

Educação geográfica entre o rio e a floresta: experiências em uma comunidade ribeirinha na Amazônia-Marajoara (Pará)

*Geographical education between river and forest: experiences
in a river community in Amazon-Marajoara (Pará)*

*Educación geográfica entre río y bosque: experiencias en
una comunidad por el río en Amazonas-Marajoara (Pará)*

Felipe Kevin Ramos da Silva

Colégio Pitágoras

felipekevin.geografia@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3881-8791>

RESUMO

Entre o rio e a floresta um mundo se resguarda no desvelamento: o mundo-ribeirinho e suas sinuosidades podem contribuir significativamente para a compreensão da educação geográfica para além dos moldes tradicionais de trilhas batidas. É um convite que nos permite pensar nosso engajamento no mundo, nossas relações com nós mesmos e com o sentido que, dialogicamente, trocamos com o outro e com o que as coisas são, no mundo. Metodologicamente, utiliza-se da pesquisa de campo sob a orientação fenomenológica, uso da história oral como sugere A. Portelli e a utilização de imagens fotográficas. Tais procedimentos nos permitiram conhecer melhor o mundo-ribeirinho, no qual, por meio de, venho expor algumas dimensões dessa complexidade: a educação geográfica enquanto experiência original de quem habita o lugar, poeticamente.

Palavras-chave: Experiência ribeirinha. Linguagem Geopoética. Ontologia amazônica.

ABSTRACT

Between the river and the forest a world is sheltered in the unveiling: the mute-riverside and its winding can contribute significantly to the understanding of geographical education beyond the traditional pattern of beaten trails. It is an invitation that allows us to think about our engagement in the world, our relationships with ourselves and the meaning that we dialogically exchange with each other and what things are in the world. Methodologically, it uses field research under the phenomenological orientation, use of oral history as suggested by A. Portelli and the use of photographic images. Such procedures

allowed me to get to know the riparian world better, in which, through it, I expose some dimensions of this riparian complexity: geographical education as an original experience, and who inhabits the place, poetically.

Keywords: *River experience. Geopoietic language. Amazonian ontology.*

RÉSUMÉ

Entre el río y el bosque, un mundo está protegido en la inauguración: la orilla del río mudo y su sinuoso pueden contribuir significativamente a la comprensión de la educación geográfica más allá del patrón tradicional de los senderos batidos. Es una invitación que nos permite pensar en nuestro compromiso con el mundo, nuestras relaciones con nosotros mismos y el significado que intercambiamos dialógicamente entre nosotros y qué cosas hay en el mundo. Metodológicamente, utiliza la investigación de campo bajo la orientación fenomenológica, el uso de la historia oral como lo sugiere A. Portelli y el uso de imágenes fotográficas. Tales procedimientos me permitieron conocer mejor el mundo ribereño, en la cual, a través de él, expongo algunas dimensiones de esta complejidad ribereña: la educación geográfica como una experiencia original, y quién habita el lugar, poéticamente.

Palabras clave: *Experiencia fluvial. Lenguaje geopoetico. Ontología amazónica.*

Introdução

É importante a ontológica valorização cultural do olhar, na Amazônia. O olhar que, como janela da alma também introverte na alma a paisagem exterior recobrando-a com uma capa de afetividade [...]

Paes Loureiro (2015)

Amazônia, poética-região-lugar, referência da biodiversidade global. Região-lugar que resguarda a estética poetizada das paisagens e o equilíbrio ecológico do planeta em suas mais variadas formas, cantos e sabores. Dentre seus variados sistemas ecológicos, de crenças e poesias, encontram-se as populações tradicionais que, enquanto modo de vida, dedicam-se diariamente para firmar sua existência das mais variadas estratégias, perante tantos descasos governamentais, sobretudo a partir da esfera Federal, desdenhando não somente dos ecossistemas aqui presentes, mas, também, dos sistemas culturais que nutrem e são nutridos por estes solos úmidos-tropicais da Terra.

Um problema histórico, segundo Loureiro (2002), capaz de assombrar por quase toda eternidade a região amazônica e sua complexidade florística, animal, mineral e humana. Um paradoxo se estabelece nesse sentido na medida em que ao mesmo tempo em que se prega o “desenvolvimento a todo custo”, este mesmo “desenvolvimento” depende

dos recursos que este transconfigura em custo/lucro, isto é, uma perspectiva de futuro no qual a natureza é tratada enquanto mercadoria, recurso a ser demasiadamente explorado. Sabendo disso, o problema, hoje, da Amazônia, além de histórico, é também um sério problema ético e, portanto, tem a ver com a nossa formação educacional.

Buscando evidenciar e analisar tais problemáticas, em destaque para a dimensão educacional, o presente artigo foi desenvolvido em uma comunidade ribeirinha, conhecida como “Joaquim Antônio”, localizada no município de Muaná, oficialmente mesorregião do Marajó, Pará. A hidrografia do município de Muaná é representada, principalmente, pelo rio Pará, que fica ao sul e a sudeste e para o qual converge toda a drenagem do Município. Destaca-se, nessa região, o rio Pracuúba e seu afluente, o rio Guajará, que servem de limite oeste com o município de São Sebastião da Boa Vista. O Pracuúba, após receber o rio Guajará e os furos Atatá Grande, Fronteira e Japuaçara, forma várias ilhas e deságua no rio Pará. O furo Atatá Grande, de curso largo e curto, se interliga com vários furos e recebe o rio Tapuruquara e deságua no rio Pará (IDESP, 2010).

É necessário buscar rever o conceito de “desenvolvimento”, conforme Bookchin (2010), de forma cuidadosa para não percorrer por trilhas já sedimentadas pela “globalização perversa” (SANTOS, 2012). É necessário pensar a região amazônica e seu desenvolvimento a partir das estruturas de bases, resguardadas por suas relações complexas de “saberes não-científicos” (MORAES, 2005). É, portanto, fundamental pensar uma perspectiva educacional que seja gestada pelo lugar enquanto potência do ser, pela diversidade cultural existente e, sobretudo, coerentemente articulada com as diversas escalas, onde tais relações, que são complexas, não estejam, unicamente, conjecturadas por intencionalidades das certezas, tal como sugere Morin (2001).

