



SABERES DE CURA: PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO COM O GÊNERO RECEITA NA SALA DE AULA

HEALING KNOWLEDGE: PERSPECTIVES FOR WORKING WITH THE RECIPE GENRE IN THE CLASSROOM

CONOCIMIENTO SANADOR: PERSPECTIVAS PARA TRABAJAR CON EL GÉNERO DE RECETAS EN EL AULA



<https://doi.org/10.56238/levv16n49-076>

Data de submissão: 20/05/2025

Data de publicação: 20/06/2025

Judivalda Brasil

Mestre em Linguagens e Saberes Amazônicos (UFPA), licenciada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Professora de Literatura no Governo do Estado do Amapá(SEED/AP), poetisa e contadora de histórias infanto juvenis.

GEA-SEED

E-mail: judivaldabrasil@gmail.com

Fernando Fernandes

Doutor em Linguística (UÉvora/PT), Mestre em Letras (Unifap/PPGLET), Licenciado em Letras Libras (ÚNICA/MG) e Pedagogia (UEAP), Bacharel em Letras Libras (ÚNICA/MG) e Especialista em Libras, Tradução e Interpretação em Libras-português. Docente no Colegiado de Letras da Universidade do Estado do Amapá - UEAP

UEAP

E-mail: fernando.silva@ueap.edu.br

RESUMO

Este trabalho visa propor uma prática pedagógica baseada nas narrativas de saberes de cura, integrando oralidade, leitura, escrita e escuta de receitas de uso de plantas medicinais. Esta abordagem une saberes populares e práticas de letramento, revelando identidade e memória no contexto escolar. Tomamos como ponto de partida a memória dos saberes geracionais transmitidos pelos familiares mais velhos, numa construção dialógica de saberes que se aglutinam dentro da escola e se manifestam em um currículo que prioriza vivências e memórias relevantes na contemporaneidade, reativando os saberes ancestrais. Esta proposta tem como objetivo reunir e associar os saberes tradicionais aos saberes formais abordados em sala de aula e revelados no âmbito familiar. De acordo com Tadeu (2013), a integração de saberes populares ao currículo escolar enriquece o processo educativo. Sousa (2000) argumenta que a oralidade é uma ferramenta poderosa na transmissão de conhecimentos tradicionais. Lima (2003) destaca a importância das práticas de letramento na valorização da identidade cultural dos estudantes. Marcuschi (2010) aponta a relevância da escrita e da leitura na construção de conhecimento significativo. Oliveira (2018) enfatiza a escuta como elemento fundamental na aprendizagem sobre plantas medicinais. Dolz (2011) salienta a necessidade de um currículo que valorize as memórias e vivências dos alunos.

Palavras-chave: Saberes. Interculturalidade. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This paper aims to propose a pedagogical practice based on narratives of healing knowledge, integrating orality, reading, writing and listening to recipes for the use of medicinal plants. This approach combines popular knowledge and literacy practices, revealing identity and memory in the school context. We take as a starting point the memory of generational knowledge transmitted by older family members, in a dialogical construction of knowledge that comes together within the school and manifests itself in a curriculum that prioritizes relevant experiences and memories in contemporary times, reactivating ancestral knowledge. This proposal aims to gather and associate traditional knowledge with formal knowledge addressed in the classroom and revealed within the family. According to Tadeu (2013), the integration of popular knowledge into the school curriculum enriches the educational process. Sousa (2000) argues that orality is a powerful tool in the transmission of traditional knowledge. Lima (2003) highlights the importance of literacy practices in valuing students' cultural identity. Marcuschi (2010) points out the relevance of writing and reading in the construction of meaningful knowledge. Oliveira (2018) emphasizes listening as a fundamental element in learning about medicinal plants. Dolz (2011) emphasizes the need for a curriculum that values students' memories and experiences.

Keywords: Knowledge. Interculturality. Pedagogical practice.

RESUMEN

Este artículo busca proponer una práctica pedagógica basada en narrativas de saberes curativos, integrando la oralidad, la lectura, la escritura y la escucha de recetas para el uso de plantas medicinales. Este enfoque combina el conocimiento popular y las prácticas de alfabetización, revelando la identidad y la memoria en el contexto escolar. Tomamos como punto de partida la memoria del conocimiento generacional transmitido por los miembros mayores de la familia, en una construcción dialógica de conocimiento que se articula en la escuela y se manifiesta en un currículo que prioriza experiencias y memorias relevantes en la época contemporánea, reactivando el conocimiento ancestral. Esta propuesta busca recopilar y asociar el conocimiento tradicional con el conocimiento formal abordado en el aula y revelado en el seno familiar. Según Tadeu (2013), la integración del conocimiento popular en el currículo escolar enriquece el proceso educativo. Sousa (2000) argumenta que la oralidad es una herramienta poderosa en la transmisión del conocimiento tradicional. Lima (2003) destaca la importancia de las prácticas de alfabetización para valorar la identidad cultural del alumnado. Marcuschi (2010) señala la relevancia de la escritura y la lectura en la construcción de conocimiento significativo. Oliveira (2018) enfatiza la escucha como un elemento fundamental en el aprendizaje de las plantas medicinales. Dolz (2011) enfatiza la necesidad de un currículo que valore las memorias y experiencias de los estudiantes.

Palabras clave: Conocimiento. Interculturalidad. Práctica pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Esta proposta se apresenta como uma narrativa que versa sobre uma vivência pedagógica que tem como protagonista cada uma das vozes que ecoam na sala de aula e que devem se fazer ouvir pelo coração, pois quando se permitem trocar vivências promovem o despertar das suas identidades em meio a práticas que envolvem saberes, vivências e afeto.

