDÊNCIAS: RESULTADOS E IMPLICAÇÕES PARA A PREVENÇÃO

4.1. TRATAMENTO DOS DADOS – ANÁLISE DE CONTEÚDO	90
4.2. RESULTADOS	97
a) O conteúdo do saco das drogas	97
b) O utilizador das drogas	111
c) O <i>João</i> e as drogas	117
d) A criança e as drogas	124

CONCLUSÕES FINAIS

129

As representações sociais como fenómeno real ou ilusório?	130
As representações sociais das crianças e as oposições binárias	134
As representações sociais e a educação sobre as drogas	136

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

140

ANEXOS

152

INTRODUÇÃO

O fenómeno do consumo das drogas assume actualmente proporções tais que é enquadrado nas grandes problemáticas das sociedades. Ultrapassando as componentes circunstanciais do acto do uso e abuso de drogas, em que à partida se poderia inscrever, revela-se em áreas diversas que o tornam num tema socialmente complexo e revelador de uma grande expansão no seio das sociedades.

A temática das drogas e dos consumos faz parte da vida social, saiu do domínio restrito dos consumidores e investigadores, e difundiu-se nos discursos dos cidadãos. Através de questões directas ou indirectamente relacionadas, encontra-se nas conversas do dia-a-dia dos políticos, dos docentes, dos religiosos, das famílias, das populações mais novas, ...

A amplitude da difusão do fenómeno ocorre e revela a sua vitalidade em várias áreas da sociedade.

Os locais de consumo deixam de se cingir aos locais “escuros” e “marginais” das cidades para se revelarem nos hospitais, nas paróquias, nas fábricas, nas prisões, nas escolas, ..., *no fundo da rua*. Dos sítios das drogas evoluiu-se para a cidade em risco (Fernandes, 1995).

As instituições envolvidas na prevenção e tratamento aumentaram em número e surgem ramificadas dentro dos sectores periciais (saúde, educação, religião, segurança social, justiça ...).

Os meios de comunicação social reflectem a disseminação dos consumos através da quotidiana abordagem do tema.

Os próprios indivíduos que de forma directa ou indirecta se vêm envolvidos já não se restringem aos consumidores, verificando-se o envolvimento mais intenso dos filhos, das famílias, dos amigos, da população em geral. O envolvimento de outras faixas populacionais “não tradicionais” é revelador dessa propagação. Se o relacionamento dos jovens com as drogas é *marcada* pelos consumos, com o abranger das crianças ocorre uma nova faceta do fenómeno. Verificando-se casos directos de crianças que se iniciam nos consumos, de crianças que sofrem directamente as consequências de serem filhos de toxicodependentes, e, de crianças que estão sujeitas à influência da visibilidade social das drogas e dos consumos.

Perante a necessidade de clarificação e das preocupações que o tema assume no conjunto das questões sociais, torna-se pertinente estudar a forma como as crianças assimilam o fenómeno, e analisar as representações sociais que constroem, constituindo-as como objecto de estudo.

As crenças difundidas socialmente em relação ao consumo de drogas e as formas de apreensão, inscrevem-se nas determinações sociais da problemática das drogas, sendo mediadas pela actividade construtiva do sujeito sobre o conjunto de informações recebidas dos diversos canais comunicacionais. Nesta perspectiva, esta investigação utiliza o modelo teórico das representações sociais formulado por Moscovici (1976), definindo a sua especificidade psicossocial na regulação socio-cognitiva do conhecimento, activada por uma dinâmica social complexa e que afecta as crianças.

Perante a amálgama de discursos produzidos acerca do fenómeno das drogas, e considerando as crianças sujeitos activos do mundo social, procura-se nesta investigação o senso comum presente nas crianças sobre essa realidade.

Este trabalho divide-se em duas grandes partes, assumindo a primeira parte um carácter, essencialmente, teórico e, a segunda parte, debruça-se sobre o trabalho empírico.

O primeiro capítulo, aborda um conjunto de *sectores* que pretendem contextualizar, de forma abreviada, o fenómeno no âmbito da ligação que estabeleceu com crianças, nas respostas fornecidas pelo sistema de ensino e da prevenção primária.

O segundo capítulo, focaliza o modelo teórico das representações sociais, pretendendo clarificar a forma como se constrói esse pensamento social e se inscreve na problemática dos consumos. Assim, depois de se realizar a delimitação do conceito procede-se à apresentação das suas funções e aborda-se o seu carácter construtivo e social. Em seguida, através dos processos sociocognitivos da objectivação e ancoragem, aborda-se a constituição e o funcionamento das representações sociais e salienta-se o papel que também poderá desempenhar a comunicação social. Posteriormente, são referenciadas duas formas distintas de abordagem da organização e dinâmica das representações sociais. Por fim apresentam-se os estudos que no domínio psicossocial se têm debruçado sobre as representações sociais e a temática das drogas.

A segunda parte deste estudo enquadra a componente prática, onde é apresentada a investigação empírica.

O terceiro capítulo, aponta a pertinência do estudo, explica as opções metodológicas assumidas, traçando os objectivos e esclarecendo o contexto social da

população alvo. De seguida, procede-se à clarificação da forma de acesso às representações sociais. Finalmente, descreve-se o método, com especial destaque para a caracterização da amostra, dos procedimentos e técnicas, e do instrumento utilizado.

No quarto capítulo, com a análise de conteúdo aborda-se o tratamento dos dados e apresentam-se os resultados obtidos.

Por fim, são apresentadas as conclusões finais que se alicerçam nos principais resultados obtidos na investigação.

PARTE I

CAPÍTULO I

O FENÓMENO DO USO E ABUSO DAS DROGAS NAS CRIANÇAS E AS RESPOSTAS DO SISTEMA EDUCATIVO

CAPÍTULO I - O FENÓMENO DO USO E ABUSO DAS DROGAS NAS CRIANÇAS E AS RESPOSTAS DO SISTEMA EDUCATIVO

O uso e abuso das drogas é percebido nas sociedades actuais como uma das grandes problemáticas sociais. A sua história revela um carácter dinâmico no relacionamento com as sociedades, afectando de forma marcante algumas faixas etárias. Recentemente, tem vindo a verificar-se aproximação à faixa etária mais baixa, a infância. Em Portugal, não fugindo a essa tendência, assiste-se nos últimos anos a um assímlar do discurso sobre os consumos das drogas no quotidiano, passando de um assunto quase desconhecido para um dos temas sociais mais centrais e mediáticos da actualidade.

Pretende-se, nesta investigação, analisar as representações sociais das drogas e dos consumos nas crianças. Torna-se assim oportuno, antes de mais, que se contextualize, ainda que com carácter geral, o modo como as crianças se integraram nas sociedades e se relacionam com a problemática das drogas, tendo em conta as respostas fornecidas, com especial destaque para o caso português, pelo sistema educativo e pela prevenção primária.

1.1. AS CRIANÇAS E AS DROGAS

1.1.1. As Crianças

A visibilidade social da criança e dos envolvimento problemáticos associados à infância atingem, actualmente, níveis sem precedentes na história da Humanidade, nas suas vertentes mediática, de investigação, política, legislativa, social,... Segundo Sarmiento e Pinto (1997, p. 11); “A decidida entrada das crianças e da infância na agenda da opinião pública e dos sistemas periciais produtores de conhecimento sobre a sociedade não pode deixar de ser senão a expressão da relevância social da infância neste final do século”. Contudo, na história da Humanidade nem sempre foi assim. Ao longo dos séculos, a infância como *categoria social*, foi sujeita a diferentes processos de construção e reconstrução da sua *identidade* e do seu papel dentro das sociedades. Em cada época, cada sociedade teve uma forma particular de representar a criança, propondo imagens que nos revelam e transmitem os sistemas de valores e de aspirações, e dos quais, nem sempre teve consciência (Chombart de Lauwe, 1971).

Numa perspectiva histórica, a sociedade concebeu o *sentimento* pela criança com uma especificidade própria e variada ao longo dos tempos. As mudanças verificadas nas representações sociais da criança estariam associadas a alterações estruturais no imaginário social. Na sua obra, Ariés¹ (1981), apresenta-nos um notável “olhar societal” sobre a criança.

¹ A edição original foi publicada em Paris, em 1960.

Se existia uma certa preocupação com a infância nas civilizações clássicas, nomeadamente a nível da educação e da própria arte, com a Idade Média verifica-se uma negação dessa sensibilidade. Permanecendo a época medieval indiferente à distinção e separação das idades. A criança sendo representada como um adulto em miniatura (*homúnculos*), trabalhava, relacionava-se, divertia-se, comia e dormia no meio dos adultos.

É com o início dos tempos modernos que vão aparecer as condições para que a sociedade comece a ter uma concepção da criança como uma construção social que se distingue das outras categorias sociais. A especificidade própria da infância só começa a ressurgir durante o século XVII e XVIII em alguns sectores da aristocracia e burguesia. Gradualmente, deixa de ser vista como um adulto em miniatura, começa a ter vestuário próprio, espaços de aprendizagens, de linguagem, de relacionamento, ..., começa a obter uma certa especificidade em relação ao adulto.

Actualmente, o conceito de criança é concebido sob diversas formas, quer no plano do senso comum, quer na produção científica. Pinto (1997) refere a este propósito que: “Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da protecção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece” (p. 34). Ela é ainda perspectivada como sendo um dos bens mais preciosos da Humanidade que joga um papel de destaque na criação de um *mundo infantil* caracterizado pela sobrevalorização de valores do bem sobre o mal. Nesta perspectiva, situa-se Rousseau

(1712-1778), ao defender que a criança é um ser que nasce bom e puro, traçando assim uma das grandes propostas pedagógicas da modernidade.

Nos últimos anos, e com destaque para o contributo de académicos dos Estados Unidos, tem surgido a tese da diluição da infância. Segundo Postman (1982, cit. in Pinto 1997), a própria perspectiva da infância estaria a diluir-se e a ser descaracterizada pelo esbatimento das fronteiras entre o mundo dos adultos e o das crianças. Facto devido à influência da chamada “galáxia de Gutenberg”, ou seja, dos meios de comunicação electrónicos actuais e mais especificamente da televisão. Manifesta-se essa “uniformização” no vestuário, nos jogos, nas atitudes, na linguagem e nos comportamentos sociais.

1.1.2. As Crianças e os Consumos

Nas sociedades actuais, regra geral, as crianças são perspectivadas como uma idade de pureza, sem pecado, onde os aspectos desviantes da vida social não são envolvidos e se procura até, afastá-los de uma possível convivência. Com a sua pureza e inocência associada à liberdade e autenticidade, elas são a esperança no futuro (Hadley e Stockdale, 1996).

Chombart de Lauwe (1971), no seu estudo através da literatura e de filmes, fornece-nos uma imagem mistificada da criança, simbolizando *um outro mundo* oposto ao do adulto: o autêntico vs. inautêntico, a natureza vs. sociedade, a vida espontânea vs. o condicionalismo normativo.

Sarmento (1999), aponta que a crescente produção científica sobre a criança e a infância desdobra-se em um maior número de domínios do saber, e permite enquadrá-la em praticamente todas as esferas sociais. Uma das consequências da expansão do campo de estudos sobre a infância é a multiplicação das imagens sociais sobre as crianças. “A coexistência sincrónica de imagens sociais distintamente geradas na diacronia histórica é mesmo um dos principais traços identificadores da construção simbólica da infância no nosso país” (Sarmento, 1999, p. 16). O autor refere o estudo de Hendrick (1994) sobre a construção e reconstrução das imagens da infância inglesa, desde 1980 até aos dias actuais, como metáforas desencadeadoras da apreensão do estatuto social das crianças na sociedade (imagem romântica da infância, imagem da criança-operário, imagem da criança delinvente, imagens da criança paciente médico-psicológica e da criança-aluno, imagem da criança como membro da sociedade de bem estar, imagem da criança como membro da família, como criança-pública e como criança-cidadão – não prevista por Hendrick).

A categoria social da infância ao assumir uma maior identidade, diversidade e visibilidade social, confronta-nos com o surgimento de áreas que, de certa forma, se encontravam na penumbra. Destapa-se uma realidade conflagradora para a própria sociedade, em que se constata o envolvimento das crianças em situações de prostituição, pedofilia, maus tratos, abandonos, doenças, guerra, fome, trabalho infantil, toxicodependência, ..., surgindo a necessidade de criação de um rol de medidas de protecção à criança. Verifica-se, nos últimos anos, um aumento significativo na elaboração de estudos e de investigações (de teses de mestrado e doutoramento) sobre e com crianças, bem como na criação de legislação e de instituições de apoio à infância

para além de um maior destaque nos meios de comunicação social. A própria Assembleia Geral das Nações Unidas, perante a consciencialização da importância que as crianças assumem na vida das sociedades, aprovou, os Direitos das Crianças, na convenção de Novembro de 1989, rectificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. Este documento revela já alguma preocupação com a área das toxicodependências; no seu artigo 33º, defende: “Os Estados partes adoptam medidas legislativas, administrativas, sociais e educativas para proteger as crianças contra o consumo ilícito de estupefacientes e de substâncias psicotrópicas, tais como estão definidas nas convenções internacionais aplicáveis, e para prevenir a utilização de crianças na produção e no tráfico ilícito de tais substâncias”.

Por seu lado, as drogas e o seu “mundo” estão contextualizadas num espaço envolvente referenciado como marginal, sem moral, valores ou regras de conduta, onde os seus “moradores” são ladrões, criminosos, vagabundos, malandros sem vontade própria a não o ser o seu prazer². Contudo, o fenómeno dos consumos, quando convenientemente estudado, assume-se como uma realidade, por vezes, em larga medida, distante dessas conotações.

Perante esta interessante e extremista forma de olharmos a criança e as drogas, torna-se aliciante investigar como e quando, estes dois mundos, aparentemente tão opostos, se tocam e entrelaçam.

A realidade do dia-a-dia mostra-nos que não se coaduna com a cândida visão da criança. Tem-se vindo a verificar, nos últimos anos, que o “consumo progride e diversifica-se” (Almeida, 1997, p.84), abrangendo faixas populacionais cada vez mais

² Consultar o Capítulo II, sobre as representações sociais das drogas e dos toxicodependentes.

jovens. “... Alargaram-se as faixas etárias dos consumidores, compreendendo desde crianças e adolescentes ...” (Poiães, 1999, p. 10). Constata-se o envolvimento das crianças na problemática do “universo das drogas”, quer em termos da iniciação aos consumos, quer através de conhecimentos obtidos nas relações quotidianas ou ainda dependendo de influências directas no seu relacionamento familiar.

Na Dinamarca, Olofsson, Buckley, Andersen e Friis-Hansen (1983, cit. in Burkhart, 2000) realizaram um estudo envolvendo 89 crianças, entre 1 e 10 anos. Constataram que estas apresentavam um percurso de vida atribulado. Quase todas tinham sido afastadas dos cuidados das mães toxicodependentes que não possuíam assistência social ou tratamento. Nos primeiros tempos de vida, estas crianças tinham sido marcadas pela instabilidade e insegurança das muitas mudanças de ambiente quer ao nível do pessoal que lhes prestava cuidados, assim como, pela diversidade de contactos com os serviços de apoio. Aquando da realização do estudo duas crianças tinham morrido, 54% apresentavam distúrbios de comportamento, 21% apresentavam um desenvolvimento psicomotor retardado e 10% situavam-se ainda num nível grave.

Um estudo Irlandês realizado por Hogan (1997, cit. in Burkhart, 2000), sobre os efeitos sociais e psicológicos em 10 crianças filhas de toxicodependentes (heroinómanos), colocou em evidência que apenas em algumas delas era perceptível a presença de distúrbios sócio-emocionais. No entanto, a maioria apresentava dificuldades escolares.

Em França, foi realizado um estudo por Bouchez (1997, cit. in Burkhart, 2000), abrangendo 85 crianças, filhos de toxicodependentes em tratamento de substituição. Com menos de 8 anos, as crianças apresentavam principalmente como sintomas:

hiperactividade, manifestações de oposição, ansiedade e depressão. A partir dos 8 anos, revelavam preponderância de distúrbios comportamentais.

Gruber (cit. in Burkhart, 2000), fornece os dados de um inquérito realizado na Áustria, com 23 mães toxicodependentes e respectivos filhos, a fim de se analisar a respectiva relação. As crianças apresentavam um conjunto de desajustes comportamentais. Na área das interacções sociais, revelavam inaptidão para se ajustarem a regras sociais, problemas sociais de relacionamento com outras crianças, e algumas revelavam uma forte agressividade. Na área das emoções apresentaram elevada ansiedade, humores disfóricos, distúrbios da fala e/ou desenvolvimento retardado, distúrbios psicossomáticos e reduzida tolerância à frustração. As mães sofriam de regressão emocional e, frequentemente, evidenciavam ciúme e ódio pelos seus filhos ou consideravam-nos como parceiros emocionais substitutos.

Em Portugal, a rede de envolvimento das crianças no “mundo das drogas” assume também um denso entrelaçado de ligações. Esta problemática começa já a aflorar na cena pública, sendo de considerar que os próprios recém-nascidos mães toxicodependentes, representem todo um conjunto de problemas oriundos do consumo de drogas. Tal como refere Martins e col. (1992, p. 147), “estamos seguramente perante a primeira geração de filhos de toxicodependentes”, prevendo a autora que, em Portugal, o número dessas crianças atinja, a curto prazo, 500 a 600 novos casos/ano.

Flores et al. (1995), realizaram um estudo junto de 1000 grávidas com o objectivo de determinar a percentagem de mulheres consumidoras. Verificaram a existência de 1,6% de grávidas com apresentação das substâncias em análise (heroína, cocaína, benzodiazepinas, cannabis). Nos treze partos efectuados com as mulheres

consumidoras de heroína ou com prescrição terapêutica de cloridrato de metadona, constataram que quarenta e oito horas depois, os bebés apresentavam sintomas de privação.

Apesar da tendência crescente, a pesquisa sobre *o enredar* das drogas com as crianças caracteriza-se pelo número exíguo de trabalhos de investigação efectuados. Pontualmente, verifica-se o aparecimento de alguns artigos que ajudam numa primeira clarificação dessas situações. Ilustrando-se a complexidade das situações em artigos tais como: crianças consumidoras; crianças e suas relações problemáticas com pais toxicodependentes; repercussões no relacionamento social na escola, com os pares, com o adulto; repercussões na actividade escolar; crianças e o envolvimento indirecto com o “mundo das drogas”; crianças de risco; ... Todas estas situações questionam os profissionais que com elas lidam directamente nas diferentes áreas institucionais (Educação, Saúde, Apoio Social), sobre os seus conhecimentos, metodologias e estratégias que utilizam.

Brandão (1997), constata que nos últimos anos tem aumentado o número de crianças, filhas de toxicodependentes, que chegam à área de adopções da Misericórdia a fim de se promover o respectivo encaminhamento.

Ciente da problemática sentida pelos profissionais de saúde e da necessidade de proceder a uma intervenção, Almeida (1998) expõe o projecto “Crianças em Risco” iniciado em Outubro de 1995, no CAT Oeiras. Através da observação de 10 crianças, com idades que variavam entre os 18 meses e os 14 anos, constaram-se áreas problemáticas no desenvolvimento das crianças filhas dos toxicodependentes: problemas de aprendizagem, comportamento, humor, e queixas somáticas. Verificaram-se ainda

dificuldades comuns ao nível da relação e da estruturação da auto-imagem e da auto-estima, salientando-se as experiências de abandono e a precariedade dos modelos identificatórios positivos. O projecto visava a intervenção junto dessas crianças tendo em perspectiva a prevenção, a articulação de valências e as respostas integradas.

A autora finaliza o artigo, onde relata os casos de algumas crianças, utilizando os seus desenhos e questionando: “O trazer à discussão os nossos desafios, limites, motivações. Perguntar(mo-nos) quem tratamos e como tratamos os filhos de quem” (Almeida, 1998, p. 49).

1.2. O SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

1.2.1. A Educação e a Legislação sobre Drogas

A legislação sobre a droga atravessa de forma pontual a estrutura e a dinâmica do sistema educativo português, com um carácter eminentemente penalizador para os comportamentos dos docentes e funcionários e, de forma mais compreensiva e preventiva, para a formação dos alunos.

Em relação aos alunos, a educação das drogas assume um carácter preventivo/formativo, criando-se, com o Despacho nº 172/ME/93 de 13/08/1993, o Programa de Promoção e Educação para a Saúde, que no artigo 1, alínea a), objectiva “Assegurar, no âmbito do Ministério da Educação, as acções de Promoção e Educação para a saúde, nomeadamente as de prevenção da Toxicoddependência e da Sida”.

Em relação aos professores e funcionários o carácter legislativo sobre o relacionamento com as drogas altera-se. O decreto-lei n.º 24/84 de 18/01/1984, que estabelece o Estatuto Disciplinar dos Funcionários e Agentes da Administração Central, Regional e Local, no seu artigo 24, alínea b), refere que ao comparecerem ao serviço em estado de embriaguez ou sob o efeito de estupefacientes ou drogas equiparadas serão sujeitos a suspensão.

O Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário de 2/01/1998, no capítulo IV, referente ao recrutamento e selecção do pessoal docente sobre os requisitos gerais e específicos, prevê no artigo 22, alínea n.º 5, que “A existência de toxicodependências a definir por despacho conjunto dos Ministérios da Educação e da Saúde é impeditiva do exercício das funções docentes”, excluindo da docência as pessoas que estejam, de forma mais consistente, envolvidas nos consumos.

A criação do Regime da Formação Contínua de Professores e Educadores de Infância, com o decreto-lei n.º 249/92 de 9 de Novembro, pretendia “assegurar o aprofundamento e actualização dos conhecimentos e competências profissionais e possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira”. Desta forma, o sistema de ensino perspectivava fornecer respostas para lacunas de formação inicial, que poderiam existir, e dar um carácter mais dinâmico e actualizado ao exercício da profissão docente. No âmbito das áreas e domínios de formação, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua assumiu, como referencial para a candidatura e registo de formadores, uma classificação de áreas e domínios de formação. O aparecimento do domínio da Prevenção da Toxicodependência, englobado na área da Prática e

Investigação Pedagógica e Didáctica, só surge incorporada nessa listagem, na versão do relatório de actividades de 1996, quatro anos após a formação contínua ter tido o seu início. Com o Despacho conjunto n.º 364-A/97 de 15 de outubro de 1997, onde também se apontam as áreas e domínios, mas numa vertente de formação prioritária para a formação contínua de professores, não consta a toxicodependência, se bem que na área da formação pessoal, social e cívica se enuncie a educação para a saúde.

Precioso (1999), refere que a educação para a saúde não é dada na sua maioria, muito menos na sua totalidade, nos cursos da formação dos professores. Em relação à formação contínua, está longe de corresponder ao que dela se espera, possuindo um carácter parcelar e descontínuo, onde se abordam apenas aspectos pontuais, apresentando uma cobertura muito limitada. “A forma como os professores foram e continuam a ser preparados deixa antever que não contribuam, decisivamente, para a prevenção primária e secundária das doenças relacionadas com comportamentos” (p. 82).

As conferências de Viterbo (1989) e Dublin (1990) sobre Educação para a Saúde e uma resolução da CEE para os seus estados membros, são apontadas por Precioso (1999) para exemplificar a necessidade imperiosa da formação de professores nesta área, nomeadamente:

A conferência de Viterbo (1989) defende que “A Educação para a Saúde só pode ser eficaz se os professores estiverem convencidos da sua necessidade fundamental. A sensibilização, a formação e a informação do corpo docente tem portanto importância preponderante. A Europa necessita de um grupo de professores motivados conhecendo

bem as bases da Educação para a Saúde e sabendo ensiná-las. Enquanto este problema não for resolvido será impossível progredir”.

Na conferência de Dublin (1990) atribuiu-se no ponto 1., que “A Educação para a Saúde deve ser incluída como parte obrigatória na formação inicial de todos os professores”.

E através da resolução da CEE/nº89/C3/01, alínea d), defende-se que se deve “Desenvolver a formação de professores na área da Educação para a Saúde, tanto a nível de estágio como no activo, de forma a assegurar que:

- Os professores de todas as matérias sejam sensibilizados para o seu potencial papel de promotores de Educação para a Saúde.

- Os professores de disciplinas especialmente relacionadas com esta questão, estejam adequadamente preparados.

- Os responsáveis pela gestão das escolas sejam sensibilizados para promover, na prática, os conceitos de Educação para a Saúde”.

Carvalho (1998), refere que a formação de professores tem vindo a instalar-se no meio educativo. Apontando o projecto “Viva a Escola”, que atravessa já vários graus de escolaridade, intervindo desde o pré-escolar ao secundário, como agente dinamizador de acções de formação para professores com vista à criação de competências de intervenção na área da prevenção da toxicoddependência. Sugerindo que a própria formação de professores “deve ser percebida como parte de um processo de organização da prevenção primária da toxicoddependência em meio escolar” (p. 59). Esta aposta na formação contínua dos professores é situada num processo *mais desenvolvido* que o da

formação inicial de professores, onde a temática é abordada pontualmente em algumas disciplinas.

Nos planos curriculares da formação de base dos professores não é norma a existência de uma disciplina orientada especificamente para os problemas das drogas e da toxicodependência. Nuno Miguel (1998, p. 217), sobre a formação inicial dos professores diz-nos que: “Na formação dos professores, na formação normal dos professores – não digo nos esforços que se tem feito e meritoriamente, para formar *a posteriori* os professores – na formação curricular dos professores, a questão da toxicodependência passa marginalmente”.

Os docentes não abordam o tema das drogas de forma consistente e sistemática, na sua formação inicial, o que os torna vulneráveis, receosos e, de certa forma, “inconscientes” perante a abordagem dessa temática, mesmo com posteriores e esporádicas acções de formação. Na mesma linha de pensamento Carvalho (1999), ao analisar a prevenção das drogas no nosso país, aponta como um dos aspectos negativos nesse domínio as deficiências ao nível da formação dos técnicos envolvidos na execução de projectos preventivos.

1.2.2. A Droga no Plano Curricular do 1º Ciclo

A referência às drogas no plano curricular do 1º ciclo, ocorre no âmbito do «Estudo do Meio». No entanto, a sua iniciação nos manuais escolares, e nas aulas, situa-se no 3º ano, com a abordagem da temática «A Saúde do Seu Corpo», onde se

incorporam os objectivos de “reconhecer a importância do ar puro e do sol para a saúde” e “Identificar perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas” (M.E., 1998, p. 115). Assinalável é, também, que essa iniciação não tem continuidade no 4º ano, ou seja, não existem referências às temáticas das drogas no programa do último ano do 1º ciclo. Perante estas constatações, e pela importância que o fenómeno da toxicod dependência assume na sociedade actual, somos levados a questionar os factores pelos quais se rege esta planificação da abordagem das drogas no sistema educativo português. Serão resultado de uma estratégia (metodológica) de intervenção que prevê os aspectos negativos que uma abordagem preventiva precoce poderia ocasionar? Serão factores situados no âmbito do estudo desta tese, e como tal, relacionados com o envolvimento das crianças e o mundo das drogas, onde se atribui uma importância menor da temática das drogas nestas idades? E que não sendo populações de risco imediato (aos consumos), não obrigam a uma abordagem mais aprofundada e com continuidade. Em resumo, é pertinente colocar a questão: Porque ocorre uma abordagem à temática das drogas só, e especificamente, no 3º ano do 1º Ciclo?

É evidente que o sistema educativo português não se encontra devidamente sensibilizado e preparado para a problemática das drogas. A sua organização revela que ainda não houve um questionar aprofundado da própria comunidade educativa e uma tomada de consciência da amplitude que o fenómeno assume na população escolar portuguesa. É notória a falta de uma política coerente de intervenção e de formação dos próprios docentes.

A falta de preparação na formação dos professores é um facto. Mas nem por isso escapam à abordagem do fenómeno dos consumos presente nos conteúdos

programáticos. Coloca-se então a questão: de que forma o fazem? Sabendo-se que as escolhas de abordagem e intervenção podem originar efeitos negativos (Carvalho, 1993). Por outras palavras: Que tipo de fundamentação fazem os professores da sua intervenção e que modelo utilizam nessa abordagem?

1.3. A PREVENÇÃO EM MEIO ESCOLAR

1.3.1. A Prevenção

Em torno do fenómeno da toxicod dependência, existe consenso acerca da importância e da necessidade de elaboração e aplicação de medidas de carácter preventivo. A prevenção primária entendida, como o conjunto de medidas de intervenção que se situam num período que precede o início dos consumos (Carvalho, 1991), em termos gerais, revela no seu historial a ocorrência de uma compulsão interventiva (por influência de vários factores) e de uma ingenuidade teórica. Este facto originou formas de intervenção, em muitos casos, contraproducentes e uma evolução histórica em que a comunidade científica apresentou gradualmente refinamentos da sua estruturação teórico-prática. Contudo, são notórias as dificuldades que se apresentam no domínio da investigação do desenvolvimento teórico, com especial destaque para a fundamentação teórico-epistemológica e a avaliação das intervenções realizadas na área da prevenção das drogas.

Carvalho (1990a, 1991), procedendo a um estudo sobre a análise dos fundamentos teórico-epistemológicos, presentes nas diversas formas de prevenção elaboradas e aplicadas no domínio da prevenção das drogas, identifica três orientações teóricas dominantes: modelo informativo-comunicacional, modelo humanista e as perspectivas neo-behavioristas.

O modelo informativo-comunicacional tem as suas raízes no surgimento da prevenção das drogas em contextos educativos onde se deu especial relevo a estratégias de intervenção expositivas, com um carácter didáctico e informativo. É apontada, a partir dos finais do século XIX, nos *curricula* dos ensinos básico e secundário de alguns países da Europa e dos E.U.A., uma componente informativa sobre o álcool. Contudo, antes dos anos 60, torna-se difícil referenciar um modelo coerente que possa ter fornecido um suporte teórico às estratégias implementadas na área da prevenção. Somente nos inícios dos anos 70, no seio da psicologia social, com as investigações sobre a mudança de atitudes, se verifica o começo de validar teórico e empírico dos pressupostos básicos do modelo informativo-comunicacional. O modelo é, todavia, bastante contestado por apresentar limitações de natureza epistemológica (acumulação de dados inconsistentes sobre a influência de factores relacionados com a mudança de atitudes sem contextualização científico-teórica coerente das suas intervenções), e pela incapacidade das intervenções modificarem os comportamentos através de métodos de comunicação persuasiva. Este modelo revela o acreditar no próprio indivíduo como ser que não provocaria dano a si próprio, perspectiva que se enquadra bem noutro modelo que entretanto surgiu, o modelo humanista.

