

**UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE
MESTRADO EM SAÚDE E MEIO AMBIENTE**

PATRÍCIA MARY REAL ACOSTA

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO USO POPULAR DE
PLANTAS MEDICINAIS - EXPERIÊNCIA EM UMA
COMUNIDADE RURAL
(PIRABEIRABA, JOINVILLE/SC)**

**JOINVILLE /SC
2015**

PATRÍCIA MARY REAL ACOSTA

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO USO POPULAR DE
PLANTAS MEDICINAIS - EXPERIÊNCIA EM UMA
COMUNIDADE RURAL
(PIRABEIRABA, JOINVILLE/SC)**

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em Saúde e
Meio Ambiente da Universidade da
Região de Joinville, como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre em Saúde e Meio Ambiente.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nelma
Baldin.

JOINVILLE /SC

2015

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

Acosta, Patrícia Mary Real
A185r Representação social do uso popular de plantas medicinais – experiência em uma comunidade rural (Pirabeiraba, Joinville/SC) / Patrícia Mary Real Acosta; orientadora Dra. Nelma Baldin– Joinville: UNIVILLE, 2015.

153f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Saúde e Meio Ambiente)
–(Universidade da Região de Joinville).

1.Plantas medicinais.2. Representações sociais. 3. Comunidade rural. 4. Patrimônio imaterial. 5. Educação ambiental. I. Baldin, Nelma(orient.).II. Título.

CDD363.70071

Termo de Aprovação

"Representação Social do Uso Popular de Plantas Medicinais - Experiência em uma Comunidade Rural (Pirabeiraba - Joinville/SC)"

por

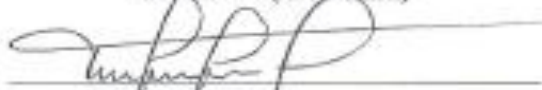
Patricia Mary Resil Acosta

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Saúde e Meio Ambiente, área de concentração Saúde e Meio Ambiente e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde e Meio Ambiente.



Prof.ª. Dra. Nelma Baldin

Orientadora (UNIVILLE)



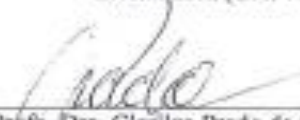
Prof.ª. Dra. Therezinha Maria Novaes de Oliveira

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Saúde e Meio Ambiente

Banca Examinadora:



Prof.ª. Dra. Nelma Baldin
Orientadora (UNIVILLE)



Prof.ª. Dra. Clarilza Prado de Souza
(PUC/SP)



Prof.ª. Dra. Jaidette Farias Klug
(UNIVILLE)

Joinville, 03 de dezembro de 2015

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por me concederem o milagre da vida e a possibilidade de realizar mais um sonho na construção da herança do conhecimento.

A minha família, Marcelo e Lorenzo pela compreensão das ausências necessárias nas longas horas de estudo.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Nelma Baldin que generosamente me acolheu em seu grupo de estudos científicos. Pesquisadora de um elevado conhecimento do mundo, das pessoas e dedicação infindável por todos seus pupilos na labuta em prol da disseminação do conhecimento.

À Escola Municipal “Eugênio Klug”, em nome de sua Diretora Prof.^a Denise e a turma do 5º ano do ensino fundamental, do ano de 2015.

Aos meus colegas de estudo e em especial as minhas amigas Silmara e Vanilda.

Minha querida amiga Nani, companheira fiel de todas as horas.

A todos que acreditam que é através do conhecimento que crescemos e nos tornamos indivíduos melhores.

E para a menina que não almejava chegar tão longe...

*Obrigada por se permitir acreditar e perpassar limites, os medos e as dificuldades
para seguir na caminhada da vida.*

*Esta pesquisa é dedicada ao meu
Amado irmão Jean Mari Acosta
Que pelos percalços dessa vida
Não está aqui presente,
Mas, que sempre está ao meu lado
Em pensamento e saudade.*

“Agradeço a todas as dificuldades que
enfrentei; não fosse por elas,
Eu não teria saído do lugar...
As facilidades nos impedem
de caminhar”.

Chico Xavier

LISTA DE ABREVIATURAS

A	Aluno
ABIFISA	Associação Brasileira das Empresas do Setor Fitoterápico, Suplemento alimentar e de promoção de saúde
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
CONBRAFITO	Conselho Brasileiro de Fitoterapia
EA	Educação Ambiental
F	Família
FUNDHAM	Fundação Museu do Homem Americano
IEPHA	Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de MG
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
M	Mãe
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNPIC	Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares
PM	Plantas Medicinais
PS	Posto de Saúde
SC	Santa Catarina
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
V	Avó

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Localização geográfica do estado de SC, Joinville e Pirabeiraba.....	91
FIGURA 2 Peixe Pirabeiraba - Símbolo que deu origem ao nome Pirabeiraba..	94
FIGURA 3 Estrada Dona Francisca nos primórdios da colonização.....	96
FIGURA 4 Estrada Dona Francisca (atual).....	96
FIGURA 5 Foto aérea do Distrito de Pirabeiraba.....	100
FIGURA 6 Foto aérea do Distrito de Pirabeiraba (atual).....	101
FIGURA 7 Estrada Mildau (Pirabeiraba).....	102
FIGURA 8 Localização geográfica da Estrada Mildau - áreas urbana e rural.....	103
FIGURA 9 Escola Municipal “Eugênio Klug”.....	105
FIGURA 10 Alunos respondendo questionário.....	111
FIGURA 11 Palestra aos alunos.....	112
FIGURA 12 Confraternização com a turma do 5º ano.....	112
FIGURA 13 PM na casa da “F2”	121
FIGURA 14 PM na casa da “F6”	121
FIGURA 15 PM na casa da “F11”	122
FIGURA 16 Turma 5ª ano E. Municipal Eugênio Klug e a pesquisadora.....	141

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Profissões das mães e avós.....	117
GRÁFICO 2	Pessoa responsável pelo ensinamento sobre as PM.....	120

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Cronograma da coleta de dados aplicação do questionário.....	90
QUADRO 2	Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	107
QUADRO 3	Total de sujeitos participantes na pesquisa.....	107
QUADRO 4	PM citadas na pesquisa pelas Mães, Avós e crianças.....	126
QUADRO 5	Representação da Transmissão do conhecimento sobre as plantas medicinais entre as três gerações da comunidade Mildau (Avós, Mães e Crianças) e a representação social dos participantes em relação a este patrimônio cultural imaterial.....	137

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....	16
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	19
2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1.1 A Fenomenologia.....	19
2.1.2 As Representações Sociais.....	28
2.1.2.1 As Representações Sociais e os Sujeitos Sociais.....	38
2.1.2.2 As funções das Representações Sociais.....	44
2.1.2.3 A formação do simbolismo e da representação social na criança.....	46
2.1.3 Percepção.....	56
2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEMÁTICA.....	58
2.2.1 Patrimônios Culturais Materiais e Imateriais.....	58
2.2.1.1 Patrimônio Material e Imaterial no Brasil.....	60
2.2.1.2 Patrimônio Cultural em Santa Catarina.....	64
2.2.2 Usos, Costumes e Tradições.....	65
2.2.3 Plantas Medicinais.....	68
2.2.3.1 A transmissão do conhecimento – Ervas e plantas medicinais como usos, costumes e tradições.....	72
2.2.4 A Educação Ambiental como forma de proteger o Patrimônio Cultural Imaterial.....	75
3 METODOLOGIA.....	80
3.1 O MÉTODO.....	80
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	89
3.2.1 O memorial da pesquisa.....	89
3.2.2 O <i>locus</i> da pesquisa.....	91
3.2.2.1 Pirabeiraba– de colônia a Distrito industrializado.....	91
3.2.2.2 A Estrada Mildau.....	102
3.2.2.3 Escola Municipal “Eugênio Klug”.....	104

3.2.3 Os sujeitos da pesquisa.....	105
3.2.4 Detalhando a coleta dos dados.....	108
3.2.5 Procedimentos para a análise dos dados - Captando as categorias de análise da pesquisa.....	113
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	116
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO PARTICIPANTE DA PESQUISA..	116
4.1.1 As mães e avós.....	116
4.1.2 As crianças.....	117
4.2 CULTIVO CASEIRO E USO POPULAR DE PLANTAS MEDICINAIS	118
4.3 AS PERCEPÇÕES SOBRE AS PLANTAS MEDICINAIS.....	127
4.3.1 Crianças “sensibilizadas” pela intervenção da pesquisa.....	127
4.3.2 Crianças “não sensibilizadas” pela intervenção da pesquisa.....	129
4.4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO USO DAS PLANTAS MEDICINAIS PARA A COMUNIDADE.....	132
4.5 As categorias de análise da pesquisa.....	135
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	142
ANEXOS.....	153
ANEXO A - Carta de Anuência da Escola Municipal “Eugênio Klug”- autorizando a execução da pesquisa nas suas dependências.....	154
ANEXO B - Confirmação da autorização para a execução da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação (Joinville – SC).....	156
APÊNDICES.....	158
APÊNDICE A - Modelo do Questionário aplicado às crianças.....	159
APÊNDICE B - Modelo do Questionário aplicado às mães e avós.....	162
APÊNDICE C - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – para mães e avós.....	166
APÊNDICE D - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - para crianças.....	169

APÊNDICE E - Modelo do “Jogo Educativo” aplicado às crianças.....	172
APÊNDICE F -Cópia das anotações do “Caderno de Campo” da pesquisadora.....	174

RESUMO

O uso de plantas medicinais remonta ao início da civilização, pois o homem sempre esteve em contato com a natureza e dela tirou o alimento, o *habitat*, a vestimenta e também os elementos naturais de que precisava para sobreviver e tratar as doenças. O conhecimento empírico do uso das plantas como forma medicinal foi sendo repassado para as gerações seguintes, constituindo, assim, o que se denomina de patrimônio histórico cultural imaterial que pertence a toda a humanidade e confronta-se dia a dia com o desenvolvimento e a urbanização das cidades e os estilos de vida das pessoas. A pesquisa em questão teve como principal objetivo buscar a representação social do patrimônio imaterial “Uso popular de Plantas Medicinais” de uma comunidade rural situada no distrito de Pirabeiraba, Joinville/SC. Os sujeitos participantes da pesquisa foram crianças que frequentam a turma do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal local e suas respectivas mães e avós. As metodologias aplicadas na pesquisa foram a qualitativa que foi subsidiada pelas teorias da fenomenologia e das representações sociais, e a quantitativa, que possibilitou a aplicação de um questionário para as crianças e outro para as mães e avós para a coleta de dados. Os dados, uma vez analisados, forneceram informações importantes, tais como quais as plantas medicinais mais utilizadas pela comunidade, o responsável por transmitir esse conhecimento e a representação que os participantes têm sobre esse bem cultural imaterial. Buscar a representação e a transmissão do saber nas três gerações estudadas torna-se relevante para compreender a importância que a comunidade tem sobre esse bem cultural imaterial. A pesquisa apontou como resultados o uso que a comunidade faz de plantas medicinais para tratar suas famílias, e que são as mães e ou avós as maiores detentoras e transmissoras desse conhecimento para os demais membros da família. A transmissão desse conhecimento ocorreu nas três gerações, sendo que as avós transmitiram para suas filhas com um juízo de valor de caráter tradicional que deve ser mantido e, as mães ao transmitirem seu saber para seus filhos o fizeram com um significado social, provavelmente devido ao estilo de vida e época atual em que essas mães e filhos vivem.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Representação Social; Tradição do uso das plantas medicinais.

ABSTRACT

The use of medicinal plants dating back to the dawn of civilization, for man has always been in touch use of medicinal plants with nature and took out the food, habitat, clothing and also the elements it needed to survive and treat diseases. The empirical knowledge of the use of plants as medicinal form was being passed on to subsequent generations , thus constituting what is called the intangible cultural heritage that belongs to all humanity and is confronted daily with the development and urbanization the cities and the lifestyles of people. The research in question aimed to seek social representation of the intangible heritage "popular Use of Medicinal Plants" of a rural community located in Pirabeiraba district, Joinville / SC. The subjects participants were children attending the class of the 5th year of elementary school of the local municipal school and their mothers and grandmothers. The methodologies applied in researchwerequalitative, which was subsidized by the theories of phenomenology and social representations, and quantitative, which allowed the application of a questionnaire for children and one for mothers and grandmothers to collect data. Data, once analyzed, provided important information, such as which medicinal plants commonly used by the community,responsible for transmitting this knowledge and representation that participants have about this intangible cultural well. Seek representation and transmission of knowledge in the three generations studied is relevant to understand the importance that the community has about this intangible cultural asset. The survey results pointed to the use that the community makes of medicinal plants to treat their families, and who are mothers or grandmothers and the largest holders and transmit this knowledge to other members of the family. The transmission of that knowledge occurred in three generations, and grandmothers passed on to her daughters with a traditional character of judgment that must be maintained and mothers to transmit their knowledge to their children did so with a social significance , probably due to lifestyle and current time these mothers and children live.

Keywords: Environmental Education; Social Representation; Tradition the use of Medicinal Plants.

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui em destaque buscou investigar a representação social que tem o uso das plantas medicinais para as pessoas que vivem na conhecida “Estrada Mildau”, localizada no bairro Dona Francisca, na área rural do Distrito de Pirabeiraba, em Joinville Santa Catarina.

A Estrada Mildau é formada por uma pequena via central pavimentada e tem algumas vias transversais em chão batido. Inicia na SC-301 e termina no Morro da Tromba. A pequena comunidade de pessoas que ali vivem é composta de agricultores familiares, trabalhadores da área industrial do Distrito ou pequenos comerciantes locais e uma das referências para a comunidade é a Escola Municipal “Eugênio Klug”, que se caracterizou como o *locus* da pesquisa. A escola acolhe crianças em idade escolar e residentes na comunidade, do 1º ao 5º anos do ensino fundamental.

A pesquisa teve como objetivo geral “estudar a representação social do uso popular de plantas medicinais para crianças que frequentam o 5º ano do ensino fundamental da escola rural e municipal “Eugênio Klug”, bem como de suas respectivas mães e avós”. Como objetivos secundários, destacam-se: reconhecer, nas falas das crianças e de suas mães e avós, a representação social, cultural ou econômica do uso popular de plantas medicinais; avaliar se o conhecimento popular está sendo transmitido das avós para as mães e destas para seus descendentes diretos (crianças); e descrever as plantas medicinais mais usadas pelos moradores da Estrada Mildau.

Para a execução da pesquisa, com inserção na área das Ciências Humanas e Sociais, utilizou-se da metodologia qualitativa, do tipo descritivo e participativo (uma adaptação da “pesquisa-ação”) e também se utilizou a metodologia quantitativa para a coleta de dados, mediante a aplicação de questionários.

A pesquisa encontra respaldo em outros estudos já realizados no mesmo sentido, como, por exemplo, a análise de Veiga Junior (2008) que destaca como são raros os estudos que avaliam o grau de utilização das plantas medicinais e a sua inserção na cultura popular. Também Liporacci e Simão (2011) que no estudo “Levantamento Etnobotânico de Plantas Medicinais, nos quintais do bairro Novo Horizonte, Ituiutaba, MG”, levantaram outra questão importante: a relevância do

conhecimento das plantas medicinais pela população rural, e da significância da divulgação desse conhecimento. Outros estudos também relevantes nesse mesmo sentido são os de Badke *et al* (2012) e Heisler *et al* (2012) que revelam como o conhecimento cultural é transmitido entre os familiares e, dessa maneira, perpetuado nas comunidades.

Paralelamente aos estudos que demonstram a utilização das plantas medicinais como uso popular, Oliveira e Menini Neto (2012) manifestam, em seu estudo “Levantamento etnobotânico de plantas medicinais utilizadas pelos moradores do povoado de Manejo, Lima Duarte – MG”, suas preocupações com o expressivo número de jovens que apresentam pouco conhecimento sobre as plantas medicinais e que preferem se tratar com a medicina convencional. Segundo os autores, esses jovens preferem esse tipo de tratamento porque apresenta uma resposta mais rápida de cura. Os autores, ainda, depararam-se, ainda com a pouca valorização da tradição do uso das plantas medicinais e, por isto, entendem que se não houver uma mudança de atitude diante da situação encontrada é possível que com o tempo grande parte da tradição popular acerca do uso das plantas medicinais seja esquecida no povoado de Manejo, em Minas Gerais.

Durante a fase da revisão bibliográfica do estudo, além da análise dos trabalhos existentes quanto ao uso das plantas medicinais, observou-se a falta de pesquisas no campo da representação social dessa tradição. Em vista desse motivo, entende-se da relevância dessa pesquisa ao buscar a representação nos aspectos social, econômico e cultural do uso popular das plantas medicinais em uma comunidade rural. Para tal, participaram crianças da escola municipal da localidade estudada (5º ano do nível fundamental) e suas mães e avós. Ou seja, as três gerações foram partícipes para assim melhor verificar a importância, para essa comunidade, do uso caseiro das plantas medicinais como forma de tratamento alternativo e também para melhor entender como se dá o processo de transmissão do conhecimento desse saber entre as gerações.

O estudo, em sua organização, foi conduzido, primeiramente, com a etapa da revisão da literatura que fundamentou o mesmo, acompanhado de uma vivência prática que aconteceu em dois momentos: a pesquisa de campo com a aplicação do questionário e interpretação das falas das crianças, mães e avós acerca do que representa para elas, fazer o uso das plantas medicinais e de manter essa tradição viva em suas famílias. Durante a realização da pesquisa de campo, a pesquisadora

teve a oportunidade de entrar em contato com as famílias das crianças que participaram da investigação estudando a percepção desses sujeitos. Assim, pode identificar, nas suas falas, o que realmente significa para eles usarem plantas medicinais no seu cotidiano. Fazê-los lembrar da época de infância e ouvir histórias sobre essa tradição, bem como visualizar e registrar, com fotografias, as hortas e canteiros com as espécies de plantas medicinais mais usadas na comunidade foram momentos importantes do processo. Portanto, foi possível exercer uma ação participativa como é caracterizado na pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011).

No seu conjunto, o estudo está assim organizado: uma introdução à temática, ao explicar-se de forma reduzida a metodologia, os objetivos, o *locus* da pesquisa e os sujeitos pesquisados; um segundo capítulo, com a revisão da literatura que abordou a representação social, a fenomenologia, as plantas medicinais, as percepções, o patrimônio cultural imaterial e a questão da transmissão do conhecimento; o terceiro capítulo, que abordou a metodologia utilizada, discorrendo sobre o método, o local da pesquisa, a população estudada e os procedimentos metodológicos aplicados e expostos de maneira detalhada, mais os passos para a coleta de dados e a análise dos mesmos em um quarto capítulo, onde está expressa a análise dos dados coletados durante a aplicação da pesquisa. E, para finalizar, as considerações finais sobre a pesquisa realizada.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1.1A Fenomenologia

O estudo da teoria da fenomenologia é uma possibilidade para o melhor entendimento das representações sociais, uma vez que a fenomenologia estuda os fenômenos e o estudo das “representações” é um fenômeno em questionamento.

O termo fenomenologia foi usado no decorrer da história por diversos filósofos e pensadores, entre eles pode-se destacar Ernst Mach (1838-1916) que abordava o tema como uma fenomenologia física geral; Pierre Teilhard (1881-1955) que considerava a fenomenologia como uma dialética da natureza centrada no indivíduo; Lambert, que usou o termo para fundamentar o saber empírico; Kant, que abordou a temática fenomenológica a partir de um sentido metafísico; mas, de todos esses estudiosos, quem ganhou maior destaque até os dias de hoje, foi Edmund Husserl (ZILLES, 2007).

Husserl nasceu no ano de 1859 em Prosnitz, na Morávia. Interessou-se por diversas ciências como matemática, física e astronomia. Porém, o seu interesse pelo campo da fenomenologia ocorreu entre os anos de 1887 e 1901, quando iniciou a elaboração da “Filosofia Fenomenológica” e, como nos esclarece Zilles (2007, p.9) “não foi um filósofo muito popular entre seus pares, talvez por sua extensa obra de difícil interpretação”. Mesmo assim, até hoje, Husserl é considerado o idealizador da fenomenologia.

Para Husserl (2006, p. 28) a fenomenologia deve ser entendida como a ciência que estuda a realidade, os eventos reais que possuem uma existência efetiva e fazem parte da vida dos sujeitos sociais e que pertencem ao “mundo espaço-temporal”. O autor, ainda salienta que a fenomenologia pura não deve ser compreendida como a ciência dos “fatos”, mas como a ciência das “essências” (ciência eidética), fenômenos esses transcendentemente reduzidos.

De acordo com Silva *et al* (2008), Husserl recebeu influências de grandes e célebres pensadores, como Platão, Descartes e Brentano e entre aqueles que

deram seguimento aos seus estudos, estão Martin Heidegger, Alfred Schutz, Jean Paul Sartre, Maurice e Merleau-Ponty.

Triviños (1987) observa que a ideia central do trabalho de Husserl é baseada na teoria da intencionalidade, do renomado filósofo alemão Brentano (1838-1917), centrada na psique, para a qual está sempre se referindo a algo intencionalmente, e que esta intencionalidade é da consciência e, por isto, está sempre dirigida a um objeto. Isto tende a reconhecer o princípio de que “não existe objeto sem sujeito”, isto é, não é possível obter algum conhecimento se a consciência não se sente atraída pelo objeto.

Sendo a teoria fenomenologia a ciência que estuda os fenômenos, nas palavras de Husserl (1958, p.22), “a fenomenologia é um método, o que significa dizer que ela é o caminho da crítica do conhecimento universal das essências”.

Assim, para Husserl a fenomenologia é o “caminho” (método) que tem por “meta” a constituição da ciência da essência do conhecimento ou doutrina universal das essências.

A palavra “fenomenologia” vem da junção de outras duas: fenômeno e *logos*, significando o estudo ou a ciência do fenômeno. Para Zilles (2007, p.11), fenômeno é interpretado como “tudo aquilo que se manifesta ou se revela” e que deve estar relacionado ao campo da consciência do homem, na face transcendental (interior) e não no exterior ou transcendente (aquilo que vem de fora).

Nos seus inícios, a filosofia fenomenológica de Kant foi duramente criticada por Husserl no sentido de que ele não concordava com o pensamento de Kant quando este afirma que tudo aquilo que aparece (fenômeno) não é a verdadeira “coisa”, ou seja, a essência. E desse modo, Husserl ao criticar Kant, conciliou o fenômeno ao campo da consciência, tornando-o inseparável da essência, interessando-se pela busca do fenômeno puro, pela volta das “coisas mesmas”, tal como se desvela na consciência do homem (ZILLES, 2007, p.13). Para Husserl (1958, p.44), portanto, a fenomenologia deve buscar a essência pura do fenômeno na consciência do indivíduo que o questiona e que “está dada no sentido da absoluta auto-apresentação de algo puramente intuído”. No entendimento de Dartigues (1992), ao definir a fenomenologia como a ciência dos fenômenos, Husserl entende-a como sendo, esse fenômeno aquilo que é imediatamente dado em si mesmo e à consciência do homem. Assim, a teoria passa a assumir o papel de um método ou modo de ver a essência do mundo e de tudo quanto nele existe.

Zilles (2007, p.12) reforça essa leitura ao afirmar que Husserl ao buscar “o Ser tal como se apresenta no fenômeno”, estará buscando então a significação das vivências da consciência daquele que o questiona. Por isto, a necessidade da volta do ser para seu interior (transcendental), explorando a subjetividade transcendental via a descrição dos fenômenos puros, considerando a essência pura revelada pela consciência.

Silva (2013, p. 64) destaca que “foi basicamente no combate da adoção do empirismo ou do psicologismo como fundamento da ciência e da filosofia que Husserl buscou consolidar a fenomenologia como um método alternativo”.

Já Silva *et al* (2008, p.255) referem-se à abordagem filosófica de Husserl no sentido de que o fenômeno “vai mostrar que o mundo é o fenômeno, o que se mostra, embora precise ser desvelado”. E, ainda, vai mostrar que o processo da descrição criado por Husserl é um procedimento importante, pois no cotidiano o pesquisador não tem a percepção para evidenciar o fenômeno e somente ao descrevê-lo tem-se a oportunidade de observá-lo e questioná-lo, ou seja, a experiência vivida do sujeito. É na descrição que se tem a possibilidade de relatar o visto, o sentido, a experiência, a percepção, compreendendo o Ser na sua subjetividade e no seu modo de ser.

Para alcançar o fenômeno na sua essência, Husserl criou a teoria da “redução fenomenológica” ou, como descreve Zilles (2007, p.18) em seu estudo, Husserl criou o “efeito *epoché* ou redução à esfera transcendental, onde surge às vivências puras, a consciência pura”. Para chegar à redução fenomenológica Husserl considerou que a existência do mundo exterior ou dos “preconceitos” e “pressupostos” devem ser suspensos, para, assim, alcançar a essência do fenômeno a partir de sucessivas reduções fenomenológicas. Nas próprias palavras de Husserl (1958, p.5), “o transcendente (o não inclusamente imanente) não me é lícito utilizá-lo, por isso tenho de levar a cabo uma redução fenomenológica, uma exclusão de todas as posições transcendentais”. O imanente é tudo aquilo que está dentro do ser e o transcendente é o mundo exterior, ao qual Husserl “suspende” ou, deixa de fora na redução fenomenológica. E isto, para atingir a essência da consciência do fenômeno.

Quanto à redução fenomenológica, Husserl (1958, p.45) explica:

A toda vivência psíquica corresponde, pois, por via da redução fenomenológica, um fenômeno puro, que exhibe a sua essência imanente (singularmente tomada) como dado absoluto. Toda a posição de uma “realidade não imanente” não contida no fenômeno, se bem que nele intentada e, ao mesmo tempo, não dada no segundo sentido, está desconectada, isto é, suspensa.

Conceituando a teoria da redução fenomenológica, Husserl (2006, p.27) ainda esclarece:

O método de *redução fenomenológica*, em conformidade com o qual poderemos remover as barreiras cognitivas inerentes à essência de todo modo natural de investigar, diversificando a direção unilateral própria ao olhar até obtermos o livre horizonte dos fenômenos “transcendentalmente” purificados e, com ele, o campo da fenomenologia em nosso sentido próprio.

Triviños (1987, p.44) lembra que o método da redução fenomenológica permite que as essências se revelem a partir das intuições das vivências. E prossegue o autor, exemplificando que para Husserl as essências não formam uma espécie de “mundo de ideias platônicas nem são conceitos lógicos. Elas são as que se apresentem à intuição quando existe realização dos significados da consciência”. Portanto, a redução fenomenológica permite a percepção do pesquisador quanto à essência do fenômeno, ou o fenômeno puro e, de acordo com Husserl, essa essência tem característica universal compreendendo todos os sujeitos.

Galeffi (2000), em seu estudo reflete sobre a redução fenomenológica:

Segundo Husserl, a chamada *redução fenomenológica* proporciona o acesso ao “modo de consideração transcendental”, ou seja, o “retorno à consciência”. Assim, através da “redução fenomenológica” os objetos se revelam na sua constituição. Retornando à “consciência”, os objetos aparecem na sua constituição, ou seja, como correlatos da consciência. O retorno, portanto, permite “dissolver o ser na consciência”, isto é, permite que o ser (ou ente, ou melhor, o “ser do ente”) se torne “consciência” (GALEFFI, 2000, p.7).

Para Silva *et al* (2008) entendem que é através da redução fenomenológica que se alcança as estruturas intencionais. Portanto, à medida que o pesquisador

coloca entre parênteses ou em suspensão o fato e deixa aflorar as ideias e os sentidos através da consciência permite-se acolher o mundo e o sujeito como fenômeno. Se a fenomenologia é a ciência das essências e não dos fatos, então o que são as essências preconizadas por Husserl? De acordo com Zilles (2007, p.14), as essências, para Husserl, são:

as maneiras características do aparecer dos fenômenos. Não são resultados de uma abstração ou comparação de vários fatos. Para poder comparar vários fatos singulares, já é preciso ter captado uma essência, ou seja, um aspecto pelo qual eles são semelhantes. O conhecimento das essências é *intuição* diferente daquela que nos permite captar fatos singulares. As essências são conceitos, isto é, objetos ideais que nos permitem distinguir e classificar os fatos.

Assim, no entendimento de Zilles (2007, p.15), “todo o fenômeno tem uma essência, que não se reduz ao fato”. É a consciência que percebe a essência do fenômeno para que se possa identificá-lo através das experiências vividas, tais como imaginar, lembrar, desejar, etc. A partir das experiências vividas tem-se a visão direta de alguma coisa que se dá ou que pode nos dar uma percepção.

Se Husserl parte da ideia de que é necessário retornar “as coisas mesmas” e não os fatos, isto significa que somente voltando-se à consciência pura ou, à essência pura dos fenômenos pode-se assim revelá-los como a base para essa ciência. Nesse sentido, deve ser uma evidência eidética ou intelectual, fundamentada na consciência e não na evidência empírica, que é baseada em fatos individuais (ZILLES, 2007).

Dartigues (1992) ainda faz uma análise comparativa entre Husserl, Kant e Hegel. Nesse sentido, o autor expressa que a fenomenologia kantiana entende que o ser permanece fora do alcance do fenômeno, enquanto que inversamente, na fenomenologia hegeliana, o fenômeno é reabsorvido no conhecimento sistemático do ser e, na fenomenologia husserliana o sentido do ser e o do fenômeno não podem ser dissociados.

O referido autor ainda entende que:

[...] se é verdade que os fenômenos se dão a nós por intermédio dos sentidos, eles se dão sempre como dotados de um sentido ou de uma “essência”. Eis por que, para além dos dados dos sentidos, a intuição será uma intuição da essência

ou do sentido.[...] não existe, com efeito, nenhum fenômeno do qual possamos dizer que ele não é nada [...] todo fenômeno tem uma essência, o que se traduzirá pela possibilidade de designá-lo, nomeá-lo, isso significa que não se pode reduzi-lo à sua única dimensão de fato, ao simples fato que ele tenha se produzido, através de um fato é sempre visado um sentido reconhecer que toda intuição primordial é uma fonte legítima de conhecimento; que tudo o que se apresenta por si mesmo na intuição deve ser aceito simplesmente como o que se oferece e tal como se oferece, ainda que somente dentro dos limites dos quais se apresenta (DARTIGUES, 1992, p.14).

No estudo de Galli (2014), a autora, ao expressar o pensamento de Masini (1989) reverbera que não há um único método fenomenológico, mas sim que o ser humano deve ter uma atitude própria diante de cada fenômeno a ser analisado e que por isso deve procurar estar livre de pré-conceitos e de pré-julgamentos. E, ainda, a autora acrescenta que o fenômeno não é só uma manifestação, a manifestação é que depende do fenômeno. Esse entendimento encontra reforço em Martins (1992), quando o autor expressa que a trajetória do estudo da fenomenologia tem como objetivo estabelecer um contato direto entre o sujeito pesquisado e o fenômeno vivido.

Logo, a fenomenologia não é uma simples descrição dos fenômenos, mas é, sim,

[...] o método que todos os filósofos, e podemos incluir aqui os psicólogos, adotam ou tentam adotar quando se perguntam quais são os dados indubitáveis com base nos quais é possível justificar certa concepção da realidade; quais são as coisas manifestas (os fenômenos), tão claramente manifestas que não podem ser negadas (ROVIGUI, 1999, p.360).

Triviños (1987, p. 42) nos esclarece que a teoria da fenomenologia é:

a ambição de uma filosofia que pretende ser uma “ciência exata”, mas também uma exposição do espaço, do tempo e do “mundo vivido”. É o ensaio de uma descrição direta de nossa experiência, tal como ela é, sem nenhuma consideração com sua gênese psicológica e com as explicações causais que o sábio, o historiador ou o sociólogo podem fornecer dela; entretanto Husserl, em seus últimos trabalhos, menciona uma *fenomenologia genética* e mesmo uma *fenomenologia construtiva*. [...] A fenomenologia é o estudo das essências e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por

exemplo. Mas, também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem de outra forma senão a partir da sua “facticidade”.

Nesse entendimento, como relatam Oliveira e Cunha (2008) acerca do pensamento do grande estudioso contemporâneo da fenomenologia, Merleau-Ponty (1973),

a fenomenologia consiste em summa numa lógica do conteúdo: a organização lógica dos fatos não provém de uma forma que lhes seria suposta, mas é o conteúdo mesmo desses fatos que é suposto ordenar-se espontaneamente de maneira a tornar-se pensável. A fenomenologia é a vontade dupla de coligir todas as experiências concretas do homem e não somente suas experiências de conhecimento, como ainda suas experiências de vida de civilização (OLIVEIRA E CUNHA, 2008, p.2).

Ainda sobre o pensamento de Merleau-Ponty, Triviños (1987, p.42) alega que a descrição da teoria fenomenológica feita pelo referido filósofo é a mais completa, pois enfatiza que a fenomenologia coloca as ideias básicas num primeiro momento e que depois, seguindo o pensamento de Husserl, deve buscar o significado das mesmas.

Portanto, é importante aqui destacar que a fenomenologia é uma ciência rigorosa, mas não exata, e que se ocupa da análise dos fenômenos, mas de um modo diferente das ciências empíricas e exatas. Na verdade, a fenomenologia se opõe aos métodos empiristas e parte do pressuposto que não existe objeto em si e sim que o indivíduo é que dá o significado para o objeto (DARTIGUES, 1992). Nessa mesma linha de pensamento, Aranha e Martins (1993, p.447) complementam:

[...] a fenomenologia critica a filosofia tradicional, por desenvolver uma metafísica cuja noção de ser é vazia e abstrata voltada para a explicação. Ao contrário, a fenomenologia tem como preocupação central a realidade, colocando como ponto de partida de reflexão o próprio homem [...] nesse sentido, a fenomenologia é uma filosofia da vivência.

Zilles (2002) em seu estudo realça as principais características da teoria da fenomenologia de Husserl:

- É um método derivado de uma atitude, sem pressupostos, tendo como objetivo proporcionar ao conhecimento filosófico as bases sólidas de uma ciência de rigor, com evidência apodítica;
- É descritiva, conduzida a resultados específicos e cumulativos e não faz inferências nem conduz a teorias metafísicas;
- Como conhecimento fundado nas essências é um saber absolutamente necessário, em oposição ao conhecimento fundado na experiência empírica dos fatos contingentes;
- Conduz à certeza e, por conseguinte, é uma disciplina *a priori*;
- É uma atividade científica no melhor sentido da palavra, sem ser, ao mesmo tempo, esmagada pelas pressuposições da ciência e sofrer suas limitações (ZILLES, 2002, p.26).

Relevante lembrar, aqui, do grande filósofo e mestre de Edmund Husserl, o filósofo alemão Hermann Brentano (1838 – 1917). De acordo com Boris (2011), Brentano foi um dos precursores no estudo da teoria da fenomenologia e seus trabalhos mais relevantes foram no campo da psicologia, incluindo a busca em separar os fenômenos físicos dos fenômenos psíquicos. Para Brentano, os fenômenos psíquicos referiam-se a um objeto e também a um conteúdo de consciência por meio de mecanismos puramente mentais. Então, seria necessário fazer a relação entre o fenômeno psíquico e o objeto em questão.

A fenomenologia não existiria sem as ideias de Brentano e o mesmo ficou conhecido por introduzir o conceito de “intencionalidade” para diferenciar os fenômenos, em especial onde os fenômenos considerados de caráter psicológicos sempre estão atrelados a um objeto e envolvem a experiência de sujeitos, enquanto que os fenômenos físicos, ficam adormecidos por não ser esta uma característica considerada primordial para a diferenciação. Brentano passou a chamar a teoria da intencionalidade de “in-existência intencional” (existência em ou dentro de) o que evidenciava que o fenômeno psíquico precisava ser intencional à relação com o objeto, isto em referência a um conteúdo e a um direcionamento (BORIS, 2011).

Nos estudos de Nóbrega (2008) o autor avalia trabalho de Merleau-Ponty (1945-1994). Nóbrega caracteriza Merleau-Ponty pelo seu pensamento em relação à “percepção como atitude corpórea”. Zilles (2007) compartilha desse pensamento ao comentar que o universo das percepções, segundo Husserl, está intimamente ligado ao corpo sensível, uma vez que toda percepção observada é captada pelos sentidos, portanto é determinado pela corporeidade.

Nóbrega (2008, p.142) esclarece ainda:

Relacionada ao corpo em movimento, a percepção remete às incertezas, ao indeterminado, delineando assim o processo de comunicação entre o dado e o evocado. A fé perceptiva é uma adesão ao mundo, à realidade tal como vemos. No entanto, a percepção exige o exame radical da nossa existência por meio do corpo e da imputação de sentidos. Merleau-Ponty afirma que o sentido dos acontecimentos está na corporeidade e não em uma essência desencarnada.

Outro autor que analisou a teoria da fenomenologia foi Alfred Schütz (1899-1959). Schütz buscou a fenomenologia como fundamento à compreensão da ação de sujeitos no mundo social, a partir das suas vidas cotidianas. Schütz foi um seguidor dos estudos de Husserl, porém, diferentemente de Husserl que buscava o conhecimento transcendental, Schütz, por outro lado, buscava a compreensão das pessoas nas suas realidades intersubjetivas, no mundo cotidiano. “Schütz propõe-se a realizar uma investigação filosófica da natureza da ação, recorrendo basicamente à obra de Edmund Husserl para trabalhar o conceito de significado”; porque entendia que o significado parte da vida cotidiana das pessoas e não através da redução fenomenológica proposta por Husserl (JESUS *et al*, 2013).

Assim, para melhor compreender o fenômeno da “representação” e o que este fenômeno significa na visão dos sujeitos, primeiro é preciso entendê-lo no nível da consciência alcançando assim o fenômeno puro, para somente depois poder descrevê-lo, revelando o entendimento do significado do próprio fenômeno.

Para Gonçalves *et al* (2014), a fenomenologia é uma corrente teórica que busca os aspectos subjetivos do comportamento do ser humano. Das teorias filosóficas a fenomenologia é a que mais representa o sentido, pois há a necessidade de observação, interpretação e descrição detalhada dos significados contidos no estudo a ser desenvolvido.

A fenomenologia é uma corrente filosófica que trabalha os aspectos subjetivos do comportamento do ser humano e no qual é dada “atenção ao mundo dos sujeitos e dos significados por eles atribuídos às experiências cotidianas e às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade” (GATTI; ANDRÉ, 2011, p.30).

A fenomenologia é uma teoria onde os significados são formadores da realidade social em que vive o homem e “a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis na abordagem fenomenológica, uma vez que os significados são gerados na interação social” (MINAYO, 2013, p.60). Os fenômenos fazem parte da realidade social e por isso “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações [...] e é objeto de pesquisa qualitativa é que dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (MINAYO, 2012, p.21).

2.1.2 As Representações Sociais

A teoria das representações sociais trata da produção e elaboração dos saberes sociais, “da construção e transformação do conhecimento que estão relacionados aos fatos da vida cotidiana dos atores sociais” (JOVCHELOVITCH, 1998, p.55).

Etimologicamente, o termo “representar” tem origem latina na palavra *repraesentare* que significa estar presente ou apresentar de novo alguém ou alguma coisa – um objeto (REIS; BELLINI, 2011). A composição do termo “representação coletiva” foi proposta, inicialmente, por Émile Durkheim (1858 – 1917). O sociólogo desejava evidenciar a maior expressibilidade do pensamento social- do coletivo- em relação ao pensamento individual.

