

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PEDAGOGIAS DA NOITE
**Experiências de aprendizagem em lugares
noturnos de Porto Alegre/RS**

ELOENES LIMA DA SILVA

**Porto Alegre
Julho de 2018**

Eloenes Lima da Silva

PEDAGOGIAS DA NOITE

Experiências de aprendizagem em lugares noturnos de Porto Alegre/RS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marisa Cristina Vorraber Costa

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Silva, Eloenes Lima da
Pedagogias da Noite Experiências de aprendizagem
em lugares noturnos de Porto Alegre - RS / Eloenes
Lima da Silva. -- 2018.
263 f.
Orientador: Marisa Cristina Vorraber Costa.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Estudos Culturais em Educação. 2. Pedagogias
Culturais. 3. Lugares de Aprendizagem. 4. Pedagogias
da Noite. 5. Metrópole. I. Costa, Marisa Cristina
Vorraber, orient. II. Título.

Eloenes Lima da Silva

PEDAGOGIAS DA NOITE

Experiências de aprendizagem em lugares noturnos de Porto Alegre/RS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 03 jul. 2018.

Prof.^a Dr.^a Marisa Cristina Vorraber Costa – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Viviane Castro Camozzato - UERGS

Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Hessel Silveira - PPGEDU / UFRGS

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Castagna Wortmann - PPGEDU / UFRGS

Prof.^a Dr.^a Daniela Ripoll- PPGEDU / ULBRA

*Ao meu pai, Epaminondas Barbosa da Silva (in memoriam)
e à minha mãe, Maria Lima da Silva, que sempre me incentivaram a continuar caminhando.*

AGRADECIMENTOS

Os últimos quatro anos da minha vida foram dedicados a esta pesquisa e é preciso lembrar que ela foi realizada durante um período em que o Brasil atravessava - e atravessa - uma de suas crises políticas mais agudas. Tempo em que também fui cruzado por mudanças, de ideias, de pessoas e de cidades. No entanto, foram esses deslocamentos afetivos geográficos e ideológicos que proporcionaram reencontros, reaproximações e uma busca incessante de outros horizontes.

Por isso, em primeiro lugar, agradeço à potência da vida, que manteve meu corpo e meus pensamentos saudáveis para chegar até aqui e continuar além...

Agradeço à minha orientadora Prof^ª Dr^ª Marisa Vorraber Costa pela confiança e atenção dispensada durante toda essa jornada. Sem o seu aceite, nada disso teria acontecido, pelo menos não dessa forma. A relação que mantivemos como orientando e orientadora pode ser simbolizada pela imagem da menina e um balão, grafitada pelo artista de rua Banksy. Marisa sempre incentivou minha liberdade para criar, minha inventividade para “flutuar” pelos espaços, pelos tempos e pelas ideias, mas, quando necessário, soube segurar e conduzir o “balão” pelo caminho.

À banca avaliadora, Prof.^a Dr.^a Viviane Castro Camozzato, Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Hessel Silveira, Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Castagna Wortmann, pela atenção e leitura atenta desde a qualificação até a finalização de uma proposta de pesquisa que se transformou em tese. À Prof.^a Dr.^a Daniela Ripoll, que tão prontamente aceitou o convite para participar como avaliadora da fase final deste trabalho.

Aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/ UFRGS) pelos seminários, disciplinas, trocas de ideias e pelas valiosas dicas durante a pesquisa.

À coordenação do PPGEdu/ UFRGS, à Roseli e equipe da Secretaria e ao Guilherme, do Laboratório de Informática, sempre prontos para auxiliar e informar com atenção e disposição.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro, e à UFRGS, por oferecer um ensino público, gratuito e de qualidade.

À minha família, em Barra do Ribeiro, que desde sempre me acolheu com carinho, atenção e cuidado. Afetos que me fazem ser humano. A minha mãe, meu irmão Manoel e meus sobrinhos, minha irmã Orema e meu cunhado “Negrão”. À minha sobrinha, Patrícia, e

ao Daniel, que nos deram de presente a Talita, uma menina ímpar que me retirava das leituras e da escrita da tese para juntos jogarmos tintas no papel e nas paredes. Agradeço pelo tempo, durante esta pesquisa, em que fiz junto a eles minha morada e pela oportunidade de me reaproximar da cidade onde vivi minha infância e adolescência.

À Elen Petterson, pelo nosso reencontro em uma tarde de outono no Parque Farroupilha e por tudo o que estamos vivendo juntos desde lá.

Ao meu primo e quase irmão José Pedro, à Valquíria, prima e irmã de sintonia que me estimulou a trilhar o caminho da Educação, e à minha outra mãe, tia Ereci. Ao Rosseto, Letícia, Luis Augusto e Ana Luiza, minha “casa” na cidade de Alvorada.

Aos meus alunos e colegas das escolas de Alvorada, cidade onde atuo como professor e onde muitas ideias e projetos foram gestados e realizados. Aos amigos que estão longe por entenderem minhas ausências.

Às experiências vividas na noite de Porto Alegre, cidade que se faz metrópole com seus espaços, seus tempos, seus lugares, seus habitantes e onde sigo aprendendo os desafios de me tornar um pesquisador à procura de outros sentidos para a Educação.

RESUMO

Como distintas pedagogias entram em funcionamento nos espaços-tempos noturnos da metrópole? Para responder tal questão, o objetivo principal desta tese consistiu em dar visibilidade às pedagogias que se configuram e operam na noite da cidade de Porto Alegre, RS, Brasil. Para tanto, a pesquisa tratou de investigar como determinados lugares públicos noturnos proporcionam condições que ensejam experiências de aprendizagem implicadas com o que denomino pedagogias da noite. Posicionada no campo dos Estudos Culturais em Educação e partindo de pressupostos teóricos acerca das transformações culturais destacadas por S. Hall, T. Eagleton, Z. Bauman e R. Williams, a pesquisa se insere nas discussões levantadas por autores como H. Giroux, S. Steinberg, E. Ellsworth, M. V. Costa, V. C. Camozzato e P. D. Andrade em torno da pluralização do conceito de pedagogia e de seus espaços de atuação. O primeiro movimento da pesquisa procurou mapear representações da noite no campo das Artes, bem como nas produções das Ciências Humanas e Sociais em que o tema tem sido objeto de estudo. Tal levantamento evidenciou diferentes olhares, tanto para a formação de imaginários noturnos quanto para a diversidade de experiências vividas na noite, sugerindo distintos modos de condução em seus espaços-tempos. O segundo movimento consistiu nas saídas de campo em que o pesquisador-*flâneur* traçou rotas noturnas na região central de Porto Alegre. Os lugares noturnos selecionados foram três viadutos, duas ruas de um bairro boêmio e um grande parque da cidade. A pesquisa fez uso de uma metodologia de investigação híbrida, utilizando procedimentos inspirados na “etnografia pós-moderna” praticada por S. Gottshalk, na técnica da “observação casual” descrita por Lorite García e na “metodologia polifônica” adotada por M. Canevacci. O *corpus* de análise foi composto a partir das observações e registros das práticas sociais noturnas e dos relatos de sujeitos abordados nos lugares investigados. Viver na solidão, apegar-se aos pertences pessoais e protegê-los, assim como a desconfiança, resultam de aprendizagens daqueles que habitam nos viadutos à noite. Nas ruas boêmias, a adoção de formas estéticas, os encontros e a busca de relacionamentos afetivos são comportamentos aprendidos nas pedagogias da noite. Aprender a conhecer as intenções do outro pelo uso de “táticas” e “habilidades” realçaram-se como experiências no convívio laboral noturno. Comum a todos os lugares e relatos, evidenciaram-se experiências em que o medo e a insegurança promovem aprendizagens para a proteção na vida urbana noturna. Autores como R. Sennett, M. Canevacci, M. Maffesoli, Yi Fu-Tuan, M. Certeau, J. Larrosa e D. W. Winnicott embasaram as discussões analíticas. A relação do “eu” com o outro e com o lugar foi identificada como linha mestra das experiências de aprendizagem desenvolvidas por meio das condições exteriores e de como são interiorizadas pelos sujeitos. Intrínsecos aos modos de viver e aprender, esses movimentos de “exteriorização” e “interiorização” permitiram visualizar como as pedagogias se configuram e operam na noite. Funcionando como movimentos de articulação, as pedagogias da noite ensejam experiências em que os sujeitos aprendem tanto a conduzir quanto a conduzir-se e serem conduzidos nas situações e condições que determinados lugares noturnos da metrópole proporcionam.

Palavras-chave: Estudos Culturais em Educação. Pedagogias Culturais. Lugares de aprendizagem. Pedagogias da Noite. Cultura e Educação. Noite. Metrópole. Experiência.

ABSTRACT

How different pedagogies work in the metropolis nocturnal time space? In order to answer this question, the main objective of this thesis consists of give visibility to the pedagogies that are configured and operate in the night of Porto Alegre city, RS, Brazil. Therefore, the research sought to investigate how certain nocturnal public places provide conditions that entice learning experiences implied with what I call pedagogies of the night. Inscribed in the field of Cultural Studies in Education and based on theoretical assumptions about the cultural transformations highlighted by S. Hall, T. Eagleton, Z. Bauman and R. Williams, the research is inserted in the discussions raised by authors such as H. Giroux, S Steinberg, E. Ellsworth, MV Costa. V. C. Camozzato and P. D. Andrade around the pluralization of pedagogy concept and its spaces of acting. The first research movement pursued to map the representations of the night in the Arts field, as well as in the productions of Social and Human Sciences in which the subject has been object of study. This collection evidenced the different views, both for the nocturnal imaginaries formation and for the diversity of experiences lived at night, suggesting different modes of conduction in their time-spaces. The second movement consisted of field outing in which the researcher-flâneur traced nocturnal routes in the central region of Porto Alegre. The selected night spots were three viaducts, two streets of a bohemian neighborhood and a large city park. The research used a hybrid research methodology, utilizing procedures inspired by the "postmodern ethnography" practiced by S. Gottschalk, by the "casual observation" technique described by Lorite García and by "polyphonic methodology" adopted by M. Canevacci (2005). The corpus of analysis was composed from the observations and records of the nocturnal social practices and the subject's reports approached in the investigated places. Living in solitude, clinging to personal belongings and protecting them, as well as the distrust, result as learnings of those who inhabit viaducts at night. In the bohemian streets, the adoption of aesthetic forms, the encounters and the search for affective relationships are behaviors learned in the pedagogies of the night. Learning to know each other's intentions through the use of "tactics" and "abilities" have been emphasized as experiences in the life at night. Common to all places and reports, there have been experiences in which fear and insecurity promote learning for protection in the urban night life. Authors like R. Sennett, M. Canevacci, M. Maffesoli, Yi Fu-Tuan, M. Certeau, J. Larrosa and D. W. Winnicott supported the analytical discussions. The relation of the "self" to the other and with the place was identified as the main line of learning experiences developed through external conditions and how they are internalized by the subjects. Intrinsic to the ways of living and learning, these movements of "exteriorization" and "interiorization" allowed to visualize how the pedagogies are configured and operate at night. Functioning as articulation movements, the pedagogies of the night provide experiences in which the subjects learn to drive and conduct themselves as well as to be conducted in the situations and conditions that certain metropolis nocturnal places provide.