O modelo humanista, delineado de uma forma mais nítida a partir dos inícios dos anos 70, defende que um aumento de conhecimentos dificilmente será responsável pela mudança de atitudes ou de comportamentos. Apresenta a componente “afectiva”³ (atitudes, sentimentos, crenças) como orientação da intervenção preventiva. Este modelo tem a sua fonte na dimensão humanista da psicologia com os contributos de Rogers (1961), Maslow (1968), entre outros. Ao dar papel de destaque às dimensões psicológicas do uso de drogas, faz deslocar a atenção da substância para o indivíduo. Durante os anos 70, o autor refere três abordagens preventivas marcadamente humanistas, que deram forte contributo para o consolidar teórico deste modelo: a clarificação de valores, o processo da tomada de decisão e as alternativas ao uso de drogas.

As críticas mais pertinentes às abordagens humanistas da prevenção do consumo de drogas centralizam-se na pouca importância que é atribuída à componente social. Ao darem pouca visibilidade aos processos interpessoais, ignoraram a influência da família e dos pares, fazendo depender a iniciação quase exclusivamente de factores individuais.

Partindo do pressuposto geral de que a iniciação aos consumos de drogas resultaria da ausência de competências sociais adequadas, a partir de finais dos anos 70, surgem as perspectivas neobehavioristas, as quais, se baseiam na teoria da aprendizagem social (Bandura, 1977) e se traduzem em programas de prevenção que se focalizam na aprendizagem e treino de competências sociais.

³ Carvalho (1990a), no âmbito das estratégias de intervenção da prevenção das drogas desdobra o conceito “afectivo” em duas significações distintas: as modificações nas atitudes e comportamentos face às drogas implica influenciar as componentes emocionais e afectivas, e, os métodos utilizados que recorrem a essas abordagens com um elevado grau de envolvimento “afectivo” por parte dos participantes.

A crítica mais contundente dirigida às perspectivas neobehavioristas aponta para o minimizar das características específicas da personalidade do indivíduo e para a relevância das competências.

Estas três concepções da prevenção dos consumos de drogas, que poderemos caracterizar como parcelares ou reducionistas, fundamentam o surgimento de intervenções alternativas que perspectivam o fenómeno dos consumos como complexo, sem explicação de causalidade simples mas determinado multifactorialmente (Agra, 1995).

Carvalho (1990a, 1990b, 1991), propõe um modelo alternativo baseado na conjugação das linhas de força do modelo humanista e das perspectivas neobehaviorista, o modelo sócio-afectivo. Este modelo conceptualiza a iniciação ao consumo de drogas através da confluência de factores sócio-culturais e interpessoais específicos e de certas “variáveis” individuais (atitudes, crenças, valores). Apresenta também como vantagem, a possibilidade de as estratégias preventivas poderem variar consoante o objectivo vise modificar as dimensões cognitivas e afectivas ou produzir modificações a nível da aquisição de determinados comportamentos, num processo interactivo, focando-se as estratégias em dois grupos fundamentais de factores: individuais e sociais.

Outro factor de extrema importância na prevenção, prende-se com a avaliação dos próprios programas. A avaliação da eficácia da prevenção é um processo fulcral para fornecer a orientação das intervenções (Felix da Costa, 1997), num fenómeno que se caracteriza por multifactorialidade, complexidade e por uma elevada dinâmica de evolução. A análise do desenvolvimento desse processo regista um gradual refinamento dos procedimentos metodológicos utilizados, sendo relativamente recente a apreensão

pelo determinar dos efeitos das estratégias preventivas utilizadas e de se procurar objectivar o aumento do seu grau de eficácia.

Carvalho (1995), incidindo a sua investigação no desenvolvimento ocorrido na avaliação dos programas de prevenção, traça-nos o panorama metodológico de avaliação das últimas três décadas.

Durante os anos 60, devido ao facto das intervenções não terem uma base científica, registam-se intervenções preventivas centrando-se na transmissão de informações sobre as drogas sem se perspectivar a avaliação dos seus efeitos.

A partir dos finais dos anos 60 e início dos anos 70, inicia-se de forma mais evidente a clarificação da análise das metodologias de avaliação dos programas preventivos. Surgem pesquisas sobre a avaliação da eficácia dos programas as quais fazem emergir problemas metodológicos que se poderiam relacionar com o respectivo grau de eficácia.

Nos anos 70, a orientação do discurso científico para a análise das questões metodológicas gerais surge na sequência dos estudos teóricos e empíricos que pretendiam desqualificar as estratégias preventivas informativas tradicionais. E inicia-se a subordinação da eficácia dos programas preventivos à qualidade dos dados de avaliação referentes às intervenções preventivas. Verificam-se na revisão dos estudos de avaliação efectuados na área da prevenção, vários problemas metodológicos em diferentes domínios (técnicas de amostragem, medidas, análise dos dados, grupos de controle, ...).

Durante os anos 80, intensifica-se a importância da relação avaliação/eficácia. Aumentam as investigações sobre os efeitos das intervenções preventivas que pretendiam

identificar limitações e problemas metodológicos para aperfeiçoar a qualidade dos dados obtidos na avaliação dos efeitos dessas estratégias.

Os anos 90 são marcados pela consolidação e generalização dos procedimentos de avaliação progressivamente mais rigorosos e complexos nos programas de prevenção. Afirmando Carvalho (1995), que ainda não se conseguiu uma resposta satisfatória à questão da eficácia das estratégias de prevenção. Os programas de prevenção têm-se revelado eficazes e não eficazes e conduzindo a efeitos negativos. Sublinha a necessidade de haver um maior rigor na identificação dos efeitos das intervenções preventivas, da supressão de problemas metodológicos e da maior referência, por parte das abordagens preventivas, a uma teoria ou quadro conceptual explicativo da iniciação ao uso e abuso de drogas. Felix da Costa (1997) refere também, a esse propósito, a necessidade de uma melhor fundamentação teórica dos modelos de intervenção.

Machado Rodrigues (1998), debruçando-se sobre o consumo de droga e a relação familiar (dados do inquérito *Droga e Meio Escolar*), alerta para a necessidade e importância da realização de investigação sobre os programas preventivos, não só a nível dos modelos, como também dos factores individuais e ambientais presentes.

A investigação sobre o abuso de drogas em Portugal encontra-se numa fase incipiente de desenvolvimento (Carvalho, 1996), o mesmo ocorrendo na área da prevenção. É evidente que a *uniformização* e a *sistematização* da recolha de dados sobre as populações abrangidas pela problemática das drogas ainda não se consolidou. Permanece como um fenómeno que desde à vários anos se encontra envolto “num véu de ignorância” (Agra, 1995, p. 52). O nível de conhecimento sobre o fenómeno das drogas é ainda insatisfatório, escasseando os dados para uma completa caracterização dessa

realidade (Ferreira, 1999). Existe uma grande variedade de métodos, de populações e de substâncias (que por vezes não são clarificadas) sobre as quais recaem os estudos. Nas intervenções preventivas, reflecte-se essa *desordem* através de uma multiplicidade de acções e estratégias, com falta de rigor científico, sendo praticamente impossível saber quais delas se revelaram eficazes (Carvalho, 1999). Contudo, existem já esforços no sentido da criação de uma sistematização da recolha de dados sobre os consumos.

O *Plano de Prevenção Primária da Toxicodependência no Meio Escolar* (PPPTME), que com o apoio da UNESCO foi o primeiro programa formal e sistemático implementado em Portugal, introduziu o conceito de professor mediador, professor que obteve formação específica na área da prevenção primária e que estaria vocacionado para intervir nas escolas. O *Plano de Prevenção Primária da Toxicodependência no Meio Escolar* gerou um conjunto de necessidades de estudos, sendo uma delas a dos estudos com um carácter epidemiológico; daí ter surgido o projecto “Droga: Meio Escolar” e o projecto sucedâneo do PPPTME, “Viva a Escola”, os quais são periodicamente articulados (Machado Rodrigues, 1994).

O projecto de carácter epidemiológico “Droga: Meio Escolar” que, ao pretender contribuir para o desenho de programas de promoção e educação para a saúde essenciais à prevenção primária das toxicodependências, assim como, contribuir para a revisão e uma melhor clarificação das intervenções nesse domínio, é um bom exemplo dos esforços de organização de dados (com critérios nacionais e internacionais) sobre a caracterização da situação dos alunos face à Droga (GPCCD, 1994, 1997; Mendes, Machado Rodrigues, Antunes, 1996).

Carvalho (1999), realizou uma análise da situação actual da prevenção das drogas e encontrou um conjunto de indicadores que caracterizam, em termos globais, as acções de prevenção realizadas em Portugal. Esses indicadores assumiam um carácter nitidamente negativos: intervenções “inespecíficas”, acções pontuais e de fornecimento de informação acerca das drogas, ausência de avaliação dos efeitos das intervenções, falta de articulação, deficiências a nível da formação dos técnicos, escassez de material adaptado à realidade portuguesa, insuficiência na utilização das potencialidades do sistema educativo, fraca apetência dos investigadores na área da prevenção. Salienta, todavia, que se tem verificado uma vitalidade, digna de registo, expressa num elevado número de programas de intervenção.

É notório o papel importante mas, ao mesmo tempo, relativo que detêm os programas de prevenção em meio escolar no esforço de controlar o problema das drogas. Perante a sua proclamada incapacidade em suster a expansão do número de consumidores, não se pode exigir, em demasia, a um único elemento que se inscreve numa realidade sujeita à influência de vários factores, que sozinho obtenha a resolução do problema. A complexidade em causa obriga a uma acção global, de forma a aumentar a eficácia das intervenções e a rentabilizar os recursos disponíveis (Ferreira, 1999). A própria prevenção, pela sua história recente e em face da própria dinâmica evolutiva da problemática das drogas, atravessa um momento de clarificação das suas metodologias e apresenta a necessidade de expandir a sua intervenção a outras esferas sociais. O futuro da qualidade da prevenção, na sua capacidade de dar uma resposta mais eficiente à problemática dos consumos, passa ainda pela transposição do avanço verificado nos

conhecimentos científicos obtidos a nível das investigações para a sua implementação prática nos programas preventivos Carvalho (1999).

1.3.2. A Prevenção Junto das Crianças

Focalizando a prevenção primária, não já em aspectos de desenho metodológico, mas circunscrita à infância, a realidade das intervenções realizadas assinala o reduzido investimento preventivo nessa área. É, contudo, evidente em vários estudos, a abertura a novas perspectivas de intervenção e à atribuição da necessidade de se traçarem e abordarem programas preventivos para essa faixa populacional. Carvalho (1996), salienta que a resposta aos problemas do uso de drogas deverá “ser flexível e polifacetada, adaptando-se às características que o fenómeno assume nos diferentes sectores da comunidade” (p.130).

Burkhart (2000), elaborou um estudo sobre as intervenções preventivas realizadas na primeira infância com base na recolha de dados efectuada no Observatório Europeu das Drogas e da Toxicoddependência. Esta temática, nessas idades, é uma realidade negligenciada sendo raras as intervenções na União Europeia, quer sejam no meio escolar, quer sejam na família. Concentram-se muitas dessas intervenções nos filhos de toxicoddependentes e colocando de fora, crianças em risco. Verifica-se, ainda, o facto de as intervenções de prevenção da toxicoddependência, na Europa, começarem relativamente tarde e serem dirigidas a adolescentes na educação secundária. O

panorama Europeu é semelhante à imagem descrita para os EUA, mas, na Europa, dá-se um papel de maior importância às famílias, na intervenção precoce.

Referindo-se a vários países da Europa, Burkhart (2000), aponta projectos, programas e abordagens envolvendo crianças que foram dinamizados com diferentes populações (pais, filhos, toxicodependentes) e instituições (família, pré-escola, escola) e que, apesar de serem em número e alcance bastante escassos, apontam para que “..a realidade Europeia está a mover-se regularmente nesta direcção” (p. 45). Conclui afirmando que, “... a prevenção deve iniciar-se mais cedo, ser a longo prazo e prosseguir sem interrupções. A prevenção não pode continuar a ser relegada para serviços especiais, medidas ou campanhas, mas deve fazer parte da vida diária das famílias, escolas e instituições idênticas” (Burkhart, 2000, p. 45).

A mesma necessidade de se realizarem intervenções na área da prevenção primária, através de programas específicos prioritários abrangendo crianças, é referenciada num estudo sobre droga e crime (Agra et al., 1997).

O programa preventivo proposto por Servais (1993), e perante a sua experiência na comunidade Belga, sugere a intervenção de diferentes parceiros sociais na prevenção e incide numa abordagem mais específica junto das populações alvo, defendendo que a prevenção primária deverá abranger todos os níveis etários, desde a infância, e continuando ao longo da adolescência e idade adulta.

Em jeito conclusivo, o uso das drogas na história das civilizações é milenar (Escohotado, 1996), tendo ocorrido num passado recente uma mudança nesse relacionamento entre o Homem e as drogas. Além de se ter tornado uma problemática social, começou a ter expressão, de forma marcante, na população juvenil.

Actualmente, começam a surgir indícios de novas alterações, verificando-se o envolvimento mais próximo de outra faixa populacional da sociedade, a infância. A afirmação de Servais (1993) parece espelhar de forma muito simples e clara o notório crescimento desse envolvimento: “Podemos quase dizer que as drogas nos acompanham do berço ao túmulo” (p. 42). Apesar de não se caracterizar pela problemática directa dos consumos, tal como ocorre nos adolescentes, essa faixa populacional encontra a sua problemática por factores que se prendem com consequências indirectas, quer dos pais e famílias envolvidas nos consumos, quer pelo contexto social onde se inserem, que afectam claramente o seu desenvolvimento, colocando-a numa situação de risco face ao uso e abuso das drogas.

A comunidade científica esboça já orientações no sentido de realizar investigações no sentido de promover uma melhor compreensão do fenómeno e do aumento do grau de eficácia das intervenções preventivas junto das crianças. No entanto, tal como no passado, são ainda evidentes as falhas registadas nessa área.

Historicamente as intervenções preventivas na área das drogas, e mercê de abordagens lineares e reducionistas, têm-se saldado por serem uma sucessão de tentativas caracterizadas por um fraco índice de eficácia no controle do uso e abuso das drogas.

Nos inícios dos anos 70, assiste-se ao refinamento dos pressupostos metodológicos e dá-se início ao aparecimento, de forma progressivamente mais consistente, do processo avaliativo dos programas de intervenção, ocorrendo o nascimento e constituição da ciência da prevenção das toxicodependências (Carvalho, 1999). No entanto, ainda apresenta muitas debilidades, sendo notória a focalização que se verifica na prevenção primária, sobre a faixa populacional dos adolescentes, e a reduzida investigação e intervenção junto das crianças. A prevenção primária, apesar da sua importância na resolução da problemática social da toxicodependência, não possui por si mesma a capacidade de controlar um problema tão complexo (Carvalho, 1999). A prevenção primária e o próprio sistema de ensino revelam, contudo, que possuem uma margem de progressão ainda muito elevada, no sentido da rentabilização das suas intervenções na área da problemática das drogas e dos consumos nas crianças. Burkhart (2000), sugere que as intervenções junto das crianças deverão ser ecologicamente integradas no mundo das suas normas e percepções.

CAPÍTULO II

O MODELO TEÓRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

CAPÍTULO II - O MODELO TEÓRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A teoria das representações sociais assume-se como uma epistemologia do senso comum ao fornecer uma estrutura da construção do pensamento social. Situando-se numa posição construcionista e interacionista (Rosa, 1993), o conhecimento social obtém-se pela actividade construtiva do indivíduo sobre as informações socialmente difundidas sobre um determinado objecto social. Possui uma especificidade própria, diferente de outras modalidades de conhecimento, como o científico, o mágico, o religioso, o ideológico, condicionando-se a utilização do conceito de representação social ao conhecimento designado por senso comum, e que é produzido e accionado, sem esquecer a influência das configurações dominantes e a própria dinâmica social no seu conjunto, nas interligações e comunicações quotidianas dos sujeitos.

Neste capítulo, efectua-se a contextualização geral da teoria das representações sociais, focalizando-se as origens que estão na base do seu aparecimento e a definição do seu conceito, as funções que desempenham as representações sociais, o seu carácter construtivo e social. Em seguida, aborda-se a constituição e funcionamento das representações sociais através dos processos socio-cognitivos de objectivação e ancoragem. Dá-se relevo à interligação estabelecida entre a comunicação social e as representações sociais. Expõe-se duas correntes de pensamento distintas sobre a forma de conceber a organização e a dinâmica das representações. Por fim, realiza-se uma abordagem das representações sociais das drogas e dos toxicodependentes.

2.1. A CLARIFICAÇÃO DO CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A importância das representações sociais é assinalada pelos autores que estão na base da sua origem e no seu desenvolvimento teórico. Vala (1993, p. 367), faz alusão a expressões utilizadas por Durkheim (1897-1977) e Moscovici (1982) que realçam essa importância. O primeiro, defende que a vida social é, de forma essencial, formada por representações (colectivas), e o segundo autor refere que nos encontramos na era das representações sociais.

O conceito de representações sociais enquadra-se numa tradição europeia e sociológica, em contraste com a grande maioria dos conceitos da psicologia social que são de origem anglo-saxónica e procedem da psicologia geral.

Enunciado, no final do século XIX, por Durkheim (1898), num artigo intitulado *Représentations individuelles et représentations collectives*, o conceito de representação colectiva pretendia sublinhar a especificidade do pensamento colectivo face ao pensamento individual. Pretendia, igualmente, mostrar que a representação duma colectividade transcende as representações pessoais do indivíduo. Sendo a origem teórica do conceito iniciada com Durkheim (1898) é, no entanto, segundo Herzlich (1972), “no domínio antropológico⁴ que encontramos uma tradição de estudo de fenómenos deste tipo, tais como os mitos, os reportórios linguísticos e os diversos sistemas conceptuais das sociedades ditas primitivas, quer se trate dos estudos antigos do pensamento mágico-religioso quer dos mais recentes, das taxonomias médicas ou

⁴ Para uma melhor clarificação, consultar o trabalho antropológico de Lévy-Bruhl sobre os sistemas de crenças nas sociedades tradicionais.

botânicas da etno-ciência” (pp. 303-304). O eclipse do conceito das representações sociais, que apresentava no início do século passado tantas potencialidades de desenvolvimento teórico, deve-se sobretudo, segundo Herzlich (1972), ao desenvolvimento da psicologia social. Durante várias décadas houve um alheamento da psicologia em relação ao conceito de representação social, apontando o autor, como motivo desse esquecimento, o domínio da corrente behaviourista. Com a focalização no estudo dos comportamentos manifestos e directamente observáveis, a análise de uma componente social, de âmbito mais latente ou implícita, pouco acrescentaria aos resultados obtidos. Também são apontadas outras correntes teóricas⁵ que, no campo da psicologia, optaram por se desenvolverem noutras direcções.

Moscovici (1976), com a publicação do livro *La psychanalyse, son image, son public*, retoma o conceito num contexto da psicologia social. Analisa a forma como uma teoria científica - a psicanálise - é apropriada por diferentes grupos sociais, quando passa do domínio específico dos especialistas para o domínio da população geral, para o senso comum. Tendo por meta “descrever e compreender como a psicanálise se insere na sociedade francesa”, Moscovici (1976, p. 35), procurou determinar, em certos grupos populacionais, como é que as pessoas representam e modelam esta disciplina científica e, numa segunda parte, através da análise dos conteúdos dos artigos da imprensa da época, analisar as vias porque se constituem essas representações.

Moscovici (1976), situa o conceito de representações sociais na “encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de uma série conceitos psicológicas” (p. 39). Nessa encruzilhada, o autor aponta os contributos do seu nascimento na sociologia, para

⁵ A título de exemplo Herzlich aponta o interaccionismo simbólico como uma das correntes que abordaram prioritariamente outros problemas e não o das representações sociais.

realizar incursões na psicologia da criança e na psicanálise para se consolidar posteriormente na psicologia social. “No que me diz respeito, posso testemunhar do facto que os estudos de Piaget e de Freud de que acabo de falar tiveram consequência. Foram eles que me levaram a perguntar porque é que o cuidado posto em estudar o universo da criança aqui e dos adultos algures não deveria voltar-se para o universo dos adultos aqui. Que há de mais natural do que partir dos seus conceitos e das suas abordagens para explorar as representações tornadas vivazes na imaginação dos contemporâneos que as engendram e partilham? A partir daí e indo até Durkheim, foi-me possível apreender melhor o alcance sociológico destes conceitos e destas abordagens” (Moscovici, 1989, pp. 78-79).

Colocado entre vários campos conceptuais, o conceito sofreu posteriormente diferentes aplicações em diferentes domínios, problemas e objectos diversos o que justifica a assunção do seu papel central nas ciências sociais (Moscovici, 1989; Jodelet, 1989).

A definição de representação social apresenta dificuldades em encontrar consenso. “Se é fácil dar-mos conta da realidade das representações sociais, não é fácil defini-las conceptualmente. Há muitas razões para que assim seja.” (Moscovici, 1976, p. 39). Este autor enuncia razões históricas e razões não históricas, esclarecendo que estas últimas se reduzem à sua própria localização no mapa das ciências, com umas coordenadas que são “mistras”, entre a sociologia e a psicologia.

Por seu lado, Vala (1993), aponta que, no domínio das representações sociais, o que tem ocorrido nas sucessivas definições que surgem, é que elas se recortam no vasto

mar do problema, dimensões e aspectos específicos, tendo presente os propósitos também específicos de cada investigação.

Em Piaget (1926) a representação significa “quer uma evocação dos objectos na sua ausência, quer, quando ela duplica a percepção na sua presença, completar os conhecimentos perceptivos referindo-se a outros objectos que não são actualmente percebidos. Se a representação prolonga num sentido a percepção, introduz um elemento novo que lhe é irredutível: um sistema de significações compreendendo uma diferenciação entre significante e o significado ” (Piaget, cit. in Neto, 1998, pp. 438-439).

Na sua origem sociológica, não se encontra, na obra de Durkheim, uma definição do novo conceito de representação social; todavia, distingue psiquismo colectivo e psiquismo individual. “ ... A vida colectiva, como vida mental do indivíduo, é feita de representações; é, por conseguinte, presumível que representações individuais e representações sociais sejam de certo modo, comparáveis. Vamos efectivamente tentar mostrar que umas e outras têm a mesma relação com o seu respectivo substrato. Mas esta proximidade, longe de justificar a concepção que reduz a sociologia a ser apenas um corolário da psicologia individual, porá, ao contrário, em relevo a independência relativa destes dois mundos e destas duas ciências ...” (Durkheim, cit. in Neto, 1998, p. 431). Se este autor não nos fornece uma definição, defende, contudo, uma distinção entre esses dois tipos de representações.

Será necessário esperar pelo ressurgimento do conceito, nos anos 60, para Moscovici (1976) definir as representações sociais como sendo um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objectos, aspectos ou dimensões do meio social que

permitem não só a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, mas que constituem igualmente um instrumento de orientação da percepção das situações e de elaboração de respostas.

É, no entanto, Jodelet (1989, p. 36), que apresenta talvez a definição do conceito mais consensual na comunidade científica. As representações sociais “são uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, com finalidades práticas e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Vala (1986), sugere também que, as representações sociais serão modelos teóricos implícitos acerca de objectos sociais relevantes, e como tal, constituem uma modalidade de conhecimento que servirá a apreensão, avaliação e explicação da realidade.

2.1.1. As Funções

Segundo Vala (1986; 1993) as representações sociais realizam uma função de organização significativa do real, não sendo contudo independente de outras. Nomeadamente, realizam funções de explicação, de orientação de comportamentos, de diferencial inter-grupal e de criação de uma identidade social. Este conjunto de funções das representações evidencia a forma como elas se estabelecem, nas relações sociais, ao mesmo tempo que contribuem para a sua organização.

- Função de organização significativa do real

As representações sociais proporcionam uma atribuição de sentido aos objectos e acontecimentos sociais e constituem um sistema de interpretação, no quadro do qual o meio envolvente se torna coerente e não estranho. Esta atribuição de sentido não é exterior à estrutura social; pelo contrário, é inserida e objectivada na própria estrutura social. “As representações contribuem para constituir o objecto do qual são uma representação” (Ibáñez, 1988, p. 37 cit. em Vala, 1993).

As representações sociais são factores produtores de realidade, com repercussões na forma como interpretamos o que nos acontece e o que acontece à nossa volta, bem como sobre as respostas que encontramos para fazer face ao que julgamos ter acontecido. Uma vez constituída uma representação, os indivíduos procurarão criar uma realidade que valide as previsões e explicações decorrentes dessa representação (Moscovici e Hewstone, 1984).

- Função de explicação e argumentação

Piaget (1926-1976), na representação do mundo na criança, distinguia e ligava dois aspectos essenciais do problema - os planos da realidade na qual se move o pensamento infantil e os de causalidade. Na mesma lógica de pensamento, o que caracteriza o modo de funcionamento de uma representação é a transformação quase automática da descrição em explicação (Moscovici e Hewstone, 1984). Nesta perspectiva as atribuições sociais não podem ser vistas como um produto de uma lógica de recolha e tratamento de informação, mas sim como o resultado de teorias implícitas sobre o mundo.

- Função de diferenciação social

A especificidade da situação vivenciada de cada grupo social contribui para a especificidade das suas representações, e por sua vez, a especificidade das representações contribui para a diferenciação dos grupos e responde à sua procura de uma identidade (Moscovici, 1976). As representações estruturam-se de acordo com as estratégias grupais e servem e justificam avaliações e comportamentos.

- Função de organização dos comportamentos e das comunicações

As representações sociais revestem-se também de uma funcionalidade de organização de estruturas comunitativas e comportamentais. Moscovici (1976), defende que elas contribuem para os processos formadores e para os processos de orientação das comunicações e dos comportamentos. Resolver problemas, dar forma às relações sociais, oferecer um instrumento de orientação dos comportamentos, são razões apontadas pelo autor como poderosas para se construir uma representação social. As representações sociais oferecem programas para a comunicação e a acção, relativamente aos objectos sociais que constituem interrogações. Na expressão de Jodelet (1984), são um saber prático.

No plano comportamental, de forma controlada ou espontânea, e consciente ou não, um grande número dos nossos comportamentos corresponde sem dúvida às nossas representações. Vala (1993), refere que a funcionalidade das representações, enquanto orientadoras dos comportamentos, e ao nível da análise da acção, evidencia três

componentes: a) incluem modos desejáveis de acção; b) proporcionam a constituição de significados; e c) permitem dar um sentido ao próprio comportamento.

As representações sociais constituem uma orientação para a acção, na medida em que constituem e traçam os elementos do contexto em que um comportamento terá lugar (Moscovici, 1976).

Num plano comunicacional, um sistema de categorização e de interpretação comuns e uma linguagem partilhada são condições para que a comunicação se possa processar, entendendo-se comunicação, não só como acto de partilha e consenso, mas também como de debate, de discussão e argumentação intra e inter grupos. Comunicar argumentando é activar e discutir representações. Nas palavras de Rimé (1984, cit. in Vala, 1993), as comunicações sociais são, assim, o suporte básico dos actos comunicativos.

2.1.2. A Componente Construtiva

Inseparáveis da actividade simbólica que se inscreve num determinado campo social, as representações sociais formam-se através de uma elaboração mental e de uma construção activa do sujeito sobre a realidade que o cerca. Esta acção afasta-se, assim, do conceito de imagem que evoca o reflexo de uma realidade externa, enquanto que o conceito de representação se inscreve numa lógica dos indivíduos serem criadores de informação, mais do que utilizadores ou processadores.

Piaget (1945-1964) critica também o conceito de imagem ao defender que as representações não podem ser comparadas e retiradas “duma realidade única e simples: a imagem, continuação directa da sensação”. Abric (1987), defende que a representação não é um reflexo de um objecto, mas o produto do confronto da actividade mental do indivíduo e das relações que mantém com o objecto. E o mesmo autor (Abric, 1996), afirma que as representações sociais se estruturam através de um processo de reconstrução da realidade num sistema simbólico.

Moscovici (1969, p. 9) defende também que “não há um corte entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo, que o sujeito e o objecto não são essencialmente distintos”, revelando desta forma a representação, não como uma imagem ou reprodução, mas como um processo de construção. A representação exprime a relação de um sujeito com um objecto, interacção essa que exige uma actividade de construção, de modelização e simbolização, sendo este o estatuto epistemológico e teórico que Moscovici atribui ao conceito de representação e no âmbito do qual desenvolve o conceito de representação social.

Os indivíduos e os grupos não estão impávidos perante o conjunto de informações provenientes do campo social; pensam por eles próprios, “analisando, comentando e planeando espontaneamente ‘filosofias’ não oficiais, que têm um impacto decisivo nas suas relações sociais, escolhas, o modo de educar as suas crianças, planejar o futuro, etc. Para elas, factos, ciências e ideologias não são mais que ‘alimento’ para o pensamento” (Moscovici, 1981, p. 16).

2.1.3. A Componente Social

O campo social onde se insere o indivíduo é determinante na sua actividade construtiva. Interpretando e dando sentido à realidade que o rodeia, estes processos, são claramente sociais. As ideologias, os valores, os elementos normativos e as pertenças grupais determinam a elaboração do pensamento social. As representações sociais inscritas nos campos psicossociais e dentro das pertenças grupais, revelam a importância do estudo das diferenças de representação em função das identidades partilhadas por cada grupo sobre determinado objecto social.

Moscovici (1976), sustenta que o carácter social das representações advém das diferenças dos universos de opiniões que os definem e que permitem a criação de identidades grupais diferentes; apontando três dimensões a saber: a *informação*, que diz respeito ao somatório e organização de conhecimentos precisos acerca do objecto de representação; a *atitude*, que se relaciona com a orientação geral, negativa ou positiva, em relação ao objecto de representação; e o *campo de representação*, que visa a organização e uma hierarquização dos conhecimentos que cada grupo social possui do objecto de representação.

Vala (1993), diz-nos que; “é no quadro definido por uma partilha colectiva, mas sobretudo por um modo de produção socialmente regulado e por uma funcionalidade comunicacional e comportamental, que as representações sociais devem ser entendidas como fenómeno e como conceito” (p. 358). Apresenta três critérios para definir uma representação como social. Um critério *quantitativo*, na medida em que é partilhada por um conjunto de indivíduos. Sendo importante, este critério é, no entanto, insuficiente

para atribuir o carácter social a uma representação. Ao colocar em evidência os fenómenos da constituição social das representações e entendendo-as como um resultado da actividade cognitiva e simbólica de um grupo. O segundo critério, chamado de *genético*, refere-se à sua produção, ela é colectiva. O terceiro critério, o da *funcionalidade*, contribui para a diferenciação das representações sociais através da orientação que faculta aos grupos em termos comunicacionais e da acção. Ao resolver problemas, dar forma às relações sociais e ao oferecer um instrumento de orientação dos comportamentos, são razões apontadas como poderosas para edificar uma representação social (Moscovici, 1976).