Pensar a educação e, neste caso, a “educação geográfica”, como diria Kropotkin (1885), implica em desenvolver estratégias tanto em sala de aula quanto para além desta, ecoando seu compromisso ético entre as dimensões políticas, econômicas e ontológicas, ao modo que a “geografia está em todo lugar”, segundo Cosgrove (2012) e, portanto, chama ao debate a questão da escala do ser como princípio de ações, conforme Pantoja (2015). O lugar como potência do ser, no mundo, ao despertar a importância da imaginação, das “geosofias” segundo Wright (2014), pode possibilitar a aproximação dos/as estudantes à ciência geográfica em sua complexidade descritiva de mundo, assim como nos ensina Eidorfe Moreira (1969).

¹ “Pensar” no sentido de estar “engajado a um projeto”, tal como desenvolve Lévinas (1997).

À vista disso, vale ressaltar, segundo Pantoja (2015), que no contexto amazônico existe um disparate geopolítico cartográfico que demasiadamente silencia os lugares e sua formação cultural. Portanto, as narrativas educacionais que nascem no contanto com o meio ambiente, no cotidiano, muitas vezes são abafadas por discursos equivocados sobre a região que, por sua vez, ecoa simploriamente para os livros didáticos, por exemplo. Mas isso não significa um silenciamento total. Há resistência por parte de grupos engajados socialmente em prol da dignidade humana.

Em quais alternativas podemos pensar para tentar reverter ou amenizar tais problemáticas? Qual atmosfera poderia favorecer uma visibilidade sobre a região amazônica enquanto lugar de comunidades tradicionais que utilizam dos ecossistemas para manutenção da vida? Creio que uma ferramenta importante, neste momento, seja por parte da formação dos sujeitos, uma consciência que possa reger um compromisso ético com o meio ambiente, com outros lugares. A educação e, neste caso, a “educação geográfica”, inspirada em Kropotkin (1885) e com forte vinculação com o sentido da experiência original desenvolvida pela “geograficidade” de Dardel (2015), pode ser nosso norte.

Nesse sentido, é necessário pontuar nosso “olhar” geográfico de mundo, que permeia o humanismo e é guiado pela fenomenologia em caminho à ontologia geográfica do ser, ou seja, uma educação geográfica que nos estimule a pensar o espaço geográfico enquanto linguagem da experiência humana, tendo como ícone referencial o “cotidiano, enquanto situação de e em trânsito” (PANTOJA, 2015, p. 225) – algo que ecoa ou deveria ecoar para as práticas da educação geográfica. A complexidade, portanto, surge como um princípio para repensar as relações educacionais em seu aspecto político, ético e cultural (MORIN, 2001).

Iniciando o mergulho, adentrando a floresta...

A educação geográfica em comunidades ribeirinhas, como tema de investigação, está em consonância com alguns problemas contemporâneos. A validade de investigar tal temática, sua formação educacional e social, é coerente por estar em conexão com as ações educativas que estão sendo estruturadas atualmente e, intrinsecamente, envolvendo as interpretações, sejam elas políticas, midiáticas ou imaginativa, que se projeta sobre a região amazônica e suas populações. Podemos destacar, nesse sentido, o trabalho de

campo como mecanismo capaz de realinhar – mesmo que ainda de forma tímida – o cordão umbilical que muitas vezes perdemos na gestação para o mundo de forma apressada, inclusive quando se debate as ações e estratégias de ensino.

A obra *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry (2015), revela muito bem esta necessidade imensurável e em potência de lançar-se a metodologias alternativas, nos possibilitando a trabalhar com nossos alunos – sejam eles das séries iniciais à formação superior – uma geografia condizente com a *humanitas do homo humanus*, conforme Heidegger (1991); sua responsabilidade consigo e com o outro no mundo, como anuncia Sartre (2014); e a alteridade como nos propõe Lévinas (1997), ecoando valores ontológicos e um humanismo no ensino de geografia capaz de desvelar que somos eternamente responsáveis por aquilo que cativamos (SAINT-EXUPÉRY, 2015).

Discuti sobre a educação geográfica ribeirinha é, antes de qualquer coisa, ressaltar em nossas interpretações e análises, sejam elas acadêmicas ou não, a importância dos “saberes vernaculares” – como diria Claval (2002) – enquanto ícones referenciais e, sobretudo, ter a noção de nossa responsabilidade por aquele que, por um instante, “doam” suas histórias, saberes e práticas cotidianas que se inserem, tranquilamente, na formação educacional dessas populações, desde a infância.

É necessário ir para além de uma “visão de sobrevoo”, emprestando um termo de Merleau-Ponty (1994), no sentido de provocar um mergulho crítico e criativo no mundo que se apresenta na sinuosidade do rio e da floresta². Assim, verificam-se os saberes cotidianos como dimensões da cultura ribeirinha para analisar e discutir a educação enquanto *fenômeno* que se espacializa como linguagem propriamente articulada com a estética ribeirinha – a paisagem – potencializa uma espacialização que diz respeito ao modo de ser-no-mundo em fricção com os espaços formais de ensino.

É nesta relação sociedade-natureza que o processo educativo, também, ganha seu espaço-tempo, no se fazer ribeirinho cotidianamente, nas experiências que surgem desde a infância, no primeiro mergulho no rio ou nas primeiras subidas nos açaizeiros para ajudar na renda familiar, e isso não pode ser negado nas projeções públicas educacionais para campo, ao modo que se concretizam nas escolas ribeirinhas discursos estereotipados, negando a própria formação cultural dos lugares para os quais esses mesmos planos educacionais se direcionam. Negando o *lugar*, nega-se, automaticamente, a vida humana

² Em conformidade com o pensamento do Prof. Sérgio Moraes: “Isso porque a própria construção de saberes é um processo que envolve relações complexas. Tais saberes não se limitam nem se esgotam no conhecimento acadêmico ou escolar. Mais que isto, os saberes não-científicos ligados às populações tradicionais envolvem relações estreitas entre o homem e a natureza, permeados por relações de ordens pontuais e também míticas [...]” (MORAES, 2005, p. 20).

que o anima. À vista disso, o processo educativo, segundo Saviani (2007), não deve ser apreendido de forma apartada da formação cultural, pois a educação precisa estar originalmente vinculada à formação existencial dos sujeitos (Figura 1).