A escolha por esta modalidade dá-se por entendermos que cabe à escola assumir o seu papel de cenário de aglutinação de saberes e produção de conhecimento. Propõem-se a reflexão da adoção de uma metodologia de ensino da língua portuguesa que promova a necessidade da escola rever conceitos quanto ao papel da escola em meio à ressignificações de cultura e seu envolvimento no processo de construção do conhecimento pelos estudantes, assim como a importância de valorizar a oralidade como referência para montar a cartografia humana da memória e da identidade de todos que compõem o mosaico social do qual é constituído a escola.

O ensino da Língua Portuguesa por ser desafiador exige do professor uma postura criativa e inovadora, mas acima de tudo atualizada e respeitosa em relação à origem dos estudantes e suas histórias. Desta feita, procurando corresponder a esta necessidade pensou-se esta prática que visa despertar nos estudantes o interesse pelas aulas e o reconhecimento de suas histórias e identidade no chão da escola, possibilitando assim promover o protagonismo necessário aos falantes da língua em vários contextos de suas vivências.

A escolha do gênero instrutivo, receita, deu-se pela funcionalidade do gênero oralmente em momentos corriqueiros entre as pessoas, principalmente em situações de doença ou no sentido de repassar uma informação de uso de plantas medicinais, rememorando uma prática tradicional promovida por nossos ancestrais ao efetivar a transmissão geracional destes saberes mesmo nos dias atuais, em contextos completamente diferentes socialmente e temporalmente.

Nesse sentido, sugere-se que à medida que a escola evolui em sua estrutura pedagógica passe a adaptar o seu currículo revendo seu caráter instrumental, com tendências dominantes e por muitos defendidos como apolíticos e teóricos, procurando romper com a adoção de uma práxis que atendia às preconizações de um papel amarelo que mumificava disciplinas e metodologias voltadas para a manutenção das relações de poder e busque assumir uma postura de mediadora da cultura e das características que norteiam a condição humana valorizando as características individuais e sociais.

As temáticas aqui abordadas são todas atuais e consideradas relevantes do ponto de vista das diretrizes estipuladas pelos documentos oficiais, entre eles a BNCC, uma vez que aponta caminhos para a inovação, inclusão e o envolvimento dos estudantes sob as temáticas em voga neste século que tem se apresentado desafiador em todos os sentidos, principalmente no tocante a significância da escola para a vida social dos estudantes considerando que é no chão da escola que através da oralidade o

passado eo futuro se redesenham e se perpetuam no rascunho da folha de papel registrando memória e identidade de seus escreventes.

2 ESCOLA DA VIDA – POR UM CURRÍCULO "VIVO"

Na história da humanidade a origem da escola surge como necessidade da organização dos grupos humanos considerando as suas tradições culturais e as transmissões dos saberes. Assim na evolução da escola chega-se ao momento em esta se caracteriza pela necessidade de atender aos anseios da aprendizagem de conteúdos sistematizados que separam os alunos por nível de aprendizado em salas e professores diferentes, exercendo assim certa limitação à reprodução social, considerando seu papel enquanto instituição socializadora de conteúdos.

Com as mudanças ocorridas nas sociedades, a escola precisou acompanhar a evolução da sociedade, contudo por se tratar de um espaço sociológico e que deve se destacar não só a socialização de conteúdos que compõem o currículo estipulado pelo sistema. Pois estes nem sempre contemplam os estudantes como protagonistas do processo de ensino e assim os tornam meros reprodutores de verdades absolutas, porém vazias de significado para os estudantes.

Nesse sentido Campos (2013, p.12) afirma quanto às mudanças da escola e sua origem: “a escola está visceralmente vinculada aos processos de socialização. A escola transforma-se e, enquanto instituição social, demarca processos de educação com identidades distintas.”

Todavia este enfoque veio com uma base neoliberal, e subsidia uma política pluralista cultural, focada no currículo, dimensionando as mudanças educacionais por meio do acesso aos conhecimentos sobre a diferença, não problematizando as relações de poder. Estas temáticas, clamavam por uma postura multicultural que passou a se fazer presente no discurso educacional brasileiro desde 1990, com a publicação dos PCNs, que passaram a enfatizar uma prática educacional com base na diversidade cultural e nas diferenças de etnia, gênero e classe.

Assim se faz necessário esclarecer para quem a escola trabalha. A quem ela deve servir e de que forma deve atuar em relação a sua clientela diversificada, mistica, oprimida e violentada em seu existir, silenciada em suas falas por milênios, mas que precisa se ocupar em exercer o seu papel social, no que condiz com um espaço de sociabilidades e socialização de conhecimentos e saberes que podem e devem se revelar no chão da escola.

A escola do século passado que apresentava um currículo com um desenho tradicional, fechado e antidemocrático que servia em sua plenitude para manter o controle sobre o que e como seria trabalhado na escola e cerceando o desenvolvimento crítico social de estudantes oriundos em sua maioria de classes sociais menos prestigiadas e mais oprimidas, embora apresentassem as mesmas disciplinas em espaços sociais e clientelas diferenciadas financeiramente, todavia mantinham as

fronteiras da liberdade de expressão e da leitura de mundo direcionada ao que interessava à classe dominante.

Todavia, nesta busca pela quebra das correntes curriculares que supervalorizavam o planejamento, a implementação e o controle, passou-se a analisar e compreender questões sociológicas mais contundentes que um instrumento de controle social. Com o advento de tantos avanços, o currículo, a escola e a educação precisavam atender sua clientela buscando renovar seu foco e suas principais preocupações e atuações procurando definir como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos.

Sendo assim buscou-se e conquistou-se uma concepção de que a educação precisa ser compreendida e concebida como: *ação política, dialógica, ética, multicultural crítica e emancipatória e inclusiva*. Tendo como fundamento base o respeito à pessoa e a vida humana, às diferenças, aos saberes e as experiências de vida dos diferentes sujeitos socioculturais, desta feita não há como efetivar este ato educativo sem dar voz aos seus protagonistas.