Em Jodelet (1984), a componente social desempenha o seu papel nas representações mediante o contexto específico onde se situam os indivíduos e os grupos, pela comunicação estabelecida entre eles, pelos quadros de captação que fornece a sua bagagem cultural, pelos valores, códigos e ideologias a que esses indivíduos e grupos se encontram ligados ou aos quais pertencem.

Doise (1986) atribui aos estudos no campo das representações sociais a procura de satisfazerem “uma curiosidade dirigida quer ao que as pessoas pensam, quer ao como e porque pensam” (p. 8). O estudo sobre as representações sociais abrange a análise dos conteúdos, de modo a possibilitar a compreensão do que as pessoas pensam, reforçado pela importância que assume o facto desses conteúdos orientarem o pensamento e o comportamento dos indivíduos nas suas vivências diárias. Por outro lado, esse estudo alarga-se e debruça-se sobre os processos, de modo a possibilitar o conhecimento de como os indivíduos pensam sobre determinado objecto social de

forma a se compreender os processos “internos” da constituição e funcionamento das representações sociais.

2.2. CONSTITUIÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

“As representações sociais alimentam-se não só de teorias científicas, mas também dos grandes eixos culturais, das ideologias formalizadas, das experiências e das comunicações quotidianas” (Vala, 1993, p.353). Se este autor aponta as fontes que afectam a sua constituição nas sociedades contemporâneas, Moscovici (1976), enuncia três condições que afectam a sua formação:

1 - A *dispersão da informação* relativa aos objectos do nosso meio social. Há sempre um desfasamento entre a informação disponível e aquela que seria necessária para fundar a apropriação do objecto. Ela é geralmente insuficiente e ambígua. Por outro lado, a informação distribui-se de forma desigual de grupo para grupo; sendo o acesso à informação pelos indivíduos socialmente regulada.

2 - A *focalização dos indivíduos e dos grupos* em diferentes aspectos do meio, em diferentes objectos, em funções dos seus interesses, posições sociais, códigos e valores.

3 - A *pressão para a inferência*. Condição que refere a necessidade de dar resposta às solicitações do meio, de emitir opiniões, de fornecer juízos e explicações.

Estas três condições elucidam-nos sobre o valor funcional das representações sociais, nomeadamente, porque realizam-se na interacção social, servem a interacção social e são afectadas pelos dinamismos sociais cujas lógicas regulam a focalização, a difusão da informação e as pressões de inferência.

As representações sociais realizam uma função de organização significativa do real. Mas esta função não é independente das funções de explicação, de orientação dos comportamentos, de diferenciação inter-grupal e de criação de identidade social. Este conjunto de funções das representações evidencia a forma como elas se edificam nas relações sociais ao mesmo tempo que contribuem para a sua organização. O jogo destes três factores, além de regular a emergência e funcionamento das representações (Moscovici, 1976), reflecte segundo Vala (1993, p.364), “a forma como as clivagens sociais se repercutem na constituição das representações sociais”. Ou seja, determinações sociais conduzem à pluralidade de representações sobre o mesmo objecto.

A proposta de Moscovici (1976, 1982, 1984), da génese das representações sociais, apresenta alguns aspectos muito similares com a teoria de Piaget, sublinhando a intervenção de dois grandes factores que são os pilares da sua formação: os processos sociocognitivos e factores sociais.

2.2.1. As Representações Sociais como Processos Sociocognitivos

Moscovici (1976) explica a existência de dois grandes processos na formação das representações sociais, a objectivação e a ancoragem, que embora interligados entre si, e não sendo obrigatoriamente sequenciais, serão descritos de forma separada.

a) A Objectivação

Na vida quotidiana uma grande parte daquilo que cerca os indivíduos não é uma realidade concreta (emoções, teorias, valores, ...). No entanto, pela frequência da utilização desses elementos nos discursos, nas relações, nas vivências diárias, eles tornam-se “palpáveis”, tornam-se concretos. A *objectivação* abrange a forma como se organizam as partes que constituem as representações sociais e no percurso efectuado por esses elementos para adquirirem materialidade e se tornarem na expressão de uma realidade vista como natural (Vala, 1993). O processo de *objectivação* é composto por três momentos chave (Jodelet, 1984).

No primeiro momento, há uma *selecção e descontextualização* das informações e crenças sobre o objecto de representação, com vista à criação de um todo coerente. Neste processo apenas uma parte da informação a que se tem acesso, é utilizada. A *selecção* dos elementos do objecto de representação não é neutra ou aleatória, há todo um conjunto de normas e valores que a pré-determinam, que exprimem e servem interesses grupais.

No segundo momento da *objectivação*, ocorre o que Moscovici apelidou de *esquema* ou *nó figurativo*. Dá-se a organização dos elementos, efectuando-se uma esquematização estruturante, que capta a essência do conceito, da teoria, ou da ideia

que se pretende objectivar, por forma a se constituir um padrão de relações estruturadas. Em relação à coerência de uma representação autónoma, vários autores, empregaram termos diferentes de esquema/nó figurativo: Abric (1993), núcleo central; Mugny e Carugati (1985), núcleo duro; Doise (1990), princípio organizador. “O núcleo é, todavia, uma estrutura que organiza os elementos da representação” (Neto, 1998, p. 457).

No terceiro momento, a *naturalização*, os elementos que se fixam no nó figurativo e as relações estabelecidas, constituem-se como categorias naturais e adquirem materialidade. Os elementos retidos nas duas etapas anteriores organizam-se como uma categoria natural, obtendo materialidade e assumindo um estatuto de relevo que lhe dá acesso a ser inserida no senso comum como se fossem objectos ou conceitos objectivados. O que era abstracto torna-se algo concreto, a percepção passa a ser realidade. “A representação da realidade torna-se realidade da representação” (Neto, 1998, p. 457).

b) A Ancoragem .

As ligações cronológicas entre *ancoragem* e objectivação são caracterizadas por serem processos concomitantes e interrelacionados. A *ancoragem* precede a objectivação, por um lado, e por outro, situa-se na sequência da objectivação, numa relação dialéctica (Jodelet, 1984).

O processo de *ancoragem* refere-se a que qualquer tratamento de informação exigir pontos de referência. O objecto é pensado por referências a experiências e esquemas de pensamento já estabelecidos. Segundo Vala (1993) a ancoragem alude,

numa primeira acepção, que precede a objectivação, ao duplo e simultâneo efeito que os conteúdos e os processos do funcionamento do sistema cognitivo exercem sobre a objectivação e as etapas que envolve. Aponta uma segunda acepção, onde a ancoragem segue a objectivação Moscovici (1976), diz-nos que se a objectivação explica como os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos de realidade, a ancoragem permite-nos compreender a forma como eles contribuem para exprimir e constituir as relações sociais. Neste sentido as representações sociais criam uma rede de significações que possibilita a ancoragem da acção e a atribuição de sentido à realidade social, tornando-se as representações sociais em códigos de interpretação no qual ancora o não familiar, o incógnito, o imprevisto. Numa expressão de Moscovici (1984), ancorar é tornar o não-familiar em familiar, é transformar o estranho em conhecido. Este mecanismo de *assimilação/acomodação* poderá também promover a transformação das representações sociais já instituídas.

O processo de ancoragem engloba o facto de o tratamento da informação exigir pontos de referência e é através dos esquemas de pensamento já estabelecidos que o objecto de representação vai ser pensado. Não se limitando ao conteúdo, possui também actividades cognitivas de remodelação e de reconstrução em três linhas orientadoras: *funcionalidade instrumental, significação e integração cognitiva*. Segundo Neto (1998), as duas primeiras foram perspectivadas desde a introdução do conceito de ancoragem na psicologia social, a *integração cognitiva*, só posteriormente, com as investigações no domínio das representações e dos processos cognitivos (Jodelet, 1983), foi evidenciada e lhe foi atribuída a devida importância.

A *funcionalidade instrumental*, permite compreender como os elementos da representação exprimem relações sociais e contribuem para as construir. “A ancoragem aparece-nos como um prolongamento da objectivação: elaboração de um quadro de instrumentos de conduta que prolonga a remodelagem cognitiva em curso na objectivação” (Jodelet, 1983, p. 23).

A rede de *significações* constitui-se a partir dos valores salientes na sociedade e nos diversos grupos. “Uma representação chama outras, opõe-se a outras, exclui outras” (Neto, 1998, p. 460).

A *integração cognitiva* aborda a inserção do objecto representado no sistema de pensamento preexistente e às respectivas transformações que ocorrem. A objectivação possibilita a constituição formal de um conhecimento, e sabendo que a representação não se inscreve numa tábua rasa, a função cognitiva de integração é a sua inserção num pensamento já constituído. A teoria do desenvolvimento cognitivo proposta por Piaget (1926), com os seus processos básicos de assimilação e acomodação são análogos ao processo de ancoragem.

Sendo processos básicos na formação e funcionamento das representações sociais, a objectivação e a ancoragem combinam-se para tornar inteligível a realidade. Desse processo resulta um conhecimento social que permite evoluir na complexidade das relações e das situações da vida quotidiana.

2.2.2. Comunicação Social e Representações Sociais

A comunicação social tem um papel de relevo nas interacções quotidianas e, por sua vez, a realidade social afecta a formação de representações sociais. A formação de uma representação social do objecto é influenciada pelas características da realidade social em que se inscreve e que é difundida nos discursos sobre o mesmo. O relacionamento existente entre os indivíduos, ou grupos, com o objecto de representação, a sua proximidade, as reacções sentimentais e emocionais que incita nos sujeitos, a relevância social que se valoriza, são aspectos essenciais para a formação das representações sociais. Assim, o contexto social comunicativo é um dos meios privilegiados no processo de construção da representação social, uma vez que ocorre, e depende, do quotidiano social dos indivíduos.

De acordo com Moscovici (1976), distinguem-se três grandes sistemas de comunicação cuja importância está dependente dos grupos sociais e da sua ocorrência histórica: a difusão, a propagação e a propaganda.

A *difusão*, é o sistema de comunicação de massas mais difundido na sociedade actual, que cria um saber comum, em virtude de não se dirigir a um grupo específico, mas a membros de diversos grupos sociais. Há uma diferenciação entre as fontes e os receptores da informação. Por outro lado, não existe uma intencionalidade de reforçar ou convencer, mas transmitir e difundir um conteúdo de interesse para todos. São exemplos desse processo a divulgação/massificação científica e técnica.

A *propagação*, é um sistema de comunicação diferente da difusão, onde há a utilização de comunicações que se destinam a grupos específicos, com valores e

objectivos bem delineados. A finalidade é processar a acomodação de mensagens novas no sistema de raciocínio e de julgamento já estruturados nos destinatários. Moscovici nos estudos sobre o saber psicanalítico e as convicções religiosas da Igreja Católica nos anos 50, constatou que ela não se pronunciava sobre a teoria freudiana. Limitando-se a anunciar a ausência de incompatibilidades entre ambas as posições, a fé e a psicanálise. Desta forma, separando o plano religioso do clínico, evitou conflitos morais entre os seus fiéis seguidores. Ocorrendo a incorporação de novas informações (psicanálise) na estrutura de raciocínio e de julgamento preexistente (religião católica).

A *propaganda*, como sistema de comunicação característico do século XX, é uma manifestação da “idade das multidões” e deve tal facto, aos seus atributos de sistematização e generalização.

A propaganda ao se desenvolver num terreno socialmente conflituoso, de antagonismo social, contribui para o reforço e afirmação da identidade grupal. Incita os seus destinatários a terem um determinado comportamento. Além desta função reguladora, Neto (1998), refere também um função organizadora, ao construir, em relação ao rival ou da ideologia que combate, uma representação em conformidade com os princípios inspiradores.

Moscovici (1976) salienta que cada uma das três modalidades de comunicação poderá integrar, respectivamente, as noções de opinião, atitude e estereótipo: “Considerados sob o prisma da estrutura das mensagens, da elaboração dos modelos sociais, dos laços entre emissor e receptor, do comportamento visado, os três sistemas de comunicação conservam uma grande individualidade. Ora, é precisamente esta particularidade que nos autoriza a aproximar termo a termo a difusão, a propagação e a

propaganda, da opinião da atitude e do estereótipo” (Moscovici, 1976, p. 497). Por conseguinte, diferentes modalidades de comunicação, promovem diferentes formas de interação entre os indivíduos e os objectos sociais. As representações sociais constroem-se através das situações sociais e das comunicações dessas situações. Moscovici (1988) reforça essa ideia quando afirma que “muito do conhecimento que nos é fornecido pela comunicação afecta a maneira como pensamos” (p. 215). Neste âmbito, os canais de comunicação tornam-se não só meios de expressão de representações sociais, como também, entidades que tem um papel de destaque na edificação das representações sociais.

É comum apontar-se o papel incisivo dos meios de comunicação social como criadores de realidades sociais que se tornam condicionadoras da própria realidade dos objectos sociais. É evidente a importância que os meios de comunicação social assumem na arquitectura do pensamento social. No entanto a construção do pensamento social é variável e sujeita a outras fontes de influência. Variável no sentido da influência dos meios de comunicação, por condicionalismos variados, não se fazem sentir com igual peso em diferentes grupos sociais (ex: criança vs. adulto). E, existem outras fontes de influência que são determinantes. As vivências e as conversas do dia a dia dos indivíduos, de discursos tecno-científicos, a que têm acesso e que se inscrevem numa sofisticada rede de interações sociais, que moldam a forma de perspectivar a realidade, e ao serem aplicadas a objectos sociais, se constituem como representações sociais.

2.3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - ORGANIZAÇÃO E DINÂMICA

Os estudos realizados no âmbito da teoria das representações sociais tem vindo a preocupar-se com a sua organização e o modo como ocorrem as transformações. São apresentadas duas correntes de pensamento gerais, que tentam explicar a estrutura interna e a dinâmica das representações sociais, a teoria do núcleo central da escola de Aix-en-Provence e, os princípios organizadores da escola de Genebra.

2.3.1. A Teoria do Núcleo Central

Partindo, essencialmente, da cidade francesa de Aix-en-Provence, criou-se, com os estudos experimentais de diferentes autores, orientados na influência das representações sociais nos comportamentos e nas relações sociais, uma linha de pensamento em que toda a representação está organizada à volta de um núcleo, a teoria do núcleo central (Abric, 1987, cit. in Neto, 1998, p. 473). No seguimento dos seus estudos, Abric (1989, 1993, 1994) e Flament (1989), propõem que, em relação à organização interna das representações, para além do núcleo, existe outra estrutura interna, os elementos periféricos.

Tendo subjacente a hipótese geral de que os comportamentos dos indivíduos, ou dos grupos, não são determinados pelas características objectivas da situação mas pela

representação dessa situação⁶, o núcleo central é o elemento que “determina a significação e a organização interna” (Abric, 1993, p. 79). Apresenta duas funções principais:

Uma função *geradora*, ao criar e transformar a significação dos outros elementos da representação.

A função *organizadora*, pela natureza dos laços que unem os elementos da representação e que é determinada pelo núcleo.

O núcleo central é a estrutura interna estável e que resiste mais à mudança das representações. Moliner (1988, cit. in Neto, 1998, p. 475) com os seus estudos sobre as transformações das representações com o “grupo ideal”, defende que pôr em causa um elemento do núcleo central torna-se necessário para ocorrer a transformação da representação. Além desta estabilidade e coerência, o núcleo, caracteriza-se também pelo seu “afastamento” ao contexto social imediato e pela partilha consensual dos seus elementos pelo grupo em que se inscreve.

Investigações recentes, sobre o funcionamento do núcleo central, têm validado a hipótese formulada por Abric em que se perspectiva que o núcleo central é formado por elementos hierarquizados (Rateau, 1995; Abric e Tafani, 1995, cit. in Neto, 1998, p. 475).

Os elementos periféricos são outra estrutura interna que, assumindo um papel de relevo na dinâmica das representações, estão contudo dependentes do núcleo.

Abric (1996), aponta essencialmente três grandes funções que os elementos periféricos realizam: concretizam o sistema central na situação em que se constrói a

⁶ (Consultar Abric, 1976 – estudo de um jogo com um adversário ou de um estudante; Faucheux e Moscovici, 1968 – jogo contra o acaso ou contra a natureza; Abric, 1971 – sobre a tarefa criadora ou

representação; promovem a adaptação e a regulação do núcleo central com as pressões contraditórias vindas das situações concretas, funcionando, em certa medida, como “para-choques” do núcleo central, protegendo as componentes essenciais da representação; dão acesso à integração de variações das vivências individuais dos indivíduos nas representações sociais.

Os elementos periféricos, em relação ao núcleo, são mais sensíveis às alterações do contexto real e assumem, marcadamente, uma função de adaptação e regulação do sistema central.

A interação do núcleo com os elementos periféricos joga um papel de destaque nas mudanças das representações sociais (Flament, 1993). São referenciadas três tipos de transformações das representações:

A transformação *resistente*, diz respeito ao efeito cumulativo de elementos periféricos em contradição com os outros elementos, poderá levar à mobilização dos mecanismos de defesa do núcleo central e a alterações das representações sociais.

Na transformação *progressiva*, a integração de elementos em não contradição directa com os elementos do sistema central poderá realizar algumas mudanças na organização das representações sociais.

Na transformação *brutal* há alteração da representação, que advém do facto de se introduzirem elementos novos em total contradição com o núcleo central e, a entrada em jogo dos seus meios de defesa torna-se inútil para a manutenção dessa representação social.

A linha de pensamento da Universidade de Aix-en-Provence, forneceu contributos teóricos e metodológicos importantes para a compreensão da estrutura e

pragmática; Codol, 1974 – situação de grupo que exige uma abordagem competitiva ou cooperativa.

dinâmica das representações sociais, defendendo que os estudos deverão, através de técnicas de pesquisa bem delineadas, procurar o núcleo central das representações.

2.3.2. Os Princípios Organizadores

A linha de pensamento da escola de Genebra, em relação à organização e dinâmica das representações sociais, propõe uma concepção diferente da escola de Aix-en-Provence (Doise, Clémence e Lorenzi-Cioldi, 1994). Situando-se na encruzilhada de diferentes disciplinas, tal como ocorreu na génese do conceito de representação social, articula dinâmicas sociais e dinâmicas individuais.

Existem três aspectos essenciais nas representações sociais: o seu carácter consensual, pressupondo a existência de uma estrutura de representação comum, há uma partilha de elementos comuns aos indivíduos num determinado contexto social; a existência de diferenças individuais que advém dos princípios organizadores que regulam as relações simbólicas e ancoragens em realidades colectivas partilhadas. Os princípios organizadores são metassistemas de regulação social que podem ser articulados em determinados contextos sociais e relacionais. A intervenção dos estudos, na proposta da escola de Genebra, deverá focaliza-se na análise das implicações dos metassistemas de regulação sociais simbólicas nos sistemas cognitivos individuais.

Em resumo, nesta concepção, destaca-se as ligações privilegiadas entre representações e identidades grupais, tendo-se em atenção as variações individuais que

podem ocorrer nas realidades socio-psicológicas. A utilização da representação pelo indivíduo pressupõe que ela não seja a única detentora da direccionalidade do pensamento, mas, que haja lugar para a participação das ligações das variações inter-individuais e do consenso grupal, que determinam diferentes organizações representacionais; daí a necessidade da análise dos princípios organizadores.

2.4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS DROGAS E DOS TOXICODEPENDENTES

Moscovici (1988), refere-se à contextualidade das práticas sociais e às respectivas representações sociais, como sendo de três tipos: *representações hegemónicas* – uniformes, estáveis e de grande coesão social, que Vala (1993) inscreveu no “paradigma do sonambulismo social” (p. 912) e apelidou-as de representações colectivas, na linguagem de Durkheim (1898); *representações emancipadas* – com um certo grau de autonomia em relação à interacções dos grupos e as *representações polémicas* – disputadas nas interacções sociais em torno da dinâmica de grupos e que Vala (1993) chama de grupais. A droga inserida no âmbito do estudo das representações sociais, em face da política normativa exercida a nível mundial (proibicionista) e da forte regulação social, torna-se num objecto sujeito a uma pressão para a hegemonia (Vala, 1993). Nos estudos já realizados sobre as representações sociais, é saliente a riqueza da variedade de abordagens metodológicas, de objectivos e

grupos sociais envolvidos, e suas dinâmicas grupais, podendo-se considerar que se situam numa abordagem psicossocial do fenómeno das drogas. A diversidade e complexidade das ligações sistémicas envolvidas neste fenómeno, cria em si, também, representações sociais distintas.

Nos últimos anos, a visibilidade pública dos consumos tem originado, no quotidiano dos cidadãos, o assumir de um papel cada vez mais preponderante na elaboração dos discursos e na criação de representações sociais hegemónicas, emancipadas e, mais recentemente, polémicas. Verificando-se actualmente um debate público mais acérrimo, que envolve os cidadãos, instituições e a classe política portuguesa sobre questões centrais do contexto em que se situa a problemática da droga, (o toxicodependente ser um doente, delinquente; no liberalizar, despenalizar; no papel que a própria sociedade deverá ter na prevenção e tratamento da toxicodependência.)

Este discutir da realidade das drogas permite o construir e o desconstruir das representações das drogas, em função da conflitualidade social que marca as relações e que permitem a elaboração de representações não hegemónicas e homogéneas, privilegiando-se as representações que Moscovici (1988) chamou *polémicas*.

Contrariando esta expansão discursiva, as investigações realizadas no âmbito do estudo do senso comum, sobre esse objecto social, caracterizam-se como muito reduzidas, e, quando se focaliza sobre a faixa populacional das crianças, constata-se que são praticamente inexistentes. Através de uma revisão bibliográfica disponível sobre as drogas, verifica-se que essa temática não tem sido um objecto de eleição das linhas orientadoras de pesquisa da comunidade científica, que, apostando em outras áreas de

investigação, parece ter atribuído uma importância menor, ou de carácter menos prioritário, à construção da realidade do senso comum infantil.

Ao longo dos últimos anos os órgãos de comunicação social em Portugal têm organizado várias sondagens à opinião pública⁷, os quais nos fornecem a percepção das drogas e dos consumos pelos cidadãos. Dos múltiplos elementos obtidos, é de realçar a preocupação manifestada nessas sondagens com o problema da droga, como um dos mais importantes a nível nacional, com as suas componentes de insegurança, de criminalidade e da sua própria expansão. Revelaram também sentimentos de medo. Nas sondagens os cidadãos, regra geral, situam-se mais identificados com uma política proibicionista. Os consumidores são enquadrados, preferencialmente, como doentes, viciados e delinquentes.

Os inquéritos de vitimação realizados pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Justiça (Almeida, 1991, 1993; Almeida e Alão, 1995) facultam-nos também elementos sobre a evolução da percepção da problemática da droga junto dos cidadãos. E, na linha das sondagens efectuadas pelos órgãos de comunicação social, a droga é referenciada, nos três inquéritos, como o problema social mais preocupante para os cidadãos onde se inserem ainda outras problemáticas como a criminalidade, o desemprego, a inflação, a falta de casas de habitação e a assistência na doença.

Martins et al. (1991), realizaram um estudo em Brasília sobre as representações sociais das drogas em indivíduos dos 15 aos 58 anos. Partindo de um consenso social da droga como uma coisa má em si e pensada como objecto exterior ao psiquismo mas,

⁷ Para uma análise mais elaborada ver: "Público", 23 de Setembro de 1992; "Público", 30 de Outubro de 1993; "Público", 26 de Março de 1995; "Público", 7 de Julho de 1996; "Expresso", 5 de Outubro de 1996.

defendendo que o objecto é, ainda, uma abstracção, um objecto psíquico, imaginado, incorporado na realidade psíquica de cada indivíduo. Concluíram que as pessoas mantêm uma relação com a droga muito mais imaginada que fundamentada num conhecimento científico, habitando o imaginário e, em geral, sendo acompanhada com julgamentos morais. Os efeitos que as drogas provocam são perspectivados em aspectos diferentes e interligados a nível psicológico, físico e social.

No âmbito de um estudo efectuado por Echebarria Echabe, Guede, Guillen e Garate (1992), constataram o aparecimento de três representações sociais: *Socializada/aceitante*, *familiarizada/rejeitante* e *personalizada/ambivalente*. E que congregam em si, diferentes estereótipos e emoções em relação à problemática da droga. Com a verificação de que, diferentes grupos com diferentes contactos com os consumidores e a droga, possuíam diferentes representações, concluem que as representações são, parcialmente, ancoradas em diferentes grupos sociais que se interrelacionam com diferentes níveis de aceitação dos toxicodependentes.

No âmbito de um estudo realizado por Horta e Sá (1994), através da passagem de um questionário de escolha múltipla à população de um bairro de Lisboa (Casal Ventoso), constataram que as causas principais da toxicoddependência são atribuídas às amizades (18%), à rejeição familiar (16%) e às personalidades influenciáveis (16%). Neste estudo exploratório, o toxicodependente é perspectivado como um doente (29%), um inútil para a sociedade (21%) e um sujeito perigoso (17%).

Valentim (1996), realizou uma pesquisa junto das paróquias das áreas do grande Porto, grande Lisboa e Península de Setúbal, com o objectivo de observar a

percepção dos responsáveis das paróquias sobre o consumo das drogas ilícitas na própria comunidade. Investigação em que foi utilizado o inquérito por entrevista telefónica para a recolha dos dados.

O autor conclui que, quando solicitados a efectuarem uma classificação da população contactada numa ordem de importância em função das magnitudes envolvidas, por três tipos de consumidores: viciados/dependentes, utilizadores habituais e experimentadores, as representações dos consumidores é hegemónica e homogénea. Os viciados/dependentes foram identificados como sendo consumidores hegemónicos e essa representação estava homogeneamente distribuída nas três regiões. Conclui ainda, e em relação aos locais de tráfico e/ou consumo que, é uma representação que está associada a comunidades etiquetadas socialmente e ao espaço público do quotidiano.

Frasquillo (1997), efectuou uma pesquisa acerca das representações ligada às funções das drogas e sobre as propostas de prevenção das toxicodependências. Utilizando as entrevistas, contactou com dez pares de jovens irmãos, um abstinente de drogas e outro toxicodependente.

Verificou que, quanto às funções das drogas, os dois grupos de irmãos são unânimes em as representar de forma francamente negativa. Sendo essa representação mais extremada nos não toxicodependentes, os quais não discernem funções positivas. Os irmãos toxicodependentes, por seu lado, elegem como positivas as funções sociais das drogas, o sucesso terapêutico, o prazer directo das drogas e factores ligados ao fortalecimento da personalidade.

Em relação às propostas de prevenção, ambos os grupos atingiram frequências similares. Os toxicodependentes reclamam como prioritárias as vertentes económicas e

sociais. Os não toxicodependentes concordam com a criação de maiores oportunidades de vida que propiciem o desenvolvimento. Elegem o incremento de oportunidades de vida sociais e familiares, a utilização de estratégias repressivas a três níveis (sobre os traficantes, consumidores e produtores), a disseminação de informação, a intensificação do controle pessoal (evitamento), a educação temática (dos jovens, família e professores) e, por fim, as terapias para os disfuncionamentos. Os toxicodependentes perspectivam como úteis, na prevenção da toxicodependência, a criação de maiores oportunidades (sociais, económicas, educacionais e familiares), aprendizagens de controle pessoal, medidas repressivas (sobre o tráfico), maior educação dos jovens sobre a vida em geral⁸, mais informação para a família e a sociedade e terapias adequadas (em tempo e em qualidade).

Quintas (1997), realizou uma investigação que decorreu com diversos grupos populacionais da cidade do Porto, num total de 169 sujeitos com idades compreendidas entre os 16 e os 76 anos, e definidos com base em dois critérios: o contexto concreto de vida (moradores de bairros sociais e moradores de zonas residenciais) e o envolvimento nos consumos das drogas (consumidores, os familiares dos consumidores e os sujeitos que não são consumidores e sem familiares envolvidos em consumos). Pretendeu atingir dois objectivos. Por um lado, analisar como se objectivam as representações sociais dos consumos das drogas e dos consumidores, e, referenciar a diversidade das representações a vivências particulares do fenómeno. Por outras palavras, pretendia apreender as dimensões de significação que estruturam as representações dos consumos

⁸ Questionando a autora se não estará latente uma desvalorização da família e/ou dos professores como agentes úteis no processo preventivo.

de drogas e dos toxicodependentes e verificar os pontos em comum e as diferenças em função das diversas afinidades grupais com os consumos.

Os resultados da investigação atribuem a existência de um conjunto de crenças socialmente partilhadas em relação aos drogados e ao consumo de drogas. No entanto, por detrás de um aparente consenso, emergem representações sociais dos consumos e das drogas diversas e plurais, verificando-se que as representações sociais eram condicionadas pelas experiências pessoais do fenómeno resultantes quer do contexto concreto de vida, quer do envolvimento estabelecido com os consumos.

Os consumidores são apreendidos em torno de três dimensões de significado diferenciadas pelos sujeitos dos vários grupos sociais. Uma primeira representação, mais acentuada pelos consumidores e os familiares de consumidores de zonas residenciais, apresenta o consumidor como um sujeito que tem um estilo de vida marginal. Uma segunda representação, que não revela diferença entre os grupos sociais inquiridos, apresenta o toxicodependente como um sujeito desprotegido e necessitado de cuidados e cuja relação com a droga não implica já prazer. A terceira representação, mais vincada nas pessoas com menor ligação aos consumos, perspectivam o toxicodependente, essencialmente, como um viciado. Existe também um conjunto de emoções de tonalidade negativa, associado ao toxicodependente, presente em todos os grupos, no entanto, também se constata um conjunto de emoções positivas de investimento e expectativa face ao futuro que são diferenciadas em função do grupo social.

Num estudo sobre as representações dos párocos e médicos na península de Setúbal, Valentim (1998b), concluiu que ambos os grupos sociais partilhavam uma

representação (hegemónica) da droga e do toxicodependente. Párocos e médicos utilizam um código linguístico basicamente comum. Utilizando uma semântica em que se refere a dependência, delinquência e morte. O consumidor de droga é descrito como jovem, dependente e degradado. Havendo também esferas representacionais distintas, em que os párocos utilizavam categorias que se situam num referencial moral e social, enquanto os médicos participam com um discurso mais analítico de diagnóstico profissional, eminentemente psicológico e relacional.