Figura 1 – Criança e seu avô indo pescar.

Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

A criança *acompanha* seu avô na pesca. A criança, neste dia, acordou cedo, às 5h30min da manhã. O galo ainda dormia. Ainda estava escuro quando saímos da casa do Seo Ivan, avô da criança. A expressão “acompanhar”, nessa conjuntura, ganha seu sentido, gesta um sentido originário, resgatando sua etimologia no que se refere *àquele que compartilha o pão, que está engajado num mesmo projeto...ou, aquele que junto a...ir na mesma direção*. Sentidos esses que de fato contribuem para descrever o diálogo entre duas temporalidades aparentemente distantes, porém interconectadas em um mesmo projeto de ser, no mundo.

A criança, ao observar, percebe os cuidados que seu avô tem ao manusear os instrumentos, o barco, a isca, e outros elementos importantes para uma pesca bem-sucedida. Além de observar o cuidado de seu avô com os materiais da pesca, a criança também observa o cuidado do Seo Ivan consigo: a responsabilidade e a confiança, portanto, tornam-se importantes “instrumentos” para o sucesso. Como diria o Prof. Sérgio Moraes (2005, p. 20), estes “são conhecimentos transmitidos das gerações mais experientes para as mais jovens, principalmente pela oralidade e pelas práticas do cotidiano.” Há uma estética pedagógica nesta relação da criança com seu avô.

O trabalho da pesca, por sua vez, emerge enquanto poética em ação que conecta duas temporalidades. A criança está aprendendo em sua experiência, anuncia uma geografia original do lugar. A criança aprende com essa experiência, a partir do seu corpo.

A corporeidade, portanto, atuando como princípio de uma educação geográfica em meio ao leve balanceio do pequeno barco, constituindo, segundo Moraes (2005, p. 34), “uma forma de compreensão e comunicação com a natureza.”

Algo que tem forjado seus modos de vida, suas espacialidades e suas mentalidades, no convívio com a paisagem circundante, surgem graças ao conhecimento integrado de experiências diversas adquiridas e repassadas de geração em geração (SILVA, 2017a; 2017b; 2018a; 2018b). Assim, é possível dizer que toda população ou toda cultura cria, inventa, institui uma determinada ideia do que seja a paisagem. Neste sentido, o conceito de paisagem não é natural, sendo na verdade criado e instituído por “intencionalidades” (HUSSERL, 2006). Constitui um dos pilares através do qual, as populações erguem as suas relações com o meio ambiente – a paisagem – sua produção material e espiritual, enfim, a sua própria teia cultural, como demonstra a Figura 2.



Figura 2 – Crianças se banhando no rio “Joaquim Antônio”.

Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Percebemos que as crianças estão brincando à beira da ponte, banhando-se no rio “Joaquim Antônio”. O sorriso da criança próximo ao miritizeiro (à esquerda da Figura 3) expressa uma situação de felicidade “simples”, porém não simplificada, do contato imediato com o rio. O rio e sua dinâmica passam a ser apreendidos por este contato primeiro, pois é *aí* que as crianças tomam forma e consciência de seu modo de ser enquanto sujeitos que habitam este lugar: o *Dasein* se manifesta.

Nesse mergulho, o que nos interessa, portanto, são as experiências entendidas enquanto pensar poético e, nesse movimento, a experiência, naturalmente, se manifesta como *fenômeno* educacional da/na geopoética ribeirinha.

A ponte e as relações que se realizam *sobre* ela enfatizam coerentemente um modo-de-ser-mais-próprio-no-mundo, ressaltando a percepção como campo fértil desta educação geográfica que, por sua vez e antes de qualquer coisa, configura um sistema pedagógico próprio do lugar. O lugar abrindo margem para se pensar o já construído (os espaços formais de ensino e seus respectivos moldes políticos) e indo além dele como mero constituinte locacional, pois o lugar é vivido, pensado e instintivamente (re)estruturado pela cultura local.

O ser ribeirinho, pensante em sua formação educacional, instintivamente na cotidianidade, daí a “geograficidade” (DARDEL, 2015), desvela a paisagem e o lugar enquanto categorias complexas e “campo de incertezas” (MORIN, 2001) que instauram-se na formação sem, necessariamente, haver um exposição conceitual conclusiva, pois esta formação educacional é vivida, é original, sentida com o corpo e isso já basta. Portanto, um “sistema pedagógico”, fruto da cultura local, emerge enquanto formação social, política, histórica e geográfica...ícone referencial para repensar as “estruturas pedagógicas de base”, conforme Freire (1987), estabelecendo, portanto, o diálogo entre o pensamento crítico, emancipatório e integrador.

Isso implica em falarmos de uma formação educacional que in(corpo)re o trato sensível dos primeiros passos antes do *lançar-se* ao mundo da educação formal e do trabalho, rompendo, em certa medida, com as perspectivas educacionais em geografia apressadas que, como é de costume, lançam rapidamente o ser para o mundo. Portanto, é preciso falar sobre a formação geológica, a influência climática, a formação fitogeográfica da várzea, mas é também fundamental dialogar – dentro do processo de formação do Professor – sobre a importância da dimensão dos “espaços íntimos” que, segundo Bachelard (1984), são essenciais para a formação primeira de uma consciência de responsabilidade com o espaço do outro, lembrando aquilo que Lévinas (1997) definiu como “alteridade”. Essa complexidade dialógica pode ser percebida e analisada por meio da dinâmica paisagem local, onde a abertura do ser ribeirinho se realiza.

A complexidade da paisagem amazônica implica em desenvolvermos um estudo que ancore sobre sua dinâmica, e isso já pressupõe, de um modo geral, não somente conhecer a formação física desta região, mas sua estruturação e organização espacial por meio das comunidades humanas que ali habitavam e as que hoje habitam. Fala-se, nesse sentido, das “habilidades espaciais”, como diria Tuan (2013), que, em certa medida, ajudam a compreender a importância geohistórica dos “saberes ambientais” como

importantes instrumentos para gestão e planejamento ambiental, ainda segundo Tuan (2012).