Porém, foi somente na década de 1960 que o romeno naturalizado francês, psicólogo social Serge Moscovici (1929-2014) reintroduziu o termo “representação social” para a sociedade. Moscovici levou duas décadas para aperfeiçoar o significado de representação social e procurou deixar de lado a conceituação do termo em si e buscou reconhecê-lo como um “fenômeno” (REIS; BELLINI, 2011, p.147).

Em 1961, com a publicação da obra de Moscovici sobre a representação social da psicanálise, iniciou-se uma nova vida para a noção do termo ao introduzir a representação social em um estudo pioneiro, ao tratar das maneiras como a psicanálise penetrou no pensamento popular da França (*La Psicanalyse: Sonimage ET sonpublic*, 1961).

De acordo com a introdução do estudo,

as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas se cruzam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através de uma palavra, de um gesto, ou de uma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos e consumimos e as comunicações que nós estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem de um lado à substância simbólica que entra na sua elaboração, e por outro lado, a prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito corresponde a uma prática científica ou mítica (MOSCOVICI, 2009, p.10).

Para Moscovici (2009), as representações sociais sempre existiram, porém não havia interesse em estudá-las de modo a compreender a sua estrutura e dinâmica social. O próprio autor assente em dizer que o desbravador no estudo da representação social foi Piaget, quando este analisou a formação da representação na criança a partir do desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido, o significado de representação social para Moscovici pode ser compreendido por meio de suas palavras:

a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo. É, portanto, muito importante que isso se dê de forma comunicativa e difusa, pois não há outros meios, com exceção do discurso e dos sentidos que ele contém, pelos quais as pessoas e os grupos sejam capazes de se orientar e se adaptar a tais coisas. Consequentemente, o *status* dos fenômenos da representação social é o de um *status* simbólico: estabelecendo um vínculo, construindo uma imagem, evocando, dizendo e fazendo com que se fale, partilhando um significado através de algumas proposições transmissíveis (MOSCOVICI, 2009, p.216).

Como se lê em Lima e Machado (2010, p.204), Moscovici procurou redefinir as questões sociais a partir do fenômeno das representações “insistindo na sua função

simbólica de construção do real”. Denota-se, portanto, que havia ali uma discordância de como classificar as diversas teorias que surgiam nas áreas da Psicologia e Sociologia. Isto é evidenciado quando Durkheim ao elaborar a teoria da representação em que defendia uma separação radical entre representações individuais e coletivas referia-se às causas individuais como pertencentes ao estudo da Psicologia, e as coletivas aos estudos da Sociologia.

Jovchelovitch (1998) expressa em seu estudo que o pensamento de Durkheim sobre a coletividade das representações é devido à maneira como os indivíduos pensam e expressam seus sentimentos, não sendo esta de forma consciente. Minayo (2012) em sua obra analisa o sentido de “representação” para Durkheim:

Na concepção de Durkheim é a sociedade que pensa, portanto as representações não são necessariamente conscientes do ponto de vista individual. Assim, de um lado elas conservam sempre a marca da realidade social onde nascem, mas também possuem vida independente, reproduzem-se e tendo como causa outras representações e não apenas a estrutura social (MINAYO, 2012, p.74).

Fagundes (2009, p.133) também estuda o pensamento de Durkheim no âmbito de “separar” as representações em individual e coletiva, reforçando que a individual é objeto de estudo da Psicologia e a coletiva da Sociologia. E esclarece o autor, nesse encaminhamento, que Durkheim acabou por adotar a terminologia “representações coletivas” com base nas diversas categorias de estudo, entre elas, religião e magia, que são por si só categorias culturais e duradouras. Assim, concluiu, então, que esses fenômenos eram resultados de ideias advindas dos indivíduos em comunidades, e por isto, coletivas.

Moscovici, por sua vez, ao considerar a teoria de Durkheim referiu-se a ela não como um conceito estático de uma comunidade, e sim como um fenômeno que está em constante transformação, que dependendo das ideias e das crenças dos atores sociais, essas representações podem ganhar outro sentido. E ainda, para Moscovici não há a possibilidade de distinção entre os dois termos, pois esses “não se referem a ordens distintas na organização da sociedade” (MOSCOVICI, 2009, p.13). Nessa mesma direção, Jodelet (1989) argumenta que Moscovici ao transformar a representação social de conceito estático e coeso para o campo dos fenômenos, promoveu, para a categoria, uma fluidez e mobilidade das ideias e pensamentos

através da comunicação entre os atores sociais. Daí surge um conceito importante sobre as representações: “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989, p.45).

Segundo Jovchelovitch (1998, p.56), quando Moscovici fundamentou-se no conceito de “representação” de Durkheim, fez com que o mesmo adquirisse movimento e elasticidade; já que “sua preocupação principal era justamente dar conta de como a mentalidade coletiva se modifica na fluidez e maleabilidade das formas sociais contemporâneas”. E o autor prossegue reafirmando principalmente o fato de que Durkheim considerava que as representações eram fatos sociais, o que permitia fazer com que os indivíduos pensassem através de categorias elaboradas coletivamente pela sociedade.

Moscovici tinha grande interesse em saber como o conhecimento ou os saberes se transformam na vida cotidiana dos indivíduos e, portanto, foi através da “análise do universo da psicanálise como a percepção do momento social dos profissionais franceses, da igreja e também do Partido Comunista Francês, que fez com que ele concluísse que precisaria haver uma mudança no entendimento de como os conhecimentos eram vistos e repassados” (JOVCHELOVITCH, 1998, p.56).

Para tal, Moscovici procurou captar o pensamento de autores renomados em variadas categorias de análise da Psicologia, Antropologia e Sociologia, tais como as ideias da psicanálise de Freud (para o qual os processos inconscientes é que determinam os saberes sociais), Piaget, na psicologia do desenvolvimento das estruturas cognitivas, na Antropologia, onde analisou os estudos de Bhrul e principalmente o legado de Durkheim, para o qual se baseou nos seus ensinamentos sobre a temática da representação, buscando reelaborá-la e transformá-la em social (JOVCHELOVITCH, 1998). Para Souza e Vilas Bôas (2011), Moscovici buscou entender a ciência através e a partir do senso comum utilizando-se de análises na esfera psicanalítica, considerando o indivíduo e o social.

Moscovici queria descobrir o que ocorria quando a psicanálise “saía dos consultórios fechados” e ganhava o mundo real, o cotidiano, e ele percebeu, então, que o conhecimento se transforma. Esse entendimento fez com que Moscovici se voltasse para os estudos de Durkheim que via a representação apenas como um conceito, um fato social, ainda que produzido por sujeitos sociais, os quais adquirem um caráter exterior à ação humana e assim, “condicionam todos os indivíduos das

sociedades em que estão presentes a pensar a partir de suas categorias” (JOVCHELOVITCH, 1998, p.56). E ainda,

ao contrário de sociedades tradicionais, que mantêm seus saberes firmemente enclausurados nas mãos de sujeitos, rituais e objetos sagrados, as sociedades modernas se caracterizam pela reflexividade dos saberes. Assim, Moscovici põe o conceito em movimento e o muda para representações sociais, já que sua preocupação principal era justamente dar conta de como uma mentalidade coletiva se modifica na fluidez e maleabilidade das formas sociais contemporâneas. Cabe notar aqui, que sua preocupação com a psicologia das minorias ativas já traía essa mudança, pois Moscovici queria entender menos como uma mentalidade se mantém e mais como ela se transforma (JOVCHELOVITCH, 1998, p.56).

A autora ainda complementa: Moscovici percebeu que o conceito de Durkheim não contemplava as sociedades da época atual e que a teoria precisaria ser melhorada. Para isso, entende que as representações coletivas durkheimnianas “perderam o poder aglutinador que detinham quando Durkheim as identificou” (JOVCHELOVITCH, 1998, p.56). Então, Moscovici coloca as representações em movimento, pois sua ideia era de analisar como a mentalidade coletiva da sociedade se transforma no cotidiano dos atores sociais pela flexibilidade das formas sociais.

A teoria das representações sociais, portanto, é um amplo projeto de Moscovici para buscar o entendimento da influência do conhecimento científico na cultura e no pensamento comum das pessoas onde elas se encaixam no mundo em que vivem, para então ter condições de compreendê-lo. Pombo-de-Barros e Arruda (2010) aludem que a representação social é construída a partir do pensamento social da vida cotidiana, pela realidade objetiva e subjetiva e é também influenciada pelas vivências, ideias e criatividade de cada um sobre o objeto em questão.

Como se lê em Sobrinho (2010, p.32), Moscovici procurou dar ao senso comum “um novo estatuto epistemológico, ao considerá-lo um fato social e não um falso pensamento sobre a realidade”. Enquanto que para Durkheim, a Sociologia deve ser considerada uma ciência autônoma e para justificar tal pensamento utilizou as representações coletivas buscando evidenciar esse caráter, por outro lado, Moscovici deu-lhe um caráter mais real e social.

Moscovici (2009) sempre esclareceu que não usou o termo “coletivo” para determinar as representações e sim o termo “social”, porque esses são fenômenos

que se referem às trocas de ideias e crenças de uma classe em geral e não apenas de pequenos grupos, e que precisam ser entendidos e descritos. Para Fagundes (2009, p.133), Moscovici queria apenas “realçar a ideia de diferenciação, de redes de pessoas e interações e ao mesmo tempo romper com as associações do termo coletivo”.

Nesse entendimento, Wachelke e Camargo (2007, p.380) descrevem que Moscovici “revitalizou o conceito de representação coletiva” de Durkheim e que essa alteração teve a finalidade de adotar uma nova postura, abandonando o referencial durkheimniano de “conceito da representação” para adotar uma representação de caráter “fenomenológico” e social. Nesse mesmo pensamento, Jodelet (1989) afirma que Moscovici ao renovar a análise das representações procurou dar-lhes um caráter construtivo, criativo para a interpretação do objeto. E ainda, expressa que

uma representação, segundo a teoria as representações sociais não é um a cópia fidedigna de algum objeto existente na realidade objetiva, mas uma construção coletiva. O que é proposto pela teoria das representações sociais é um estudo científico do senso comum [...] a forma de conhecimento está ligada à realidade dos grupos e categorias sociais (JODELET, 1989, p.4-5).

Jodelet (1989, p.10) aponta a importância da teoria de Moscovici ao ser essa publicada no ano de 1961, pois não só renovou o conceito de “representação social”, como também deu, à Psicologia social, “objetos e instrumentos conceituais” que permitiram analisar os fenômenos e questões sociais da vida cotidiana. A referida obra, de acordo com Jodelet (1989), à medida que se tornava conhecida no meio científico, cada vez mais adquiria um caráter psicossocial do conhecimento que até aquele momento era inexistente; e, o mais importante é que essa teoria fez com que o conhecimento passasse do teor apenas científico para adquirir um caráter também social.

Moscovici (2009, p.14), alegava que toda a sociologia de Durkheim era consistentemente orientada para fazer com que as sociedades se mantivessem unidas, para assim impossibilitar qualquer ruptura: “de fato, é em parte essa capacidade de manter e conservar o todo social que dá às representações coletivas seu caráter sagrado”, escreveu o autor referindo-se à discussão que Durkheim faz em *The Elementary Forms of Religious Life* (1912/1995).

[...] Durkheim não estava simplesmente interessado em estabelecer o caráter *sui generis* das representações coletivas como um elemento de seu esforço para manter a sociologia como uma ciência autônoma. Toda a sua sociologia é ela própria, consistentemente orientada àquilo que faz com que as sociedades se mantenham coesas, isto é, as forças e estruturas que podem conservar, ou preservar, o todo contra qualquer fragmentação ou desintegração (MOSCOVICI, 2009, p.14).

Por isto, no entendimento de Sobrinho (2010), as representações sociais possuem sua própria significação cultural e devem ser mantidas, independentemente do caráter individual de cada um, pois visam dar conta das diferenças apenas entre os grupos de indivíduos e não entre as pessoas.

Moscovici (2009) interessou-se na diversidade das ideias, pelas mudanças, pela conservação e preservação das sociedades modernas e buscou entender como a sociedade é constantemente mudada pelos pensamentos e pelas ideias, onde as mudanças nos interesses dos indivíduos podem gerar novas representações. Desse modo, as representações não podem ser consideradas como algo imutável e estático.

Portanto, diferentemente de Durkheim que teve uma visão centrada na “coerção da sociedade sobre os indivíduos”, ou seja, partia-se do coletivo para o individual. Moscovici, ao contrário, questionou o uso que os indivíduos fazem do conhecimento no cotidiano. Entende-se, então, que os sujeitos são sempre ativos na construção das representações sociais, pois eles interagem através da comunicação e fazem escolhas, têm ideias, elaboram símbolos e imagens e dessa maneira têm a possibilidade de compreender os fenômenos e situações sociais e emitir opiniões e que as “contribuições mútuas entre o sujeito e a sociedade”, ou seja, a comunicação entre os indivíduos é essencial para a formação do símbolo e conseqüentemente, a representação (POMBO-de-BARROS; ARRUDA, 2010, p.354).

Moscovici (2009) ao se referir sobre a importância da experiência de vida de cada sujeito na contribuição para a formação das representações sociais, entende que

nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhes são impostos por suas representações, linguagens ou cultura. Nós pensamos através de uma

linguagem, nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções. Mas nós não podemos imaginar que podemos nos libertar sempre de todas as convenções, ou que possamos eliminar todos os preconceitos. Melhor que tentar evitar as convenções, uma estratégia melhor seria descobrir e explicitar uma única representação [...] o que possibilitaria reconhecer que as representações constituem para nós, um tipo de realidade (MOSCOVICI, 2009, p.35-36).

É fundamental destacar-se sobre a importância das representações sociais na vida das pessoas, pois

[...] sempre precisamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. É necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar ou resolver problemas que ele põe. [...] por isso as representações são tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la (JODELET, 1989, p.31).

Os indivíduos não vivem sozinhos, ao contrário, formam sociedades com diversas funções e objetivos e, nesse sentido, faz-se necessário entender e interpretar o papel, na sociedade, de cada um como ator social. É por isso que, segundo Jodelet (1989), há a necessidade de se criar “representações” a fim de ajustar os pensamentos e ideias dos atores sociais para que ocorra uma convergência de opiniões sobre os problemas da vida cotidiana. Desse modo as representações “dão lugar as teorias espontâneas”, as imagens e símbolos que se formam acerca do objeto em questão e quando compartilhadas com os demais adquirem, portanto, um significado consensual da realidade social.

A comunicação entre os sujeitos sociais, como relatam Moscovici (2009) e Jodelet (1989), é a maneira de se perceber os saberes anteriores, a condição intelectual, as ideias, valores e crenças dos atores sociais que vão se agrupando e convergindo até entrar em um consenso geral e, dessa forma, as representações vão sendo construídas e tomando conta da realidade social.

As instâncias e relações institucionais, as redes de comunicação mediáticas ou informais intervêm em sua elaboração abrindo a via dos processos de influência, às vezes de manipulação social – e veremos que se trata aí de fatores determinantes na construção representativa. Essas representações formam um sistema e dão lugar a teorias “espontâneas”, versões da realidade que encarnam as imagens ou condensam as palavras, ambas carregadas de significações – e veremos que se trata de estados que o estudo científico das representações sociais apreende (JODELET, 1989, p.4).

É a partir dessas relações e intercomunicações entre os sujeitos que se forma a representação do objeto e esse conhecimento partilhado com outros indivíduos constrói uma realidade cotidiana que é adotada pelos sujeitos sociais. E a autora relembra que as representações são dinâmicas e que por isso estão em movimento e transformação (JODELET, 1989).

Jodelet (1989) ainda relata que as representações têm a tarefa de descrever, analisar, interpretar o fenômeno do cotidiano e que elas sempre dizem algo sobre o estado da realidade. A autora reconhece que as representações sociais são como sistemas vários de interpretação, os quais nossas relações com o mundo e com os outros, orientando e organizando as nossas condutas e as nossas comunicações sociais.

De fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se com o objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, uma coisa, um evento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria, etc., pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas sempre requer um objeto. Não há representação sem objeto (JODELET, 1989, p.5).

Wachelke e Camargo (2007) reforçam a ideia de que os conceitos e as noções que fazem parte das representações sociais se organizam em uma estrutura de conhecimento de acordo com a lógica e consenso dos atores sociais, e que essa organização estrutural “possui natureza hierárquica, o que implica dizer que os sistemas de cognições interligados diferenciam-se quanto a suas naturezas e funções relativas à representação social (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p.383).

Moscovici (2009, p.21-22) é-nos bastante claro: “as representações são sempre um produto da interação e comunicação e elas tomam sua forma e configuração específicas a qualquer momento [...]”. Portanto, é nos bastante evidente que “representação social” é:

[...] um sistema de valores, ideias, práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2009, p. 21-22).

Fagundes (2009) também concorda que as representações são criadas e compartilhadas mediante a comunicação entre as pessoas, pela fala, gestos, percepções e até mesmo pelas interações com o meio ambiente. A reflexão acima citada corrobora com os estudos de Bonomo *et al* (2013), no qual os autores expressam que os atores sociais procuram elaborar imagens e discursos que atendam a diversidade de ideias do grupo social, e isso é elaborado a partir do ato da comunicação entre os sujeitos em questão. Os processos pelos quais os sujeitos agem de acordo com as representações sociais criadas, podem, de acordo com Moscovici (2009) estar constantemente se reformulando, uma vez que não são estáticas e podem ser analisadas “através da compreensão dos sujeitos, na maneira como cada um de nós age” (MOSCOVICI, 2009, p. 218). O autor reforça que toda a representação social é formada por um processo no qual se pode localizar a origem, porém esta origem está inacabada, uma vez que fatos e opiniões podem a vir corrompê-la, complementá-la ou distorcê-la, e ainda:

É ao mesmo tempo importante especificar como esses processos se desenvolvem socialmente e como são organizados cognitivamente em termos de arranjos de significações [...] esses processos são a ação de sujeitos que agem através de suas representações da realidade e que constantemente reformulam suas representações. Estamos sempre em uma situação de analisar representações de representações (MOSCOVICI, 2009, p. 218).

Esse posicionamento de Moscovici (2009) enfatiza a importância dos processos sociais que se desenvolvem em determinados contextos, abrangendo o dia a dia socialmente representado.

2.1.2.1 As Representações Sociais e os Sujeitos Sociais

A interrelação existente entre as representações sociais e os processos identitários podem ser compreendidos com as relações intra e intergrupais que, de acordo com Bonomo *et al* (2013) tem como objetivo “conhecer a realidade como um todo, não apenas para o grupo social que compõem o estudo, mas deve abranger membros de outros grupos” (BONOMO *et al*, 2013, p.92-93).

O sujeito é um ser ativo que está em constante percepção e elaboração de conceitos, símbolos e é importante que os sujeitos sociais saibam administrar os conflitos de ideias e valores do grupo social como um todo para assim alcançar um consenso. O indivíduo ou o grupo social pelas relações intergrupais tentam harmonizar o conjunto de ideias e conflitos e, para isso, servem-se das representações sociais como harmonizadoras das tensões psíquicas decorrentes das interações sociais e, desse modo, “elas filtram as informações que chegam ao ambiente externo” (BONOMO *et al*, 2013, p.92).

Conforme esclarece Jodelet (1989), o ato de representar não é um processo simples. Além da imagem, esse ato carrega sempre um sentido simbólico e, ainda, apresenta quatro características fundamentais:

- A representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito);
- A representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações);
- A representação será apresentada como uma forma de saber: de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais - ela é uma forma de conhecimento;
- Qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é.

Segundo Jodelet (1989) ao formular a teoria da representação social Moscovici integrou ao estudo diversos elementos como, os afetivos, os mentais, os cognitivos, os sociais, a comunicação e as relações sociais entre os sujeitos também esclareceu como esses elementos afetam a realidade social. Nesse sentido, a autora considera que a noção de representação é complexa, o que torna difícil o seu entendimento, às pessoas, como também o fenômeno nele envolvido.

Implica que seja relacionada com os processos que se erguem de uma dinâmica social e de uma dinâmica psíquica e que seja elaborado um sistema teórico, ele mesmo complexo. Deve-se considerar de um lado o funcionamento cognitivo e o do aparelho psíquico, de outro, o funcionamento do sistema social, dos grupos e das interações, na medida em que estes afetam a gênese, a estrutura e a evolução das representações e são afetados por sua intervenção (JODELET, 1989, p.8).

Quanto aos fenômenos cognitivos, de acordo com Jodelet (1989), Moscovici explica-os informando que estão relacionados com as questões afetivas e normativas dos indivíduos, às interiorizações das experiências de vida, dos hábitos e condutas e afirma que por essas razões o estudo cognitivo demonstra-se relevante e contribui para as relações da vida mental do indivíduo e do grupo social. A autora ainda complementa que toda a representação deve passar por uma análise das suas características, pois ela é uma forma de conhecimento e para tanto se faz necessário qualificar esse saber “prático” do dia a dia com as condições da realidade a que ele se insere. “A representação serve para agir sobre o mundo, o que esclarece suas funções e sua eficácia sociais” (JODELET, 1989, p.10). E neste espaço, no entendimento da autora, as representações sociais são qualificadas por alguns como um compromisso psicossocial.

Para Reis e Bellini (2011) o mundo é formado por imagens, que hora são acrescentadas ou descartadas de outras, e de acordo com os estímulos recebidos pelos sujeitos que os codificam, classificam e categorizam, as ideias vão se agrupando, por fim formando as representações sociais do cotidiano. Ainda, para as autoras, Moscovici não tinha o interesse em criar uma “teoria forte e fechada”, e sim uma teoria em que os mais diferentes fenômenos sociais do cotidiano tivessem condição de serem interpretados.

Moscovici (2009) apresenta as coisas sociais de tal modo que as mesmas satisfazem as condições de uma coerência argumentativa e para que tal ocorra, faz-

se necessária a comunicação entre as pessoas e grupos de modo que permitam a análise dos fenômenos e a elaboração de ideias e conceitos, construindo, assim, um *status* simbólico, um vínculo, uma imagem e por fim um significado. E se o conceito de representação social partilha de muitas esferas do conhecimento, da história à antropologia, “ele é sempre [...] uma questão de compreensão das formas das práticas de conhecimento e de conhecimento prático que cimentam nossas vidas sociais” (MOSCOVICI, 2009, p.217).

Portanto, as representações não podem ser criadas por um indivíduo isoladamente e, sim, via a comunicação entre vários indivíduos. E conforme expressa Moscovici (2009, p.208), são formadas “através de influências recíprocas, negociações implícitas no curso das conversações, onde as pessoas se orientam para modelos simbólicos, imagens e valores compartilhados”. As representações surgem com o intuito de compreender um objeto em particular, mas também como forma do sujeito (pessoa ou grupo) adquirir uma capacidade de definir, de dar significado ao objeto ou a pessoa, expressando, assim, um valor simbólico e assim, os atores sociais acabam por se familiarizar com o conhecimento e ele passa a ser compartilhado por outros indivíduos.

Pombo-de-Barros e Arruda (2010) chamam a atenção para a importância do sujeito na teoria da representação social de Moscovici onde o ator social age na construção dos significados coletivos. As autoras ainda complementam que as representações sociais:

apontam para um entrelaçamento entre o objeto representado e o sujeito que o representa. Ela é um conhecimento organizado, mais elaborado, construído e legitimado socialmente, influenciado pela história e pelas práticas cotidianas, sobre um determinado objeto. Esse objeto é sempre social e está inserido em uma cultura, da mesma forma que os sujeitos que os representam (POMBO- de BARROS; ARRUDA, 2010, p.352).

Moscovici (2009) também salienta a importância da história de vida do sujeito, da comunidade onde vive, pois isso afeta diretamente a sua percepção de elaborar representações sociais. Cada sujeito vai elaborar suas ideias a partir de suas vivências e de acordo com suas atitudes sociais. Daí a importância da comunicação e diálogo entre os sujeitos no debate acerca dos questionamentos sociais que os

cercam. O mundo é visto pelas percepções, e as ideias e as atribuições são as respostas pessoais para os estímulos recebidos.

[...] nós percebemos o mundo tal como é e todas as nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nos vivemos. O que nos distingue é a necessidade de avaliar seres e objetos corretamente, de compreender a realidade completamente; e o que distingue o meio ambiente é a sua autonomia, sua independência com respeito a nós, ou mesmo, poder-se ia dizer, sua indiferença com respeito a nós e a nossas necessidades e desejos (MOSCOVICI, 2009, p.30).

Minayo (2012) cita autores como, Bourdieu e Bakhtin que valorizam a fala como a expressão das condições de existência das representações, ou seja, esses autores entendem que é através da fala que se revelam os sistemas de valores, normas e símbolos e, nas próprias palavras da autora “elas (as palavras) são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama para as relações sociais e todos os domínios” (MINAYO, 2012, p.91).

Esta manifestação de Minayo (2012) de certa forma encontra reforço em Osti *et al* (2013, p.35), pois para esses autores “o conceito de representação social compreende a concepção que um sujeito, um grupo ou uma sociedade têm sobre determinado tema ou assunto”, tratando-se, no caso do entendimento das próprias ideias do sujeito e dos demais que vivem no mundo social.

Portanto, as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos, e dessa forma, objetivar e introduzir a ordem e as percepções. E, ainda, devem operar em conjunto com as relações e os comportamentos que surgem e desaparecem, assim como as representações. Nesse sentido, são consideradas estruturas dinâmicas, e não estáticas, como pensou Durkheim (MOSCOVICI, 2009).

Jovchelovitch (1998) argumenta que as críticas à teoria da representação ocorrem e são advindas de correntes de pensadores que acreditam na representação social como uma cópia, um “espelhamento do mundo onde a representação se dedicaria a copiar um mundo de objetos lá fora, de forma fiel e precisa” (JOVCHELOVITCH, 1998, p.58). Nesse entendimento, a autora pensa que “criticar essa tradição é fácil”, porém não é fácil mudar a concepção de pensadores relutantes. De acordo com Reis e Bellini (2011), as críticas de Moscovici à

concepção durkheimiana foram relevantes a se perceber pelos escritos de Durkheim:

- 1) Falta de preocupação em buscar a origem da generalidade dos fenômenos que o conceito de Representação Coletiva engloba: a ciência, a religião, os mitos, a ideologia entre outros fenômenos sociais ou psíquicos;
- 2) A ausência da dinâmica das Representações Coletivas que não a torna adequada aos estudos de sociedades complexas como a nossa onde existem pluralidade de sistemas envolvidos (políticos, filosóficos, religiosos, entre outros) e uma alta rotatividade do fluxo de representação (REIS; BELLINI, 2011, p.150).

Rangel (2007, p.15) posiciona-se em seu estudo afirmando que a representação social deve ser entendida como uma forma de conhecimento prático via o dia a dia dos indivíduos para, assim, ter-se condições de atingir o “universo interior” dos sujeitos. De fato, Sêga (2000) comenta que as representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar sobre “uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhes concernem” (SÊGA, 2000, p.128).

Jodelet (1989) ao afirmar que a representação está sempre relacionada a um objeto ou a alguém possibilita a criação de uma relação de simbolização entre a representação e o objeto que acaba por adquirir uma significação, e isto é o resultado “de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito” (JODELET, 1989, p.9). Souza *et al* (2011), também corroboram com esse pensamento de que as representações sociais são sempre referentes a alguém ou a alguma coisa (objeto) e que, portanto, seus processos de formação compreendem os aspectos psicossociais e psico-históricos.

Então, se a representação é a construção do significado de um objeto e que advém das relações e interações entre os sujeitos sociais, deve-se levar em conta que esses atores sociais têm valores, crenças e envolvimento sociais diferenciados os quais devem ser aparados os excessos e desvios para que a representação assuma seu lugar na realidade social. Nesse encaminhamento, a representação do objeto pode acontecer mediante três efeitos no nível dos conteúdos representativos: as distorções, as suplementações e os desfalques, a saber:

1)**Distorções:** todos os atributos do objeto representado estão presentes, porém se encontram acentuados ou minimizados de maneira específica. Assim são produzidas transformações na avaliação das qualidades de um objeto, de um ato, para reduzir uma dissonância cognitiva.

2)**Suplementação:** consiste em conferir ao objeto representado atributos, conotações que não lhe pertencem, procede de uma agregação de significação devida a bloqueios do sujeito e ao seu imaginário.

3)**Desfalques:** corresponde a supressão de atributos pertencentes ao objeto e resulta, na maioria dos casos, do efeito repressivo das normas sociais (JODELET, 1989, p.16).

A mesma autora (Jodelet, 1989, p.14), relata sobre a importância do “compartilhamento das representações sociais” que já se encontram prontas por estarem definidas na sociedade e outras que são constantemente elaboradas dependendo das relações sociais. Aquelas que se encontram harmonizadas tendem a permanecer inalteradas e, ao contrário, quando os pensamentos e ideias dos atores sociais entram em divergências, as representações sofrem alterações.

Por isso, mesmo de acordo com Jovchelovitch (2012, p.68), as representações sociais “não são um agregado de representações individuais, da mesma forma que o social não é mais que um agregado de indivíduos”. Assim, esse social se obtém pela comunicação entre os indivíduos, ou, nas palavras da autora, “as comunicações são mediações sociais”. E Jovchelovitch (2012, p.68) ainda complementa:

[...] são as mediações sociais, em suas mais variadas formas, que geram as representações sociais. Por isso elas são sociais, tanto na sua gênese como na sua forma de ser. Elas não teriam qualquer utilidade em um mundo de indivíduos isolados, ou melhor, elas não existiriam [...] são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente.

Nesse entendimento, a representação, para Jovchelovitch (1998, p.58), deve ser compreendida como um elo “que se constrói na relação do sujeito psíquico com o existente”. E alerta, ainda, que as representações demonstram a importância dessa relação com o mundo já existente, pois o mundo precede os indivíduos e tem a sua história que segue sempre em construção. Nesse encaminhamento, é

relevante que o sujeito entenda, via as representações, aquilo que ele contribuiu para esta construção social.

2.1.2.2 As funções das Representações Sociais

As representações sociais desempenham diferentes tipos de funções, algumas cognitivas – ancorando significados, estabilizando ou desestabilizando as situações evocadas – outras propriamente sociais (MOSCOVICI, 2009). Moscovici (2009, p.36) identifica duas funções principais das representações sociais, a saber:

- Tornam os objetos, pessoas e ou acontecimentos convencionalizados de tal maneira que os localizam e classificam em categorias que são adotadas por todos;
- As representações são prescritivas, ou seja, “elas se impõem sobre nós com uma força irresistível [...] que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar [...] o que deve ser pensado”.

Dessa forma, Moscovici (2009), entende que as representações não são imutáveis, ao contrário, podem ser transformadas de acordo com o pensamento convergente dos atores sociais:

As representações são criadas a partir da arte da comunicação entre os indivíduos e uma vez criadas [...] elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem (MOSCOVICI, 2009, p.41).

Como se lê em Chamon (2014), para Abric as representações sociais comportam determinadas funções, a citar: função do saber, identitária, orientação e justificação. É a função do saber que permite ao ator social adquirir o conhecimento necessário para o seu entendimento da realidade e do senso comum com base no desenvolvimento cognitivo, crenças e valores. A função identitária faz com que os atores sociais se identifiquem em determinados grupos sociais; na função orientação os comportamentos dos sujeitos sociais são guiados de acordo com seus valores e permite que ações sejam então antecipadas e, na justificação, as representações sociais permitem justificar *a posteriori* as tomadas de posição e os comportamentos adotados (CHAMON, 2014).

A dinâmica da formação das representações sociais, como definido por Moscovici (2009) refere-se a tornar *familiar* aquilo que *não é familiar*. Portanto, é a partir da familiarização que o objeto adquire significado e passa a se tornar habitual para um grande número de pessoas, pois ele então adquire representação social. Para que isso seja possível, Moscovici identificou dois mecanismos que ocorrem automaticamente nos indivíduos e que são responsáveis por essa familiarização:

Não é fácil transformar palavras não-familiares, ideias, seres, em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário dar-lhes uma feição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas. O primeiro mecanismo tenta **ancorar** ideias estranhas reduzí-las a categorias e imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. O segundo mecanismo é **objetivá-los**, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. Estes mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar e conseqüentemente, controlar (MOSCOVICI, 2009, p.61).

São esses os processos de elaboração das representações sociais, os quais permitem transformar aquilo que não é familiar em familiar: a objetivação e a ancoragem. A objetivação, é “descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito de uma imagem”. As ideias abstratas transformam-se em imagens concretas através do reagrupamento de ideias referentes ao mesmo assunto. E a ancoragem, é o ato de classificar e dar nome a alguma coisa, dar sentido ao objeto, usar da assimilação das imagens criadas pela objetivação, sendo que estas novas imagens se juntam às anteriores, nascendo assim novos conceitos (MOSCOVICI, 2009, p.78).

Do ponto de vista epistemológico, a análise dos modos de pensamento que a vida diária mantém são para Moscovici (2009, p. 218) “historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos; modos de pensamento aplicados a objetos diretamente socializados, mas que de maneira cognitiva e discursiva.” E ainda que:

as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentido de fornecer os meios críticos de tratar esses fenômenos de coesão sociodiscursiva e de analisar os

princípios de coerência que os estruturam dentro de uma relação interna-externa (esquemas cognitivos, atitudes e posicionamentos, modelos culturais e normas). Desse ponto de vista, é evidente que a cognição organiza o social desde que este a governe e que o simbólico module constantemente nossas aventuras humanas, sob essa forma mais elevada que é a linguagem (MOSCOVICI, 2009, p.219).

Jovchelovitch (2012) expressa que a ancoragem e a acomodação são formas específicas em que as representações sociais estabelecem uma aproximação entre o simbolismo e a concreticidade. Para a autora, “objetivar é também condensar significados diferentes - significados que frequentemente ameaçam, significados indizíveis, inescutíveis- em uma realidade familiar”. E prossegue a autora:

ao assim fazer, os sujeitos sociais ancoram o desconhecido em uma realidade conhecida e institucionalizada e, paradoxalmente, deslocam aquela geografia de significados já estabelecidos, que as sociedades, na maior parte das vezes, lutam para manter [...]. As representações sociais emergem desse modo como processo que ao mesmo tempo desafia e reproduz, repete e supera, que é formado, mas que também forma a vida social de uma comunidade (JOVCHELOVITCH, 2012.p.69).

2.1.2.3 A formação do simbolismo e da representação social na criança

De acordo com Moscovici (2009), o estudo sobre a formação do simbolismo e a representação, na criança, teve início com os trabalhos desenvolvidos pelo renomado pensador do século XX Jean Piaget (1896 – 1980). Esse pensamento também é corroborado por Osti *et al* (2013), que ao abordar em seu estudo a similaridade de pensamento entre Moscovici e Piaget relatam que para Moscovici o pioneiro no estudo da temática da representação foi Jean Piaget, a partir da investigação da formação da representação na criança quando investigava o desenvolvimento cognitivo das mesmas (OSTI *et al*, 2013).

Dias (2010, p.110) confirma que “o processo de desenvolvimento cognitivo foi elaborado a partir da Epistemologia Genética”, e com o desenvolver dessa linha de estudo surgiu a “teoria piagetiana”, onde Piaget divide a evolução cognitiva da criança em etapas, de acordo com seu crescimento. Assim, Piaget relaciona criança

– objeto e classifica essa relação em três níveis de desenvolvimento cognitivo, a saber: sensório-motor, pré-operatório e operatório, elaborados, esses níveis, com base na formação cognitiva e na elaboração e maturação do intelecto da criança:

1) **Período sensório-motor**: entende-se desde nascimento até a aparição da linguagem, compreendendo, pois, mais ou menos os dois primeiros anos de vida. A inteligência sensório-motora é a ação prática do sujeito sobre a própria realidade.

2) **Período pré-operatório**: apresenta-se como uma etapa de preparação e organização das operações concretas de classes, relações e números. Esse período se inicia com o aparecimento da função simbólica, que permite o uso das palavras de maneira simbólica, e termina quando a criança é capaz de organizar seu pensamento mediante operações concretas. Apresenta duas subetapas distintas:

2.1 **Pensamento representativo**, que se estende até ao redor dos quatro anos e se caracteriza pelas funções simbólicas e representativas.

2.2 **Pensamento intuitivo**, dominado pelas percepções imediatas, isto é, pelos aspectos ao qual se prende a atenção, e se caracteriza pela incapacidade de guardar mais do que uma relação ao mesmo tempo.

3) **Período operatório**: inicia-se ao redor dos 6-7 anos de idade, com o aparecimento da noção de invariância, sucessivamente, aparecem as noções de conservação de substância, de peso e de volume. Quando a criança domina estas três conservações, mais ou menos entre 11-12 anos de idade, atinge a etapa final do processo. Assim, o período apresenta duas subetapas:

3.1 **Das operações concretas**, quando a criança opera sobre os objetos ou sobre as ações exercidas sobre os objetos.

3.2 **Das operações lógicas**, quando o indivíduo opera sobre operações, prescindindo da presença concreta do objeto (FREITAS, 2010, p.146; OLIVEIRA, 2005, p.107).

Nesse encaminhamento, de acordo com Piaget (1975), o desenvolvimento cognitivo infantil vai evoluindo espontaneamente com o avançar da idade, o grau de maturidade intelectual e as sucessivas adaptações entre a criança, o objeto e o meio em que vive. Essas estruturas correspondem às características momentâneas que são alteradas pela evolução do desenvolvimento em função da necessidade de uma melhor organização. Diversos autores referem-se à teoria de Piaget, seguindo a sua linha de pensamento sobre os níveis cognitivos da criança, entre eles, destacam-se Giacometti *et al* (2013, p.1100), que expressam: no primeiro estágio ou no sensório-

motor, a criança é movida por ações reflexas tais como: “sugar; agarrar; começam a dar lugar a movimentos intencionais”. Ainda, expressam que Piaget subdivide este primeiro estágio em três outros: estágio dos reflexos, organização das percepções e o da inteligência. No segundo estágio, a criança adquire a capacidade de pensar e “entra no mundo da linguagem e das representações”. Este período também é caracterizado pelo egocentrismo.

Dias (2010, p.112) relata que é no “período pré-operatório que a criança passa do plano de ação para o plano da representação que caracteriza as primeiras representações, da brincadeira e da imitação”. Ainda, para Giacometti *et al* (2013, p.1100), no terceiro período do desenvolvimento surge a capacidade de “pensar no que fez de errado e voltar nas suas ações”, o que ocorre a partir dos sete anos de idade e se estende até os doze, onde além do concreto a criança também lida com hipóteses, passa a se socializar com outras pessoas e a desenvolver o raciocínio lógico matemático (estágio operatório concreto).