Keywords: Cultural Studies and Education. Cultural Pedagogies. Places of learning. Pedagogies of the Night. Culture and Education. Night. Metropolis. Experience.

RESUMEN

¿Cómo distintas pedagogías funcionan en el espacio-tiempo nocturno de la metrópoli? Para responder tal cuestión, el objetivo principal de esta tesis consistió en dar visibilidad a las pedagogías que se configuran y operan en la noche de la ciudad de Porto Alegre, RS, Brasil. Para tanto, la investigación buscó saber cómo determinados lugares públicos nocturnos crean condiciones que dan lugar a experiencias de aprendizaje que se incluyen en lo que denomino pedagogías de la noche. Ubicada en el campo de los Estudios Culturales en Educación y partiendo de presupuestos teóricos sobre las transformaciones culturales que S. Hall, T. Eagleton, Z. Bauman y R. Williams destacan, esta investigación se inserta en las discusiones planteadas por autores como H. Giroux, S. Steinberg, E. Ellsworth, M. V. Costa., V. C. Camozzato y P. D. Andrade alrededor de la pluralización del concepto de pedagogía y de sus espacios de actuación. El primer movimiento de esta investigación buscó mapear representaciones de la noche en el campo de las Artes, como también en las producciones de las Ciencias Humanas y Sociales en las que el tema ha sido objeto de estudio. Tal búsqueda reveló distintas perspectivas, tanto sobre la formación de imaginarios nocturnos como sobre la diversidad de experiencias que se viven en la noche, y sugirieron distintas formas de conducción en su espacio-tiempo. El segundo movimiento consistió en salidas de campo en las cuales el investigador-*flâneur* trazó recorridos nocturnos en la región central de Porto Alegre. Como lugares nocturnos se seleccionaron tres viaductos, dos calles de un barrio bohemio y un gran parque de la ciudad. La investigación empleó una metodología híbrida y utilizó procedimientos inspirados en la "etnografía postmoderna" practicada por S. Gottshalk, en la técnica de la "observación casual" que Lorite García describe, y en la "metodología polifónica" adoptada por M. Canevacci. El corpus de análisis se creó a partir de las observaciones y registros de las prácticas sociales nocturnas y de los relatos de las personas abordadas en los locales donde se desarrolló la investigación. Vivir en soledad, apearse a las pertenencias personales y protegerlas, al igual que la desconfianza, deriva de lo que aprenden aquellos que habitan en los viaductos durante la noche. En las calles bohemias, la adopción de formas estéticas, los encuentros y la búsqueda por relaciones afectivas son comportamientos que se aprenden en las pedagogías de la noche. Aprender a conocer las intenciones del otro por el uso de "tácticas" y "habilidades" se reveló una experiencia en la convivencia laboral nocturna. Común a todos los lugares y relatos, se observaron experiencias en las cuales el miedo y la inseguridad promueven aprendizajes de protección en la vida urbana nocturna. Autores como R. Sennett, M. Canevacci, M. Maffesoli, Yi Fu-Tuan, M. Certeau, J. Larrosa y D. W. Winnicott constituyeron la base de las discusiones analíticas. A la relación del "yo" con el otro y con el lugar se la identificó como guía de las experiencias de aprendizaje que se desarrollaron a través de las condiciones exteriores y de cómo los sujetos las interiorizaron. Intrínsecos al modo de vivir y aprender, esos movimientos de "exteriorización" e "interiorización" permitieron observar cómo las pedagogías se configuran y operan en la noche. Al funcionar como movimientos de articulación, las pedagogías de la noche promueven experiencias en las que los sujetos aprenden no solo a conducir, sino a conducirse y a que los conduzcan en las situaciones y condiciones que determinados lugares nocturnos de la metrópolis producen.

Palabras clave: Estudios Culturales en Educación. Pedagogías Culturales. Lugares de Aprendizaje. Pedagogías de la Noche. Cultura y Educación. Noche. Metrópolis. Experiencia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Automat, 1927, Edward Hooper	37
Figura 2 – Nighthawks, 1942, Edward Hooper	38
Figura 3 – Reprodução da cena do filme A Laranja Mecânica	57
Figura 4 – Mapa do caminho noturno realizado pelo pesquisador e a localização dos lugares investigados	128
Figura 5 – Quadro explicativo das cenas e entrecenas noturnas	134
Figura 6 – Aprender a proteger-se na luz	141
Figura 7 – O objeto como o “outro” na aprendizagem	145
Figura 8 – Vitor, um andarilho na noite	151
Figura 9 – Vitor, um andarilho na noite	151
Figura 10 – Vitor, um andarilho na noite	151
Figura 11 – Rua Cel. Genuíno à noite e o Frankenhau Tavern	170
Figura 12 – Movimentações noturnas na Rua Cel. Genuíno	171
Figura 13 – Movimentações noturnas na Rua Cel. Genuíno	172
Figura 14 – Dois momentos da Rua João Alfredo, no Bairro Cidade Baixa: deserta durante o dia e movimentada à noite	184
Figura 15 – Dois momentos da Rua João Alfredo, no Bairro Cidade Baixa: deserta durante o dia e movimentada à noite	185
Figura 16 – Leitura noturna à beira do lago do Espelho d`Água	215
Figura 17 – Música ao vivo no parque à noite	216
Figura 18 – As meninas do “POA me faz sorrir”	220
Figura 19 – Os “abraços grátis”	223
Figura 20 – O “saber-fazer pessoal”	226
Figura 21 – Cronograma de pesquisa	260

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO – ANOITECER.....	14
1.1	ARTICULANDO O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	16
PARTE I - ADENTRANDO A NOITE URBANA: SOBRE O OBJETO DE ESTUDO E AS FERRAMENTAS TEÓRICAS		
2	PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A NOITE	29
3	OLHARES SOBRE A NOITE	34
3.1	A NOITE NAS ARTES: LITERATURA, PINTURA, MÚSICA E CINEMA	36
3.2	A NOITE NAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS.....	59
4	EDUCAÇÃO, CULTURAS E PEDAGOGIAS	73
4.1	DA CULTURA ÀS CULTURAS	73
4.2	EDUCAÇÃO E PEDAGOGIAS	82
4.2.1	Experiências e aprendizagens.....	96
4.2.2	Espaços, tempos e lugares	106
PARTE II - PASSOS NA NOITE: SOBRE O CAMINHO INVESTIGATIVO E AS PEDAGOGIAS DA NOITE		
5	ABORDAGEM METODOLÓGICA HÍBRIDA NA NOITE DA METRÓPOLE	118
6	LUGARES, CENAS E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA NOITE DA METRÓPOLE	127
6.1	OS VIADUTOS E SEUS MORADORES NOTURNOS: LUGARES DE SOBREVIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS	135
	Cena 1 – Viaduto Otávio Rocha: aprender a proteger-se na luz	140
	Cena 2 – Viaduto da Conceição: os objetos como o “outro” na aprendizagem	144
	Cena 3 – Viaduto da Avenida José Loureiro da Silva: Vitor, um corpo andarilho sem lugar na noite	150
6.2	ENTRECENA 1: SANTOS, UM TAXISTA NA NOITE: APRENDENDO A CONVIVER COM ESTRANHOS.....	157
6.3	A NOITE NAS RUAS COMO LUGARES DE APRENDIZAGEM	164
6.3.1	Rua Coronel Genuíno: comportamentos, pertencimentos, aprendizagens.....	167
	Cena 1 - Um bar, uma rua: um “entre” lugar	169
	Cena 2 - Tragam a noite : aproximações às práticas boêmias	174

	Cena 3 - Comer e beber em um lugar de aprendizagem noturno	179
6.3.2	Rua João Alfredo: aprendizagens noturnas que transbordam pelas margens.	182
	Cena 1 - Jogo na noite: deslocamentos e aprendizagens	189
	Cena 2 - Relacionamentos e aprendizagens: buscas pelo outro na noite.....	193
6.4	ENTRECENA 2: DANIEL, UM GARÇOM NA NOITE: INVENTANDO “TÁTICAS” PARA APRENDER A CONHECER OS CLIENTES	203
6.5	O PARQUE FARROUPILHA COMO LUGAR DE APRENDIZAGEM NOTURNO	209
6.5.1	<i>Serenata Iluminada: cenas noturnas em um lugar de aprendizagem</i>	213
	Cena 1 - Sensações e aprendizagens	215
	Cena 2 - “POA me faz sorrir” e os “abraços grátis”	220
	Cena 3 - O “saber-fazer pessoal” da aprendizagem	225
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS – AMANHECER...	231
	REFERÊNCIAS	241
	APÊNDICES	256
	APÊNDICE A - JUSTIFICATIVA QUANTO À REALIZAÇÃO DAS ETAPAS PRELIMINARES E POSTERIORES DA PESQUISA	256
	APÊNDICE B – CRONOGRAMA DE PESQUISA	260
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	261
	APÊNDICE D - FORMULARIO/ROTEIRO DE ENTREVISTA	263

1 INTRODUÇÃO – ANOITECER...

A movimentação característica de final do dia no centro de Porto Alegre-RS¹ já passou. Agora, embaixo do viaduto que serve como terminal rodoviário para as cidades da região metropolitana restam poucas pessoas. Ali, os acontecimentos cotidianos: conversas, risos, suspiros, espera, olhares, gestos...

Observo as pessoas, que vão e vêm apressadas. Em sua maioria, deslocam-se dos seus trabalhos para suas casas. Mulheres apertam suas bolsas, olham discretamente em sua volta, parecem desconfiadas. Medo na noite urbana?

Duas mulheres muito jovens com roupas extremamente sensuais que valorizam suas formas destacando suas pernas, peitos e nádegas descem de um ônibus e se dirigem para uma avenida próxima, notória por suas boates e outros locais para realização de programas sexuais. Dos dois lados do viaduto estão localizados alguns bares noturnos conhecidos como “inferninhos”. Nas mesas dispostas na calçada, alguns homens tomam cerveja e disputam as meninas-mulheres que atendem os seus “fregueses”. Desejo na noite urbana?²

(Noturnos³ de Campo, Porto Alegre, maio de 2015)

Começamos pela noite, pois ela é o manto que reveste esta pesquisa. Desde terrores noturnos de assombros e medos, passando pelo “romantismo” e desejos sexuais que instigam os amantes, até os frenéticos ritmos das metrópoles contemporâneas, a noite desperta curiosidades. A noite aguça tanto a criatividade de escritores, pintores, músicos e poetas, quanto as atividades de boêmios, artistas, trabalhadores e todos aqueles que vivem e aprendem nesse espaço-tempo⁴ em que a luz cede lugar à escuridão.