Nessa perspectiva, que é de integrar a acepção de desenvolvimento local, uso dos recursos e formação educacional a partir dos saberes locais, evidencia-se que a preparação de um arcabouço pedagógico em geografia não é uma tarefa fácil e requer fôlego e sem dúvida recorre a fontes reflexivas para além da própria geografia, trazendo ao debate contribuições da filosofia, antropologia, psicologia, ecologia, etc. É um trato que transcende a lógica cartesiana e puramente metodológica, pois chama para o epicentro do debate a função epistemológica³.

A título de exemplificação, a LDB de 1996, redigida e sancionada em 2017, ressalva, de um modo geral, o princípio do “mundo do trabalho”, como demonstra o **Título I – Da Educação**, Art. 1º, § 2º que diz: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. A Educação, conforme a LDB, originalmente de 1996 e atualizada em 2017, estaria, aprioristicamente, vinculada quase que tão somente ao “mundo do trabalho”, sabendo que é numa perspectiva pós-moderna, como nos lembra Harvey (1992), que esta dimensão se trata.

Certa vez, ao questionar uma criança ribeirinha sobre a razão pela qual ela não gostava de ir à escola, a mesma me disse que seria porque a escola a obriga a ir de calça *jeans*. Aparentemente a escola parece ter razão, afinal, existe um conjunto de normas e regras a serem obedecidas para manter o funcionamento do espaço organizado. No entanto, se pararmos para analisar isso com cuidado, o discurso da criança não está vinculado negativamente à calça *jeans*, até porque ela a usa quando vai à igreja, ao domingo à noite. Então, qual seria o problema? – a imaturidade da escola de não entender as condições climáticas onde a comunidade “Joaquim Antônio” e as demais estão inseridas. À noite a temperatura é mais amena. Durante o dia é muito quente! Um clima quente misturado com a floresta úmida provoca uma sensação térmica que incomoda em demasia a criança. O corpo se agonia. Imagine, às 14h, “um sol para cada habitante” (como se diz por aqui) ainda mais de calça *jeans*. A criança reclama, evidentemente e, como consequência, não quer ir à escola: “o diretor manda a gente ir para escola de calça [...] não gosto e não vou pra escola” (Criança de 12 anos, pesquisa de campo, 2019).

³ De acordo com o pensamento de Piaget (1973, p. 14): “Epistemologia é a teoria do conhecimento válida e, mesmo que esse conhecimento não seja jamais um estado e constitua sempre um processo, esse processo é essencialmente a passagem de uma validade menor para uma validade superior. Resultado disso é que a epistemologia é necessariamente de natureza interdisciplinar, uma vez que tal processo suscita, ao mesmo tempo, questões de fato e de validade [...]”.

Nessa conjuntura, estamos falando da educação geográfica oxigenada pela percepção de quem vive o lugar, ou seja, da relação destes com o sentido de espaço e lugar atribuídos por meio da experiência cotidiana. É, portanto, a educação geográfica trazendo ao debate de seu cerne epistemológico pelo menos três dimensões essenciais: a relação sujeito-objeto que, historicamente, compõe um problema filosófico que envolve a teoria do conhecimento; a questão da interdisciplinaridade que também insere-se nessa questão de forma positiva, ao ser, primeiramente, parte do próprio cerne epistemológico e por oferecer à geografia, segundo Suertegaray (2003), uma oportunidade de dialogar com outros campos do saber; por fim, a percepção que, de um modo geral, seria o prisma de toda consciência-mundo, afinal, conforme Merleau-Ponty (1994, p. 6): “[...] ela [a percepção] é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição[...]”.

O ribeirinho desvela o sentido de seu mundo na “aparência”, teoricamente convergente ao que Sartre (2014) entende sobre essa palavra. No entanto, o ribeirinho não se contenta no aparente. Ele mergulha no ato devaneante da experiência original em sua dimensão poética de *ação*, dando sentido ao seu espaço culturalmente elaborado como *projeto* de ser-e-estar-no-mundo, ao modo que “ultrapassar essa aparência importa vivenciar o lugar. Daí, o projeto. Mas, o projeto como vontade de realização que depende da ação. O cotidiano real da imagem depende, pois, do ato. Do vivenciar” (SILVA, 2009, p. 15). O ribeirinho, artesão das várzeas amazônicas, cosmogônico de gestação e criação, se realiza na ação e no ato do poético que o liga ao sagrado de sua existência, na sua filiação sincera com a Terra reconhecemos como “geopoética do habitar” (SILVA, 2017a).

Educação geográfica e a geopoética ribeirinha

A geopoética anuncia possibilidades à compreensão do habitar poético do ser-no-mundo em suas dimensões ontológicas da cultura. Emerge como bússola que nos permite ir ao encontro do “aí” do “ser-aí”, sua verdade enquanto tal, seu mundo vivido; a essência de uma poética⁴ que nasce como semblante das alegrias e angústias ofertadas pela ousadia do existir *junto-ao* rio, à floresta... O ato de existir, numa perspectiva heideggeriana – a

⁴ Parte-se do princípio no qual “a linguagem poética é capaz de realizar uma ontologia da Geografia quando se coloca como a possibilidade de se aventurar na vocação do poeta de retornar à proximidade da origem como uma emergência primeva a que chamamos de Terra” (DAL GALLO, 2015, p. 47).

“pre-sença” – já pressupõe o espaço para sua realização, espaço este que se encontra ligado aos sistemas de significação e subjetivação de mundo.

Entre o sentimento e a razão o poético se realiza. O poético, isto é, a experiência geográfica como *fenômeno* estético da existência, por sua vez, não se manifesta à toa no mundo. Ele, o poético, já reclama um habitar. O poético necessita de um lugar onde este mundo é possível de ser tal qual sua espacialidade e temporalidade exige de ser. Temperado de cor, cheiro e sabor, o lugar é o poético manifestando-se como (an)dança do Curupira ao avistar o caçador. O poético, portanto, surge como choque pulsante entre dois mundos que se interconectam via experiência geográfica: o corpóreo e o imaginário como dimensões indissociáveis da cultura ribeirinha.