Nos estudos de Freitas (2010), o autor aborda o simbolismo como a capacidade que a criança adquire, de acordo com seu desenvolvimento intelectual, de representar um significado (objeto) através de um significante que seja apropriado para substituir o objeto quando este não se encontra presente (FREITAS, 2010, p.146). Piaget e Inhelder (1973, p.46) definem esta representação do objeto como uma função semiótica:

Ao cabo do período sensório – motor, entre um ano e meio e dois anos de idade, surge uma função fundamental para a evolução das condutas ulteriores, que consiste em poder representarem alguma coisa (um “significado” qualquer) por meio de um “significante” diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico etc. [...] chama-se em geral de “simbólica” a essa função geradora da representação, mas como os linguistas distinguem cuidadosamente os “símbolos” e os “sinais” é preferível empregar com eles a expressão “função semiótica” para designar os funcionamentos fundados no conjunto dos significantes diferenciados.

Assim, a representação, para a criança, na sua primeira fase da vida, é ignorada pelo sistema sensório – motor, porém o objeto é simbolizado na forma de um “indício de significado” uma vez que os significantes, para a criança, são somente percebidos. Portanto, a criança não diferencia os significantes e os

significados não havendo ainda, nessa fase do desenvolvimento infantil, uma “função semiótica” e, portanto, o significante não pode ser considerado um símbolo e sim um indício. Somente aos dois anos de idade, inicia-se um processo de atitudes e “evocação representativa” do objeto e logo começa a criar a função semiótica, ou seja, a capacidade de distinguir o significante e o significado e, a partir desse momento, a criança tem condições de representar suas ações. As condutas ou atitudes definidas por Piaget podem ser classificadas como: imitação, jogo simbólico, desenho, imagens mentais e a evocação verbal, a saber: **Imitação** – “é uma pré-figuração da representação, isto é, constitui, no decurso do período sensório – motor, uma espécie de representação em atos materiais e ainda não em pensamento”. O papel da imitação constitui a “passagem do nível sensório-motor para o das condutas propriamente representativas”. **Jogo simbólico e o desenho** – “reforça-se a passagem da representação em ato à representação- pensamento”. **Imagem mental** – “a imitação já não é apenas diferida, senão interiorizada e a representação que ela possibilita, dissociada assim de todo ato exterior [...] está pronta para tornar-se pensamento”. **Evocação verbal** – “a aquisição da linguagem, tornada acessível nesses contextos de imitação, cobre finalmente o conjunto do processo” (PIAGET; INHELDER, 1973, p.47- 50).

Osti *et al* (2013, p.41) em seu estudo reverberam o pensamento de Piaget quanto à elaboração das representações para a criança:

[...] a representação começa quando há, simultaneamente, a diferenciação e a coordenação entre os significantes e significados. Os primeiros significantes são fornecidos pela imitação e o significado é fornecido pela assimilação que é fornecida pelo jogo. Depois do significante e o significado progressivamente se dissociarem, no plano sensório motor, e de se desenvolverem, ultrapassando assim, o presente imediato, a acomodação e assimilação apóiam-se uma na outra, nessa conjunção entre a imitação (efetiva ou mental de um modelo ausente), e as significações fornecidas pelas diversas formas de assimilação que permite a constituição da função simbólica.

Para que a criança tenha condições de representar o objeto quando este está ausente ela necessita, primeiramente processar simbolicamente esse objeto. De acordo com a teoria de Piaget, isto se torna possível ao longo da evolução da inteligência sensório-motora pré-verbal (DIAS, 2010). Portanto, a formação do

simbolismo é uma etapa de grande importância, conforme relata Freitas (2010, p.146), pois a criança ao fazer uso dessa ferramenta lúdica:

Cria um mundo em que não existem sanções, coações, normas e regras, provenientes do mundo dos adultos, o que possibilita a ela transformar a realidade com o objetivo de atender as suas necessidades e desejos. Evidencia-se, assim, a importância da função simbólica como meio que permite a criança expressar seus desejos, conflitos e adaptar-se gradativamente ao meio em que vive.

A função semiótica, ou a diferenciação do significante do significado é explicada por Piaget e Inhelder (1973, p.51):

A função semiótica engendra, dessa maneira, duas espécies de instrumentos: os *símbolos*, que são “motivados”, isto é, apresentam embora significantes diferenciados, alguma semelhança com os seus significados, e os *sinais*, que são arbitrários ou convencionais. Enquanto motivados, os símbolos podem ser construídos só pelo indivíduo, e os primeiros símbolos do jogo da criança são bons exemplos dessas reações individuais, que não excluem naturalmente, os simbolismos coletivos ulteriores: a imitação diferida, o jogo simbólico e a imagem gráfica ou mental dependem então diretamente da imitação, não como transmissão de modelos exteriores já feitos [...] mas, como passagem da pré-representação em ato à representação interior ou pensamento.

Na verdade, os autores observam que a teoria de Piaget está intimamente ligada à imagem:

Cabe destacar que Piaget emprega dois sentidos para o termo representação. Na sua acepção mais ampla ela designa toda a inteligência de seus esquemas mentais. De forma mais restrita designa a imagem mental, a evocação simbólica de realidades ausentes, portanto, todo pensamento é acompanhado de imagens (OSTI *et al*, 2013, p.39).

Almeida e Shigunov (2000, p.69) complementam que dos sete aos doze anos de idade dá-se início à concepção das “regras”, sejam elas pré-concebidas ou escolhidas pelo grupo e que apesar de a criança passar pelos níveis de aprendizado cognitivo, ainda assim suas preferências e particularidades resistirão. Na verdade há uma miscigenação entre o que a criança vai aprendendo com o seu desenvolvimento cognitivo e o ambiente cultural em que vive.

Na mesma linha de pensamento, Oliveira (2005, p.106) destaca que “o desenvolvimento mental é uma construção que se processa através de sucessivas adaptações ao meio, e que evolui por etapas sequenciais”. As adaptações da criança ao meio devem ser entendidas como um equilíbrio entre dois processos: a assimilação e a acomodação, e que ocorrem durante todo o período da infância e adolescência.

Na busca do entendimento da interação da criança com o meio, Oliveira (2005, p.106) reafirma que a assimilação ocorre quando o indivíduo exerce ação sobre o objeto do meio em que está inserido, com o objetivo de incorporá-lo à sua conduta, onde “o indivíduo impõe sua organização, agindo ativamente sobre o meio”. Já o processo de acomodação ocorre quando o meio intervém no indivíduo, ou seja, o sujeito se acomoda ao meio existente e modifica seus esquemas e absorve novos conceitos e informações.

Oliveira (2005, p.106) destaca diversos estudos de Piaget, tais como a “Representação do espaço pela criança” e a “Gênese da geometria espontânea”, e ainda, sobre como a criança constrói a realidade e se relaciona com o objeto e o meio em que vive, e de como ela consegue, através da simbologia, criar a imitação e o jogo. Piaget destaca vários tipos de linguagem adotados pelas crianças desde a infância, como: jogos, imitações, grafismo, desenho e linguagem mental. Dá destaque especial para o jogo e a imitação, que de acordo com Oliveira (2005, p.106) “são os dois pólos do equilíbrio intelectual, que supõem uma coordenação entre o processo de acomodação e a assimilação lúdica”. Sendo esta a coordenação que possibilita a formação da representação efetiva na criança.

E quanto ao jogo simbólico, Piaget e Inhelder (1973, p.51) expressam:

O jogo simbólico assinala, sem dúvida, o apogeu do jogo infantil [...] obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, a um mundo físico que ela ainda mal compreende a criança não consegue, como nós, satisfazer suas necessidades afetivas e até intelectuais do seu eu nessas adaptações [...]. É, portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real.

Nesse encaminhamento, Piaget e Inhelder (1973, p.52-53) definem quatro categorias de jogos elaborados durante a infância:

Existem três categorias principais de jogo e uma quarta que faz a transição entre o jogo simbólico e as atividades não lúdicas ou adaptações “sérias”. A forma primitiva do jogo, a única representada ao nível sensório-motor, mas que se conserva em parte com o passar do tempo, é o **jogo de exercício**, que não comporta nenhum simbolismo nem técnica nenhuma especificadamente lúdica, mas que consiste em repetir pelo prazer das atividades adquiridas, aliás, com uma finalidade de adaptação: por exemplo, tendo descoberto por acaso a possibilidade de balançar um objeto suspenso, a criança reproduz primeiro o resultado para depois adaptar-se a ele e para compreendê-lo, o que não é um jogo; depois disso utiliza essa conduta por simples “prazer intencional”, [...] depois vem o **jogo simbólico**, cujas características se viram, e que encontra seu apogeu entre 2-3 e 5-6 anos. Em terceiro lugar, aparecem os **jogos de regras** (bolas de gude, amarelinha...) que se transmitem socialmente de criança para criança e aumentam, portanto, de importância com o progresso de vida social da criança. Enfim, a partir do jogo simbólico se desenvolvem os **jogos de construção**, ainda impregnados, no princípio, de simbolismo lúdico, mas que tendem, com o passar do tempo, a construir verdadeiras adaptações ou soluções de problemas e criações inteligentes.

A partir da definição dos tipos de jogos elaborados pela criança, é relevante compreender um pouco mais acerca da formação e da importância dessa atividade lúdica, bem como do último estágio de aprendizado de jogo classificado por Piaget: jogo de construção.

De acordo com Kishimoto *et al* (2007), o jogo de construção ou jogo educativo data dos tempos do Renascimento. Mas, a partir do século XX ganhou força na educação infantil. A autora expressa que o jogo é um recurso que “ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa [...] o uso do jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento” Kishimoto *et al* (2007, p. 36). A brincadeira, ainda segundo a mesma autora é um processo que se inicia já ao nascer e continua com seus pares, permitindo além do prazer a recreação com outras crianças, a interação com a família.

Há relatos muito antigos sobre a atividade de brincar, inclusive quando os pais ensinavam ofícios do cotidiano para seus filhos, porém o ato de brincar foi adquirindo um maior entendimento dependendo da sua época histórica e cultural (SANT’ANNA; NASCIMENTO, 2011). Araújo (2004) relata, em seu trabalho, uma importante obra sobre a temática da presença do ato de jogar na espécie humana, desde as eras primitivas até as sociedades atuais e elaboradas pelo renomado historiador Huizinaga (*Homo Ludens: O Jogo como elemento da cultura*). Publicado

no ano de 1955, referida obra confirma que a prática de jogar sempre esteve relacionada com as atividades do homem, inclusive do homem primitivo.

Pombo-de-Barros e Arruda (2010, p.356) corroboram os estudos referentes sobre a relevância dos jogos educativos nas atividades infantis:

Na brincadeira a criança tem a oportunidade de experimentar papéis sociais, de manipular símbolos que servem para a construção de uma identidade própria, e esses são vetores de representações sociais. Podemos dizer que a construção de representações sociais faz parte de um compromisso psicossocial, que mantém certo equilíbrio entre os membros de um grupo, ao mesmo tempo em que contribuem para a organização do pensamento de cada sujeito. Para a configuração desse compromisso, a comunicação e a linguagem são fundamentais.

Sobre o uso do jogo como forma de adaptação social da criança ao meio, Piaget e Inhelder (1973, p.52) complementam:

O instrumento essencial da adaptação social é a linguagem, que não é inventada pela criança, mas lhe é transmitida em formas já prontas, obrigadas e natureza coletiva, isto é, novamente impróprias para exprimir as necessidades ou as experiências vividas do eu. É, portanto indispensável à criança que possa dispor igualmente de um meio de expressão própria, isto é, de um sistema de significantes construídos por ela e dóceis às suas vontades: tal é o sistema dos símbolos próprios do jogo simbólico [...], tal é o jogo simbólico, que não é apenas assimilação do real ao eu, como o jogo em geral, mas assimilação assegurada (o que reforça) por uma linguagem simbólica construída pelo eu e modificável a medida das necessidades.

E na opinião de Queiroz *et al* (2006, p.172), a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da criança como um todo, pois:

Os objetos com os quais a criança se relaciona são significados em sua cultura e a relação estabelecida com eles se modifica na medida em que ela se desenvolve. Em um primeiro momento esta relação é marcada pela predominância de sentidos convencionais, característicos da cultura em que está inserida; o objeto, de certa forma, diz para a criança como deve agir. Com o passar do tempo, de modo gradativo, a relação entre objeto, o significado e ação se alteram, tendo a brincadeira um lugar de destaque nessa relação.

Assim, entende-se que a socialização é o ato de brincar para as crianças. Nesta ação, as crianças têm a oportunidade de além de se desenvolverem cognitivamente, de também elaborarem simbolicamente os significados dos objetos com os quais estão se relacionando.

A ludicidade do ato de brincar para Modesto (2009) faz parte do cotidiano da criança e é um elemento fundamental para o desenvolvimento físico, afetivo, social e cognitivo e, portanto, dessa maneira contribui para a compreensão do mundo ao seu redor. O ato de brincar para Almeida e Shigunov (2000) representa um aspecto importante no processo de desenvolvimento da criança bem como de sua socialização no ambiente onde vive. Esses autores destacam ainda, a relevância em definir os conceitos de jogo, brincadeira e brinquedo. Desse modo, a brincadeira se refere à espontaneidade da criança ao realizar alguma atividade, o brinquedo é considerado o objeto da brincadeira e o jogo é uma brincadeira que envolve determinadas regras. Portanto, a ludicidade ou o ato lúdico engloba esses três conceitos.

De acordo com os estudos de Queiroz *et al* (2006), a brincadeira faz parte da infância e permite, às crianças, vivenciarem o lúdico, o faz-de-conta que é tão importante para a descoberta de si mesma e na inter-relação com as demais crianças. “A maioria dos autores afirma que ela é desenvolvida pela criança para seu prazer e recreação, mas também permite a ela interagir com pais, adultos e coetâneos, bem como explorar o meio ambiente” (QUEIROZ *et al*, 2006,p.169). O ato de brincar é interpretado como um dos princípios fundamentais do desenvolvimento da criança e inclusive defendido como um direito da criança pelo Referencial Nacional para a Educação Infantil (1998): Direito de se expressar, pensar e interagir, e ainda, na argumentação que a criança vai desenvolvendo o processo de brincar à medida que vai crescendo:

Como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. Isto é, ela aos seis meses de vida e aos três anos de idade tem possibilidades diferentes de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente sociocultural que se encontra inserido. Ao longo do desenvolvimento, portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo (QUEIROZ *et al*, 2006,p.170)

O ato de brincar evolui com a idade e chega ao auge em torno dos seis anos de idade muito mais do que em qualquer outra fase da vida. E, através do ato de jogar, a criança tem a opção de brincar ou não, ou seja, passa a ter capacidade de decidir com autonomia e discernimento suas próprias ações (QUEIROZ *et al*, 2006, p.170).

É na fase operatória da classificação piagetiana que a criança tem o discernimento de se desprender do objeto e pensar nas possibilidades de relações e interações que podem acontecer entre o sujeito (criança) e o objeto. Através do conhecimento conquistado na fase operatória a criança consegue acompanhar as mudanças ocorridas com o objeto, em especial a partir de seu entendimento de que está cada vez mais amadurecido e que as simbologias passam a se transformar em representações desses objetos (OLIVEIRA, 2005).

Os relatos do renomado pedagogo Vygotsky (1896-1934) pioneiro no conceito do desenvolvimento intelectual das crianças e um dos principais representantes da psicologia histórico-cultural, foram analisados por Souza (2011). Esse autor enfatiza que para Vygotsky as ações demonstram que, a criança, ao brincar, perde o medo das coisas novas e ao mesmo tempo vai transformando aquilo que é desconhecido em conhecido. Segundo o entendimento de Vygotsky, “brincar é uma ação que ocorre no campo da imaginação, assim, ao brincar, a criança usa de uma linguagem simbólica, retirando da realidade coisas para serem significadas em outro espaço” (SOUZA, 2011, p.40).

Sant’Anna e Nascimento (2011) em seu estudo expressam que as teorias de Vygotsky sugerem que os indivíduos se desenvolvem psicologicamente mediante o aprendizado com jogos educativos ou lúdicos, portanto, os jogos são uma forma de as crianças fixarem o conhecimento teórico através de uma brincadeira.

Almeida e Shigunov (2000) fazem referência à classificação dos tipos de jogos realizada por Friedmann (1996) que analisou sob diferentes enfoques, as atividades lúdicas ou jogos praticados pelas crianças: **Jogo sociológico**: a influência do contexto social no qual os diferentes grupos de crianças brincam; **Jogo educacional**: a contribuição do jogo para a educação, desenvolvimento e ou aprendizagem da criança; **Jogo psicológico**: o jogo como meio de compreender melhor o funcionamento da psique, das emoções e da personalidade; **Jogo antropológico**: a maneira como o jogo reflete, em cada sociedade, os costumes, e a história das diferentes culturas; **Jogo folclórico**: analisando o jogo como expressão

da cultura infantil através das gerações, bem como as tradições e costumes através dos tempos nele refletidos (ALMEIDA; SHIGUNOV, 2000, p.72).

Na busca por esse entendimento, da relação criança e lúdico, Souza (2011, p.46) avalia a importância das atividades lúdicas na escola infantil: “nas atividades que envolvem brincadeira, as crianças expressam o que sentem e o que pensam sobre o mundo, de uma forma própria, por meio da relação e troca de experiências”. Para a autora, a criança ao brincar resgata sua cultura e, ao mesmo tempo, cria e recria sua realidade além de desenvolver o pensamento crítico. Esse pensamento traduz o porquê da inclusão de jogos lúdicos nas relações com as crianças, pois a ludicidade proporciona, às crianças, uma reflexão sobre as temáticas a serem aprendidas (no campo da escola) e, ao mesmo tempo, contribui para a aquisição ou afirmação de conceitos novos.

2.1.3 Percepção

Souza e Erdman (2003) ao fazer uma análise crítica da expressão perceber, entendem que a mesma está banalizada, pois, no dia a dia, as pessoas a usam para expressar suas opiniões sem pensar realmente no seu real significado, como, por exemplo, nas citações “como posso perceber, eu percebo que...” (SOUZA; ERDMAN, 2003, p.76). As autoras, ainda relatam que a expressão é constantemente confundida com outra qualidade inerente ao homem: a sensação.

Observa-se que há uma dificuldade da Psicologia e da Filosofia em dissociar as duas terminologias, sensação e percepção, dando-lhes significados semelhantes e, inclusive essa dificuldade também é alvo de críticas pelo renomado filósofo Merleau-Ponty (1999) ao expressar que:

ao pensar em percepção quase que imediatamente se pensa em sensação. Todavia, vamos ver que ela é a mais confusa que existe, e que, por tê-la admitido, as análises clássicas deixaram escapar o fenômeno da percepção [...] poderia entender por sensação, primeiramente, a maneira pela qual sou afetado e a experiência de um estado de mim mesmo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.26).

A sensação pode ser interpretada como a “captação” dos estímulos através das redes nervosas que são então conduzidas ao sistema nervoso e decodificadas.

É nesse ponto que a qualidade passa de sensação de algo para se tornar percepção (SOUZA; ERDMAN, 2003).

Filosoficamente, a percepção relaciona-se com temas como, por exemplo, o conhecimento, o pensamento, o juízo e a reflexão, e historicamente faz parte do estudo mais específico sobre o conhecimento, e isso pode ser visto em estudos de renomados pensadores como, Descartes, Bacon, Aristóteles, Merleau-Ponty e outros. Merleau-Ponty refere-se à percepção não como uma ciência propriamente dita e sim como um “fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6).

A percepção é captada de maneiras diferentes pelos indivíduos e depende, por exemplo, do modo de vida, da socialização com os demais e da influência do meio ambiente que vive como se pode observar na obra de Tuan (1980), ao explicar que a percepção é diferente para duas pessoas estando elas em um mesmo local, como, por exemplo, a superfície da Terra, pois cada uma percebe o mundo a sua maneira, por conta da maneira de vida de cada um, dos diferentes aspectos culturais mesmo tendo os órgãos sensoriais semelhantes.

A percepção é tanto a resposta dos sentidos aos estímulos externos, como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para sombra ou são bloqueados. Muito do que percebemos tem valor para nós, para a sobrevivência biológica, e para propiciar algumas satisfações que estão enraizadas na cultura (TUAN, 1980, p. 4).

E quem é o sujeito da percepção? Como relata Cardim (2007, p.18) “é o corpo e não a alma, o ego ou o cogito, [...] diferença fundamental com a filosofia de Descartes, para quem o sentir é apenas um modo da substância pensante e quem percebia era a alma e não o corpo”. Filosofia esta, que Merleau-Ponty (1999, p.4) critica ao se referir a Descartes e Kant que “desligaram o sujeito e a consciência fazendo ver que eu não poderia apreender nenhuma coisa como existente se, primeiramente, eu não me experimentasse” (MERLEAU-PONTY, 1999). Do autor pode-se empreender um conceito de percepção:

não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atores se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos

e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não "habita" apenas o "homem interior", ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece (MERLEAU-PONTY, 1999, p.6).

Assim, Merleau-Ponty (1999) entende que o algo perceptivo está sempre no meio de outra coisa, ele sempre faz parte de um "campo". Desse modo, "uma superfície homogênea, não oferecendo *nada para se perceber*, não pode ser dada a *nenhuma percepção*" (MERLEAU-PONTY, 1999, p.24).

Nesse entendimento, compreende-se a importância em usar a percepção como uma ferramenta na busca da representação social, pois é a partir das percepções que os atores sociais têm os fatos que o objeto torna-se consciente e adquire um significado. Por outro lado, pesquisador atento a essa qualidade, tem a possibilidade de captar pelas suas falas, as lembranças e memórias do passado que auxiliam no entendimento acerca do significado para a comunidade e das tradições.

2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEMÁTICA

2.2.1 Patrimônios Culturais Materiais e Imateriais

Patrimônio é tudo aquilo que faz parte da nossa história e nos pertence. É a herança do passado e o que deve ser preservada e transmitida às gerações vindouras. Nesse sentido, o IEPHA (Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de MG) define patrimônio cultural como sendo "a soma de todos os bens culturais, materiais e imateriais [...] são o que lhe conferem identidade e orientação", ou seja, estimula valores como a cidadania de uma comunidade (IEPHA, 2014).

Há relevância em se observar que "os valores patrimoniais e os juízos de preservação se alteram com o passar do tempo, pois ambos são construídos social e historicamente" (PELEGRINI; FUNARI, 2008, p.62).

E os autores ainda destacam:

[...] se o indivíduo no decorrer de sua vida passa por transformações biológicas, culturais e sociais que o levam a vincular-se a grupos com diferentes faixas etárias, distintas categorias profissionais ou díspares opções religiosas; de fato,

as coletividades convivem com permanentes processos de interação e mudança. Essa mudança resulta numa “multiplicidade de pontos de vista, de interesses e de ações no mundo” que, por sua vez, influencia os valores que definem sua relação com o patrimônio e os de pertencimento de uns agentes sociais em relação aos outros [...] (PELEGRINI; FUNARI, 2008, p.63).

Os patrimônios culturais podem ser divididos em “material” e “imaterial” e o seu valor é reconhecido na capacidade de estimular a memória histórica dos indivíduos e, conseqüentemente, garantir a perpetuação desses patrimônios para as futuras gerações. O patrimônio material é categorizado como os grupos de edifícios ou sítios que tenham valor histórico, estético, arqueológico, etnológico, antropológico ou científico (GONÇALVES, 2005). Enquanto que o patrimônio imaterial são as crenças, práticas, representações, expressões, conhecimentos, festas, religiões, danças, culinárias, músicas juntamente com artefatos e objetos que as comunidades reconhecem como parte integrante da sua cultura e que são passados por seus ancestrais e repassados para seus descendentes (GONÇALVES, 2002).

O uso tradicional das plantas medicinais como terapêutica de cura, por exemplo, está inserido neste contexto por ser considerado um patrimônio cultural imaterial ao apresentar a característica da intangibilidade, e mais, são hábitos e costumes que estão impregnados na cultura dos povos e que permanecem vivos ao serem transmitidos para as futuras gerações (GONÇALVES, 2002).

De acordo com a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o patrimônio imaterial é a representação das práticas, expressões, conhecimentos e técnicas, como também dos objetos, artefatos e locais que os indivíduos associam e que fazem parte da cultura das suas comunidades (FUMDHAM; IPHAN, 2007).

Gonçalves (2002), ainda, sugere a possibilidade de repensar o patrimônio de acordo com a análise de Marcel Mauss (1872-1950), sociólogo e antropólogo francês que interpretou o patrimônio cultural como “um todo”, considerando um “fato social”, ou seja, um conjunto de fenômenos que se produzem e reproduzem no interior de uma sociedade e que são designados como fenômenos sociais (GONÇALVES, 2005). Para Oliveira (2004), Marcel Mauss considera além dos bens de valores que são importantes para o mercado, também aqueles bens inseridos nos costumes, tradições e falas das pessoas.

A identificação do patrimônio histórico, cultural, paisagístico e natural da humanidade foi sendo realizado ao longo do tempo e da história, porém esse processo somente se deu de forma organizada e sistemática a partir da década de 1930. Como se lê em Pelegrini e Funari (2008), a preocupação com os bens culturais veio à consciência com o avanço do crescimento populacional e urbano que fez com que os estudiosos refletissem com “profundidade as reformas que se intensificavam em várias partes do mundo e que traziam à tona [...] a questão da necessidade de preservar ou não determinados monumentos” (PELEGRINI; FUNARI, 2008, p.33).

Araripe (2004) propõe re (definir) o conceito de patrimônio cultural:

[...] como memória social e, por conseguinte, parte da história, na possibilidade de pensar esse patrimônio parte de um grande acervo informacional, isto é, como fonte de informação, inserido nos processos de ensino e de pesquisa, de forma a possibilitar a construção de um ser socialmente ativo. Este ser, ao unir passado e presente recriam imagens da cidade – espaço por excelência da formação do patrimônio, do povo e da cultura, observando às condições históricas, sociais e comunicacionais, bem como as exigências contemporâneas que levam em consideração, a produção humana como bem cultural, e, portanto da maior significação (ARARIPE, 2004, p.111).

Esta é, pois, uma questão a ser discutida, mas, em princípio, neste estudo entende-se que patrimônio cultural é o somatório das heranças culturais materiais e imateriais de um povo.

2.2.1.1 Patrimônio Material e Imaterial no Brasil

No Brasil há uma grande riqueza e diversidade em relação ao acervo patrimonial material e imaterial.

De acordo com Brandão (1982, p. 47), o conhecimento popular ou o folclore é um conhecimento empírico que contribui com a ciência do homem comum, e é através dos costumes que as pessoas “sobrevivem, criam, interpretam, produzem e trabalham”. O autor ainda elucida que:

De fato, basta recordar o quanto esta filosofia e cultura popular tem feito pela civilização, desde os produtos agrícolas até as práticas medicinais e as ricas contribuições artísticas. Não é raro encontrarmos pessoas cultas que delas se apropriam e transformam o conhecimento, tecnologia e a arte popular, fazendo com que se mostrem como novas descobertas e modismos (BRANDÃO, 1982, p.48).

Oliveira (2004) expõe em seu estudo que a preocupação com o patrimônio cultural do nosso país já estava presente nos pensamentos de Mario de Andrade (renomado poeta, crítico literário e escritor – 1893-1945), desde o ano de 1936, e que o patrimônio imaterial recebeu atenção somente a partir do ano de 1997 com a Carta de Fortaleza. Isso revela que inicialmente as autoridades e a própria comunidade valoravam apenas os bens materiais, históricos e que os bens provenientes da tradição e folclore do povo demoraram a ser reconhecidos como partes integrantes da cultura de um povo. A Carta de Fortaleza (1997) esclarece:

O objetivo do seminário foi recolher subsídios que permitissem a elaboração de diretrizes e a criação de instrumentos legais e administrativos visando a identificar, proteger, promover e fomentar os processos e bens “portadores de referência à identidade, à ação, e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...] particularmente as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas” com especial atenção aquelas referentes à cultura popular (IPHAN, 2015, p.1).

No Brasil, a atuação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) tem um papel importante e fundamental na proteção dos bens culturais, materiais e imateriais. Criado no ano de 1937, no governo de Getúlio Vargas, sob a Lei nº 378, este órgão do Governo Federal teve, à época o desafio de estruturar uma política pública para preservar os bens culturais materiais (IPHAN, 2015). No mesmo ano, com a assinatura do decreto-lei nº 25 foi criado o tombamento de bens culturais – as construções históricas (DECRETO LEI nº 25, 1937).

Esse processo consolidou-se no país, e a Carta Magna de 1988 (art. 215 e 216, 1988) reconheceu a inclusão dos bens culturais, tanto materiais como os imateriais, que devem ser preservados pelo Estado e pela sociedade. Assim, de acordo com a Constituição Federal de 1988, art. nº 216 constitui patrimônio cultural

brasileiro: “os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988). Dos quais incluem:

I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Como se lê nos documentos de Fumdhán e Iphan (2014), o início da formalização, no Brasil, do patrimônio cultural imaterial se deu no ano de 1997 com a realização do Seminário Patrimônio Imaterial, “onde foram discutidos os instrumentos legais e administrativos de preservação dos bens culturais de natureza imaterial” (FUMDHAN; IPHAN, 2014). No ano de 2000, entrou em vigor o decreto nº 3551 que instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial que fazem parte do patrimônio cultural brasileiro de responsabilidade do IPHAN, a fim de registrar aqueles bens que não poderiam ser tombados (DECRETO nº 3551, 2000). Nesse decreto, classificam-se os diferentes livros de registro dos bens:

Art.1º Fica instituído o Registro de Bens culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro.

Esse registro se fará em um dos seguintes livros:

I - Livro de Registro dos Saberes, onde serão inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades; II - Livro de Registro das Celebrações, onde serão inscritos rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social; III - Livro de Registro das Formas de Expressão, onde serão inscritas manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; IV - Livro de Registro dos Lugares, onde serão inscritos mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas.

Art. 2º A inscrição num dos livros de registro terá sempre como referência a continuidade histórica do bem e sua relevância nacional para a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira.

De acordo com o IPHAN (2015, Web), atualmente existem trinta bens materiais ou imateriais registrados no país:

Fazer Viola-de-Cocho, Ofício das Baianas de Acarajé, Jongo no Sudeste, Cachoeira de Iauaretê, Ofício das Panelas de Goiabeiras, Arte Kusiwa, Círio de Nossa Senhora de Nazaré, Samba de Roda do Recôncavo Baiano, Modo Feira de Caruaru, Frevo, Tambor de Crioula, Matrizes do Samba no Rio de Janeiro, Modo de Fazer Queijo de Minas, Roda de Capoeira, Ofício dos Mestres de Capoeira, Modo de Fazer Renda (SE), Toque dos Sinos de Minas Gerais e Ofício de Sineiros, Festa do Divino Espírito Santo Pirenópolis, Ritual Yaokwa, São Sebastião (Marajó), Sistema agrícola Rio Negro, Festa de Sant'Ana de Caiacó, Complexo Cultural Bumba-meu-Boi (MA), Saberes e Práticas associados ao modo de fazer bonecas Karajá, Rtxókò (Povo Karajá), Fandango Caiçara, Festa do Divino Espírito Santo Paraty, Festa Senhor Bom Jesus do Bonfim e Produção Tradicional e práticas Sócio culturais associadas a Cajuína (PI).

Oliveira (2004) destaca a importância do registro do Inventário Nacional de Referências Culturais, criado sob o decreto nº 3551 (2000) e que possibilitou estabelecer uma política de identificação dos bens culturais, aquisição de conhecimentos e também com finalidade de organizar, classificar e valorar os bens existentes.

A importância de se conservar e proteger os bens culturais imateriais do país vem do propósito de se manter vivos os modos e costumes de um povo e de uma comunidade, a fim de que as gerações futuras tenham acesso e razões histórico-emocionais destas representações, além de garantir o exercício da memória e da cidadania. É a própria comunidade ou o povoado que tem a responsabilidade de manter o bem imaterial protegido para que este não se perca com o passar do tempo e das gerações. De acordo com o IPHAN (2015), para que a cidadania seja exercida, além de se conhecer os bens materiais de sua localidade é também importante conhecer quais os bens imateriais da sua região, da localidade onde se mora, para que depois se passe a valorizá-los com o intuito de que se conserve para as gerações seguintes.

Muito embora o uso tradicional das plantas medicinais pelas comunidades ainda não faça parte ainda dos registros do IPHAN, o uso popular das ervas medicinais como forma de tratamento alternativo é, empiricamente, considerado um bem imaterial e categorizado como “saberes e modo de fazer” e como tal deve ser

conhecido e valorado. Esta é uma tentativa para que assim tenha a possibilidade de ser mantido e preservado para as gerações futuras. Nesse ínterim, o intuito de se pesquisar e conhecer a representação do uso das plantas pela comunidade é também resgatar esse conhecimento pelo despertar da consciência, como Husserl (1958) preconizou. Buscar a essência pura do fenômeno na consciência do indivíduo que o questiona é estar dando ao sentido uma absoluta auto-apresentação de algo puramente intuído (HUSSERL, 1958). Portanto, o significado real sobre o fenômeno da representação do uso das plantas com fins terapêuticos só poderá ser conhecido quando se atingir o nível consciente dos sujeitos.

2.2.1.2 Patrimônio Cultural em Santa Catarina

Segundo Gonçalves (2011), no estado de Santa Catarina o patrimônio cultural material edificado é “resultado do talento construtivo dos imigrantes”, e foi alvo de políticas públicas desde a década de 1930, com o decreto-lei nº 25 de 1937. Pouquíssimos bens foram tombados à época, se comparado com a atuação dos demais estados da federação, como por exemplo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Bahia. No ano de 1961, a Lei estadual nº 2975 atribuiu ao Departamento de Cultura do Estado a competência de proteger obras e documentos de valor artístico, literário e histórico, sendo esta, outra lei de caráter relevante foi a Lei nº 5056 de agosto de 1974, que trata da proteção do patrimônio do estado de Santa Catarina. Segundo Gonçalves (2011, p.4), essa Lei foi “o marco inicial de uma legislação estadual nesse teor”, mas anos depois essa Lei foi revogada pela Lei nº 5846 de dezembro de 1980 que, por sua vez, foi alterada de modo parcial pela Lei nº 9342 de 1993.

Entre os anos de 1964 e 2006 diversos tombamentos de bens materiais foram realizados no estado catarinense, demonstrando a importância de proteger os patrimônios e bens culturais (GONÇALVES, 2011). Entre os tombamentos, destacam-se aqueles ocorridos nas cidades de Pomerode, Blumenau, Joinville, Timbó e Indaial, com diversas edificações com características do tipo “enxaimel”, típico da colonização alemã da região, que inicialmente eram usadas como moradias pelos colonizadores e hoje se encontram tombadas, protegidas e mantidas para as futuras gerações (GONÇALVES, 2011).

Maia (2003) destaca que se faz necessário preservar o patrimônio artístico, cultural e histórico que é o registro vivo da herança cultural deixada por nossos antepassados, “criando assim, a consciência e a intercambialidade da história” (MAIA, 2003, p.2). É interessante também observar que o autor enfatiza que não se deve entender o ato de preservar apenas como o ato de “tombamento” dos bens, mas, que é preciso conservar a memória para que a mesma seja mantida viva. Isto é, torna-se necessário preservar também a memória, o bem imaterial.

Os povos indígenas e étnicos talvez sejam os que ainda mantêm a sua identidade e sua herança cultural mais intacta no país, resultado provavelmente do isolamento físico. Esses saberes são praticados e preservados através da dança, do folclore, da alimentação, bebidas, da língua, dos rituais, do uso de plantas medicinais como remédios e beberagens. A tudo isso se denomina patrimônio cultural imaterial, o qual deve ser protegido e mantido na memória dos povos.

2.2.2 Usos, Costumes e Tradições

Segundo a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), patrimônio cultural é a herança recebida do passado, o que vivemos no agora é o que será transmitido às gerações futuras. “Nosso patrimônio cultural e natural é fonte insubstituível de vida e inspiração, nossa pedra de toque, nosso ponto de referência, nossa identidade” (UNESCO, 2014).

Etimologicamente, patrimônio significa transmissão coletiva de algo para as demais gerações, no sentido de dar continuidade. Antigamente, o termo patrimônio era dividido em histórico e artístico, porém, à medida que o termo foi se tornando interdisciplinar, com discussões e ações preservacionistas, novas qualificações foram-lhe sendo acrescentadas. O tema passou a se subdividir em muitas áreas, como arqueologia, história, ecologia, ambiental, urbana, paisagística, turística, entre outras, por isto, fez-se necessário adotar um único termo, destinado a englobar todas as linhas de trabalho e passou-se simplesmente a empregar a expressão “patrimônio cultural”(MAGNANI, 1986).

Com relação às categorias que formam o patrimônio cultural, Tomaz (2010, p.3), destaca que:

O estudo do patrimônio compreende três grandes categorias: a primeira engloba os elementos pertencentes à natureza, ao meio ambiente; a segunda refere-se ao conhecimento, às técnicas, ao saber e ao saber-fazer; e a terceira trata mais objetivamente do patrimônio histórico, que reúne em si toda a sorte de coisas, artefatos e construções resultantes da relação entre o homem e o meio ambiente e do saber-fazer humano, ou seja, tudo aquilo que é produzido pelo homem ao transformar os elementos da natureza, adequando-os ao seu bem-estar.

Como se lê em Gonçalves (2005), a palavra patrimônio é de um modo geral utilizada para descrever categorias distintas, como, por exemplo, patrimônio cultural, econômico, financeiro, arquitetônico, histórico, etnográfico, artístico, entre outros. O mesmo autor entende, ainda, que todo e qualquer tipo de patrimônio deva ser considerado material, até mesmo àqueles definidos como patrimônios imateriais, uma vez que todos eles são considerados “tão tangíveis e materiais quanto lugares, festas, espetáculos e alimentos” (GONÇALVES, 2005, p.21).

O conceito tradicional de patrimônio cultural não permaneceu inalterado até os dias de hoje, ao contrário, “adquiriu novas acepções, vivenciou a transformação de valores simbólicos [...] e a incorporação de outras dimensões, além da histórica e artística” (SOUZA, 2005, p.7).

Nesse entendimento, faz-se relevante formular diretrizes por parte da comunidade internacional, com a finalidade de preservar o patrimônio cultural que é da humanidade, porém para que isso seja possível é preciso também que as pessoas tenham o conhecimento do que é cultura para, assim, protegê-la (PELEGRINI; FUNARI, 2008):

[...] a cultura tradicional e popular é o *conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas na tradição*, expressadas por um grupo ou por indivíduos e que reconhecidamente correspondem às expectativas da comunidade como *expressão de sua identidade cultural e social*; as normas e os valores se transmitem oralmente, por repetição ou de outras maneiras. Suas formas compreendem, entre outras coisas, a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os rituais, os costumes, o artesanato, a arquitetura e outras artes (PELEGRINI; FUNARI, 2008, p.40). (Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular, 1898, p.1).

Assim, a forma adotada pelo Estado para garantir a segurança e a proteção dos bens culturais é o tombamento. Fonseca (1997), expressa que com o tombamento é possível, ao menos legalmente, resguardar a cultura e memória do bem tombado.

A inscrição, em um dos quatro livros do tomo, de bens móveis ou imóveis cuja conservação é de interesse público impede legalmente que eles sejam destruídos ou mutilados. O ato do tombamento, prerrogativa do poder Executivo, não implica desapropriação e nem determina o uso, tratando-se sim de "uma fórmula realista de compromisso entre o direito individual à propriedade e a defesa do interesse público relativamente à preservação de valores culturais" (FONSECA, 1997, p.115).

