

O *WALKING ETHNOGRAPHY*¹ PARA A COMPREENSÃO DAS INTERAÇÕES CORPORAIS E MULTISSENSORIAIS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

VALÉRIA GHISLOTI IARED²
HAYDÉE TORRES DE OLIVEIRA³

Introdução

1.1 Contextualização

O presente manuscrito é um estudo teórico que foi delineado a partir do aprofundamento reflexivo nas referências que serão descritas. A proposta advém da experiência prática das pesquisadoras e da tese de doutorado de Iared (2015), a qual perpassou por essa abordagem teórico-metodológica. Cabe salientar que o presente estudo, embora originado a partir da experiência adquirida no processo da pesquisa supracitada, traz reflexões, perguntas e ideias que emergiram após a defesa e publicação da tese, não sendo, portanto, um recorte dos resultados apresentados nela. O objetivo é contribuir com propostas de pesquisa e prática em educação ambiental baseadas nas orientações filosóficas que privilegiam a perspectiva não antropocêntrica.

Dessa maneira, iniciaremos o artigo pela conceptualização dessas abordagens. Em seguida, o *walking ethnography* será discutido como uma alternativa de técnica de coleta de dados dentro dessa fundamentação filosófica. Por fim, será feito o exercício de levantar possibilidades e desafios nas experiências de prática e pesquisa em educação ambiental pautado nesse referencial.

1.2) Conceptualização

Dentro das ciências humanas, vêm emergindo movimentos contemporâneos conhecidos como *virada corporal* (SHEETS-JOHNSTONE, 2009), *novo materialismo* (COOLE; FROST, 2010) e *pós-humanismo* (BRAIDOTTI, 2013), que, segundo nossa

1. Temos optado por manter o termo em inglês: *walking ethnography* ou *mobile studies* ou *sensory ethnography*.

2. Professora Adjunta – Departamento de Biodiversidade, Universidade Federal do Paraná. E-mail: valiared@gmail.com.

3. Professora Titular – Departamento de Ciências Ambientais, Universidade Federal de São Carlos. E-mail: haydee.ufscar@gmail.com.

interpretação, colocam em questionamento as dicotomias modernas: sujeito – objeto, corpo – mente, natureza – cultura, realidade – imaginação, humanos – não humanos. Steil e Carvalho (2014) nomeiam de *epistemologias ecológicas* as orientações de diferentes campos científicos, apoiados na filosofia, antropologia, sociologia, que contribuem para construir as pesquisas e práticas pedagógicas – nomeadas frequentemente como educação ambiental – que prezam pela horizontalidade nas relações entre humanos e não humanos coerente com o movimento da virada corporal.

Os autores que seguem a proposta da virada corporal (BROWN; TOADVINE, 2003; PAYNE; WATTCHOW, 2009; PINK, 2009) rejeitam as tradicionais teorias cognitivas de que aprendemos pela *transmissão de representações* – termo cunhado por Ingold (2010), que também questiona tais teorias tradicionais. Para as/os autoras/es, não é uma mente em um corpo pensando, atribuindo significado para as coisas e representando o mundo e, sim, nosso corpo como centro e origem do *ser* e *estar* no mundo, ou seja, uma mente encarnada ou engajada que não separa o *pensar – fazer* e o *sentir – estar em movimento* (SHEETS-JOHNSTONE, 2009). Dentro dessa orientação filosófica, considera-se que mente, corpo e mundo são indissociáveis, resultando, também, no questionamento de outras dicotomias como sujeito – objeto, natureza – cultura, humanos – não humanos. A virada corporal tem uma proposta fenomenológica no que diz respeito ao estudo do movimento e da *somaestética* (SHUSTERMAN, 2008). Segundo esse conceito de *somaestética*, desde que nascemos, temos conexões viscerais com o mundo da vida como criaturas **na/com/como**ⁱ natureza e o significado vem de nossas percepções corporais, movimentos, emoções e sentimentos. Essas conexões viscerais abordam o campo da estética, mas não a estética como o estudo da arte, mas como o estudo de tudo o que tem fortes ligações com o nosso corpo engajado no mundo (INGOLD, 2011; JOHNSON, 2007; SHUSTERMAN, 2008; SULLIVAN, 2001). Logo, a *somaestética* se refere à compreensão das ligações viscerais com o mundo e a capacidade humana para significar as experiências. Essa proposta contemporânea percebe uma ontologia na qual nosso corpo está engajado **no/com/como** mundo em uma malha de fios (INGOLD, 2011) em um fluxo constante na qual mudamos o mundo da mesma maneira que o mundo nos transforma.

As/os seguidoras/es do pós-humanismo (BRAIDOTTI, 2013; HARAWAY, KUNZRU; TADEU, 2009, entre outras/os) problematizam a nossa sociedade antropocêntrica, que faz a distinção entre os humanos e não humanos, sendo que o desafio da condição pós-humana consiste em fomentar oportunidades de novos vínculos e novos posicionamentos estéticos, éticos e políticos com todos os seres vivos e não vivos existentes no planeta:

Uma vez que a centralidade do *Anthropos* é contestada, uma série de limites entre “homem” e seus outros vão desmoronar-se, em um efeito cascata que abre perspectivas inesperadas. Assim, se a crise do humanismo inaugura o pós-humano, capacitando os “outros” humanos em situação de preconceito de gênero, sexo e raça para emancipar-se da dialética das relações mestre-escravo, a crise do *Anthropos* cede as forças dos “outros” naturalizados. Animais, insetos, plantas e meio ambiente, de fato, o planeta e o cosmos como um todo são chamados em jogo. O fato de que a nossa era geológica é conhecida como o “An-

tropoceno” foca as tensões tanto do poder mediado tecnologicamente adquirido pelo *Anthropos* e como suas conseqüências potencialmente letais para todos os outros. “O homem” já não é a medida de todas as coisas. (BRAIDOTTI, 2014, p. 163, tradução nossa)

Para Braidotti (2014), muitos campos de pesquisa inter e transdisciplinares vêm surgindo dentro do movimento pós-humano, sendo que entre eles está o de “Estudos Animais” e “Eco-criticismo”. De fato, na edição do encontro anual da Associação Americana de Pesquisa em Educação em Chicago, Estados Unidos, em abril de 2015, muitos trabalhos nessa linha temática foram apresentados no SIG (*Special Interest Group* – Grupo de Interesse Especial) de Educação Ambientalⁱⁱ. Outros trabalhos na área de educação ambiental (BORGES, 2014; FAWCETT, 2013; FLOWERS; LIPSETT; BARRET, 2014; RUSSELL, 2005) também vêm sendo publicados dentro dessa abordagem na qual a perspectiva do mundo mais que humano é reconhecida como fundamental.