Próximo dos estudos sobre as representações sociais e num contexto de faixas etárias mais baixas, Barca e Fonte (1989), realizaram a análise de 29 livros de leitura do ensino primário, publicados entre 1920 e 1985, indagando a imagem veiculada referente às bebidas alcoólicas, e ao seu consumo, nos manuais escolares. Concluíram que as alusões não são muito numerosas e o número de textos que lhes são dedicados apresentam uma diminuição progressiva (de 9% a 2,8%). As referências potencialmente favoráveis ao consumo são em número mais elevado do que as que revelam uma imagem desvalorizada e desfavorável (2,6% e 0,2%, em 1975/85). Com vista a uma intervenção mais eficaz na educação para a saúde junto dos alunos, realçam a necessidade da reformulação dos textos seleccionados nos manuais escolares e do papel pedagógico que a escola poderá ter. Alertam também para a necessidade de se rever a figura da pessoa alcoólica não como um ser marginal, mas como, um doente que precisa de ajuda.

No âmbito dos estudos das representações sociais realizados com crianças, há a referenciar três investigações que estão na base do “desenho arquitectónico” da investigação desta dissertação.

Williams, Wetton e Moon (1989, cit. in Hadley e Stockdale 1996), realizaram uma investigação nos anos oitenta onde se abordaram as representações sociais das crianças sobre as drogas. A pesquisa pretendeu explorar os conhecimentos das crianças sobre temas da saúde para se desenhar a moldura do planeamento da educação de saúde e as linhas práticas para aplicar nas escolas primárias britânicas. Utilizaram como técnica de recolha de dados, o desenhar e escrever e um conto sobre o perder e o achar com questões relacionadas sobre as temáticas. Os resultados obtidos revelaram que as crianças na Grã-Bretanha possuem já um envolvimento cognitivo significativo com o mundo das drogas. As crianças revelaram medo desse mundo e os donos das drogas, foram associados, exclusivamente, ao mundo do espectáculo, sendo celebridades e personagens televisivas.

Hadley e Stockdale (1996), no seu estudo abrangem 134 crianças, dos 5 aos 11 anos (divididas em três grupos etários: 6/7 anos – 2º ano; 8/9 anos – 4º ano; 10/11 anos – 6º ano), de duas escolas primárias da periferia de Londres; uma sem qualquer educação formal sobre as drogas e a outra com debates nas aulas sobre a temática das drogas.

A metodologia utilizada seguiu a linha traçada por Williams, Wetton e Moon (1989), mas com algumas alterações relativas às questões a colocar às crianças.

Verificou-se que as crianças possuíam representações sociais sobre as drogas caracterizadas pelo medo e a incerteza dos procedimentos a ter perante os consumos e os toxicodependentes. Havia diferenças entre as idades das crianças e em função das escolas. As crianças mais velhas reconhecem mais facilmente que as drogas poderiam ser “boas” ou “más”, conforme o tipo, quantidade e a razão do seu uso. As crianças

mais novas consideravam incondicionalmente as drogas como “más”. Havia uma associação significativa entre o aumento da idade da criança e a especificação do tipo de droga. As crianças detinham também um conhecimento assinalável sobre as técnicas de administração. O utilizador das drogas – dono ilegítimo - era referenciado como sendo do sexo masculino (93%) e criminoso/desviante (ladrão, toxicodependente, traficante), havendo referências a outros utilizadores – dono legítimo - como sendo: médicos, enfermeiras, doentes. O *dono das drogas* é representado de forma diferente do estudo de Williams, Wetton e Moon (1989), como sendo alguém próximo que elas conheciam bem, pessoalmente, pelo o nome próprio, sendo malvado, com cicatrizes e tatuagens.

Todas as crianças revelaram um conhecimento considerável sobre as drogas e o seu uso, conhecendo substâncias legais e ilegais. Sendo a categoria mais mencionada das drogas ilícitas, a cocaína. Conhecendo os seus efeitos e alguns alunos do 6º ano revelaram uma consciência parcial dos perigos da transmissão do HIV através do uso intravenoso da droga. As crianças da escola que tinha aulas de educação sobre as drogas conseguiam definir de forma mais fácil e clara o conceito de droga, enquanto as crianças da escola que não tinha educação sobre as drogas associavam mais frequentemente a droga a substâncias ilegais e estariam mais propensas às influências do “grande drama” vinculado pelos meios de comunicação social.

Concluíram que as crianças perspectivavam que o uso de drogas é perigoso, inseguro, estavam preocupadas com as repercussões de terem alguma ligação, mesmo que indirecta, com o mundo das drogas. Associando-o, muito frequentemente, à prática do injectar, e ao seu carácter ilegal, que os autores atribuem também à imagem de

“grande drama”, fornecida pelos meios de comunicação social. O mundo das drogas é representado como um mundo de contrastes entre: certo vs. errado; bom vs. mau; legal vs. ilegal; utilizador vs. não utilizador.

Carvalho (2000), realizou um estudo em Portugal abrangendo sete escolas do concelho de Matosinhos, num total de 188 crianças que frequentavam o 2º, 3º e 4º ano do 1º ciclo. Com o objectivo de identificar e caracterizar as representações sociais seguiu a linhas metodológica proposta por Williams, Wetton e Moon (1989) e Hadley e Stockdale (1996).

Conclui que as crianças detinham um assinalável nível geral de conhecimentos sobre o fenómeno das drogas e da toxicodependência. A representação das drogas e das pessoas envolvidas é, globalmente, de um mundo trágico, em desagregação. Os consumidores são descritos como indivíduos no limiar da degradação física e psicológica. Apesar de se revelar a tendência dicotómica nas suas percepções, a representação do “mundo das drogas” não era a de uma entidade homogénea e indissociável. A realidade percebida era, contudo, caracterizada de forma fortemente negativa.

A teoria das representações sociais permite aos indivíduos a descodificação e organização da realidade. Os indivíduos recorrem a elas para obterem uma adaptação rápida e socialmente adequada (Ribeiro, 1987), funcionando as “representações como bússolas cognitivas no nosso quotidiano” (Valentim, 1998b, p.86).

A sociedade revela que possui representações sociais das drogas e dos drogados nitidamente orientadas e que se inscrevem no âmbito do lado mais sombrio da

sua existência. O relacionamento do Homem com as drogas nem sempre solicitou esse tipo de representações, tendo ocorrido alterações no representar dessas substâncias. No caso das crianças, o seu envolvimento com a problemática das drogas sofreu alterações nos últimos anos.

As crianças, como faixa populacional *aparentemente imune* ao contacto social problemático com as drogas revela, nos dias actuais, ligações mais frequentes e intensas que no passado. O emergir desta realidade nos projectos de investigação da comunidade científica ainda é caracterizada por assumir um papel sem grande destaque. Esta forma de (não) se olhar para a criança poderá ter várias explicações. Ser um processo ainda recente. Não ser uma faixa populacional em que ocorram consumos de forma generalizada. A preocupação em realizar a intervenção primária quase unicamente com a faixa populacional em que ocorrem os primeiros consumos. A sociedade não associar e representar a criança a factores negativos, ilegais, criminosos.

Por ser uma realidade nova e ainda de certa forma “incompreendida” nas suas diferentes componentes, entre elas as representações sociais, atravessa uma fase de início das investigações. A necessidade da sociedade em realizar uma intervenção preventiva tem-se revelado de extrema complexidade e dificuldade. A avaliação dos seus efeitos aponta para a necessidade de haver uma maior clarificação dos caminhos a seguir. Nesta perspectiva, o discurso da comunidade científica assume-se ainda bastante escasso, onde é notória a necessidade de mais investigações que se situem em diferentes campos e domínios do contexto que a problemática das drogas coloca à sociedade. As representações sociais são um desses domínios onde ainda falta ouvir as crianças e “ouvir as drogas” (Agra et col., 1993).

PARTE II

CAPÍTULO III

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS ACERCA DAS DROGAS E DAS TOXICODEPENDÊNCIAS: ASPECTOS METODOLÓGICOS GERAIS

CAPÍTULO III - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS ACERCA DAS DROGAS E DAS TOXICODPENDÊNCIAS: ASPECTOS METODOLÓGICOS GERAIS

A presente investigação é confrontada com a questão da sua justificação no panorama da actual problemática social dos consumos. É oportuna a sua realização? Que contributos poderá dar? Poderá trazer novos dados para a compreensão da realidade portuguesa sobre as crianças e as drogas?

As respostas parecem ser fornecidas pelas próprias investigações sobre as representações sociais das crianças no âmbito das drogas, que se caracterizam-se pela sua escassez e limitações de áreas abrangidas. Esta investigação assume, assim, a sua pertinência e relevância, na falta desses estudos realizados na área das representações sociais sobre os consumos e pelos contributos que poderá fornecer na compreensão dessa realidade, e, de forma mais específica, no domínio da prevenção primária das toxicodpendências.

Utilizando a teoria das representações sociais como moldura para realizar o enquadramento teórico de uma realidade problemática vivenciada por uma faixa etária específica da sociedade, a presente investigação situa-se na interligação que se estabelece através de um processo psicossocial, entre as crianças e um objecto social de eleição, a droga. Para tal, foi realizada uma investigação junto de duas escolas do 1º ciclo na cidade de Viana do Castelo, durante o ano de 1999.

Antes de se apresentarem os resultados, em qualquer abordagem científica torna-se necessário o elucidar sobre as decisões metodológicas que estiveram presentes no desenho da investigação, sabendo que essas escolhas poderão influenciar os resultados que se obtém.

O presente capítulo, fornece-nos, sequencialmente, os objectivos que se colocaram no âmbito desta investigação e traça as formas de acesso ao conhecimento social das crianças. Clarifica, ainda, as opções metodológicas utilizadas na escolha da amostra, dos procedimentos, das técnicas e do instrumento de recolha de dados.

3.1. OBJECTO E OBJECTIVOS

O âmbito deste estudo situa-se no contexto escolar. Abrange uma população que frequenta o 1º ciclo e focaliza-se numa realidade que, à partida, é referenciada como exterior à escola, a droga. Perspectivando-se a análise da influência de factores como sejam a idade, o sexo e o meio social (referenciado como problemático face às drogas).

Em face do exposto, os objectivos deste estudo pretendem compreender quais são as representações sociais que as crianças constroem sobre as drogas e os consumidores. A reflexão sobre esta temática proporciona, desde logo, um conjunto de questões que nos condicionaram na elaboração deste estudo, entre outras:

- Haverá representações sociais consistentes, nas crianças do 1º ciclo, sobre as drogas e os consumos?
- Que representações sociais têm as crianças sobre as drogas?
- Que representações sociais têm as crianças dos consumidores?
- Que importância assume a idade na construção das representações sociais?

- Que variações provoca na construção das representações sociais o factor género?
- Com quem partilha a criança informações sobre as drogas?
- Haverá diferenças nas representações sociais dos consumidores e dos não consumidores?
- Em que medida a proximidade da criança com um ambiente mais problemático, face aos consumos das drogas, interfere na construção das representações sociais das drogas e dos toxicodependentes?

3.2. O ACESSO ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As crianças inserem-se no tecido social das sociedades, onde constroem representações da realidade, neste caso aplicadas à área das drogas. Desde logo se coloca a questão metodológica de como aceder a essas representações.

Sabendo que seria necessário obter os seus conhecimentos, os seus discursos, as suas representações, sem que ocorresse o normal constrangimento na abordagem de um tema (a droga e os consumidores) susceptível de provocar reservas nas comunicações. Além de limitações temporais e da necessidade de se colocarem as questões a um elevado número de sujeitos de uma faixa etária específica, havia também que se salvaguardar possíveis trocas verbais, entre os sujeitos, que alterariam as representações sociais. Tendo em atenção este conjunto de pressupostos, optou-se pela utilização de

uma metodologia com uma forte componente lúdica, onde as crianças empregaram formas de expressão escritas e gráficas.

Este estudo, situa-se na mesma linha de intervenção perspectivada e defendida por Sarmiento e Pinto (1997), sobre o campo emergente das investigações sobre as crianças. Devendo-se “partir das crianças para o estudo das realidades de infância” (p. 24). Sabendo-se que “... o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenómenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças” (p. 25). Na defesa desta forma de conhecer a realidade do grupo etário específico das crianças Pinto (1997), cita o filósofo J. J. Rousseau “A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que são próprias; nada há de mais insensato do que pretender substituí-las pelas nossas ...”.

3. 3. MÉTODO

Nesta investigação, utiliza-se a análise de conteúdo partindo da definição proposta por Krippendorff (1980), na qual o autor a situa como uma técnica de investigação que possibilita o realizar de inferências válidas e replicáveis dos dados. E como defende Bardin (1979), a inferência permite a atribuição de sentido às

características do material que foi levantado, enumerado e organizado. Desta forma, o objectivo da análise de conteúdo será o de efectuar inferências, com suporte numa lógica bem explícita, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. Ou seja, como refere Vala (1987), o material sujeito à análise de conteúdo “é concebido como resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir efectuar inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção. Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (p. 104).

Vala (1987) propõe um conjunto mínimo de cinco operações para se proceder à análise de conteúdo e que possibilitam a clarificação da investigação a efectuar, que são: a delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa; constituição de um *corpus*; definição de categorias; definição de unidades de análise e a quantificação. Pela sua pertinência, este conjunto de operações é abordado e contextualizado com os dados referentes ao estudo realizado ao longo deste capítulo.

a) Amostra

Critérios de selecção da amostra

A escolha dos sujeitos para o estudo assume um papel importante no desenho da investigação. Importa seleccionar sujeitos de grupos populacionais específicos que, pelas suas vivências do fenómeno da droga possam oferecer uma visão elucidativa das diferenças e semelhanças que existem entre os grupos populacionais. Breakwell (1993)

salienta que as pessoas, os grupos, são previsivelmente afectadas pelo objecto representado e só depois é que se deve realizar a amostragem com critérios explícitos, de forma a ser tornar claro o alcance das generalizações. Ou seja, mediante a inserção das crianças em diferentes campos psicossociais em relação às drogas, torna-se necessário realizar a escolha de uma amostra mediante as afinidades que os grupos populacionais estabeleceram com o objecto representado, assim como, referenciar as normas utilizadas nessa opção.

Nesta investigação, seleccionou-se dois grupos de crianças que provinham de duas escolas que se inseriam em contextos relacionais relativamente próximos com a problemática das drogas. Pretendendo-se verificar as implicações, na construção das representações sociais, que a inserção quotidiana das crianças promove em locais onde se concentram actividades ligadas ao consumo e tráfico de drogas, no “sítio das Drogas” (Fernandes, 1995, p.22).

Ainda que, utilizando-se uma expressão também frequente nos dias actuais, “hipermercados das drogas” (Fernandes, 1995, 1998)⁹, seja reveladora de um grau de envolvimento com essa problemática, característico de algumas zonas das cidades do Porto e Lisboa, mas, não traduz o que ocorre no meio onde se inserem as escolas deste estudo. É um meio que poderíamos caracterizar como um local onde ocorre o tráfico e consumo de drogas numa escala inferior à ocorrida em certos bairros dos grandes aglomerados populacionais, com uma visibilidade menor. Por outras palavras, é um local onde as “grandes superfícies” ainda não se estabeleceram, onde ocorre um “comércio tradicional“, no entanto, já bastante problemático.

⁹ Luís Fernandes (1998), refere-se aos hipermercados das drogas como “...lugares urbanos que materializam o estereotipo dominante do *mundo das drogas*, tal como no-lo revela o discurso mediático”

A amostra abrange ambos os géneros e é constituída por um total de 208 alunos (Quadro 1), com idades compreendidas entre os 6 e os 13 anos, com uma média de idades de 8.2 anos. São alunos dos quatro anos de duas escolas do 1º ciclo da cidade de Viana do Castelo, a Escola Nº 2 da Areia e a Escola Nº 1 da Senhora da Oliveira.

Quadro 1: População das escolas por sexo (Amostra)

	Sexo Masculino	Sexo Feminino	N.º Total de Alunos
Escola da Areia	56	57	113
Escola Senhora Oliveira	61	34	95
			208

Sendo intencional o método de amostragem, perspectivou-se encontrar um número de sujeitos próximo entre as variáveis envolvidas (contexto escolar, idade e sexo). As crianças foram agrupadas em três grupos etários: primeiro grupo - crianças com 6 e 7 anos; segundo grupo - crianças com 8 e 9 anos e terceiro grupo - crianças de 10 a 13 anos. Contudo, houve um condicionalismo que afectou a proximidade do número de crianças que responderam ao questionário. Duas docentes, a leccionar o 4º ano na Escola da Senhora da Oliveira, por alegados motivos de sobrecarga de trabalho, não colaboraram com as suas turmas.

Quadro 2: Distribuição da amostra por grupos etários (em percentagem)

	Idades		
	6 – 7 anos	8 – 9 anos	10 a 13 anos
Escola da Areia	21.6% (45)	19.7% (41)	12.9% (27)
Escola Oliveira	14.4% (30)	24.5% (51)	6.7% (14)
Totais por idades	36% (75)	44.2% (92)	19.7% (41)

Caracterização sóciodemográfica

O contexto escolar dos alunos das duas escolas, em face do local onde se inserem (zona de residência) e do envolvimento existente com a problemática das drogas, possibilita-nos diferenciá-los em dois grupos de alunos (escolas), parcialmente distintos.

Uma das escolas (Escola da Areia) apresenta um contexto social mais problemático e a outra escola (Escola da Oliveira), apresenta um envolvimento ligeiramente mais afastado com a problemática das drogas.

Ambas as escolas situam-se na margem esquerda do rio Lima, em Darque. É uma zona que funciona como dormitório da cidade de Viana do Castelo, onde os preços das habitações são mais acessíveis e como tal, as camadas populacionais de recursos económicos mais baixos têm tendência a fixar-se.

A Escola do 1º Ciclo N.º 2 da Areia, situa-se também num contexto social onde a problemática das drogas é marcante. Os alunos são provenientes de um bairro de fomento e de uma zona com características de “bairro da lata”. Fernandes (1998), refere a esse propósito que; “Certos bairros sociais da periferia são os lugares mais conotados com as actividades e os actores das drogas duras. Se o junkie se inscreve na continuidade

histórica das figuras de medo, reactivando uma múltipla ameaça que se estende desde a saúde à esfera laboral, desde a indisciplina e a incivilidade à acção criminosa, o bairro social degradado parece herdar a função dos antigos «lugares perigosos» (p. 8). Esta zona populacional é habitada por famílias ciganas, cabo verdianas, havendo casos de mães prostitutas e pais a cumprir penas de cadeia, pais alcoólicos e toxicodependentes. Neste contexto, a afirmação de Almeida (1997), reflecte bem a culpabilidade atribuída pelo fenómeno nessa zona geográfica que a população em geral, atribui a esses grupos populacionais: “Por ela (droga) se responsabilizam os ciganos, os negros, os indianos e, em geral, os habitantes dos bairros degradados” (p. 83). No entanto, existe também uma classe social de nível sócio-económico médio e médio-baixo (que em alguns casos, optam por colocar os filhos a frequentarem as escolas existentes na outra margem da cidade).

É uma zona referenciada como onde existe tráfico e consumo de droga. Actualmente, nesta escola, estão em marcha projectos de intervenção que abordam a toxicoddependência. Quer no âmbito do projecto vida (“Pato” e o “Crescer” numa sociedade recreativa e cultural SIRD - Sociedade de Instrução e Recreio Darquense) quer por intermédio da autarquia e da Segurança Social. A escola encontra-se fechada com uma vedação de cerca de três metros de altura e o portão encontra-se permanentemente fechado. Existe uma funcionária que é responsável por abrir e fechar o portão que quando questionada sobre esse facto referiu que era “uma medida de segurança por causa dos ciganos e dos drogados”.

A Escola do 1º Ciclo da Oliveira, situa-se a cerca de um quilómetro e meio da Escola N.º 2 da Areia. O nível sócio-económico das famílias é também baixo (pescadores, pedreiros, domésticas, operários, pequenos comerciantes, etc). A

problemática das drogas é menos relevante. A escola, apesar de possuir uma vedação circundante a toda a volta, os seus portões encontram-se sempre abertos.

Outro factor de distinção entre a realidade social dos alunos destas duas escolas, além da distância e da separação que origina a linha do comboio, advém do facto dos habitantes que circundam a Escola da Oliveira terem nascido no local, visto ser o antigo núcleo residencial do surgimento da povoação – Vila de Darque. É um aglomerado populacional com ruas estreitas, casas geminadas de rés-do-chão e primeiro andar, e onde o controlo social dos vizinhos e da comunidade é saliente. É patente ainda nesta zona habitacional um sentimento comunitário que se manifesta na realização das festas do lugar, nos contactos diários nos cafés e nas ruas onde todos se conhecem, nos funerais, na participação nas missas¹⁰, ...

Os habitantes que se situam próximo da Escola N.º 2 da Areia, são indivíduos que só mais recentemente se fixaram no local, as construções têm poucos anos, são prédios habitacionais com vários andares, há barracas e casas geminadas. Os laços sociais e culturais existentes nesta população são mais fracos e com menos interligações, originando um sentimento comunitário que não se faz sentir de forma tão acentuada como na zona populacional da Escola da Oliveira.

b) Procedimentos

Foram realizadas reuniões com o corpo docente de ambas as escolas, onde se clarificaram e explicaram os objectivos e os procedimentos que visaram criar critérios de uniformidade na passagem dos questionários aos alunos.

¹⁰ A igreja situa-se na zona geográfica abrangida pela população da Escola da Sª. da Oliveira.

Baseado na metodologia dos trabalhos de Williams, Wetton e Moon (1989), e da posteriormente versão modificada por Hadley e Stockdale (1996), deram-se início a um conjunto de procedimentos para a recolha dos dados.

Em grande grupo, a professora da sala iniciou a história do perder e do encontrar do saco com droga. Pediu para que, sequencialmente, os alunos respondessem às questões que foram colocadas, desenhando e escrevendo a lápis (em duas turmas os desenhos foram efectuados a cores). As perguntas foram lidas em voz alta pela docente, sendo amplo o tempo que cada aluno possuiu para a realização das respostas. Caso os alunos não soubessem escrever (1º ano), sussurrariam ao ouvido da professora, e esta, escreveria a resposta.

No início da passagem da história foi solicitado aos alunos que não fizessem comentários ou trocassem impressões. Assim como foi pedido junto das docentes que não abordassem a temática da droga ou dessem esclarecimentos. Foi garantido aos alunos o anonimato das suas respostas. Cada aluno colocou a idade e o sexo em cada folha de resposta. Caso houvesse na sala um aluno chamado *João*, a professora alteraria o nome da personagem da história para outro, que não fosse o de nenhuma criança presente na sala.

c) Instrumento

Na linha metodológica utilizada nos estudos de Williams, Wetton e Moon (1989) e de Hadley e Stockdale (1996), através de um questionário deu-se destaque a duas técnicas: “perder e achar” (mais vocacionada para a construção mental das respostas) e o “desenhar e escrever” (mais vocacionada para a execução das respostas).

O instrumento utilizado consistiu em responder a um total de 9 questões sobre um saco com drogas que foi introduzido através do início de uma história; «O João estava a andar quando encontrou um saco com drogas ...» (Anexo 1). Os alunos, servindo-se do começo da história sobre um indivíduo que perde e outro que encontra um saco com drogas, com recurso à técnica do “perder e achar”, foram incentivados a completá-la, respondendo a um conjunto de questões. As respostas dadas a esse questionário, administrado individualmente a cada criança, através da técnica do “desenhar e escrever” foram realizadas com recurso à escrita e ao desenho. A análise das respostas escritas e dos desenhos, como complemento, possibilita o delinear das representações sociais das crianças em estudo.

O instrumento apresenta um conjunto de vantagens na recolha dos dados sobre as crianças. A conjugação de diferentes elementos presentes no instrumento reduz uma distorção das respostas que, certamente, se obteria com a utilização de formas mais tradicionais de recolha de dados (questionários, entrevistas, ...).

O instrumento revela uma forte componente lúdica como é, aliás, indicado perante as características psicológicas apresentadas pelo grupo etário em estudo¹¹. Assim como, através da possibilidade de se construir uma história, com duas técnicas que de certa forma se completam, não condiciona a expressão das crianças, antes pelo contrário, fomenta essa expressão e se enriquece as respostas linguísticas escritas com elementos gráficos, os seus desenhos. Outra das grandes vantagens, relaciona-se com a própria estruturação das questões que são colocadas às crianças. Essa estrutura está elaborada de forma a ser acessível às crianças e divide-se em quatro grupos de questões:

¹¹ Algumas docentes que administraram o questionário realçaram que, para além da satisfação revelada pelas crianças no seu preenchimento, facto verificado também quando administram questionários sobre

A primeira “questão” direcciona-se sobre o que são drogas; «*Desenha o que estava dentro do saco. Escreve o nome daquilo que desenhaste*».

O segundo grupo de questões, constituído por 3 questões, focaliza-se no indivíduo que perdeu o saco: «*Quem achas que perdeu o saco?*»; «*Como achas que era a pessoa que perdeu o saco?*»; «*O que é que a pessoa que perdeu o saco ia fazer com as coisas que estavam lá dentro?*».

O terceiro grupo, constituído por 4 questões, incide sobre o indivíduo que encontrou o saco, o João: «*Como pensas que era o João?*»; «*O que ele fez ao saco?*»; «*Achas que o João contou a alguém que encontrou o saco?*»; «*Se sim, a quem contou?*».

O quarto grupo, com um total de 3 questões, dirige-se à própria criança que preenche o questionário: «*O que farias se tivesses encontrado o saco?*»; «*Contarias a alguém que encontraste o saco? Se sim, a quem contarias?*».

As questões são elaboradas com uma aparente liberdade de resposta, todavia, orientam as crianças de forma a “não se perderem no seu imaginário” e se concentrarem na representação que têm da realidade. Se os dois primeiros conjuntos de questões se situam num espaço mais “idealizado” das crianças, gradualmente, com o terceiro grupo, coloca-as perante uma situação mais próxima. O último conjunto de questões focaliza-se sobre a própria criança e os seus comportamentos, ajudando-a a revelar a sua postura e possível identificação face à drogas.

A componente gráfica do questionário foi utilizada, pontualmente, para se confirmar os dados escritos pelas crianças, sabendo-se que, segundo Luquet (1969), se

outras temáticas, foi saliente ainda uma maior concentração e envolvimento na realização da história e dos seus desenhos.

encontram na fase do realismo intelectual, que se caracteriza pelo privilegiar da “realidade cognitiva” em detrimento da “realidade visual”. Este factor foi revelador do nível de conhecimentos que as crianças possuíam sobre as drogas e os consumos, servindo para confirmar, ou não, as respostas escritas. A análise dos desenhos revelou-se mais problemática com as expressões das crianças mais novas. Os pormenores e a qualidade dos desenhos aumentou com a idade, o que possibilitou leituras mais esclarecedoras. Por vezes, em alguns itens, as crianças não desenharam e escreveram as respostas solicitadas.

Depois de se clarificar as opções metodológicas utilizadas na definição da amostra, dos procedimentos, das técnicas e do instrumento, torna-se também necessário esclarecer as escolhas realizadas no tratamento do dados, a fim de se compreender e se proceder à leitura dos resultados.

CAPÍTULO IV

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS ACERCA DAS DROGAS E DAS TOXICODPENDÊNCIAS: RESULTADOS E IMPLICAÇÕES PARA A PREVENÇÃO

CAPÍTULO IV - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS ACERCA DAS DROGAS E DAS TOXICODEPENDÊNCIAS: RESULTADOS E IMPLICAÇÕES PARA A PREVENÇÃO

Nos capítulos anteriores, com a abordagem das crianças e as drogas na sociedade, as respostas da prevenção e do sistema educativo, das representações sociais e da fundamentação metodológica deste estudo, pretendeu-se criar o envolvimento teórico geral para uma maior clarificação e contextualização dos dados obtidos.

Neste capítulo, que podemos dividir em duas partes, aborda-se o tratamento dos dados empíricos através da análise de conteúdo e procede-se à apresentação e análise dos mesmos.

Na escolha e elaboração das categorias, devido ao seu elevado número em virtude das nove questões que são colocadas no questionário sobre a história do *João*, são apresentadas mediante o surgimento sequencial dessas questões.

A apresentação dos dados, realiza-se através de figuras com as respectivas percentagens de resposta, e que se dividem em quatro partes que são aglutinadores temáticos das respostas: *O conteúdo do saco das drogas; O utilizador das drogas; O João e as drogas; A criança e as drogas*. Cada uma das temáticas contém diferentes figuras que são analisadas e das quais surgem constatações e conclusões da realidade social que se abordou.

4.1. TRATAMENTO DOS DADOS – ANÁLISE DE CONTEÚDO

No tratamento dos dados obtidos através do questionário foi utilizada a análise de conteúdo das respostas escritas. Procedeu-se, assim, à análise dos conteúdos com a criação de temas e categorias por item de resposta nas quais se deu relevo à componente escrita.

O presente estudo, na linha proposta por Osgood (1959), encaminha-se numa perspectiva de análise de ocorrências¹² através do inventariar da frequência das palavras chaves fornecidas pelas crianças em cada questão do questionário. Os dados escritos foram organizados por diferentes categorias, onde se quantificaram as respostas e, posteriormente, foram estruturados em figuras onde se colocaram as percentagens desses resultados em ordenadas, no eixo das abcissas foram colocadas as respectivas categorias. Os valores totais das respostas não são coincidentes nas diferentes questões com o número de crianças que respondeu, em virtude de uma mesma criança poder expressar mais do que uma categoria por questão. Na parte inferior dos gráficos constam o número de respostas obtidas (n).

O tratamento dos dados merece um esclarecimento das opções tomadas, tendo em perspectiva uma clarificação das categorias criadas e utilizadas.

A definição de categorias é, sem dúvida, na análise de conteúdo, um dos processos mais delicado e importante que apresenta um elevado grau de dificuldade na sua operacionalização. É um processo que visa simplificar para potencializar a apreensão e fornecer uma possível explicação dos dados recolhidos. Segundo Hogenraad (1984), a definição de categorias processa-se através de um certo número de sinais presentes na

linguagem que representam uma variável na “teoria” proposta pelo investigador.

Neste estudo, a definição das categorias estruturou-se mediante a utilização de um termo-chave, que indicou a significação nuclear do conceito que se pretende apreender e com a utilização de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito.

A detecção da presença ou ausência, das categorias no *corpus*, e definidas *a priori*, estiveram sujeitas a algumas redefinições *a posteriori*, devido à riqueza linguístico/cognitiva presente nas respostas das crianças e da omissão de algumas categorias previamente traçadas. Houve também a preocupação com os critérios de validade interna, nomeadamente através dos processos de exclusividade e exaustividade.