Vista como esse período de escuridão que envolve uma duração cósmica, cíclica, mística e imaginária, e mesmo iluminada artificialmente pelas proezas tecnológicas humanas, podemos observar outros tempos e outros espaços⁵ presentes na noite urbana das metrópoles

¹ Nesta tese, o nome da cidade de Porto Alegre será grafado sem estar seguido da abreviatura “RS”, pois estarei me referindo à capital do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil.

² Uso a fonte em itálico para destacar as anotações e demais registros, depoimentos, relatos de conversas e entrevistas coletados durante as saídas de campo. Os fragmentos são retirados das anotações de diários de campo que permeiam esta tese e apresentam as observações iniciais na noite de Porto Alegre.

³ A utilização do termo “noturno”, derivado do latim *nocturnu*, permite associação entre “noite”, do latim *nocte* e “turno”, do grego *tórnos*; do espanhol, *tornar* e do italiano, *torno* (NASCENTES, 1955). Tais termos trazem tanto o sentido de “girar”, “dar a volta” como “em torno” e são usados como alusão ao período de espaço-tempo cíclico noturno em que esta pesquisa foi realizada.

⁴ A expressão “espaço-tempo” será utilizada nesta tese a partir das argumentações de Harvey (2006), em que afirma que na contemporaneidade “[...] é impossível compreender o espaço independente do tempo, e isto implica uma modificação importante na linguagem, com uma passagem do espaço e do tempo ao espaço-tempo ou espaço-temporalidades” (HARVEY, 2008, p. 11). Os usos dos conceitos de espaço, tempo e lugar, nesta tese, serão discutidos em sessão homônima.

⁵ Para Harvey (1992), os efeitos das transformações do espaço nos modos de percepção do tempo se configuram como uma das mudanças primordiais para entender a contemporaneidade. Se o tempo cíclico, calculado a partir de horas e segundos baseados em regimes de trabalhos, emergiu na modernidade industrial, a transição para a acumulação flexível foi realizada por meio da rápida implantação de formas organizacionais e de tecnologias

contemporâneas. A noite como lugar de refúgio, pois nela, como afirma Margulis (2005), os sujeitos encontram a ilusão de liberdade e de desvinculação das regras e normas sociais impostas pelo dia, de ressignificar a cidade, o espaço e o tempo, de não mais estar colonizado pelos poderes regidos pelo regime diurno, nem por eles controlado.

À noite podemos identificar lugares invisíveis durante o dia, conhecer seus personagens e nos aproximar de modos de vida que emergem nesse período em meio às luzes que teimam em visibilizá-los. A noite vai sendo composta através de seus espaços e tempos, de seus sujeitos e seus modos de vida, de seus ritos e mitos ou de suas imagens e seus imaginários. Os entendimentos e percepções sobre o universo noturno, produzidos individual ou coletivamente em distintos contextos sociais e culturais, formaram diversos modos de olhar e de abordar temas e assuntos que muitas vezes são responsáveis pela criação e representação próprias de cada tempo.

Gwiazdzinski (2014) afirma que, como organismo humano, a cidade sempre apresentou uma existência alternada pela sucessão dia-noite e, por muito tempo, o período noturno foi considerado como um horário de repouso social e voltado para dentro da esfera privada. Para o autor, é à noite que o “labirinto” cultural urbano se recompõe. É à noite que outra cidade entra em cena, com suas luzes, sua decoração, seus novos atores, suas práticas e seus modos de vidas característicos. Dessa forma, podemos considerar a noite das metrópoles urbanas como um ambiente cultural contemporâneo repleto de práticas que lhe conferem múltiplos significados. Sobretudo, a noite urbana é produzida na contingência dos contextos históricos, sociais e culturais.

Nas metrópoles contemporâneas, a noite exhibe seus contextos através de uma diversidade cultural composta de lugares, de práticas sociais e de sujeitos, constituindo uma multiplicidade de experiências vividas em seus espaços-tempos. Experiências na noite produzidas por situações e condições, configurando distintas possibilidades para aprender a vivê-la. São experiências em que se aprende a conviver com o medo, a insegurança, a solidão e as demais violências cotidianas, mas também com a diversão, os desejos, os prazeres e demais sensações que podem ser vividos e praticados nos diferentes lugares noturnos que a metrópole apresenta.

Essa multiplicidade de experiências vividas e aprendidas em meio ao espaço-tempo noturno é mais um dos componentes que também atuam nos processos de constituição dos

produtivas que suplantaram o fordismo-keynesianismo e aceleraram a produção (HARVEY, 1992). A volatilidade e efemeridade de modas, produtos, técnicas de produção, processos de trabalho, ideias e ideologias, valores e práticas estabelecidas são consequências principais para entender como essa mudança afetou os indivíduos contemporâneos (Ibid., id.).

modos de vida dos sujeitos contemporâneos. São experiências de aprendizagem, pois orientam escolhas e decisões, indicam direções e mudanças que funcionam como modos de condução para que os sujeitos compreendam e atuem sobre si mesmos, com os outros e com o mundo em que vivem. Como olhar para essas experiências de aprendizagem como modos de condução enquanto pedagogias ensejadas nos contextos urbanos noturnos? Pedagogia(s) que são entendidas em sua pluralidade de formas para além daquelas instituições implicadas com modos tradicionais onde se aprende formas de conduta por meio de normas e regras prescritivas como as escolas, os hospitais, os exércitos, os clubes etc. As pedagogias da noite estão envoltas com práticas e narrativas reguladas pela ordem do cotidiano, configuram-se em espaços e tempos públicos, orientando comportamentos, pensamentos e ações de forma não linear. Nesses movimentos de articulação entre o “exterior” do mundo e a capacidade “interior” de reelaboração de si mesmo, as pedagogias aguçam sensações, promovem interações, participações e convívios, atuando nos modos como os sujeitos habitam, ocupam e transformam os lugares noturnos urbanos. Acredito que a possibilidade de investigar pedagogias que se apresentam de formas tão fluidas resida na capacidade de dar visibilidade ao seu funcionamento, de mostrar suas formas de configuração e operação através das experiências pelas quais se aprende os modos de viver na noite da metrópole.

Feita essa apresentação inicial sobre a “noite” em que antecipo, ainda que brevemente, as possibilidades de constituí-la como objeto de investigação implicado com pedagogias, apresento a formulação das questões norteadoras e dos objetivos de pesquisa.

1.1 ARTICULANDO O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

[..] Nenhuma indagação nasce de um vazio, sem um território e sem um tempo que fecunda as ideias, as dúvidas, as inseguranças
(COSTA, 2005, p. 200)

Pesquisar a noite na metrópole é perceber que seus espaços e seus tempos estão recheados de aprendizagens que são materializadas pela realização de práticas cotidianas, constituindo experiências por meio de sua interação na vida noturna na cidade. Nas experiências em que aprendemos a viver na noite, necessitamos, incessantemente, de elaborar e reelaborar práticas e formas de atuar sobre nós mesmos, os outros e o mundo, como modos

pedagógicos que dirigem e orientam nossa conduta (CAMOZZATO; COSTA, 2013). Ao afirmarem que a pedagogia opera como uma modelagem, esculpindo os modos de atuação dos sujeitos, as autoras (CAMOZZATO; COSTA, 2013) permitem articulações entre pedagogias e modos de viver. Sendo assim, a investigação em busca das pedagogias da noite adentra a amplitude do universo noturno urbano de uma metrópole contemporânea, exigindo recortes, delimitações, buscando determinados lugares noturnos e públicos, procurando identificar como os sujeitos vivem e aprendem em tais lugares.

Abro aqui um espaço para destacar como o tema desta pesquisa emerge e assume (quase) a totalidade da vida deste pesquisador ao longo de sua execução. Tema de pesquisa que foi se configurando tanto pelas experiências investigativas iniciais em campo quanto pela participação em grupos de pesquisa, disciplinas e seminários acadêmicos, parecendo atestar que vida e pesquisa não se separam.

As aproximações e observações realizadas em espaços públicos e urbanos tiveram início durante minha pesquisa de mestrado intitulada *A Gente Chega e se Apropria do Espaço! Graffiti e Pichações Demarcando Espaços Urbanos em Porto Alegre*, realizada entre os anos de 2008 e 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A investigação da referida pesquisa exigiu acompanhamento de grupos de pichadores e grafiteiros da região metropolitana de Porto Alegre⁶, em busca de registrar as práticas de tais culturas juvenis contemporâneas. Entrevistas, conversas, fotografias e vídeos realizados com sujeitos da pesquisa, bem como a identificação de determinados lugares da cidade que funcionam como território para suas práticas culturais foram possíveis por meio das abordagens junto a esses grupos. No período em que a pesquisa foi realizada, adentrei os ambientes da metrópole ao modo de um *flâneur*⁷ extemporâneo, tanto para observação dos cotidianos urbanos, quanto para registrar e narrar práticas culturais juvenis urbanas.

No segundo semestre de 2014, com meu ingresso no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, pude dar seguimento aos meus interesses de

⁶A pesquisa resultou na dissertação de mestrado intitulada *A Gente Chega e se Apropria do Espaço! Graffiti e Pichações Demarcando Espaços Urbanos em Porto Alegre*. UFRGS/ PPGEduc, 2010. Porto Alegre, RS. O vídeo realizado a partir dos registros das práticas culturais dos sujeitos da pesquisa encontra-se disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LbaVdK4U_2Q

⁷ Charles Baudelaire, em sua obra *Sobre a Modernidade: O Pintor da Vida Moderna*, refere-se ao *flâneur* como um observador da vida urbana que surge a partir das mudanças ocorridas nas cidades, principalmente Paris, e na sociedade no final do século XIX. A moderna urbanização das cidades europeias permitiu ao *flâneur* perambular parecendo despido de preocupações, vagar distraído pelas vitrines do comércio da cidade de ares industriais, transitar prazeroso por entre as vitrines da cidade. Por isso, sua denominação, a partir de um adjetivo derivado do francês *flâneur*, que significa passear, passar o tempo, vagar e imaginar. Ver: BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas III: Charles Baudelaire, um Lírico no Auge do Capitalismo*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

pesquisa, agora sob a orientação da Prof^a Dr^a Marisa Vorraber Costa. Considerando que esta é uma pesquisa vinculada à linha dos Estudos Culturais em Educação e ao projeto Cultura e Pedagogia na Modernidade Líquida – Fase III, do qual este pesquisador é participante, o estudo encontra aproximações teóricas com os campos da educação, da cultura e das pedagogias culturais. A contribuição e experiência acadêmica da professora Marisa Vorraber Costa, cujos interesses de pesquisa voltam-se às pedagogias culturais, aliou-se às minhas investigações noturnas urbanas, possibilitando a definição do tema desta pesquisa: “Pedagogias da Noite”.