Estamos falando de uma poética que nasce entre o rio e a floresta: a estética ribeirinha. A estética, no sentido dado a este artigo, emerge como “um instrumento metodológico, de amplo espectro, que estabelece caminhos fecundos à interpretação dos fenômenos culturais” (LOUREIRO, 2015, p. 76). E, acrescentando, a estética, como plasticidade da existência ribeirinha, nos permite ser capazes de perceber a complexidade do mundo vivido não a partir de uma análise sobre o cotidiano como mera rotina, mas sobre esse dia a dia enquanto narrativa engajada política e ontologicamente com o lugar; de um mundo que poeticamente se realiza na abertura fenomenal da experiência do ser ribeirinho com a paisagem (SILVA, 2018b).

A própria lógica urbanocêntrica de “submissão” e/ou “hierarquia” entre homens e mulheres se esvazia nesta análise, ao modo que dentro da cultura ribeirinha os papéis sociais, embora bem delimitados, muitas vezes confundem-se em termos de organização familiar e comunitária. Dizer, por exemplo, que as comunidades ribeirinhas estão submetidas a uma formação educacional prioritariamente patriarcal é simplesmente desconhecer o mundo ribeirinho em sua complexidade e, evidentemente, é também desconsiderar o importante papel da mulher na organização e gestão da casa⁵, dos filhos, dos alimentos, etc. É necessário, portanto, compreender como funciona a psicologia

⁵ A casa é um importante espaço e está ligada ao sentido estético e vocativo do ser que habita, originalmente, um lugar. Diria até, que a casa é o espaço possibilitador das primeiras relações do ser-no-mundo e do ser-com-os-outros-no-mundo, na relação intersubjetiva da autenticidade-inautenticidade; é o ponto de referência para as atitudes e valores do meio ambiente; é o grande epicentro organizacional da vida ribeirinha sob o qual a mulher é a maestria de tal gestão e autonomia. Na vida ribeirinha, nada se faz sem antes passar pela casa. E caso se faça, com certeza haverá algum tipo de reclamação. No entanto, vale ressaltar que esta análise, em hipótese alguma, configura-se como forma de dizer que o espaço da mulher se reduz a casa ou vice-versa. Muito pelo contrário, a casa é o espaço possibilitador de outros espaços, portanto, a mulher ribeirinha detém o poder das possibilidades espaciais, o primado das percepções do meio ambiente e suas reverberações na educação geográfica dos mais jovens.

organizacional das comunidades, suas afetividades simbólico-materiais que constituem o sentido de/em comunidade (SILVA, 2017a).

Estamos em frente a uma coexistencialidade que, inclusive, conforme Berdoulay e Entrikin (2014), chama ao debate geográfico a questão organizacional da identidade do sujeito com o espaço total, fazendo emergir, segundo Relph (2014), a “essência de lugar” ou o “sentido de lugar”, como diria Oliveira (2014). O aspecto original de lugar que emerge das relações de conforto e desencanto é fundamental à nossa compreensão num sentido fenomenológico, ou seja, o lugar entendido como “[...] aquilo a partir de onde e através do que algo é o que ele é e como ele é” (HEIDEGGER, 2010, p. 35).

Esse jogo entre o autêntico e o inautêntico revela, segundo Nunes (2009), o *Dasein* que somos e, geograficamente falando, fundamenta também nosso “*esprit géographique*”, conforme nos ensina Eidorfe Moreira (1989), fazendo emergir o “sentido original de uma poesia da existência” (LOUREIRO, 2015, p. 23) do ser-ribeirinho. Dentre esses sentidos originais, podemos destacar, neste momento, a vontade em potência do ribeirinho em alcançar novos horizontes por meio dos mais jovens. Essa abertura, constituinte de uma lógica do lugar, percebe na educação uma forma de alcançar novas perspectivas de vida: “[...] eu queria te falar que eu tenho fé, sabia? Tenho fé que com esse trabalho, eu ainda vou conseguir **formar** minha filha”⁶.

Um sonho se desvela em meio ao trabalho árduo da retira do barro que, posteriormente, será transformado em tijolos, nas olarias. Estávamos voltando do “barro”, quando o Seo Bacú, morador da comunidade desde que nasceu, me revela seu querer, seu desejo, sua vontade, com os olhos quase em lágrimas: de **formar**⁷ sua filha. Um homem muito esforçado – e não é à toa ser considerado um Mestre do barro pela comunidade – com suas tarefas diárias que, inclusive, fazia questão que se acompanhasse, que filmasse! Mas isso não se deve ao fato que o Seo Bacú, com seus 38 anos de idade e desde os 12 trabalhando nas olarias, desejasse a fama plena, embora, muitas vezes, brincasse com as filmagens realizadas em campo, ao modo de querer aparecer no programa da Ana Maria Braga.

⁶ Olhando-me profundamente nos olhos, com o rosto suado de tanto trabalhar, o Seo Bacú, um dos moradores de “Joaquim Antônio”, me revela seu desejo de ver sua filha estudando, entrando numa universidade. Tudo isso como fruto de seu trabalho com o barro, na olaria. Entrevista realizada no dia 22 de setembro de 2017.

⁷ Entende-se por “formar” o ato da criança concluir seus estudos básicos e prosseguir para **formação** em nível superior, uma graduação. Daí “**formar** minha filha”, como disse Seo Bacú, por meio de seu trabalho na olaria.

O que deve ser entendido, em meio às brincadeiras, é a seriedade que a realidade ribeirinha traz consigo. Na verdade, é o sentido de existência apresentada por meio das experiências vividas desses homens, Mestres do barro, das florestas, dos rios... O Seo Bacú, por várias vezes, junto com seu irmão Aguinaldo, mais conhecido como Piranha, desejavam que, com essas filmagens e fotografias, “alguém de fora”, algum político, quem sabe, olhasse para a realidade ribeirinha com mais sensibilidade, pois esta realidade não é fácil, por isso é um ato de fé constante:

O que a gente queria mesmo é que os políticos, né, esses “grandão”, olhassem para nossa comunidade. Aqui o cara tem que se virar com o que tem! Não só nossa comunidade, mas todas, né, porque todos precisam de ajuda e como tu já viu, a vida aqui não é fácil. Trabalhar no barro não é fácil. A costa do cara fica tudo doída. Chega à noite tem que fazer massagem. Por isso seria bom “alguém” de fora olhar pra gente com respeito, né (Seo Bacú. Entrevista realizada no dia 22 de setembro de 2017).