A unidade de registo utilizada no tratamento dos dados, como sendo o segmento do conteúdo do *corpus* utilizado para se colocar numa categoria, foi a unidade formal¹³ - a palavra. A unidade de registo foi também utilizada como unidade de enumeração para se obter a frequência de cada categoria. A quantificação dos dados seguiu uma orientação de análise de ocorrências¹⁴, onde o interesse dos inquiridos pelos diferentes conteúdos é expresso pela maior frequência de ocorrência, no seu discurso, dos indicadores relativos a esses conteúdos. Atribuindo-se desta forma uma equivalência entre a frequência da categoria e a sua importância no sistema de interesses/valores do inquirido. Caso houvesse a repetição da mesma palavra, passível de ser colocada numa categoria, pelo mesmo inquirido, só obteria uma enumeração para a sua frequência.

¹² Osgood (1959, cit. in Vala, 1987) propôs três direcções à análise de conteúdo: análise de ocorrências, análise avaliativa e a análise associativa.

¹³ Vala (1987) distingue na unidade de registo dois tipos de unidades: *formais* – palavra, frase, uma personagem; *semânticas* – tema ou a unidade de informação.

¹⁴ Vala (1987) defende três orientações esquemáticas na análise de conteúdo quantitativa, a saber: *análise de ocorrências, análise avaliativa e a análise estrutural*.

Na elaboração e tratamento dos dados das categorias sobre as questões 3 e 5, sobre o perfil do indivíduo que encontrou o saco de drogas e o perfil do *João*, teve-se em atenção não só a sua frequência como também a sua possível orientação (positiva, neutra e negativa).

Neste estudo, a definição das diferentes categorias processou-se de acordo com a temática presente em cada questão do questionário administrado às crianças. Em virtude da estrutura do questionário colocar um conjunto de questões semelhantes, sobre os seus comportamentos, às três personagens (indivíduo, *João*, própria criança) presentes na história, utilizaram-se, sempre que possível, as mesmas categorias.

A elaboração das categorias relativas à 1ª questão (sobre o saco com drogas), estruturaram-se em duas grandes temáticas unificadoras das diferentes categorias: drogas e materiais.

Na primeira grande temática sobre as drogas, foram criadas dez categorias com diferentes termos-chaves e indicadores que se passam a especificar:

A categoria *droga* engloba a utilização pelo inquirido do indicador droga, sem especificar as substâncias que seriam drogas, e, o indicador droga, com especificação das substâncias. Contudo, posteriormente, na análise dessas figuras procede-se à separação desses dois termos para uma melhor compreensão de quando as crianças se referem ao termo como uma entidade genérica e global, em oposição, ao seu uso com uma noção mais específica e discriminativa da sua constituição.

As restantes nove categorias sobre as drogas foram criadas mediante a referência a substâncias, legais ou ilegais, que provocam dependência física ou psicológica. A utilização por parte dos inquiridos de expressões mais populares ou de gíria popular, para se referirem a essas substâncias, foram também tidas em conta.

A categoria *medicamentos*, engloba substâncias químicas utilizadas para fins de cura e geralmente prescritas por médicos, os indicadores foram as referências a comprimidos e medicamentos.

A categoria *bebidas alcoólicas* refere-se a bebidas com teor alcoólico, tais como: cerveja, vinho, vinho tinto, vinho do porto, aguardente, ...

Na categoria *tabaco* são englobadas as alusões a “objectos” que apresentam na sua constituição a nicotina e são usualmente fumados: cigarros, charutos, tabaco.

Existe também a construção de categorias que se especificam numa determinada substância, de carácter ilegal, que poderá provocar a dependência, tais como: *cocaína, haxixe, pó de anjo, charro, pedra*. Os indicadores utilizados para cotar uma unidade em cada categoria, foram as expressões (palavra) presentes nas respostas dos inquiridos e que se referiam concretamente a cada substância.

A segunda grande temática unificadora das categorias da 1ª questão foi a dos materiais. Tornou-se pertinente, nesta questão, a criação de categorias de objectos que não eram drogas, mas, de forma directa ou indirecta, e pela frequência do seu aparecimento nas respostas das crianças, os poderíamos relacionar com as drogas.

A categoria *material acessório*, construiu-se tendo em atenção as referências a objectos utilizados para administração das drogas (seringas, cachimbos, prata de cigarros, ...).

A categoria *material variado*, aglutina-se em torno de objectos que estariam próximos de uma utilização e associação, às drogas (armamento, pistolas, facas, bombas, granadas, ...) ou que até as poderiam incluir (chupas, chicletes, resíduos tóxicos,...).

A categoria *material sem ligação*, engloba objectos afastados das drogas e dos consumos (cadeira, lâmpada, pomada, camisola, ...).

No tratamento dos dados optou-se por se considerar para a percentagem total, as categorias que se referiam especificamente às drogas e também aos materiais.

No tratamento dos dados sobre a 2ª questão, sobre quem perdeu o saco, teve-se em atenção diferentes aspectos susceptíveis de serem enunciados pelos inquiridos, e nos quais poderia ser perspectivada uma ligação com as drogas. Foram criadas diferentes categorias com as referências a situações de: consumo - *drogado* (consumidor, toxicodependente, adicto, ...), profissionais (médicos, enfermeiras, ...)¹⁵, comerciais - *traficante*, de nível sócio económico - *pobre* (sem abrigo, ...) de criminalidade - *ladrão* (gatuno, bandido, ...), etnia - *cigano*, e de um relacionamento próximo com o inquirido - *nome personalizado* (vizinho, amigo, familiar).

Na 3ª questão, que se debruçava sobre o perfil da pessoa que perdeu o saco, utilizaram-se as mesmas categorias que na 5ª questão (como era o *João*). Mediante a extrema variedade de categorias e subcategorias que as crianças expressaram nas suas respostas, delineou-se a criação de três estruturas organizativas das respostas:

A *aparência física*, com indicadores de avaliação e da constituição física do corpo e do rosto.

As *características psico/emocionais*, com indicadores sobre estados emocionais e características da organização mental, como valores morais, educativos, atribuições cognitivas, ...

Outras, abrangendo indicadores sobre o nível sócio-económico e de possíveis objectos que transportava.

¹⁵ Devido a se ter verificado um único caso de uma criança que atribui o saco a um médico drogado, optou-se por a colocar na categoria *drogado*.

Para uma melhor leitura dos dados, foi ainda necessário estruturar as respostas da categoria aparência física e da características psico/emocionais, em três subcategorias: positivas, negativas e neutras.

Os dados relacionados com a idade, o sexo e as características físicas (alto-baixo, gordo-magro), pela dificuldade em as situar nas subcategorias positiva ou negativa, foram colocados na subcategoria, neutra da *aparência física*. Na categoria, *características psico/emocionais*, subcategoria neutra, foram colocadas as respostas das crianças que fizeram alusão ao indivíduo, ou o *João*, ser ou não, consumidor.

Nas 4^a, 6^a e 8^a questões sobre os comportamentos a ter com o saco das drogas pelo indivíduo, pelo *João* e pela criança inquirida, os indicadores para a construção das categorias foram os próprios verbos referentes à acção que cada um iria ter. Construíram-se diferentes categorias mediante a intencionalidade de cada personagem: consumiu, vendeu, deu a pessoas, não mexeu (deixou ficar, abriu o saco mas não mexeu), destruiu (queimou, cortou, rasgou o saco), deitou fora (deitou ao lixo, deitou ao mar, deitou ao rio), fez veneno, suicidou-se (matou-se), ...

A formação das categorias relativas à 7^a e 9^a questão, sobre a quem o *João* e a própria criança contariam que tinham achado o saco com drogas, foram delineadas segundo a pessoa ou a instituição a quem se dirigiam ou entregariam o saco. Em relação à pessoa com quem falariam, foram criadas diferentes categorias, consoante fosse a *mãe*, *pai*, *pais*, *amigo*, *avó*, *irmã*, *professora*, *dono do saco*, *tio*, *irmão*, *avó*, *prima*. Em relação à instituição criaram-se diferentes categorias conforme o seu âmbito de actuação: de segurança pública – *policia* (P.S.P., G.N.R., Judiciária); os *bombeiros*; *Centro de Saúde*; *Hospital*; *C.A.T.*; *Escola*. Não se tendo verificado nenhuma referência nas

respostas das crianças, a categorias que, à partida, se esperavam encontrar, como foi o caso de: Centro de Saúde, Hospital, C.A.T. e Escola.

Houve ainda a necessidade de se colocar a categoria *ninguém*, perante a elevada percentagem de crianças que optaria por não desabafar com nenhuma pessoa.

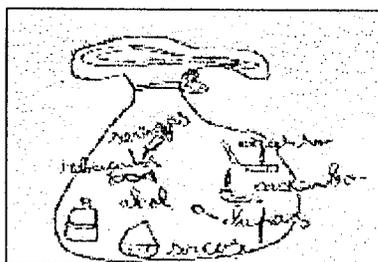
4. 2. RESULTADOS

Na apresentação dos resultados recorre-se a figuras, que são constituídas pelos dados empíricos, e as quais seguem a ordem do aparecimento das questões no instrumento de recolha das respostas das crianças. Pontualmente, faz-se a inclusão de imagens (desenhos) elaboradas pelas crianças, e que nos ajudam a clarificar as suas respostas.

Saliente foi o facto dos resultados obtidos serem muito próximos dos resultados e representações sociais obtidas no estudo de Carvalho (2000).

a) O conteúdo do saco das drogas

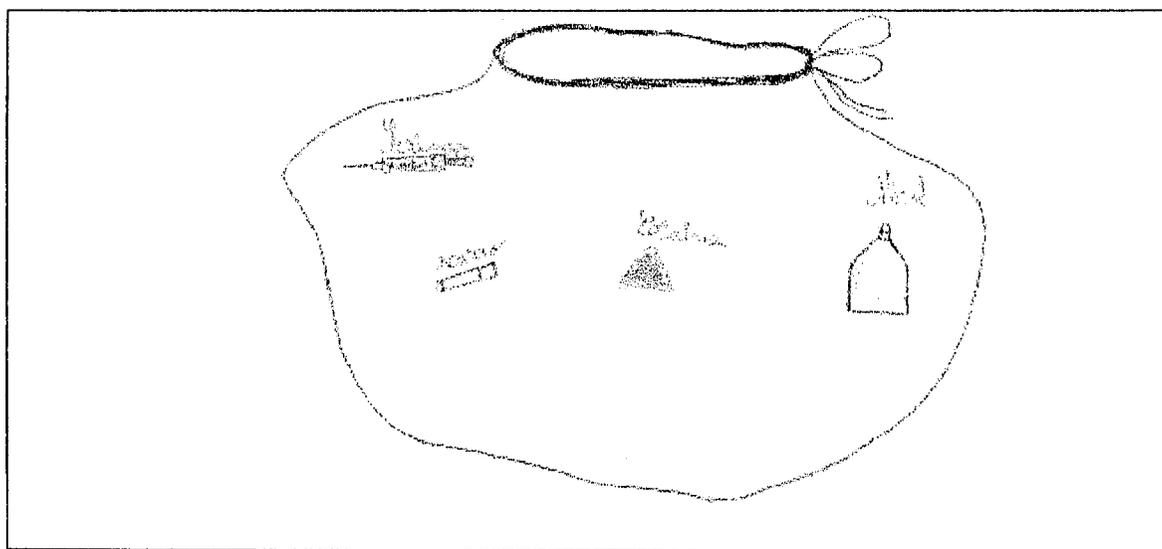
As crianças revelaram nas suas respostas bastantes conhecimentos sobre as drogas. Os seus desenhos sobre o conteúdo do saco das drogas (Imagem 1), apresentam imagens elucidativas sobre os respectivos conteúdos. A componente escrita das respostas forneceu dados que nos permitem situar os conhecimentos da criança em relação às drogas.



(7 anos, masculino, Escola da Areia).

Imagem 1 – O saco das drogas (seringas, rebuçados, cigarro, cachimbo, álcool, chupas, sacos).

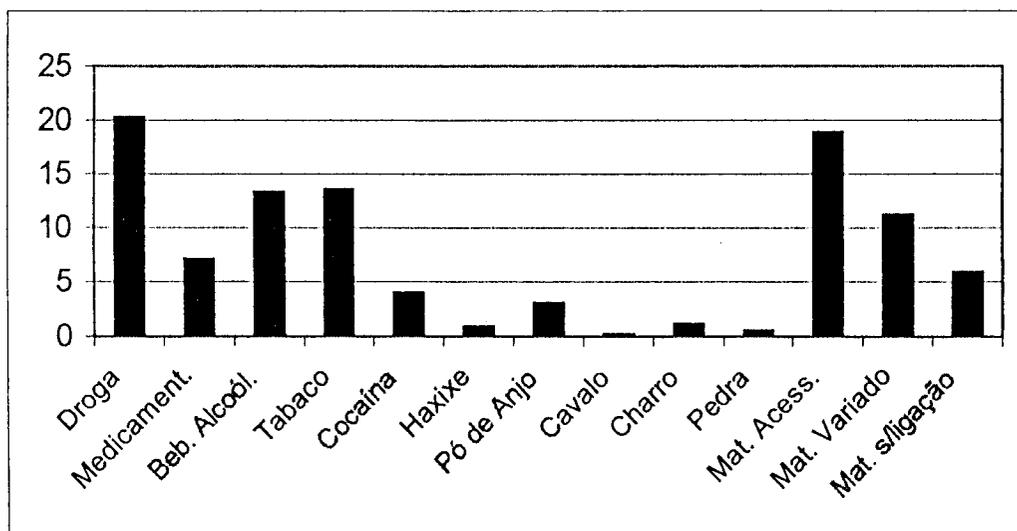
A análise da Figura 1 revela-nos que as crianças possuem um leque de conhecimentos muito considerável de substâncias que são drogas. Englobam nessa categorização substâncias legais e ilegais (Imagem 2).



(9 anos, masculino, Escola da Areia)

Imagem 2 – O saco das drogas apresentando substâncias legais e ilegais (seringa, charro, cocaína, álcool).

As drogas ilegais são referenciadas em percentagens baixas (Cocaína 4.00%, Haxixe 0.95%, Pó de Anjo 3.05%, Cavalo 0.19%, Charro 1.14%, Pedra 0.57%), havendo a discriminação de vários tipos de drogas e o uso de termos mais “populares”, tais como: *charro, pedra, cavalo*.



(n = 525)

Figura 1 – Conteúdo do saco das drogas: Resultados gerais

Dentro das drogas legais verifica-se a enumeração, em percentagens mais elevadas, de *bebidas alcoólicas* – vinho, cerveja, vinho do porto, uísque, ... (13.33%), *tabaco* – cigarros, charutos (13,52%) e *medicamentos* – comprimidos, pílulas, remédios.

A categoria *medicamentos* (7.05%) merece uma chamada de atenção pelo facto que, *a priori*, as crianças lhe poderão atribuir. Esta consciencialização das crianças perante o conhecimento dos medicamentos poderem ser drogas, é um factor positivo na sua educação sobre as drogas. Parece indicar que têm noção da possível perigosidade dos medicamentos e de uma representação não homogénea das drogas, em virtude de não a referenciam só às substâncias ilícitas.

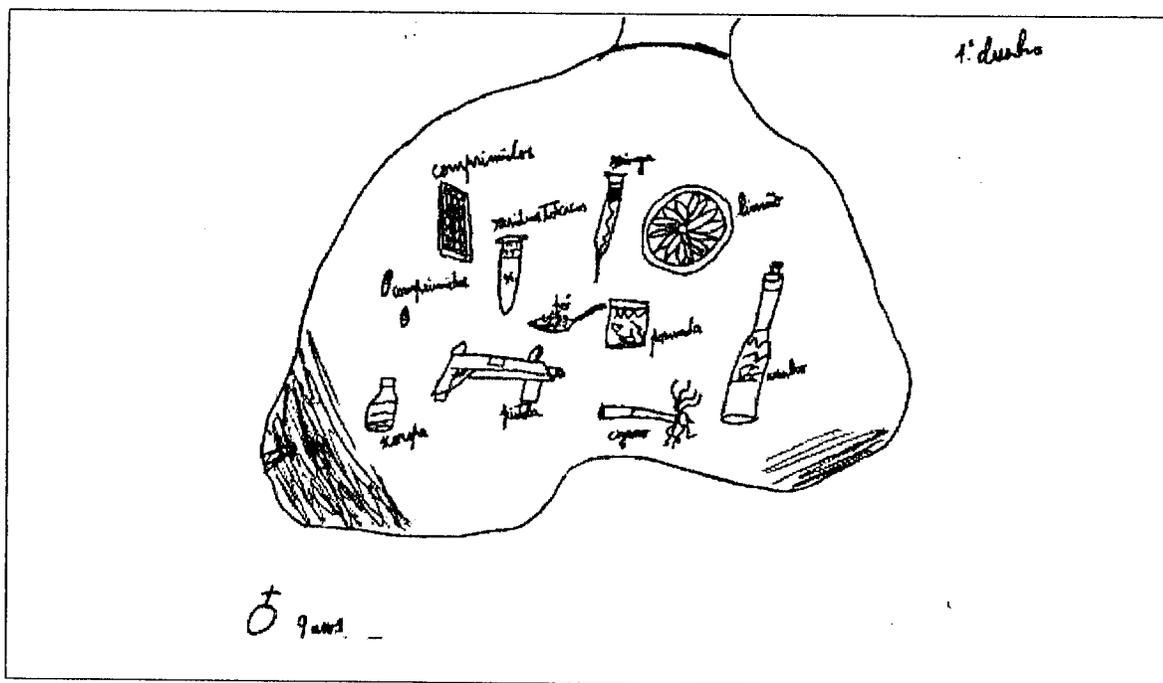
O termo *droga* é a categoria mais assinalada nas respostas das crianças (20.19%), mas verificou-se uma subdivisão na sua utilização pelas crianças. Houve um total de 68 respostas (12.95%), em que o termo droga não foi especificado com tipos de drogas, e

de 38 respostas (7.24%), em que o termo droga foi especificado com a enumeração de vários tipos de drogas. Estes resultados sugerem que existirão crianças que possuem uma representação genérica do que é droga mas, ainda não têm conhecimentos específicos sobre essas substâncias.

A categoria *material sem ligação*, que não se relaciona com o termo droga, obtém uma percentagem bastante baixa (5.90%). Por outro lado, verificou-se na percentagem do *material variado* (11.24%), referências a material que não sendo drogas específicas poderá estar “directamente” relacionado com elas, por exemplo, guloseimas (3.62%). Aspecto constatado nas respostas escritas e desenhadas por uma criança da Escola da Areia sobre o conteúdo do saco: “Rebuçados com droga” (feminino, 6 anos). Esta tendência de resposta manifestada por algumas crianças poderá, porventura, ser explicada pelo facto de, por vezes, os pais recomendarem aos filhos para não aceitarem chupas e chicletes de estranhos porque podem conter droga. Presenciou-se também o aparecimento, dentro do “saco”, de um tipo específico de *material variado*, o material “militar” (4.38%). Este material é armamento, tal como: pistolas, bombas, facas, canivetes,... E, nas palavras de uma criança da Escola da Oliveira, verificamos essa interligação entre os materiais (drogas e armamento), “pistola, pastilhas, faca, bomba, cigarros, seringas (masculino, 8 anos). Esta constatação levanta, desde logo, a questão do porquê dessa associação entre drogas e o material “militar”. Será que as crianças fazem uma ligação das drogas a atitudes e comportamentos agressivos de quem “anda” com elas? Será que as crianças efectuam essa associação por intermédio das suas próprias vivências? Ou será que, tal facto se deve à influência dos meios de comunicação social?

O *material acessório* (18.86%), é outra categoria relevante na compreensão das representação das drogas. Ela é constituída por material que é normalmente necessário e utilizado nos consumos, prata de cigarro, cachimbo, ..., (2.10%) e também de seringas/agulhas/picas (16.76%).

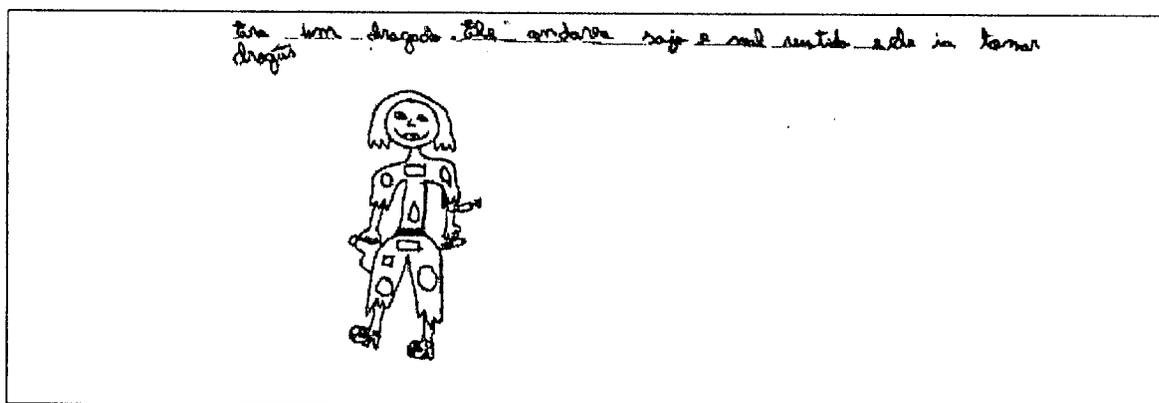
Nos seus desenhos, é comum a utilização da “técnica” da *transparência* (Imagem 3), onde se verifica um conjunto assinalável de desenhos de diferentes materiais, com seringas, apesar de, por vezes, só colocarem o termo droga e não expressarem na forma escrita o termo seringa/agulha/pica/vacina.



(Feminino, 9 anos, Escola da Areia)

Imagem 3 – O saco das drogas e a “técnica” da transparência. É notória a apresentação das categorias de diferentes tipos de substâncias (drogas), *material acessório*, *material variado* e *material sem ligação*.

Podemos depreender que já existem crianças que têm conhecimentos precisos sobre a preparação e administração das drogas, mesmo em idades mais novas. E, é notória a associação que as crianças estabelecem entre drogas e objectos com especial destaque para as seringas. Os próprios relatos das crianças dão-nos conta dessa convivência: “Eu desenho serigas” (7 anos, feminino, Escola da Areia); “O menino (João) veu a seriga no saco é tiha droga e cigarros de droga (7 anos, masculino, Escola da Areia); “No saco avia seringas e um bocado de veneno e um cigarro (6 anos, masculino, Escola da Areia). Também os desenhos das crianças, em que são desenhadas várias seringas dentro do saco, ou pessoas com as seringas pendentes nos braços ou na acção de as administrar, confirmam essa associação (Imagem 4).



(9 anos, feminino, Escola da Areia)

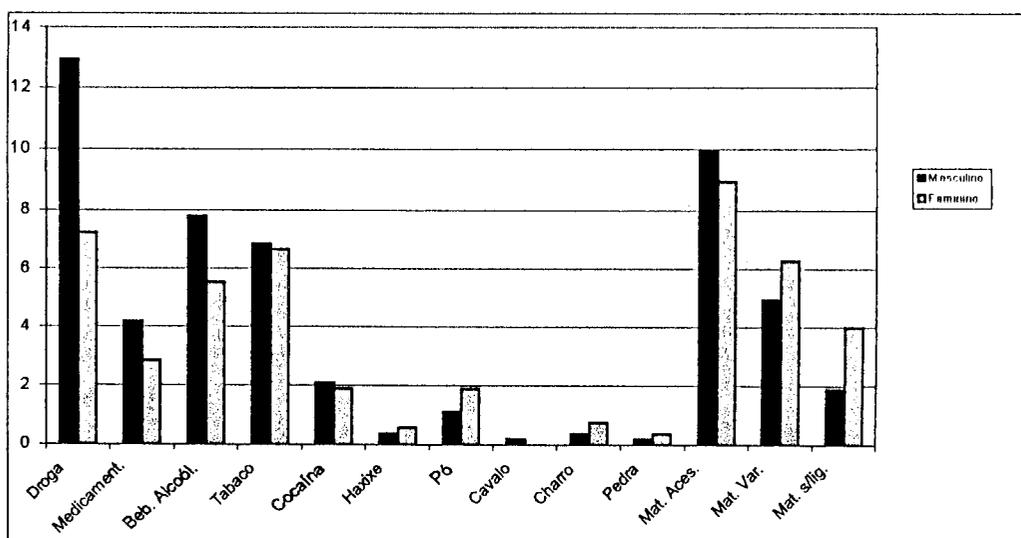
Imagem 4 – O dono do saco, que nas palavras da criança: “Era um drogado. Ele andava sojo e mal vestido e ele ia tomar as drogas”. Provavelmente este “ir tomar as drogas”, parece estar simbolizado pelos três objectos que possui: seringa espetada no braço, garrafa e um cigarro (apesar de não ser mencionado na componente escrita).

Na leitura da Figura 1 é ainda evidente a não inclusão de termos que seriam “normais” de serem esperados nas respostas das crianças, em face da sua utilização e da

divulgação que os próprios *mass media* realizam. Não se verificou a indicação de drogas como a Heroína, o LSD, o Ecstasy e os Solventes. Uma possível explicação desta constatação poderá ser um maior afastamento desta faixa populacional, as crianças, com este tipo de drogas. E assim, uma maior proximidade e familiaridade com as drogas apontadas nas suas respostas. Por outras palavras, a heroína, o LSD, o Ecstasy e os Solventes são drogas que têm um menor contacto com as crianças.

Outra explicação poderá também estar relacionada com a utilização de uma linguagem característica da subcultura dos toxicodependentes e que é do agrado e de maior interiorização por parte das crianças. A utilização de novos termos, populares parecem ser uma componente do simbolismo (linguagem, vestuário, ...) do “mundo das drogas”. O que também, e de certa forma se verificou nas respostas das crianças, com utilização de nomes tais como: *coca, pó, cavalo, pedra, charro, ...*

A Figura 2, indica-nos que o género masculino refere-se mais vezes à droga como substâncias legais (género masculino 18.84%; género feminino 15.03%), a *material acessório* (género masculino 9.9%; género feminino 8.95%) e ao termo *droga* (género masculino 12.95%; género feminino 7.23%), que o género feminino. Este, por sua vez, enuncia, ligeiramente mais vezes que o género masculino, a droga como substâncias ilegais (género masculino 4.37%; género feminino 5.51%) e *material variado* (género masculino 4.95%; género feminino 6.28%). Há também uma diferença na utilização da categoria *material sem ligação* (género masculino 1.9% e género feminino 4%).

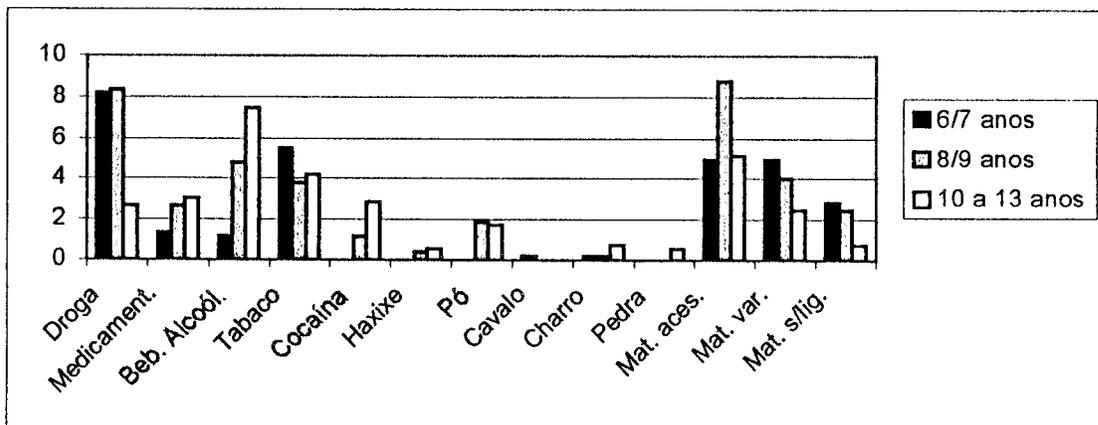


(n = 525)

Figura 2 – Conteúdo do saco das drogas: Diferenças em função do género

Os resultados indicam que as raparigas parecem estar mais consciencializadas, que os rapazes, das drogas ilegais. Afirmação que não se enquadra na perspectiva genérica de se considerar o género feminino mais conformista, menos rebelde, assumindo menos comportamentos desafiadores das regras e das normas. Seria de esperar resultados contrários, o que aliás aconteceu no estudo de Hadley e Stockdale (1996). Por outro lado, talvez os resultados possam ser explicados por uma maior capacidade de percepção das raparigas das realidades que as cercam. E não se relacionariam com os comportamentos que as crianças teriam (de envolvimento com as substâncias ilegais), e que, em princípio, ainda não tiveram.

Na Figura 3, as crianças com 10 a 13 anos detêm mais conhecimentos específicos sobre o que são drogas.



(n = 525)

Figura 3 – Conteúdo do saco das drogas: Diferenças em função do grupo etário

Assinalável é o facto de, nas idades mais novas (6/7 anos), haver a associação de drogas às substâncias legais e ao material variado e acessório, nomeadamente às seringas. Algumas crianças revelaram, nas suas expressões, algum desconhecimento ou o emprego de palavras menos correctas na linguagem utilizada sobre as drogas e na forma de administração, como por ex: “ia comer a droga” (8 anos, masculino, Escola da Oliveira; “era líquido de por nas seringas” (7 anos, masculino, Escola da Areia).

As drogas ilegais parecem começar a surgir nas representações sociais das crianças a partir dos 8/9 anos. Existe também a tendência para as referências sobre o material variado e do material sem ligação ir diminuindo com a idade. O mesmo ocorre com o termo droga sem especificação das substâncias.

O programa do 1º Ciclo prevê, no 3º ano, a abordagem da temática das drogas aos consumos do álcool, tabaco e outras drogas, onde é frequente a utilização de imagens de cigarros, garrafas, comprimidos e seringas, nos manuais escolares. No entanto, verificou-se a referência dessas drogas e a menção de seringas nas idades de 6/7

A Escola da Areia a categoria *droga*, sem especificação, obtém um total de 22 respostas (4.19%) em relação às 46 respostas (8.76%) obtidas na escola da Oliveira. Em relação à categoria *droga*, com especificações, verifica-se um total de 28 respostas (5.33%) na escola da Areia e de 10 respostas (1.9%) na escola da Oliveira. O que nos leva a concluir que as crianças da escola da Areia têm um conhecimento mais preciso do que são as drogas. Esta conclusão é também constatada no número mais elevado de referências a diferentes tipos de bebidas alcoólicas que as crianças da escola da Areia enumeraram.