Cabe salientar que esta pesquisa não teria sido elaborada da mesma forma sem a participação nos grupos de pesquisa coordenados pela professora Marisa Vorraber Costa, compostos por Monica Knopker, Paula Deporte, Sandro Bortolazzo, Maurício dos Santos Ferreira e os integrantes da linha de pesquisa dos Estudos Culturais e Educação do PPGEdU/UFRGS, como Liege Barbosa, Marcilene Forechi, Tatiana Amaral e Patrícia Machado; e o grupo de pesquisa Estudos Culturais e Educação da Universidade Luterana do Brasil ULBRA/Canoas composto por nomes como Simone Constante, Rodrigo Barbieri, Alessandro Varella, Fátima Giuliano e Ana Paula Aprato. Conversas, reuniões, debates, sugestões e opiniões entre os participantes dos dois grupos foram, por vezes, desafiadores, mas sempre inspiradores e de enorme contribuição para esta pesquisa.

A participação em seminários especiais e avançados de pesquisa ofertados no PPGEdU/UFRGS trouxe importantes contribuições teóricas e metodológicas para o andamento desta pesquisa⁸. O que essa movimentação constante de ideias, discussões, orientações e participações possibilitou foram importantes contribuições teórico-

⁸ Entre os seminários especiais, destaco *Pedagogias Culturais - Conceito, Discussões, Pesquisas* 2015/01, coordenado pela professora Marisa Vorraber Costa; *Abordagens de Pesquisa em Estudos Culturais* 2016/01, ministrado pelas professoras Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira e Maria Lúcia Castagna Wortmann; e, ainda, *Para uma Escrita Inventiva na Universidade*, ministrado pelo professor Jorge Ramos do Ó, da Universidade de Lisboa, e coordenado pela professora Marisa Vorraber Costa. Os seminários avançados cursados em 2015/01, como *Tópicos em Estudos Foucaultianos & Educação*, dirigido pelo professor Alfredo Veiga Neto; *Ditos & Escritos de Foucault: para Além da Verdade, do Poder e da Sujeição*, oferecidos pelas professoras Rosa Bueno Fischer e Fabiana de Amorim Marcello; *Arte, Verdade e Pesquisa em Educação*, pela professora Luciana Loponte; e, em 2016/02, *Subjetivações, Obras e Redobras*, coordenado pela professora Paola Zordan; e *Interrogar a Linguagem no que Ela Produz: A Arqueologia de Foucault*, ministrado pela professora Rosa Bueno Fischer. Participação na 37^a e a 38^a Reunião Nacional da Anped, realizadas em Florianópolis/SC, e em São Luis do Maranhão, em 2015 e 2017, respectivamente; *Seminário Brasileiro e Internacional de Estudos Culturais e Educação*, em 2015 e 2017, na ULBRA em Canoas/RS; *II Seminário Nacional e I Seminário Internacional Formação Pedagógica e Pensamento Nômade*, em abril de 2017, na UNIVATES em Lajeado/RS; e o X Colóquio Internacional Michel Foucault, realizado em setembro de 2016 na UNICAMP, Campinas/SP. Palestra na disciplina de *Pedagogias Culturais*, ministrada pela professora Sandra Lemos no *Curso de Especialização Estudos Culturais e os Currículos Contemporâneos da Educação*, e painelistas no colóquio *Pedagogias Culturais e a Produção do Sujeito: Perspectivas para Pensar a Educação na Contemporaneidade*, promovido pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), RS.

metodológicas para os refinamentos e recortes necessários durante o decorrer da pesquisa, auxiliando na construção desta tese.

O conceito de cultura é entendido nesta pesquisa em seu pluralismo de usos e significados, pois este estudo se posiciona em uma perspectiva amparada em autores como Hall (1997) Williams (2011), Eagleton (2011) e Bauman (2009, 2010). A ideia de “cultura” ou “culturas” será desenvolvida com mais profundidade teórica em capítulo específico desta tese. Cabe aqui salientar que tanto os sujeitos quanto o mundo, o lugar, as práticas, os espaços e os tempos são da ordem das construções, das criações que realizamos pela nossa capacidade, como seres culturais que somos, de utilizar as linguagens que permitem explicar e separar os modelos teóricos e práticos que dão significado ao mundo. Essa ideia de cultura nos aproxima do entendimento e do funcionamento das pedagogias em operação nos contextos culturais contemporâneos, pois ao mesmo tempo em que buscamos a “promoção” cultural para nos tornarmos seres autônomos e independentes, criamos regras, códigos, linguagens, práticas, poderes e saberes, instituindo, com isso, nossos modos de condução na cultura em que vivemos.

Aliado à cultura, o conceito de pedagogias culturais, discutido com mais detalhes em capítulo específico desta tese, possibilita articular o tema de pesquisa ao campo da Educação a partir da ampliação dos usos e entendimentos que têm pluralizado o conceito de pedagogia. Diversos autores têm investigado as transformações no conceito de pedagogia, possibilitando sua proliferação. No artigo intitulado *Pedagogia: A Arte de Erigir Fronteiras*, Albuquerque Junior (2010, p. 1) direciona suas reflexões para aqueles “processos de educação dos corpos e das subjetividades humanas que se passam fora do recinto das escolas”. Ao ampliar o leque para as possibilidades de pensar outras formas de educação e pedagogias que são engendradas na contemporaneidade, o autor afirma

[...] que vivemos em sociedades e culturas em que uma multiplicidade de pedagogias opera no cotidiano, visando elaborar subjetividades, produzir identidades, adestrar e dirigir corpos e gestos, interditar, permitir e incitar ou ensinar hábitos, costumes e habilidades, traçar interditos, marcar diferenças entre o admitido e o excluído, valorar diferencialmente e hierarquicamente gostos, preferências, opções, pertencimentos, etc. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010, p. 1)

Ao nos oferecer uma gama de possibilidades e ênfases para ampliar o entendimento e os usos do conceito de pedagogia, o autor (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010) nos permite lançar um olhar, tanto para aquelas práticas realizadas em ambientes urbanos e cotidianos, quanto para aqueles modos de viver em diversos contextos socioculturais implicados com a condução e a modelagem dos sujeitos nos espaços e tempos contemporâneos.

Steinberg e Kincheloe (2001, p. 14) também destacam as possibilidades de pesquisa em educação para além dos espaços escolares, argumentando que a educação pode ser enquadrada numa variedade de áreas sociais em que “o poder é organizado e difundido como bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 14). Tais autores (STEINBERG; KINCHELOE, 2001) empregam o conceito de pedagogias culturais, argumentando que nesses diversos locais é possível compreender a multiplicidade de processos educativos que se desenrolam na contemporaneidade.

Ao produzirem outras formas de conhecimento e aprendizagem, as pedagogias que são esboçadas na contemporaneidade também favorecem a constituição de subjetividades e, em certo sentido, regulam as verdades de nosso tempo. Camozzato e Costa (2013, p. 23) apontam nessa direção ao argumentar que no momento presente assistimos à pluralização das pedagogias, entendendo-as “como um traço, uma marca da contínua vontade de investir e atuar sobre todos os aspectos e âmbitos da vida dos sujeitos contemporâneos – o que faz de cada um de nós um agente de incessante transformação e atuação com os saberes”. Para as autoras (CAMOZZATO; COSTA, 2013), as transformações, atualizações e condições de funcionamento das pedagogias no momento contemporâneo englobam as formas de sujeito que se quer produzir nos tempos de hoje.

Saliento que o termo “sujeito” é entendido e utilizado nesta pesquisa a partir das problematizações de Michel Foucault (1995, p. 231), pois, ao criar uma “história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos”, tal autor oferece uma perspectiva que permite situar o entendimento de “sujeito” nesta pesquisa. Foucault lidou com três modos que consistem em processos de “objetivação” e “subjetivação” dos sujeitos. Inicialmente, para o autor, os seres humanos estão sujeitos a forças como instituições, Estado, regras, normas e valores políticos, ideológicos, científicos e econômicos a partir dos discursos de saber e de poder que circulam e se estabelecem como regimes de “verdade” em uma determinada época. Em segundo lugar, Foucault estudou a objetivação do sujeito a partir das práticas divisórias ou como o sujeito se divide em seu interior em relação aos outros. O terceiro ponto estudado pelo autor (FOUCAULT, 1995) consiste na “subjetivação”, que pode ser entendida como um movimento de conversão “sobre si”, que o sujeito faz sobre ele mesmo, a partir dos discursos de verdade que o diferenciam em relação ao outro. Embora esta tese não se coloque sob uma perspectiva foucaultiana, os movimentos de “objetivação” e “subjetivação” se tornam caros para entender como as experiências de

aprendizagens são vividas e produzidas, pois atuam na condução dos sujeitos urbanos em lugares noturnos na metrópole contemporânea.

Elizabeth Ellsworth (2005), em sua pesquisa exposta no livro *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*, obra que se tornou referencial nesta pesquisa, oferece elementos que permitem colocar em evidência o caráter pedagógico da vida social contemporânea, ressaltando como as aprendizagens podem ocorrer em distintos lugares da cidade onde o conhecimento é produzido. A partir da interação dos sujeitos com os ambientes físicos da cidade como a arquitetura, os museus, as galerias e exposições de arte, bem como os eventos e performances realizados em determinados espaços públicos, o intento é buscar outros caminhos para identificar a “força pedagógica” atuante em distintos locais, denominados por Ellsworth (2005) como “lugares de aprendizagem”.

Para Ellsworth (2005), a interação dos indivíduos com os lugares de aprendizagem é fundamental e realizada por meio de processos nem sempre lineares em que o conhecimento é produzido através de práticas e sensações. Ellsworth (2005) afirma que o conhecimento é entendido não como uma coisa feita, mas sempre em construção, e que o *self*⁹ não preexiste ao aprendizado, mas está constantemente em fabricação por meio das experiências que são proporcionadas a partir da interação do indivíduo com o mundo a sua volta. Segundo Ellsworth (2005, p. 2), “temos que procurar a experiência de aprendizagem do *self* nos tempos e lugares do conhecimento em construção, que também são os tempos e lugares de aprendizagem do *self* em construção”¹⁰ [tradução minha]. Essa perspectiva adotada pela autora, de que não é somente o conhecimento que está em construção, mas o ‘eu’ também está em permanente construção por meio das relações, das interações com os outros e com o mundo é um olhar que permeia esta pesquisa, possibilitando identificar as experiências de aprendizagens analisadas nesta tese.