A percepção do Seo Bacú, fortemente ligada à sua fé, direciona-se para o descaso do poder público, chamando nossa atenção ao amor que estes sujeitos possuem por seu lugar ao modo que, segundo Dona Timar⁸, “o ribeirinho só quer trabalhar, mas é preciso ter as condições para isso. Tendo isso, não tem porque a gente ficar pedindo pra prefeitura”. Ou seja, o mínimo que deveria ter não existe de forma gratuita⁹, o que é direito, inclusive, pois é conquistado com o suor da comunidade, pés e mãos calejados cotidianamente. Por essa razão, não se nasce ribeirinho, torna-se.

Entre todos esses apereios de ser ribeirinho podemos citar os problemas sociais relacionados ao trabalho, à saúde, inclusive, à escolarização das crianças e jovens, que prejudicam, evidentemente, o bem-estar social da comunidade. Nesta perspectiva, podemos destacar a formação educacional que percorre desde a infância dos habitantes locais: desde os 12 anos de idade, Seo Bacú e o seu irmão Piranha, este desde os 14 anos, dispuseram-se a trabalhar nas olarias, no mato, no barro, justamente porque seu pai falecera precocemente. A única forma de sobrevivência desses jovens e de sua família era o trabalho nas olarias.

⁸ Uma das fundadoras da comunidade, 68 anos de idade.

⁹ Conforme a Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo II, Dos Direitos Sociais, Art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (EC no 26/2000, EC no 64/2010 e EC no 90/2015)” (BRASIL, 1988, p. 18).

Durante todos esses anos, hoje o Seo Bacú com 38 e o Seo Piranha com 36 anos de idade, aprenderam a arte de ser ribeirinho, entre choros e risos. Eu digo risos porque durante a retirada do barro muitas piadas são contadas, piadas para todos os gostos, talvez as piadas contadas, ou melhor, as histórias cômicas sejam formas de amenizar o árduo trabalho no barro. E, por outro lado, eu digo choro porque extrair o barro não é uma tarefa para “corpo mole”¹⁰, como eles mesmos dizem.

Cada “bola” de barro pesa em média 50 kg. Cada batelão, barco onde se transporta o barro, é preenchido com aproximadamente 200 bolas de barro. Calculando, em média, o Seo Bacú e seu irmão, Piranha, carregam 10.000 kg de barro por dia, de segunda a sexta. Mas eles se revezam para reduzir as dores nas costas, portanto, cada um carregando por dia 5.000 kg de barro – “Haja costa!”, dizia o Seo Bacú. Ainda assim, é deste trabalho suado, quase que sacrificante, que o direito de sonhar é permitido, o sonho de ver as filhas **formadas** ecoa n’alma desses sujeitos e se torna a potência necessária para acordar todos os dias antes do sol. Uma atitude de fé!

O ribeirinho projeta sua existência no cambiante movimento articulador com a paisagem, com as possibilidades, aliando naturalmente estética e existência com sua fé, por dias melhores. A paisagem que o liberta e, ao mesmo tempo, o lança ao encontro de si, nos revela uma poética. O mundo sensível ribeirinho é construído dentro dessa relação visceral: Homem-Terra. Como diria Jean-Marc Besse: “É através da paisagem que o homem toma consciência do fato de que habita a Terra” (BESSE, 2015, p. 119).

A vontade em potência de realizar o sonho dos(as) filhos(as) de estudar e possuir uma formação acadêmica envolve o trabalhador ribeirinho e o convida aos segredos do rio e da floresta, permitindo sua espacialidade enquanto prática pedagógica da experiência geográfica cotidiana, ao modo da paisagem, enquanto dimensão geográfica, “estar no ser”, como diria Dardel (2015). E por ela estar no ser, a paisagem o atravessa e dita, sem determinar, o ritmo da vida ribeirinha, sua performance corporal em seu espaço geográfico sendo moldados por um diálogo repleto de incertezas na relação sociedade-natureza. É nessa conjuntura que a paisagem como abertura do ser ribeirinho se manifesta como habitação poética (Figura 3).

¹⁰ Expressão popularmente utilizada para se referir aos jovens preguiçosos ou que se recusam a realizar esta tarefa, indo para outros meios de sobrevivência na comunidade.



Figura 3 – Homens trabalhando na produção de tijolos que, na verdade, incia-se desde a ida à floresta para extração do barro.

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

O homem ribeirinho que realiza essas funções, não de forma perfeita, mas exemplar, é consagrado Mestre e seu saber é legitimado ao modo que todos param para ouvi-lo. Este homem, Mestre que aprende e ensina entre rios e florestas, agora é referência aos seus companheiros de trabalho e aos jovens iniciantes. A complexidade esteja, talvez, no fato de que estes Mestres, cosmogônicos de formação educacional, não possuem, infelizmente, nem o Ensino Fundamental completo, mas são Mestres, e souberam me ensinar junto às suas experiências sobre a Terra muito mais do que eu poderia aprender em quatro anos de graduação e dois de mestrado¹¹.

A universidade ensinou-me muitas coisas sobre a Terra, mas a comunidade ribeirinha, as pessoas simples que adoram assistir novelas ao anoitecer, me ensinaram, sobretudo, a sentir o sabor dessas coisas que a Terra nos oferta como texto a ser decifrado. Talvez seja isso que falta em nossa formação acadêmica: sentimento, cor, sabor... sensibilidade! De um modo geral, as referências na construção do saber e da escrita acadêmica são filósofos, sociólogos, antropólogos, geógrafos, enfim, consagrados pensadores do mundo afora, onde seus saberes são legitimados pela quantidade e qualidade de livros publicados e artigos aceitos em revistas científicas e pelos inúmeros Prêmios, devidamente conquistados por meio de grande esforço.

As referências educacionais das pessoas de “Joaquim Antônio” são as próprias pessoas de “Joaquim Antônio”. Isso, no entanto, não significa dizer que o saber está

¹¹ Essa afirmação não implica numa desvalorização de minha formação ou desqualificação da formação acadêmica de nível superior. Mas, implica dizer que existe uma grande possibilidade de trabalharmos, neste caso, na formação em Licenciatura em Geografia, os ditos “saberes vernaculares”, segundo Claval (2002), que muito têm a nos ensinar e, em certa medida, lançar uma alternativa para pensar, analisar, interpretar a formação pedagógica em comunidades tradicionais.

fechado em si mesmo. Mas ao contrário. O saber da comunidade ribeirinha é mediado pelas relações intersubjetivas, pelo esforço comunicativo de cada um, sendo elas familiares, amistosas e/ou de trabalho, reagindo dialogicamente no plano da coexistencialidade geográfica.