O ato de educar passa a assumir um papel político de denunciar as diversas formas de opressão, os discursos ideológicos e alienadores, a estrutura social de exclusão e colocar na centralidade da prática educativa a libertação dos oprimidos; De tal forma que este exercício de possibilitar dar voz e escuta aos silenciados, os sujeitos do ato educativo devem participar democraticamente, comunicando, socializando seus saberes e leituras de mundo, aprendendo e ensinando conjuntamente em um processo cíclico de construção do aprendizado.

Aguiar e Dourado (2018, p.16) declara acerca da necessidade de promover em conjunto uma educação para todos e que atenda a sua totalidade:

É preciso pensar a educação em sua totalidade. Temos a convicção de que o currículo, a partir de diretrizes nacionais, é definido nas instituições educativas e escolas, construído a muitas mãos, a partir das várias histórias de vida que fazem parte desse cotidiano. As concepções, saberes, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas sentido se desconectadas daquele contexto. Os estudantes e os profissionais da educação devem ter assegurado seu protagonismo. É preciso refundar saberes, ampliando, verdadeiramente, o conhecimento da realidade, como delineado nos dispositivos legais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica. (Aguiar e Dourado, 2018, p.16)

Há que se ressaltar que o espaço de construção do processo de construção e difusão do conhecimento científico e tradicional é a escola e como tal passa a ser também um centro difusor de cultura e reelaboração da memória e da identidade cultural. Cabe à escola por intermédio da socialização de narrativas que incluam o relato de práticas cotidianas de sobrevivência promover a escuta e a socialização destas memórias.

Uma vez que a escola cumpra esse papel, estaremos garantindo mecanismos que tragam ao chão da escola temáticas significativas de vivência, quebrando a esterilidade dos currículos impostos e cedendo lugar ao currículo vivo.

Essa efetivação do papel da escola, com essa concepção humanista em que as culturas são valorizadas e assumem valor pedagógico, político e social se estabelecem com o intuito de trabalhar a conscientização das pessoas para que tomem ciência das condições sociais em que vivem, possibilitando-lhes reivindicar a garantia de direitos e melhores condições de vida, o que sem dúvida é um comprometimento político.

Brandão (1984), nos alerta sobre esta postura, considerando-a como uma revolução a ser acionada:

A educação popular se dimensiona como política e crítica de um sistema opressor e em favor das classes e grupos sociais oprimidos na luta pela democratização no campo educacional e social. E com isso se descobre como um campo de relações sociais entre diferentes categorias de agentes. Como se produzisse um novo saber, no interior de uma outra cultura. (Brandão, 1984, p/8).

Nesse sentido nos sentimos aplicando a essência de Freire e fazendo valer sua voz e luta em nome de uma educação que seja popular pela sua aplicabilidade e essência, pois o ato de educar se revelará harmoniosa, democrática, espontânea, inclusiva e acima de tudo libertadora, pois homem e a mulher terão voz e vez no processo como protagonistas e suas palavras farão ciência.

3 POR UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

A instituição escola de modo geral pede uma concepção e atuação que revele leituras e escritas que descrevem cenas e vivências mais reais e, quando muito, nascidas no chão batido da casa. Seus personagens tendem a clamar pela oportunidade de ter seus saberes e fazeres apresentados e representados na escola, tanto com abordagens pedagógicas como sociais e que decerto ao adentrarem o espaço da escola, tido por muitos como um cenário que inibe por seu status superior, terão sua presença reconhecida e suas culturas evocadas e carregadas de significados.

A justificativa para esta incursão dos saberes à escola vem referendada por Santomé (1995) que ressalta:

“[...] o ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e confirmar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político” (SANTOMÉ, 1995, p. 166)

Ao associarmos esta perspectiva de uma educação inclusiva culturalmente de forma geral ao sistema educacional brasileiro, já vislumbramos o quanto o ato educativo se acresce de sentido humano e social, imaginemos esta abordagem direcionada a uma escola na região Amazônica, cercada pela magia de seus mitos, suas crenças, seus costumes e jeitos de ser e de saber, considerando que este povo é constituído destas múltiplas camadas.

“A Amazônia é plural. É múltipla, diversa, plural”. As palavras de Afonso Medeiros no prefácio do livro *Sociedade e saberes na Amazônia* (2018) revelando uma verdade indubitável que ecoa na mente a lembrança de que como tal, ela a Amazônia, não aceita ser estudada, cantada de forma uníssona, ela pede de acordo com sua localização e constituição étnica, um olhar polivalente, múltiplo e ao mesmo tempo único, uma vez que não acata não lhe cabe um olhar único em meio a tanta diversidade.

Como descreve Oliveira Santos (2007) a composição étnica da Amazônia se faz diferenciada e em seus múltiplos olhares pede uma atenção pluricultural.

Os seus sujeitos são ribeirinhos, pescadores, índios, remanescentes de quilombos, atingidos por barragens, assentados, no que diz respeito a alguns grupos camponeses, somados a uma grande quantidade de populações periféricas das médias e grandes cidades amazônicas - desempregados, empregados explorados e trabalhadores do mercado informal – que constituem os grupos e as classes populares da região (OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.30).

A região é multifacetada e como tal reclama um olhar atento às suas facetas, assim como ao seu povo. Revela-se como um caleidoscópio colorido e entre partido de encanto, dificuldades e saberes. De tal forma que as práticas se diversificam e se repetem na mesma medida que se renovam frente às necessidades do ribeirinho em se adaptar às suas possibilidades de vivência, seja ela em sua comunidade ou em outra realidade urbana que exija de si uma ressignificação de postura e identidade.

E é nesse intento de visibilizar estes que até então foram esquecidos, e que agora se tornam centro do debate e que exige uma concepção intercultural próprio dos movimentos sociais e das lutas políticas pela igualdade e democratização social que enxergamos em posturas como estas de garantir o ouvir, o dizer e o refletir sobre a nossa própria história no cenário da escola não só a necessidade de nos descobrir enquanto autores de nossa história/identidade, mas nós anunciarmos ao e no mundo através do sentimento de pertencimento que calamos, silenciemos, até quase esquecermos.