Assim como os lugares de aprendizagem são difíceis de classificar, pois segundo Ellsworth (2005) são lugares “anômalos”, “peculiares”, “anormais”, a força pedagógica de tais lugares também tem de ser vista a partir de uma perspectiva peculiar. Por isso, segundo a mesma autora (ELLSWORTH, 2005, p. 5), não devemos olhar as pedagogias que são produzidas em tais lugares apenas a partir “do ‘centro’ dos discursos e práticas educativas dominantes – posição que leva o conhecimento a ser uma coisa já feita e o aprendizado uma experiência já conhecida” [grifos da autora]. Se olharmos para esses lugares como

⁹Mantida a expressão original em inglês. Nas demais passagens citadas da obra de Ellsworth (2005), as traduções para o português são de minha responsabilidade.

¹⁰ No trecho original: “*We have to look for the experience of the learning self in the times and places of knowledge in the making, which are also the times and places at the learning self in the making*”.

possibilidades de multiplicar as potencialidades de aprendizado, a “excêntrica conotação da frase ‘a experiência da aprendizagem de si em construção’, sua força como pedagogia se torna mais aparente” [grifos da autora] (ELLSWORTH, 2005, p. 5)¹¹.

Nesta pesquisa, as possibilidades para materializar as experiências de aprendizagem vividas e produzidas em lugares noturnos consiste na investigação e no registro das práticas culturais no espaço=tempo em que são realizadas e adquirem significado. Para tanto, tomo como referência Hall (1997), ao argumentar que a partir da virada cultural “[...] nas ciências humanas e sociais, em especial nos estudos culturais, a cultura não pode ser entendida somente como um [...] conjunto de coisas, romances e pinturas ou programas de TV ou quadrinhos, mas quanto a um processo, um conjunto de práticas” (HALL, 1997, p. 2). Para o mesmo autor (HALL, 1997), assim como os significados moldam o que fazemos, nossas ações podem estar constantemente sofrendo múltiplas ressignificações.

Certeau (1998) e a sua perspectiva das práticas ordinárias que se desenrolam nos espaços da cidade proporcionam possibilidades investigativas de pesquisa das pedagogias que são esboçadas e operam na noite da metrópole. Nesse sentido, os percursos que os habitantes realizam através dos espaços da cidade, os locais que frequentam, onde trabalham e as demais práticas culturais cotidianas que realizam configuram-se como múltiplas formas de interação, instaurando condições urbanas em que a mente e o corpo atuam na constituição da existência social cotidiana urbana. Segundo esse autor (CERTEAU, 1998), uma cidade é instaurada pelo espaço utópico e urbanista, definida com sua geometria própria, com seu modelo político e institucional, com seus sujeitos reais, oferecendo assim “a capacidade de conceber e construir o espaço a partir de um número finito de propriedades estáveis, isoláveis e articuladas uma sobre a outra” (CERTEAU, 1998, p. 173). Visto que dão significado aos contextos sócio-culturais, materializando e dando visibilidade aos cotidianos vividos nos lugares da noite, as práticas não se encerram em sua realização individual e ordinária, pois estão ligadas por inúmeras redes em uma metrópole que se encontra em permanente conjunção e movimentação.

À ideia de “lugar” e de “prática” se aliam os conceitos de “experiência” e de “aprendizagem”, entendidos e utilizados nesta pesquisa a partir de autores como Walter Benjamin (2012), Larrosa (2002), Dewey (2010), Foucault (2006), Winnicott (1972), Hilgard

¹¹ Na passagem completa: “*The pedagogical anomalies that form the impetus for this book are difficult to see as pedagogy only when we view them from the “center” of dominant educational discourses and practices — a position that takes knowledge to be a thing already made and learning to be an experience already known. But, when viewing them in relation to the multiple and potentially eccentric connotations of the phrase “the experience of a learning self in the making,” their force as pedagogy becomes more apparent*”.

(1972), Ellsworth (2005) e Kastrup (2008). Saliento, desde já, que as aprendizagens em lugares públicos noturnos são entendidas nesta pesquisa menos como processos de “aquisição” ou “transmissão” de conhecimentos produzidos de forma linear entre sujeito-objeto e mais como experiências vividas como “interação” e “transição”, como um processo de “diálogo” com o outro e com lugares onde corpo, mente e cérebro atuam conjuntamente na experiência da aprendizagem e nos modos de condução dos sujeitos na noite metropolitana.

Adentrar a noite em busca de pedagogias que se apresentam de forma fluida através de distintos modos de condução e estão para além das instituições tradicionais e dos processos de ensino e aprendizagem exigiu a investigação e a presença do pesquisador em lugares noturnos e públicos da metrópole. Para tanto, esta pesquisa utilizou uma abordagem metodológica híbrida na noite urbana. A rota traçada e executada pelo pesquisador priorizou o Centro Histórico de Porto Alegre e uma rua do Bairro Cidade Baixa, tradicional reduto boêmio da cidade. Assim, (des)caminhar uma metrópole que já foi trilhada por tantos “outros” sujeitos cidadãos durante o período diurno, mas que se reinventa, se ressignifica durante a noite, é a aposta deste pesquisador em andanças, observações e registros das práticas noturnas que são realizadas e para a produção de dados em lugares públicos urbanos.

Conceitos, ideias, discussões, orientações, leituras, escritas, inserção do pesquisador em campo, articulam-se e permitiram redirecionamentos investigativos e analíticos durante a pesquisa, possibilitando refinamentos teóricos-metodológicos em busca de visualizar o funcionamento das pedagogias da noite. Ao corroborar a opinião de Giroux e McLaren (1995) de que existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido ou em qualquer ambiente em que seja possível traduzir as experiências sociais, considero que os lugares noturnos, as práticas, os sujeitos e as experiências de aprendizagens são componentes implicados com modos pedagógicos de viver na cultura noturna contemporânea. Considerando então os direcionamentos seguidos até aqui, é possível articular uma questão norteadora que motivou a realização desta tese: **Como distintas pedagogias entram em funcionamento nos espaços-tempos noturnos da metrópole?**

Em busca de responder tal questão, esta pesquisa tem como objetivo principal **dar visibilidade a pedagogias que se configuram e operam na noite de Porto Alegre**. Para tanto, a pesquisa tratou de **investigar** como determinados lugares públicos noturnos proporcionam condições que ensejam experiências de aprendizagem implicadas com o que denomino como pedagogias da noite.

Nesta direção, minha pesquisa adota os seguintes procedimentos:

1. Caminhadas noturnas por algumas regiões de Porto Alegre.
2. Seleção e investigação de lugares públicos na noite urbana.
3. Observação e registro das práticas noturnas e abordagens aos sujeitos nos lugares selecionados.
4. Composição de “cenas noturnas” nos lugares investigados.

Levantada a principal questão norteadora, definidos os objetivos e tendo em vista que a contribuição desta pesquisa para o campo da educação encontra-se, notavelmente, na possibilidade de mostrar o funcionamento das distintas e plurais pedagogias da vida urbana contemporânea, apresento a organização desta tese:

Nesta INTRODUÇÃO: ANOITECER... destaco minha aproximação ao campo dos Estudos Culturais em Educação, discuto brevemente o objeto e o tema de pesquisa, apresento a formulação do problema, bem como as questões, objetivos e composição da tese.

A Parte I - SOBRE O OBJETO DE ESTUDO E AS FERRAMENTAS TEÓRICAS: ADENTRANDO A NOITE URBANA é composta por três capítulos. No capítulo inicial, PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A NOITE, destaco estudos que encontram aproximação com a temática da noite urbana a partir de uma seleção composta de teses e dissertações produzidas junto a programas de pós-graduação de universidades brasileiras. No capítulo 2, OLHARES SOBRE A NOITE, destaco na primeira seção: A NOITE NAS ARTES: LITERATURA, PINTURA, MÚSICA E CINEMA, produções de tais áreas que proporcionam diferentes perspectivas aos modos como a noite tem sido imaginada, interpretada e representada. Na segunda seção, intitulada AS CIÊNCIAS SOCIAIS E A NOITE URBANA, procuro focar como a noite urbana tem sido investigada e analisada nas demais áreas das Ciências Sociais, especificamente na Sociologia, na Antropologia, na História e na Geografia. A intenção inicial em destacar os múltiplos olhares que esses campos de conhecimento têm lançado sobre o tema da noite permitiu vislumbrar outras formas para a elaboração desta tese, seja na escrita, no uso de imagens fotográficas e videográficas, seja na construção das análises, da metodologia e nas demais possibilidades de aproveitamento das múltiplas formas que encontramos para elaborar sentidos com diferentes linguagens. Ainda na primeira parte da tese, o capítulo CULTURAS, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIAS apresenta os referenciais teóricos vinculados ao campo da Cultura e Educação que embasarão o estudo. Na primeira seção, DA CULTURA ÀS CULTURAS, amparo-me em autores como Hall (1997) Bauman (2009; 2010; 2012), Eagleton (2005), Veiga-Neto (2003), Costa (2004; 2005) e Williams (2011) em busca de problematizar as mudanças teóricas que possibilitaram

compreender a dimensão que o conceito de cultura assume nas vidas contemporâneas. Encerro a primeira parte da tese com a seção EDUCAÇÃO E PEDAGOGIAS, procurando aproximar o objeto de estudo dos referenciais teóricos do campo da Educação e da Pedagogia. Sendo assim, entendendo a pedagogia como um conceito histórico e mutável que atua em distintos contextos contemporâneos, parto das considerações de Cambi (1999) para contextualizar a emergência e o estabelecimento da “pedagogia moderna”, chegando àquelas pesquisas mais recentes no campo da Educação que salientam a constante pluralização no conceito de pedagogia a partir de autores como Steinberg, (2001), Larrosa (1994, 2002), Costa (2004; 2005), Costa e Camozzato (2013; 2014), Ellsworth (2005)¹² e Watkins, Noble e Driscoll (2015)¹³. Ainda nesta seção, destaco as subseções Experiências e Aprendizagens e Espaços, Tempos e Lugares, em que são apresentados tais conceitos e como eles são entendidos e utilizados nesta pesquisa

A parte II PASSOS NA NOITE: SOBRE O CAMINHO INVESTIGATIVO E PEDAGOGIAS DA NOITE apresenta a metodologia utilizada para a execução do percurso investigativo, bem como as análises dos dados produzidos a partir das saídas de campo na noite de Porto Alegre. Em ABORDAGEM METODOLÓGICA HÍBRIDA NA NOITE DA METRÓPOLE apresento como as caminhadas noturnas do pesquisador em Porto Alegre assumem a proximidade de um estilo *flâneur* que passeia pela cidade, encontrando inspiração nos procedimentos da “etnografia pós-moderna” (GOTTSCHALK, 1998), na técnica denominada por Lorite García (2000)¹⁴ como “observação casual” e na “metodologia polifônica” adotada por Canevacci (2005) – entendendo “polifonia” como um conceito que se estende para além da multiplicidade de vozes e integra sons, ruídos, imagens e demais ritmos urbanos que compõem a metrópole noturna. Nesta seção é apresentado o mapa da rota de pesquisa na região do Centro Histórico de Porto Alegre e Cidade Baixa, tradicional bairro boêmio porto-alegrense. No sexto capítulo, LUGARES, CENAS E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGENS NA NOITE DA METRÓPOLE, o percurso analítico tem início a partir da produção empírica resultante das caminhadas investigativas noturnas. Neste capítulo são apresentados e analisados os lugares noturnos selecionados, as práticas, as entrevistas e conversas com os sujeitos abordados em busca de identificar as experiências de aprendizagem implicadas com as pedagogias da noite. As descrições, observações e registros realizados durante as investigações possibilitaram a composição de “cenas” a partir dos dados

¹² As traduções da autora, nesta tese, são de minha responsabilidade.