Ingold (2012a) também discursa em favor de uma ética que leve em consideração todas as coisas em oposição a *objetos*, conceito construído por Heidegger e que remete a um fato consumado ou um material inerte. O autor diz que a coisa é um acontecer e nós participamos desse acontecer, pois não há uma fronteira que situe nossos corpos no mundo e, sim, um entrelaçado de nós que constituem uma malha (*meshwork*). Para ilustrar seu raciocínio, Ingold (2012a) utiliza o exemplo da pipa, que é um acontecer (coisa), e não um material morto (objeto), pois a *pipa-no-ar* se faz quando a pessoa, a pipa e o vento interagem para tornar-se um movimento. Isso nos coloca em uma perspectiva não-antropocêntrica, a qual desconstrói a superioridade da espécie humana enquanto detentora de cultura e a dualidade entre natureza e cultura, porque Ingold (2000, 2011) atribui um lugar ao ser humano no ambiente-mundo, que “é o de um ser imerso no fluxo da vida e dependente dos processos e movimentos que constituem nossos corpos e nossas mentes” (STEIL; CARVALHO, 2012, p. 11). Estar imerso no fluxo da vida é reconhecer a permeabilidade entre nossos corpos e os organismos do mundo, respeitando as outras singularidades de existência e contrapondo-se à ideia de que nos apropriamos do mundo pela mediação da cultura (INGOLD, 2011). O autor se opõe às abordagens que enfocam a especificidade humana, argumentando que isso nos distancia do mundo, isto é, nos colocamos “fora” do mundo para descrevê-lo e representá-lo.

Steil e Carvalho (2012) nos lembram um importante deslocamento intelectual de Ingold. Em sua primeira obra, *The perception of environment*, Ingold (2000) descreve longamente sobre nossa conexão com o mundo como seres que habitamos a paisagem. Já em *Being Alive*, Ingold (2011) percebe o ambiente como movimento e o habitar (*dwelling*) como um processo, uma malha de fios (*meshwork*). Compreender o corpo é compreender o corpo e o ambiente como movimento (INGOLD, 2011). Para Sheets-Johnstone (2009), o sentir e o movimentar não se reúnem por serem partes de um mesmo corpo porque movimento e percepção são integrados, não havendo um fazer mental separado de um fazer corporal, ou seja, para haver movimento não é necessário um processo mental / neurológico anterior que dá vazão ao agir. Essa teoria rejeita a aceitação de um corpo fragmentado que percebe um mundo exterior, ou seja:

Perceber o ambiente é não olhar para trás sobre as coisas que devem ser encontrados na mesma, ou para discernir suas formas e *layouts* congelados, mas para se juntar com elas nos fluxos de materiais e movimentos que contribuem para sua-e-nossa formação permanente (INGOLD, 2011, p. 88, tradução nossa).

Os estudos móveis e o *walking ethnography*

Para refletir sobre o referencial teórico-metodológico fenomenológico na pesquisa em educação ambiental, Payne (2013) sugere uma abordagem *ecofenomenológica* que inclua o mundo mais que humano nas investigações da natureza da experiência humana. O autor ainda argumenta que muitas/os autoras/es nas ciências humanas têm um olhar antropocêntrico, portanto, que o prefixo *eco* se refere a essa ampliação em reconhecer para além dos humanos (pós-humana). Em consonância com essa proposta, Abram (1996) traz essa perspectiva da experiência vivida em uma visão mais ecológica e corporal, recapitulando a perspectiva de *sinestesia* colocada por Merleau-Ponty (2006) na qual não há fragmentação entre os sentidos e entre o sentir e atribuir significado.

Pink (2009) argumenta a favor de uma etnografia sensorial (*sensory ethnography*) ao justificar que a multisensorialidade da experiência foi omitida nas pesquisas etnográficas. A autora sugere que o/a pesquisador/a se utilize de todo seu corpo sensorial ao compilar e interpretar os dados da investigação, ligando-nos na mesma atividade diária de outras pessoas. Segundo Pink (2009), a percepção sensorial não é apenas dialogada e nossas interações sociais não são apenas baseadas em comunicações verbais e impressões visuais. Ou seja, apreender as experiências de outras pessoas pode ser melhor compreendido quando nós, pesquisadoras/es, também estamos vivenciando e não apenas ouvindo ou lendo as “representações dessas experiências”. É dentro desse contexto que Payne (2013) também desafia a representação dos dados na pesquisa em educação ambiental, afirmando que a linguagem de textos e números são formas antropocêntricas de comunicação e não revelam o teor *eco/somaestético* (corpo engajado / mente encarnada e multisensorial) da experiência da natureza.

Seguindo a mesma proposta, Ingold (2010) defende que o conhecimento é uma ação engajada no mundo, ou seja, o que apreendemos do mundo vem das nossas experiências de ser-estar no mundo, o que ele chama de uma *educação da atenção* ao observar, identificar e criar a partir da nossa vivência incorporada. Trazendo isso para o campo de pesquisa, o fenômeno da experiência exige uma compreensão a partir do engajamento corporal da/o pesquisador/a na mesma situação da experiência das/os envolvidas/os. E segundo Ingold (2011) esse engajamento se dá no **movimento** ou na malha do fluxo da vida. Ingold e Vergunst (2008) focam na caminhada para entender melhor a variedade de significados do corpo engajado no mundo.