Castriota (2009) faz uma análise entre a influência do desenvolvimento e globalização e a manutenção das tradições pelas pessoas:

[...] avanço da globalização, que nas últimas décadas parece conduzir a certa padronização do mundo, com a uniformização dos valores, comportamentos e estilos de vida, e consequentemente ameaça às diferenças regionais e à própria tradição. No que se refere aos perigos da mundialização, a Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Intangível, da UNESCO, aprovada em 2003, já anunciava que, se esse processo criava "as condições propícias para um diálogo renovado entre as comunidades", trazia consigo também grandes riscos de deterioração, desaparecimento e destruição do patrimônio cultural (CASTRIOTA, 2009, p.11).

Apesar da generalização observada por Castriota (2009), o autor também observa que na esteira da globalização veloz e avassaladora, surpreendentemente a tradição reaparece e é vista renovada, reafirmando-se como uma força viva. O autor ainda explana que as decisões acerca da conservação do patrimônio passam por uma série de articulações e diálogos de valores entre a comunidade e os órgãos oficiais que, ao final, decidirão se o patrimônio será ou não preservado como um bem cultural. Porém, esse método, segundo o autor, baseia-se em uma dialética, pois "para se criar uma memória, privilegiam certos aspectos em detrimento de outros, eliminam-se certos aspectos da história, enquanto outros permanecem na obscuridade" (CASTRIOTA, 2009).

Esse pensamento é ratificado por Fonseca (1995, p.83) ao relatar que os bens culturais por si só não têm valor e que são os sujeitos que lhes dão o valor referido, “de acordo com determinados critérios e interesses históricos”.

Portanto, é relevante que a busca pela preservação e manutenção dos bens materiais e imateriais seja de responsabilidade do Estado, mas também de cada indivíduo que compõe a sociedade. Além disso, a preocupação de Castriota (2009) faz sentido ao se referir que o avanço do desenvolvimento das sociedades pode ser um ponto crítico à manutenção desses bens, principalmente os imateriais, que necessitam da relação de contato entre as pessoas, da comunicação entre elas para que possa ser transmitido entre eles, em especial, dá-se destaque ao uso popular das plantas medicinais aos quais perdem espaço para os tratamentos convencionais à medida que as sociedades tornam-se mais desenvolvidas tecnologicamente.

2.2.3 Plantas Medicinais

A história do uso de plantas medicinais pelos homens remonta a tempos bastante longínquos. Há registros de que em torno de três mil anos antes de Cristo os chineses já faziam uso de plantas medicinais, como, por exemplo, o ginseng, a cânfora, o ruibarbo entre outros. Autores ainda relatam a importância dos usos e costumes na Índia, em especial quanto às plantas medicinais, principalmente devido da “Medicina Ayurvédica” que existe nesse país há mais de cinco mil anos. Há registro de que os indianos produziram, há mais de cinco mil anos, um tratado médico, uma espécie de “compêndio” onde catalogaram mais de quinhentas plantas medicinais (GILBERT *et al*, 2005).

O egiptólogo alemão Georg Ebers encontrou um rolo de papiro da era egípcia que, decifrado, revelou ser o primeiro manuscrito médico conhecido. Dentre as plantas mais utilizadas pelos egípcios, ali se encontram citados o zimbro, a semente de linho, o funcho, o alho e a folha de sene. Os conhecimentos médicos e terapêuticos dos egípcios foram sendo utilizados e difundidos aos poucos pelos habitantes da região da Mesopotâmia (TESKI; TRENTINI, 1997).

O estudo realizado por Gilbert *et al* (2005) revela que o conhecimento utilizado pelos egípcios foi, ao longo do tempo, sendo absorvido pelos gregos e romanos. Este dado é corroborado pelo estudo de Teski e Trentini (1997), que descrevem

início da era cristã, onde Dioscórides (50dC- 70dC) reuniu em um tratado denominado “Matéria Médica” a arrolagem de mais de 500 drogas, tanto de origens animal, mineral, como vegetal e que foram testadas empiricamente pelos gregos, turcos e árabes. Na mesma época, o naturalista romano, Plínio, o Velho, introduziu a doutrina na qual para cada enfermidade haveria uma planta específica para curá-la e elaborou um compêndio botânico com 37 volumes sobre as plantas medicinais então conhecidas (GILBERT *et al*, 2005).

Mas foi o grego Galeno (130dC-200dC) que aprimorou esse conhecimento, por exemplo, ao passar a utilizar as plantas não só na forma de pó e sim em misturas com solventes para preparar unguentos e emplastros. No entanto, apesar dos documentos que mostram o uso de plantas medicinais desde a antiguidade e passando por todo o período medieval, foi somente a partir do século XV que houve de fato a preocupação em catalogar os estudos e experimentos com as drogas, buscando classificá-las de acordo com sua procedência e utilidade (TESKI; TRENTINI, 1997).

No Brasil, as primeiras referências sobre plantas medicinais data da época dos jesuítas, como o caso do padre José de Anchieta e outros que por aqui aportaram junto com os colonizadores. Como se lê em Lameira e Pinto (2008, p.13):

[...] eles formulavam receitas chamadas “Boticas dos Colégios” à base de plantas para o tratamento de doenças. Várias populações indígenas faziam uso significativo dessas e mesmo com o processo de extinção desses povos eles passaram muitas informações acerca do uso das plantas para fins medicinais, que certamente foram transmitidas aos imigrantes europeus e escravos africanos.

Hoje em dia a situação do uso das plantas medicinais é bem mais conhecida e regularizada, particularmente no Brasil. De acordo com a ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária), as “plantas medicinais”, no país, são entendidas como aquelas que têm a função de aliviar as doenças comuns e são extensamente usadas pelas comunidades em geral (ANVISA, 2015). E principalmente quando a planta se encontra *in natura*, sem sofrer nenhum processo de industrialização, e é usada desta maneira pela população. Quando a planta medicinal passa por um processo de industrialização, passa a ser chamada de “fitoterápico”, e deve obedecer a regras de fabricação, bem como fiscalização por órgãos competentes, que determinam o

processo e a qualidade do mesmo, entre eles, a própria ANVISA. A referida agência também destaca o conceito de droga vegetal ou planta medicinal como sendo: “aquelas que contenham substâncias ou classes de substâncias responsáveis pela ação terapêutica, após processos de coleta ou colheita, estabilização e secagem, podendo ser íntegra, rasurada, ou triturada” (CONSULTA PÚBLICA nº 18, de 9 de MARÇO, 2010).

O Conselho Brasileiro de Fitoterapia (CONBRAFITO, 2014) considera “fitoterapia” a utilização de plantas medicinais ou bioativas, ocidentais e/ou orientais, *in natura* ou secas, cultivadas de forma tradicional, orgânica e/ou biodinâmica, apresentadas como drogas vegetais ou drogas derivadas vegetais, nas suas diferentes formas farmacêuticas, sem a utilização de substâncias ativas isoladas e preparadas de acordo com experiências populares tradicionais ou métodos científicos modernos.

O consumo de plantas medicinais, ao longo do tempo, foi se tornando uma tradição que passava dos mais velhos para os mais novos. Um hábito que ainda permanece vivo em diversas populações do mundo apesar do avanço tecnológico e científico e do desenvolvimento de novas drogas. A procura por tratamentos alternativos e naturais e que não provoquem tantos efeitos colaterais ou tóxicos como os da medicina tradicional ou então pelo valor econômico inferior da terapia medicamentosa tradicional são bastante grandes (CEOLIN *et al*, 2011).

Bruning (2012, p.2676) relata quanto ao uso das plantas “que se trata de uma forma eficaz de atendimento primário à saúde”. E, Wutzow (2013), em seu estudo sobre a população de idosos de Pirabeiraba (Joinville/SC), constatou que a maioria dos sujeitos pesquisados tinha algum conhecimento sobre as plantas medicinais e que as usavam para tratar males comuns como, por exemplo, dor no estômago, infecções, resfriados e nervosismo. Entre as plantas mais citadas pelos entrevistados, destacam-se a erva cidreira, camomila, arnica, boldo e pata de vaca.

Di Stasi (1995, p.19), em seu estudo sobre plantas medicinais esclarece que os dados existentes sobre os costumes e usos das plantas medicinais e “suas virtudes terapêuticas” foram sendo acumuladas durante séculos, e que muito desse conhecimento empírico se encontra disponível. Porém, resta saber se de fato esse conhecimento ainda se encontra disponível. O autor ainda enfatiza que esse conhecimento terapêutico pode ser, para muitas comunidades, a única forma de tratar de seus males e que o uso das plantas medicinais foi adquirido com base na

experiência empírica, ou seja, pela observação da natureza, especialmente pelos animais a partir da experimentação.

O uso desses medicamentos deve ser aplicado com fins terapêuticos e cura para as doenças e sintomas. Essa prática

remonta ao início da civilização, desde o momento em que o homem despertou para a consciência e começou um longo percurso de manuseio, adaptação e modificação dos recursos naturais para seu próprio benefício. Esta prática milenar, uma atividade humana por excelência, ultrapassou todas as barreiras e obstáculos durante o processo evolutivo e chegou até os dias atuais sendo amplamente utilizada por grande parte da população mundial como fonte de recurso terapêutico eficaz (DI STASI, 1995, p.10).

A utilização da fitoterapia e das plantas medicinais compreende, no mundo ocidental, uma das chamadas “medicinas alternativas”. A classificação básica dos métodos terapêuticos ocidentais é dividida em: medicina alopática e medicina não alopática (entre essa, incluem-se diversos métodos), sendo que as plantas medicinais se enquadram na terapia alternativa e, portanto alopática. A origem do termo “alopatia” data do ano de 1810 e foi criado pelo médico homeopata Friedrich Samuel Hahnemann que é considerado o pai da homeopatia, o qual descreveu as técnicas de cura segundo os semelhantes “*Similia Similibus Curantur*”. E o contrário (a lei dos contrários) “*Contraria Contrariis Curantur*” é a referência onde se baseia a medicina tradicional ou alopática de nossa sociedade ocidental (HAHNEMANN, 1996).

Segundo informes do Ministério da Saúde (2006), a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconhece que grande parte da população dos países em desenvolvimento depende da medicina convencional (alopatia) para sua atenção primária à saúde, e sendo que 80% dessa população utilizam práticas tradicionais nos seus cuidados básicos de saúde e 85% utilizam plantas ou preparações destas (SÉRIE PACTOS PELA SAÚDE, 2006, p.11). Esse dado é corroborado pelas pesquisas realizadas no ano de 2007 pela ABIFISA (Associação Brasileira das Empresas do Setor Fitoterápico, Suplemento Alimentar e de promoção da Saúde) quais mostraram que 91,9% da população brasileira já fizeram uso de algum tipo de planta medicinal (ETHUR *et al*, 2011, p.122).

Importante considerar que devido ao grande aumento do consumo de plantas medicinais na forma industrializada ou fitoterápica, o Estado criou políticas públicas que regulamentam o setor, entre elas, destaca-se: a Portaria Ministerial MS/GM nº 971, de 03 de maio de 2006, que aprova a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no Sistema Único de Saúde (SUS), o qual prevê a incorporação de terapias como a homeopatia, a acupuntura e a fitoterapia nesse sistema. Além, ainda, do decreto nº 5813 de junho de 2006 que estabeleceram diretrizes e linhas prioritárias para o desenvolvimento de ações para garantir o acesso racional às plantas medicinais e fitoterápicas em nosso país (PORTARIA nº 971, 2006; DECRETO nº 5813, 2006).

2.2.3.1 A transmissão do conhecimento – ervas e plantas medicinais como usos, costumes e tradições

De uma maneira geral, a história tem mostrado que o conhecimento do uso de ervas, plantas medicinais e remédios caseiros pertencem às mulheres das famílias, legados, esses, passados de avó para mãe e mãe para filhas (CEOLIN *et al*, 2011). É um saber com comprovação empírica, pois é a partir do uso caseiro na cura das moléstias que o conhecimento vai tomando forma e se consolidando. Di Stasi (1995) considera o tempo em que determinada comunidade se consolida como uma questão importante do ponto de vista de estabelecer um nível de aprofundamento para o conhecimento das plantas medicinais.

Quanto à transmissão do conhecimento, este fato acontece de forma oral, e é dessa maneira que o mesmo é perpetuado:

[...] a transmissão entre gerações requer contato intenso e prolongado dos membros mais velhos com os mais novos. Isso acontece normalmente em sociedades rurais ou indígenas, nas quais o aprendizado é feito pela socialização no interior do próprio grupo doméstico e de parentesco, sem a necessidade de instituições mediadoras [...] não existe discriminação entre o saber teórico e prático, sendo ambos adquiridos ao mesmo tempo, na medida em que as crianças participam das tarefas cotidianas e absorvem aos poucos explicações verbais e codificações [...] enquanto aprendem como fazê-las, assim é transmitido transgeracionalmente o saber ordinário, normal,

necessário àquele grupo social, para que se perpetue como tal (AMOROZO, 1995, p.55).

De fato, em geral o manuseio das plantas é realizado em grande parte pelas mulheres da família, sendo que as mais idosas incubem-se de fazer os preparados caseiros, ou seja, quando as plantas são misturadas com outros componentes e assim são utilizadas, como, por exemplo, na forma de unguentos e xaropes (VEIGA JUNIOR, 2008).

De acordo com Badke *et al* (2012) o aprendizado para o uso das plantas medicinais de uma maneira geral inicia na infância, sendo que a transmissão do conhecimento popular é passado da mãe para seus filhos é isto devido a relação de afeto e cuidado que há entre ambos.

Segundo Amorozo (1995), a transmissão do conhecimento pode ser de maneira verticalizada ou horizontal. A maneira vertical de transmissão do conhecimento é aquela quando o mesmo é passado de avós para filhas e de filhas para netas e assim sucessivamente. Já a maneira horizontal ocorre entre os sujeitos de uma mesma geração. “Em geral encontramos diferenças no grau de interesse e habilidade [...] em que os indivíduos mais dotados e empreendedores podem ensinar às outras pessoas aquilo que sabem” (AMOROZO, 1995, p.57). E o autor, ainda complementa, à pag. 57 de seu livro:

no caso do uso de plantas medicinais, é importante saber de onde vem o conhecimento do uso: se é um conhecimento tradicional, embasado na experiência direta dos membros da comunidade, ou se surgiu de contatos com fontes externas à cultura local, como migrantes ou veículos de comunicação (livros, rádio, televisão).

Schutz (1971) *apud* Minayo (2013, p.147):

Todos os que vivem num grupo determinado recebem a maior parte do conhecimento através dos pais, professores e predecessores, recebem também uma visão de mundo, maneiras de classificar e tipificar a realidade, criando um universo vivencial específico, de tal forma que seu saber vai do “familiar” ao “anônimo” a partir da situação “face a face” e da vida prática, por meio dos quais se relacionam como mundo.

As plantas medicinais podem ser utilizadas de diversas maneiras pela população em geral. A citar o uso interno, como, por exemplo, na forma de chás, bochechos e também na forma de uso externo, quando se usam as plantas para tratar da pele, cabelos, ferimentos entre outros.

Quanto ao uso interno, destaca-se a forma mais usual e de fácil preparo, conhecida “infusão” da planta ou mistura de plantas. A Infusão é o popular “chá” que tem seu uso muito difundido nas mais diversas culturas e é preparado jogando-se água fervente sobre as partes da planta, como folhas e flores, e abafando a mistura por alguns minutos para que sejam liberados os princípios ativos. Pode-se colocar também água fria sobre partes da planta e em seguida aquecer a mistura até ebulição num recipiente fechado, deixando ferver por alguns minutos. Este modo de preparo chama-se “decocção”. Há também a “alcoholatura” que pode ser conhecida popularmente como a “garrafada”, que consiste em misturar partes da planta com álcool e deixar em repouso por cerca de oito dias em um recipiente fechado, e depois se filtra o conteúdo. Outra forma também utilizada para uso interno é o preparo de “xaropes de ervas”, onde se adiciona a planta rasurada em uma mistura de água e açúcar ou então em mel (TESKE; TRENTINI, 1997, p. I - XII).

Quanto ao uso externo das plantas medicinais, podem-se destacar os “unguentos” e “pastas” que consistem em misturar partes da planta rasurada em pedaços pequenos e mistura com uma pomada industrializada, como por exemplo, para assaduras, ou então vaselina sólida. Usa-se também somente a planta e espreme-se seu sumo direto no machucado. Ainda para uso externo, a planta pode ser usada na forma já citada da “alcoholatura” para passar sobre contusões e machucados. Pode-se também colocar a planta ou as flores e folhas secas direto embaixo do travesseiro. Ainda, também são usadas para “banhos”, seja de corpo inteiro ou de acento (TESKE; TRENTINI, 1997, p. I - XII).

Uma questão relevante a ser abordada no caso das plantas medicinais é a automedicação que pode ocorrer quando se faz o uso caseiro de plantas pela comunidade, visto que é uma terapêutica de fácil acesso e suas indicações de uso são baseadas na experiência das pessoas. Isso pode facilitar um possível uso indiscriminado de plantas medicinais, sem contar que muitas plantas têm características físicas semelhantes e sem que haja uma classificação etnobotânica correta da planta, pode haver enganos e pessoas acabarem por utilizar-se de plantas que podem conter ativos tóxicos. Quando feita sem orientação do

profissional médico ou farmacêutico a automedicação, mesmo no caso de plantas medicinais, não é recomendada.

2.2.4 A Educação Ambiental como forma de proteger o Patrimônio Cultural Imaterial

O domínio da natureza pelo homem vem ocorrendo ao longo da evolução da humanidade e essa atitude resultou em uma postura antropocêntrica, onde o homem está colocado no centro do mundo e acredita que a natureza deve lhe servir. Como expressa Guimarães (2013), este antropocentrismo resultante da separação do homem em relação ao meio ambiente, é refletido em toda a ação humana, pois o modelo econômico adotado pela grande maioria das sociedades ocidentais, o capitalismo, baseia-se em explorar os recursos naturais sempre sem controle e em prol da contínua busca pelo poder econômico. Essa atitude demonstra o entendimento de que há uma separação em relação às demais espécies da natureza, separação esta que o homem faz questão de destacar (GUIMARÃES, 2013).

Diante desse contexto, ao longo do tempo medidas foram sendo adotadas, como criações de leis, decretos, nacionais e mundiais com a finalidade de regulamentar e fiscalizar a ação do homem sobre a natureza. Mais recentemente, no Brasil, o Ministério da Educação e Cultura juntamente com o Conselho Nacional de Educação lançaram, em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental com o intuito de que a Educação Ambiental (EA) faça parte integrante dos princípios e diretrizes da Educação formal. Assim, a EA deve fazer parte da formação das pessoas no âmbito do conhecimento, entendimento e práticas educativas que valorizem tanto o meio ambiente como as culturas que existem e fazem parte da história das pessoas.

A Lei nº 9795 de 1999, em seu capítulo 1º entende por Educação Ambiental,

os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (LEI nº 9795, 1999).

Assim, Loureiro (2004) entende que a EA deve ir muito além do “aprender”. Deve ser estendida para a interpretação do conhecimento e para a relação que o indivíduo faz com o meio em que vive. O autor expressa ainda, que “educar é saber ler o mundo”, ou seja, não basta apenas saber que o homem tem que ter responsabilidade para com todos os atos que afetem de alguma maneira o ambiente (LOUREIRO, 2004, p.17).

O pensamento do renomado educador, pedagogo e pensador brasileiro Paulo Freire (1921 – 1997), não podem deixar de ser incluído quando se pensa em EA, pois seus conceitos e pensamentos acerca da educação formal são compatíveis com a EA, quando expressa que a educação deve estar interligada a interpretação, a reflexão e a transformação dos atos através do entendimento e da conscientização. Ou seja, a educação deve ter um caráter crítico (LOUREIRO, 2004).

Reigota (2012) defende que somente através da EA o homem adquire a noção, a consciência que deve ter em relação ao seu papel de Ser “integrado” e não de Ser “separado” da natureza. Neste sentido, o autor esclarece que EA deve ser vista e abordada com um caráter político, e que para tal deve “estar comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, [...] e da intervenção direta dos cidadãos e cidadãs na busca de soluções e alternativas” (REIGOTA, 2012. p.13).

O autor ainda defende o caráter político da EA,

a Educação Ambiental como educação política é por princípio: questionadora das certezas absolutas; é criativa, pois busca desenvolver metodologias e temáticas que possibilitem descobertas e vivências; é inovadora quando relaciona os conteúdos e as temáticas ambientais com a vida cotidiana e estimula o diálogo de conhecimentos científicos, étnicos e populares e diferentes manifestações artísticas; e crítica muito em relação aos discursos e as práticas que desconsideram a capacidade de discernimento e de intervenção das pessoas e dos grupos independentes e distantes dos dogmas políticos, religiosos, culturais e sociais e da falta de ética (REIGOTA, 2012. p.13).

Assim, entende-se que a Educação Ambiental deve partir de e para a comunidade, uma vez que são os cidadãos e as cidadãs que, conscientes de seus deveres e direitos, tornarão os conceitos em práticas efetivas. A comunidade é que

deve definir quais os critérios a serem discutidos e avaliar as alternativas de mudanças (REIGOTA, 2012). Assim, a EA pode ser definida como:

uma educação política, fundamentada numa filosofia política da ciência da educação anti-totalitária, pacifista e mesmo utópica, no sentido de exigir e chegar aos princípios básicos de justiça social, buscando uma nova aliança com a natureza através de práticas pedagógicas e dialógicas (REIGOTA, 1995. p.61).

Nesse entendimento, Baldin e Albuquerque (2012) opinam sobre a necessidade de haver uma maior participação das pessoas, inclusive politicamente, para que realmente ocorra uma mobilização que transforme o cenário insustentável em cenário ambientalmente e socialmente sustentável.

A possibilidade de aceder ao conhecimento e, sobretudo, de compreendê-lo e mobilizar em prol da transformação de si mesmo e dos contextos (organizacionais, profissionais ou comunitários) constitui-se fator relevante de mudança social e de construção de uma consciência crítica emancipatória (BALDIN; ALBUQUERQUE, 2012, p.237).

Nesse mesmo pensamento, Tozoni-Reis (2008, p.4) alerta que a EA tem como objetivos “contribuir para a construção de sociedades sustentáveis e equitativas ou socialmente justas e ecologicamente equilibradas para gerar mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal”. A autora citada, afirma, ainda, que a interdisciplinaridade é muito importante no papel de construir indivíduos críticos, reflexivos e que respeitem a diversidade entre as culturas.

Cabe ao educador trabalhar intensamente com o objetivo de integrar o homem ao ambiente que o cerca e dessa forma buscar despertar-lhes a conscientização de que o homem não faz somente parte da natureza, ele é a natureza. Essa visão, “holística”, possibilita que o homem deixe de atuar como ser antropológico, ou seja, “perde-se a dominação de alguma coisa por outra” (GUIMARÃES, 2013, p. 30).

Para compreender a relação entre o homem e a natureza, segundo Tozoni-Reis (2008), é preciso compreender a Educação Ambiental nas suas dimensões epistemológicas e pedagógicas. A autora relata, ainda, que a dimensão pedagógica da EA é o ambiente, mas que também, é intrinsecamente, a educação. Para Tozoni-Reis (2008, p. 18), a educação é um

fenômeno essencialmente humano, necessário para garantir a sobrevivência dos seres humanos, que, para isso, têm necessidade de transformar a natureza. Assim, a relação homem-natureza representa a intencionalidade da ação humana no ambiente, essa intencionalidade diz respeito ao processo educativo. Dessa forma, o estudo crítico-reflexivo das representações acerca da Educação é uma dimensão pedagógica da problemática ambiental, particularmente da Educação Ambiental.

Importante considerar a questão do indivíduo como ser “cidadão” que têm direitos e deveres, mas também responsabilidade perante seus atos. Assim, Baldin e Albuquerque (2012, p.238) asseveram que é preciso pensar na cidadania “abrindo-a a uma educação ampla, ao pluralismo, à solidariedade, à emancipação e à responsabilidade ética, ambiental e socialmente sustentável”, por isso a relevância de se criar uma consciência ambiental e ética, com valores, atitudes, técnicas e comportamentos sustentáveis.

Ao refletir sobre a responsabilidade social, Baldin e Albuquerque (2012, p. 239) entendem que esta deva estar interligada as ações e aos impactos que podem provocar: “a questão central é como assegurar os equilíbrios necessários entre o individual e o coletivo, ou entre a liberdade, pluralismo e ordem, na base de um projeto democrático renovado”. Portanto, entende-se que a busca é para uma possibilidade que leve a uma reflexão sobre a responsabilidade social de cada indivíduo, seus valores éticos e ações sustentáveis.

A Carta de Belgrado (1975) definiu os objetivos da Educação Ambiental,

- 1) **Conscientização** – significa que a Educação Ambiental deve procurar chamar a atenção para os problemas planetários que afetam a todos;
- 2) **Conhecimento** – levar os indivíduos e os grupos a adquirir uma compreensão essencial do meio ambiente global, dos problemas que estão a ele interligados e o papel e o lugar da responsabilidade crítica do ser humano;
- 3) **Comportamento** – levar os indivíduos e os grupos a adquirir o sentido dos valores sociais, um sentimento profundo de interesse pelo meio ambiente e a vontade de contribuir para sua proteção e qualidade;
- 4) **Competência** – levar os indivíduos e grupos a adquirir a competência necessária à solução dos problemas;
- 5) **Capacidade de avaliação** – levar os indivíduos e grupos a avaliar medidas e programas relacionados ao meio ambiente em função de fatores de ordem ecológica, política, econômica, social, estética e educativa;

6) **Participação** – levar os indivíduos e os grupos a perceber suas responsabilidades e necessidades de ação imediata para a solução dos problemas ambientais (REIGOTA, 2012, p.58).

Para que esses objetivos da Educação Ambiental sejam alcançados, Reigota (2012) entende que a EA deve estar comprometida na realização “do projeto utópico” de buscar uma sociedade mais justa e sustentável. E desse ponto de vista, para o autor é necessário que a EA esteja presente no cotidiano das pessoas e nos seus aprendizados do dia a dia para que possa se tornar uma realidade, e ainda:

Todas as áreas do conhecimento estão aptas a fornecer especificidades que possibilitem uma melhor compreensão do mundo e da época em que vivemos visando à participação cidadã, de intervenção, de busca de alternativas e de soluções. A Educação Ambiental necessita de conhecimentos específicos, aprofundados, produzidos pelas ciências, artes e culturas. Necessita também construir conhecimentos específicos, provocando o diálogo entre representações sobre o tema e conhecimentos científicos e populares e etno-culturais (REIGOTA, 2012, p.98).

Nesse encaminhamento, Baldin e Albuquerque (2012) entendem que a importância das instituições educativas na elaboração da responsabilidade social dos indivíduos é fundamental.

A construção de um sentido de crítica fundamentada em face de um conjunto de dados e de perspectivas apresentadas como fatos consumados e acabados constitui-se o elemento básico para um olhar emancipador, para uma cidadania ativa e para o sentido de pertencimento à coisa pública. Implica, ainda, uma aprendizagem que não se esgota na escola, mas que se prolonga ao longo da vida e em contextos diferenciados [...] o sistema educativo visa formar cidadãos aptos para viver em sociedade, assumindo seus deveres cívicos e políticos (BALDIN; ALBUQUERQUE, 2012, p. 256).

Nesse contexto, faz-se relevante compreender que a EA deva também englobar o conhecimento e a conscientização em relação aos patrimônios culturais que contemplam as mais diversas formas de expressão da humanidade e que fazem parte da história, da cultura e do meio ambiente no qual se vive. Portanto, as autoras entendem que a “consciência conservacionista” não pode negligenciar a

complexidade do entendimento e conscientização de manter vivas as crenças e tradições e entre elas, o uso popular das plantas medicinais.

3 METODOLOGIA

3.1 O MÉTODO

O conhecimento científico resulta da busca da conexão entre as teorias existentes e a realidade empírica que pode ser captada através da pesquisa. Para Demo (2011), torna-se difícil conceituar o conhecimento científico, mas, mesmo assim, o autor faz uma tentativa de definir o conhecimento a partir da reconstrução de algo que já existe e que dá uma base para reconstruir novas teorias, ou seja, segundo o autor, “difícilmente construímos conhecimento novo” (DEMO, 2011, p.25).

Para o autor citado, reconstruir o conhecimento científico é “pesquisar e elaborar”. Demo ainda considera que o conhecimento científico, do ponto de vista dialético, é um questionamento, uma dúvida que o pesquisador busca por respostas, sendo que “o cientista é quem dúvida do que vê” (DEMO, 2011.p.25).

Tartuce (2006, p.5) *apud* GERHARDT; SILVEIRA (2009, p.17) relata sobre a construção do conhecimento:

O conhecimento é um processo dinâmico e inacabado, serve como referencial para a pesquisa tanto qualitativa como quantitativa das relações sociais, como forma de busca de conhecimentos próprios das ciências exatas e experimentais. Portanto, o conhecimento e o saber são essenciais e existenciais no homem, ocorre entre todos os povos, independentemente de raça, crença, porquanto no homem o desejo de saber é inato.

Segundo Gil (2007, p. 17) *apud* GERHARDT; SILVEIRA (2009, p. 12), pesquisa é definida como o “(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Nesse encaminhamento, Gerhardt e Silveira (2009, p. 12), referem-se que:

Só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa. As razões que

levam à realização de uma pesquisa científica podem ser agrupadas em razões intelectuais (desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer) e razões práticas (desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficaz). Para se fazer uma pesquisa científica, não basta o desejo do pesquisador em realizá-la; é fundamental ter o conhecimento do assunto a serem pesquisados, além de recursos humanos, materiais e financeiros.

Para Minayo (2013, p.54), a pesquisa é “o método que tem uma função fundamental: tornar plausível a abordagem da realidade a partir das perguntas feitas pelo investigador”. Sendo assim, o método escolhido pelo pesquisador é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Thiollent (2011, p.8) explica que é comum a confusão entre método e metodologia, por isso, entende-se que “o *método* é o caminho prático da investigação, por sua vez, a *metodologia*, está relacionada com a epistemologia, consiste na discussão dos métodos”.

Martins (2004) refere-se à metodologia como uma disciplina que deve estar a serviço do estudo e onde cada discussão técnica deve estar bem fundamentada, ainda que não se trate de uma discussão sobre técnicas qualitativas de pesquisa, mas sobre maneiras de se fazer ciência. Assim, a metodologia qualitativa tem como uma das características a análise de micro processos através do estudo de caráter social com indivíduos ou grupos de indivíduos e ainda necessita de uma análise dos dados de caráter subjetivo e interpretativo o que torna um estudo, um processo quase artesanal (MARTINS, 2004).

Gonçalves *et al* (2008) entendem que a pesquisa qualitativa é a modalidade em que o pesquisador utiliza-se da possibilidade de analisar o contexto socioeconômico e cultural que melhor relata a expressão social. E ainda:

[...] pode-se dizer que a pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados por intermédio de atitudes como argumentação, testemunhos e ou depoimentos e dados empíricos (GONÇALVES *et al*, 2008, p.30).

A pesquisa pode ser qualitativa ou quantitativa. A escolha por uma abordagem de caráter qualitativo mostra que o pesquisador tem condições de encontrar respostas de qualidades subjetivas, de difícil mensuração e que pode captar as emoções e as crenças dos envolvidos. Para Gonçalves *et al* (2014, p.34), a

pesquisa qualitativa “trabalha com questões difíceis de quantificar, tais como os sentimentos, as emoções, as decepções, as motivações, as crenças e os comportamentos”. Importante ressaltar que o estudo qualitativo valoriza o comportamento dos indivíduos ou da comunidade que está sendo estudada, como também valoriza o contato entre o pesquisador, os sujeitos participantes, o ambiente a ser pesquisado e o objeto de estudo. Desse modo, há uma maior interação e envolvimento entre o pesquisador e os participantes, o que facilita a busca dos significados que representam a realidade para os sujeitos e essa realidade é obtida mediante a comunicação entre os sujeitos. Câmara (2013) corrobora esse entendimento ao expor, em seu estudo, que pela pesquisa qualitativa têm-se condições de estabelecer fatores de um determinado fenômeno.

Auxilia a aprofundar e melhorar a qualidade da interpretação e amplia o entendimento sobre o objeto de estudo e melhor esclarece os dados quantitativos, pois capta as nuances da percepção dos entrevistados para ampliar a compreensão da realidade vivida pelos respondentes e aprofunda a questão de como as pessoas percebem os fenômenos estudados.

Importante ressaltar que o surgimento da pesquisa qualitativa veio ao encontro da insatisfação dos pesquisadores com o método positivista quantitativo que, segundo suas observações, não estavam levando soluções para os problemas sociais proeminentes do dia a dia. Assim, na “busca de um novo modelo que rompesse com o antigo e, sobretudo que se adaptasse melhor ao objeto de estudo” foi se desenvolvendo uma nova forma de pesquisar originando a pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p.6).

Como relata Minayo (2013), a pesquisa qualitativa tem o intuito de investigar as relações dos indivíduos em seus grupos sociais, seus valores culturais e a valorização dos significados (MINAYO, 2013). A autora ainda refere-se às “Metodologias de Pesquisa Qualitativas” como aquelas metodologias “capazes de incorporar a questão do *significado* e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e as estruturas sociais”.

Minayo (2013, p.24) considera relevante ponderar sobre as dicotomias que existem entre os métodos qualitativos e quantitativos, a qual “não condiz com o que epistemologicamente é mais correto e plausível... historicamente, predominam

estudos quantitativos do social, deixando à sombra questões de significado e intencionalidade”.

Deve-se levar em consideração a possibilidade de se considerar científico ou não um trabalho de investigação que ao levar em conta os níveis mais profundos das relações sociais, não pode operacionalizá-los em números e variáveis, critérios usualmente aceitos para emitir juízos de verdade no campo intelectual. Essa questão remete às próprias entranhas do positivismo sociológico que apenas reconhece como ciência a atividade “objetiva”, capaz de traçar as leis e as regularidades que regem os fenômenos, menosprezando os aspectos chamados “subjetivos”, impossíveis de serem sintetizados em dados estatísticos (MINAYO, 2013, p.24).

O modelo qualitativo é questionado quanto à questão “do rigor científico”, em como analisar os dados coletados e fazê-los ser reproduzíveis. Porém, deve-se considerar que a pesquisa qualitativa, leva em conta a aproximação do pesquisador com o seu objeto de estudo, de modo a analisá-lo detalhadamente, descrevendo situações, falas, peculiaridades e, isso faz da pesquisa qualitativa a possibilidade de uma abordagem do objeto de estudo muito mais direta e estreita (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Nesse entendimento, Minayo (2013) complementa que no estudo qualitativo o fundamental não são os dados estatísticos e sim a busca pelo universo social do objeto a ser estudado através de suas manifestações, das relações entre as pessoas e o seu significado para a sociedade em que vivem.

Na argumentação de Ludke e André (2013, p. 13), na pesquisa qualitativa

os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. O pesquisador mantém um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente. Assim, as circunstâncias particulares em que determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser referenciadas ao contexto onde aparecem.

No entendimento de Gonçalves *et al* (2014), a pesquisa qualitativa tem como característica, a análise do contexto socioeconômico e cultural do ambiente a ser analisado sendo usada quando se busca uma análise subjetiva dos sujeitos através de suas expressões sociais.

Abastecer-se teoricamente com muita leitura e temas básicos de cada uma das teorias que darão suporte à sua pesquisa, ou ao método que sustenta teoricamente a pesquisa. Nesse sentido pode-se dizer que a pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados por intermédio de atitudes como argumentação, testemunhos e/ou depoimentos e dados empíricos (GONÇALVES *et al*, 2014, p.14).

No livro “Pesquisa Qualitativa em Educação”, os autores Bogdan e Biklen (1982, *apud* Ludke; André, 2013) apresentam características básicas do estudo qualitativo:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento.
- Os dados coletados são predominantemente descritivos nessas pesquisas é rico em descrição de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos.
- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.
- O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é foco de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos tem sempre a tentativa de capturar perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.
- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem as hipóteses.

Em contraposição, à pesquisa qualitativa, o método quantitativo busca controlar a subjetividade, a emoção, a interatividade com os sujeitos. Ou seja, o método requer objetividade e controle do pesquisador em todas as etapas do estudo. Os dados obtidos na pesquisa são analisados de maneira objetiva e demonstrados na forma de planilhas, tabelas e uso de fórmulas estatísticas.

De acordo com Gonçalves *et al* (2014, p.14) o método quantitativo de um modo geral é aplicado para pesquisa que requerem objetividade nos dados coletados,

envolvem um grande número de sujeitos na pesquisa e devido a isto, a mesma requer um tratamento estatístico dos dados.

Minayo *et al* (2012, p. 32) argumenta que:

a diferença entre abordagens quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica. Enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatística visam a criar modelos abstratos ou a descrever e explicar os fenômenos que produzem regularidades, são recorrentes e exteriores aos sujeitos, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados.

Minayo (2013) complementa, ainda, que o processo de investigação qualitativo permite o reconhecimento da complexidade do objeto das ciências sociais, e assim teoriza e revêem criticamente o conhecimento acumulado sobre o tema. Ato importante para a fundamentação do estudo, bem como para a necessidade de usar o método quantitativo no momento da coleta dos dados junto aos sujeitos do estudo. Portanto, para a autora,

a combinação dos métodos, no entanto, constitui-se como desafio porque, na prática científica contemporânea, abordagens quantitativas e qualitativas passaram a significar não apenas duas formas “profissionalmente distintas” de apreender (epidemiologia) e compreender (antropologia) o real, mas duas modalidades de investigação com campos teóricos próprios, delimitados e frequentemente antagônicos. Geralmente as pesquisas epidemiológicas primam pela reificação da estatística, tendo por base a crença positivista na “verdade dos números” e, por sua vez, as socioantropológicas costumam isolar-se das quantitativas frequentemente confundindo a “verdade” apenas com o significado expresso pelos sujeitos (MINAYO, 2013, p.65).

Esses dois tipos de metodologias (qualitativa e a quantitativa) para Minayo (2013) não são “incompatíveis” de um todo, pois podem ser abordados em conjunto sendo que uma abordagem complementa a outra. Assim, o conjunto pode produzir uma maior riqueza de dados na pesquisa. “Ambos podem conduzir a resultados importantes sobre a realidade social [...] as abordagens qualitativas se conformam

melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais dos atores” (MINAYO, 2013, p. 57).

A autora acima citada sustenta ainda a possibilidade de usar as duas metodologias em um mesmo estudo sem prejuízo, uma vez que a sociedade científica necessita de evidências concretas e objetivas para caracterizar um estudo como “científico”. Mesmo assim, a pesquisa qualitativa deve ressaltar os aspectos sociais, as opiniões e expressões “compreender os imponderáveis da vida real” (MINAYO, 2013, p.63).

E Minayo (2013, p.63) ainda argumenta:

a questão das relações entre quantitativo e qualitativo, porém secundada pelo problema epistemológico da objetividade e da subjetividade não pode ser assumida de forma simplista como uma opção do cientista ao abordar a realidade. Ela tem que ver como o caráter do objeto específico de conhecimento tratado: com o entendimento de que nos fenômenos sociais há possibilidade de se analisarem regularidades, frequências, mas também relações, histórias, representações, pontos de vista e lógica interna dos sujeitos em ação.