¹³ As traduções dos autores, nesta tese, são de minha responsabilidade.

¹⁴ As traduções deste autor, nesta tese, são de minha responsabilidade.

produzidos nos lugares investigados. Sugerida durante a banca avaliadora do projeto de tese, a montagem por tópicos denominados “cenas noturnas”, permitiu organizar e visualizar a ocorrência das práticas, assim como uma maior movimentação analítica em busca de identificar as experiências de aprendizagens. As experiências de aprendizagem analisadas e identificadas são apresentadas nas seções e subseções decorrentes desse capítulo analítico. O capítulo é composto de cinco seções, cada uma dedicada a um lugar de aprendizagem investigado, onde são apresentadas as cenas compostas a partir de tal lugar. O quadro explicativo das cenas e entrecenas noturnas (fig. 5), exposto na página 136, foi organizado para visualizar o caminho investigativo e orientar a leitura deste capítulo.

AMANHECER é o capítulo reservado às considerações finais. Embora os possíveis achados e resultados de pesquisa venham se desdobrando durante o decorrer do capítulo analítico, pois em cada experiência de aprendizagem vivida na noite foi possível encontrar e visualizar sua força pedagógica, nesses escritos finais procuro “amarrar” as pedagogias e as aprendizagens, articulando algumas questões que possam ter ficado em suspenso. A parte pós-textual inclui as REFERÊNCIAS utilizadas na pesquisa e os APÊNDICES, em que são apresentados os trâmites legais e documentos necessários para a aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS. Ressalto que tal documento intitulado JUSTIFICATIVA QUANTO À REALIZAÇÃO DAS ETAPAS PRELIMINARES E POSTERIORES DA PESQUISA foi redigido de acordo com as recomendações, conforme consta na resolução nº 510/2016 em relação aos princípios éticos em pesquisas que envolvam seres humanos. Além disso, nesta seção encontram-se o Cronograma, indicando a organização do tempo previsto para a execução da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o roteiro de entrevistas.

An aerial, grayscale photograph of a dense urban area. A river or canal winds through the city grid, starting from the top center and moving towards the bottom right. The buildings are packed closely together, creating a complex pattern of light and dark rectangular shapes. The overall tone is monochromatic and somewhat desaturated.

PARTE I
ADENTRANDO A NOITE URBANA: SOBRE O
OBJETO DE ESTUDO E AS FERRAMENTAS
TEÓRICAS

PREÂMBULO

Em busca de explorar e aproximar-me teórica e metodologicamente do objeto de estudo pretendido, a primeira parte da tese consiste em apresentar os mapeamentos de pesquisas acadêmicas e produções no campo das Artes e das Ciências Sociais e Humanas sobre o tema da noite. No segundo capítulo, realizo levantamento bibliográfico inicial, destacando estudos acadêmicos (teses e dissertações produzidos junto a programas de pós-graduação de universidades brasileiras) que se dedicaram à investigação em espaços e tempos públicos das cidades contemporâneas. No terceiro capítulo, OLHARES SOBRE A NOITE, a primeira seção, A NOITE NAS ARTES: LITERATURA, PINTURA, MÚSICA E CINEMA, destaca como a noite é narrada, interpretada e imaginada em algumas dessas produções artísticas; na segunda seção, A NOITE NAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS, apresento pesquisas sobre o tema da noite nas áreas de Antropologia, História, Sociologia e Geografia. Ainda na primeira parte da tese, o quarto capítulo, CULTURAS, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIAS, apresenta, na primeira seção, DA CULTURA ÀS CULTURAS, as transformações no estado da cultura e, na segunda seção, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIAS, destaca a ampliação dos usos e entendimentos do conceito de pedagogia para o campo da Educação. As subseções 4.2.1, Experiência e aprendizagem, e 4.2.2, Espaço, tempo e lugar, apresentam como esses conceitos são entendidos e utilizados nesta pesquisa.

2 PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A NOITE

As pesquisas acadêmicas apresentadas nesta seção referem-se a teses e dissertações realizadas em programas de pós-graduação e estão vinculadas aos campos da Educação, da Psicologia, da Arquitetura e Urbanismo, da Geografia e da História. Se, por um lado, a seleção de tais estudos favoreceu possibilidades de aproximação com diferentes enfoques teórico-metodológicos, por outro, permitiu um afastamento dos rígidos limites disciplinares, pois, como afirma Wortmann (2005), ao transitarmos entre “zonas fronteiriças” de outros campos do saber, buscamos localizar as “problemáticas” e os “ambientes” neles estudados como um meio de nos direcionarmos aos nossos propósitos específicos.

Ao eleger as “pedagogias da noite” como tema de pesquisa, assumo tais posicionamentos que, desde já, evidenciam o caráter de um estudo vinculado aos Estudos Culturais em Educação. Desse modo, os critérios¹⁵ que nortearam a seleção dos trabalhos pautaram-se, primeiramente, pela busca de pesquisas de Educação em contextos culturais urbanos. Posteriormente, foram destacadas pesquisas que evidenciam interações entre os sujeitos e os espaços da metrópole e, por fim, estudos que investigam as práticas culturais e os modos de vida urbana noturna.

A dissertação de mestrado apresentada em 2008 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), *Educação do Lugar: Saúde Mental e Pedagogias da Cidade*, de Maria Cristina Carvalho da Silva, investiga como o fechamento do sistema de manicômios e a inserção de pessoas transtornadas psiquicamente na cultura da cidade podem articular a educação como um desafio para abalar a “zona de fronteira” entre o serviço de atenção psicossocial, as ruas e as zonas de resistir e criar nas redes sociais contemporâneas (SILVA, 2008). Para a autora, o encontro da saúde com a educação salienta a “força” pedagógica dos encontros em uma pedagogia da cidade, é uma aposta na construção de aprendizagens, exposições e interações para a emergência de laços

¹⁵ A expressão “noite”, ao ser digitada no portal de buscas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) revelou um total de 1.086 produções acadêmicas. No entanto, em grande parte, os trabalhos não encontravam relação com o objeto desta pesquisa. Sendo assim, foi necessário agrupar tal expressão com demais descritores como “cidades”, “metrópoles”, “práticas”, “modos de vida”, “sujeitos”, “educação”, “pedagogias”. O levantamento realizado levou em consideração, as dissertações e teses realizadas em universidades brasileiras e disponibilizadas na Internet.

sociais em uma educação do lugar que não se impõe, já que emerge das forças de resistir e criar.

A tese de doutorado *Educação Cidade, Sociabilidades e Educabilidades (Príncipe, Rio Grande do Norte – Século XIX)* possui como temática a cidade e a educabilidade e como objeto as pedagogias da cidade. Nela, Olivia Morais de Medeiros Neta (2011) problematiza como a relação entre cidade e sociabilidade constitui educabilidades a partir de espaços considerados pedagógicos na cidade de Príncipe do século XIX, uma vez que o *modus vivendi* do habitante da urbe, composto de práticas sociais, valores da vida material e simbólica, é enredado por sociabilidades conferindo à cidade uma instância pedagógica.

Desvelar como as práticas noturnas das prostitutas atuam como experiências educativas foi o objetivo da tese em Educação intitulada *A Noite Também Educa: Compreensões e Significados Atribuídos à Prática da Prostituição*. Nesta pesquisa, a autora Fabiana Rodrigues de Souza (2012) pensa a educação por meio da experiência para compreender a prostituta no movimento de sua existência e lança mão de aportes teóricos da educação popular e da fenomenologia que fortalecem “a compreensão de que o processo de educar-se não se efetiva somente pela inteligência, mas vale também da percepção e da sensibilidade” (s/p). Para tanto, foram utilizados autores como Merleau Ponty, Paulo Freire, Enrique Dussel, Larrosa-Bondia, entre outros. Educar-se na noite foi o fenômeno a ser apreendido pela pesquisa em que a aproximação com o campo, conversas e convivência com prostitutas desvelou que tais mulheres desenvolvem distintos processos educativos como enfrentar as adversidades, tecer vínculos de solidariedade, “soltar a puta que há dentro de si”, “dar asas à imaginação”, entre outros.

A dissertação de mestrado em Educação: *A Cidade e suas Janelas – Espaço e Tempo na Noite Urbana*, de Rodrigo Martins Bryan (2005), estuda a imagem noturna da cidade através de janelas, recortes e enquadramento que transformam a paisagem partida, estabelecendo um novo entendimento do espaço e tempo urbano. A partir do suporte da imagem fotográfica, o olhar e o estudo do autor percorrem os elementos visíveis e invisíveis da memória e da imaginação, revelando os intervalos e permanências do espaço urbano noturno. Entre suas referências destacam-se obras de Wenceslao Machado de Oliveira Junior (2000), Nelson Brissac Peixoto (1996), Richard Sennett (1997)¹⁶, James Hillman (1993) e Walter Benjamin (1987, 1989).

¹⁶ Trata-se da obra *Carne e Pedra: O Corpo e a Cidade na Civilização Ocidental*. Consta nas referências desta tese, com edição datada de 2003.

A dissertação de mestrado em Psicologia Institucional *Entre Corpos e Cidades: Pensamentos e Interferências sobre a Construção de Cidades e Modos de Vida*, de Sérgio Miguel Prucoli Barboza (2011), analisa a cidade como corpo social, projetado e em construção. O estudo parte de dois pontos de ação/reflexão ao considerar que tais áreas não necessitam estar desvinculados da política e da filosofia. A partir de Félix Guattari, Gilles Deleuze e referenciais teóricos da Filosofia da Diferença, o autor investiga como o movimento de institucionalização age sobre os saberes e os poderes do “corpo-cidade”. Fazendo uso de autores como Paola Berenestein Jacques (2004), Walter Benjamin (1989) e Barboza (2011) busca, em sua pesquisa, entender como as potências subjetivantes presentes nos objetos arquitetônicos e urbanístico participam da fabricação de subjetividade e da experiência urbana.