3.1 DANDO OUVIDOS E VOZ AOS SUJEITOS

A escola, as salas de aula enquanto espaço privilegiado para o estudo dos discursos orais, visuais e imagéticos sobre as identidades amazônicas precisam assumir um papel de agentes desmistificadores das narrativas equivocadas que deram voz as representações institucionalizadas, historicamente, pelo olhar colonialista de diferentes agentes – de conquistadores/governantes portugueses, que imprimiram diferentes narrativas sobre a Amazônia e que precisam ser recriadas sob o tom e a voz dos seus protagonistas.

Para estudar o passado de um povo, de uma instituição, de uma classe, não basta aceitar ao pé da letra tudo quanto nos deixou a simples tradição escrita. É preciso fazer falar a multidão imensa dos figurantes mudos que enchem o panorama da história e são muitas vezes mais

interessantes e mais importantes do que os outros, os que apenas escrevem a história. BUARQUE DE HOLANDA (1984).

Desta feita considera-se como adequada e mais recomendável à proposição de uma prática que contemple a interculturalidade, dada a sua visão plural, própria no que tange às necessidades da Amazônia, frente a sua pluralidade de potenciais em meio às múltiplas composições culturais das sociedades, caso próprio do Amapá, considerando sua ocupação territorial.

[...] não é só compreender só a cultura de lá, nem só a cultura de que eu faço parte, mas é sobretudo compreender a relação entre essas duas culturas. O problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está é na relação entre as duas. (FREIRE, 2004, p 83 e 75).

Nesse sentido de promover a interrelação entre os estudantes a partir de suas memórias e falas, pode ser relacionada com o que Candau (2008 a) estabelece enquanto interculturalidade, inclusive em relação ao contínuo processo de construção e de reconstrução cultural necessária para a transição racional dos saberes (Fleury, 2001).

Destes pressupostos surge a afirmação de Oliveira (2005) que há uma confirmação própria em termos da questão multicultural, no Brasil, na medida em que a nossa formação histórica está marcada pela eliminação e negação do outro e pelo processo de escolarização. Assim o multiculturalismo surge marcado pela presença destes que até aqui foram excluídos, oprimidos socialmente.

Dito isso, entende-se como primordial que professores, estudantes e comunidade escolar precisam conhecer o processo educacional com base na interculturalidade, a fim de promover uma educação que seja inclusiva, não só de pessoas, mas de culturas e acima de tudo que estas sejam empregadas para consolidar os saberes tradicionais e científicos em um mesmo contexto. Tomando por referência o que considera Freire (1993, p.38) que diz que “o respeito ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural”.

Com este mesmo olhar que com um viés intercultural e transdisciplinar pretende restabelecer laços entre a escola e a família e atribuir a eles as redescobertas que permearam toda a sua vivência, perfumada e adornada por plantas que estiveram à vida toda no entorno de suas famílias, tanto a dos alunos, quanto a dos seus familiares, em localidades ribeirinhas, no estado do Pará, em suas antigas habitações e que ao lembrar provocamos um reviver através da palavra oral.

Essas representações demonstram a importância de narrativas que promovam a descolonização dos olhares sobre a Amazônia. Um empreendimento cujo sucesso, segundo Lander (2005), depende do empoderamento dos sujeitos locais enquanto autores de suas próprias narrativas e representações históricas. Desta feita passou-se a assumir esta demanda, trazendo para as aulas de Língua Portuguesa a voz dos estudantes enaltecendo suas vivências e trazendo ao cenário educacional um recorte de si mesmos.

Ao longo dos séculos a fauna, a flora e os habitantes da região foram interpretados à luz de culturas e teorias externas é chegada a hora de dar voz a quem tem sido silenciado por toda uma existência ou que teve seu discurso recriado a partir do olhar do colonizador.

Além disso, o contato entre os vários grupos étnicos locais também foi marcado pelo choque entre diferentes cosmogonias, ou seja, pela interação entre uma gama de concepções de humanidade, natureza e sobrenatural – tudo mediado, difundido e atualizado pela ação da oralidade, tanto na transmissão e negação cultural das práticas mágicas, quanto na difusão das contradições que compõem o homem amazônico no contexto de cura e de fé, frente a natureza e seus mitos .

Candau (2008a,p.17) alerta para a necessidade de estendermos o debate multicultural considerando que esta postura desafiadora e inovadora dentro do contexto da escola nos coloca diante da nossa própria formação histórica da pergunta sobre como nós construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciamos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica.

Destes pressupostos surge a afirmação de Apoluceno (2005) que há uma confirmação própria em termos da questão multicultural, no Brasil, na medida em que a nossa formação histórica está marcada pela eliminação e negação do outro e pelo processo de escolarização. Assim o multiculturalismo surge marcado pela presença destes que até aqui foram excluídos, oprimidos socialmente.

E é nesse intento de visibilizar estes que até então foram esquecidos, e que agora se tornam centro do debate e que exige uma concepção multicultural e pede uma abordagem intercultural próprio dos movimentos, próprio dos movimentos sociais e das lutas políticas pela igualdade e democratização social que enxergamos em posturas como estas de garantir o ouvir, o dizer e o refletir sobre a nossa própria história no cenário da escola não só a necessidade de nos descobrir enquanto autores de nossa história/identidade, mas nós anunciarmos no mundo através do sentimento de pertencimento que calamos, silenciamos, até quase esquecê-los.

Fleuri (2001) estabelece a necessidade de incorrer em práticas educacionais com cunho intercultural, considerando o empoderamento resultado desta interação em um movimento contrário ao multiculturalismo que apenas reconhece as diferenças culturais existentes em um mesmo cenário.