Quanto ao estudo aqui em destaque, esse tem como caráter predominante a abordagem qualitativa e, portanto assume-se ser um estudo descritivo. Gonçalves *et al* (2008, p.13) discorrem que no estudo descritivo procura-se descrever o objeto de estudo com os dados coletados por meio de observações participantes e com levantamento de dados quantitativos e análises qualitativas juntamente, ou, ainda, quando se faz unicamente um estudo bibliográfico ou etnográfico.

Como se lê em Krüger (2011) o objetivo central da abordagem descritiva na pesquisa qualitativa é compreender a realidade social e a percepção dos atores sociais em sua realidade cotidiana. E de acordo com Gil (2002, p.42) “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Gil (2002, p.42) ainda esclarece:

Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc. Outras

pesquisas deste tipo são as que se propõem a estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade, as condições de habitação de seus habitantes, o índice de criminalidade que aí se registra etc. São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população.

Portanto, a pesquisa descritiva, como relata Gonçalves *et al*(2014, p.14), “descreve o objeto de estudo por meio de observações participantes e levantamentos de dados, ou ainda por intermédio da pesquisa bibliográfica e documental”.

A pesquisa descritiva em geral é a forma, em relato, de dados coletados por meio de técnicas variadas, tais como, a pesquisa-ação. A pesquisa-ação é um método criado por Kurt Lewin (1890-1947) e que “está ligada sempre a um plano de ação baseado em objetivos claros e no controle e acompanhamento das ações que envolvem o processo em estudo” (GONÇALVES *et al*, 2014, p.35). Ou seja, a pesquisa-ação tem como principal característica o envolvimento entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, onde as observações são criteriosamente observadas e anotadas em um caderno de campo que serve de auxílio ao pesquisador no momento da análise dos dados coletados, pois é a partir dele que se registram as falas, comportamentos durante a pesquisa e principalmente a interação do grupo pesquisado. Importante ressaltar que deriva do senso comum e busca estudar a ciência popular e atividades comunitárias.

O renomado sociólogo Michel Thiollent (2011), grande estudioso das pesquisas sociais, entre elas a pesquisa-ação, propõe, entre os diversos conceitos, definir este tipo de pesquisa de caráter participante como:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo [...] uma pesquisa só pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (THIOLLENT, 2011, p.21).

A pesquisa-ação pode ser assim definida quando houver uma intervenção por parte do pesquisador e dos sujeitos participantes na busca por ações frente à questão estudada. Este processo leva à pesquisa participativa, em especial quando há uma observação participativa do pesquisador e o estabelecimento de relações entre todos os envolvidos e a emancipação dos sujeitos. Portanto, Thiollent (2011) observa que para ser efetivamente pesquisa-ação deve haver a busca efetiva de ações do grupo pesquisado por meio de observações participativas.

Toda pesquisa-ação sempre é do tipo participativo, pois a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. No entanto, Thiollent expressa

que nem tudo o que é chamado pesquisa participativa não é pesquisa-ação. Isso, porque pesquisa participante é, em alguns casos, uma pesquisa baseada em uma metodologia de observação participante na qual os pesquisadores têm um papel fundamental de maneira a participar ativamente na busca da questão a ser resolvida ou evidenciada. Nesse caso, a participação é, sobretudo, participação dos pesquisadores e consiste em aparente identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para a aceitação pelo grupo considerado (THIOLLENT, 2011, p.11).

Thiollent (2011) ressalta que os tipos de ações decorrentes da pesquisa-ação podem ser de caráter simplesmente prático, reivindicatório ou de ordem mais técnica. O importante é considerar que nesse tipo de pesquisa o pesquisador tem um papel fundamental de maneira a participar ativamente na busca da questão a ser resolvida ou evidenciada e, além disso, é preciso considerar que ocorra uma interação estreita entre os sujeitos participantes do estudo e o pesquisador. “Os problemas de aceitação dos pesquisadores no meio pesquisado têm que ser resolvidos no decurso da pesquisa” (THIOLLENT, 2011, p.22).

Quanto aos fundamentos e embasamentos teóricos utilizados na pesquisa, a abordagem qualitativa, que trata do método descritivo que pode ser decorrente de uma pesquisa-ação ou de observações participativas encontra respaldo nas teorias da “fenomenologia” e da “representação social”, uma vez que o estudo aqui em destaque parte de um fenômeno que se quer estudar. Assim, busca-se interpretar o significado, o hábito e o costume do fenômeno.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.2.1 O memorial da pesquisa

O estudo teve início no mês de fevereiro de 2014, primeiramente, com a solicitação de autorização para a realização da pesquisa na escola onde a pesquisa foi aplicada, a Escola Municipal “Eugênio Klug” e na Secretaria Municipal de Educação de Joinville (SC). Após o aceite das duas instituições, conforme os anexos A e B deram-se início ao levantamento bibliográfico e ao fichamento das leituras contemplando as teorias que fundamentaram a pesquisa, a saber, a “fenomenologia” e a “representação social” e demais temas relevantes à pesquisa, como: plantas medicinais, a formação da representação social na criança, patrimônios materiais e imateriais, a transmissão do conhecimento, costumes, tradições e a importância do jogo pedagógico para o aprendizado da criança e as noções da Educação Ambiental.

Ao mesmo tempo, a pesquisadora iniciou a escrita do projeto de pesquisa baseando-se no material já obtido para submetê-lo ao Comitê de Ética (CEP) da UNIVILLE, cadastrando-o no mês de agosto de 2014. O projeto foi aceito sem restrições e/ou alterações no mês de setembro de 2014. As leituras de fundamentação teórica para a pesquisa ocorreram ao longo de toda a pesquisa, sempre buscando um melhor entendimento e domínio dos assuntos relacionados à temática em estudo.

Com a aprovação do projeto pelo CEP/UNIVILLE, deu-se encaminhamento ao planejamento para o início das atividades da pesquisa. No mês de novembro de 2014, realizou-se a aplicação do pré-teste do questionário desenvolvido para a coleta de dados da pesquisa. O questionário (Apêndice A), que foi utilizado com as crianças participantes da pesquisa, foi submetido a crianças da mesma faixa escolar em outra escola, mediante a solicitação à diretora, com o objetivo de avaliar o entendimento das crianças e, caso fosse apontado, fazer-se os ajustes necessários.

Na escola escolhida para o pré-teste, pertencente a uma área rural, o questionário foi aplicado a duas turmas do 5ª ano do ensino fundamental (uma turma com 17 e outra com 22 alunos), durante o horário de aula (vespertino) sendo que a participação dos alunos foi voluntária. A partir do pré-teste, observou-se a

necessidade de alterar duas perguntas (questões oito e 13) por serem essas consideradas pelos alunos respondentes de difícil entendimento. Feitas as correções necessárias, observou-se que essa revisão no questionário muito contribuiu para o prosseguimento do estudo.

A execução efetiva da pesquisa (a coleta de dados, isto é, a aplicação dos questionários ao público alvo da pesquisa) aconteceu no início do ano de 2015, dividida em duas fases, sendo a primeira fase correspondente a coleta de dados das mães e avós e a segunda fase para a coleta dos dados dos alunos o qual foi subdividida em duas etapas, como demonstra o Quadro 1:

Quadro 1: Cronograma da coleta de dados da pesquisa – aplicação do questionário.

FASES	ANO 2015	SUJEITOS ALVO	ATIVIDADES REALIZADAS
1º	Janeiro (dias 9, 10, 17, 22 e 28)	Mães e avós das crianças	Aplicação do questionário e entrevistas informais
2º	Etapla 1 Fevereiro (dia 13)	Crianças	Aplicação do questionário com palestra e jogo educativo
	Etapla 2 Fevereiro (dia 20)	Crianças	Reaplicação do questionário

Fonte: A pesquisadora (2015).

É importante esclarecer, aqui, que o estudo contemplou somente os alunos que domicíliam na zona rural da Estrada Mildau, situada na área rural de Pirabeiraba (Joinville/SC). A Estrada Mildau tem aproximadamente 3000 metros de comprimento e está dividida em área rural e urbana (Figura 8), e esta pesquisa abriga somente participantes da área rural da Estrada Mildau.

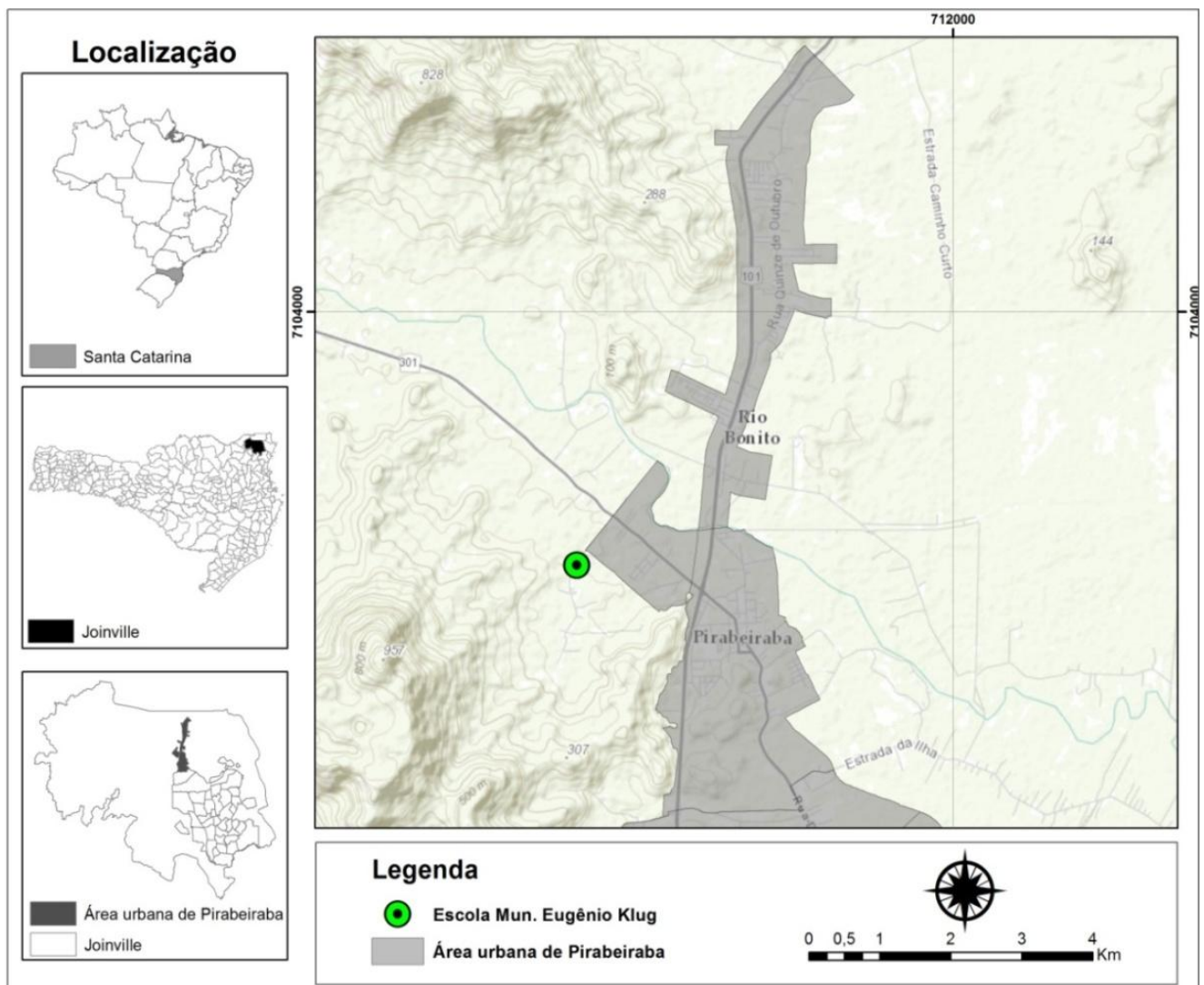
Também é importante ressaltar, aqui, que além das crianças do 5º ano (zona rural), participaram da pesquisa ainda as mães e/ou as avós dessas crianças, para as quais foi aplicado um questionário específico (Apêndice B) e que foram visitadas em casa, casa a casa, pela pesquisadora.

3.2.2 O *locus* da pesquisa

3.2.2.1 Pirabeiraba – de colônia a Distrito industrializado

Pirabeiraba localiza-se na região nordeste do município de Joinville, no estado de Santa Catarina (Figura 1) e foi fundada em 1859. Atualmente, o Distrito conta com aproximadamente 35.000 habitantes e uma área de 411,22 km², sendo desses, 398,70 km² ocupados pela chamada “área rural” e 13,52 km² ocupados pela área urbana, segundo dados oficiais da Subprefeitura (SUBPREFEITURA DE PIRABEIRABA, 2015).

Figura 1: Localização geográfica: Estado de Santa Catarina, cidade de Joinville, Distrito de Pirabeiraba e escola estudada.



Fonte: Comitê de Gerenciamento das Bacias Hidrográficas dos Rios Cubatão (Norte) e Cachoeira CCJ (2015).

Como se lê em Schmalz (1989), o início da colonização da chamada “Terra dos Príncipes” mistura um pouco o nascimento da antiga Colônia Dona Francisca, hoje cidade de Joinville e o distrito de Pirabeiraba, locais, que, no século XIX, receberam inúmeros imigrantes de origem européia, entre eles franceses, suíços, noruegueses e alemães. A grande maioria desses imigrantes eram agricultores que povoaram a região em busca de paz e prosperidade, mas também havia aventureiros em busca de novas terras e, principalmente, de pessoas consideradas pelas comunidades da Europa como indesejáveis. Isto em consequência da instabilidade que povoava o continente europeu devido aos conflitos que ocorriam em prol da unificação da Alemanha, período conhecido como guerra Franco-Prussiana e, também, devido ao descontentamento da burguesia francesa. Em vista dessas questões políticas e econômicas, portanto, a emigração de inúmeras pessoas de diversas regiões da Europa foi sendo estimulada (SCHMALZ, 1989).

A Colônia Dona Francisca era considerada muito interessante, com um clima ameno e solo fértil, oferecia promessas de uma vida melhor. Assim, foram chegando os imigrantes através do porto de São Francisco do Sul que depois subiam o rio Cachoeira até aportarem no centro da colônia. Muitos outros colonizadores chegavam e com o passar do tempo foram povoando também a área rural da colônia, em especial onde hoje é o Distrito de Pirabeiraba.

O início da colonização da região, de acordo com o levantamento histórico realizado por Schmalz (1989); deu-se a partir de todo o contexto socioeconômico e de conflitos na Europa e mais especificadamente a partir do recebimento do dote de 25 léguas quadradas e três (3) mil braças de terras devolutas no estado de Santa Catarina referentes ao casamento entre o Príncipe de Joinville, filho do rei Luis Filipe, da França, e a brasileira princesa Dona Francisca, filha de D. Pedro I. Porém, com a perda do trono francês por seu pai, o príncipe de Joinville passou a ter dificuldades financeiras, o que o levou a se desfazer de suas terras em solo brasileiro. O Príncipe então cedeu suas terras à Sociedade Hamburguesa de Colonização, na forma de contrato, com a prerrogativa de que a mesma assentasse 1500 colonos, num período de cinco anos (SCHMALZ, 1989).

O ano de 1858 foi de máxima importância para a Colônia Dona Francisca e também para toda a região norte e nordeste do estado de Santa Catarina, pois no mês de março daquele ano iniciava-se a construção da Estrada da Serra, hoje

denominada Estrada Dona Francisca, que faria a ligação entre a Colônia Dona Francisca e o planalto catarinense (CORRÊA; ROSA, 1992, p. 121). Filho e Moraes (2009, p.7) esclarecem, em seu estudo, que:

a construção da Estrada Dona Francisca (EDF), ligando Joinville a Mafra, fazia parte de um movimento maior, cujo objetivo era consolidar a colonização do Brasil em direção ao interior. Juntamente com a Estrada União Indústria, ligando o Rio de Janeiro a Juiz de Fora, a EDF inaugurou um novo regime de construção de estradas no Segundo Império. A abertura de caminhos e picadas com base no trabalho rudimentar e aventureiro passou a ser administrada e financiada pelo Estado, por meio da contratação de companhias capitalistas que empregavam mão de obra assalariada e escrava. A Estrada era considerada fundamental para a consolidação da colonização do norte catarinense, uma vez que colocava o litoral em contato com o planalto, o que possibilitaria escoar a produção [...]. Além disto, permitiria fundar novos núcleos coloniais serra acima, como foi o caso de São Bento do Sul, Rio Negrinho e Campo Alegre, nos Campos de São Miguel.

Um ano mais tarde, chega à Colônia Dona Francisca, o Conselheiro Luiz Pedreira de Couto Ferraz com a atribuição de inspecionar o andamento das obras da estrada Dona Francisca na localidade. Léonce Aubé chegou no mesmo ano. Na qualidade de diretor da colônia, Aubé doou um lote de quinhentas braças quadradas na fértil área para o senhor Luiz Pedreira de Couto Ferraz, sendo que em sua homenagem, a localidade dessa terra então doada recebeu então o nome de Pedreira (SCHMALZ, 1989, p. 1).

Assim, o dia 15 de abril de 1859 passou a ser considerado como o dia da fundação da colônia Pedreira que, em seguida, passaria a receber inúmeros colonos alemães, franceses, noruegueses, suecos e suíços que ali se estabeleceram e com o tempo e com muito trabalho transformaram em um local de grande produção de açúcar.

De acordo com Baldin (2012), a vila Pedreira tornava-se uma via de acesso muito importante para quem deixasse a Colônia Dona Francisca com destino a outras regiões como Curitiba, na vizinha província do Paraná. Por ali passavam negociantes dos mais diversos produtos vindo da Colônia Dona Francisca e da vila Pedreira rumo ao planalto norte de Santa Catarina. Os colonos negociavam sua própria produção como feijão, mandioca, batata doce e inglesa, milho e leite (BALDIN, 2012, p.3).

Devido ao aumento da produção agrícola da região da Colônia Dona Francisca houve a necessidade de abrir caminho para que a safra pudesse escoar para outras regiões e assim contribuir para o avanço do desenvolvimento da região. A solução foi a construção da Estrada da Serra (atual Estrada Dona Francisca), apesar dos inúmeros problemas encontrados pelo caminho, como a falta de pessoal e dinheiro para a grande obra, a mesma era de suma importância, pois ligaria a Colônia Dona Francisca (atual cidade de Joinville) ao mar e também à região do planalto catarinense. A estrada então passou pelas terras de Pirabeiraba.

O nome Colônia Pedreira foi mantido até o ano de 1944, quando, então, passou a se chamar Colônia Pirabeiraba, para não confundir com o nome de outra vila já existente no estado de São Paulo. Ainda hoje residem na comunidade muitos descendentes dos pioneiros que colonizaram a região, como as famílias Schramm, Scholz, Benemann, Schwabe, Schroeder, Dörlitz, Kohn, Elling, Strelow, Kunde, Haverroth, Eberhardt, Hoffmann, entre muitos outros. O nome Pirabeiraba refere-se ao mesmo nome do rio que corta a localidade (Rio Pirabeiraba). Na língua dos índios Guaranis, que habitavam a região na época da colonização, Pirabeiraba significa “peixe brilhante” (SCHMALZ, 1989, p. 4), o que acabou se tornando o símbolo do Distrito (Figura2).

Figura 2: Peixe Pirabeiraba - Símbolo de Pirabeiraba (“Peixe Brilhante”).



Fonte: Site Oficial de Pirabeiraba (2014).

Como se lê em Corrêa e Rosa (1992), a religiosidade sempre esteve muito marcante nesse povo e a grande maioria da população da época era considerada evangélica, protestante e luterana, e poucos católicos que logo ali instalaram suas igrejas.

As atividades locais que até então eram restritas à agricultura familiar foram sendo transformadas com a chegada dos imigrantes colonizadores e iniciou-se, então, o processo de desenvolvimento. A forte indústria açucareira entre outras culturas ganhou destaque a ponto de necessitar-se comercializá-la com localidades vizinhas, como relata Baldin (2012), tornando-se, assim, a estrada e a nova localidade, uma via para o transporte de mercadorias. Mercadorias que deixavam a Colônia Dona Francisca para conquistar outras regiões, como a vizinha província do Paraná. E o desenvolvimento que então se iniciou, prossegue até os dias de hoje, como se pode observar, na região, em vista do grande número de indústrias ali instaladas e seu diversificado comércio.

A industrialização teve início no século XIX, segundo os próprios “Relatórios anuais da Colônia Dona Francisca” e, assim, a região foi rapidamente sendo ocupada, em função da construção da estrada da serra (Figuras 3 e 4) e da instalação de uma serraria que pertencia ao Príncipe de Joinville, (SCHMALZ, 1989). A prática agrícola (cana -de- açúcar, mandioca, banana e cultivo de erva mate) na época era o que dominava a atividade econômica da região, bem como a retirada de madeira e a criação de animais para a produção de leite. Essa região norte da Colônia Dona Francisca (hoje Joinville) era extensivamente agrícola, sendo que a cultura dominante era a cana-de-açúcar e, com a instalação de alambiques e engenhos de açúcar espalhados pela região, iniciaram as relações comerciais entre os agricultores e a cidade (Joinville), sendo que o transporte das mercadorias era então realizado a pé ou a cavalo (CORRÊA; ROSA, 1992).

Figura 3: Estrada Dona Francisca nos primórdios da colonização.



Fonte: Arquivo Histórico de Joinville (sem data).

Figura 4: Estrada Dona Francisca (atual).



Fonte: WEB (2015).

Foi a partir do cultivo da cana-de-açúcar que a região conheceu o desenvolvimento e os que migravam para o local logo chegavam e já compravam ou arrendavam pequenos lotes para iniciar a sua nova vida onde havia trabalho farto nas plantações de cana-de-açúcar e produtos de subsistência, como a mandioca e o milho. Como relata Baldin (2012), os agricultores com o tempo foram se adaptando e adquirindo maquinários necessários para que seus produtos pudessem ser comercializados “nessa empreitada, trabalharam intensamente com a perspectiva da industrialização” (BALDIN, 2012, p.4).

Muitas culturas agrícolas foram plantadas no local, porém, com o desconhecimento do tipo de solo e do clima da região, diversas culturas não deram certas, restando o cultivo de cana-de-açúcar que dava lucro para a exportação, ao lado do fumo e da farinha de araruta (SCHMALZ, 1989).

Mas a indústria, de acordo com Schmalz (1989, p.31), “tomou proporções marcantes no século XIX, segundo relatórios anuais sobre o estado da indústria da Colônia Dona Francisca”. De acordo com a autora, no início da migração não havia fábricas propriamente ditas, e sim:

Instalaram-se em Pirabeiraba, engenhos de cana-de-açúcar, de socar arroz, de farinha de araruta e moinhos de farinha de milho. A esses estabelecimentos, ligados diretamente à agricultura, juntaram-se olarias, ferrarias e serrarias. O maior número de engenhos, segundo relatório de 1867, era movido por animais, outros, em menor quantidade, pela força da água e somente dois, eram movidos a vapor (SCHMALZ, 1989, p.32).

Até o final do século XIX foram instalados alguns estabelecimentos industriais como a fábrica de açúcar e destilação de propriedade do Duque D'Aumale e a serraria do Príncipe de Joinville. De acordo com dados do ano de 1867 da Fazenda Pirabeiraba, pode-se observar avanço da atividade industrial na região: “Serraria do Príncipe”, na Estrada da Serra; “Fábrica de cachaça e destilado”, na Estrada da Ilha; “Olaria de tijolos e telhas”, na Estrada da Serra; “Olaria de tijolos”, no Caminho da Ilha; “Fábrica de farinha”, na Estrada da Serra; “Oficina de carpintaria de carro”, na Estrada da Serra e uma “Oficina de ferraria”, na Estrada da Serra (SCHMALZ, 1989, p. 33).

A grande fábrica de cana-de-açúcar começou a entrar em decadência ainda no final do século XIX, principalmantedevido àsconsequências impostas pela guerra franco-prussiana que dificultava a imigração e a chegada das máquinas para o fabrico do açúcar(SCHMALZ, 1989).

A nova fábrica ganha uma avançada tecnologia (caldeiras a vapor), mão - de - obra especializada que garante um novo retorno para o empreendimento baseado na produção de açúcar refinado, álcool e tafiá (aguardente fabricada com melaço), abastecendo o mercado local bem como outras localidades como Desterro (atual Florianópolis), Blumenau, Laguna, São Bento do Sul e também em outras províncias, como do Paraná, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro (SCHMALZ, 1989, p. 84).

Ocorria também a exportação dos diversos produtos da colônia:

Situada em ponto estratégico, a antiga Vila Pedreira tornou-se num elo de comunicação e passagem obrigatória para quem deixasse a primitiva Colônia Dona Francisca (hoje Joinville) rumo à Curitiba (na vizinha Província do Paraná) e ao planalto norte de Santa Catarina. Além, ainda, de ter-se tornado entreposto comercial importante, considerando-se que ali se concentrava todo o movimento econômico de exportações dos produtos coloniais da zona rural ou da sede da Colônia Dona Francisca e que seguiam em direção ao norte do país (BALDIN, 2012, p.3).

A Serraria do Príncipe de Joinville que se localizava na Estrada da Serra, era a maior empresa do setor madeireiro da região e trabalhava com as melhores madeiras de lei, como cedro, jacarandá, peroba, canela, ímbuia, garuva, araçá, entre outras, como fonte de matéria- prima, sendo muitas vezes a única forma de renda para os colonos enquanto aguardavam a época da colheita (BALDIN, 2012, p.4).

Baldin (2012, p.5) ainda acrescenta:

Na verdade, em Pirabeiraba o comércio da madeira prosperava desde a instalação dos primeiros imigrantes. A venda da madeira, empreendimento bastante difundido na localidade, era, muitas vezes, o meio de sobrevivência dos colonos enquanto aguardavam o ciclo das colheitas [...] na década de 1878, dinamizou-se, na região, uma nova indústria: a de erva-mate, planta nativa e abundante no planalto norte catarinense e na Província do Paraná.

Parte da produção madeireira era exportada via São Francisco do Sul para os países vizinhos, como o Uruguai, porém, a partir dos anos de 1873 as empresas madeireiras começaram a enfrentar problemas para obtenção de matéria-prima, pois houve a proibição de corte de madeiras de lei da Mata Atlântica, como se lê em Schmalz (1989); Baldin (2012), com a publicação da circular nº 40 do Ministério dos Negócios da Marinha de 1858:

[...] por circular de 16 de dezembro de 1873 comunica o Presidente da Província que o Governo Imperial em Circular nº 40 do Ministério dos Negócios da Marinha datada de 19 de março de 1858 mandando proibir o corte de madeira de lei mesmo em matas particulares sendo preciso que as pessoas solicitem licença para que possam continuar nesse serviço sob pena de apreensão das madeiras cortadas nos termos da ordem nº 118 de 30 de março de 1857 (CIRCULAR Nº 40, DE 1873).

O crescente progresso comercial e a nascente indústria logo trataram de desvalorizar o que a região tinha de maior riqueza, a cana-de-açúcar que começou a perder espaço para as atividades comerciais e industriais. Devido ao incentivo que receberam na região, estabeleceram-se as primeiras indústrias, e já não fazia mais sentido fornecer açúcar, melado, cachaça de alambique. Com o fim da era da cana-de-açúcar o povoado voltou a plantar mandioca, bananas e a produção de gado leiteiro.

O início do desenvolvimento industrial na região foi por volta da década de 1950 e então outras atividades foram surgindo, além da facilidade de transporte pela estrada Dona Francisca havia também a BR-101 que facilitava a locomoção dos moradores que quisessem morar em Pirabeiraba e trabalhar em Joinville.

Desde o desembarque dos primeiros imigrantes no local até os dias de hoje, já se passaram 156 anos, e o lugar de características quase bucólicas foi se transformando em vila e, agora, já é um distrito da cidade de Joinville. A primeira mudança que notamos foi a crescente industrialização da localidade, que passou de extensivamente área rural com base de economia na agricultura, para, hoje, já contar com inúmeras indústrias, comércio variado, escolas e bancos.

Pode-se notar que a urbanização vai se estendendo para além do centro do Distrito, como é o caso, por exemplo, da Estrada Bonita, que atualmente conta com restaurantes especializados em “comida tradicional alemã” e venda de doces e bolachas coloniais. Uma grande preocupação, nos dias de hoje, entre os moradores

da zona rural, em especial da Associação dos Agricultores, é a expansão urbana e industrial que avança gradativamente por áreas férteis prejudicando a agricultura tão enraizada na local.

Grein e Coelho (2013) expressam que essa mudança que está ocorrendo na área rural do Distrito de Pirabeiraba onde antes havia propriedades quase que exclusivamente agrícolas, se dá porque agora muitos moradores ou venderam suas casas para novos proprietários vindos da cidade em busca de calma e tranquilidade ou, então, os que ficaram na região se rendem a uma nova modalidade de negócio, que é o turismo rural e gastronômico (Figuras 5 e 6).

Figura 5: Foto aérea do Distrito de Pirabeiraba.



Fonte: Arquivo Histórico de Joinville (sem data).* Provavelmente década de 1980.

Figura 6: Foto Distrito de Pirabeiraba – área central (atual).



Fonte: WEB (2015).

O Distrito de Pirabeiraba atualmente é dividido territorialmente em seis bairros: centro, Rio do Julio, Rio Bonito, Dona Francisca, área rural e parte da zona industrial (SUBPREFEITURA de PIRABEIRABA, 2015).

No entanto, é interessante observar que nos dias de hoje o potencial econômico do Distrito conta com aproximadamente 135 indústrias, 340 casas comerciais e ainda com 13 Associações de Moradores que auxiliam no desenvolvimento do local (SUBPREFEITURA PIRABEIRABA, 2015). Apesar do crescimento econômico da região, pode-se observar que seus moradores, em especial nas comunidades rurais, ainda mantêm suas tradições desde a época da colonização, como a língua alemã, as festas tradicionais tais como a do Colono, da Colheita, o tiro ao alvo, a gastronomia, o uso de plantas medicinais como forma de tratamento alternativo de saúde, entre outros tantos fatores que vão sendo mantidos e passados de geração em geração. Pode-se observar que muito já mudou nestes 156 anos de história do distrito de Pirabeiraba, mas percebe-se também que há ainda muita tradição cultural mantida na comunidade (CEOLIN *et al*, 2011).

3.2.2.2 A Estrada Mildau

Como se lê em Branderburg (2009), a Estrada Mildau é considerada a estrada mais estruturada da zona rural do distrito de Pirabeiraba. Tem somente 3 km de extensão, sendo uma via asfaltada que tem início na SC-301 (uma lateral) e término no Morro da Tromba (Figura 7).

Figura 7: Estrada Mildau.



Fonte acervo pessoal da pesquisadora (2015).

No ano de 1869, a Estrada Mildau pertencia em parte ao Domínio Dona Francisca, de propriedade dos Príncipes de Joinville, e em parte à Sociedade Colonizadora de Hamburgo. De acordo com Brandenburg (2009), o início da colonização na estrada se deu no ano de 1870 por imigrantes que arrendaram as terras mediante contrato de ocupação de 50 anos e a área dos lotes ocupava entre 9 a 22 hectares de terras. No início da colonização, a área era povoada por agricultores e madeireiros. Algumas dessas famílias ali assentadas mais tarde passaram a trabalhar para a usina de cana-de-açúcar, de propriedade do Duque D'Aumale situada na "Fazenda Pirabeiraba" (BRANDERBURG, 2009, p.19).

Os imigrantes foram firmando laços entre os próprios membros da comunidade e assim crescendo. Em torno do ano de 1880 houve uma migração de famílias da

Estrada Mildau para outras localidades, como a Estrada do Rio da Prata, ampliando assim a colonização da localidade, no entanto, ainda vivem ali até os dias de hoje, de acordo com Branderburg (2009), as famílias tradicionais como os, Wiener, Kühl e os Artmann (BRANDERBURG, 2009).

O lugar tornou-se mais conhecido a partir de 1970 quando foi inaugurada a “Sociedade União Mildau”, que se tornou famosa pelas suas festas típicas e pelo seu time de futebol. Entre as festas da Sociedade Mildau, a mais tradicional é a do Cará, que é um tubérculo. O evento foi criado para incentivar e valorizar o plantio do referido tubérculo que em muitas propriedades figura entre a mais importante fonte de renda. Outro evento conhecido é a Festa do Pato.

Atualmente, a Estrada Mildau conta com uma escola municipal de ensino fundamental denominada “Eugênio Klug”, que atende aproximadamente 150 (cento e cinquenta) famílias radicadas na localidade. Como já dito anteriormente, a Estrada Mildau está dividida em área rural e área urbana (área mais próxima da SC-301). Figura 8.

Figura 8: Localização geográfica da Estrada Mildau - área urbana e área rural, destacando a escola estudada.



Fonte: Comitê de Gerenciamento das Bacias Hid. dos Rios Cubatão e Cachoeira - CCJ (2015).

3.2.2.3 Escola Municipal “Eugênio Klug”

A Escola Municipal “Eugênio Klug” localiza-se na área rural da Estrada Mildau. Foi inaugurada no dia 28 de agosto de 1966 com o objetivo de atender vinte famílias da localidade. É de ensino fundamental e atende atualmente mais de 150 famílias, com 148 alunos matriculados no ano de 2015 (DIREÇÃO E.M. “EUGÊNIO KLUG”, 2015).

A história do nome atual da escola é em homenagem ao Sr. Eugênio Klug, um morador da Estrada Mildau que nasceu e morou no local e sempre trabalhou na lavoura com engenho de cana- de- açúcar para fabricação de cachaça. Relatos da família dizem que Senhor Eugênio Klug gostava muito de política e devido a ela, pediu para o vereador Guilherme Züege caso o Senhor Nilsom Bender ganhasse a eleição para Prefeito de Joinville, que construísse um prédio para a escola da Estrada Mildau. Em março de 1996 foi então construído o prédio da Escola Municipal Mildau, hoje denominada Escola Municipal “Eugênio Klug”.

A escolha da Escola Municipal “Eugênio Klug” na Estrada Mildau (Figura 9) para a realização da pesquisa se justifica por sua localização geográfica, zona rural do distrito de Pirabeiraba, onde se concentram grande maioria dos estudos que fazem parte da mesma linha de estudo do grupo de pesquisa a que estou vinculada (sob a coordenação de minha orientadora) e, e principalmente por se tratar de uma escola rural que concentra grande parte de seus alunos na própria comunidade. Tendo em vista que as residências dos moradores locais se concentram ao redor da Estrada Mildau, a escola, nesse caso, é um referencial para a comunidade.

Figura 9: Escola Municipal Eugênio Klug.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2015).

3.2.3 Os sujeitos da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram dois grupos: o primeiro grupo formado pelos alunos do 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Eugênio Klug” e o segundo grupo composto por suas mães e/ou suas avós. Quanto aos alunos, participaram somente regularmente matriculados no ano de 2015 e moradores da área rural da Estrada Mildau. Totalizaram 18 alunos participantes. Para tanto, os pais ou responsáveis leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndices C e D, e que estavam presentes nos dias das atividades da pesquisa na escola.

A participação das mães e/ou avós dos alunos fez-se relevante ao estudo por permitir a pesquisadora observar além da questão do uso das plantas medicinais no tratamento da família, bem como se o conhecimento empírico deste bem imaterial (*uso caseiro de plantas medicinais*) ainda existe e se está ou não sendo repassado para seus filhos/netos. Isso é de extrema importância, pois permite a continuação da existência de um patrimônio imaterial que tem origem antes da colonização do nosso

País, por meio dos índios que repassavam esse conhecimento para seus descendentes. Participaram 17 mães e três avós.

A escola conta com uma turma de 5ª ano do ensino fundamental, com um total de vinte alunos matriculados, em fevereiro de 2015, e que têm idades entre nove a 11 anos, sendo que destes, 18 residem no *locus* da pesquisa (área rural) e dois estudam na escola, porém moram na área urbana. Para a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa foram utilizados os critérios de inclusão pré-determinados, a saber: estar matriculado regularmente no 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Eugênio Klug” em 2015; morar na área rural da Estrada Mildau; aceite dos pais ou responsáveis para a participação no estudo e assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Também quanto às mães e as avós dessas crianças, que residem na área rural da Estrada Mildau, somente participaram do estudo aquelas que concordaram em assinar o TCLE. Como critérios de exclusão para não participarem da pesquisa foram definidos os alunos, mães e avós que domicíliam na área urbana da Estrada Mildau e que não assinaram o TCLE, e aluno (s) que nos dias da aplicação da pesquisa não estiveram presentes à escola. Não houve recusa por parte das mães, avós e alunos na participação da pesquisa. Dos 20 alunos da classe aptos a participarem do estudo, dois foram, portanto excluídos por residirem na área urbana.

Neste estudo, na análise dos resultados da coleta de dados, os sujeitos foram identificados, genericamente por letras e números, a fim de preservar as identidades dos mesmos. No texto, a identificação dos participantes foi determinada da seguinte maneira: letra “F” para família; “A” para alunos; letra “M” para mães e letra “V” para avós, seguidas de números sequenciais. Portanto, a identificação dos sujeitos da pesquisa consistiu em unir a letra ao número de maneira que representasse a família pesquisada, conforme especificado no Quadro 2. É importante destacar que na pesquisa foram identificadas três avós de alunos que obedeciam aos critérios de inclusão, sendo então considerados sujeitos participantes (“F1”, “F6” e “F11”). Também, foram identificados dois alunos são irmãos e estão na mesma turma, sendo, esses identificados como: sujeitos “A5a” e “A5b”. Em vista disto, no Quadro 3 há a repetição do sujeito mãe (“M5”) nas linhas 5 e 6.

Quadro 2: Identificação dos sujeitos da pesquisa.

CRIANÇA (A)	MÃE (M)	AVÓ (V)	FAMÍLIA (F)
A1	M1	V1	A1+M1+V1
A2	M2	NÃO	A2+M2
A3	M3	NÃO	A3+M3
A4	M4	NÃO	A4+M4
A5a	M5	NÃO	A5a+A5b +M5
A5b			
A6	M6	V6	A6+M6+V6
A7	M7	NÃO	A7+M7
A8	M8	NÃO	A8+M8
A9	M9	NÃO	A9+M9
A10	M10	NÃO	A10+M10
A11	M11	V11	A11+M11+V11
A12	M12	NÃO	A12+M12
A13	M13	NÃO	A13+M13
A14	M14	NÃO	A14+M14
A15	M15	NÃO	A15+M15
A16	M16	NÃO	A16+M16
A17	M17	NÃO	A17+M17

Fonte: A pesquisadora (2015).

Houve casos em que não se encontrou a representante avó, lembrando que essa era uma possibilidade já prevista e que poderia ocorrer, pois na maioria dos casos a avó não morava no *locus* da pesquisa. Assim, os sujeitos participantes da pesquisa totalizaram 38 sujeitos (Quadro 3):

Quadro 3: Total de sujeitos participantes na pesquisa:

SUJEITOS PARTICIPANTES	QUANTIDADE
ALUNOS	18
MÃES	17
AVÓS	3
TOTAL DE SUJEITOS	38

Fonte: A pesquisadora (2015).