As diferenças encontradas entre as duas escolas deverão estar relacionadas com o contexto social em que as crianças se movimentam, e, porventura, com a realização de sessões sobre a temática da droga (entre outras) na escola da Areia, que poderá ter influenciado os dados obtidos. Não esquecendo contudo que, essas sessões e projectos de intervenção, ocorridos na escola da Areia, surgiram pela necessidade sentida pelos pais, e a própria comunidade escolar.

As mesmas razões poderão estar na base das diferenças entre grupos etários, referentes às duas escolas, quando analisamos as figuras 5 e 6.

As crianças da Escola da Oliveira revelam uma abordagem aos nomes das drogas de forma mais tardia (Figura 5). Por seu lado, as crianças da Areia (Figura 6) iniciam mais cedo um conhecimento sobre aspectos específicos das drogas (medicamentos, bebidas alcoólicas, haxixe, cavalo, charro).

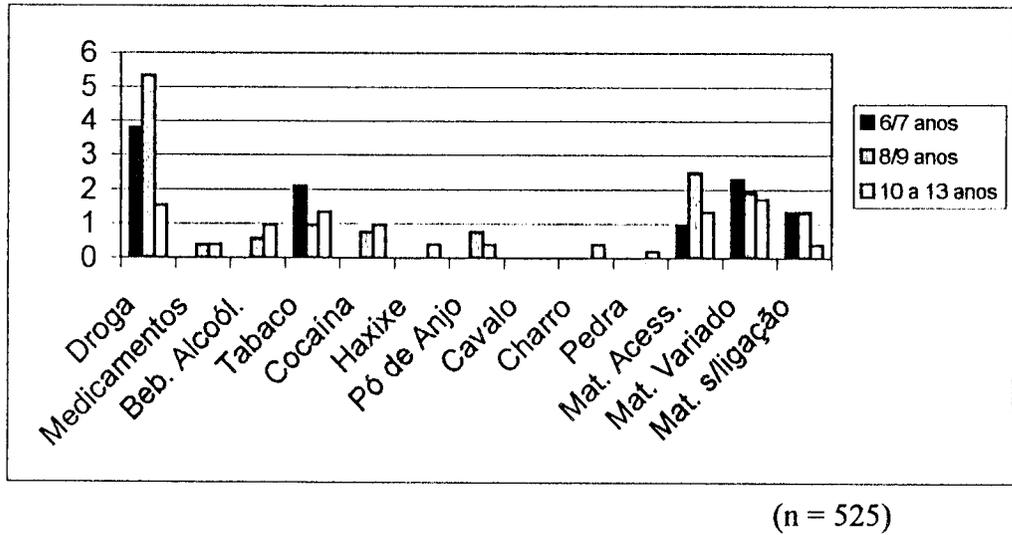


Figura 5 – Conteúdo do saco das drogas: Em função do grupo etário na Escola da Oliveira

Com 6/7 anos as crianças da Escola da Oliveira referem unicamente a categoria *tabaco* (2.09%) como droga. Enquanto que as da Escola da Areia fazem referências a cinco tipos de drogas: *medicamentos* (1.33%), *bebidas alcoólicas* (1.14%), *tabaco* (3.42%), *cavalo* (0.19%), *charro* (0.19%), com um maior destaque para o tabaco seguido dos medicamentos e das bebidas alcoólicas.

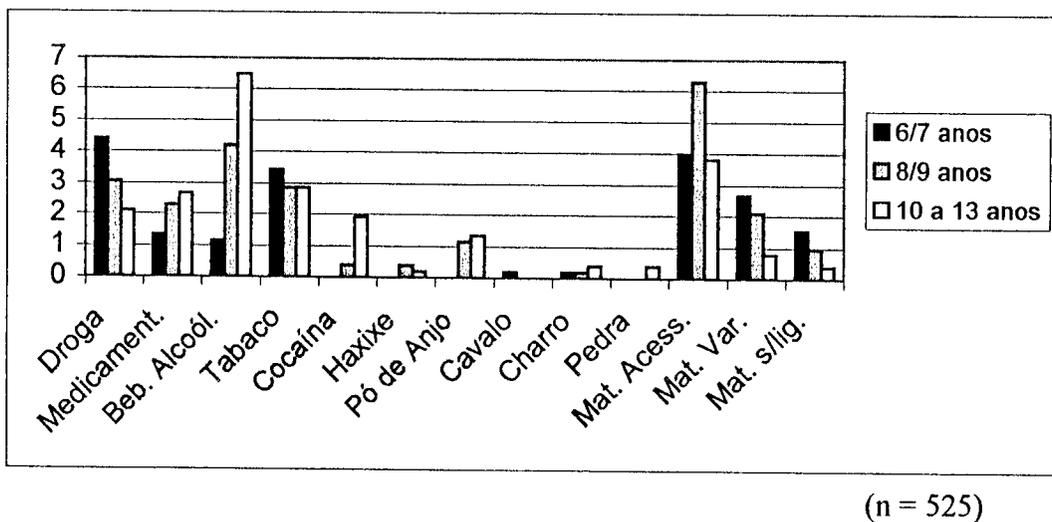


Figura 6 – Conteúdo do saco das drogas: Em função do grupo etário na Escola da Areia

Aos 8/9 anos na Escola da Areia a categoria *tabaco* (2.85%) deixa de ser a droga mais referenciada, para ser a categoria *bebidas alcoólicas* (4.19%). Assumindo a categoria *material acessório* uma percentagem muito elevada (6.28%), tal como se verifica na Escola da Oliveira, mas com uma dimensão menor (2.47%), e onde não existe a referência a um tipo específico de droga que se destaque mais que as outras.

Com o grupo etário dos 10 aos 13 anos, constata-se que na Escola da Areia é a categoria *bebidas alcoólicas* aquela que assume novamente valores mais elevados (6.47%). Na Escola da Oliveira verifica-se a não saliência de nenhuma categoria dos diferentes tipos de droga.

A tendência de aumento das percentagens com a idade, das diferentes categorias das drogas, situa-se num padrão oposto ao das referências sobre as categorias dos materiais que tende a diminuir com o aumento da idade. Assim, nas categorias referentes aos materiais, em ambas as escolas, há uma propensão geral para a diminuição das referências com a idade, com excepção aos 8/9 anos da categoria *material acessório*.

Na análise mais detalhada sobre a categoria *material acessório* verifica-se que, em ambas as escolas, ocorre um grande aumento aos 8/9 anos e a responsabilidade deve-se ao facto das crianças mencionarem muito frequentemente as seringas (Escola da Areia: percentagem de seringas – 5.52%, outro tipo de material acessório – 0.76%; Escola da Oliveira: percentagem de seringas - 2.47%, outro tipo de material acessório - 0%). Aos 10/13 anos, os valores das percentagens da categoria *material acessório* diminuem e, a causa prende-se também pela diminuição de alusões às seringas (Escola da Areia – 3.23%; Escola da Oliveira – 1.14%).

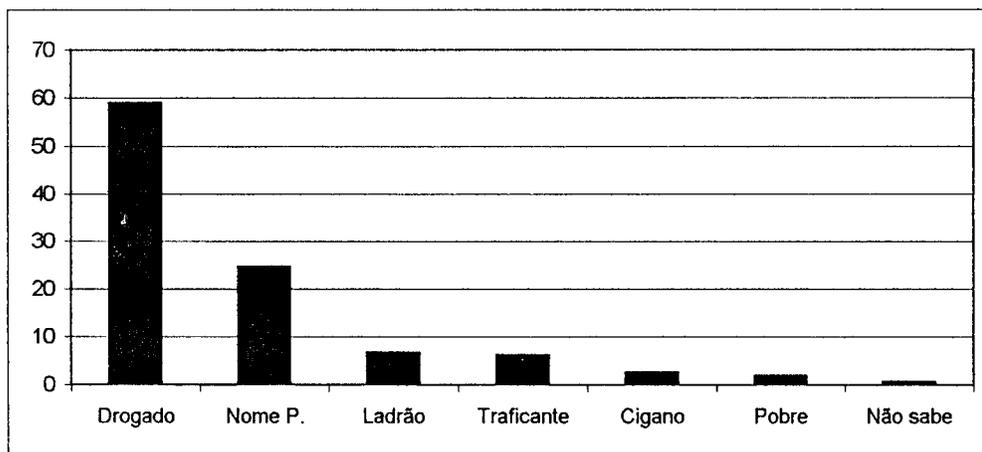
Se tal alteração dos valores das percentagens se dever à forma de abordagem dos conteúdos programáticos do 3º ano do 1º ciclo da temática das drogas, poderá ser um aspecto a rever, em função do próprio impacto que deixa nas crianças. E, de não ser este modo de administração de drogas o que é mais frequentemente utilizado na iniciação aos consumos pelas crianças/adolescentes. Será que não se está a focalizar uma forma de administração das drogas muito marcante para estas faixas populacionais e a qual *só será utilizada* a médio/longo prazo? Não seria mais conveniente incidir a abordagem para formas de administração mais próximas do dia-a-dia das crianças e dos próprios inícios dos consumos? Ao se abordar a forma de administração intravenosa nestas idades, não estaremos a criar uma representação em que a criança associa a droga a essa prática e atribui às outras formas de administração um teor menos dramático, menos negativo? E portanto mais *apetecíveis* à experimentação?

Em relação às categorias do *material variado e sem ligação*, não existem grandes diferenças por idades nas duas escolas.

Na categoria *droga*, a Escola da Areia detém valores percentuais mais elevados (6/7 anos – 2.47%; 8/9 anos – 1.33%; 10 a 13 anos – 1.52%), em todas as idades, que a Escola da Oliveira (6/7 anos – 0.76%; 8/9 anos – 0.57%; 10 a 13 anos – 0.57%) no termo droga com especificação das substâncias. E apresenta valores mais baixos, em todas as idades, no termo droga sem especificar as substâncias (Escola da Areia: 6/7 anos – 1.33%; 8/9 anos – 1.71%; 10 a 13 anos – 0.57%; Escola da Oliveira: 6/7 anos – 3.04%; 8/9 anos – 4.76%; 10 a 13 anos – 0.95%). O que parece confirmar que ao longo das idades, as crianças da Escola da Oliveira perspectivam a droga mais como uma entidade única, mais genérica, que as crianças da Escola da Areia que revelam formas mais variadas e específicas de referenciar a droga.

b) O utilizador das drogas

Na análise da Figura 7, verificamos que as crianças perspectivam que quem transporta drogas são maioritariamente os consumidores/toxicodependentes (58.09%). Outros dados são todavia também relevantes na leitura da figura .



(n = 167)

Figura 7 – O indivíduo que perdeu o saco das drogas

Na categoria *nome personalizado* (24.55%), utilizam o nome próprio ou fazem referência a vizinhos, para se referirem ao dono do saco, revelando uma proximidade com essa personagem que, possivelmente, advém das vivências do seu dia a dia.

A definição do conceito de traficante parece ser de maior dificuldade cognitiva/expressiva para crianças mais pequenas do que, por exemplo, a de drogado. A categoria *traficante* aparece referenciada a partir das idades de 8/9 anos.

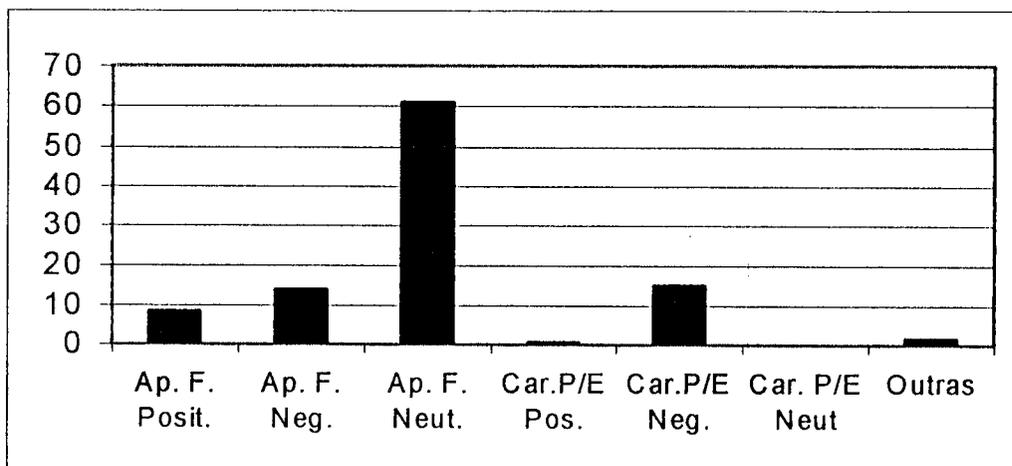
Saliente é também a referência a categorias conotadas socialmente como menos valorizadas, como é o caso de *ladrão* (6.59%), *cigano* (2.40%) e *pobre/mendigo* (1.80%).

Verifica-se, por omissão, a não alusão a pessoas que profissionalmente lidam com as drogas, tais como farmacêuticos, enfermeiros, médicos (só houve um caso em que a criança fez a referência a um médico drogado). Hadley e Stockdale (1996), no seu estudo, constataram a existência de uma distinção entre um dono legítimo (médico, enfermeiro, pessoa que precisa de droga) e o “outro” dono (criminoso, ladrão, toxicodependente, traficante).

A forma como as crianças caracterizam os indivíduos que possuem drogas talvez não seja a mais correcta, em termos de educação sobre as drogas, em face de perspectivarem situações de consumo e de personagens desvalorizadas socialmente. Quando se sabe que, usualmente, a criança/adolescente faz a iniciação aos consumos através do grupo de pares (Carvalho, 1996). É preocupante constatar que a maioria das crianças pensem que são os drogados, os ladrões, os traficantes, os ciganos e os pobres que têm drogas. É como se estivessem atentas, preocupadas e, de certa forma, preparadas para não consumirem as drogas dos estranhos, dos outros, e, o caricato, é o de, quando se sabe que o início dos consumos ocorre, regra geral, no círculo dos amigos, só uma pequena percentagem ter a noção do perigo que correm com as pessoas próximas.

Não se verificou a referência a pessoas públicas, nomeadamente, artistas, músicos, que são ídolos para as crianças e adolescentes, como ocorreu no estudo de Williams, Wetton e Moon (1989).

A Figura 8 mostra que, na questão sobre o perfil da pessoa que perdeu o saco, foram valorizadas principalmente as características físicas do sujeito.



(n = 215)

Figura 8 – O perfil do indivíduo que perdeu o saco das drogas

Em relação à idade, uma análise das respostas e a qual consta da figura na categoria de *aparência física neutra* (60.94%), é notória a referência à utilização de expressões que dão a noção do indivíduo que perdeu o saco como não sendo uma criança (3.26%), mas uma pessoa com mais idade: homem (11.60%), jovem (6.05%), mulher (3.72%), velho (1.40%). Optou-se também pela colocação das subcategorias alto (12.56%), baixo (2.79%), gordo (2.79%) e magro (17.21%), como características de aparência física neutras.

Em relação ao género da pessoa que perdeu o saco, e apesar da questão ser colocada na forma feminina (a pessoa), os adjectivos atribuídos para caracterizar a personagem foram, na sua quase totalidade, na forma masculina. O que se poderá depreender que se associa essa personagem ao género masculino.

Há uma pequena percentagem de alusões na categoria *características da aparência física positivas* (8.38%), nomeadamente: grande (1.86%), forte/musculoso (3.72%), limpo (0.47%) e bonito/jcitoso (2.33%).

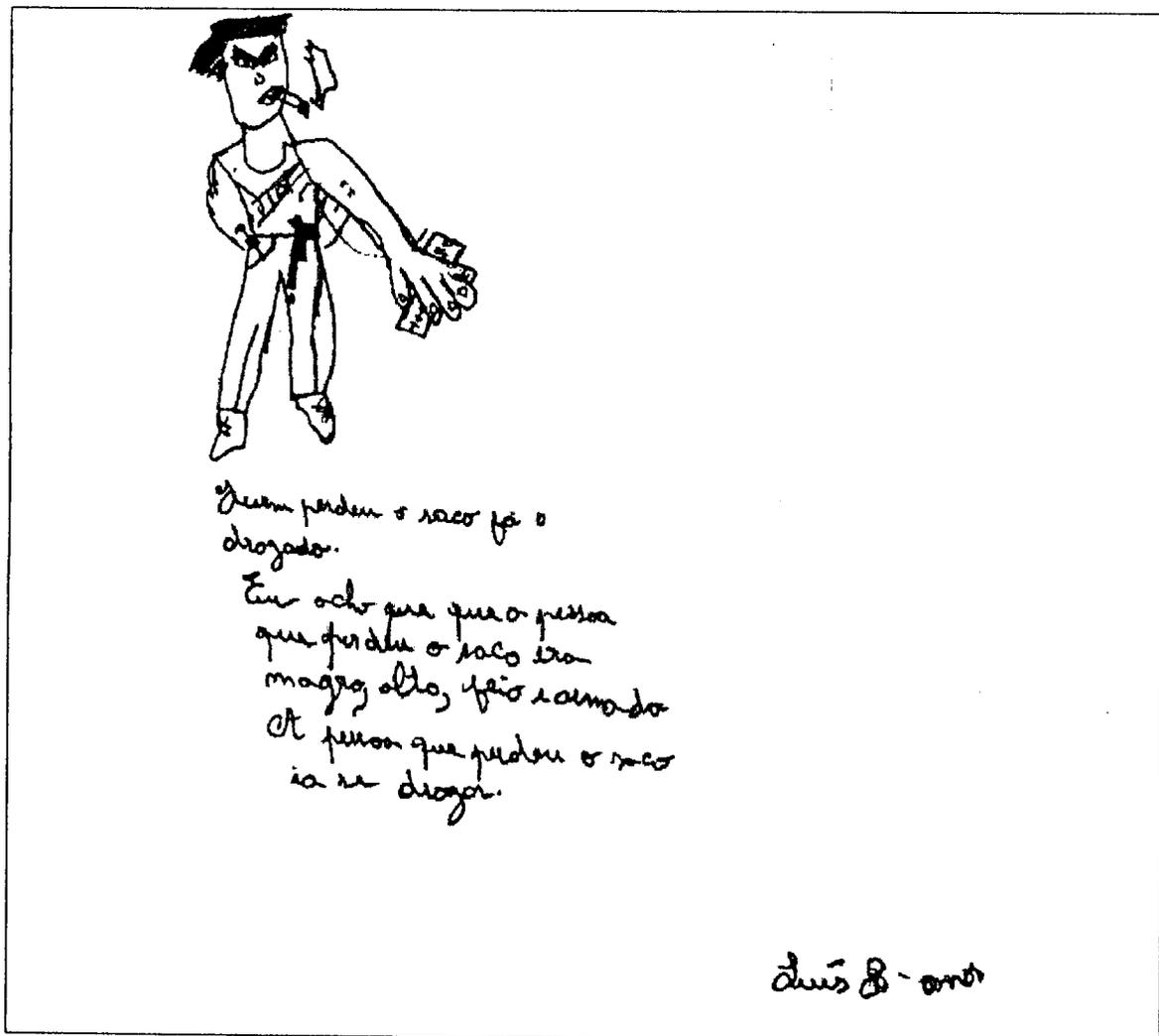
Na categoria *características psico/emocionais positivas* só se registou a referência de: bom (0.47%).

As crianças atribuem características, físicas e psicológicas, marcadamente negativas ao indivíduo que perdeu o saco e que se situa no mesmo sentido do estudo de Hadley e Stockdale (1996). Ele é referenciado, na categoria das *características de aparência física negativas*, como: fraco/sem força (0.93%), feio (6.98%), sujo (2.33%), mal vestido (3.72%), e, na categoria das *características psico/emocionais negativas*, como sendo: maluco (2.33%), mau (9.77%), malcriado/mal educado (1.86%), infeliz - “Era uma pessoa que não gostava da vida” (10 anos, feminino, Escola da Areia) (0.93%).

Na categoria *outras* (1.4%), as crianças fazem referência a subcategorias utilizando expressões como “andar armado” (0.47%) e ser um sem abrigo, “dorme em qualquer sítio” (10 anos, masculino, Escola da Areia) (0.93%).

Os desenhos revelam o “outro”, o que perdeu a droga, como sendo um homem, com barba e bigode, por vezes de sobrancelhas carregadas, com cicatrizes e tatuagens. É comum ele aparecer de roupa suja/rota e transportando alguns objectos, tais como: óculos escuros, máscara, notas, pistola, facas, correntes, brincos e com camisolas com o desenho de caveiras e tíbias cruzadas. Nas palavras do Paulo, uma criança da Escola da Areia, “A pessoa que perdeu o saco é um dogado. Ele andava cheio de aneis, fios, com a roupa toda rasgada cheia de desenhos, com o cabelo espetado e de cara tapada” (9 anos, masculino). Relevante é, também, o facto de se encontrar numa postura de consumidor,

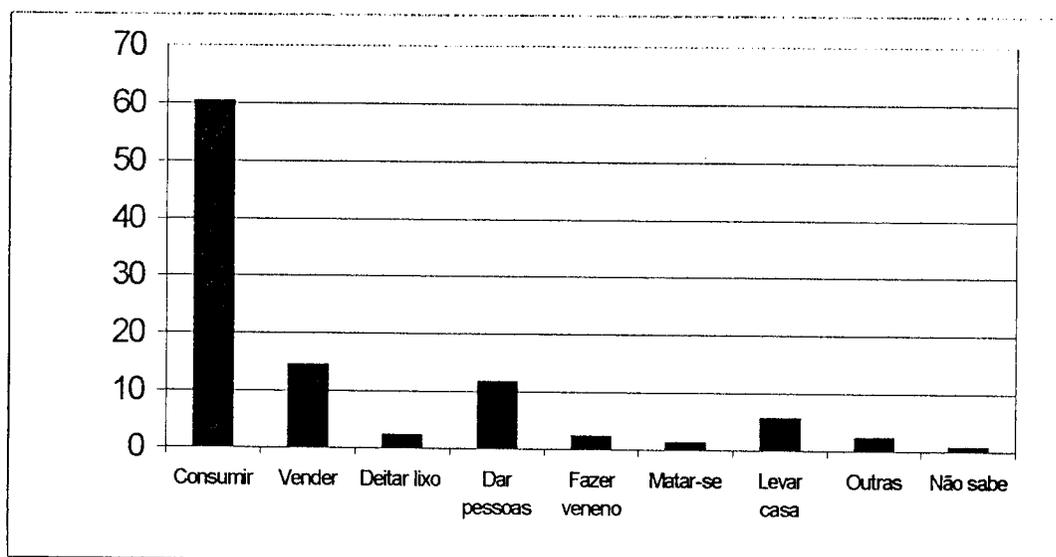
ou seja, está representado frequentemente com a seringa, a fumar, ou a beber com uma garrafa (Imagem 5).



(8 anos, masculino, Escola da Oliveira)

Imagem 5 – Desenho do indivíduo que perdeu o saco: “Quem perdeu o saco foi o drogado. Eu acho que a pessoa que perdeu o saco era magro, alto, feio e armado. A pessoa que perdeu o saco ia se drogar”.

O comportamento do indivíduo que perdeu as drogas é nitidamente “ilegal”. A Figura 9 revela-nos que ele é adicto, confirmando assim as respostas dadas na Figura 7, sobre quem perdeu o saco.



(n = 185)

Figura 9 – O que iria fazer o indivíduo com o saco das drogas

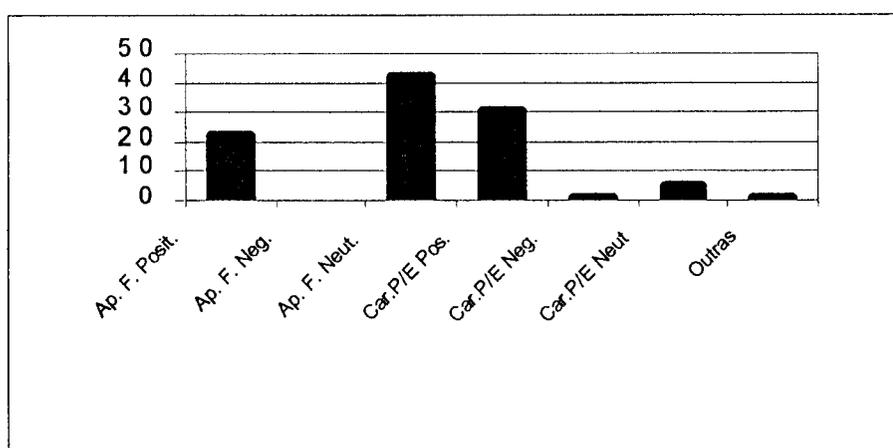
As drogas são essencialmente para consumo pessoal – *consumir* (62.22%), como nos revelam as suas respostas: “A pessoa que perdeu o saco iria drogar-se” (9 anos, masculino, Escola da Areia); “A pessoa que perdeu o saco ia se enjectar” (8 anos, masculino, Escola da Oliveira); “A pessoa que perdeu o saco ia fumar, beber álcool e ia mexer na seringa” (9 anos, masculino, Escola da Areia); “A pessoa que perdeu o saco ia vender ouro para se drogar” (Escola da Oliveira, masculino, 7 anos). As drogas seriam ainda para terceiros, é o que se depreende com as categorias de *vender* (14.36%), *dar a pessoas* (11.60%), por ex: “Vou meter a droga dentro dos copos juntando cerveja para aquele rapaz.” (10 anos, feminino, Escola da Areia).

Um sentido extremamente negativo sobre os efeitos das drogas é também referido por algumas crianças, nomeadamente através do suicídio - *matar-se* (1.10%), provocar a morte de outras, por ex: “ia vender para matar pessoas” (9 anos, feminino, Escola Senhora da Oliveira) e fazer uma substância nociva - *fazer veneno* (2.21%).

c) O João e as drogas

Na Figura 10, o João é representado praticamente em oposição ao indivíduo que perdeu o saco.

As características positivas são preponderantes. Verifica-se uma maior percentagem a referências das características psico/emocionais que em relação ao indivíduo que perdeu o saco.



(n = 206)

Figura 10 – O perfil do João

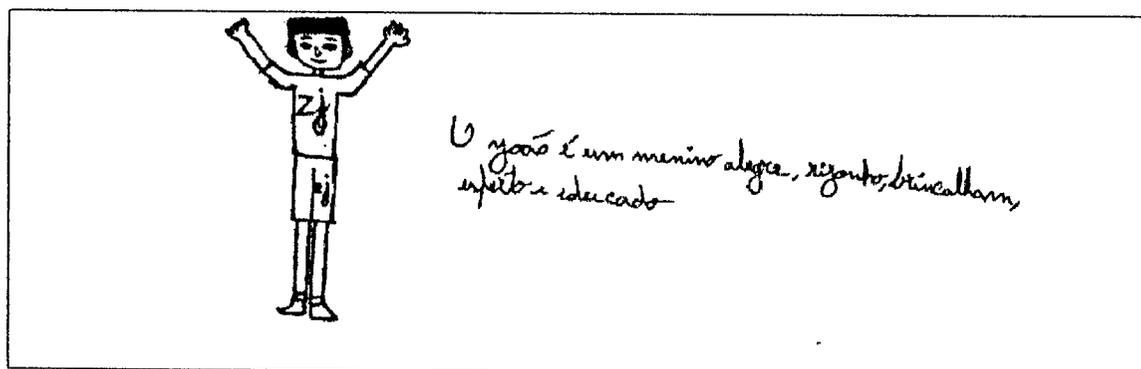
Na categoria *aparência física*, o João é representado como grande (3.40%), forte/musculoso (3.40%), limpo (1.94%), bonito (11.17%) e bem vestido (1.94%). Na escola da Areia, a Cristina diz-nos que “O João é muito bonito e arranjado” (feminino, 7 anos). Não houve respostas/referências negativas.

Na categoria *características psico/emocionais positivas*, o João é apelidado com vários atributos: brincalhão (0.49%), risonho/alegre (1.94%), responsável (0.49%), simpático(3.88%), bom/bondoso/amigo (9.22%), inteligente/esperto (1.94%), bem educado (4.37%), calmo (0.97%), obediente (1.46%), bem comportado (4.85%) e cuidadoso (0.49%). Alguns exemplos das respostas das crianças da Escola da Areia

ajudam-nos a compreender o perfil traçado sobre o *João*: “O *João* é um menino alegre, rizonho, brincalham, esperto e educado” (9 anos, masculino); ”O *João* é um menino muito bem comportado” (9 anos, masculino); “Penso que o *João* era um menino decente” (10 anos, masculino).

A característica psico/emocional negativa assinalável foi a de uma criança que disse que ele era medroso (0.49%).

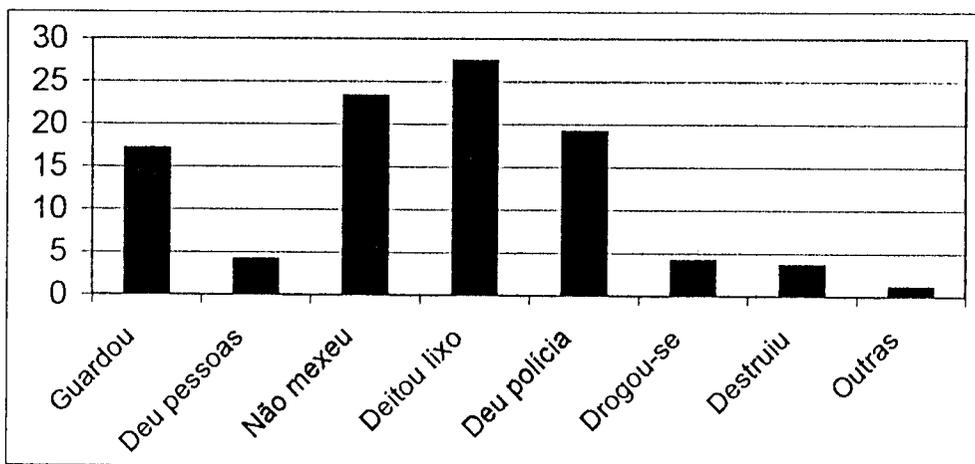
O *João* em relação à sua idade é caracterizado como tendo entre os 6 e os 13 anos (1.46%), jovem (1.46%) e seria “normal, como nós” (3.88%). Os desenhos mostram o *João*, geralmente, com um sorriso no rosto, numa aparência de criança, com roupas de criança (calções, bonés), roupas sem estarem sujas ou rotas, transportando menos objectos, e diferentes (skaites, bolas), que o indivíduo que perdeu o saco. O *João* não é desenhado em situações de estar a consumir (Imagem 6).