De tal forma que por acreditarmos em uma prática pedagógica mais completa, propõem-se uma ação educativa com abordagem intercultural, uma vez que esta atende às necessidades de integração cultural e social e promove a consciência política acerca dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais estabelecidas por Candau (2008a) e Oliveira (2015, p.63).

3.2 A ORALIDADE COMO UMA TEIA (DE E PARA) SABERES

A educação como a humanidade apresenta-se em eternos desafios e, portanto, há que se reinventar constantemente a cada geração. E embora as tecnologias ocupem um papel preponderante

nesta revolução constante, se faz necessário buscar nas origens, na ancestralidade, em nossas raízes, nossa identidade, nossos saberes e fazeres tradicionais mantendo viva a memória da humanidade garantindo soluções para os problemas do futuro.

Fernandes (2011) enfatiza a contribuição do fazer o saber, aplicá-lo, como recurso necessário para manter viva a tradição na memória e nesse sentido a escola estaria exercitando este saber socialmente.

A memória só tem razão de ser por seu caráter de transmissão, ou seja, ela se constitui individualmente, a partir das experiências do sujeito retidas em suas funções psíquicas, mas adquire uma dimensão social por se tratar de ato interativo da cultura: eu narro sempre a outrem e, particularmente, em sua modalidade oral a transmissão requer obrigatoriamente um interlocutor, ou narrador, isto é, há necessidade de um ouvinte, pois não falo para um vazio. Por isso a memória assume caráter de tradição, aprendizagem e poder. (Fernandes, 2011, p. 39)

Desta feita ao promover a introdução da oralidade em sala de aula, a atuação docente vai além do cumprimento das recomendações dos Parâmetros curriculares ou a BNCC, vem prestigiar, reconhecer e valorizar a história de vida de cada estudante trazendo ao cenário da escola relatos de vivência em que gestos de cura se confundem com afagos de afetos. E qual a importância desta abordagem dentro do ensino da língua Portuguesa?

Marcuschi (2010, pág.22) posiciona-se a respeito com a seguinte observação: Na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários.

Sob este prisma considera-se grosso modo que o ensino da língua materna sempre valorizou a modalidade escrita, tomando como referência para o reconhecimento de que alguém realmente alcançou os objetivos da escola no sentido da alfabetização, considerando o ler e o escrever como princípio e fim de da aprendizagem em relação ao domínio da língua. Contudo há que se reconhecer que os parâmetros para este reconhecimento sempre ocorreram sob os preceitos da classe dominante visando manter a hegemonia sob as classes menos prestigiadas e destinadas à opressão social.

Marcuschi (2010, págs.: 30 e 31) corrobora com este pensamento ao abordar o tratamento globalizante empregado por autores que estudam a língua sob o aspecto culturalista de engrandecimento da escrita.

Essa forma globalizante de ver a escrita resente-se da desatenção para o fato de que não existem “sociedades letradas”, mas sim grupos de letrados, elites que detêm o poder social, já que as sociedades não são fenômenos homogêneos, globais, mas apresentam diferenças internas. (...) A sociedade brasileira não é homogênea em relação ao letramento.

Logo este adentrar da oralidade por entre as portas cerradas da escola e dos escritos da história da educação e seus instrumentos oficiais passam a ser visto como um ato político, pois vem oportunizar

dar voz aos silenciados e por si e pelos outros emudecidos em suas vivências e práticas de uso das plantas medicinais como recurso de cura, apesar de acompanhar a humanidade por todo o sempre, mas foi paulatinamente substituída pela ciência farmacológica e sumariamente apagada da memória de quem saiu do campo para o meio urbano.

Dolz (2011, pág.141) estabelece uma analogia ao dizer que assim como a atividade humana “comer” produz uma refeição, a atividade “falar” (ou escrever) produz um texto. Considerando-se que se passou a atribuir que texto designa toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada linguisticamente e que, portanto, produz um efeito de coerência sobre seu destinatário. Lembrando que este enunciado para ser considerado um texto precisa apresentar coerência e cumprir sua função no plano comunicacional.

Ao trabalhar com elementos da textualidade oral em meio a situações de comunicação temos a possibilidade de estudar diversos níveis da atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo, afinal o estudante produziu o texto de estudo, ele é o autor, protagonista do enunciado. Partindo da escuta da exposição oral será possível ao professor analisar o texto observando as características do dessa produção oral a partir do enunciado e do enunciador.

Estas características por vezes define o gênero textual empregado dentro da situação de comunicação, assim como o seu objetivo, pois todo enunciado surge com uma função, tem uma especificidade dentro da sociedade e tende a efetivar o processo de compreensão do texto entre enunciador e o destinatário. É necessário que todos dentro da situação de comunicação saibam a forma do texto, seu conteúdo, as expectativas dos ouvintes e as possibilidades de compreensão mútua que dispense esclarecimentos prévios.

Desta feita, os gêneros podem ser considerados, nesta prática pedagógica, como um instrumento semiótico que reúne signos organizados de maneira regular e que por nos permitir realizar uma ação dentro de uma situação particular, nos oferece também possibilidades de comunicação e aprendizagem mútua. Ao exercitar a oralidade em sala de aula oportuniza-se o ato de aprender a falar, adequar os instrumentos para falar em situações diferenciadas, demonstrando apropriação dos gêneros orais.

Bakhtin (1953/1979 pág.281) distingue os gêneros como primários e secundários. Sendo os primários aqueles que se constituíam em circunstâncias de comunicação verbal espontânea e os secundários os que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa, como a escrita.

Nesse sentido incluímos a receita como um gênero primário considerando que a mesma ocorre informalmente entre mulheres que por grau de familiaridade ou não, repassam, transmitem as receitas de uso das plantas medicinais sem preocupação em quantificar as medidas de acordo com as tabelas vigentes nos países. Talvez considerando a efetivação da comunicação, dada a proximidade e

possibilidade de domínio da linguagem e dos signos envolvidos devido a convivência desde criança com estes enunciados em conversas com suas mães e avós, uma vez que desde os primórdios são elas, as mulheres que se encarregam desta transmissão .