Lorimer (2008) intitula “novos estudos da caminhada” como um termo genérico para caracterizar essa técnica utilizada em formas multidisciplinares de pesquisa e prática. Na verdade, há um aumento nas metodologias “do caminhar”ⁱⁱⁱ (*walking ethnography*) em ciências sociais e humanas ao longo da última década (PINK et al., 2010) como uma

estratégia para explorar novas compreensões da experiência vivida: “caminhada compartilhada” – *shared walk* (LEE; INGOLD, 2006), o “acompanhar natural” – *natural go-along* (KUSENBACH, 2003), “caminhada comentada” – *commented walks* (WINKLER, 2002), “entrevista em movimento” – *walking interview* (EVANS; JONES, 2011), “etnografias móveis” – *mobile ethnographies* (PORTER et al., 2010).

Em revisão bibliográfica dos periódicos publicado na base de dados do campo da educação – ERIC – até 2014, com os descritores “walking”, “movement”, “mobile investigation” e “sensory ethnography”, encontramos 22 artigos que trazem essas questões para discussão, sendo o mais antigo, datado de 2003, mostrando a atualidade e crescimento do campo das investigações móveis nas ciências humanas. Desses, 8 são teóricos e 14 empíricos. Em relação aos artigos empíricos, a cidade tem sido explorada como um cenário-chave nas investigações etnográficas do caminhar (HORTON et al., 2014; PINK et al., 2010; YI’EN, 2013, entre outros), mas há também alguns exemplos fora do ambiente urbano, tais como “peregrinação” (SLAVIN, 2003), “jardim botânico” (HITCHINGS; JONES, 2004), “paisagens rurais” (CATO; MYERS, 2011; WYLIE, 2005; PORTER et al., 2010) e “Cerrado” (IARED, 2015). O Apêndice 1 ilustra os artigos encontrados e a análise realizada.

Embora cada trabalho enfoque uma questão de pesquisa diferente, todos eles tomam como pressuposto que os *mobile studies* possibilitam apreender as dimensões sensoriais e afetivas das pessoas no seu cotidiano de lazer. Baseadas nisso, o que nós discutimos aqui é que a caminhada oferece uma abordagem mais sensível e mais profunda para “descobrir” / “desvendar” a natureza da experiência estética / multissensorial / engajada **na/com/ como** natureza (IARED; OLIVEIRA; PAYNE, 2016). Fazendo isso, somos capazes de participar do fenômeno experienciado ampliando a perspectiva de acessá-los por meio de descrições nas entrevistas, ou seja, “a caminhada não é apenas o que um corpo faz; é o que um corpo é” (INGOLD; VERGUNST, 2008, p. 2, tradução nossa). Isso não significa que esse método é capaz de acessar todos os elementos da experiência vivida, mas oferece uma forma alternativa que pode expandir a coleta de dados. Nesse sentido, Kusenbach (2003) e Iared e Oliveira (2017) indicam o uso de diferentes técnicas de coleta de dados em combinação e o argumento não é a superioridade de uma em relação à outra, mas para explorar diferentes perspectivas e ângulos que cada técnica proporciona.

A metodologia como subsídio às pesquisas e práticas em educação ambiental

A preocupação com novas abordagens metodológicas na educação ambiental que assumem a perspectiva dos movimentos “pós” vem crescendo nos últimos anos (ENVIRONMENTAL EDUCATION RESEARCH, 2005; HART, 2005, 2013). Portanto, consideramos que o presente tema é atual e relevante para o avanço da pesquisa e prática em educação ambiental. Ao ampliar e compreender os desafios e potencialidades que envolvem a pesquisa e a prática em educação ambiental dentro das novas *epistemologias ecológicas*, a comensurabilidade do referencial teórico-metodológico é passível de discussão, uma vez que nos instiga a buscar metodologias que procurem responder à questão de pesquisa.

As investigações móveis consideram o movimento como pivô da nossa essência e a materialidade dos seres não humanos. Quando consideramos os seres em movimento, não estamos nos limitando aos seres humanos, ou seja, também estamos nos referindo ao movimento dos seres não humanos: à fauna residente de uma área, aos botões florais que se abrem, aos frutos que aparecem em determinadas estações, ao sol que vai do leste ao oeste, à água que percola o solo (COOPER, 2006). Disso, tiramos que perceber é perceber os movimentos e perceber em movimento (INGOLD, 2000), é considerar que os outros seres vivos tenham materialidade, ou seja, uma perspectiva de ser no mundo que nos parece um posicionamento horizontal em relação à existência dos não humanos.

Atualmente, ao falarmos da formação de uma ética ambiental, ainda estamos colocando como central a cultura humana, não nos preocupando com a perspectiva dos não humanos, por deduzirmos que não exista agência não humana. Acreditamos que trabalhar seguindo esses movimentos é uma nova possibilidade ontológica e epistemológica no sentido de desconstrução de uma sociedade antropocêntrica que existe desde as civilizações antigas e de uma oposição ao conceito de que as estruturas mentais antecedem a ação.

Um ponto de convergência entre esses movimentos contemporâneos é a representatividade e representação nas ciências sociais, referindo-se à *teoria não representacional* (THRIFT, 2008) – que problematiza a maneira como estamos “acessando” nossos dados e, tradicionalmente, representando-os por meio de números e textos. Ingold (2012b) nos lembra que, apesar de as experiências do medo, sonhos e imaginação serem um desafio para serem mapeadas ou classificadas, isso não as torna menos reais ou menos importantes na constituição do nosso ser-no-mundo. Nessa teoria emergente, as/os pesquisadoras/es que assumem essa proposta como válida procuram inovações metodológicas e uma análise e representação dos dados mais comensurável com a questão de pesquisa. Fazendo a interface com a educação ambiental, várias/os autoras/es (FAWCETT, 2013; PAYNE, 2005, 2009; RUSSELL, 2005; RUSSELL; FAWCETT, 2013) vêm se preocupando com alguns aspectos: existe espaço para os outros seres e coisas nas representações da pesquisa em educação ambiental? Como essas histórias foram acessadas ou testemunhadas? Como elas têm sido representadas?