(9 anos, masculino, Escola da Areia)

Imagem 6 – O desenho do *João*. “O João é um menino alegre, rizonho, brincalham, esperto e educado”.

Sobre o que iria fazer com as drogas, na análise da Figura 11, o *João* apresenta uma repartição mais distribuída das respostas que o indivíduo que perdeu o saco. Parece existir dois grandes conjuntos de resposta.



(n = 193)

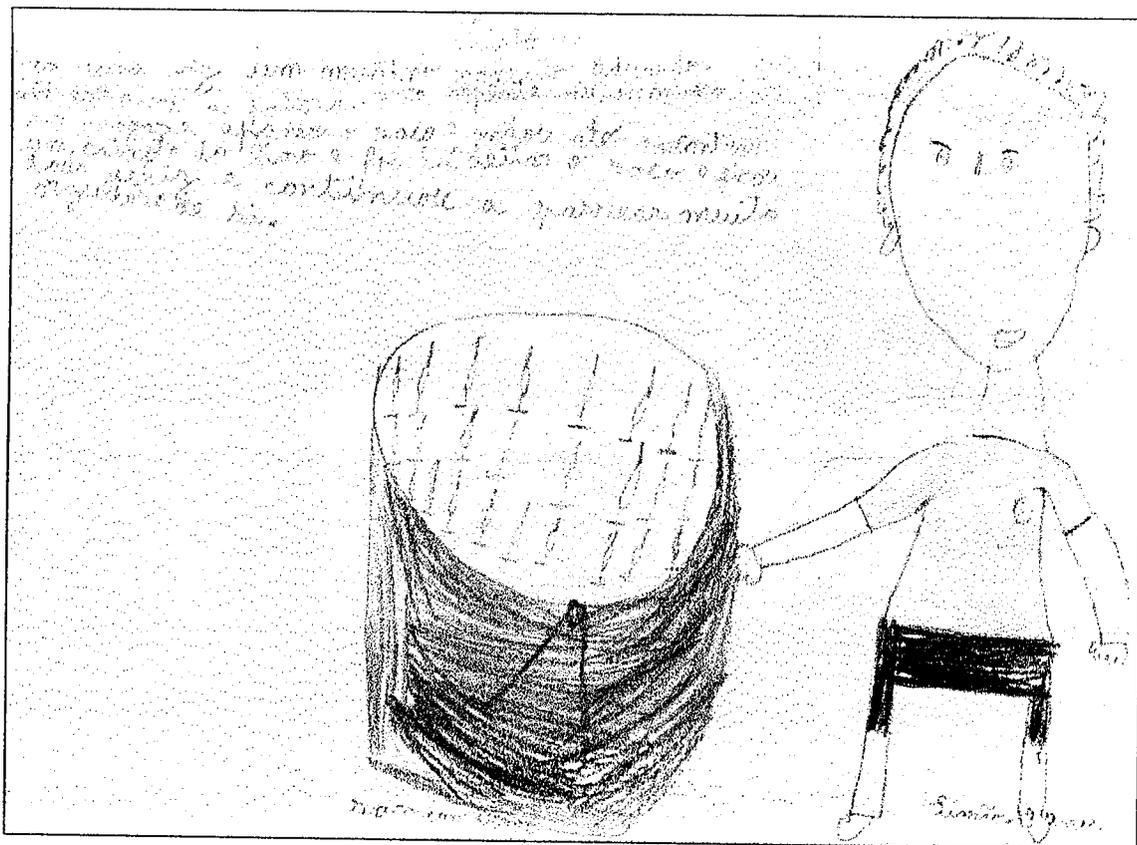
Figura 11 – O que iria fazer o João com o saco das drogas

Num primeiro conjunto, com percentagens mais elevadas verifica-se que, *deitou ao lixo* (27.46%), *não mexeu* (23.32%), *guardou/levou para casa/escondeu* (17.10%) e *deu à polícia* (19.17%) – “O João pegou no saco e levou à geniere” (13 anos, feminino, Escola da Areia).

Num segundo conjunto de respostas, com percentagens mais baixas, verifica-se que, *deu a pessoas* (4.15%), *drogou-se* (4.15%) e *destruiu/queimou/cortou* (3.63%).

É patente na análise das respostas das crianças que o achar do saco com drogas provoca reacções diferentes, havendo uma certa confusão sobre o que fazer. O saco é um potencial gerador de problemas, algo que é ilegal e que não presta. Os próprios relatos da história efectuados pelas crianças dão-nos mostra dessa reacção: “... não mexeu porque poderia acontecer alguma coisa” (11 anos, feminino, Escola da Areia); “O João não tocou no saco porque tinha medo que tivesse lá dentro alguma coisa que le fizese mal” (9 anos, feminino, Escola da Areia). É algo que não se deve mexer, que se deve dar à polícia e deitar ao lixo, nas palavras da Ana, da Sara e do Simão da Escola da Areia: “O João pegou no saco com luvas e levou à polícia” (11 anos, feminino); “O João

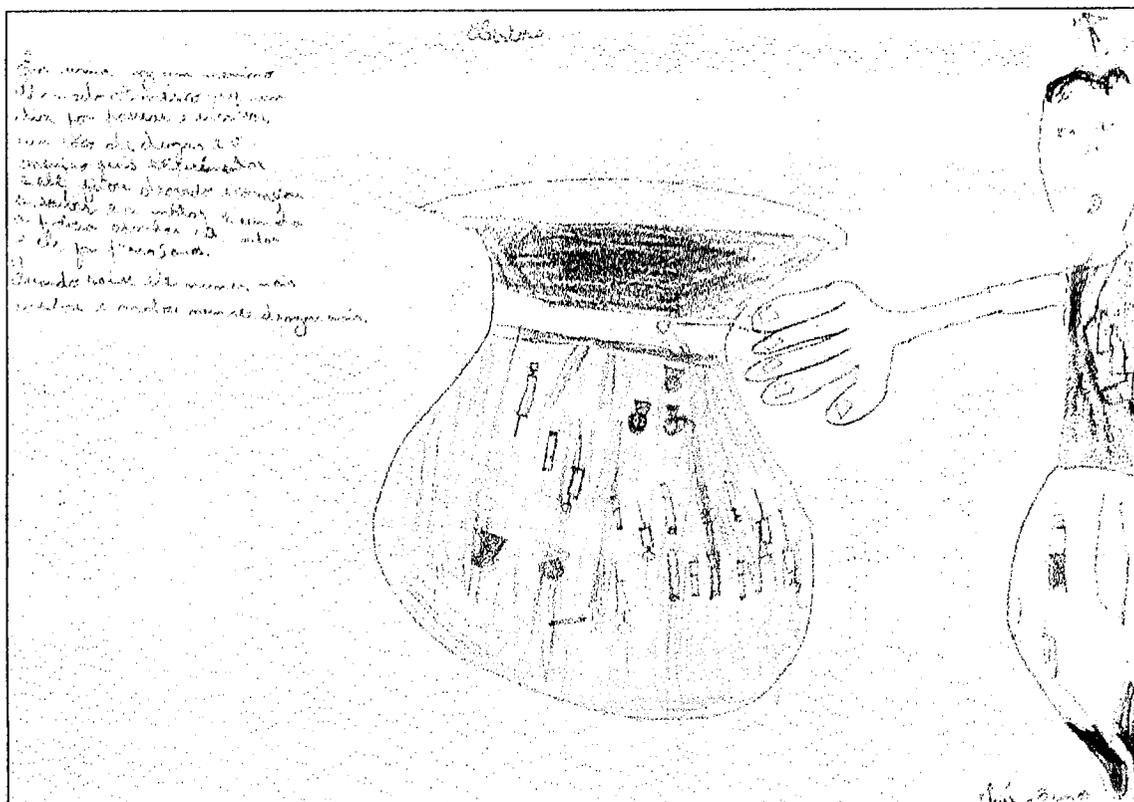
atirou o saco para o rio (6 anos, feminino); “Era uma vez um menino chamado *Eduardo*. Ele estava a passear e de repente viu um saco com drogas e apanhou o saco e andou até encontrar um caixote do lixo e foi lá deitar o saco e ficou todo feliz e continuou a passear muito orgulhoso de si” (Imagem 7).



(8 anos, masculino, Escola da Areia)

Imagem 7 – O início da história e o desenho do Simão.

A posse de drogas é uma situação que a criança sente como errada, ilegal (ex: “não se deve *andar* com drogas” – 10 anos, masculino, Escola da Areia). A pequena história criada pelo Luís, de 8 anos da Escola da Oliveira, também nos fornece um bom exemplo: “Era uma vez um menino chamado *Américo* que um dia foi passear e encontrou um saco de drogas e o menino quis experimentar e ele ficou drogado e começou a roubar e a matar e um dia a polícia apanhou a roubar e ele ficou preso 5 anos. Quando saiu ele nunca mais roubou e matou nem se drogou mais” (Imagem 8).



(8 anos, masculino, Escola da Oliveira)

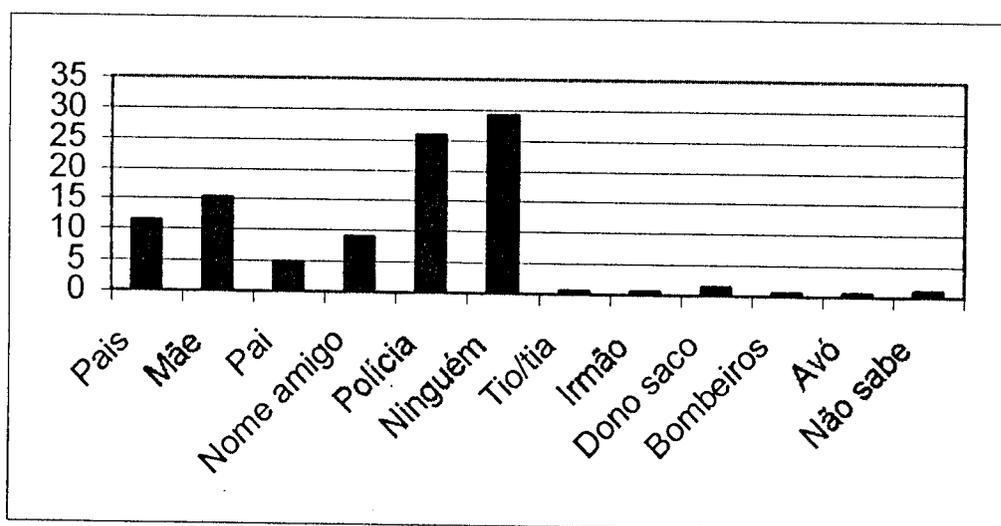
Imagem 8 – O início da história e o desenho do *Américo*.

Algumas das histórias criadas pelas crianças, além da componente ilegal da posse das drogas, parecem revelar também uma possível aproximação aos consumos. Consumos esses que frequentemente apresentam um final punitivo para os infractores, como nos contam as histórias da Sara e do Paulo: “... No fim o *João* foi esconder a saca numa cabana. Ele foi convidar os amigos para irem a essa cabana e eles tomaram drogas e a polícia apanhou-os a tomar drogas e foram para uma casa de correcção” (10 anos, feminino, Escola da Oliveira); “Ele (*João*) levou a droga para casa e pos-se a drogar-se. Mais tarde sentiu dores e disse: - Vou entregar o sacco à polícia. Na polícia queimaram o sacco com droga. Não sejas drogado!” (10 anos, masculino, Escola da Areia).

A punição pela posse de drogas está presente nas histórias das crianças, mesmo quando não há referências ao consumo, “O Leandro um dia ia a passear e encontrou um

saco com droga. O Leandro continuou o seu caminho e encontrou um caixote, e meteu lá dentro a droga. Depois ele viu uma pessoa e escondeu a droga num buraco que havia no tronco duma árvore. A-seguir ele ia a tirar o saco da droga e um polícia viu o menino com a droga e prendeu o menino” (8 anos, masculino, Escola da Oliveira).

A figura 12, fornece-nos indicações sobre as pessoas que são os confidentes privilegiados das crianças (com quem ela se sente à vontade para contar as suas vivências). O tema das drogas é embaraçoso para a criança, a categoria *ninguém* foi a que obteve uma maior percentagem de respostas (29.19%) – “ O João não contou nada a ninguém” (8 anos, masculino, Escola da Areia). No entanto, são os pais que na soma total das percentagens das três categorias - *pais, pai, mãe*, obtêm o papel de figuras de referência (31.57%). A categoria *mãe* obteve também uma percentagem mais elevada (15.31%) que a do *pai* (4.78%) – “O João dezeu ao pai” (6 anos, masculino, Escola da Areia).



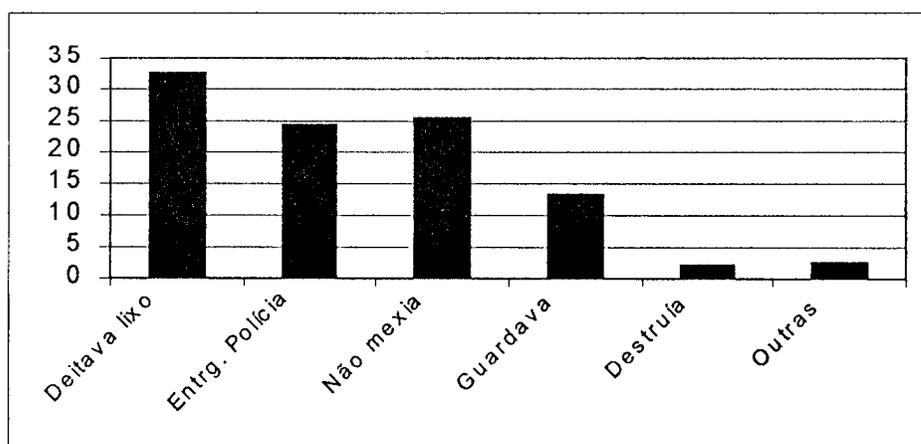
(n = 209)

Figura 12 – A quem contaria o João que encontrou o saco das drogas

A percentagem atribuída aos amigos (*nome de amigo*) é relativamente baixa (9.09%) – ex: “(contou) Ao José Luís, à Sara, ao Emanuel, ao Fábio, à Viviana, etc” (7 anos, masculino, Escola da Areia), “O João disse à Maria sua amiga” (7 anos, feminino, Escola da Areia), quando se compara com a da polícia (25.84%). As drogas são perspectivadas como algo ilícito, negativo, que provoca medo, receios, ..., por ex: “Ele não fez nada porque se calhar tinha medo” (8 anos, feminino, Escola da Oliveira); “... chegou à conclusão que era droga e com medo afastou-se ... (ele disse) – Eu encontrei um saco e tenho medo ...” (7 anos, feminino, Escola da Oliveira); “Ai que tristeza encontrei droga”. (9 anos, feminino, Escola da Oliveira). Sobre o surgimento dessas emoções Fernandes (1998) diz-nos que são um processo *normal* na sociedade. “Os medos provocados pela urbe e pelos seus desviantes nada tem de novo. Ao longo do séc. XIX, o louco, o pária e o ocioso (na linguagem da época), povoavam a galeria dos actores que ameaçavam a ordem: tornavam a cidade insana e insegura. O toxicodependente habita hoje os lugares desta construção histórica” (p. 8). No entanto, estas emoções, surgindo na grupo etário das crianças e sobre os toxicodependentes são, provavelmente, um processo novo que se enquadra numa maior consciencialização do mundo que as rodeia.

d) A criança e as drogas

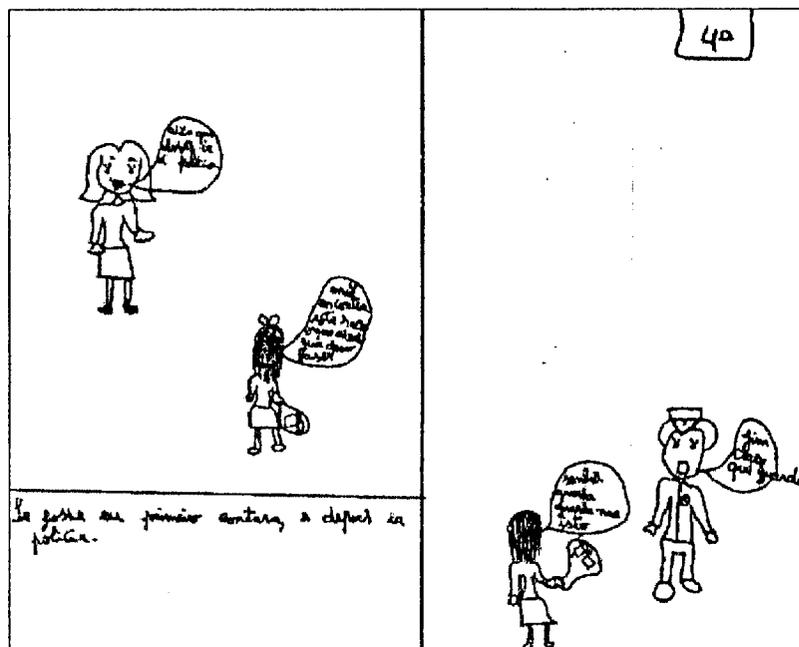
Na Figura 13, é notória uma clara aproximação da criança com o que faria o *João*. Há a mesma “indefinição” do comportamento a ter - *deitava ao lixo/fora/rio/mar* (32.63%), *não mexia/deixava ficar* (25.20%), *levava à policia* (24.21%), *guardava/levava para casa* (13.16%), *destruía/rasgava* (2.11%) - reveladora de um pensamento que exprime que se está a lidar com algo criminoso, que não presta.



(n = 190)

Figura 13 – O faria a criança ao encontrar o saco das drogas

Os desenhos sobre o que faria a criança (e o *João*) mostram a criança, frequentemente de costas para o saco, a olhar na direcção contrária ou a deitar o saco no contentor do lixo. Também é frequente o aparecimento de um dos pais ou de um agente da autoridade (Imagem 9).



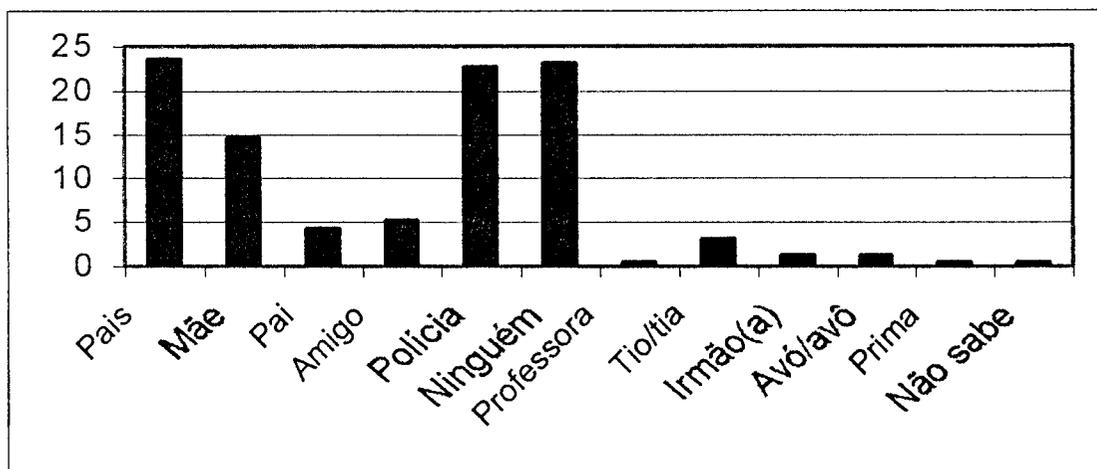
(8 anos, feminino, Escola da Oliveira)

Imagem 9 – Desenho em formato de banda desenhada sobre o que faria a própria criança ao encontrar um saco com drogas .

A criança coloca limites mais específicos e rigorosos ao seu próprio comportamento. Ela retira dos seus actos o *consumir* e o *dar a pessoas*, que estavam presentes nos comportamentos do *João*, e, também, em percentagem mais elevadas, no indivíduo que perdeu o saco. Obtém assim um comportamento que está dentro das regras da sociedade, não executa acções ilegais, são exemplos: “Eu entregaria o saco à polícia. Afastava-me dele” (9 anos, masculino, Escola da Areia); “Eu levava (saco) à esquadra” (9 anos, masculino, Escola da Areia); “Eu se tivesse encontrado o saco deitava ao lixo” (7 anos, masculino, Escola Oliveira); “Eu não pegava nele (saco)” (8 anos, masculino, Escola da Oliveira). A criança é mais respeitadora e “bem comportada”

que o próprio *João* e ambos se situam numa clara oposição ao indivíduo que perdeu o saco, que iria *consumir, vender, fazer veneno, ...*

Na Figura 14, apresenta-se os resultados da análise de conteúdo das respostas relativas ao aluno e aos seus confidentes.



(n = 234)

Figura 14 – A quem contaria a criança que tenha encontrado um saco com drogas

Verifica-se que as crianças estão inclinadas a contar aos pais (42.30%) - soma das categorias dos *pais* (23.50%), *pai* (4.27%), *mãe* (14.53%) - à *policia* (22.65%), e a não ter confidentes (*ninguém* - 23.08%), com quem se sinta à vontade para contar experiências no âmbito das drogas. Também nesta figura se verifica uma aproximação com a figura do *João*. Mas constata-se um aumento significativo na categoria dos *pais* em relação aos valores apresentados no gráfico referente ao *João*, por outro lado, é patente um decréscimo no contar à *policia* e não contar a *ninguém*.

Verifica-se a preferência pela figura da mãe como figura confidente do que com a do pai.

Não há o contar/avisar do delegado de saúde, ou do médico, ou do centro de saúde, como seria o normal em face dos 7.05% das respostas encontrados no gráfico 1, sobre a categoria *medicamentos*, o que nos leva a constatar que a droga é enquadrada numa moldura criminal e não clínica.

A elevada percentagem da categoria *ninguém* é também promotora de possíveis explicações que se situam em contextos que se clarificam pelas representações que as crianças têm das drogas como objectos associados ao lado imoral, destruidor, criminoso, e ilegal das pessoas. Essas representações criam na criança medos e possíveis sentimentos de culpabilidade perante a posse de drogas o que origina que não queiram dizer a ninguém ou então dizem às pessoas que são referências afectivo/protectoras, os pais.

Contudo a referência mais pertinente da leitura desta figura é a percentagem atribuída à categoria *professora* (0.43%). Só uma criança, a Ana, referiu que contava à professora, “Entregava à polícia. Contaria à minha professora” (10 anos, feminino, Escola da Oliveira). Se, verificamos que as crianças passam uma parte significativa das suas vidas na escola, que os professores são figuras de referência para a formação da personalidade das crianças e, o próprio questionário deste estudo foi administrado pelo docente da sala, somos forçados a perspectivar que na actual relação professor-aluno das nossas escolas, o tema droga e os seus consumos, não é parte constituinte. Ou seja, é um domínio da vida das crianças na qual o professor está afastado. Onde não existe um processo de comunicação, de vivências, de construção, de partilha de conhecimentos, de sentimentos e emoções sobre uma realidade que, porventura, irá influenciar uma parte

significativa dessas crianças e afectar o desenrolar das suas vidas. Este estudo parece indicar que não há na escola uma cultura educacional próxima e eficaz de abordagem ao tema das drogas e dos consumos.

Após se exporem os resultados é conveniente analisar as opções metodológicas afim de se referenciar os aspectos conseguidos e se apontarem as deficiências. A avaliação das opções metodológicas revelou-se com um saldo nitidamente positivo. A forma de acesso às representações sociais revelou-se eficaz perante a faixa etária em causa. Na fase prática de recolha dos dados foi evidente o agrado e o empenhamento que as crianças demonstraram. Não ocorrendo constrangimentos na abordagem de uma temática geradora de receios e medos, que elas próprias registaram nas suas respostas, e que poderia acontecer com a utilização de metodologias mais “clássicas

Contudo, alguns dos processos poderiam ser refinados, nomeadamente, com o reformular do próprio questionário, de forma a englobar um outro conjunto de questões que elucidassem sobre os motivos atribuídos pelas crianças para a utilização das drogas pelo “dono do saco”, o *João* e a própria criança.

CONCLUSÕES FINAIS

O actual senso comum sobre as drogas e os consumos coloca a necessidade da compreensão de como a sociedade cria e se organiza simbolicamente em torno de tal fenómeno. As crianças como elementos activos dessa sociedade não lhes é alheia a influência social global, elas constroem também os seus mundos sociais, que no caso das drogas começa a ser uma realidade cada vez mais próxima. O acesso aos meios de comunicação social, as conversas do dia-a-dia onde o tema se encontra presente, a expansão do próprio fenómeno dos consumos e as vivências directas, são factores que possibilitam a elaboração do senso comum sobre as drogas a partir da infância.

O estudo das representações sociais das crianças ganha pertinência na área da prevenção primária, que por força de pressões político/sociais se viu frequentemente obrigada a intervir embora com erros metodológicos, devido, em parte, à escassa investigação no domínio das drogas.

Afastando-se de concepções do homem como um modelo que é regulado por mecanismos que escapam ao seu próprio controlo, a perspectiva de análise do fenómeno dos consumos introduzida através do conceito das representações sociais põe em evidência um modelo de homem que tanto quanto processador de informação ele é produtor de informação, de convenções e de símbolos. Esta perspectiva mostra ao mesmo tempo como a sociedade contribui para criar e gerir as cognições individuais e como os comportamentos são regulados por mecanismos construtivos de natureza sócio-emocional e sócio-cognitiva. O estudo das representações sociais sobre as drogas em crianças que frequentam o meio escolar, e se encontram no início de um envolvimento com esse “mundo das drogas”, tem todo o interesse para compreendermos essa ligação e parte do próprio fenómeno dos consumos.

As representações sociais como fenómeno real ou ilusório?

O perder e o achar do saco das drogas é uma história inventada¹³. Gradualmente, a criança construiu-a, e ela serviu de base para a recolha dos elementos que possibilitaram o acesso às suas representações sociais.

As crianças deste estudo revelaram conhecimentos assinaláveis, mesmo em idades mais novas (6 anos), sobre as drogas e os seus usos, facto que nos confronta com a realidade de existirem crianças que, desde o 1º ano do Iº ciclo (e provavelmente em crianças de zonas problemáticas ou com familiares toxicodependentes, com idades de frequentarem o Jardim de Infância), já iniciaram a construção das representações sociais. “As crianças começam muito cedo a formar as suas primeiras opiniões sobre a droga” (Servais, 1993, p. 68).

O “mundo das drogas” é representado como um mundo diferente, perigoso, degradado, gerador de sentimentos e emoções de insegurança, medos, ... Não se podendo afirmar que o mundo das drogas é representado de forma homogénea, é no entanto, extremamente negativa a representação social que as crianças têm do consumidor. Há uma clara oposição no relacionamento com as drogas, ou se evita ou se é consumidor, e desta forma, torna-se num indivíduo no limiar da degradação física e psicológica.

¹³ O jornal “O Comércio do Porto”, no dia 17 de Fevereiro de 2000, relata-nos um acontecimento real através de uma notícia com o título “*PJ resolve mistério do saco com mais de três quilos de droga*”. O artigo descreve o caso do encontrar um saco com drogas (três quilos de cocaína e 300 gramas de heroína) que tem bastantes semelhanças com a história deste estudo. Em resumo, foi encontrado num pinhal um saco por um grupo de madeireiros que, tal como o *João*, um deles abriu-o, espreitou e encontrou droga, uma balança e uma pistola, decidiram ir entregar o saco à polícia. Esta notícia que nos relata o achar de um saco de drogas por adultos, com uma situação muito próxima com a história do *João*, em relação ao saco, às drogas, aos materiais associados (balança, pistola) e aos procedimentos (levar/contar à polícia), ajuda-nos a compreender melhor

Um pequena percentagem de crianças apresentam um conhecimento pouco preciso e incorrecto sobre as drogas e os consumos. No entanto, a maioria detêm conhecimentos assinaláveis sobre as drogas e as técnicas de administração, que aumenta e se torna mais completo com a idade. Nos primeiros anos (6/7 anos), quando as crianças são questionadas sobre o que são drogas, adicionam materiais/objectos que associam a essas substâncias e, com o avançar na idade começam a separar materiais/objectos de drogas e começam a *especializarem-se* no conhecimento das diferentes substâncias que são drogas.

Reconhecem a existência de drogas legais e de drogas ilegais. Estas últimas são mais conhecidas pelas raparigas enquanto as legais são mais referenciadas pelos rapazes. As categorias de drogas legais mais citada pelas crianças foram o tabaco e o álcool. A categoria das drogas ilegais mais popular foi a cocaína.

Os solventes, ecstasy, e outras drogas não obtiveram referências nas respostas. Drogas como o haxixe e a heroína (cavalo) e a cocaína foram também enumeradas pelas crianças em percentagens baixas. Se pensamos que existe uma certa propensão, um estilo de envolvimento em que a criança/adolescente começa com drogas legais, álcool e tabaco, e passa para drogas ilegais, onde progressivamente passa das drogas "leves" até atingir as "pesadas", a consciencialização que se verifica nas crianças deste estudo sobre o álcool e o tabaco serem drogas, é extremamente positiva. No entanto, também podemos estar perante uma postura, por parte das crianças, em que se verifica um desconhecimento/distanciamento por drogas como a cocaína e a heroína (substâncias do agrado de populações mais velhas) e por uma preferência por outro tipo de drogas, entre

algumas das representações sociais das crianças, e, provavelmente, que essas representações serão semelhantes às dos adultos.

elas o álcool, o ecstasy, ... E em relação a esta última, as crianças deram respostas sobre a questão do saco das drogas em que se referiam a comprimidos, e essas respostas foram inseridas na categoria medicamentos. Alguns dos seus desenhos mostravam as embalagens onde costumam estar os comprimidos. Contudo, é plausível que algumas dessas respostas pudessem estar a referir-se a comprimidos de ecstasy. Se as crianças consideram que drogas como a heroína e a cocaína são substâncias sem importância, é um dado que poderá, e deverá, ser analisado e trabalhado nos programas de educação sobre as drogas. Podendo as crianças, ao perspectivarem o contacto com elas como de menor importância, com menos perigosidade, esta postura poderá retirar elementos de defesa para saberem “dizer não”. Funcionando essas substâncias como elementos de iniciação ou reforços aos consumos, se a criança não estiver consciencializada da sua importância.