3.2.4 Detalhando a coleta dos dados

A primeira fase da coleta de dados ocorreu nos dias nove, 10, 17, 22 e 28 de janeiro de 2015, durante o dia, inclusive em dois sábados, por meio de visitas pré-agendadas nas residências das famílias dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Eugênio Klug” (os alunos já haviam feito a matrícula para o ano de 2015 ainda em fins de novembro de 2014). O intuito dessas visitas foi aplicar o questionário (apêndice B) referente à temática da pesquisa às mães e avós.

As famílias receberam muito bem a pesquisadora e aceitaram colaborar com o estudo e, de um modo geral, as mulheres com quem contatamos entenderam a pesquisa como algo muito interessante para a comunidade. Em três famílias houve a participação das avós, pois obedeciam aos critérios de inclusão estabelecidos (famílias nº 1, 6 e 11). Após a identificação da pesquisadora, a mesma apresentou a pesquisa e solicitou a participação das mulheres. O TCLE (apêndice C) foi-lhes entregue e após a leitura e assinatura deu-se início ao preenchimento do questionário pelas mães e avós dos alunos (quando foi o caso). Importante considerar que uma das mães (“M5”) possui dois filhos no 5º ano, portanto, estes foram identificados como “A5a” e “A5b”.

Em um segundo momento, em algumas residências, houve a possibilidade de manter uma conversa informal com os familiares que estavam presentes, como, por exemplo, pai, irmãos, tios e primos. Nessas conversas, a pesquisadora procurou, através da percepção e observação dos hábitos e falas, captar as informações subjetivas em relação à temática como histórias das suas infâncias, como era a vida no tempo em que moravam com seus pais e quando suas avós preparavam os “chazinhos” de ervas para tratar “qualquer coisa”, como relataram alguns participantes.

As observações e falas são consideradas relevantes para o estudo uma vez que o mesmo utiliza a metodologia qualitativa, com base nas percepções, observação participante e subjetividade. Portanto, contribuiu para um entendimento fundamental na construção da representação social do uso das plantas medicinais não só de parte das crianças, mães e avós, mas da família como um todo.

Também foram fotografadas as plantas medicinais que algumas famílias cultivam (Figuras 13, 14 e 15) e todas as informações consideradas relevantes foram

devidamente registradas no caderno de campo da pesquisadora. Cabe esclarecer que o foco do estudo são as representações do uso das plantas e não a identificação etnobotânica das mesmas, por isto a pesquisadora apenas registrou as plantas mediante fotografias não se atendo a nomeá-las ou classificá-las.

Essa primeira fase da coleta de dados, ao ver da pesquisadora, foi muito importante e produtiva, principalmente qualitativamente, possibilitando uma avaliação geral dos hábitos e crenças das famílias pertencentes à comunidade da Estrada Mildau.

A segunda fase da coleta de dados deu-se na escola em duas etapas. A 1ª etapa ocorreu no dia 13 de fevereiro de 2015, no horário de aula dos alunos (vespertino) conforme agendamento com a diretora e professora da turma e, consistiu em três atividades, a saber: aplicação do questionário, palestra e jogo educativo. Após a apresentação da pesquisadora aos alunos do 5º ano, deu-se início a explicação sobre a pesquisa e que a mesma seria aplicada em duas etapas com intervalo de uma semana. Na 1ª etapa dessa fase foi então aplicado, individualmente, o questionário (Apêndice A) às crianças participantes do estudo, num total de dezoito, todas com idades entre nove a 11 anos e moradoras da área rural da Estrada Mildau, conforme critérios de inclusão pré-definidos. Distribuiu-se um questionário para cada participante e também foram fornecidas informações para a realização da atividade: responder individualmente e qualquer dúvida quanto ao sentido das perguntas, que as mesmas fossem dirigidas à pesquisadora. Enquanto os alunos respondiam ao questionário houve diversas interrupções por parte dos mesmos que solicitavam ajuda para o entendimento de algumas perguntas, porém, em nenhum momento a pesquisadora forneceu respostas, somente interveio auxiliando nas dúvidas e interagindo com os participantes, como preza a pesquisa participante.

De posse do caderno de campo, a pesquisadora registrou as suas percepções quanto à realização da atividade, como, por exemplo, o entusiasmo que as crianças demonstravam por estarem participando da pesquisa, de estarem fazendo algo diferente das atividades curriculares e o interesse em se esforçar para lembrar quais as plantas medicinais que a família usava em casa. No entanto, também foi possível observar que alguns alunos conheciam apenas o nome da planta, mas não sabiam para que doenças elas fossem usadas, apenas que a mãe usava em casa quando estavam doentes.

Quando todos os alunos terminaram de responder ao questionário, a pesquisadora recolheu os mesmos e passou para a próxima atividade: discorrer sobre o tema (Tradição do uso de Plantas Medicinais) na forma de uma breve palestra preparada pela própria pesquisadora e utilizando-se de uma terminologia acessível, de acordo com a idade das crianças participantes. Utilizou-se como ferramenta o programa *power point* e para a apresentação usou-se o *data show* de propriedade da escola. Os alunos demonstraram interesse, principalmente, por haver diversas imagens que ilustravam o tema e por ser a palestra ministrada de maneira descontraída com diversas intervenções da pesquisadora ao dar exemplos de usos de plantas para problemas de saúde muito comuns, como, por exemplo, o surto de piolho, uma realidade encontrada em crianças em idade escolar.

Após a palestra, distribuiu-se um jogo educativo (Apêndice E) para cada aluno, sendo este conhecido como “caça-palavras” com sete perguntas em linguagem acessível e referente ao conteúdo abordado na palestra. Explicou-se que a realização do jogo seria individual e quais eram as regras para a realização do mesmo, a saber: o aluno deveria interpretar a pergunta e sabendo a resposta encontrá-la no quadro de letras e circular ou pintar a mesma. Na realização do jogo, alguns alunos sentiram dificuldade, pois não entendiam que deveriam procurar as respostas no quadro de letras e respondiam as perguntas no espaço das mesmas (nesse caso, as respostas foram consideradas) ou, então, achavam uma palavra no quadro e consideravam essa como resposta e muitas vezes sem que essa tivesse correspondência.

Este jogo, em específico, foi escolhido por ser um dos vários que corresponde à faixa etária dos sujeitos, a saber, entre nove a 11 anos de idade. Nessa faixa etária específica, de acordo com a teoria de Piaget, os desenvolvimentos cognitivos e motor da criança já estão praticamente formados, pois é na fase operatória que a criança adquire o discernimento de se desprender do objeto e pensar nas possibilidades de relações e interações que podem acontecer entre ela e o objeto em questão (OLIVEIRA, 2005). Outra característica importante desta fase é o aparecimento das regras que vão acompanhar a criança até a fase adulta (ALMEIDA e SHIGUNOV, 2000).

O jogo educativo aplicado às crianças teve o intuito de ser usado como ferramenta lúdica para contribuir na observação e análise do entendimento e percepções das crianças sobre a representação do uso de plantas medicinais. O

jogo escolhido, o “caça palavras”, foi elaborado pela pesquisadora e contou de uma grade com letras do alfabeto distribuídas aleatoriamente, sendo que em alguns espaços a pesquisadora pré-determinou que correspondessem às letras corretas das respostas.

A 2ª etapa dessa fase de coleta de dados ocorreu no dia 20 de fevereiro de 2015, no horário de aula dos alunos (vespertino). Nesse dia, houve uma única atividade: reaplicação do questionário (Apêndice A) às crianças participantes. Da mesma maneira que aconteceu na etapa anterior, foi-lhes entregue um questionário para cada uma e explicou-se, novamente, que o mesmo deveria ser respondido individualmente. Essa etapa foi relevante para o estudo, pois assim a pesquisadora teve a possibilidade de comparar o conhecimento dos alunos em relação à temática abordada no sentido de averiguar se os alunos possuíam algum conhecimento prévio à intervenção da pesquisa ou se o conhecimento foi-lhes acrescentado com a pesquisa. Ao término das atividades, realizou-se um momento de confraternização com a turma e, a pesquisadora agradeceu a participação de todos. A coleta de dados na escola foi registrada mediante fotografias (Figuras 10, 11 e 12).

Figura 10: Crianças respondendo ao questionário.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 11: Palestra aos alunos.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 12: Confraternização ao término das atividades.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2015).

3.2.5 Procedimentos para a análise dos dados – Captando as categorias de análise da pesquisa

A análise dos dados obtidos a partir da pesquisa de campo teve como fundamentação as obras de Laurence Bardin (2011) e Minayo (2012), em especial por ser, o estudo, de caráter qualitativo que, portanto, valoriza as falas dos sujeitos, as crenças e as tradições e também a percepção da pesquisadora em relação aos participantes da pesquisa e aos dados coletados. A análise também contou com a avaliação dos dados quantitativos coletados com a pesquisa e que foram estudados utilizando-se de quadros e tabelas dos programas Word e Excel. Assim, de acordo com Bardin (2011), a análise do conteúdo obtido a partir da coleta de dados é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p.48).

Para Bardin (2011), ainda, a análise das mensagens coletadas no estudo deve seguir um método, uma técnica objetiva, sendo que esta abordagem “tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas referentes à origem das mensagens tomadas em consideração” (BARDIN, 2011, p. 48). Neste estudo, em específico, a análise foi qualitativa, mas também se usou quantitativamente a ferramenta - questionário com perguntas fechadas e também abertas aplicadas, um para as crianças do 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Eugênio Klug” e outro para as suas mães e avós.

As perguntas “fechadas”, diretas, como expressa Bardin (2011, p.68), podem ser de análise mais fácil, não necessitando remeter a uma abordagem conteudista profunda, ao contrário analisa-se “o conteúdo de forma descritiva[...] e o caracterizar implica apenas em um baixo nível de teorização”. Quanto às perguntas abertas, essas são muito mais difíceis de analisar, na expressão de Bardin (2011, p.68), pois é preciso basear-se nas leituras que fundamentam o estudo, sendo este de caráter interpretativo e perceptivo, uma vez que as mensagens vêm “simbolicamente

carregadas”, levando, portanto em conta a representação que os sujeitos têm da questão abordada.

Minayo (2012) reforça que na pesquisa do tipo qualitativo as informações coletadas são de caráter subjetivo e diretamente construídas no diálogo com o indivíduo e o pesquisador, e que esses são produtos da história de vida dos indivíduos participantes aonde aparecem suas crenças, suas impressões, opiniões, resultados tanto do seu individualismo como também da interação com a coletividade.

Para esse tipo de análise do conteúdo faz-se necessária conforme explicita Bardin (2011, p.68) “uma interpretação controlada, ou seja, consciente (formulação de hipóteses implícitas, regra de pertinência entre projeção teórica e conteúdo do texto, explicitação dos indicadores que permitem a inferência)”. Em sua obra, Bardin (2011) relata como selecionar as respostas obtidas no estudo, assim a autora classifica duas maneiras, a seguir:

- a) É possível dividir as respostas segundo o critério do objeto de referência citado [...] e inferir a partir dos resultados, determinados conhecimentos a propósito da imagem socioafetiva com o objeto.
- b) [...] segundo o tipo de relação psicológica mantida em relação ao objeto (BARDIN, 2011, p.68).

Nesse entendimento e considerando essa fundamentação metodológica, depois de realizada a coleta dos dados, procedeu-se, então, à análise dos mesmos com o objetivo de buscar as categorias de análise¹ da pesquisa que foram, portanto, investigadas com base nas teorias que subsidiaram teoricamente o estudo.

Quanto à análise “quantitativa”, referindo-se a mesma às perguntas “fechadas” dos questionários, com a finalidade de estudo direto do contexto de modo de vida dos sujeitos participantes serviu para ilustrar, com quadros e gráficos os dados quantitativos coletados. E, após a análise quantitativa, esses dados foram analisados qualitativamente em especial no referente aos dados coletados com as perguntas “abertas” ou de múltipla escolha, onde os sujeitos puderam refletir sobre a cultura e a tradição do patrimônio imaterial e ao uso das plantas medicinais. Esta análise também buscou, nas falas dos participantes, expressas nos questionários,

¹**Categorias de análise** – neste estudo são entendidas como as palavras ou nomes populares as plantas medicinais de uso caseiro que mais foram referenciadas ou repetidas pelos participantes (avós, mães e crianças).

as reflexões e as lembranças dos tempos antigos dos sujeitos e a representação que o uso das plantas medicinais significa para a comunidade, bem como considerou as percepções da pesquisadora.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO PARTICIPANTE DA PESQUISA

4.1.1 As mães e avós

Participaram do estudo 17 mães e três avós das crianças, sendo que das avós apenas uma morava junto à família e as outras duas residiam em suas próprias casas. As participantes tinham entre 29 a 68 anos de idade, sendo que a faixa etária das mães é de 29 a 35 anos de idade e as avós entre 55 e 68 anos de idade. Algumas domicíliam na via principal da Estrada Mildau (asfaltada) e outras nas vias laterais (terra de chão batido). Nas visitas, pode-se perceber que aquelas que moravam na via pavimentada possuíam uma melhor condição sócio-econômica, pois suas casas eram de alvenaria sendo que algumas possuíam jardim bem cuidado e inclusive uma das casas era em estilo “enxaimel”, característico da época da colonização da região (de descendência alemã). Quanto ao estado civil, 13 mães eram casadas, uma solteira, uma divorciada, duas avós viúvas e três mães responderam que o estado civil “era outro”.

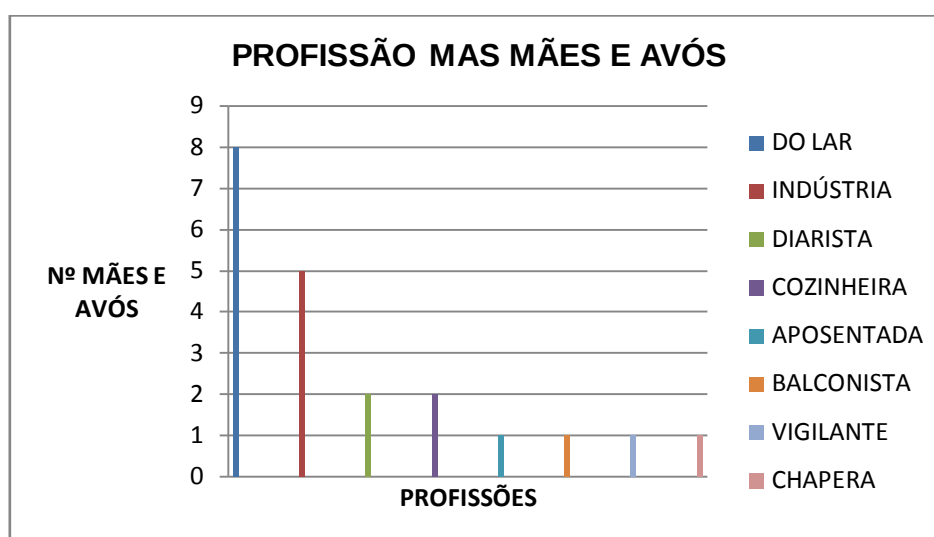
Quanto ao número total de pessoas que moravam nas casas, as respondentes relataram sendo nove ou (50%) tinham mais de cinco pessoas em casa, outras que tinham (33,3%) ou quatro pessoas, (11,1%) ou duas pessoas e (5,5%) apenas um morador (representante avó que mora sozinha).

Ao serem questionadas quanto à profissão que exerciam oito relataram ser “do lar” (compreendendo seis mães e duas avós), as demais responderam trabalhar em: indústria (quatro mães), como diarista (duas mães), cozinheira (três mães), balconista (uma mãe), vigilante (uma mãe), e uma avó relatou estar aposentada. Nessa questão abordada na pesquisa, pode-se observar que a maioria das participantes trabalha nos afazeres da casa e cuidando dos filhos sendo que muitas delas têm crianças pequenas que ainda não estão em idade escolar (Gráfico 1).

Outra questão abordada foi quanto ao grau de instrução das mães e avós. Constatou-se que duas participantes tinham o ensino superior completo, quatro o ensino médio completo, duas participantes possuíam o ensino médio incompleto, três o ensino fundamental completo, sete o ensino fundamental incompleto e duas não estudaram.

Esses dados revelam que sete das participantes não completaram o ensino fundamental e de acordo com diversos autores, a relação entre o grau de instrução está intimamente ligada ao conhecimento e uso tradicional das plantas medicinais, bem como o baixo nível sócio-econômico, como o percebido pela pesquisadora nas visitas a algumas das moradias. Esses dados, portanto, são condizentes com os estudos, por exemplo, de Neto Junior *et al* (2009) que ao fazerem a relação entre o grau de instrução e o uso de terapias alternativas, constataram que 42,2% dos participantes (analfabetos até 1º grau completo) faziam uso de tratamentos com remédios populares. Também Duarte *et al* (2013) relatam que conforme aumenta o grau de escolaridade das pessoas o conhecimento e a socialização desses saberes vão gradualmente se perdendo. Badke *et al* (2012) também associam o uso de plantas medicinais ao baixo custo do tratamento.

Gráfico1: Profissões das mães e avós (participantes da pesquisa):



Fonte: a pesquisadora (2015).

4.1.2 As crianças

Como já aqui expressado, as crianças participantes da pesquisa foram os alunos do 5º ano do ensino fundamental da escola Municipal “Eugênio Klug” e residentes na “Estrada Mildau” – zona rural. A turma conta com 20 alunos matriculados regularmente no ano de 2015. No entanto, dois desses alunos não participaram do estudo, pois não correspondiam ao critério de inclusão, uma vez que suas residências localizam-se na zona urbana da “Estrada Mildau”. Assim, 18

alunos participaram da pesquisa, sendo destes 10 meninos e oito meninas, e duas dessas crianças eram irmãos. A faixa etária das crianças compreendia entre nove e 11 anos de idade.

Alguns desses alunos residiam na via asfaltada da “Estrada Mildau” e outros nas vias laterais que são de chão batido. Do total, cinco crianças moram em condições muito precárias, suas casas são de madeira muito inacabada e ficam na encosta de morros, quase sem pátio. As crianças em geral convivem com diversos animais domésticos (gatos, pássaros e cachorros) e, normalmente as famílias são grandes, sendo compostas por outras crianças menores e de colo ou mesmo maiores.

Importante observar que 13 desses alunos (81%) relataram saber qual a profissão dos pais, dois ou (13%) sabem apenas onde a mãe trabalha e um (6%) relatou no questionário que os pais não trabalham, porém, verificou-se que a mãe dessa criança trabalha, sim. Portanto, percebe-se que a grande maioria das crianças tem conhecimento que seus pais trabalham, inclusive descrevem o local, e uma percentagem baixa, dois alunos desconhecem a profissão do pai.

No caso específico da criança que informou o dado incorreto (que os pais não trabalham quando a mãe trabalha, sim) pode-se pensar que há falta de comunicação na família e até falta de interação entre a criança com as atividades que os pais exercem. Então, do ponto de vista de que se a criança, no seio familiar, não demonstra interesse nas relações cotidianas, pode significar que as profissões que os pais exercem para manter a condição de vida da família pode não ser significativa para essa criança.

4.2 CULTIVO CASEIRO E USO POPULAR DE PLANTAS MEDICINAIS

Os sujeitos participantes foram interpelados acerca do cultivo e uso caseiro de plantas medicinais. Desse modo, determinadas questões possibilitaram as seguintes análises: Quem falou para o respondente sobre as plantas medicinais. Há cultivo de plantas medicinais em casa. Quais plantas medicinais são cultivadas. Qual o recurso de saúde utilizado pelas famílias. A forma mais comum de preparo das plantas medicinais. A parte da planta medicinal usada para o preparo do medicamento caseiro. Para quais enfermidades as plantas medicinais que estavam descritas no questionário são usadas. Para quais enfermidades os participantes utilizam as

plantas medicinais. A partir desses dados, foi-nos possível relacionar determinadas plantas medicinais com as doenças para os quais a comunidade faz uso. E, ainda, inventariarmos as plantas medicinais mais citadas durante a realização da pesquisa.

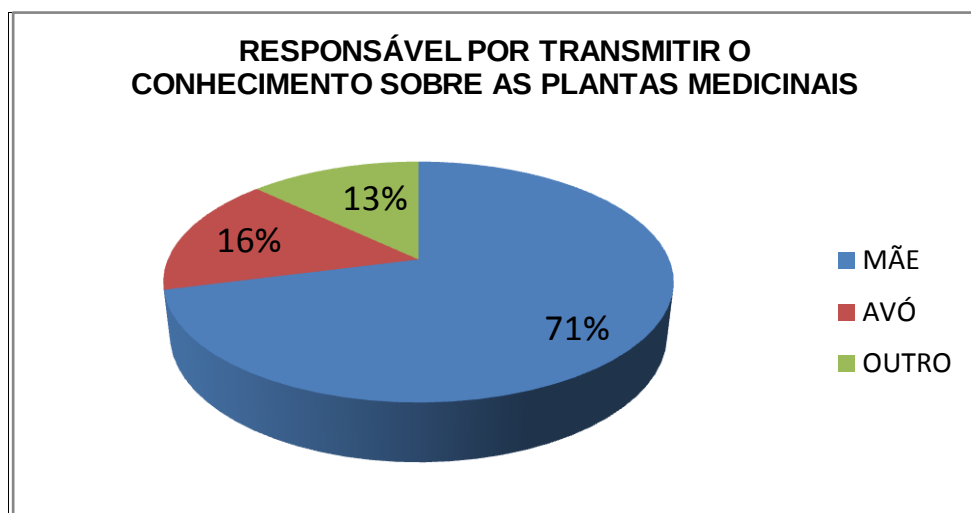
Para alguns questionamentos as análises foram realizadas separadamente para os dois grupos, ou seja, as mães/avós e as crianças. Essa conduta foi adotada em função da pesquisa envolver gerações diferentes e, portanto, com ideias e pensamentos distintos que poderiam conduzir a uma interpretação generalizada das questões e, portanto, não correspondentes as respostas individuais dos participantes. Essa necessidade ocorreu nos seguintes questionamentos: Há cultivo de plantas medicinais em casa? Quais plantas medicinais são cultivadas? Qual o recurso de saúde utilizado pela família? E a relação das plantas medicinais com as doenças. Para as demais perguntas as análises foram realizadas em conjunto, ou seja, considerando as respostas das mães, avós e crianças.

As mães, avós e crianças quando questionadas sobre **quem foi a pessoa responsável por ensinar a respeito das plantas medicinais**. A mãe foi a pessoa mais referenciada, com 27 citações (71%), em seguida a avó com seis citações (16%) e cinco citações (13%) referentes a outras pessoas. Esses resultados se assemelham com estudos já realizados, como, por exemplo, Pires e Araújo (2011), Ceolin *et al* (2011), Santos *et al* (2008) e Rezende e Cocco (2002), que se referem as mulheres, geralmente da família, como as detentoras do conhecimento sobre as plantas medicinais e da transmissão desse conhecimento para as demais pessoas da família.

Um dado interessante que emergiu informalmente durante a pesquisa. Dois pais detinham o conhecimento sobre as plantas medicinais e não as mães. Esse dado foi revelado durante conversas informais, uma vez que os pais das crianças não eram considerados sujeitos da pesquisa.

Os pais das famílias “F15” e “F17” apesar de deterem o conhecimento, não transmitiram aos seus descendentes (Gráfico 2):

Gráfico 2: Pessoa responsável pelo ensinamento sobre as Plantas Medicinais (PM):



Fonte: a pesquisadora (2015).

Quanto ao questionamento sobre o **cultivo de plantas medicinais em casa**, das 20 participantes (17 mães e três avós), 16 respondentes ou 80% cultivam algum tipo de planta medicinal em casa e, quatro ou 20% que não tem plantas medicinais cultivadas em casa.

Com base nesses resultados, entende-se que a grande maioria, ou seja, 80% das mães e avós cultivam plantas medicinais em casa, embora, em alguns casos, esse local fosse pequeno e restrito a duas ou três espécies de plantas com fins medicinais.

Este resultado encontrado é corroborado com outros estudos na mesma linha, como, por exemplo, as análises realizadas por Rezende e Cocco (2002) e Vendruscolo e Mentz (2006), que descrevem encontrar, respectivamente 81,9% e 86,2% de participantes que cultivam e usam as plantas medicinais de seus quintais.

Ao analisar as respostas das crianças, 12 respondentes ou 66,7% alegaram que suas famílias cultivam plantas medicinais em casa e, seis ou 33,3% responderam que não.

Comparando as respostas dos dois grupos de participantes, entende-se que a diferença entre os valores encontrados, possivelmente se deva a dificuldade percebida pela pesquisadora que algumas crianças encontraram em fazer a distinção entre plantas comuns daquelas com fins medicinais cultivadas em suas casas. Na visita de campo, pode-se perceber que realmente a maioria das casas tinha um local para o cultivo de algum tipo de planta medicinal, sendo que

normalmente as plantas encontravam-se misturadas as hortaliças devido ao espaço disponível ser pequeno (Figuras 13,14 e 15).

Figura 13: Planta Medicinal na casa da F2:



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 14: Planta Medicinal na casa da F6:



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2015).

Figura 15: Planta Medicinal na casa da F11:



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2015).

As informações obtidas possibilitaram organizar uma **relação das plantas medicinais que as mães e as avós cultivavam em casa**: Alecrim, Alfavaca, Amarguinha, Arruda, Babosa, Boldo, Camomila, Capim-limão, Erva cidreira, Erva santa, Gengibre, Goiabeira, Guaco, Hortelã, Limão, Manjerona, Maracujá e Penicilina. As crianças também foram questionadas sobre quais plantas medicinais suas famílias têm cultivadas em casa e, desse modo citaram: Alfavaca, Arruda, Boldo, Camomila, Capim-limão, Casca da laranja, Goiabeira, Hortelã, Limão, Maracujá e Melissa.

Às mães e às avós foi perguntado qual **recurso de saúde** buscariam caso alguém de suas famílias adoecesse. Considerando como opções de escolha nos questionários as plantas medicinais (PM), o posto de saúde (PS) ou as duas formas de tratamento. Assim, seis ou 30% recorriam somente às plantas medicinais, uma ou 5% recorreriam ao posto de saúde e 13 ou 65% em casos menos graves, primeiramente, às plantas medicinais e se o quadro da enfermidade agravasse, então procurariam o posto de saúde. Esses resultados revelaram que a grande maioria das respondentes da comunidade utilizaria os dois sistemas de saúde, porém a preferência foi fazer o uso das plantas medicinais para os problemas

primários de saúde ou os mais simples e somente se não houvesse melhora ou então a enfermidade agravasse, aí sim recorreriam ao posto de saúde. Esses resultados encontram respaldo em diversas pesquisas na mesma linha, como, por exemplo, Ceolin *et al* (2011), Vendruscolo e Mentz (2006), Liporacci e Simão (2013), Neto Junior *et al* (2009) e Veiga Junior (2008), que também encontraram em seus estudos que a grande maioria das pessoas utiliza os dois sistemas de saúde, porém, antes de buscarem o sistema de saúde pública recorrem primeiramente às plantas medicinais.

O mesmo questionamento foi realizado às crianças e como resultado obteve-se que dos 18 participantes sendo que nove ou 50% respondeu que a família utiliza os dois recursos de saúde, ou seja, as plantas medicinais e também o posto de saúde, dois participantes ou 11,1% revelaram que utilizam somente as plantas medicinais e sete participantes ou 38,8% responderam que utilizam apenas o posto de saúde.

Quanto à **forma de preparo mais utilizada** do remédio caseiro feito à base de plantas medicinais pelas mães e avós, a maior indicação foi a infusão ou popularmente conhecida como “chá”, com 91,4% de relatos na comunidade, o que condiz como outros estudos na mesma linha, como, por exemplo, Vendruscolo e Mentz (2006), Amorozo *et al* (2008), Brasileiro *et al* (2008) e Rezende e Cocco (2002). No entanto, algumas mães e avós relataram também fazer uso das plantas medicinais de outras formas, como, por exemplo, na forma de unguento, preparar uma pasta com a planta amassada ou simplesmente mascar a planta.

Em relação à **parte da planta mais utilizada** pelas mães e avós, constatou-se 34 citações, o uso das folhas; quatro do caule; duas das raízes; duas de sementes; uma de bulbo e uma citação de uso das flores. O uso predominante das folhas das plantas medicinais pela comunidade é corroborado com outros resultados de pesquisas sobre plantas medicinais, como, por exemplo, de Santos *et al* (2008) e Rezende e Cocco (2002).

Quanto às crianças, ao serem questionadas se **conheciam para quais doenças as plantas medicinais descritas no questionário poderiam ser utilizadas**, o resultado obtido foi que 50% da turma não possuíam conhecimento para quais enfermidades as plantas medicinais descritas no questionário poderiam ser utilizadas. Considerando a outra metade da turma, 30% das meninas sabiam bem qual a finalidade das plantas descritas no questionário e, entre os meninos, 20% relataram saber um pouco. Portanto, entende-se que, as meninas tinham um

conhecimento maior que os meninos da turma, o que condiz com estudos na mesma linha que relataram que são as mulheres as maiores detentoras do conhecimento sobre as plantas medicinais, como, por exemplo, Badke *et al* (2013), que relatam que a relação “de afeto entre a mãe e a filha” seja a provável centro da transmissão do conhecimento.

Quanto às **mães e avós**, das 20 participantes, 15 ou 75% responderam saber para quais doenças as plantas podem ser utilizadas, quatro ou 20% tinham pouco conhecimento e uma ou 5% não tinha conhecimento algum sobre o uso das plantas medicinais citadas na questão: Erva cidreira, Camomila, Limão, Goiabeira, Hortelã, Guaco, Boldo, Carqueja, Manjerona e Louro. Assim, constatou-se que do total de respondentes 95% tinham conhecimento acerca do uso das plantas medicinais citadas, o que demonstra que nesta comunidade, a maioria das mulheres detém o conhecimento sobre a “finalidade do uso” das plantas medicinais (BADKE *et al*, 2008; SANTOS *et al*, 2008).

Importante considerar que as mães e as avós participantes foram instruídas, no caso de conhecerem alguma planta com fins medicinais que não foi citada no questionário, as mães e as avós poderiam acrescentar ao questionário esse outro conhecimento. Portanto, para a análise dos dados coletados englobou-se as plantas descritas no questionário e também aquelas que as mães e avós sugeriram.

Outra questão abordada na pesquisa referiu-se à **quais enfermidades os participantes utilizavam as plantas medicinais**. As mães, avós e crianças citaram um total de 19 enfermidades, sendo: (6) verminoses, (4) cólicas, (1) “ar nos olhos”, (3) diarreias, (3) dores no estômago, (9) fígado, (5) inflamação, (3) tosse, (8) calmante, (2) insônia, (1) infecção, (1) emagrecer, (1) afta, (1) dor de cabeça, (2) cicatrização, (1) dor na bexiga, (1) bronquite, (2) dor de garganta, e (2) gripe. Com esses resultados houve a possibilidade de agrupá-las conforme o sistema corporal a que se referiam, com a finalidade de obter um melhor entendimento sobre para quais grupos de doenças a comunidade faz uso das plantas medicinais. Assim, encontrou-se 25 citações referentes ao sistema digestivo, 10 para sistema nervoso, oito citações para sistema respiratório, uma para o sistema urinário e nove citações foram consideradas como “outros”.

Portanto, com esses resultados, percebeu-se que a comunidade Mildau faz uso maior das plantas medicinais para tratar ou aliviar as doenças do sistema digestivo com 47%, 19% utilizam para o sistema nervoso e 15,1% para o respiratório e 1,9%

para o sistema urinário o que é corroborado com outros estudos, como, por exemplo, de Vendruscolo e Mentz (2006); Liporacci e Simão (2013) e Brasileiro *et al* (2008).

Também, relacionaram-se determinadas plantas medicinais citadas por todos os participantes do estudo com as respectivas **doenças** para as quais a comunidade faz uso comumente. Os resultados encontrados foram:

Hortelã, com indicação como vermífugo, gripe, digestivo e tônico,

Boldo usado para dores no estômago e no fígado,

Goiabeira para diarreia,

Erva cidreira como calmante para os nervos, dor de cabeça e gases,

Guaco para gripe, tosse e dor de garganta,

Camomila como calmante, para cólica de bebê, insônia, dores na bexiga, rins estômago e intestino,

Limão para gripe, resfriado, tosse, afinar o sangue e pressão alta,

Louro usado para auxiliar a digestão,

Alfavaca para tosse,

Manjerona para cólicas intestinais,

Arnica para inflamações,

Carqueja para emagrecer, diurético, afta e reumatismo,

Arruda para hepatite,

Mamoeiro para vermes e bronquite,

Losna para dores no estômago,

Pico-Pico para inflamações,

Penicilina para infecções,

Maracujá como calmante

Caninha para insônia.

Esses resultados são condizentes aos descritos em pesquisas de autores, como, Rezende e Cocco (1998) e Vendruscolo e Mentz (2006).

Ainda, houve a possibilidade de **inventariar as plantas medicinais citadas** ao longo da pesquisa, pelos participantes. Desse modo, obteve-se um total de 41 citações dos sujeitos participantes (Quadro 4) referentes às plantas medicinais. Nesse ponto, importante considerar que, para a pesquisa, não houve interesse em nomear cientificamente e tão pouco em realizar a classificação etnobotânica das plantas, por não ser objetivo da pesquisa. Por isso, descreveu-se o “nome popular”

das plantas medicinais, assim como os participantes da pesquisa se referiram a elas.

Como na pesquisa descreveram-se os nomes populares das plantas medicinais que a comunidade utiliza, algumas peculiaridades foram percebidas pela pesquisadora, ao longo do estudo, como, por exemplo, o fato de que alguns participantes referiam-se a uma determinada mesma planta, porém com denominações populares distintas. Isto, porque uma mesma planta pode possuir "denominações populares" diferentes. Outro fato também observado na pesquisa foi a denominação de duas plantas com o nome de um medicamento industrializado, como foi o caso de "Figatil" e "Penicilina". E, ainda, observou-se que, na comunidade, encontraram-se citações da mesma planta medicinal com denominações populares diferentes, como, por exemplo, Camomila (Maçanilha) e Losna (Amarguinha) (GIRALDI; HANAZAKI, 2010).

Quadro 4: Plantas medicinais citadas pelas mães, avós e crianças:

PLANTAS MEDICINAIS CITADAS PELOS PARTICIPANTES		
ALECRIM	ERVA DOCE	MANJERICÃO
ALFAVACA	ERVA SANTA	MELISSA
ALHO	FIGATIL	MALVA
AMARGUINHA	MAMOEIRO	MAÇANILHA
ARAÇÁ	GENGIBRE	MANJERONA
ARNICA	GOIABEIRA	MARACUJÁ
ARRUDA	GUACO	PICO-PICO
BABOSA	HORTELÃ	PENICILINA
BOLDO	JABUTICABA	PICÃO
CAMOMILA	NOZ MOSCADA	PAU-DE-ANDRADE
CANINHA	LARANJEIRA	POEJO
CAPIM-LIMÃO	LOSNA	TANCHAGEM
CARQUEJA	LIMÃO	URTIGA
ERVA CIDREIRA	LOURO	

Legenda:

 PM citadas pelos participantes.

 PM coincidentes nos relatos das crianças, mães e avós.

PM – Planta medicinal.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2015).

4.3 AS PERCEPÇÕES SOBRE AS PLANTAS MEDICINAIS

De acordo com Tuan (1980), a percepção é construída a partir da captação das sensações do meio ou do objeto captado, e Merleau-Ponty (1999) expressa que não se pode confundir a percepção com a sensação, pois ela é maior que isso e faz parte de um campo que nos leva a dar significado ao mundo. Desse modo, a percepção é elaborada cognitivamente para então ter condições do Ser interpretar e dar um significado a ela. Assim, as representações sociais vão sendo construídas e transformadas numa determinada comunidade.

Nesse sentido, analisar as percepções sociais nessa pesquisa requer um entendimento da percepção dos sujeitos participantes à temática que lhes foi instigada a trazer à consciência e também relacionar, nesse contexto, a percepção da pesquisadora nos momentos das atividades onde a relação entre sujeito-pesquisador foi fundamental. Considera-se, no caso, que foi fundamental para a construção de uma relação de confiança e, a partir daí, obter, através das falas, lembranças e conversas informais, expressões que revelem um pouco mais do pensamento desses sujeitos.

Desse modo, foi possível, com o auxílio e pela percepção e análise das atividades realizadas fazer-se uma leitura da sensibilização da comunidade quanto às intervenções resultantes da pesquisa e, também, de reconhecer como está a **transmissibilidade do conhecimento** do uso popular das plantas medicinais na comunidade.

4.3.1 Crianças “sensibilizadas” pela intervenção da pesquisa:

Ao considerar-se a sensibilização que a pesquisa pode ter despertado nas crianças, levou-se em conta as atividades realizadas na escola: aplicação do questionário, palestra, jogo educativo e a reaplicação questionário. Das crianças que foram de alguma forma sensibilizadas pela pesquisa, encontrou-se o resultado de 22,22%, ou seja, das 18 crianças participantes quatro não apresentavam conhecimento prévio sobre as plantas medicinais e nem o que essas plantas representavam para elas. Conforme a análise dos dados coletados e a percepção da pesquisadora entendeu-se que alcançaram um maior entendimento do significado e importância das plantas medicinais, após a aplicação da pesquisa, as seguintes

crianças: “**A9**”, “**A10**”, “**A12**” e “**A13**”. Desse modo, “**A9**” ao responder o 1º questionário, referiu-se não conhecer plantas medicinais e também não ter planta medicinal cultivada em casa. Quanto à representação social das plantas, passou a informação de este ser um hábito em casa. Já após a aplicação da pesquisa, “**A9**” melhorou seu entendimento quanto à temática ao perceber que as plantas medicinais são usadas por sua família e que isso significa realmente ser um hábito saudável. Quanto à sua mãe “**M9**”, adquiriu o conhecimento sobre as plantas medicinais com a sua mãe, porém não as cultiva em casa e somente as usa quando precisa. Nesse caso, pede para os vizinhos. Relacionando mãe e filho, entende-se que embora a mãe tenha o conhecimento advindo de sua mãe, esse conhecimento não está sendo repassado para “**A9**” que demonstrou falta de conhecimento ao saber o que são plantas medicinais e o que elas significam para sua família.

“**A10**” ao responder o 1º questionário, relatou que havia plantas medicinais em casa, porém não sabia se eram usadas, e quanto à representação social do uso medicinal das plantas, respondeu que *“tem em casa, por isso é mais fácil de usar”*. Já após a aplicação da pesquisa, “**A10**” descreveu que não havia plantas medicinais cultivadas em casa, o que é confirmado com o relato de sua mãe “**M10**” e essa criança também alterou a representação social que tinha em relação à temática, considerando como uma questão de economia. Outro ponto interessante quanto a esta criança foi que respondeu que *“os pais não trabalham”*, porém, novamente verificando as respostas de “**M10**”, constatou-se que ela, a mãe desta criança, trabalha sim. Isto pode nos revelar que “**A10**” tem pouco conhecimento sobre a dinâmica da própria família. “**M10**” tem muito conhecimento sobre as plantas medicinais e esse conhecimento foi recebido de sua mãe, porém “**M10**” relata que não cultiva em casa, mas diz: *“faço muito uso das plantas que busco na casa de minha mãe, como folha de Goiabeira, Pau-de-Andrade, que uso para cicatrizar as feridas, Quebra pedra...”*. Ao analisar as falas de “**M10**” e “**A10**”, percebe-se que a avó transmitiu o conhecimento para “**M10**”, que embora não cultive as plantas medicinais em casa, faz uso porque as busca na casa da mãe. No entanto, esse conhecimento, acredita-se não estar sendo repassado para “**A10**”, como demonstrado nos relatos acima. Nesse sentido, entende-se que a pesquisa contribuiu para “**A10**” entender o que são as plantas medicinais e que é um tratamento mais econômico que o tradicional.