A dissertação de mestrado em História: *Do Bom Fim à Cidade Baixa: O uso dos Espaços de Lazer Noturno (1964-2006)*, de Vanessi Reis (2013), reconstituiu os espaços de lazer noturnos dos bairros Bom Fim e Cidade Baixa, em Porto Alegre. A partir de fontes históricas como entrevistas, reportagens e depoimentos de pessoas que vivenciaram os acontecimentos na vida noturna daqueles locais, o trabalho está organizado em quatro períodos distintos: desde a fundação da cidade, passando pelo regime militar, a ascensão social dos bairros e, como último período, o desenvolvimento do Bairro Cidade Baixa. O trabalho de Reis (2013) utiliza, além de autores vinculados ao campo da História, como Lepetit (2001) e Veyne (s/d), a divisão tradicional de espaço e lugar, a noção de território e ainda o conceito de territorialidades.

Dois Rumos na Noite de Porto Alegre: Dinâmica Socioespacial e Lazer Noturno nos Bairros Cidade Baixa e Moinhos de Vento, dissertação de mestrado em Arquitetura e Urbanismo, realizada por Luciana Marson Fonseca em 2006, é um estudo comparativo entre as áreas de lazer noturno em dois diferentes bairros de Porto Alegre: Moinhos de Vento e Cidade Baixa. A pesquisa buscou as razões para a migração de frequentadores que ocorre entre aqueles dois bairros. O estudo trabalha com variáveis sociais e espaciais, procurando relacionar o perfil socioeconômico, lugares de interação e padrões de comportamento socioespacial dos seus frequentadores. Assim, os referenciais teóricos e metodológicos relacionam grupos sociais e conceitos como identidades e papéis sociais (CASTELLS, 1999), cultura do cotidiano e neotribalismo (MAFFESOLI, 1987), espaço urbano como espaço relacional a partir de David Harvey e a rua e os códigos locais estudados por Giddens (1981).

Compreender e mostrar como o Bairro Cidade Baixa, em Porto Alegre, educa e o que ensina através de seus variados elementos e acontecimentos, investigando o que os sujeitos

aprendem pelo fato de viver, frequentar, passear, permanecer e gostar de estar no bairro foram os objetivos da dissertação inscrita na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da ULBRA intitulada *Pedagogias da Cidade – Um Estudo na "Cidade Baixa" de Porto Alegre, RS, BR*, de autoria de Fátima Giuliano (2015). A pesquisa busca referências teóricas especialmente nos estudos culturais sobre pedagogias culturais e inspiração metodológica na etnografia pós-moderna de Gottschalk (1998). A pesquisa produziu uma documentação fotográfica nas e das ruas da Cidade Baixa, registros em caderno de campo, conversas com pessoas moradoras ou visitantes e entrevistas com personalidades reconhecidas no bairro. As análises foram divididas em três focos. O primeiro mostra como o bairro educa para os medos e prazeres, atravessamentos e intervenções, retratando a convivência entre moradores de rua, traficantes, trombadinhas e os sujeitos que residem e transitam pelo bairro. O segundo eixo enfoca o direito à cidade e os diversificados modos de habitar um bairro onde se pode identificar o residente, o morador de rua, o que transita diariamente a trabalho e os que desfrutam da vida diurna e/ou noturna. No terceiro foco, a autora mostra como as construções antigas, a maior parte recuperada, servem para abrigar cultura, comércio, entretenimento e são vistas como mantenedoras da história da Cidade Baixa, evidenciando a história como memória e também como algo vivo. Autores como Coulanges, Le Goff, Sennett, Sarlo, Calvino, Harvey, Haesbaert e Pesavento contribuíram para a aproximação com o tema das cidades. Camozzato, Costa, Giroux e Bauman foram utilizados para a discussão sobre pedagogias e pedagogias culturais.

Encerrando a seleção de trabalhos apresentados nesta seção, a pesquisa de mestrado em Geografia *Cenários Noturnos: Sobre a Espacialidade e os Significados da Iluminação Urbana na Área Central da Cidade do Rio de Janeiro*, realizada, em 2011, por Marcos Paulo Ferreira de Góis, investiga o fenômeno da iluminação urbana e sua relação com o espaço físico, com os comportamentos humanos e com seus significados. A partir das ponderações sobre o conceito de “cenário”¹⁷ e sua aplicação na vida cotidiana, da arquitetura e da teoria teatral, o trabalho propõe uma leitura da paisagem como cenário para a classificação de cenas noturnas. Ao demonstrar a importância da vivência noturna através da organização espacial (no caso da iluminação, que vai instaurar outros significados para a noite da cidade), a pesquisa procura vincular valores políticos, sociais e culturais à constituição e condução dos sujeitos em determinadas épocas.

¹⁷ In: GOMES, Paulo Cesar da Costa. *Cenários para a Geografia: Sobre a Espacialidade das Imagens e Suas Significações*. In: CORRÊA, Roberto Lobato & ROSENDAHL, Zeny (orgs.). *Espaço e Cultura: Pluralidade Temática*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

Embora algumas pesquisas selecionadas não tenham se detido sobre o tema da noite, nem mesmo a intenção de demonstrar o funcionamento das pedagogias produzidas nos ambientes por elas investigados, tais estudos apontam para determinadas formas de aprendizagem, experiências, saberes e práticas expressas através dos modos de viver em contextos urbanos. A partir das pesquisas acadêmicas apresentadas, algumas reflexões iniciais podem ser elaboradas e, conjuntamente, assumem considerável importância para o direcionamento das investigações aqui propostas. Em primeiro lugar, destacam-se as diversas possibilidades educativas que emergem da força pedagógica dos “encontros” entre os espaços e os tempos da metrópole, as práticas culturais e a “noite urbana”. E isso se evidencia nas pesquisas selecionadas através da mescla entre os aspectos físicos, como a arquitetura, os espaços de lazer e a iluminação noturna; e os que não são físicos, como discursos, narrativas e práticas sociais urbanas, que promovem aprendizagens e experiências atuantes na constituição dos sujeitos em sua constante interação com a vida noturna da metrópole. Por fim, podemos identificar a existência de um “corpo social” urbano e institucionalizado que se movimenta por meio dos saberes e dos poderes de um “corpo-cidade” cotidiano e dinâmico, atuando nos processos de fabricação das subjetividades e das experiências urbanas.

Se por um lado o período noturno serve como objeto de pesquisas acadêmicas e investigações científicas a partir de diferentes enfoques, metodologias e perspectivas, por outro, a noite também instiga a imaginação e promove uma imensidade de obras e produções artísticas. Sendo assim, no capítulo seguinte, apresento um breve panorama de abordagens da noite composto por múltiplos e diversificados olhares no campo das Artes, como a Pintura, a Literatura e o Cinema, bem como de produções do campo das Ciências Sociais que permitiram aproximações ao âmbito temático de minha pesquisa.

3 OLHARES SOBRE A NOITE

Estou convencido de que, por meio da utilização de enfoques – os “olhares” ou “vozes” – relacionados com o mesmo tema, seja possível se avizinhar mais a representação do objeto de pesquisa [...] (Canevacci, 2004)

Em 1889, Van Gogh pincelou as cores de *Starry Night* inspirado pela noite estrelada na região francesa da *Provence*. A tela não foi pintada ao ar livre, mas da vista que a janela do quarto do asilo Saint-Remy proporcionava ao artista, e acredita-se que tenha sido realizada por volta das quatro horas da madrugada, em uma de suas noites de insônia. O historiador de arte Albert Boime¹⁸ (1984) apontou elementos relevantes para essa teoria: a lua com suas auréolas branco-alaranjadas, remetendo ao planeta Vênus; as estrelas azuis que rodam em uma espiral paralela ao horizonte, assemelhando-se à trilha de um cometa; um cipreste em primeiro plano, atuando como um elemento terrestre, projetando-se para tocar as estrelas e o céu; e, finalmente, as torres da igreja e o vilarejo à noite, que atraem nosso olhar, instigando nossa curiosidade.

A decisão de Van Gogh de retratar as torres de uma igreja durante à noite não teria sido uma forma de explicitar suas “referências canônicas” ou o seu “pensamento religioso”, mas sim de demonstrar a necessidade de uma construção humana em um contexto natural. Como o próprio pintor escreveu ao seu irmão, *Starry Nigth* expressava o outro lado de uma Paris dos subúrbios e dos cabarés. Intercalava-se, assim, a imaginação do artista com a experiência de uma realidade vivida em meio à composição noturna daquela cidade.

Em outro tempo e outro espaço, Sherazade narrava noite após noite, em um ritual incansável, histórias “maravilhosas” na intenção de aplacar os desejos de um sultão traído. Segundo Rubira (2015), nessas noites que nunca se findam, “o tempo da vida dos personagens principais para, é congelado, o que impera é o tempo de narrar uma estória (sic) e depois outra, numa prática de recomeçar que tende ao infinito” (p.118). Nos contos das *Mil e uma Noites*, escrito por volta do século X a.C., também é possível perceber como a criação de

¹⁸ No artigo *Van Gogh's Starry Night: A history of Matter and a Matter of History* (1984), Boime utiliza metodologias incomuns como os conhecimentos dos seus colegas astrônomos do Departamento de Astronomia da Universidade da Califórnia/UCLA para calcular a latitude do local e posição das estrelas e do planeta Vênus na época da realização da pintura e assim descobrir o ponto de vista em que Van Gogh estava posicionado para executar a obra. Boime também analisou documentos e rascunhos do pintor, comparou a obra com outras pinturas de Van Gogh como *Café de Nuit*, pesquisou publicidades da época sobre a região, viajou até Provence, conversou com o chefe do parque onde o asilo Saint Remy está localizado, entrou no quarto e se posicionou da janela de onde o quadro foi pintado.

imagens narrativas de encanto e fascínio têm atribuído à noite um ritual mítico, repetitivo, quase eterno. Para suportar a noite como um espaço-tempo infinito, que sempre acompanha a humanidade, narrativas de vida são inventadas e possibilidades imaginativas de existir são criadas.

As conhecidas obras artísticas mencionadas funcionam como exemplos ilustrativos, registros sócio-históricos, evidenciando a temática da noite. Sendo assim, neste capítulo, destaco os distintos olhares que o campo das Artes e também o das Ciências têm lançado sobre a noite. Saliento que a intenção deste olhar não é de fazer um levantamento histórico ou detalhado sobre como a temática da noite foi interpretada, narrada ou imaginada, mas sim de me aproximar, por meio das diferentes produções artísticas e científicas destacadas aqui, dos distintos modos de condução pelos quais os sujeitos têm aprendido a viver na noite das cidades.