O desafio de transcrever em palavras e/ou números as respostas afetivas e emocionais das/os participantes de uma investigação vêm sendo pontuado em alguns estudos (IARED, 2015; LORIMER, 2008; PAYNE, 2005; PINK, 2009; THRIFT, 2008), ainda mais quando envolvem o mundo mais que humano. A técnica do *walking ethnography* considera a perspectiva de imersão do/a pesquisador/a dentro do evento do estudo, sendo que a ideia de “influenciar” o contexto de pesquisa é contestada, assumindo pesquisador/a e pesquisadas/os como participantes da investigação. Nesse sentido, mais do que observar / descrever, a experiência é vivenciada e testemunhada por todas/os as/os envolvidas/os. Payne (2013) indica as *econarrativas* como formas de descrever a experiência do corpo-espaco-tempo **na/da/com** a natureza e, conseqüentemente, capturando o *ecobecoming* (o ser e se perceber como natureza). Nesse sentido, as caminhadas são alternativas metodológicas que facilitam a identificação e discussão das respostas afetivas que estão relacionadas ao fato de o corpo estar imerso no fluxo do movimento com o mundo.

A teoria não representacional vem questionar o quanto acessamos, compreendemos e representamos outras formas de ser no mundo tanto humanas como não humanas. Acreditamos que essas teorias contribuem para a construção de uma ética ambiental ecocêntrica que não busca pontuar diferenças entre os humanos e não humanos. Ao optarmos por essa escolha, reconhecemos que estamos engajados com outros corpos no mundo (humanos e não humanos), não apenas dividindo o mesmo espaço, mas em um processo recíproco e horizontal de formação e autocompreensão.

O *walking ethnography* (INGOLD; VERGUNST, 2008) e/ou a *etnografia sensorial* (PINK, 2009) não se reduzem a métodos de pesquisa, mas podem ser aplicados como práticas corporais nas atividades de educação ambiental com o objetivo de motivar a percepção do nosso corpo entrelaçado com o ambiente, uma percepção mais cuidadosa, sensível, maravilhada e curiosa. A perspectiva educativa de Ingold (2010) traz a noção da *educação da atenção* em oposição à *transmissão e representações*, a qual refuta a ciência cognitiva clássica e envolve uma perspectiva mais fenomenológica e ecológica, levando a uma aprendizagem corporal e visceral, em vez de transmissão de estoque acumulado de representações. Em uma publicação mais recente, Ingold (2014) questiona a dualidade entre conhecer e ser. Em ambos os trabalhos, o autor defende que o conhecimento não consiste em proposições sobre o mundo, mas é construído a partir do engajamento sensorial com o ambiente, ou seja, conhecer é participar com as pessoas e as coisas em suas vivências práticas. Nós aprendemos a partir das nossas experiências e não das experiências dos outros.

Consideramos a perspectiva da *educação da atenção* como potencialmente transformadora para o campo da educação ambiental, porque problematiza a importância de deslocarmos nossa atenção no sentido de percebermos que estamos imersos no mundo com outros seres e juntos coproduzimos significados. Nesse sentido, a educação ambiental pode propiciar espaços de aprendizagens imersos nesses fluxos e entrelaçamentos com o mundo, possibilitando a percepção da nossa horizontalidade com outros humanos e não humanos que poderão influenciar nossos posicionamentos éticos e políticos coerentes com essa relação.

Ingold (2000) e Vergunst (2011) questionam o uso de “tecnologias” na percepção do ambiente, afirmando que a mediação por meio de câmeras fotográficas, o GPS – *Global Positioning System* (Sistema de Posicionamento Global) e, até nossos sapatos, nos afastam de uma conexão integrada com a natureza. A percepção de temperatura, os diferentes cheiros ou atenção aos detalhes são mediados pelo uso dos aparatos tecnológicos. Logo, indicamos que algumas atividades podem ser elaboradas nessa direção de se desapegar, mesmo que por alguns minutos, das “tecnologias” construídas para nosso conforto e que, ao mesmo tempo, nos desconecta de uma interação corporal com outros elementos do ambiente. Temos incorporado essas práticas sensoriais e móveis em cursos e disciplinas, motivando o exercício de se desfazer de acessórios que utilizamos no dia a dia para trabalhar com a sensibilidade nas atividades de educação ambiental.

Em consonância com essa proposta, durante o decorrer de sua pesquisa, Iared (2015) identificou a mediação tecnológica na experiência estética do Cerrado como potencialidades positivas e negativas. As câmeras fotográficas utilizadas nas caminhadas no Cerrado

motivaram o despertar da atenção para alguns detalhes de flores, folhas, variedades de insetos, ao mesmo tempo em que podem levar a/o participante a ficar preso aos aspectos visuais. A partir disso, Iared (2015) suscitou uma questão que poderá ser explorada em um trabalho posterior: qual a relação entre a experiência estética da natureza e o uso de aparatos tecnológicos?

Os contextos de pesquisa identificados na revisão de literatura apresentada no item anterior – áreas urbanas e áreas naturais – também são significativos dentro do campo. Tanto áreas naturais como áreas verdes urbanas merecem ser consideradas como estratégias efetivas para a educação ambiental, sendo que uma não deveria ser priorizada em relação à outra (IARED, 2015). Uma das preocupações muito presentes, atualmente, no campo da educação ambiental, é *onde* propiciar tais vivências educativas, uma vez que grande parte da nossa população é urbana. Monbiot (2012) preocupa-se com a falta de espaço para as crianças “brincarem” na natureza e nomeia esse fenômeno como a segunda crise ambiental. A crescente urbanização e a falta de contato com a natureza também foram foco de estudo de Bögeholz (2006), Louv (2008) e McClaren (2009). Enquanto Bögeholz (2006) e Louv (2008) destacam a importância das vivências em ambientes mais preservados para a formação de valores e atitudes, McClaren (2009) acredita que temos que superar a dicotomia ser humano – natureza e a visão de que o ambiente urbano é fonte de problemas, argumentando que precisamos investir em educação ambiental nas cidades.