Almeida (2008) se refere a elas como “arquivos de genealogia”, uma vez que estas guardam consigo e transmitem a outras gerações de mulheres muitas formas e opções de tratamento curativo através do uso das plantas medicinais. E dentro dos seus saberes destacam-se as indicações de acordo com as seguintes temáticas: plantas para curar doenças do corpo e doenças da alma. Na maioria das vezes, estas mulheres não possuem muito estudo, se ocupam dos afazeres da casa e da segurança dos filhos, seja financeira ou de saúde e vale ressaltar que a prática medicamentosa através das plantas é sem dúvida um recurso mais acessível às famílias de baixa renda.

4 O CONTÍNUO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA FALA E NA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE REVITALIZAÇÃO DA MEMÓRIA EM SALA DE AULA

Ao pensarmos em uma prática que possa unir os saberes e integrar os estudantes com base em suas culturas optou-se por uma situação de comunicação em que a oralidade é imprescindível para a transmissão geracional dos saberes tradicionalmente. O que nos remeteu as conversas e práticas de cura, aqui consideradas como receitas, em que plantas são recomendadas em preparos de remédios que se materializam, através de *chás, unguentos, emplastros, banhos, lambedores, purgantes, cataplasmas, massagens, garrafadas e xaropes* que são aplicados em crianças, idosos e adultos tanto no interior das capitais como em zonas urbanas (de forma menos contundente).

O gênero receita de forma geral é classificado como texto instrucional, que por assim dizer nasce na oralidade e se estende até a escrita, preservando algumas características do gênero oral no texto escrito.

Processo este que Marcuschi (2010.pág 42) explica da seguinte forma:

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos.

Ressaltamos que tanto a fala quanto a escrita apresentam variações dialetais que podem ou não influenciar na recepção do texto. Neste sentido, destacamos aqui algumas expressões que fazem referência a medidas como *punhado, tiquinho, meiota, pingado, bocado etc*, que uma vez dito em meio a uma conversa junto às pessoas de uma mesma comunidade ou que vive na região há algum tempo faz se entender, contudo para efeito de publicação causa certa incompreensão, principalmente para quem não é da região.

Neste sentido teremos o ensino da língua materna indo além das palavras, desembocando nas motivações simbólicas presentes nos saberes culturais e linguísticos que constituem uma das riquezas dos povos da Amazônia de tal forma a visitar a memória de cada falante e estimular a tradição da cura entre as descendências que se revelam no repasse das receitas oralmente.

Entendemos que ao buscarmos estudar as narrativas orais, observamos no contexto do estudo as terminologias usadas durante as indicações de receitas para o preparo das práticas caseiras de cura. Assim, estaremos aplicando uma metodologia que visa entender cada indivíduo como um produtor de cultura.

Considera-se que ao ensinar uma receita de chá, o preparo de um unguento, a colherada de xarope natural ou mesmo um raminho de erva para pôr atrás da orelha ou no álcool para uma massagem depois das traquinagens ou para amenizar aquela dor de cabeça ou muscular, que aflige os adultos preocupados com tantos problemas, este cuidado chega como um afago, um carinho que torna a vida mais fácil de viver, o narrador instala o processo geracional da transmissão dos saberes tradicionais.

Mas o que estas plantas podem ter a ver com as aulas de língua portuguesa? Que tal lembrar que todas as ações humanas são permeadas pela comunicação entre os seus semelhantes, seja de forma escrita ou oral e que contar histórias é uma das atividades mais prazerosas e presente no dia a dia dos seres humanos em suas mais frequentes relações, inclusive familiar e escolar.

Brandão (2002, p.2/3) ressalta que a postura diferenciada do educador que atua na educação popular se dá principalmente pela necessidade que este sente em se identificar, e estabelecer um diálogo intimista com os estudantes se permitindo conhecê-los além das “filas silenciosas e da monotonia de aulas estéreis de significado.”

A socialização das receitas e usos das plantas é geralmente feita através de interações orais na convivência social e familiar dos habitantes da Amazônia e do mundo a milhares de anos, portanto, ninguém inventou nada, só modificou o olhar metodológico em relação ao ensino para proporcionar aos estudantes a prática docente, um ressignificar do conhecimento, demonstrando que todos os saberes estão entrelaçados como em uma teia, envolvendo a todos.

Ao aplicar a prática pedagógica sobre o uso das plantas medicinais aos estudantes de acordo com suas narrativas, possibilita-se ao estudante trazer sua história de vida, leitura de mundo e identidades ao cenário educacional e de certa forma ao mundo. Considerando que o respeito pela cultura do outro se revela enquanto respeito à própria pessoa e estabelecerá uma relação dialógica na construção do conhecimento, sobretudo compreendendo a necessidade de complementação e respeito entre os saberes.

5 METODOLOGIA

Este trabalho, ao abordar a prática pedagógica centrada no uso das plantas medicinais para ativar memórias e identidades familiares, segue uma metodologia qualitativa exploratória, com ênfase em estudos de caso e pesquisa-ação. O processo de pesquisa e análise de dados pode ser descrito como qualitativa, com processos etnográficos segundo Paiva (2019).

Inicialmente, identifica-se a necessidade de integrar saberes tradicionais e formais no contexto educacional, especificamente através da temática das plantas medicinais. O objetivo é promover a educação intercultural e valorizar a memória, identidade e o letramento social dos estudantes.

Uma ampla revisão de literatura é realizada para embasar teoricamente a proposta, abrangendo áreas como educação intercultural, práticas pedagógicas inovadoras, letramento social, e o uso de plantas medicinais nas comunidades. Autores chave nesta etapa incluem teóricos da educação multicultural, etnobotânica, e estudos sobre memória e identidade.