Há uma clara associação que se estabelece na criança, entre droga e o modo de administração por via intravenosa. A seringa parece ser emblemática do uso ilegal das drogas. Foi norma o aparecimento nos desenhos das crianças de indivíduos com seringas espetadas nos braços ou com o saco cheio de seringas. Nesta perspectiva colocam-se várias questões: Porque realizam as crianças uma associação tão forte entre as drogas e as seringas? Será que se deve à influência dos *mass media*? Gamella (1991, cit. in Valentim, 1998, p. 87), defende que “o poderoso efeito publicitário da injeção intravenosa contribuiu para que o complexo e variado mundo das drogas fique reduzido com essa prática (injectar): a forma mais extrema de abuso simboliza hoje o consumo de drogas em geral”. Será que, através das experiências dolorosas da vacinação, ela (seringa) se inscreve como um objecto simbólico de medo, dor, desprazer, para as crianças, povoando, assim, o seu imaginário? Ou será que é devido a ser um objecto

menos popular que as outras formas de administração de drogas, como é o caso do fumar, beber e do inalar, e como tal, mais misterioso e marcante como referência do comportamento desviante?

Uma possível influência do currículo do Iº ciclo (3º ano) como factor da iniciação da construção da representação do injectar não se verifica, porque já se encontra nas respostas de crianças com 6 e 7 anos de ambas as escolas.

As seringas ao obterem uma percentagem muito elevada das respostas dadas pelas crianças, poderão levar a que se corra o risco de se subvalorizar as outras formas de administrar as drogas (fumar, engolir, inalar), ao se perspectivarem como menos nefastas, “menos más”. Se não se alertar a criança para o facto de existirem outros modos de administração de drogas, igualmente nocivas, pode-se estar a abrir a possibilidade de haver uma iniciação aos consumos através de técnicas consideradas pela criança como não perigosas.

As representações sociais das crianças e as oposições binárias

As representações das crianças sobre a temática das drogas e dos consumos é de oposições binárias.

As crianças incluem saco das drogas os medicamentos, pressupondo-se que iriam colocar a figura do médico, farmacêutico, enfermeiro ou do doente na questão sobre quem perdeu o saco das drogas, mas tal não se verificou. Parecendo sugerir somente a existência de dois tipos de relacionamento dos indivíduos com as drogas, a de consumo e a de não consumo.

Ao longo da “história” que as crianças construíram, distinguiram-se fundamentalmente dois tipos de personagens, o utilizador (que perdeu o saco), e, o *João*/criança, que se colocam nitidamente numa situação de não consumidores. Na descrição dessas personagens está patente a oposição entre as características físicas e psicológicas negativas do “outro” e as características físicas e psicológicas positivas do *João*/criança. Manifestando-se desta forma tão subtil, um conhecimento por parte das crianças sobre os possíveis efeitos das drogas no corpo e na mente. No entanto, elas não associaram as drogas às doenças frequentemente encontradas nos toxicodependentes (ex: Hepatite, SIDA), e que seria de prever mediante a associação que estabeleceram com as seringas. Também não se verificou a noção de que as drogas podem ser “boas ou más”, dependendo do tipo e quantidade ingerida.

Com respeito ao que iriam fazer com as drogas é notória a distinção entre a antevisão dos desempenhos de quem perdeu as drogas com os do *João* e a da própria criança. Há como que a realização de acções ilegais (consumir e vender) por parte do

“outro”, enquanto que as acções legais são praticadas pelo *João*/criança (não mexer, deitar fora, entregar à polícia).

A representação do binómio das drogas em relação aos consumos e consumidores criada pelas crianças através de uma grelha de análise extremista, onde quem usa drogas morre, e se definem posições antagónicas, de bom/mau, certo/errado, legal/ilegal, ... poderá não construir nelas as defesas para possíveis situações de “meio termo” que encontrarão no futuro contacto (adolescência, juventude) com o “mundo das drogas”. A própria representação do consumidor como sendo do sexo masculino, feio, malcriado, sujo, cigano, pobre,... contrasta com a situação mais comum na qual é “norma” as crianças/adolescentes iniciarem-se nas drogas com pessoas que lhe são próximas, ou seja, com o grupo de pares, de amigos.

Por omissão, também se constatou nas respostas dadas pelas crianças que as drogas não provocam efeitos benéficos, de alívio das dores, de euforia, de prazer e, só se registaram, no indivíduo consumidor, possíveis efeitos negativos no corpo e na mente. Este extremar de posições será, talvez, contraproducente pois a criança/adolescente irá ter um contacto mais directo com as drogas e os “amigos consumidores”, e chegará à conclusão que as drogas não conduzem necessariamente à morte, e, até provoca efeitos hedonistas. Essas mensagens e certezas negativas sobre as drogas e os consumos poderão tornar-se assim inválidas, o que colocará em causa a própria representação que a criança tinha construído das drogas. Possivelmente, criar-lhe-á um espaço de dúvida e de incerteza face a uma realidade que era tida como inquestionável. Perante o desmoronar dessa “verdade” que foi criando na infância e pelo espírito de aventura e de experimentação que é apanágio da juventude, podem estar criadas as condições para uma iniciação aos consumos.

As representações sociais e a educação sobre as drogas

As figuras perante as quais as crianças se sentem com à vontade para falarem sobre o tema das drogas são os pais. Mas também contariam à polícia, não associando a droga a uma esfera de intervenção clínica, mas sim, a algo ilícito, perigoso, da competência das forças de segurança. Neste contexto, e divagando um pouco sobre este estabelecer na criança de uma associação das drogas a uma esfera de proibição, conhecendo-se a necessidade do romper das regras na adolescência, poderemos levantar uma questão pertinente. Será que essa representação social permanece na criança e, posteriormente, na adolescência? O adolescente, ao assumir uma postura de querer romper com as normas, com o legal, funciona dessa forma como *elemento* incentivador aos consumos? Se tal facto se constatar, a educação sobre as drogas, provavelmente, deverá delinear uma intervenção que vise orientar a construção das representações sociais das crianças sobre as drogas de forma a não as situar numa perspectiva marcadamente criminal. Provavelmente, deverá ser orientada tendo como base o acesso a outros tipos de aprendizagens que facultem à criança a construção de representações sociais mais próximas da multiplicidade de factores biológicos, económicos, históricos, culturais e sociais que de uma forma sistémica afectam o “mundo das drogas”.

Assinalável é a elevada percentagem de crianças que não se sente à vontade para abordar o assunto com ninguém, para contar os seus receios, medos, as suas preocupações, para pedir conselhos, esclarecimentos, ajuda, ...

Este facto leva-nos a supor que o tema das drogas é percebido pela criança como algo que a coloca numa posição de fragilidade. Porventura, será uma sensação de perigo e de uma certa culpabilidade em “andar” com as drogas. As drogas são geradoras de

sentimentos e de emoções fortes e confusas, de instabilidade, de insegurança, de medos, de receios, de incertezas. Mesmo quando a criança optava pela acção correcta (informando a polícia, afastando-se das drogas), ficava com receio de ter problemas.

Uma das ilações a retirar deste estudo e um dos alertas que ele nos traz, situa-se a nível da educação, é um facto que as crianças realizam a construção das suas representações sociais fora da sala de aula, uma vez que a escola e os professores não criam laços de envolvimento e intervenção com as crianças sobre o “mundo das drogas”.

É evidente que existe um hiato entre a educação das drogas e os dados obtidos neste estudo. A educação/prevenção primária tem ocorrido com incidência principalmente em adolescentes. No entanto, verifica-se que já em idades muito jovens ocorre a construção do conhecimento sobre as drogas, o que nos revela que existe todo um espaço temporal no desenvolvimento do indivíduo que não está a ser devidamente trabalhado no âmbito da educação e da prevenção primária sobre as drogas. Estas afirmações impelem-nos para a própria questão de quando deverá ocorrer a abordagem da problemática das drogas nas crianças e pré-adolescentes. Será de retardar o seu início junto dessas populações, para não haver a “contaminação” dos indivíduos, não consciencializados à problemática? Ou será que esta nova faceta da dinâmica das drogas é já um fenómeno que se estende à quase totalidade da população do Iº ciclo e, como tal, urge criar mecanismos de resposta adequados? Será que ainda nos encontramos numa posição intermédia, havendo populações estudantis que já realizam a construção de representações sociais da problemática das drogas enquanto outras ainda estão “protegidas”? Contudo, é conclusivo que temos populações estudantis do Iº ciclo que já realizam a construção de representações sociais e de que, regra geral, os docentes não

possuem formação científica e técnica para lidarem, junto dos seus alunos, sobre o contexto da problemática das drogas e dos consumidores.

Os professores, como figuras de referência, não assumem, neste estudo, o papel que deveriam ter na formação destas crianças. Eles não são as figuras com as quais os alunos se sentem à vontade para abordar a problemática das drogas. Nitidamente, não sendo referenciados como confidentes, e apesar do questionário ter sido introduzido na escola pelo próprio docente da sala, para as crianças a temática das drogas parece não ser da competência dos professores. Contudo, não nos podemos esquecer do afastamento em que o sistema educativo tem estado votado em relação à problemática das drogas, a qual se tem enquadrado em termos explicativos, de investigação e intervenção, em modelos referenciados à área da saúde e da justiça.

O sistema de ensino, e os professores em particular, terão de rever os seus desempenhos e intervenções psicopedagógicas na área da toxicod dependência. Este estudo reforça a argumentação da necessidade de abordagens construtivistas centradas na criança e na educação das drogas, procurando desmistificar as drogas e os seus usos. As intervenções educacionais deverão ter por objectivo fornecer às crianças a capacidade de se situarem de forma correcta em todo o contexto do “mundo das drogas”.

A educação sobre as drogas deverá ser enquadrada numa abordagem construtivista e não ser uma situação pontual abordada na sala, por imposição programática. Esses programas de educação sobre as drogas, se quiserem ter impacto nas populações a que se destinam, precisam também de ter em atenção as formas como as crianças pensam e representam o mundo das drogas.

Seria enriquecedor para a prevenção primária que se conhecesse a importância que assumem os *mass media* na construção das representações. Seria desejável o

alargar do estudo a outros contextos sociais (de envolvimento com a problemática das drogas) e a faixas etárias superiores para melhor se poderem comparar as representações sociais e as suas transformações. Daí poderão surgir perspectivas que certamente ajudarão a compreender a realidade das drogas junto das crianças de modo a conseguirmos clarificar as intervenções preventivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. (1987). *Cooperação, Competição et Représentations Sociales*. Delval.

ABRIC, J. (1989). L'Étude Expérimentale des Représentations Sociales. D. Jodelet (Ed.). *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF.

ABRIC, J. (1993). Central System, Peripheral System: their Functions and Roles in the Dynamics of Social Representations. *Papers on Social Representations – Textes sur les Représentations Sociales*, Vol. 2, n° 2, 75-78.

ABRIC, J. (1994). L'Organisation Interne des Représentations Sociales: Système Central et Système Périphérique. C. Guimelli (Ed.) *Structures et Transformations des Représentations Sociales*. Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé.

ABRIC, J. (1996). De l'Importance des Représentations Sociales dans les Problèmes de l' Exclusion Sociale. J. Abric (Ed.). *Exclusion Sociale, Insertion et Prevention*. Saint-Agne: Editions Érès.

AGRA, CÂNDIDO DA; MARQUES TEIXEIRA, JOÃO; CARVALHO, JORGE; FERNANDES, LUÍS (1993). *Dizer a Droga Ouvir as Drogas*. Porto. Radicário.

AGRA, CÂNDIDO DA (1995). Da Rapsódia à Sinfonia: Os modos elementares do pensamento das drogas. *Revista Toxicodependências*. Edição SPTT. Ano 1. Número 3 pp. 47-59.

AGRA, CÂNDIDO DA (1997). Droga: Dispositivo Crítico para um Novo Paradigma. *Droga: Situações e Novas Estratégias*. Actas do Seminário Promovido pelo Presidente da República. INCM. 2ª edição. pp. 169-199.

AGRA, CÂNDIDO DA; MACHADO RODRIGUES, LUÍSA; ANTUNES CARLA; MENDES, ZILDA (1997). *Padrões de Consumo e Desviância em Menores Sob Tutela*. Droga Crime 5. Gabinete de Planeamento de Combate à Droga.

ALMEIDA, M. (1991). *Inquérito de Vitimação*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Justiça.

ALMEIDA, M. (1993). *Inquérito de Vitimação 1992*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Justiça.

ALMEIDA, M.; ALÃO, A. (1995). *Inquérito de Vitimação 1994*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Justiça.

ALMEIDA, CARLOS (1997). Uma Abordagem da política criminal em Matéria de Droga. *Droga: Situações e Novas Estratégias*. Actas do Seminário Promovido pelo Presidente da República. INCM. 2ª edição. pp. 83-94.

ALMEIDA, MARIA (1998). Filhos de Peixe ... O Medo e o Mar – Os filhos dos toxicodependentes ou o trabalho com crianças de risco. *Revista Toxicodependências*. Edição SPTT. Ano 4, Número 1. pp. 41-50.

ARIÉS, PHILIPPE (1981). *A História Social da Criança e da Família*. Zahar Editores. Rio de Janeiro.

BANDURA, A (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

BARCA, ISABEL; FONTE, ANIBAL (1989). A Representação do Álcool nos Livros de Leitura do Ensino Primário. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (2), 95 - 105.

- BARDIN, LAURENCE (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- BURKHART, GREGOR (2000). Intervenções na primeira infância – Possibilidades e experiências na Europa. *Revista Toxicodependências*. Edição SPTT. Volume 6, pp 33-46.
- BRANDÃO, TERESA (1997). As mulheres toxicodependentes que futuros para os filhos. *Toxicodependência no Feminino*. REVIVER. I Congresso Internacional.
- BREAKWELL, G. (1993). Social Representations and Social Identity. *In Papers on Social Representations - Textes sur les Représentations Sociales*, Vol. 2, nº 3, 198-217.
- CARITA, ANA (1993). Interação Educativa em Situação de Conflito: Representações Mobilizadas pelo Professor. *Análise Psicológica*, 3 (XI): pp. 335-342.
- CARVALHO, JORGE (1990a). Programas de Prevenção sobre Drogas: Modelos e Resultados. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, pp. 41-53.
- CARVALHO, JORGE (1990b). Avaliação de um programa sócio-afectivo de prevenção de álcool e drogas na adolescência. *Psiquiatria Clínica*, 11 (3) pp. 125-133.
- CARVALHO, JORGE (1991). *Prevenção do Abuso do Álcool e Drogas nos Jovens*. Instituto Nacional de Investigação Científica. 1ª Edição. Porto. Psicologia 11.
- CARVALHO, JORGE (1995). Avaliação de programas de prevenção do abuso de drogas. Resultados de três décadas de investigação. *Psicologia X*, 3, pp. 143-154.
- CARVALHO, JORGE (1996). *Consumo de Álcool e Drogas nos Jovens: Estudo Epidemiológico no Concelho de Matosinhos*. FPCE-UP. Contemporânea.
- CARVALHO, JORGE (1999). O futuro da prevenção das toxicodependências. *Revista Toxicodependências*. Edição SPTT. Volume 5. Número 3, pp. 35-40.

CARVALHO, JORGE N. (2000). Representações sociais acerca das drogas em crianças do 1º ciclo do ensino básico: Implicações para a prevenção. *Revista Toxicodependências*. Edição SPTT. Volume 6. Número 1, pp. 59-65.

CARVALHO, LUIS (1998). Capitalizar o Saber-Fazer na Prevenção de Toxicodependências em Meio Escolar. *Revista da Toxicodependências*. Edição SPTT. Ano 4. Número 1. pp. 59-64.

CHAVES, MIGUEL (1997). «Estrutura das oportunidades ilegais» e formas de argumentação no Casal Ventoso. *Revista Toxicodependências*. Edição SPTT. Ano 3. Número 2, pp. 7-14.

CHOMBART DE LAUWE, M. J. (1971). *Un Monde Autre: L'Enfance. De ses représentations à son mythe*. Paris. Payot.

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA (1996). *Relatório de Actividades*. Braga.

Decreto lei nº 24 do Ministério da Educação de 18 de Janeiro de 1984.

Decreto-lei n.º 1/98 do Ministério da Educação de 2 de Janeiro de 1998.

Despacho nº 172 do Ministério da Educação de 13 de Agosto de 1993.

Despacho Conjunto nº 364-A/97 do Ministério da Educação e Para a Qualificação e o Emprego de 15 de Outubro de 1997.

DIAS, ISABEL; LOPES, JOÃO (1996). Representações estudantis da família e dos amigos: contributos para uma sociologia dos afectos. *Sociologia - Revista da Faculdade de Letras*. Porto. I Série. Volume VI. Pp. 55 - 88.

DOISE, W. (1986). Les représentations sociales: définitions d'un concept. Doise e Palmonari (eds.) *L'Étude des représentations sociales*. Lausana. Delachaux et Niestlé.

DOISE, W. (1990). Les Représentations Sociales. R. Ghiglione, C. Bonnet e J. Richard (Eds.). *Traité de Psychologie Cognitive*, Vol II. Paris: Dunod.

DOISE, W.; CLÉMENCE; LORENZI-CIOLDI F. (1994). Le charme Discret des Attitudes. Papers on Social Representations – *Textes sur les Représentations Sociales*, vol. 3, n° 1, 26-28.

DURKHEIM, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et Morale*. Pp. 273-302.

ECHABE, ECHEBARRIA; EMILIA GUEDE; CESAR GUILLEN; JOSE VALENCIA GARATE (1992). Social Representations of drugs, causal judgment and Social Perception. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 22, pp. 73-84.

ESCOHOTADO, A. (1996). *Historia Elemental de las Drogas*. Barcelona. Editorial Anagrama.

FELIX DA COSTA, NUNO (1997). Subsídios para a discussão da política das toxicodependências. *Revista Toxicodependências*. Edição SPTT. Ano 3. Número 1, pp. 3-14.

FERNANDES, LUIS (1995). O Sítio das Drogas. *Revista Toxicodependências*. Edição SPTT. Número 2. pp. 22-31.

FERNANDES, LUIS (1998). Periferias Sociais e Fenómeno Droga. *Revista Toxicodependências*. Edição SPTT. Ano 4. Número 2. pp. 5-13.

FERREIRA, ADELINO (1999). Saúde e prevenção primária das toxicodependências. O contributo do CIAC-NORTE. *Revista Toxicodependências*. Edição SPTT. Volume 5. Número 3, pp. 41-47.

FLAMENT, C. (1989). Structure et Dynamique des Représentations Sociales. D. Jodelet (Ed.). *Les Représentations Sociales*. Paris:PUF.

FLAMENT, C. (1993). Aspects Périphériques des Représentations Sociales. C. Guimelli (Ed.) *Structures et Transformations des Représentations Sociales*. Neuchâtel. Paris: Delachaux et Niestlé.

FLORES, IRENE (1995). Toxicodependência, epidemiologia, mortalidade neonatal e infantil. Projecto de investigação aplicada. *Revista Toxicodependências*. Edição SPTT. Ano 1. Número 3, pp. 37-44.

FRASQUILHO, MARIA (1997). Representações acerca das funções da droga e propostas preventivas da toxicodependência. *Revista Toxicodependências*. Edição SPTT: Ano 3. Número 3, pp. 23-34.

FLORIN, AGNÉS (1987). Les Représentations Infantines de l'école: Etude exploratoire de quelques aspects. *Revue Française de Pédagogie*. N° 81, pp. 31 - 42.

GILLY, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. Jodelet, D. *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F.

Gabinete de Planeamento e de Coordenação do Combate à Droga (1994). *Droga Meio Escolar: Pressupostos e Metodologias*. Ministério da Justiça.

Gabinete de Planeamento e de Coordenação do Combate à Droga (1994). *Droga Meio Escolar: Perfis Regionais e Risco*. Ministério da Justiça.

HADLEY, CLARE; STOCKDALE, JANET (1996). Children's Representations of the World of Drugs. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. Vol. 6, pp. 233-248.

HERZLICH, C. (1972). La Représentation Sociale. S. Moscovici (Ed.) *Introduction à la Psychologie Sociale*. (Vol. I). Paris: Larousse.

HOGENRAAD R. 1984. *Notes de Recherche I: Contenus Mentaux et Analyse du Contenu*, Louvain-la-Neuve. Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Éducation.

HORTA, D.; SÁ, P. (1994). *Estudo Exploratório das Representações Sociais e Expectativas da População do Bairro do Casal Ventoso e Toxicodependentes em Relação ao Fenómeno da Toxicodependência*. Lisboa: Gabinete de Apoio.

JODELET, D. (1983). *Représentation Sociale: Phénomènes, Concept et Théorie*. Paris: EHESS.

JODELET, D. (1984). *Représentations Sociales: Phénomènes, Concept et Théorie*. S. Moscovici (Ed.) *Psychologie Sociale*. Paris: PUF

JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris Presses Universitaires de France.

KRIPPENDORF, K. 1980. *Content Analysis, an Introduction to its Methodology*. Londres. Sage.

LEYENS, JACQUES-PHILIPPE (1986). Representações Sociais e Justiça. *Análise Psicológica* 3/4 (IV): pp. 359-368.

LOPES, EDUÍNO (1997). Retrospectiva dos diferentes modelos de intervenção na toxicodependência: Possíveis Estratégias. *Droga: Situações e Novas Estratégias*. Actas do Seminário Promovido pelo Presidente da República. INCM. 2ª edição. pp. 41-67.

LUQUET, G. (1969). *O Desenho Infantil*. Coleção Ponte. Livraria Civilização.

MACHADO RODRIGUES, L.; LAVADO, E. (1998). *Consumo de Droga, Estrutura e Relação Familiar em Alunos do Ensino Básico*. ITACA – Actas do III Congresso Europeu pp. 1-15. Lisboa. GPCCD.

MACHADO RODRIGUES (1997). Padrões de Consumo de Substâncias Psicoactivas em Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, pp. 37-51. *Toxicodependência no Feminino*. REVIVER. I Congresso Internacional.

MAIA, ANTÓNIO (1997). Prevenção Primária da Toxicodependência e Modelos Sociais. *Revista Toxicodependências*. Edição SPTT. Ano 3, Número 2, pp. 3-6.

MASLOW, A. (1968). *Toward a psychology of being*. New Jersey: Van Nostrand, Princeton.

MARTINS, FRANCISCO; TOTUGUI, M.; CATUNDA, C.; SANTO, L.. (1991). A Representação Social da Droga em Brasília: O Produto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa. Revista Quadrimestral do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília*. Volume 7, Nº 1, pp. 25-46.

MENDES, ZILDA; MACHADO RODRIGUES, L.; ANTUNES, C. (1996). Consumo e Nocividade das Substâncias Psicotrópicas: Análise Multivariada de Representações em Alunos do Ensino Secundário. Rita Vasconcelos, Isabel Alves, Luísa Castro, Dinis Pestana (Eds.) *A Estatística a Decifrar o Mundo*. Edições Salamandra. IV Congresso Anual, Sociedade Portuguesa de Estatística pp. 377-387.

MIGUEL, NUNO (1997). A Comunidade Face à Droga: o que (não) temos feito. *Droga: Situações e Novas Estratégias*. Actas do Seminário Promovido pelo Presidente da República. INCM. 2ª edição. pp. 213-224.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo Ensino Básico*. Departamento de Educação Básica. 2ª edição.

MOSCOVICI, S. (1969). Prefácio a C. Herzlich. *Santé et Maladie, Analyse d'une Représentation Sociale*. Haia. Mouton..

MOSCOVICI, S. (1976). *La psychanalyse, son image e son public*. Paris: Presses Universitaires de France.

- MOSCOVICI, S. (1981). On Social Representations. J.P. (Ed.) *Social Cognition: Perspectives. Everyday Understanding*. Londres: Academic Press.
- MOSCOVICI S.; HEWSTONE, M. (1984). De la science au sens commun. S. Moscovici (Eds), *Social representations*. Cambridge University Press.
- MOSCOVICI, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 18. pp. 211-250.
- MOSCOVICI, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. Jodelet, D. (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F., pp. 62-86.
- MUGNY, G. ; CARAGUTI, F. (1985). *L'Intelligence au Pluriel. Les Représentations Sociales de l'Intelligence et de son Developpment*. Cousset: Del Val.
- NETO, FÉLIX. (199). A investigação em psicologia social em Portugal. *Psychologica. Revista da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra*. Nº 15, pp. 67-91.
- NETO, FÉLIX. (1998). *Psicologia Social*. Universidade Aberta.
- NAÇÕES UNIDAS (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.
- PALMINHA, MARTINS e col. (1992). *Os Filhos dos Toxicodependentes - Novo Grupo de Risco Bio-psico-social*. Bial.
- PEREIRA, ANA (1997). Das Representações Sociais e das Construções dos Alunos Acerca dos Professores. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, I, 1.
- PIAGET, J. (1926-1976). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris. PUF.
- PIAGET, J. (1945-1964). *La formation du symbole chez l'enfant*. Newchâtel. Delachaux et Niestlé.

PINHO, LUÍS (1997). Afectividade e Cognição: As Representações Sociais e o Envolvimento Sócio-Afectivo dos Professores e dos Alunos na Escola. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1, 1.

PINTO, MANUEL; (1997). A Infância como Construção Social. M. Pinto e M. J. Sarmiento(Org.) (1997). *As Crianças – Contextos e Identidades* (31-73). Braga. Colecção Infans. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

POIARES, CARLOS (1999). Contribuição para uma análise histórica da Droga. *Revista Toxicodependências*. Edição SPTT. Ano 5. Número 1. pp. 3-12.

PRECIOSO, JOSÉ (1999). *Educação para a Saúde na Escola – Um estudo sobre a Prevenção do Hábito de Fumar*. Colecção Minho Universitária. Livraria Minho.

OLIVEIRA, JORGE (1997). *Drogas e Consumos de Drogas: Análise das Representações Sociais*. Tese de Mestrado FPCE-UP.

RIBEIRO, AGOSTINHO (1987). *Relação Educativa*. Universidade Aberta.

ROGERS, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton-Mifflin.

ROSA, A. (1993). Social Representations and Attitudes: Problems of Coherence between the Definition and Procedure of Research. *Papers on Social Representations - Textes sur les Représentations Sociales*, Vol. 2, nº 3, 178-192.

SANTIAGO, RUI (1991). Representações da Escola em Alunos na Situação de Insucesso Escolar (2º Ciclo do Ensino Básico). *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.

SANTIAGO, RUI (1997). Alguns Aspectos Parciais das Representações da Escola pelos Alunos. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, I, 1, pp. 57-62.

SARMENTO, MANUEL; PINTO, MANUEL (1997). As Crianças e a Infância: Definindo Conceitos, Delimitando o Campo. In M. Pinto, M. J. Sarmiento (Org.) (1997).

As Crianças – Contextos e Identidades (9-30). Braga. Coleção Infans. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

SARMENTO, MANUEL (1999). In M. Pinto, M. J. Sarmiento (Org.) (1999). *Saberes Sobre as Crianças – Para uma bibliografia sobre a infância e as Crianças em Portugal (1974-1998)*. (pp. 9-21). Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

SERVAIS, ERNST (1993). *Antes que seja tarde: Manual de prevenção primária*. Associação Famílias. Braga.

SOUSA, ELIZABETH (1991). Dos Conteúdos Representacionais às Representações Sociais. *Análise Psicológica*, 1 (IX): pp. 25-32.

VALA, JORGE (1986). Sobre as Representações Sociais - Para uma Epistemologia do Senso Comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, 4: pp. 5-30.

VALA, JORGE (1987). A Análise de Conteúdo. Augusto Santos Silva, José Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento. 2ª edição.

VALA, JORGE (1993). Representações Sociais - Para uma Psicologia Social do Pensamento Social. J. Vala e Maria Benedita Monteiro (eds.). *Psicologia Social*. Lisboa: Gulbenkian. Cap. XIII, pp. 353-384.

VALA, JORGE (1997). Representações Sociais e Percepções Intergrupais. In *Análise Social*. Volume XXXII (140), Iº, pp. 7-29.

VALENTIM, ARTUR (1998a). Droga, Dependência e Sociedade: Uma Incursão (crítica) no campo do pensamento sobre Drogas. *Revista de Ciências Sociais*. N.º 51. pp. 137-170.

VALENTIM, ARTUR (1998b). Droga e Toxicodependência nas representações de Párocos e Médicos. *Análise Social*. Vol. XXXIII (145), Iº, pp. 55-90.

VALENTIM, ARTUR (1996). Percepção Social do Consumo de Drogas Ilícitas: Inquérito às Paróquias. *Sociologia – Problemas e Práticas*. Nº. 21. pp. 165-196.

VALENTIM, ARTUR (1997). A Construção Social do Problema-Droga em Portugal: Alguns Dados Sobre a Evolução Recente. *Análise Social*. Vol. XXXIII (145), Iº, pp. 55-90.

ANEXOS

INSTRUÇÕES

Referir que vão ouvir uma pequena história e que, depois, terão que completar a história, desenhando e escrevendo o que aconteceu a seguir.

1. CONTAR AOS ALUNOS A SEGUINTE HISTÓRIA:

“O João estava a passear quando, de repente, encontrou um saco com drogas lá dentro ...”.

Observações:

- a) Dar outro nome à personagem da história se algum aluno da turma se chamar “João”;
- b) Não mencionar a palavra “drogas” antes desta aparecer na história.

2. DEPOIS DE LIDA A HISTÓRIA, FORNECER AOS ALUNOS AS SEGUINTE INSTRUÇÕES:

Numa 1ª folha de papel, pedir para desenhar e escrever:

- 2.1. Desenha o que estava dentro do saco.
- 2.2. Escreve o nome daquilo que desenhaste

Numa 2ª folha de papel, pedir para desenhar e escrever:

2.3. Quem achas que perdeu o saco?

2.4. Como achas que era a pessoa que perdeu o saco?

2.5. O que é que a pessoa que perdeu o saco ia fazer com as coisas que estavam lá dentro?

Numa 3ª folha de papel, pedir para desenhar e escrever:

2.6. Como pensas que era o João?

2.7. O que é que ele fez ao saco?

2.8. Achas que o João contou a alguém que encontrou o saco? Se sim, a quem contou?

Numa 4ª folha de papel, pedir para desenhar e escrever:

2.9. O que farias se tivesses encontrado o saco?

2.10. Contarias a alguém que encontraste o saco? Se sim, a quem contarias?

Observações:

a) Ler uma questão de cada vez e dar tempo suficiente para que o aluno possa responder;

b) Dizer aos alunos de que não devem falar alto ou partilhar as suas ideias com os colegas;

c) Pedir aos alunos para, nas respostas, indicarem somente a sua idade e o sexo;

d) Os alunos devem utilizar o lápis.