Disso percebemos que tanto a conservação de áreas naturais como a gestão de áreas verdes urbanas são potencialidades para práticas em educação ambiental que podem caminhar simultaneamente para que ocorram experiências **na/com/como** natureza. Entendemos que a pesquisa em educação ambiental pode contribuir com práticas pedagógicas e curriculares que se preocupam com a superação de dicotomias (cultura – natureza, sujeito – objeto, corpo – mente, razão – emoção).

Além disso, os estudos levantados também mostraram que as caminhadas geralmente ocorrem fora do espaço escolar e identificamos uma potencialidade para se trabalhar nos momentos informais de convivência (passeio em um parque ou praça urbana, visita ao zoológico, trajeto da sua casa até a escola). A importância disso reside no fato de esses espaços serem privilegiados para a relação entre gerações (pais, mães, avôs, avós etc.) que ocorrem na espontaneidade do cotidiano e são fundamentais para a formação dos valores e atitudes dos indivíduos (FERRIGNO, 2003; IARED, 2015; PAYNE, 2010).

A incorporação desses elementos no currículo oficial das instituições escolares e não escolares é aspecto que merece ser amplamente discutido junto às pessoas e instituições dedicadas à educação e em especial às/aos educadoras/es ambientais. Tais vivências devem ser pensadas no campo pedagógico e curricular da educação ambiental, tendo em vista o que Payne e Wattchow (2009) chamam de *ecopedagogia lenta* (em inglês, *slow pedagogy*), a qual questiona as pedagogias experienciais que se proliferam na educação, que cumprem metas superficiais em um determinado tempo. A *ecopedagogia lenta* nos solicita uma reversão desses princípios, resultando não somente em uma mudança de postura do/a educador/a, mas, também, do currículo. Geralmente, as atividades de educação ambiental escolares, como visitas a áreas naturais ou outro espaço educador, são pontuais, com duração de duas a três horas em média. Pensando nesse aspecto como essencial

para nossas atividades educativas, devemos, junto às nossas instituições, fomentar uma educação ambiental que caminhe no sentido de propiciar momentos de imersão na natureza. Essa imersão não precisa ocorrer, necessariamente, nas áreas naturais protegidas, mas pode e deve ser motivada nas áreas verdes e rios urbanos, nos quintais das escolas, casas, zoológicos e jardins botânicos.

Considerações finais

No presente estudo procuramos ressaltar a necessidade de estudar e ampliar possibilidades metodológicas para práticas e pesquisas em educação ambiental que visam a compreender o fenômeno da experiência ecoestética / multissensorial / intercorporal em uma perspectiva de que somos todos corpos engajados **no/com/como** mundo. Muitas questões de pesquisa emergem a partir dessa perspectiva: quais as potencialidades e os desafios da metodologia proposta? Em que aspectos ela é suficiente para compor um quadro compreensivo? Essa metodologia contempla questões de gênero, etnia, grupos sociais em situação de vulnerabilidade ambiental? Quais as implicações da caminhada a ser aplicada em diferentes ambientes (urbanos e naturais), considerando as/os diferentes participantes envolvidas/os? Quais respostas afetivas e sensoriais são potencializadas com o corpo imerso no fluxo de movimento com o mundo humano e mais que humano? Quais as possibilidades/ técnicas / caminhos para problematizar a representação da emoção e sentimentos dos sujeitos e da relação destes com o mundo mais que humano nos contextos a serem investigados?

Além disso, defendemos que o campo de pesquisa da educação ambiental dedica-se a entender os processos educativos referentes à relação indivíduo / sociedade – natureza, sendo que essa relação busca ser compreendida em sua complexidade. Seguindo Dussel (2000), estamos nos colocando ao lado da vítima, o que tem analogia com as/os oprimidas/os de Freire (1987). No contexto dessa investigação, as vítimas ou as/os oprimidas/os vão para além dos seres humanos que, historicamente, vêm sendo desconsiderados na lógica da cultura ocidental, trazendo a preocupação em relação ao respeito pelas perspectivas dos outros seres, os vivos e não vivos. Ainda sobre isso, nosso argumento é de que a ontologia proposta nesse artigo, indissociação entre mente, corpo e mundo, tem alto potencial transformador e de ruptura de paradigmas arraigados em sociedades antropocêntricas.

Submetido em: 11/07/2016

Aceito em: 25/07/2017

<http://dx.doi.org/10.1590/1809-4422ASOC174R1V2032017>

Notas

- i O termo será redigido “sem espaços” para reforçar a ideia de que somos e estamos imbrincados com a natureza.
- ii Para mais informações sobre esse evento, acesse: <<http://www.aera.net/EventsMeetings/AnnualMeeting/PreviousAnnualMeetings/2015AnnualMeeting/tabid/15930/Default.aspx>>.
- iii O termo utilizado em inglês é *walking ethnography*, o qual optamos por manter.