“**A12**” relatou, na primeira aplicação do questionário que não sabe se usam plantas medicinais em sua casa, mas relatou que há plantas medicinais cultivadas. “A12” não soube responder qual a representação social que tem das plantas medicinais. Após as atividades, relatou que não havia plantas cultivadas em casa e respondeu, assim como fez “A10”, que para ele a representação social das plantas medicinais tem um caráter mais econômico. Sua mãe “**M12**” tem conhecimento sobre as plantas medicinais e as cultiva em casa e, expressa: *“faço uso frequente paragripe, dor de garganta e calmante para os nervos”*. Pode-se perceber que nesta família existe o conhecimento e este foi transmitido da avó para a mãe, porém “M12” não está passando para a “A12” que somente depois das atividades da pesquisa compreendeu qual a representação social do uso popular das plantas medicinais em sua vida e em sua comunidade, embora tenha continuado a relatar que a família não cultiva plantas em casa, o que não condiz com o relato de “M12”.

“**A13**” na primeira aplicação do questionário referiu-se que em casa não havia plantas medicinais. Depois das atividades da pesquisa, para as quais demonstrou muito interesse e também respondeu acertadamente todas as questões, “A13” descreveu que havia plantas medicinais em casa. “**M13**” conhece e faz uso de algumas plantas medicinais: *“eu planto pouco porque tenho espaço pequeno, mas gostaria de ter mais plantas”* e *“uso muito dar as folhas do mamoeiro para vermes”*.

Portanto, nas quatro famílias aqui destacadas, entende-se a importância das avós, mesmo não participando do estudo, apenas citadas pelas filhas. Na questão da transmissibilidade do conhecimento sobre as plantas medicinais, portanto, as avós conheciam e usavam as plantas medicinais e passaram essa tradição para suas filhas. Porém, entende-se que possivelmente esse conhecimento permanecerá ali, na 2ª geração, pois as mães não estão transmitindo seus saberes culturais para seus filhos.

4.3.2 Crianças “não sensibilizadas” pela intervenção da pesquisa:

Algumas crianças (44,44%) já traziam consigo, embora esparsos, fragmentos de conhecimento sobre as plantas medicinais e, portanto, nas atividades da pesquisa percebeu-se que sabiam responder ao questionário com facilidade e muito interesse, inclusive, citando algumas plantas que não constavam no questionário e

seus usos pela família. Entre essas crianças, destacam-se “A1”, “A6”, “A8”, “A11”, “A14”, “A15”, “A16” e “A17”.

O conhecimento foi transmitido e/ou pelas avós e mães, e as crianças não tiveram diferenças de respostas nas aplicações do questionário, bem como na análise das atividades como um todo. Entre esse grupo, destacam-se as três crianças que têm suas avós como participantes da pesquisa: “A1”, “A6” e “A11”. Das três famílias que têm as avós, “A1” e “A11” destacaram-se no nível de conhecimento transmitido por suas mães e principalmente pelas avós e, assim possibilitam a manutenção da tradição do uso popular das plantas medicinais. “A8” e “M8” relatam conhecer bem e fazer uso frequente das plantas medicinais, como relata “M8”: *“a minha mãe é quem cuida e planta mais, mas a gente está sempre ajudando”* e *“uso o chá de hortelã para refrescar os órgãos internos”*.

“A14” relata que conhece um pouco das plantas medicinais e diz ser um hábito fazer uso das mesmas, e sua mãe “M14” recebeu o conhecimento de sua mãe e diz fazer uso frequente das plantas medicinais de diferentes formas: *“a gente mastiga a folha da goiabeira e engole o suco e a diarreia passa na hora”*, e, ainda descreve outro usos para as plantas medicinais, como *“uso para diarreia, gripe dor no estômago...”*, expressa também *“fui criada na roça e lá a gente usava o que tinha de planta como remédio”*, e ainda: *“não tem química e é natural”*. Pelo relato da mãe, entende-se que a mesma tem por hábito e tradição fazer o uso das plantas medicinais para diversas enfermidades, pois tem um grande conhecimento que foi recebido de sua mãe, porém “A14” conhece poucas espécies de plantas medicinais e não sabia que se usava em casa. Logo deduzimos que o conhecimento foi transmitido da 1º para a 2º geração, porém muito pouco está sendo transmitido para a 3º geração (“A14”).

“A15” e “M15” têm pouco conhecimento e interesse sobre as plantas medicinais. A criança, no questionário, respondeu negativamente a maioria das questões, nas duas aplicações. A mãe só usa chá de erva doce para a cólica do bebê. No entanto, o pai que participou da conversa informal, demonstrou muito conhecimento que foi adquirido de sua mãe e diz ser ele o responsável por preparar os remédios caseiros para a família e os busca na casa de sua mãe. Expressa, ainda: *“o remédio da planta vem da terra e a gente sabe de onde vem, por isso é natural”*. O pai revela usar, por exemplo, a folha do mamoeiro bem picado e mistura com mel e deixa parado por uns dias e depois dá para os filhos para bronquite.

Ainda, *“uma vez me queimei no escape da moto e “tava” (sic) passando uma pomada que não adiantava de nada, então peguei lá na minha mãe folha de babosa...foi só cortar e passar que “logo logo” melhorou...nem ficou marca”*.

“**A16**” conhece as plantas medicinais de ouvir sua mãe falar e reconheceu todas as plantas medicinais descritas no questionário. “**M16**” conhece muito sobre as plantas medicinais, faz uso frequente e diz *“ser um meio mais natural de cuidar da família”* e, ainda que *“é muito importante essa pesquisa para as crianças aprenderem mais sobre as plantas”*. O **pai**, informalmente, revelou ser também conhecedor e inclusive expressou *“o que está plantado é melhor que o embalado. A gente tem mais confiança porque sabe da onde vem o remédio”* e *“os velhos viviam mais, não é? Isso porque sempre usavam as plantas”*.

“**A17**” e sua mãe “**M17**” pouco conhecem sobre as plantas. A mãe, que é gestante, inclusive no momento da visita encontrava-se fumando, o que se percebe a pouca preocupação dela com a saúde. No entanto, o **pai** comentou que só usa as plantas medicinais: *“faz dois anos que não tomo um comprimido”*. Nessa família, percebeu-se que somente o pai detém o conhecimento sobre as plantas medicinais e as usa, porém não os transmite verbalmente, mas no simples ato de preparo dos remédios caseiros para a família já está repassando de algum modo o conhecimento adquirido.

Ainda, percebeu-se que para algumas crianças a pesquisa pode ter-lhes de certa forma sensibilizada, mas de pouca significância. Notou-se que entre a primeira aplicação do questionário e as atividades desenvolvidas, atingindo-se 38,9% das crianças, entre elas: “**A2**”, “**A3**”, “**A4**”, “**A5a**”, “**A5b**”, “**A7**” e “**A14**”. Foi também possível identificar que “**A2**” e “**A3**” demonstraram certa confusão ao realizar o jogo educativo mesmo tendo sido bastante explicada a forma de desenvolvê-lo. Por outro lado, “**A3**”, além de confuso quanto ao jogo, percebeu-se também que não entendeu a palestra, pois das sete questões do questionário acertou apenas uma questão. Essas crianças, na prática, não foram sensibilizadas com os conhecimentos passados com a pesquisa.

As demais crianças acima citadas apresentaram uma pequena contribuição no entendimento à temática, com destaque, por exemplo, para “**A5a**”, “**A5b**” e sua mãe “**M5**” que conhecem as plantas medicinais e as cultivam em casa, embora no momento faça pouco uso dessas plantas. Entendeu-se, porém, que embora não de forma tão intensiva a transmissão do conhecimento entre as gerações está

ocorrendo. “**M5**” expressa: *“usando as plantas às vezes tem mais resultado que os remédios da farmácia”*. O pai de “**A5a**” e “**A5b**” também comentou: *“é mais barato usar as plantas já que a gente tem bastante gasto com a filharada”*. No caso dessa família, o pai, informalmente, comenta que a família é grande (ao total são seis filhos) e que, portanto, o uso das plantas medicinais ajuda economicamente, visto que é uma família com condições socioeconômicas bastante precárias.

4.4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO USO DAS PLANTAS MEDICINAIS PARA A COMUNIDADE

A teoria das representações sociais, como descreve Moscovici (2009), possibilita tornar as ideias mais familiares, os significados mais conhecidos e facilita a formação de uma identidade a tudo aquilo que não tem familiaridade para a sociedade. Assim, é a partir da interação dos atores que compõe a sociedade, pela mediação das ideias e significados individuais, que as diferenças vão sendo amenizadas e, em consequência disso, vão sendo formadas as representações sociais, sendo social por atingir um contexto que é assumido por todos. Como Jovchelovitch (2012, p.68) complementa as representações sociais são uma estratégia criada por atores sociais para enfrentar as diversidades do mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente.

Nesse contexto, a presente pesquisa teve como foco preponderante a busca pela representação social que a comunidade da Estrada Mildau tem sobre um costume, uma tradição que é o uso popular e caseiro de plantas medicinais como forma de tratamento para a saúde. Assim, aplicou-se um questionamento para as avós e mães e outro para as crianças, buscando-se saber o que significa, para eles, fazer uso de plantas medicinais.

Para as **avós**, 100% consideraram que as plantas medicinais têm como significado a tradição, isto é, estão fortemente ligadas a um hábito que já vem sendo transmitido de geração em geração. Badke *et al* (2013), em seu estudo, referem-se à relação de afeto que as avós têm ao lembrarem-se do tempo que eram crianças e que suas próprias mães cuidavam a saúde da família com as plantas. Brasileiro *et al* (2008) também se refere acerca da detenção do conhecimento sobre as plantas medicinais estar intimamente ligado às avós. Para as **mães**, 53% delas consideraram que o uso popular das plantas medicinais tem uma importância social,

ou seja, relacionam o uso dessa terapia por ser mais natural e com menos efeitos colaterais que a medicina convencional. É esta a representação social que têm da medicina tradicional; 41% das respondentes consideraram relevante a tradição como representação para o uso popular das plantas medicinais e, ainda, 5,9% das mães considera o aspecto econômico. Esses resultados demonstraram uma diferença no juízo de valor do bem cultural entre as avós e as mães. Como relata Amorozo (1995), a transmissão de uma tradição requer um contato íntimo e contínuo entre as gerações para que a mesma se fixe e faça parte da cultura da comunidade e, como observado nesse estudo, a grande maioria das mães participantes, apenas receberam o conhecimento de suas mães não mantendo um contato contínuo e prolongado com as mesmas, como observado nas visitas domiciliares, uma vez que apenas três avós moravam na comunidade e as demais em outras localidades. Esse acontecimento nos levou a pensar que realmente o fato de não ter ocorrido essa influência materna levou a uma alteração na valoração da tradição do uso caseiro das plantas medicinais.

Acredita-se também que a baixa média de idade das mães pode ter influenciado na representação que elas têm do bem cultural, levando-as a concederem uma maior importância social quando questionadas sobre uma temática do que aos valores tradicionais recebidos de suas mães.

As crianças, quando perguntadas sobre a mesma questão, responderam que a representação social das plantas medicinais é, respectivamente, 56% social, 39% cultural e 5% econômico. Os resultados obtidos entre as crianças, praticamente igualou-se aos resultados que suas mães apresentaram, demonstrando certo equilíbrio. No entanto, devem-se analisar duas questões: a primeira é quanto ao valor que as crianças deram ao social. Pela análise das respostas do questionário e conforme o entendimento (percepção) da pesquisadora² foi possível compreender que as crianças pensam no caráter social do seguinte ponto de vista: se tem planta medicinal em casa então a mãe usa, como, por exemplo, “A9” expressou: *“tenho plantado em casa, então é mais fácil usar”*, e na mesma linha de pensamento diversas crianças demonstraram esse raciocínio, mas também houve aquelas que compreendem que o uso das plantas medicinais significa um tratamento “mais natural” do que “tomar remédios”, como expressou “A2”.

²O entendimento (percepção) da pesquisadora foi subsidiado pelas anotações e observações *in loco* feitas no “Caderno de Campo” da pesquisadora (Apêndice F).

Apenas uma criança respondeu que a representação do uso das plantas medicinais para ela tem expressão econômica, o que condiz com o relato da sua mãe. Em suas palavras: *“tomar o chá das plantas é melhor porque a gente não gasta com remédios”*. Entende-se que para esta família a possibilidade de fazer uso de um tratamento natural, que utiliza um recurso oriundo de sua própria localidade, cultivado por eles mesmos, provavelmente tenha um significado que vai além de economizar com medicamentos para tratar as doenças da família. Entende-se assim haja vista que este fato envolve uma rede de outras questões, tais como: evitar ter que se afastar do trabalho para levar o familiar ao posto de saúde; e ainda, não raro, ocorrer de o profissional médico prescrever medicamentos que não constam na rede pública de saúde e então a família necessitar custear com o tratamento recorrendo à farmácia tradicional.

Essa análise pode ser estendida para as demais famílias, pois mesmo sem perceberem essas famílias estão economizando no orçamento familiar ao cultivar e usar as plantas medicinais para tratar suas famílias, apesar de o resultado estatístico desse dado não ter sido significativo em percentuais na pesquisa.

Importante fazer uma análise das três famílias que tinham avó, mãe e criança no mesmo seio familiar (“F1”, “F6” e “F11”) no sentido de observar a representação social das plantas medicinais quando se têm as três gerações convivendo juntas. Assim, na “F11” a representação social das plantas medicinais para a família é cultural, ou seja, consideram uma tradição. “F6”, a mãe e a avó acham que a representação também é um hábito, uma cultura, mas, no entanto, quando a criança (menino) foi interpelada, respondeu que para ele as plantas medicinais são importantes e têm um significado social, ou seja, *“como têm em casa é fácil usar”*. Nesse caso, embora ocorra o encontro das três gerações, observa-se que para a última geração, (a criança), o significado do uso caseiro das plantas medicinais não tem o mesmo valor que representa para sua mãe e avó. Portanto, consegue-se perceber como as representações podem ser constantemente modificadas e transformadas como já mencionado por Moscovici (2009).

Na “F1” constatou-se uma peculiaridade: a avó era a maior portadora do conhecimento e transmitiu para a sua neta, porém a mãe da criança não dá o mesmo valor ao uso das plantas medicinais, esta é a sua representação social quanto às ervas caseiras. Questionada, essa mãe respondeu ser este um meio mais

natural de tratar, enquanto que a avó e a criança têm um juízo de valor culturalmente enraizado.

Pelegriani e Funari (2008) relatam que os valores patrimoniais e os juízos de preservação tendem a mudar com o passar do tempo, pois ambos são construídos social e historicamente, por isso a diferença nos resultados obtidos quando se analisou as três gerações.

4.5 As categorias de análise da pesquisa

As categorias de análise da pesquisa foram extraídas das palavras ou expressões mais citadas pelos participantes na pesquisa, e que foram reveladas ao longo da aplicação do estudo por meio das falas e expressões dos sujeitos, bem como da percepção da pesquisadora ao conversar informalmente com os demais familiares presentes no momento das visitas domiciliares (BARDIN, 2011). Nesta pesquisa, emergiram duas grandes categorias de análises: as plantas medicinais mais citadas pelas mães, avós e crianças; e também a transmissibilidade do conhecimento entre as gerações pesquisadas. Desse modo, foi possível avaliar a valoração do bem cultural imaterial “uso popular de plantas medicinais” entre a população pesquisada.

Durante as categorias decorrentes da primeira grande categoria de análise, obteve-se um total de 41 tipos diferentes de plantas medicinais citadas pelas avós, mães e crianças. Destas, surgiram aquelas que, de acordo com os dados dos questionários e as falas dos respondentes foram consideradas as mais reiteradas, sendo, portanto: a **Hortelã**, a **Goiabeira**, o **Limão**, a **Camomila**, o **Boldo**, a **Erva cidreira** e o **Guaco**.

Das plantas medicinais mais citadas, analisou-se para quais as enfermidades são comumente utilizadas pelos moradores da comunidade. Assim, o resultado obtido foi o seguinte: a Hortelã, a Camomila, o Boldo e a Goiabeira estão entre as 27 citações de uso das plantas medicinais para tratar enfermidades digestivas. A Hortelã, o Guaco e o Limão, do mesmo modo, estão entre as oito plantas medicinais citadas para o uso em enfermidades do trato respiratório, a Erva Cidreira e a Camomila para o sistema nervoso. Esses resultados são confirmados por outros estudos realizados na mesma linha, como, por exemplo, Alves, Cruz e Messeder (2009), Brasileiro *et al* (2008) e Badke *et al* (2013).

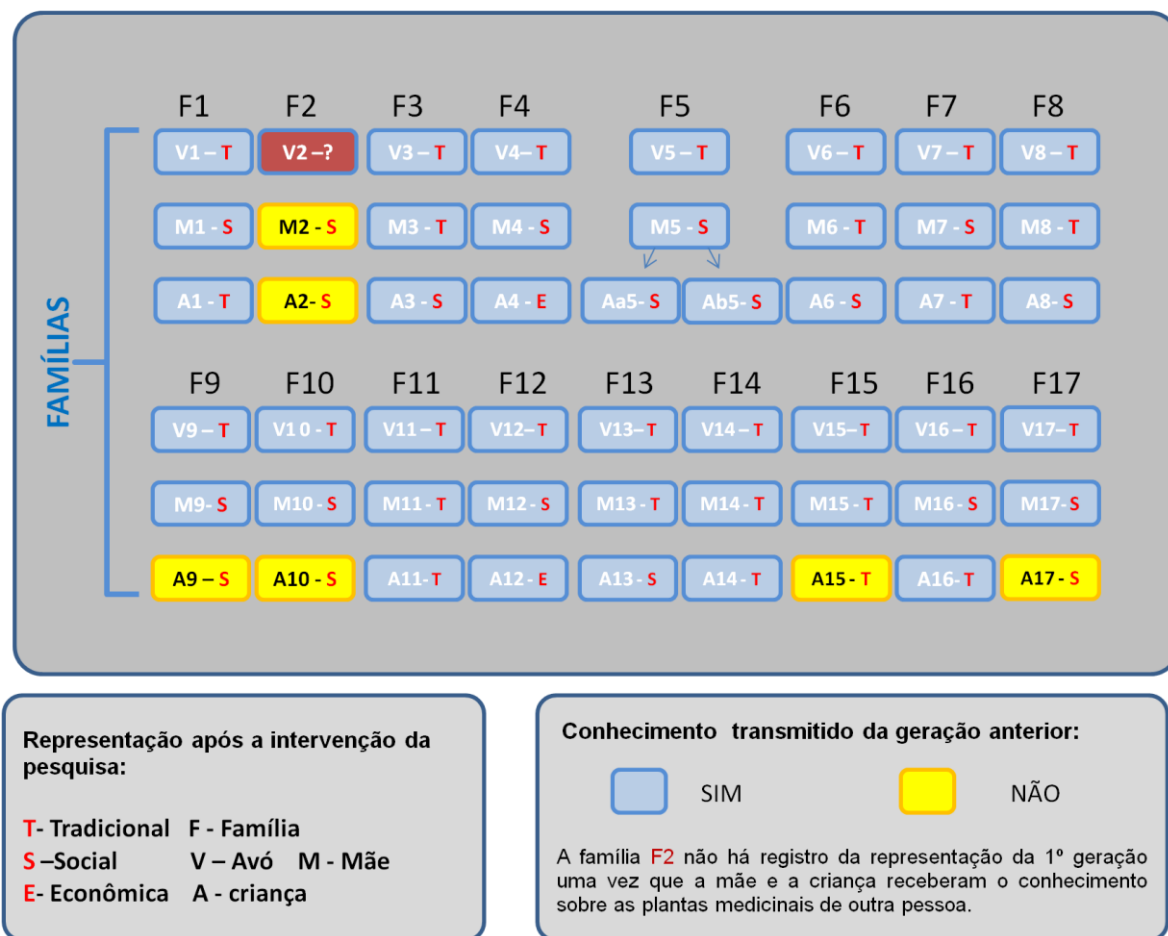
A segunda grande categoria de análise que emergiu da pesquisa tratou da **transmissão do conhecimento** sobre o uso popular das plantas medicinais. Nessa categoria, os participantes, as mães, as avós e as crianças, foram esclarecidas que poderiam escolher mais de uma pessoa como a transmissora do conhecimento. Os resultados obtidos em número de citações de pessoas que transmitiram o conhecimento para os respondentes (38 citações), dessas, 27 citações (71%) referiam serem as mães as transmissoras, 6 (16,0%) as avós, 5 (13,0%) revelaram ter recebido conhecimento de outra pessoa.

Considerando que de acordo com diversos estudos, o conhecimento e a transmissão são na grande maioria de responsabilidade das mulheres, pode-se observar nesta pesquisa que a categoria de análise (mulheres – simbolizadas pelas mães e avós) apresentou-se como um resultado condizente com os demais estudos científicos na área, como descrito nos trabalhos de BADKE *et al* (2008), SANTOS *et al* (2008), CEOLIN *et al* (2011) e BADKE *et al* (2013), pois se obteve 87,0% de citações referentes às avós e às mães. Portanto, esses resultados revelam e confirmam que a base do conhecimento e transmissão do saber do uso das plantas medicinais realmente está com as mulheres, principalmente as mulheres da família.

Durante o estudo emergiu também como categoria de análise, a transmissão do conhecimento entre as gerações. Essa análise foi realizada a partir das respostas dos questionários das mães (2º geração) e das crianças (3º geração), obtendo-se os seguintes resultados: das 17 mães participantes da pesquisa, 10 mães relataram que receberam o conhecimento acerca das plantas medicinais de suas mães, quatro mães relataram ter recebido de suas mães e também de suas avós e três mães relataram receber de outra pessoa. Das 18 crianças participantes, 14 citaram que foram as suas mães as transmissoras do conhecimento, duas crianças responderam que foram suas avós e duas crianças indicaram que foi outra pessoa (Quadro 5).

Portanto, através desses resultados, entende-se que na Comunidade Mildau está ocorrendo à transmissão verticalizada do conhecimento acerca do uso popular das plantas medicinais, pois 82,35% das mães receberam o conhecimento sobre as plantas medicinais através de suas mães. Quanto às crianças o resultado foi de 77,8%, praticamente o mesmo valor percentil foi obtido. Logo, entende-se que está ocorrendo a transmissão do conhecimento entre as 1ª, 2ª e 3ª gerações e, que este está sendo perpassado verbalmente entre os membros da família.

Quadro 5 - Representação da transmissão do conhecimento sobre as plantas medicinais entre as três gerações da comunidade Mildau (Avós, Mães e Crianças) e a representação social dos participantes em relação a este patrimônio cultural imaterial.



No entanto, há de considerar que mesmo havendo a transmissão do conhecimento sobre as plantas medicinais nas três gerações estudadas, as pesquisadoras perceberam que, a partir dos resultados encontrados quando realizada a análise da representação que as mães, as avós e as crianças têm sobre o uso caseiro das plantas medicinais, que a transmissão do conhecimento está ocorrendo com um juízo de valor diferenciado, pois a 1ª geração (avós) considera a representação do bem cultural estudado uma tradição, herança que deve ser mantida e, as 2ª e 3ª gerações entendem que esse patrimônio tem um significado social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A descoberta das virtudes terapêuticas das plantas pelas civilizações foi acontecendo empiricamente, baseando-se nas experimentações que os “sábios” praticavam nas pessoas com enfermidades de suas comunidades, uma vez que esse era o único recurso que dispunham para tratar suas moléstias.

Esse saber popular ao ser praticado cotidianamente pelas pessoas foi sendo então transmitido ao longo das gerações e assim permanecendo vivo até os dias de hoje como uma forma de patrimônio cultural imaterial, que pertence à categoria dos saberes e crenças que fazem parte da vida de um povo.

No entanto, percebe-se que com o progresso, o desenvolvimento das cidades e mudanças nos estilos de vida das pessoas essa tradição cultural está cada vez mais perdendo espaço para a medicina convencional e recuando dos grandes centros para as localidades rurais, mais afastadas, as quais tendem ainda a manter vivas as crenças e tradições de seu povo. Um exemplo dessa situação é a Comunidade Estrada Mildau, localidade escolhida para a pesquisa aqui em destaque.

A intervenção da pesquisa na Comunidade Estrada Mildau (no Distrito de Pirabeiraba) proporcionou uma intenção de sensibilização nas crianças do 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Eugênio Klug” (Figura16), que participaram da pesquisa e em suas famílias, no referente ao uso caseiro das plantas medicinais e sobre o que este hábito significa para a comunidade. Em vista disto, entende-se que os objetivos traçados no início da pesquisa foram alcançados, pois a comunidade pesquisada despertou seu olhar para a questão do entendimento do que são “plantas medicinais” e a sua real importância para as famílias na prevenção e tratamento de doenças. Mas, principalmente, contribuiu para a compreensão de que as plantas medicinais são representações que fazem parte do patrimônio cultural imaterial da comunidade.

Nesse sentido, realçou-se a importância do uso das plantas medicinais como representação cultural local. Mas, também se buscou realçar que a par do valor intrínseco que se dá às plantas medicinais essas também apresentam limitações na medida em que quando a cura não acontece somente com o uso dessas ervas, a comunidade busca o apoio da medicina convencional.

Assim, elaborou-se um panorama de como está, no atual momento histórico e cultural, a questão da representação social do uso popular das plantas medicinais para essa comunidade. A partir de questionamentos com as três gerações estudadas (crianças, suas mães e avós), todas moradoras da área rural da comunidade, foi possível esse entendimento.

No contexto, percebeu-se que está ocorrendo uma alteração de juízo de valores entre a primeira e a segunda geração. Essa mudança de valores da geração das avós para a geração das mães ficou explícita quando se observou os dados encontrados quanto à representação social, cultural e econômica do uso das plantas medicinais. Para as avós, o significado está ligado às suas raízes, à infância, aos velhos tempos, pois são crenças transmitidas por suas mães e avós como uma herança cultural e que por isso as avós entendem que esse saber faz parte de suas vidas e histórias e, conseqüentemente, transmitiram esse saber aos seus filhos, filhas e também netos.

É de se questionar esse entendimento das avós, uma vez que essas senhoras responderam ter baixa instrução. Essa situação poderia levar ao resgate do senso comum (como se lê em Moscovici, 2009), na leitura do uso de plantas medicinais ou, uma certa desvalorização social na transmissão desse conhecimento.

Por outro lado, a maioria das mães já se manifestou no sentido de que as plantas medicinais têm um caráter mais social do que cultural.

Para as mães e as crianças, as representações sociais, culturais e econômicas resultaram em valores aproximados, sendo o mais significativo tanto para as mães quanto para as crianças, o caráter “social” do uso das plantas medicinais. Pode-se compreender que para a segunda e a terceira gerações está ocorrendo a influência do momento social em que as duas gerações estão vivendo, muito diferente do tempo em que suas avós foram criadas e receberam influências de seus familiares. Atualmente os tempos são outros, e por isso as representações também acompanham as mudanças e se alteram com o movimento da história.

Como descrito por Moscovici (2009), as representações sociais não são estáticas e por isso estão em transformação constante, dependendo do momento histórico e cultural que os indivíduos sociais estão vivendo. Nesse quadro, entende-se que mesmo estando a Comunidade Estrada Mildau localizada em uma área rural, ela recebe as influências do avanço da modernidade, pois a tecnologia chega, por exemplo, pela escola. É notável que o significado que essa geração escolar atual

terá desse bem cultural que sobrevive na comunidade será diferente da percepção de suas avós que viveram grande parte de suas vidas em outra época.

Relevante considerar que do estudo emergiu um dado incomum no que se refere para quais doenças a comunidade mais faz uso das plantas medicinais: o elevado índice percentual de doenças do sistema digestivo e do sistema nervoso que levou a questionamentos sobre quais seriam as causas desse tipo de enfermidades. Uma comunidade que teoricamente é mais tranquila para se viver, apresentando dados de moléstias de hábitos modernos de estresse. Em vista disso, sugere-se uma intervenção e/ou pesquisa mais específica nesse sentido que avalie as condições em que esses tipos de enfermidades estão ocorrendo junto a essa população.

Finalizando, entende-se que a pesquisa apresenta-se como de certa importância para o meio científico uma vez que busca compreender a representação social do uso popular das plantas medicinais na comunidade estudada, bem como levanta a constatação da importância, para a própria comunidade, do ato de envolver-se no estudo e ser sensibilizada e estimulada a pensar no bem cultural que a comunidade, enquanto formada por pessoas que utilizam cotidianamente as plantas medicinais, não tinha o entendimento da importância cultural e histórica da preservação desse hábito. A partir dos dados e do panorama geral da representação social desvelados por esta pesquisa, recomenda-se um futuro estudo na comunidade. Estudo este, a ser amparado na Educação Ambiental e Patrimonial, com fundamentos fenomenológicos. Ainda, esse estudo, a ser focado nas famílias e, principalmente, nas crianças, para que bem embasados esses atores sociais possam sim, com um conhecimento mais aprofundado agir de forma a proteger essa tradição que transpassou gerações e chegou até o presente momento. E que assim essa tradição seja mantida e possa prosseguir no caminho benéfico da cura, mas, principalmente, na preservação desse bem cultural tão valioso para a humanidade.

Figura 16: Turma do 5ª ano Escola Municipal Eugênio Klug com a pesquisadora:



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2015).

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (Anvisa). **Consulta pública n. 18**. Brasília, mar. 2010.

_____. **Fitoterápicos**. Disponível em: <<http://www.anvisa.gov.br/medicamentos/fitoterapico>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

ALMEIDA, A.C.P.; SHIGUNOV, V. A atividade lúdica infantil e suas possibilidades. **Revista da Educação Física**, v.11, n.1, p.69-76, 2000.

ALVES, E.M.; CRUZ, M.P.; MESSEDER, J.C. Os saberes populares na utilização do boldo (*Plectranthus barbatus* Andrews Lamiaceae) como fitoterápico nos distúrbios gástricos e hepáticos. **Ciência em Tela**, Rio de Janeiro, v.2, n.1, 2009.

AMOROZO, M.C.M. A abordagem etnobotânica na pesquisa de plantas medicinais. In: DI STASI, L.C. (Org.). **Plantas medicinais: arte e ciência**. Um guia de estudo interdisciplinar. São Paulo: Editora da Unesp, 1995. p. 47-59.

ARANHA, M.L.A.; MARTINS, M.H.P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARARIPE, F.M.A. Do patrimônio cultural e seus significados. **Transinformação**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 111-122, 2004.

ARAÚJO, S. **O jogo na educação infantil**. Monografia (Pós-graduação em Psicopedagogia)–Rio de Janeiro, 2004.

BADKE, M.R. **Conhecimento popular sobre o uso de plantas medicinais e o cuidado de enfermagem**. Dissertação (Mestrado) – Santa Maria, 2008.

BADKE, M.R.; BUDÓ, M.L.D.; ALVIM, N.A.T.; ZANETTI, G.D.; HEISLER, E.V. Saberes e práticas populares de cuidado em saúde com o uso de plantas medicinais. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p.363-70, abr./jun. 2012.

BALBINOT, S.; VELASQUEZ, P.G.; DUSMAN, E. Reconhecimento e uso de plantas medicinais pelos idosos do município de Marmeleiro – Paraná. **Revista Brasileira de Plantas Medicinais**, Botucatu, suplem. 1, v.15, n.4, 2013.

BALDIN, N. Educação ambiental, cultura e histórias de vida: o movimento para revitalizar um rio. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., Caxias do Sul, 2012. **Anais...Caxias do Sul**, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/200/827>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

_____; ALBUQUERQUE, C. (Orgs.). **Novos desafios na educação: Responsabilidade social, democracia e sustentabilidade**. Brasília: Líber Livro, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONOMO, M.; MELOTTI, G.; PALMONARI, A. Princípios organizadores das representações de rural e cidade. **Sociedade e Estado**, v.28, n.1, jan./abr. 2013.

BORIS, G.D.J.B. A (pouco conhecida) contribuição de Brentano para as psicoterapias humanistas. **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 17, n. 2, p. 193-197, jul./dez. 2011.

BRANDÃO, C.R. **Pesquisa participante**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRANDENBURG, B. Estradas e famílias: colonização de Pirabeiraba. **Pirabeiraba 150 anos**, Joinville, p. 15-20, abr. 2009.

BRASIL. **Circular n. 40, de 1873**. 1873. Disponível em: <<http://www.archives.nd.edu/circulars/CLO1-1873-07-02.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

_____. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

_____. **Decreto-lei n. 25, de 1937**. 1937a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm>. Acesso em: 28 jun. 2014.

_____. **Decreto-lei n. 3.551, de agosto de 2000**. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3551>. Acesso em: 14 maio 2014.

_____. **Lei n. 378, de 1937**. 1937b. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Lei_n_378_de_13_de_janeiro_de_1937.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2014.

_____. **Lei n. 9.795, de abril de 1999**. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795>. Acesso em: 28 abr. 2015.

_____. Ministério da Saúde. **Decreto n. 5.813, de junho de 2006**. Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos. Brasília, 2006a.

_____. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Plantas Medicinal e Fitoterápico**. Série B. Textos básicos de saúde. Brasília: Ideal, 2006b.

_____. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Brasília, 2006c. v. 7. (Série Pactos pela Saúde).

_____. Ministério da Saúde. Portaria n. 971, de 3 de maio de 2006. Aprova a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no Sistema Único de Saúde. **Diário Oficial da União**, Brasília, n.84, seção 1, 2006d.

BRASILEIRO, B.G.; PIZZIOLO, V.R.; MATOS, D.S.; GERMANO, A.M.; JAMAL, C.M. Plantas medicinais utilizadas pela população atendida no Programa de Saúde da Família, Governador Valadares, MG, Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Farmacêuticas**, v. 44, n. 4, out./dez. 2008.

BRUNING, M.C.R.; MOSEGUI, G.B.G.; VIANNA, C.M.M. A utilização da fitoterapia e de plantas medicinais em unidades básicas de saúde nos municípios de Cascavel e Foz do Iguaçu – Paraná: a visão dos profissionais de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 10, p. 2.675-2.685, 2012.

CÂMARA, R.H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.

CARDIM, L.N. **Ambiguidade na fenomenologia da percepção de Maurice Merleau-Ponty**. Tese (Doutorado)–São Paulo, 2007.

CASTRIOTA, L.B. **Patrimônio cultural: conceitos, políticas, instrumentos**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: IEDS, 2009.

CEOLIN, T.; HECK, R.M.; BARBIERI, R.L.; SCHWARTZ, E.; MUNIZ, R.M.; PILLON, N. Plantas medicinais: transmissão do conhecimento nas famílias de agricultores de base ecológica no sul do RS. **Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 47-54, 2011.

CHAMON, E. Representação social da pesquisa pelos doutorandos em ciências exatas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 18, n. 2, p. 303-312, 2014.

CONSELHO BRASILEIRO DE FITOTERAPIA (Conbrafito). **Conbrafito**. Disponível em: <<http://www.conbrafito.org.br/>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

CORRÊA, R.M.; ROSA, T.F. História dos bairros de Joinville. **Arquivo Histórico de Joinville/SC**. São Paulo: Gráfico Círculo, 1992.

DARTIEGUES, A. **O que é a fenomenologia?** 32. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2011.

DI STASI, L.C. **Plantas medicinais: arte e ciência**. Um guia de estudo interdisciplinar. São Paulo: Editora da Unesp, 1995.

DIAS, F. O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem. **Letrônica**, v. 3, n. 2, p. 107-119, dez.2010.

DOMINGOS SOBRINHO, M. Representações sociais como obstáculos simbólicos à incorporação do hábito científico. **Ariús**, Campina Grande, v. 16, n. 1/2, p. 31-48, jan./dez., 2010.

DUARTE, A.M.; GOETZ, E.R.; BOFF, P. Etnoconhecimento de plantas medicinais em área urbana: para além da terapêutica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE AGROECOLOGIA, 8. 2013. **Cadernos de Agroecologia**, Porto Alegre, v.8, n. 2, nov. 2013.

ETHUR, L.Z.; JOBIM, J.C.; RITTER, J.G.; OLIVEIRA, G.; TRINDADE, B.S. Comércio formal e perfil dos consumidores de plantas medicinais e fitoterápicos no município de Itaqui, RS. **Revista Brasileira de Plantas Medicinais**, Botucatu, v.13, n.2, p.121-128, 2011.

FAGUNDES, B. A teoria das representações sociais nos estudos ambientais. **RA'EGA**, Curitiba, n. 17, p. 129-137, ago. 2009.

FONSECA, M.C.L. **Comunicação**. In: SEMINÁRIO PRESERVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO, Campinas, p. 83-95, 1995.

_____. **O patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ/Iphan, 1997.

FREITAS, M.L.L.U. A evolução do jogo simbólico na criança. **Ciências e Cognição**, Campinas, v. 15, p. 145-163, 2010.

FUNDAÇÃO MUSEU DO HOMEM AMERICANO (FUMDHAM)/INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). **Levantamento da cultura imaterial**: São Raimundo Nonato (PI) e macrorregião. Piauí. Disponível em: <<http://www.fumdam.org.br/culturaimaterial/conceito>>. Acesso em: 14 maio 2014.

GALEFFI, D. A. O que é isto: a fenomenologia de Husserl? **Ideação**, Feira de Santana, n.5, p.13-36, jan./jun. 2000.

GALLI, V. **História e economia**: o desmatamento da mata atlântica. Um sinal de desgaste dos meandros da Bacia Hidrográfica do Rio Cubatão do Norte/Joinville. 2014. Dissertação (Mestrado)—Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.29-38.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIACOMETTI, V.C.; BARCELOS, R.; DIAS, C.L. O jogo educativo na educação infantil. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.10, p.1.099-1.105, jul./dez. 2013.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILBERT, B.; FERREIRA, J.L.P.; ALVES, L.F. **Monografias de plantas medicinais brasileiras e aclimatadas**. Curitiba: Abifito, 2005.

GIRALDI, M.; HANAZAKI, N. Uso e conhecimento tradicional de plantas medicinais no Sertão do Ribeirão, Florianópolis, SC, Brasil. **Acta Botânica Brasilica**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 395-406, 2010.

GONÇALVES, J. Em busca do patrimônio catarinense: tombamentos estaduais em Santa Catarina. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26,jul. 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2011.

GONÇALVES, J.R.S. Memórias e patrimônio: ensaios contemporâneos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 26. ed, Caxambu, 2002. **Mesa - redonda**. Caxambu: DP&A, 2002. p.21-24.

_____. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônios. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 15-36, jan./jun. 2005.

GONÇALVES, M. L.; BALDIN, N.; ZANOTELLI, C. T.; CARELLI, M. N.; FRANCO, S. C. **Fazendo pesquisa**: do projeto à comunicação científica. 3. ed. Joinville: Editora Univille, 2008.