Opta-se por uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa-ação como principal estratégia metodológica. Isso permite o envolvimento ativo dos participantes (educadores e educandos) no desenvolvimento e na avaliação da prática pedagógica. Além disso, são incorporados estudos de caso para documentar experiências individuais e coletivas relacionadas ao uso de plantas medicinais.

5.1 COLETA DE DADOS

Os dados são coletados através de diversas técnicas qualitativas. Narrativas orais e entrevistas semiestruturadas com estudantes, familiares, e membros da comunidade para explorar suas experiências e conhecimentos sobre plantas medicinais. Observação participante em sala de aula e em atividades como rodas de conversa, onde se promove a escuta ativa das receitas e saberes tradicionais e análise documental de textos produzidos pelos alunos (escrevivências) e registros de atividades didáticas relacionadas.

5.2 ANÁLISE DE DADOS

Adota-se a análise de conteúdo para examinar as narrativas, transcrições de entrevistas, e documentos produzidos durante a prática pedagógica. Este método permite identificar temas recorrentes, categorias e padrões relacionados à percepção dos participantes sobre o uso de plantas medicinais, bem como a interação entre saberes tradicionais e formais.

Para assegurar a validade e a confiabilidade dos achados, procede-se à triangulação dos dados, comparando as informações obtidas por diferentes fontes e métodos. Esta etapa é crucial para compreender a complexidade das experiências educativas e dos saberes envolvidos.

6 SABERES QUE CURAM: REFERÊNCIAS DE ALGUMAS PLANTAS MEDICINAIS

Antes de realizarmos algumas das narrativas faz-se necessário trazer à luz o que seria uma planta medicinal. Para tanto apresentamos as definições apresentadas por Pinho e Rodrigues (2019,p.33) que destacam Campelo e Ramalho (2015,p.67) que definem “Plantas medicinais como aquelas que contém um ou mais principio ativos que lhe confere atividades terapêuticas” ;Barlem Et apud Martins et al. (2015, p. 22) considera “ Planta medicinal como toda e qualquer planta que atue de maneira benéfica no combate ou minimização de qualquer malefício humano”. Estes têm seus pensamentos completados por Foglio (2006, p.02) ao afirmar que “pode-se considerar como planta medicinal aquela planta administrada sob qualquer forma e por alguma via ao homem, exercendo algum tipo de ação farmacológica”.

6.1 NARRATIVAS DE CURA

Nesta seção, adentramos o universo das narrativas de cura, compreendendo-as não apenas como relatos de superação de enfermidades, mas como elos poderosos com a memória e a identidade cultural dos indivíduos. Conforme a perspectiva de Halbwachs, a lembrança constitui uma reconstrução ativa do passado, moldada pelo presente e por experiências anteriores, o que confere a cada relato de cura uma dimensão multifacetada e dinâmica. É nesse cenário que buscamos explorar as histórias que emergem das vivências dos estudantes, especialmente aquelas que envolvem o uso de saberes tradicionais, manifestos inclusive em termos de medida não convencionais, mas carregados de significado comunicativo entre seus pares.

Se o ato de lembrar remonta-nos ao passado vivido pelos sujeitos, a lembrança seria, no dizer de Halbwachs, "uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora se manifesta já bem alterada" (Ibid., p. 71).

Buscamos aqui exemplificar as narrativas¹ que podem surgir das interações entre os estudantes e suas vivências. Assim como evidenciamos o emprego dos termos de medidas que não são representativas matematicamente, mas que trazem consigo a carga significativa necessária para se fazer comunicar entre seus iguais.

6.1.1 Joana P, 13 anos relata:

Antigamente professora, antes da gente vir morar aqui, lá em Breves, quando a gente tinha uma dor de barriga, assim mais forte, que deixava a gente fuinha . Minha avó ia lá no quintal e pegava um **punhado** de folhas de Boldinho (Boldo do Chile) lavava e colocava uns **dois**

¹ Estas narrativas surgiram por ocasião da pesquisa Memórias de folhas realizada em 2019 por conta do projeto de pesquisa da dissertação de Mestrado, contudo não foram inseridas no texto final.

dedinhos de água numa panela para ferver, depois jogava bem quente em cima das folhas e colocava uma tampa na boca do copo, fosse qualquer coisa, pires, para abafar e daí um tempo me dava para tomar só de uma **talagada**. Era bater e valer. Minha avó que plantava essas plantas numas latas e ensinava a gente a usar. Minha mãe fazia esse chá para meu pai também.

6.1.2 Paula A. 15 anos relata sobre as práticas de sua avó:

A minha avó estava com diabetes e foi ao médico, mas os remédios que ele passou eram muito caros. Nós estamos lá de Moju, aí minha avó foi pra lá pra casa de uma irmã dela e quando voltou foi cheia de mato. Quando eu perguntei pra ela, ela me explicou que era pra baixar a diabetes. Eu perguntei como? E ela foi mostrando: Essa aqui é amor crescido serve pra fazer um unguento para perna se ficar vermelha, inflamada. A gente pega ela rasga e põe um **bocado** em uma cumbuca e soca bem, misturando com azeite de andiroba. Amassar até ficar uma pasta esverdeada e tascar na ferida um **punhado**, amarrar um pano limpo por cima pra não cair e evitar ficar andando muito. Resolve em dois tempos, mas tem que fazer direito, do contrário não faz efeito e não pode molhar depois que passar o unguento.