Referências

- ABRAM, D. **The spell of the sensuous: Perception and language in a more-than-human world.** New York, NY: Pantheon, 1996.
- BÖGEHOLZ, S. Nature experience and its importance for environmental knowledge, values and action: recent German empirical contributions. **Environmental Education Research**, v. 12, n. 1, p. 65-84, 2006.
- BORGES, M. G. **Formas de aprender em um mundo mais que humano: emaranhados de pessoas, coisas e instituições na ambientalização do contexto escolar.** 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BRAIDOTTI, R. Working towards the Posthumanities. **Trans-Humanities**, v. 7, n. 1, p. 155-176, 2014.
- _____. **The posthuman.** Malden, MA: Polity Press, 2013.
- BROWN, C.; TOADVINE, T. (Eds). **Eco-phenomenology: Back to earth itself.** Albany, NY: SUNY Press, 2003.
- CATO, M. S.; MYERS, J. Education as Re-Embedding: Stroud Communiversity, Walking the Land and the Enduring Spell of the Sensuous. **Sustainability**, v. 3, p. 51-68, 2011.
- COOLE, D.; FROST, S. (Eds). **New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics.** Durham, NC: Duke University Press, 2010.
- DUSSEL, E. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- ENVIRONMENTAL EDUCATION RESEARCH. **Transitions in thought and practice: links, divergences and contradictions in postcritical inquiry**, Special issue, v. 11, n. 4, 2005.
- EVANS, J.; JONES, P. The walking interview: Methodology, mobility and place. **Applied Geography**, v. 31, p. 849- 858, 2011.
- FAWCETT, L. Three degrees of separation: Accounting for naturecultures in environmental education research. In: STEVENSON, R. B. et al. **International Handbook of Research on Environmental Education.** New York: Routledge Publishers, 2013. p.409-423.
- FERRIGNO, J. C. **Co-educação entre gerações.** Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: SESC, 2003.
- FLOWERS, M.; LIPSETT, L.; BARRETT, M. J. Animism, Creativity, and a Tree: Shifting into Nature Connection through Attention to Subtle Energies and Contemplative Art Practice. **Canadian Journal of Environmental Education**, v. 19, p. 111-126, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HARAWAY, D.; KUNZRU, H.; TADEU, T. *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. [A cyborg manifesto: science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century]. Tomaz Tadeu (Trad.). 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HART, P. Preconceptions and positionings: can we see ourselves within our own terrain? In: STEVENSON, R. B. et al. **International Handbook of Research on Environmental Education**. New York: Routledge Publishers, 2013. p. 507-510.

_____. Transitions in thought and practice: links, divergences, and contradictions in post-critical inquiry. **Environmental Education Research**, v. 11, n. 4, p. 391-400, 2005.

HITCHINGS, R.; JONES, V. Living with plants and the exploration of botanical encounter within human geographic research practice. **Ethics, Place & Environment: A Journal of Philosophy & Geography**, v. 7, n. 1-2, p. 3-18, 2004.

HORTON, J.; CHRISTENSEN, P.; KRAFTL, P.; HADFIELD-HILL, S. Walking ... just walking': how children and young people's everyday pedestrian practices matter. **Social & Cultural Geography**, v. 15, n. 1, p. 94-115, 2014.

IARED, V. G. **A experiência estética no cerrado para a formação de valores estéticos e éticos na educação ambiental**. 2015. 173 p. Tese (Doutorado em Ciências)-Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

IARED, V.G.; OLIVEIRA, H.T. Walking ethnography e entrevistas na análise de experiências estéticas no Cerrado. **Educação e Pesquisa**, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017005008103&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 out. 2017.

IARED, V. G.; OLIVEIRA, H. T.; PAYNE, P. The aesthetic experience of nature and hermeneutic phenomenology. **The Journal of Environmental Education**, n. 3, v. 47, p. 191-201, 2016.

INGOLD, T. That's enough about ethnography! **Hau: Journal of Ethnographic Theor**, v.4, n.1, p. 383-395, 2014.

_____. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, v. 18, n. 37, p. 25-44, 2012a.

_____. Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem. In: STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Cultura, percepção e ambiente. Diálogos com Tim Ingold**. 1. ed. São Paulo: Terceiro Nome; CAPES, 2012b. p. 15-30.

_____. **Being alive: Essays on movement, knowledge and description**. London, UK: Routledge, 2011.

_____. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

_____. **The perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skill**. London, UK: Routledge, 2000.

INGOLD, T.; VERGUNST, J. L. (Eds). **Ways of walking: ethnography and practice of Foot**. Surrey, UK: Ashgate Publishing, 2008.

JOHNSON, M. **The meaning of the body: aesthetics of human understanding**. Chicago: University of Chicago, 2007.

KUSENBACH, M. Street phenomenology: The go-along as ethnographic research tool. **Ethnography**, v. 4, p. 455-485, 2003.

LEE, J.; INGOLD, T. Fieldwork on foot: perceiving, routing, socializing. In: COLLINS, P.; COLEMAN, S. (Eds). **Locating the Field. Space, Place and Context in Anthropology**. Oxford: Berg Publishers, 2006. p. 67-86.

LORIMER, J. Moving Image Methodologies For More-Than-Human Geographies. **Environment, Politics and Development Working Paper Series**, Department of Geography, King's College London, p. 1-44, 2008. Disponível em: <<http://www.kcl.ac.uk/schools/sspp/geography/research/epd/working.html>>. Acesso em: jul. 2014.

LOUV, R. **Last Child in the Woods: saving our children from nature-deficit disorder**. Revised and Updated ed. Chapel Hill: Algonquin Books of Chapel Hill, 2008. 390 p.

McCLAREN, M. The Place of the City in Environmental Education. In: McKENZIE, M. et al. **Fields of green: restoring culture, environment, and education**. Hampton Press Inc., 2009. p. 301-306.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MONBIOT, G. Housebroken. **The Guardian**, 19 Nov. 2012. Disponível em: <<http://www.monbiot.com/2012/11/19/housebroken/>>. Acesso em: fev. 2013.

PAYNE, P. G. (Un)timely ecophenomenological framings of environmental education research. In: STEVENSON, R. B. et al. **International Handbook of Research on Environmental Education**. New York: Routledge Publishers, 2013. p. 424-437.

_____. Moral spaces, the struggle for an intergenerational environmental ethics and the social ecology of families: An 'other' form of environmental education. **Environmental Education Research**, v. 16, n. 2, p. 209-231, 2010.