_____. **Fazendo pesquisa**: do projeto à comunicação científica. 4.ed. Joinville: Editora Univille, 2014.

GOULARTI FILHO, A.; MORAES, F.F. **A construção dos caminhos da erva-mate em Santa Catarina**: combinação e sobreposição de transportes.2009. Disponível em: <http://www.apec.unesc.net/IV_EEC/sessoes_tematicas/Hist>. Acesso em: 24 fev. 2015.

GREIN, G.; COELHO, L. A patrimonialização do rural de Joinville/SC. *In*: SIMPÓSIO DE PATRIMÔNIO CULTURAL DE SANTA CATARINA: PATRIMÔNIO CULTURAL – FAZERES E SABERES PARTILHADOS, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2013.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2013.

HAHNEMANN, S. **Organon da arte de curar**. Tradução de Edméa Marturano Villela e Izao Carneiro Soares. 6.ed. São Paulo: Vervi, 1996.

HEISLER, E.V.; BADKE, M.R.; ANDRADE, A.; ANDRADE, A.; RODRIGUES, M.G.S. Saber popular sobre a utilização da planta *anredera cordifolia* (folha-gorda). **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 21, n. 4, p. 937-944, out./dez. 2012.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Introdução e tradução de Urbano Zilles. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

_____. **A ideia da fenomenologia**. Tradução de Artur Morão. 2.ed. Lisboa/Rio de Janeiro: Edições 70, 1958.

_____. Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica. Tradução de Márcio Suzuki. 3.ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). **Iphan**. Disponível em: <<http://portal.iphn.gov.br/>>. Acesso em: 10abr. 2014 e 23 fev. 2015.

INSTITUTO ESTADUAL DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO DE MINAS GERAIS (IEPHA). Disponível em: <<http://www.iepha.mg.gov.br/>>. Acesso em: 15abr. 2014.

JESUS, M.C.P.; CAPALBO, C.; MERIGHI, M.A.B.; OLIVEIRA, D.M.; TOCANTINS, F.R.; RODRIGUES, D; CIUFFO, L.L. A fenomenologia social de Alfred Schütz e sua contribuição para a enfermagem. **Revistada Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v.47, n.3, jun.2013.

JODELET, D. Représentationssociales: um domaine em expansion. *In*: _____ (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. p 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Rio de Janeiro, dez. 1993.

JOVCHELOVITCH, S. Texto em representações sociais. Parte I – Dimensões teóricas da teoria das representações sociais. *In*: GUARESCHI, P.; _____ (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.p. 53-72.

KISHIMOTO, T.M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10.ed.São Paulo: Cortez, 2007.

KRÜGER, H.H. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação na Alemanha. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:teoria e prática**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 39-52.

LAMEIRA, O.A.; PINTO, J.E.B.P. **Plantas medicinais: do cultivo, manipulação e uso à recomendação popular**. Belém: Embrapa, 2008.

LIMA, A.M.; MACHADO, L.B.Ser interessado: núcleo central das representações sociais do “bom aluno” de professoras. **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**, Campo Grande,v.16, n.32, p.202-213, jul./dez. 2010.

LIPORACCI, H.S.N.; SIMÃO, D.G. Levantamento etnobotânico de plantas medicinais nos quintais do bairro Novo Horizonte. **Revista Brasileira de Plantas Medicinais**, Campinas, v.15,n.4, p. 529-540,2013.

LOUREIRO, C.F.B. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

LUVIZOTTO, C. K. A racionalização das tradições na modernidade: o diálogo entre Anthony Giddens e Jurgen Habermas. **Revista Trans/Form/Ação**, Marília, v.36, p.245-258, 2013.

MAGNANI, J.G.C. Pensar grande o patrimônio cultural. **Lua Nova**, São Paulo, v. 3, n.2, p.62-67, 1986.

MAIA, F.A. Direito à memória: o patrimônio histórico, artístico e cultural e o poder econômico. **Movendo as Ideias**, Belém, v. 8, n.13, p.39-42, 2003.

MARTINS, H.H.T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

_____. Texto em representações sociais. Parte I – Dimensões teóricas da teoria das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 60-80.

_____; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MODESTO, R.D.L. **O lúdico como processo de influência na aprendizagem da Educação Física infantil**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física)–Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MOREIRA, C.T.; OLIVEIRA, A.T.S.A.; MACHADO, C.A.; NETO, J.A.V.; MACHADO, M.F.A.S. Crenças e práticas populares: influência na assistência de enfermagem prestada à criança no Programa Saúde da Família. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 19, n. 1, p. 11-18, 2006.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓBREGA, T.P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, 2008.

OLIVEIRA, A.G. **Salvaguarda do patrimônio cultural: bases para constituição de direitos**. Disponível em: <<http://www.portal.iphan.gov.br/portal>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

OLIVEIRA, E.R.; MENINI NETO, L. Levantamento etnobotânico de plantas medicinais utilizadas pelos moradores do povoado de Manejo, Lima Duarte – MG. **Revista Brasileira de Plantas Medicinais**, Botucatu, v.14, n.2, p.311-320, 2012.

OLIVEIRA, G.S.; CUNHA, A. M. Breves considerações a respeito da fenomenologia e do método fenomenológico. **Cadernos da Funcamp**, Campinas, v.7, n.7, 2008.

OLIVEIRA, L. A construção do espaço, segundo Jean Piaget. **Sociedade e Natureza**, Uberlândia, v. 17, n. 33, p.105-117, dez. 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA(Unesco). **Patrimônio cultural no Brasil**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

OSTI, A.; SILVEIRA, C.A.F.; BRENELLI, R.P. Representações sociais. Aproximando Piaget e Moscovici. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, São Paulo, v.5, n.1, p.35-60, jan./jul. 2013.

PAULINO, R.C.; HENRIQUES, G.P.S.A.; COELHO, M.F.B.; MAIA, S.S.S.S Conhecimento sobre plantas medicinais entre alunos da Universidade Federal do Semiárido, Mossoró, RN. **Revista Verde**, Mossoró, v.6, n.4, p.78-90, out./dez. 2011.

PELEGRINI, S.C.A.; FUNARI, P.P.A. **O que é patrimônio cultural imaterial**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1975.

_____; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. 3.ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

PIRES, A.M.; ARAÚJO, P.S. Percepção de risco e conceitos sobre plantas medicinais, fitoterápicos e medicamentos alopáticos entre gestantes. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v.35, n.2, p.320-333, abr./jun. 2011.

POMBO-DE-BARROS, C.F.; ARRUDA, A.M.S. Afetos e representações sociais: contribuição de um diálogo transdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v.26, n.2, p. 351-360, abr./jun. 2010.

QUEIROZ, N.L.N.; MACIEL, D.A.;BRANCO, A.U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Pandeia**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.

RANGEL, M. Ensaio sobre aplicações didáticas da teoria de representação social. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 11-22, 2007. Disponível em:<<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 22 set. 2015.

REIGOTA, M. **Educação ambiental e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **O que é educação ambiental**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

REIS, S.I.A.; BELLINI,M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum**, Maringá, v.33, n. 2, p. 149-159, 2011.

REZENDE, H.A.; COCCO, M.I.M. A utilização de fitoterapia no cotidiano de uma população rural. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 282-288, 2002.

RODRIGUES NETO, J.F.; FARIA, A.A.; FIGUEREDO, M.F.S. Medicina complementar e alternativa: utilização pela comunidade de Montes Claros, MG. **Revista Associação Brasileira**, Montes Claros, p. 296-301, 2009.

ROVIGHI, S. V. **História da filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 1999.

SANTA CATARINA. **Lei estadual n. 2.975, de 18 de dezembro de 1961**. Florianópolis, 1961. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795>>. Acesso em: 1.º maio 2015.

_____. **Lei estadual n. 5.056, de 1974**. Florianópolis, 1974. Disponível em: <<http://www.leisestaduais.com.br/lei5056>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

_____. **Lei estadual n. 5.846, de 1980**. Florianópolis, 1980. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei1980>>. Acesso em: 1.º ago. 2014.

_____. **Lei estadual n. 9.342, de 1993**. Florianópolis, 1993. Disponível em: <<http://www.leisestaduais.com.br/lei9342>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

SANT'ANNA, A.; NASCIMENTO, P.R. A história do lúdico na educação. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 19-36, 2011.

SANTOS, J.F.L.; AMOROZO, M.C.M.; MING, L.C. Uso popular de plantas medicinais na comunidade rural da Vargem Grande, município de Natividade da Serra, SP. **Revista Brasileira de Plantas Medicinais**, Botucatu, v.10, n.3, p.67-81, 2008.

SCHMALZ, O. Um ducado francês em terras principescas de Santa Catarina. Monografia (Especialização em História da América)–Fundação Educacional da Região de Joinville, Joinville, 1989.

SÊGA, R. A. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, n.13, p.128-133, jul. 2000.

SILVA, J.M.O.; LOPES, R.L.M.; DINIZ, N.M.F. Fenomenologia. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 2, p. 254-257, mar./abr. 2008.

SILVA, M.T. Uma análise crítica do método fenomenológico e a sua relação com as “geografias” humanistas. **Geografia em Questão**, v.6, n.2, p.63-93, 2013.

SOUZA, A.I.J.; ERDMAN, A.L. Percepção: uma reflexão teórica a partir da filosofia de Maurice Merleau-Ponty. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v.1/2, 2003.

SOUZA, C.G.G. Patrimônio cultural: o processo de ampliação de sua concepção e suas repercussões. **Revista dos Estudantes de Direito**, Brasília, v. 7, p. 5-21, 2005.

SOUZA, C.M.P.; BRANDÃO, D.O.; SILVA, M.S.P.; PALMEIRA, A.C.; SIMÕES, M.O.S.; MEDEIROS, A.C.D. Utilização de plantas medicinais com atividade antimicrobiana por usuários do Serviço Público de Saúde em Campina Grande –

Paraíba. **Revista Brasileira de Plantas Medicinais**, Campinas, v.15, n.2, p.188-193, 2013.

SOUZA, C.P.; VILLAS BÔAS, L.P.S. A teoria das representações sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 271-286, maio/ago. 2011 a.

_____; _____. **Representações sociais: estudos metodológicos em educação**. Curitiba: Champagnat, 2011b.

SOUZA, J.G.V. O lúdico na educação infantil: possibilidades do aprender brincando em contextos de formação. **Marcas Educativas**, Teresina, v.1, n.1, p.46-57, ago. 2011.

SUBPREFEITURA DE PIRABEIRABA. **Joinville**. Disponível em: <<http://www.joinville.sc.gov.br/pirabeiraba>>. Acesso em: 15 abr. 2014 e 22 fev. 2015.

TESKE, M.; TRENTINI, A.M.M. **Compêndio de fitoterapia**. 3.ed. Curitiba: Herbarium Laboratório Botânico, 1997.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMAZ, P.C. A preservação do patrimônio cultural e sua trajetória no Brasil. **Revista de História e Estudos Culturais**, ano 7, v. 7, n. 2, 2010.

TOZONI-REIS, M. F. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. A prática reflexiva. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, YI-FU. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

VEIGA JUNIOR, V.F. Estudo do consumo de plantas medicinais na região centro-norte do estado do Rio de Janeiro: aceitação pelos profissionais de saúde e modo de uso pela população. **Revista Brasileira de Farmacognosia**, v. 18, n. 2, p. 308-313, abr./jun. 2008.

VENDRUSCOLO, G.S.; MENTZ, L.A. Levantamento etnobotânico das plantas utilizadas como medicinais por moradores do bairro Ponta Grossa, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. **Iheringia**, Porto Alegre, v. 61, n. 1-2, p. 83-103, jan./dez. 2006. (Série Botânica).

VIEIRA, R.H.S.F.; RODRIGUES, D.P.; GONÇALVES, F.A.; MENEZES, F.G.R.; ARAGÃO, J.S.; SOUZA, O.V. Uso de extrato de plantas medicinais (*Psidium guajava* Linn. e *Caricapapaya* Linn.) frente a bactérias isoladas de pescado, causadoras de diarreias infantis. **Revista do Instituto de Medicina Tropical de São Paulo**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 145-148, jun. 2001.

WACHELKE, J.F.R.; CAMARGO, B.V. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Revista Interamericana de Psicologia**, Porto Alegre, v.41, n.3, nov.2007.

WUTZOW, C.A. **Tradição do uso de plantas e ervas medicinais**: a representação social e ambiental expressada na voz e nos escritos da população de Pirabeiraba/Joinville. Monografia (Graduação em Educação Física)–Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.

ZILLES, U. **Edmund Husserl**: a crise da humanidade europeia e a filosofia. 21. ed. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2002. (Coleção Filosofia).

_____. Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiás. v. 13, n. 2, p. 216-221, jul./dez. 2007.

ANEXOS

ANEXO A

Carta de Anuência da Escola Municipal “Eugênio Klug” - autorizando
a execução da pesquisa nas suas dependências

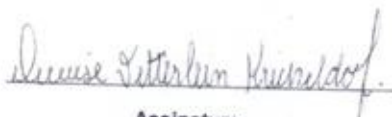
Joinville, 14/09 / 2014

AUTORIZAÇÃO

Por meio deste, venho autorizar a mestrande **Patrícia Mary Real Acosta** (Mestrado em Saúde e Meio Ambiente da Univille) a aplicar a sua pesquisa de Dissertação intitulada "**Representação Social do uso popular de Plantas Medicinais- uma experiência na escola**", cujo **objetivo geral** é "estudar a representação social do uso de plantas medicinais em crianças".

A pesquisa será executada aos alunos do 5º ano do ensino fundamental, no período vespertino, durante os meses de março e abril de 2015.

Sendo isto o que tenho para o momento, firmo o presente documento.



Assinatura
Diretora da Escola "Eugênio Klug"

Denise V. Kricheldorf
Diretora
Fone: 309109 - Gab.

Carimbo com CNPJ da escola

73.667 768/0001-97
APP ESCOLA M. EUGÊNIO KLUG
Estrada Mildau, 835 - Pirabeiraba
Cep: 89235-115 - Joinville - SC

ANEXO B

Confirmação da autorização para a execução da pesquisa pela
Secretaria Municipal de Educação (Joinville – SC)

Joinville, 06 de agosto de 2014

Ilmo Sr. Roque Antonio Mattei
DD. Secretário Municipal de Educação
Joinville – SC

Senhor Secretário

Cumprimentando-o, venho por meio deste apresentar-me e à minha orientanda. Sou professora do Programa de Pós Graduação – Mestrado e Doutorado em Saúde e Meio Ambiente da Universidade da Região de Joinville (Univille). Nesse Programa, oriento no Curso de Mestrado em Saúde e Meio Ambiente a mestranda **Patrícia Mary Real Acosta**, que deverá executar sua pesquisa para obter os créditos do Mestrado, em uma escola da rede municipal, no que poderemos considerar como "área rural". A pesquisa, intitulada **"Representação Social do uso popular de Plantas Medicinais – uma experiência na escola"** tem como objetivo geral "estudar o entendimento das crianças e de suas mães e avós no que diz respeito ao uso popular de plantas medicinais", e deverá ser aplicada às crianças do 5º ano da Escola Municipal "Eugênio Klug", bem como de suas mães e avós. A referida escola está situada na Estrada Mildau, no Distrito de Pirabeiraba.

A pesquisa será aplicada por meio de um questionário que foi elaborado pedagogicamente adequado para a idade cronológica dessas crianças. E as mães e/ou avós dessas crianças também participarão da pesquisa respondendo a um questionário específico. Faz parte do processo da pesquisa um retorno à comunidade e aos estudantes, quanto aos resultados da pesquisa.

Assim, em vista dessa argumentação que lhe apresento e também solicito, espero o deferimento deste nosso pedido para que seja viabilizada, à mestranda, a possibilidade da execução de sua pesquisa com vistas à obtenção de seu título de Mestre.

Na certeza de seu pronto atendimento à esta solicitação, antecipo os meus agradecimentos.

Atenciosamente,


Prof. Dra. Nelma Baldin
Professora Orientadora


Sônia Regina V. Fachini
Diretora Executiva
Matr. 14.187

MESTRADO EM SAÚDE E
MEIO AMBIENTE - UNIVILLE

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Protocolo Nº 1362
Joinville: 06 / 08 / 14

APÊNDICES

APÊNDICE A

Modelo do Questionário aplicado às crianças

Dia da aplicação do questionário: ----/----/----Hora: -----

CARACTERÍSTICAS DO SUJEITO DA PESQUISA

1) Idade: _____anos

2) Quantas pessoas moram em sua casa, contando com você?

() 2 pessoas

() 3 pessoas

() 4 pessoas

() 5 ou mais pessoas

3) No que sua mãe trabalha? _____

4) No que seu pai trabalha? _____

5) Onde você mora tem quintal ou pátio?

() Sim

() Não

6) Sua família tem uma horta ou jardim em casa?

() sim, tem horta

() sim, tem jardim

() sim tem horta e jardim

() não tem nenhum dos dois

7) Tem alguma erva ou planta medicinal plantada em casa?

() Sim

() Não

8) Você já ouviu falar em plantas ou ervas que podem ser usadas como remédio?

() Sim

() Não

9) Quem falou para você sobre as ervas ou plantas?

() mãe

() avó

() outra pessoa

10) Na sua casa a sua família faz uso de alguma planta ou erva como remédio para tratar alguma doença?

() Sim

() Não

() Não sei dizer

11) Cite o nome de alguma erva ou planta que você conhece e que usa como remédio para sua família:

12) Você já ouviu falar de alguma dessas ervas ou plantas? Caso saiba para que ela é usada escreva ao lado da mesma.

- () Camomila
- () Erva cidreira
- () Limão.....
- () Goiabeira.....
- () Hortelã.....
- () Guaco.....
- () Boldo.....
- () Carqueja.....
- () Manjerona.....
- () Louro.....

13) Quando você fica doente sua mãe leva você ao posto de saúde mais próximo de sua casa ou trata você com plantas ou ervas caseiras?

- () posto de saúde() trata em casa com plantas ou ervas() os dois

14) Para você as plantas caseiras usadas como remédio é importante, por quê?

- () É mais barato
- () Tem plantado em casa então é mais fácil de usar
- () Minha família tem o costume de usar as ervas caseiras por isso eu acho que é importante continuar esse costume

APÊNDICE B

Modelo do Questionário aplicado às mães e avós.

Dia da aplicação do questionário: ----/----/---- Hora: -----

CARACTERÍSTICAS DO SUJEITO DA PESQUISA: Mãe () Avó ()

1) Qual a sua idade? _____ anos

2) Qual a sua profissão?

3) Quantas pessoas moram em sua casa, contando com você?

- () 2 pessoas
- () 3 pessoas
- () 4 pessoas
- () 5 ou mais pessoas

4) Quantos filhos em idade escolar você tem?

- () um
- () dois
- () três
- () mais de três

5) Seu estado civil:

- () casada
- () solteira
- () divorciada
- () viúva
- () outro

6) Qual o seu grau de escolaridade:

- () não estudou
- () 1º grau incompleto
- () 1º grau completo
- () 2º grau incompleto
- () 2º grau completo
- () 3º grau

7) Onde você mora tem?

- ☐ horta com plantas medicinais e hortaliças
- ☐ horta só com hortaliças
- ☐ jardim somente com flores e folhagens
- ☐ não tem nenhum dos dois

8) Você já ouviu falar em plantas ou ervas medicinais?

- ☐ sim
- ☐ não

9) Caso já tenha ouvido falar em plantas medicinais, quem falou para você?

- ☐ mãe
- ☐ avó
- ☐ vizinho
- ☐ outra pessoa, qual? _____

10) Você cultiva alguma erva ou planta que possa ser usada como remédio caseiro? Quais? _____

11) Na sua casa a sua família faz uso de alguma planta medicinal como remédio caseiro para tratar alguma doença?

- ☐ sim
- ☐ não

12) Caso SIM, cite para quais doenças você faz uso de plantas medicinais:

13) Caso sua família faça uso plantas ou ervas medicinais em casa, você saberia dizer o nome de alguma(s)?

14) Você já ouviu falar de alguma dessas ervas ou plantas? Caso saiba para que elas são usadas. Escreva ao lado das mesmas.

- () Camomila
- () Erva cidreira
- () Limão.....
- () Goiabeira.....
- () Hortelã.....
- () Guaco.....
- () Boldo.....
- () Carqueja.....
- () Manjerona.....
- () Louro.....

15) Porque é importante para você usar as plantas ou ervas medicinais caseiras?

- () maneira mais natural de tratar sua família
- () mais econômico
- () porque minha família sempre teve o hábito de usar

16) Quando alguém de sua família adoece você primeiro vai ao:

- () usa plantas ou ervas medicinais
- () ao posto de saúde mais próximo de sua casa
- () primeiro trata com as plantas em casa e se precisar leva ao posto de saúde.

APÊNDICE C

Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE
(Mães e Avós)

Prezada participante.

Sou aluna do Mestrado em Saúde e Meio Ambiente da UNIVILLE e venho por meio deste documento convidá-la a participar do projeto de pesquisa **“Representação social do uso das plantas medicinais- uma experiência escolar”** que será aplicado aos alunos do 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Eugênio Klug” e também com a participação das mães e ou avós dos mesmos. A sua participação consistirá de responder a um questionário referente ao seu conhecimento sobre plantas ou ervas medicinais. Sua participação é de fundamental importância para o projeto. Este termo também tem o objetivo de esclarecer sobre a pesquisa que será desenvolvida na escola que seu filho cursa o ensino fundamental e que tem como principal objetivo verificar o que representa para as crianças o uso popular das plantas medicinais em suas vidas. O projeto será financiado com recursos da própria pesquisadora.

Para a execução do projeto, em uma primeira etapa, a pesquisadora aplicará um questionário com perguntas referentes ao conhecimento de seu filho (a) sobre as plantas medicinais. Em outro momento, será ministrada uma palestra sobre o tema “plantas medicinais” e a aplicação de um jogo educativo e por último será aplicado novamente o mesmo questionário para as crianças.

O presente documento está redigido em duas vias, sendo uma lhe entregue e a outra via ficará de posse da pesquisadora. Nesse encaminhamento, a pesquisa será conduzida, na Univille, sob a orientação e coordenação da Prof.^aDr.^a Nelma Baldin – fone – (47 34619209).

Durante o projeto de pesquisa, caso venha sentir a necessidade, lhes serão ainda garantidos maiores esclarecimentos, uma vez que sua participação no estudo é de caráter espontâneo.

Também lhe será possibilitada a liberdade de recusar-se de participar ou até mesmo de retirar o seu consentimento no andamento dos trabalhos, bem como, garante-se ainda o direito à privacidade pessoal e dos dados fornecidos (o direito do sigilo dos nomes). Os documentos originados desta pesquisa serão conservados com a pesquisadora por um período de cinco anos, sendo que após esse período serão incinerados.

Patrícia Mary Real Acosta
Pesquisadora Responsável / (47) 99100938

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

Declaro que estou suficientemente esclarecido (a) sobre a pesquisa aqui referida e concordo em participar da mesma. Para tanto, aqui expresso meu **Consentimento Espontâneo, Livre e Esclarecido** possibilitando, à pesquisadora, a realização do estudo. Concordo, ainda, com a divulgação, após a realização do estudo, dos dados e de possíveis imagens que possam vir a ser geradas durante os trabalhos da pesquisa.

Joinville, ____/____/20____

Assinatura do Entrevistado

Nome do entrevistado (a):

CPF: _____

Telefone: (____) _____ - _____ / (____) _____ - _____

Atenção: A sua participação é voluntária. Em caso de dúvidas quanto às questões éticas da pesquisa ou de seus procedimentos metodológicos, escreva para:

Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE.

Rua Paulo Malschitzki, nº10 Campus Universitário – Bloco “B” Sala 31.

Zona Industrial – Joinville-SC CEP 89 219-710

Telefone (47) 3461-9235 / e-mail: comitetica@univille.br

APÊNDICE D

Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE
(Crianças)

Prezado (a) participante.

Sou aluna do Mestrado em Saúde e Meio Ambiente da UNIVILLE e venho por meio deste documento **solicitar a participação de seu filho (a), aluno (a)** da Escola “Eugênio Klug”, do Distrito de Pirabeiraba no projeto de pesquisa **“Representação social do uso das plantas medicinais- uma experiência escolar”**. Também venho prestar os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa que será desenvolvida na escola rural de Pirabeiraba e que terá como objetivo principal observar o que representa para as crianças o uso popular das plantas medicinais em suas vidas. O projeto será financiado com recursos da própria pesquisadora.

Para a execução do projeto, em uma primeira etapa, a pesquisadora aplicará um questionário com perguntas referentes ao conhecimento de seu filho (a) sobre as plantas medicinais. Em outro momento, será ministrada uma palestra sobre o tema “plantas medicinais” e a aplicação de um jogo educativo e por último será aplicado novamente o mesmo questionário.

O presente documento está redigido em duas vias, sendo uma lhe entregue e a outra via ficará de posse da pesquisadora. Nesse encaminhamento, a pesquisa será conduzida, na Univille, sob a orientação e coordenação da Prof.^aDr.^a Nelma Baldin – fone – (47 34619209).

Durante o projeto de pesquisa, caso venha sentir a necessidade, lhes serão ainda garantidos maiores esclarecimentos, uma vez que sua participação no estudo é de caráter espontâneo.

Também lhe será possibilitada a liberdade de recusar-se de participar ou até mesmo de retirar o seu consentimento no andamento dos trabalhos, bem como, garante-se ainda o direito à privacidade pessoal e dos dados fornecidos (o direito do sigilo dos nomes). Os documentos originados desta pesquisa serão conservados com a pesquisadora por um período de cinco anos, sendo que após esse período serão incinerados.

Patrícia Mary Real Acosta
Pesquisadora Responsável / (47) 99100938

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

Declaro que estou suficientemente esclarecido (a) sobre a pesquisa aqui referida e concordo em participar da mesma. Para tanto, aqui expresso meu **Consentimento Espontâneo, Livre e Esclarecido** possibilitando, à pesquisadora, a realização do estudo. Concordo, ainda, com a divulgação, após a realização do estudo, dos dados e de possíveis imagens que possam vir a ser geradas durante os trabalhos da pesquisa.

Joinville, ____/____/20____

Assinatura do Entrevistado

Nome do entrevistado (a):

CPF: _____

Telefone: (____) _____ - _____ / (____) _____ - _____

Atenção: A sua participação é voluntária. Em caso de dúvidas quanto às questões éticas da pesquisa ou de seus procedimentos metodológicos, escreva para:

Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE.

Rua Paulo Malschitzki, nº10 Campus Universitário – Bloco “B” Sala 31.

Zona Industrial – Joinville-SC CEP 89 219-710

Telefone (47) 3461-9235 / e-mail: comitetica@univille.

APÊNDICE E

Modelo do “Jogo Educativo” aplicado às crianças

JOGO“CAÇA PALAVRAS”

Q	N	A	T	U	R	A	L
N	A	I	E	E	A	F	C
D	D	C	V	M	R	O	O
C	A	M	O	M	I	L	A
M	R	A	I	G	O	H	V
U	T	O	C	H	A	A	O
P	S	E	E	M	R	C	I
E	E	A	R	R	U	D	A

PERGUNTAS:

- 1) QUAL O LUGAR QUE AS PLANTAS MEDICINAIS NÃO PODEM SER COLHIDAS POR TER POEIRA E OUTRAS SUJEIRAS?
- 2) DAS VÁRIAS PARTES DA PLANTA QUAL É AQUELA QUE É USADA PARA FAZER OS CHÁS?
- 3) NOME DE UMA PLANTA MEDICINAL MUITO CONHECIDA POR SER CALMANTE.
- 4) ESSA PLANTA PODE SER USADA MISTURADA AO XAMPU PARA MATAR PIOLHO.
- 5) O USO DE PLANTAS MEDICINAIS É UMA MANEIRA MAIS _____ DE TRATAR AS DOENÇAS.
- 6) A FORMA MAIS CONHECIDA DE USAR AS PLANTAS MEDICINAIS É?
- 7) NORMALMENTE, SÃO AS _____ QUE CONHECEM MUITO DAS PLANTAS MEDICINAIS E ENSINAM OS FILHOS E OUTRAS PESSOAS.

APÊNDICE F

Cópia das anotações do “Caderno de Campo” da pesquisadora

Família com ovó presente.

F	Respostas questionário 1	Resultado do jogo (%)	Respostas questionário 2
A1	Tem pl. medic. ovo pela (mãe) uso: hortelã, manaupe- * Questionário sobre o uso de erva e plantas citadas tratamento com pl. medic. R5: hortelã	100% certo	idem as respostas do 1º questionário. R5: hortelã
M1	ovo pela (mãe e ovo) tem utilização avançada e manuseio usa: boldo, hortelã, erva doce, opim, ucheira, alfavaca. ca. Contém todas as pl. medic. do questionário. R5: Soutal	—	—
Falas dos participantes: "Aí fu pô pouco uso, mas minha mãe e ovo usam hortelã."			

F	Respostas questionário 1	Resultado do jogo (%)	Respostas questionário 2
A2	Não tem pl. medic. ouvi falar de outra pessoa a família não fez uso de pl. medic. Conheci gente que, porém gostou e bebeu. RS: Saudável	57% de acerto	confirma que a família fez uso de penicilina vários meses depois de. RS: Saudável
M2	ouvi falar sobre o tema com a negra. Não ouviu, usa pouco ouviu falar de com família. gostou, bebeu e usou a penic. quais doenças eram usadas RS: Saudável	—	—
Falas dos participantes:			
A2	"Tem em casa então" - mais fácil de usar".		
M2	Não tem muito interesse nas pl. medicinais. e não consomem pl. o filho o que sabe.		

M2 e A2 dizem ter usado o conhecimento
de outras pessoas.

F	Respostas questionário 1	Resultado do jogo (%)	Respostas questionário 2
A3	Diz ter utilizado em casa hortelã, feijão, conhaque limão, hortelã. Flutuação usa PM. Nenhum pode. P. social Ps: Saia de	14% acerto * Não entendeu o jogo completo mente.	de um só lado - P. social demais - idem ao quest. 1.
M3	Quem falar (maior, ou) última plenitude, hortelã, e a natureza, base. Não usa muito as pl. medic. no momento pq tem que pegar Ps: Tradição	—	—
Falas dos participantes:			
A3 "É mais fácil usar as Pl. medicinais". Aluna com dificuldade de entendimento que o jogo educacional. M3: conhece todas as Pl. medic. citadas no questionário.			

F	Respostas questionário 1	Resultado do jogo (%)	Respostas questionário 2
A4	Ouvir (mal) dig qto a para não utilizar mas usa as pl. med. e também vai ao psíco.	71,50! auto	Quem pesou mal
M4	Ouvir (mal) utilizo gochinha conheço com am. l. e, eu eu adure, 2 dias trabalho, quero. não conheço, mas não usa muito.	—	RS: econômica
Falas dos participantes:			

Família que tem 2 irmãos que estudam na mesma classe. Filie com condições econômicas precárias; e com muitos filhos.

F	Respostas questionário 1	Resultado do jogo (%)	Respostas questionário 2
Aa5	Filho cultiva pl. mede- em casa usa com emila, limão e cachaça, vinho. R5: social Filha faz tratamento pl. mede.	100% auto	viam ao quest.
Ab5	Tem pl. mede. em casa ou no poder pelo mãe conhece com emila, e usa cachaça, vinho, medicinal. R5: social	86% outros	conhece limão, bido cachaça
M5	Quem do mãe Não usa muito agora pq se mudou pq pouco tempo cultiva vinho, e usa vinho. em o doce, e o café conhece vinho, pl. mede cachaça R5: social		

Falas dos participantes:

Ab5 "Tem plantado em muitos cas, meio muito
fazendo uso muito".

M5 "As plantas as vezes tem mais resultados que os

remédios de farmácia. Pai A5: "É mais barato p' que a gente
tem bastante gosto com esse
filhinho".

Família com avô presente.

F	Respostas questionário 1	Resultado do jogo (%)	Respostas questionário 2
A6	Plac tem pl. mãe, cultu. mãe, avô do mãe. Plac usa "loteiro", comomila e gaudreia. * fez um desenho. B5: social Quarta fala pelo mãe cultura, exatidão, boldo, comomila uso pl. inferência (anima), plac para "lota" perdas conheci anima, plac, que me pediu, olhou para a utiga. B5: tradição	57% erros	Plac usa "loteiro", comomila e gaudreia
M6		—	—
Falas dos participantes:			

F	Respostas questionário 1	Resultado do jogo (%)	Respostas questionário 2
	dig. Dia tem pl. mede em casa conhece baldio, hortido, como mola, limão e mar yena. Recurso social: posto saúde PS, tradicional ouvir para por sua mãe cultiva baldio, hortido. Recurso social: posto saúde usa pouco. PS: social	100% ouço	idem
A7			
M7			
Falas dos participantes:			

F	Respostas questionário 1	Resultado do jogo (%)	Respostas questionário 2
A8	Para uso copim limão conhe camomila e copim limão. ouvir pela mãe Recurso de saúde: posto de saúde RS: Saúde	86%	Para uso comemila limão, nomeio louco.
M8	cultiva bado, copim limão salsa, hortelã, alecrim, limão, gengibre e gingibre. 12 PM Rec. saúde 2: RS RS: Todição	—	—
Falas dos participantes: Obs: x M8 tem muito conhecimento sobre as pl. medicinais e py uo. M8 "A minha mãe é quem usa e quem cuida e planta maior, mas a gente ajuda." "Uso de- de nomeio" para reficor a órgãos internos			

F	Respostas questionário 1	Resultado do jogo (%)	Respostas questionário 2
A9	Diz não ter pl. medic em casa. conhece pouco as plantas e foi outro pensou quem falou RS: saúde Não cultivava pl. medicinais devido do mãe; mas um pouco. conhecia plantas usadas no artesanato.	100! oculto	tem pl. medic em casa. quem falar por outro conhece pouco, como milho, hortaliça, batata
M9	RS: saúde	—	—
Falas dos participantes: Obs.: Receber o conhecimento de sua mãe, mas não mg: reproduz e vem transmitindo p o filho.			

Ag. não recebeu conhecimento de sua mãe.

F	Respostas questionário 1	Resultado do jogo (%)	Respostas questionário 2
A10	Fico cultiva pl. mede. Pois ouviu nome do pl. med. Não sabe se usam pl. em casa Conhece. Hortênsia, comomila, limão, ganchinho, coriço, manjerona ps: social	57% certo	Não tem pl. med. em casa Não sabe dizer se a planta usa
M10	Ouvir fala da mãe, mãe não cultiva em casa, não usa o que busca na casa da mãe. Usam Pau de Amendoim, ganchinho, limão, guirra, Pedro, hortênsia, boldo ps: social	—	—
Falas dos participantes:			

Ajo não recebeu conhecimento de sua mãe.

Família com avô presente

F	Respostas questionário 1	Resultado do jogo (%)	Respostas questionário 2
A11	Disse tem pl. medic. multi- volar. avô: pela pelo mãe e conhece avó, avó, mãe, genêro, mãe. Resposta	86%! avô	idem
M11	avô: pela de sua mãe e avó. Faz uso de medicamento, bolsa, capim, suco, suco, deixar (tem multi- volar). conhece avó, avó, genêro, conhece avó, avó, genêro, conhece avó, avó, genêro.	—	—
Falas dos participantes:			
avô: A avó sabe muito e sabe transmitir para a sua netá.			

F	Respostas questionário 1	Resultado do jogo (%)	Respostas questionário 2
	Tem pl. med. utilizados em casa, mas não entre x usom.		Não tem pl. med.
A12	Diz que usa PM e PS. Não sabe dizer qual a representação.	86! acertos	PS: econômico.
M12	Ouvir falar (mãe, avó) uso pl. medicinais (hoje em dia, lumaio, baldio). Recuso social — PS	—	—
Falas dos participantes:			

A12 recebeu conhecimento de outro pensou que não sua mãe.

F	Respostas questionário 1	Resultado do jogo (%)	Respostas questionário 2
A13	Ouvir pelo pelo amor. Não sabe se tem em casa. Conhece o mundo, conhece. mao-cruza, comomila em adreue, luma, beldo. Rs. social	100% acerto	conhece também geidene e beldo. Rs. econômico.
M13	Ouvir pelo pelo amor cultiva hortulo, beldo conhece comomila, o mundo em adreue e todos as do questionário. Rs. Tradição	—	—
Falas dos participantes:			

A13 não recebeu muito conhecimento de sua mãe; principalmente sobre a importância do patrimônio cultural.

F	Respostas questionário 1	Resultado do jogo (%)	Respostas questionário 2
A14	Conhece pl. medicinais (erva cidreira, limão, amendoim, goiabeira e hortelã). Recurso saúde < P1 PS	86%! acertou	disse que pomela uso para o saúde
M14	PS: tradicional conhece pelo mãe. usa capim cidreira, eucalipto, maciço, limão, hortelã. bolacha. conhece pl. medic. do qual P1 mãe. Recurso de saúde < PS PS: tradicional	—	—
Falas dos participantes:			
M14 "Fui criada na roça e a gente usava o que tinha lá com remédio". "Hortelã folha de goiabeira e amendoim e a diáspora para na hora". "Não tem química e é mais natural".			

mãe (M14) sabe muito sobre as plantas medicinais
e não são compartilhado p' seu filho.

F	Respostas questionário 1	Resultado do jogo (%)	Respostas questionário 2
A15	disse que outro pensa a polca para ele vive as pessoas. ps ouviu pela de comenica, emato, gaudeno. disse que o flit o trata com as m. ps: tradição sobre pouco, um pouco só para coisas de bebê. Os dentes comem aos comecimento do pai que vive muito e nasceu e comecimento de sua mãe.	100! acertos	idem, e conhece também, suculoso, linhão e ovo uideira.
M15	ps: tradição	—	ps: tradição
Falas dos participantes: Pai A15 "Coloco a polca de momo-eia com mel e dou para bronzite". "Os me queimeu no supramento de mãe, pai, a boba direto no pena e saquei logo".			

Pai e quem conhece mãe.

F	Respostas questionário 1	Resultado do jogo (%)	Respostas questionário 2
A16	Diz que tem PM em casa. Ouvir falar pelo mãe. Diz que a filha trabalha. vende hortaliças, verduras, limão e ervas e amendoim. RS: noticiário	100% certos	RS: hábito/tradição
M16	Ouvir falar pelo mãe, cultura amida, alguns botões. Usa as plantas mede com o marcuço, vende tudo. RS: social RS: social	—	—
Falas dos participantes:			
M16	"O que está plantado e a mulher que o embale e o gente tem mais confiança." "Adus muito importante esse trabalho para que as crianças tenham mais a PM." Obs: pai sobre o trabalho sobre as P.M.		

F	Respostas questionário 1	Resultado do jogo (%)	Respostas questionário 2
A17	Diz que tem um P.M em casa quem lhe falou por a mãe conhece comomila. PS: social Mãe não us e sabe pouco, mas diz que sua mãe us muito. * o pai e o maior conhecedor. PS: social	100% oculto.	usam PS social
M17		—	—
Falas dos participantes: Pai A17 "Maneira mais natural de tratar a sociedade". "Faz uns dois anos que não temo nem médico só uso as plantas".			

Pai conhece mais que a mãe.