Os saberes são repassados dos mais experientes aos mais jovens, sempre na esperança, creio, no sentido epistemológico e ontológico de ser ribeirinho do que propriamente uma herança materialista. Nesta perspectiva, o saber local ganha pelo menos duas dimensões: a primeira, a *emoção* e a segunda o *pensamento racional*, sempre reagindo uma sobre a outra. O saber é legitimado no cotidiano, no sucesso e no fracasso, na performance corpórea de como o trabalhador ribeirinho maneja seus instrumentos de ofício e, sobretudo, sua conduta ética em comunidade. Emprestando um termo de Sartre (2014), o saber é legitimado na “responsabilidade”, ou seja, a consciência no qual toda ação mal-intencionada pode prejudicar o outro e, evidentemente, a vida em comunidade. O saber, portanto, é legitimado sempre à vista do outro, no *contato*, na intersubjetividade espacial de onde ecoa a mensagem oficial de ser ou não ser um Mestre do barro, da floresta... O conhecimento é legitimado pela história que cada trabalhador ribeirinho constrói ao longo de sua existência (SILVA, 2017b).

Algo importante que, evidentemente, não pode escapar de nossa reflexão, é a participação das crianças nos afazeres cotidianos enquanto desenvolvimento pedagógico. Os jovens e, especialmente, as crianças, possuem também um papel fundamental para o desenvolvimento cultural da comunidade. As crianças, e seus afazeres cotidianos não são tratados de forma impositiva. O papel das crianças nesse cenário, entre rios e florestas, diz muito mais respeito à iniciação ao mundo vivido ribeirinho do que necessariamente a comuns interpretações positivistas.

A criança diverte-se, brinca nesses espaços, se realiza. A criança sorri. E por não ser um “suplício” – emprestando um termo de Michel Foucault – sobre o corpo da criança, ela possui a liberdade de ausentar-se e simplesmente correr pelo espaço que a olaria lhe possibilita. Nessa espacialização, a criança verbaliza sua existência, chamando à importância sentidos, como nos ensina Tuan (2013), de perceber aquilo que está ao seu redor. A criança educa-se nessa espacialização. A criança, na olaria, vê e ouve os mais velhos orientando os jovens. A criança sensibiliza-se com o cheiro do barro. A criança toca, sente com os pés e com as mãos o úmido tecido argiloso. Sua epiderme reclama uma consciência: estar na olaria é um exercício ontológico de torna-se ribeirinho.

A oralidade é a marca profunda desse sistema educacional, no qual o saber ecoa dos mais experientes aos jovens iniciantes. Segundo Silva (2018a), o ribeirinho iniciante, quando criança, não sabe de forma absoluta se tais saberes serão de fato úteis, no entanto, ele os deseja conhecer. Ele observa. Ele vive. Ele sente. Como vontade de potência que se fortifica no/pelo espaço como epiderme do corpo, o(a) jovem ribeirinho(a) deseja conhecer aquilo que seus pais e avós fazem com tanta destreza e “habilidade espacial” (TUAN, 2013). Olaria, sala de aula para além-mundo, possibilita essa transmissão do saber e o direito de sonhar, pois como os mais experientes e os mais jovens estão próximos em suas funções de trabalho, se torna mais evidente a conexão dos saberes memorísticos, em meio às conversas.

Nesse sentido, conforme Geertz (2008), a cultura não se manifesta de forma sistemática, tampouco está simetricamente organizada no espaço. O mesmo vale para educação geográfica ribeirinha, ao modo que consideremos seus aspectos únicos do lugar. Os saberes, oralmente repassados aos jovens iniciantes, são articulados dentro das funções, dos erros e acertos, nas incertezas, nas brincadeiras e nos momentos de seriedade, chamando a olaria como uma espécie de sala de aula.

No entanto, não é somente pela oralidade que os jovens iniciantes da comunidade são educados para o mundo ribeirinho. É necessário escutar, ver e fazer, entregar-se de corpo e sangue, mutuamente, junto aos mais experientes, inclusive, na sensibilidade de ouvir as vozes do silêncio que emanam da “paisagem circundante” (DARDEL, 2015). Esse modo de ser revela, emprestando um termo de Dardel (2015), o “ser-em-situação” que o ribeirinho é e se faz ser-no-mundo, ou seja, seu ser geográfico que poeticamente habita a várzea e culturalmente contextualiza sua formação educacional a partir das experiências geográficas.

Considerações Finais

O que se pode conhecer é a realidade de “Joaquim Antônio”, por meio das experiências de homens, mulheres e crianças. O dado experienciado em sua essência, no entanto, pertence somente à comunidade. O ato de pensar a essência da realidade da comunidade não é permitido, isso porque não cabe a mim dizer, enquadrar, objetivar aquilo que fundamenta a existência da comunidade enquanto comunidade ribeirinha amazônica-marajoara.

Eu posso, em última instância, descrever, sistematizar aquilo que meu corpo e alma sentiram no contato com o mundo vivido cotidianamente com essas pessoas. Portanto, significa repensar a postura do pesquisador em campo e sua escrita. O pesquisador deve se abrir para o inesperado, chegando à essência de se fazer ciência para além de uma perspectiva tecnicista da realidade humana (HEIDEGGER, 2007).

Por uma questão de inovação e avanços do/no ensino de geografia, devemos considerar a criatividade, a imaginação, as experiências como ícones referenciais. O trabalho/pesquisa de campo, neste sentido, torna-se um recurso que perpassa pelo campo da ludicidade, mas também pela dimensão da experiência enquanto princípio geográfico, portanto, de conhecimento/percepção de mundo. Daí a pesquisa de campo como recurso no ensino de geografia ser uma estratégia para trazer ao debate em sala as concepções pré-científicas dos alunos, podendo tais concepções, que são experienciadas vividamente, enquanto possibilidade para refletir sobre as categorias geográficas, tais como espaço e território para além das relações unicamente de poder, algo que limitaria a “educação geográfica”, como diria Kropotkin (1885).