_____. Framing research: Conceptualization, contextualization, representation and legitimization. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 4, n. 2, p. 49-77, 2009.

_____. 'Ways of doing' learning, teaching and researching. **Canadian Journal of Environmental Education**, v. 10, p. 108-124, 2005.

PAYNE, P.; WATTCHOW, B. Phenomenological deconstruction, slow pedagogy and the corporeal turn in wild environmental/outdoor education. **Canadian Journal of Environmental Education**, v. 14, p. 15-32, 2009.

PINK, S. **Doing Sensory Ethnography**. London, UK: SAGE, 2009.

PINK, S.; HUBBARD, P.; O'NEILL, M.; RADLEY, A. Walking across disciplines: from ethnography to arts practice. **Visual Studies**, v. 25, n. 1, p. 1-7, 2010.

PORTER, G.; HAMPSHIRE, K.; ABANE, A.; MUNTHALI, A.; ROBSON, E.; MASHIRI, M.; MAPONYA, G. Where dogs, ghosts and lions roam: learning from mobile ethnographies on the journey from school. *Children's Geographies*, v. 8, n. 2, p. 91-105, 2010.

RUSSELL, C. "Whoever does not write is written": The role of "nature" in post-post approaches to environmental education research. *Environmental Education Research*, v. 11, n. 5, p. 433-443, 2005.

RUSSELL, C.; FAWCETT, L. Moving margins in environmental education. In: STEVENSON, R. B. et al. *International Handbook of Research on Environmental Education*. New York: Routledge Publishers, 2013. p. 365-374.

SHEETS-JOHNSTONE, M. *The corporeal turn: an interdisciplinary reader*. Exeter: Imprint Press, 2009.

SHUSTERMAN, R. *Body consciousness: A philosophy of mindfulness and somaesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

SLAVIN, S. Walking as Spiritual Practice: The Pilgrimage to Santiago de Compostela. *Body & Society*, v. 9, n. 3, p. 1-18, 2003.

STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. *Mana*, v. 20, n. 1, p. 163-183, 2014.

_____. Diálogos com Tim Ingold: diferentes aportes no âmbito da antropologia fenomenológica. In: STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). *Cultura, percepção e ambiente. Diálogos com Tim Ingold*. 1. ed. São Paulo: Terceiro Nome; CAPES, 2012. p. 54-74.

SULLIVAN, S. *Living across and through skins: transactional bodies, pragmatism and feminism*. Bloomington, IN: Indiana University Press, 2001.

THRIFT, N. *Non-Representational Theory: space, politics, affect*. New York and London: Routledge, 2008.

VERGUNST, J. Technology and technique in a useful ethnography of movement. *Mobilities*, v. 6, n.2, p. 203-219, 2011.

WINKLER, J. Working on the experience of passing environments: On commented walks. In: WINKLER, J. (Ed.) *Space, Sound and Time: A Choice of Articles on Soundscape Studies and Aesthetics of Environment 1990–2005*, 2002. Disponível em: http://www.iaca.eu/jw/winkler_space-sound-time_10-09-19.pdf. Acesso em: 03 de jul. 2015.

WYLIE, J. A single day's walking: narrating self and landscape on the South West Coast Path. *Transactions of the Institute of British Geographers*, v. 30, n. 2, p. 234-247, 2005.

Y'EN, C. Telling Stories of the City: Walking Ethnography, Affective Materialities, and Mobile Encounters. *Space and Culture*, v. XX, n. X, p. 1-14, 2013.

Anexo 1 – Artigos e respectivos tipos de estudo referentes à revisão bibliográfica realizada na base de dados ERIC até o ano de 2014 com os descritores “walking”, “movement”, “mobile investigation” e “sensory ethnography”

Artigo	Tipo de estudo/ Contexto
BAIRNER, A. Urban walking and the pedagogies of the street. Sport, Education and Society , v. 16, n. 3, p.371-384, 2011.	Teórico/não se aplica
CATO, M. S.; MYERS, J. Education as Re-Embedding: Stroud Communiiversity, Walking the Land and the Enduring Spell of the Sensuous. Sustainability , v. 3, p. 51-68, 2011.	Empírico/ comunidades tradicionais
EDENSOR, T. Walking in rhythms: place, regulation, style and the flow of experience. Visual Studies , v. 25, n. 1, 2010, p. 69-79.	Teórico/não se aplica
EVANS, J.; JONES, P. The walking interview: Methodology, mobility and place. Applied Geography , v. 31, p. 849- 858, 2011.	Empírico/ambiente urbano
HITCHINGS, R.; JONES, V. Living with plants and the exploration of botanical encounter within human geographic research practice. Ethics, Place & Environment: A Journal of Philosophy & Geography , v. 7, n. 1-2, p. 3-18, 2004.	Empírico/ ambiente urbano
HORTON, J.; CHRISTENSEN, P; KRAFTL, P; HADFIELD-HILL, S. Walking ... just walking?: how children and young people’s everyday pedestrian practices matter. Social & Cultural Geography , v. 15, n. 1, p. 94-115, 2014.	Empírico/ambiente urbano
INGOLD, T. Ways of mind-walking: reading, writing, painting. Visual Studies , v. 5, n. 1, p. 15-23, 2010.	Empírico/ comunidades tradicionais
INGOLD, T. Worlds of sense and sensing the world: a response to Sarah Pink and David Howes. Social Anthropology , v. 19, n. 3, p. 313-317, 2011.	Teórico
JAMES, J. J.; BIXLER, R. D. Children’s Role in Meaning Making Through Their Participation in an Environmental Education Program. Journal of Environmental Education , v. 39, n. 4, p. 44-59, 2008.	Empírico/ambiente urbano
KUSENBACH, M. Street phenomenology: The go-along as ethnographic research tool. Ethnography , v. 4, p. 455-485, 2003.	Teórico/não se aplica
LORIMER, J. Moving Image Methodologies For More-Than-Human Geographies. Environment, Politics and Development Working Paper Series , Department of Geography, King’s College London, p. 1-44, 2008. Disponível em: < http://www.kcl.ac.uk/schools/sspp/geography/research/epd/working.html >. Acesso em: jul. 2014.	Empírico/ não se aplica