6.1.3 Luiza A. 14 anos, conta sobre o uso de plantas por sua mãe:

Minha mãe estava com uns furuncos na barriga aí tava doendo muito e minha avó limpou bem o local e esquentou na frigideira uma folha de Desinflama e colocou em cima do furúnculo. Chega colou em cima. De manhã a roupa da mãe estava toda suja, saiu a raiz do tumor enquanto ela dormia. Ela nem viu nem sentiu dor, foi **rapidola**. A minha avó limpou e colocou óleo de pracaxi para secar logo, mas ela teve que fazer uma dieta, senão não ia adiantar o remédio. Nada de tomar bebida ácida ou comida gordurosa e remosa.²

6.1.4 Cláudia A. 12 anos relata sua experiência com as plantas medicinais:

"Um dia estava com uma tosse de cachorro e minha mãe fez um remédio com mastruz e algodão. De manhã cedinho ela pegou um **punhado** de folhas de mastruz e colocou no liquidificador e mais umas folhas de algodão, um **tiquinho** de mel e um **copaço** de água, bater tudo, corou e me mandou **virar** de uma vez só. Eu fiz e todos os dias ela me dava um copo da mistura. Então é assim que se faz pra curar o pulmão lá em casa"

Esse chá, embora muito famoso na Amazônia, segundo as pessoas comentam, pode fazer com que as inflamações em alguma parte do corpo desapareçam por completo, um efeito proveniente de ambos os produtos naturais, pois de acordo com suas propriedades isolados têm efeitos positivos contra bactérias, cólicas, inflamações e reforçam a imunidade.

6.1.5 "Chá Folha de Algodão Com Mastruz"

"Para que um chá possa fazer efeito de verdade, ajudando o corpo a superar algum tipo de problema, é essencial que tudo seja feito de forma adequada. Dessa maneira, é importante saber fazer o chá de folha de algodão e, também, o chá de mastruz. O mix de ambos os chás pode ser feito após a mistura simples dos dois. Para fazer o chá de folha de algodão, assim, é preciso que se tenha:

1 litro de água;

²Adjetivo [Neologismo] Capaz de prejudicar a saúde; que faz mal à saúde, especialmente ao sangue: excesso de açúcar é remoso.

2 colheres de sopa de folha de algodão.

Junte as folhas com a água, dentro de uma panela adequada, e leve ao fogo. Em seguida, deixe que a combinação ferva por cerca de 10 minutos. Depois, basta coar tudo e deixar que o chá fique morno para beber.

Já em relação ao chá de mastruz, basta ter:

1 litro de água;

3 ramos de mastruz.

Leve a água e os ramos de mastruz para o fogo, para ferver. Depois de ferver, tampe e deixe a mistura abafada. Basta, em seguida, coar o chá, adoçar da forma que preferir e ingerir. Lembre-se de que o uso contínuo dos chás é positivo, desde que a sua alimentação também esteja adequada ao seu modo de vida."

Daí, o chá da folha do algodão com mastruz, tradicionalmente associado à medicina popular, pode ser percebido como um recurso para auxiliar na remoção de infecções e bactérias do corpo humano. No entanto, é crucial ressaltar que, como qualquer remédio, seu uso exige cautela, visto que pode apresentar efeitos colaterais. A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) tem realizado estudos nesse sentido, buscando confirmar os efeitos terapêuticos e determinar a dosagem correta. Tais pesquisas são fundamentais para validar cientificamente esses saberes ancestrais e garantir um uso seguro e eficaz dessas plantas.

O chá da folha do algodão, em combinação com o mastruz, é tradicionalmente apontado por seu potencial no combate a infecções e bactérias no corpo humano. No entanto, é imperativo que o uso dessa e de outras soluções terapêuticas naturais seja acompanhado de cautela. Estudos indicam que, assim como qualquer medicamento, esses compostos podem apresentar efeitos colaterais e que a dosagem correta é crucial para a segurança e eficácia. Nesse contexto, instituições como a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) desempenham um papel fundamental ao conduzir pesquisas que visam confirmar esses efeitos e estabelecer a dosagem adequada. Essa investigação científica é essencial para validar e refinar o conhecimento popular, garantindo que as práticas de cura sejam aplicadas de maneira segura e responsável, integrando a sabedoria ancestral com a rigurosidade científica.

7 CONCLUSÃO

Em síntese, o presente estudo reforça a vital importância de se conceber a escola como um espaço dinâmico e plural, capaz de acolher e valorizar os múltiplos saberes que compõem a identidade sociocultural de seus estudantes. Ao propor uma prática pedagógica centrada nas narrativas de saberes de cura e no gênero textual "receita" de plantas medicinais, demonstramos a capacidade de integrar a oralidade, leitura, escrita e escuta de forma significativa no ensino da Língua Portuguesa.

A exploração do contínuo entre a fala e a escrita do gênero receita revelou-se um instrumento potente para a revitalização da memória geracional e ancestral, especialmente em contextos como o amazônico, onde a diversidade cultural e os conhecimentos populares são intrínsecos à vivência. Essa abordagem não apenas enriquece o currículo formal, mas também promove uma educação

intercultural, que empodera os sujeitos, valida suas histórias e descoloniza os olhares sobre suas realidades.

Conclui-se que a adoção de metodologias que priorizam a escuta ativa das vozes silenciadas e a valorização das vivências dos estudantes, conforme o modelo proposto, transforma o aprendizado da língua materna em um processo dialógico, ético e emancipatório. Ao reconhecer o caráter político e social da educação e ao integrar os saberes tradicionais aos científicos, a escola assume seu papel de mediadora de cultura, garantindo que o conhecimento construído seja relevante, significativo e, acima de tudo, libertador para todos os envolvidos.



REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A.; DOURADO, L.(org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- EDGARDO, Lander. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber, Eurocentrismo e Ciências Sociais Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 169-186.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CANDAU, Vera Maria. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura de Souza Santos e a educação intercultural. In: CANDAU, Vera (Org), **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras; GECEC, 2016.
- BRANDÃO OLIVEIRA. I. A.. **Paulo Freire: gênese da interculturalidade no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. SANTOS ,T. R. L. A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares. Cnpq . UEPA
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 35, p. 1085-1114, 2014.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- REVILLA, J. Plantas da Amazônia: oportunidades econômicas e sustentáveis. Manaus: SEBRAE: INPA, 2000.