Nesse sentido, Juliana Dias, com base no filósofo Gaston Bachelard, nos traz à reflexão algumas formas de superar tal “limitação” conceitual ao escrever, por exemplo, sobre a importância da imaginação e da percepção dos estudantes no ensino de geografia, nos convidando ao mergulho poético ofertado pela infância dentro da perspectiva fenomenológica, ao dizer que “a criança como filha do cosmos torna-se dona de seus devaneios e conhece a ventura de sonhar. Trata-se de uma infância que não tem fim em um ou noutra idade, e sim, naquela em que ainda dura em cada um de nós” (DIAS, 2016, p. 165). Este “alerta” a favor da importância da imaginação é uma possibilidade para repensar a educação geográfica de forma integrada com as experiências geográficas dos alunos/estudante. A educação geográfica como manifestação epistemológica e ontológica do ser-no-mundo.

O ensino de geografia deve ser caracterizado por uma ementa teórica e prática que estimule o estudante a pensar e conhecer sua realidade enquanto potencialidade de seu ser, por meio do cotidiano. Segundo Edgar Morin, “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza” (MORIN, 2012, p. 59).

O princípio da complexidade, como sugere Morin (2012), deve ser também o motor para (re)pensar o ensino de geografia no contexto amazônico na medida em que o mundo se constitui dentro da complexidade das coisas. As “coisas” ou “objetos” estão no mundo no cambiante fluxo de diferentes interpretações humanas sobre eles.

É necessário considerar, mediante as aulas de geografia, as aventuras cósmicas e telúricas dos estudantes com ícones referenciais, possibilitando ao estudante a capacidade de “enfrentar complexidades” (MORIN, 2012, p. 77).

Alguns estudos, como de Pantoja (2015), já apontam para esse sentido de geografia enquanto modo de ser a partir do lugar. À vista disso, devemos ser criativos e ter em mente que todas as perguntas não possuem uma resposta pronta e definitiva, mas várias, compreendendo que a essência da geografia tem ou deve ter como ícone referencial as diversas experiências que homens e mulheres mantêm com seu espaço – *linguagem* que corresponde, somente, a quem se dedica à construção desse espaço enquanto geográfico.

Referências

- BESSE, J.-M. Geografia e Existência a partir da obra de Eric Dardel. In: DARDEL, E. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- CLAVAL, P. “A volta do cultural” na Geografia. **Mercator**, v. 1, n. 1, 2002.
- COSGROVE, D. Mundos de significados: geografia cultural e imaginação. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Org.). **Geografia cultural: uma antologia**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- DARDEL, E. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- DIAS, J. M. T. Infância em Gastón Bachelard: reflexões sobre o ensino de geografia. **Revista da Abordagem Gestáltica - Phenomenological Studies - XXII(2): 162-170**, jul-dez, 2016.
- DAL GALLO, P. M. **A ontologia da Geografia à luz da obra de arte: o embate Terra-mundo em "Out of Africa"**. [s.n.], 2015. Dissertação de mestrado em Geografia. Campinas, SP, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Aparecida: Idéias & Letras, 2006.
- HEIDEGGER, M. A questão da técnica. **scientiæ zudia**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-98, 2007.
- KROPOTKIN, P. What geography ought to be. **The Nineteenth century and after: a monthly review**, v. 18, n. 106, p. 940-956, 1885.
- IDESP. **Estatística municipal de Muaná**. 2010.
- LÉVINAS, E. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, e reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 20ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MORAES, S. C. de. **Saberes da pesca**: uma arqueologia da ciência da tradição. Tese (Doutorado em Educação), UFRN, 2005.

NUNES, B. **A Clave para o Poético**. Organização e apresentação: Victor Sales Pinheiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OLIVEIRA, L. O sentido de lugar. In: MARANDOLA JR et al. (org.). **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2014.

PAES LOUREIRO, J.J. **Cultura Amazônica**: uma poética do imaginário. Belém: Cultural Brasil, 2015.

PANTOJA, W. W. R. Educação do Campo à beira da “Faixa”: A (in) existência do lugar como espacialização do fenômeno. **GeoTextos**, v. 11, n. 2, 2015.

RELPH, E. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de lugar. In: MARANDOLA JR et al. (org.). **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2014.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia**. Petrópolis: Vozes, 1973.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O pequeno príncipe**. 1ª Ed. São Paulo: Escala, 2015.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Trad. de João Batista Kreuch. 3 Ed. Rio de Janeiro: Vozes editora, 2014.

SILVA, A. C. da. A aparência, o Ser e a forma – geografia e método. **GEOgraphia**, v. 2, n. 3, p. 7-25, 2009.

SILVA, F. K. R. da. **Geografia e Fenomenologia**: por uma ontologia do espaço e do lugar. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Geografia). Universidade do Estado do Pará, Belém-PA, 2015.

_____. **Memória, Percepção & Experiência**: a geopoética do habitar ribeirinho na Amazônia-Marajoara (Pará). Dissertação de Mestrado (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade do Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – PPGeo/ IFCH/ UFPA, Belém-PA, 2017a.

_____. A geopoética do habitar na Amazônia-marajoara (Pará): fenomenologia da experiência ribeirinha. **Geograficidade**, v. 7, n. 2, p. 69-86, 2017b.

_____. Sabor, estética e poesia: o habitar ribeirinho na Amazônia-marajoara (PA). **Geograficidade**, v. 8, n. 2, p. 53-64, 2018a.

_____. Um estudo fenomenológico sobre a cultura ribeirinha na Amazônia-marajoara (PARÁ). **Revista GeoAmazônia**, v. 6, n. 12, p. 143-164, 2018b.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia e interdisciplinaridade. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade. **Geosul**, v. 18, n. 35, p. 43-54, 2003.

TUAN, Y. F. **Topofilia**: um estudo da percepção. Trad.: Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.

_____. **Espaço e lugar**: a perspectiva experiência. Trad. Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

WRIGHT, J. K. Terrae incognitae: o lugar da imaginação na geografia. **Geograficidade**, v. 4, n. 2, p. 4-18, 2014.

Submetido em 01/10/2019

Aprovado em 10/04/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)