MYERS, M. Walking Again Lively: Towards an Ambulant and Conversive Methodology of Performance and Research. <i>Mobilities</i> , v. 6, n. 2, p. 183-201, 2011.	Empírico/ambiente urbano
O'NEILL, M. ; HUBBARD, P. Walking, sensing, belonging: ethno-mimesis as performative praxis. <i>Visual Studies</i> , v. 25, n. 1, p. 46-58, 2010.	Empírico/ambiente urbano
PINK, S. An urban tour: The sensory sociality of ethnographic place-making. <i>Ethnography</i> , v. 9, n. 2, p. 175-196, 2008.	Teórico/não se aplica
PINK, S. Mobilising Visual Ethnography: Making Routes, Making Place and Making Images. <i>Forum: Qualitative Social Research</i> , v. 9, n. 3, p. 1-17, 2008.	Empírico/ambiente urbano
PINK, S. Walking with video. <i>Visual Studies</i> , v. 22, n. 3, p. 240-252, 2007.	Teórico/não se aplica
PINK, S.; HUBBARD, P.; O'NEILL, M.; RADLEY, A. Walking across disciplines: from ethnography to arts practice. <i>Visual Studies</i> , v. 25, n. 1, p. 1-7, 2010.	Teórico/não se aplica
PORTER, G.; HAMPSHIRE, K.; ABANE, A.; MUNTHALI, A.; ROBSON, E.; MASHIRI, M.; MAPONYA, G. Where dogs, ghosts and lions roam: learning from mobile ethnographies on the journey from school. <i>Children's Geographies</i> , v. 8, n. 2, p. 91-105, 2010.	Empírico/ ambiente rural
SLAVIN, S. Walking as Spiritual Practice: The Pilgrimage to Santiago de Compostela. <i>Body & Society</i> , v. 9, n. 3, p. 1-18, 2003.	Empírico/ambiente natural
VERGUNST, J. L. Taking a Trip and Taking Care in Everyday Life. In: INGOLD, T.; VERGUNST, J. L. (Eds). <i>Ways of walking: Ethnography and practice on foot</i> . Surrey, UK: Ashgate Publishing, 2008. p. 105-122.	Teórico/não se aplica
WYLIE, J. A single day's walking: narrating self and landscape on the South West Coast Path. <i>Transactions of the Institute of British Geographers</i> , v. 30, n. 2, p. 234-247, 2005.	Empírico/ambiente natural
YI'EN, C. Telling Stories of the City: Walking Ethnography, Affective Materialities, and Mobile Encounters. <i>Space and Culture</i> , v. XX, n. X, p. 1-14, 2013.	Empírico/ambiente urbano

O *WALKING ETHNOGRAPHY* PARA A COMPREENSÃO DAS INTERAÇÕES CORPORAIS E MULTISSENSÓRIAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

VALÉRIA GHISLOTI IARED
HAYDÉE TORRES DE OLIVEIRA

Resumo: Pode-se observar na literatura um aumento dos mobile studies como uma entre inúmeras metodologias encontradas nas ciências sociais e humanas que tem considerado a mobilidade como um elemento importante na compreensão da vivência e que potencialmente expande nossas interpretações fenomenológicas do corpo engajado na experiência vivida. Neste estudo, as investigações em movimento como ontológica e epistemologicamente cogeradoras na produção de significado na experiência estética/afetiva na natureza foram examinadas com o objetivo de compreender as relações com o mundo humano e mais que humano e refletir sobre as potencialidades e limites dessa metodologia em pesquisas e práticas fenomenológicas na educação ambiental. Além disso, processo de (não) representação dessas experiências foi problematizado, na medida em que não se restringem à linguagem, mas são, essencialmente, corporais e envolvem múltiplas dimensões e conexões, simultaneamente com o mundo humano e as materialidades do mundo mais que humano.

Palavras-chave: Fenomenologia-hermenêutica. Educação ambiental. Experiência estética da natureza. Movimento. Teoria não representacional.

Abstract: There is a rise of “walking ethnography” as one amongst numerous mobility methodologies found in the social sciences and humanities that potentially expands our phenomenological interpretations of the embodied and emplaced dimensions of lived experience. In this study, the mobile investigations as ontologically and epistemologically co-generative in the bodied production of aesthetic meaning-making in nature were examined, aiming to comprehend relations with the human world and more than human and reflect on the potentialities and limits of this methodology in phenomenological researches and practices in environmental education. Moreover, the process of (non) representation of these experiences has been problematized insofar as they are not restricted to language, but are essentially bodily and involve multiple dimensions and connections, simultaneously with the human world and the materialities of the more than human world.

Keywords: Hermeneutic phenomenology. Environmental education. Aesthetic experience of nature. Walking ethnography. Non-representational theory.

Resumen: Se puede observar en la literatura un incremento en los *mobile studies* como una de las numerosas metodologías que se encuentran en las ciencias humanas y sociales que han considerado la movilidad como un elemento importante en la comprensión de la experiencia vivida y potencialmente expande nuestras interpretaciones fenomenológicas. En este estudio, las investigaciones en movimiento, como ontológicamente y epistemológicamente cogeneradores en la producción de sentido en la experiencia estética /afectiva en la naturaleza fueron examinados con el fin de entender la relación con el ser humano y más que humanos y reflexionar sobre el potencial y los límites de esta metodología. Además, el tema de la (no) representación de estas experiencias fue interrogado ya que no se restringen a la lenguaje y si son esencialmente corporales e involucran múltiples dimensiones y conexiones, de simultáneamente con el mundo humano y las materialidades del mundo más que humano.

Palabras clave: Fenomenología hermenéutica. La educación ambiental. La experiencia estética de la naturaleza. El movimiento. La teoría no representacional.