Na primeira seção, focalizo determinadas produções realizadas no campo das Artes que se ocuparam do tema da noite urbana. Devido à quantidade de produções, as consultas foram realizadas, em sua maioria, através da ferramenta de busca Google Acadêmico¹⁹, plataforma de pesquisa com qualidade profissional e abrangente que reúne diversas fontes para pesquisa em um mesmo lugar. Tomei como referência o uso da expressão “noite”, presente tanto em títulos como em conteúdos e assuntos de livros, pinturas, filmes e demais produções artísticas.

Na segunda seção, apresento produções realizadas nas áreas das Ciências Sociais e Humanas que se dedicam à investigação do tema “noite”. Inicialmente, selecionei obras ligadas à pesquisa historiográfica, levando em conta os múltiplos ambientes noturnos urbanos e os processos de modernização e urbanização das cidades; em seguida, apresento produções, conceitos e autores oriundos das áreas da Antropologia e da Sociologia que investigam os sujeitos e os modos de vida urbana noturna; e, por fim, destaco produções na área da Geografia que abordam o turismo, o lazer e o comércio noturno em pesquisas que têm se ocupado dos aspectos ligados à “economia da noite”.

¹⁹ O Google Acadêmico é uma ferramenta para consultas de literatura acadêmica. Com uma plataforma abrangente, é possível pesquisar disciplinas e fontes em um só lugar: teses, dissertações, livros, resumos e artigos de editoras acadêmicas, organizações profissionais, bibliotecas de pré-publicações, universidades e outras entidades e produções acadêmicas. Fonte: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em 15 de outubro de 2015.

3.1 A NOITE NAS ARTES: LITERATURA, PINTURA, MÚSICA E CINEMA

Mas a noite chegou. É a hora estranha e ambígua em que se fecham as cortinas do céu e se iluminam as cidades. Os revérberos se sobressaem sobre a púrpura do poente. Honestos ou desonestos, sensatos ou insanos, os homens dizem consigo: “Enfim, acabou-se o dia!” Os plácidos e os de má-índole pensam no prazer e todos acorrem ao lugar de sua preferência para beber a taça do esquecimento.
(Baudelaire, 1996, p.22)

A partir da segunda metade do século XIX, a poesia de Charles Baudelaire descreve o viver urbano das cidades modernas. Na obra *Sobre a Modernidade*²⁰, os personagens desse autor – fictícios ou não – são pensados, criados e explorados no interior de contextos que já apontam para aspectos de uma vida boêmia, moderna e que mesclava os desejos e os fascínios proporcionados pela noite. Tais condições são ressaltadas na obra desse autor (1996) por meio de um vagante *flâneur* urbano “observador apaixonado [...], príncipe que frui por toda a parte do fato de estar incógnito” (p. 21); de um dândi²¹ “rico, ocioso e que, mesmo entediado de tudo, não tem outra ocupação senão correr ao encalço da felicidade” (p. 47); de um artista “homem do mundo, cidadão espiritual do universo” (p. 17); ou de uma mulher, “fonte das mais vivas e [...] dos mais duradouros prazeres” (p. 54).

Como afirma Sennett (2003), na poesia de Baudelaire, a experiência quase frenética da velocidade em cidades cada vez mais urbanizadas e modernas vai mostrar um cidadão urbano que vive apressado, quase histérico. Harvey (2008) também aponta nessa direção ao elucidar que desde o final do século XIX, enquanto os processos políticos modernos buscavam representar o eterno e o imutável, a visão cultural e artística já se caracterizava por uma busca do efêmero e do fugidio. Harvey (2003) afirma que, para Baudelaire, “o artista [era] alguém capaz de concentrar a visão em elementos comuns da vida na cidade, compreender suas qualidades fugidias e ainda assim extrair, do momento fugaz, todas as sugestões de eternidade nele contidas” [grifo meu] (p. 29). Tanto os escritores quanto os poetas e pintores já mostravam uma “tremenda preocupação com a criação de novos códigos, novas significações e novas alusões metafóricas nas linguagens que construía” (HARVEY, 2003, p. 30).

²⁰ Utilizo a versão organizada por Teixeira Coelho e publicada em 1996 pela Editora Paz e Terra.

²¹ O conceito de dandismo, de onde se originou a figura do dândi, foi introduzido na França no início do século XIX. O dândi, ou *dandy*, pode ser entendido como um aristocrata, expoente da classe burguesa francesa que preserva uma cultura de superioridade (MENEZES, 2004). No entanto, muitos dândis criticavam a própria sociedade e os valores burgueses em que estavam incluídos. O inglês Beau Brummell, o próprio Baudelaire e, décadas depois, Oscar Wilde, destacaram-se como dândis (id. *ibid.*).

As obras de um pintor como Edward Hooper apresentam tais mudanças ao revelar aspectos das cidades norte-americanas do início do século XX, destacando a ambientação noturna, os modos de vida de seus habitantes. Como comenta De Botton (2012), essa relação de Hooper com a noite, em muito, se deve à descoberta da poesia de Charles Baudelaire, durante a ida do pintor à cidade de Paris, em 1906, aos 24 anos de idade. Segundo De Botton (2012), “não é difícil entender essa atração: ambos compartilhavam o mesmo interesse pela solidão, pela vida urbana, pela modernidade, pelo consolo da noite e pelos destinos de viagem”.

Com uma produção iniciada nos anos 1920 e que seguiu até os anos 1960, Hooper pintou de forma realista o “estilo de vida norte-americano” em cidades onde seus habitantes são marcados pelo individualismo, pela solidão e o isolamento, resultante, muitas vezes, da falta de trocas sociais. Por isso, em uma obra como *Automat*, a ambientação noturna parece se tornar indispensável para captar tais sensações.

Figura 1: *Automat*, 1927, Edward Hooper

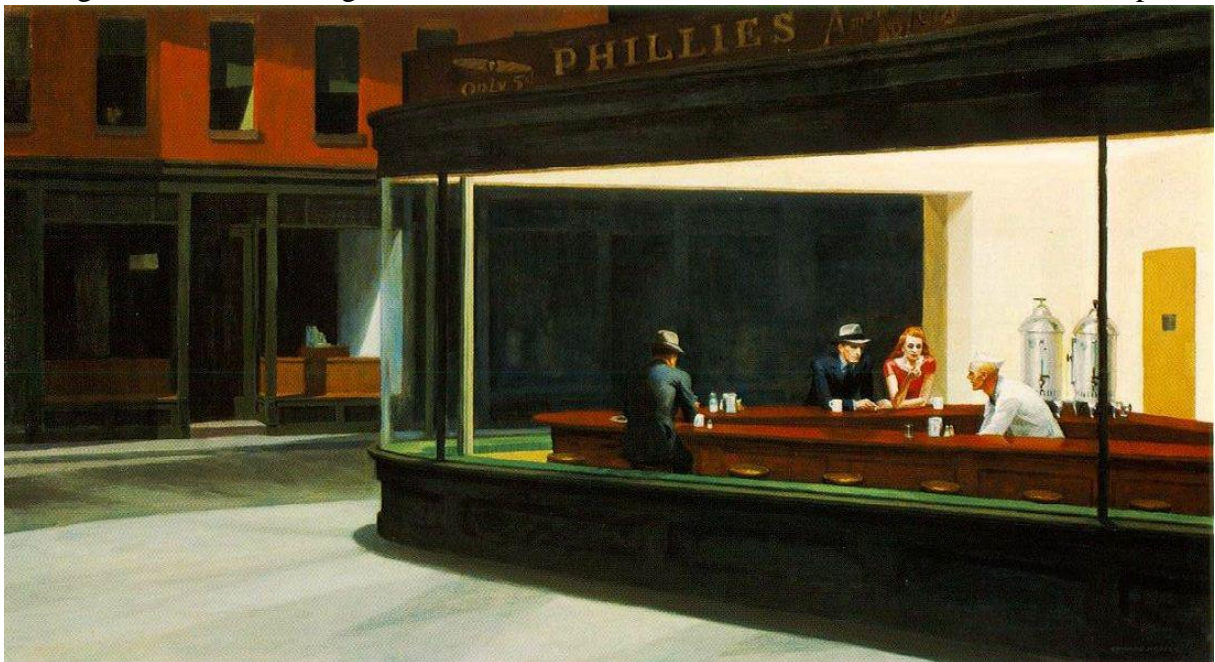


Fonte: <http://www.edwardhopper.net>. Acesso em 19 de dez. de 2015

Nesta pintura, uma mulher bebe uma xícara de café sozinha em uma noite fria de uma grande cidade do norte dos Estados Unidos. A (im)possibilidade de convivência ou de encontro com o outro na noite da metrópole, que a tiraria da solidão, nos remete, quase sempre, para algo que “espera” na obra do pintor (PECHMAN, 2008). A solidão coletiva que Hopper pinta parece nos fazer indagar sobre os solitários outros que estão fora do quadro, pois “pode haver outras pessoas sozinhas no lugar, homens e mulheres bebendo café, igualmente perdidos em pensamentos igualmente distanciados da sociedade; um isolamento comum [...]” (BOTTON, 2012, p.).

Em *Nighthawks*, de 1942, talvez a obra mais emblemática produzida por Hopper, é de onde também podemos extrair a condição que a noite urbana proporciona. Apesar de a pintura destacar a conhecida cena noturna de um restaurante com seus frequentadores, é possível perceber a permanente sensação de solidão.

Figura 2: *Nighthawks*, 1942. Edward Hopper



Fonte: <http://www.edwardhopper.net>. Acesso em 19 de dez. de 2015

Mesmo que o próprio Hooper tenha afirmado que os americanos nunca poderiam se considerar franceses²², segundo GailLevin²³, biógrafo do pintor, *Nighthawks* pode ter sido inspirada em uma de obra de Vang Gogh que também representa o cenário noturno, intitulada

²² A afirmação é parte da frase “*After all, we are not French and never can be, and any attempt to be so is to deny our inheritance and to try to impose upon ourselves a character that can be nothing but a veneer upon the surface.*” Disponível em <http://www.edwardhopper.net>. Acesso em 05 de jan. de 2016.

²³ Disponível em <http://www.edwardhopper.net>. Acesso em 05 de jan. de 2016.

Le Café de La Nuit, pintada em 1888. Em *Cartas a Téo*, Van Gogh comenta que pintaria o “café” em que estava hospedado, onde possuía um cômodo com iluminação a gás, um lugar que ficava aberto toda a noite e que servia de refúgio para notívagos e bêbados. Mesmo distanciadas por mais de meio século, as pinturas de Hooper também mostram trabalhadores, boêmios e demais personagens urbanos em seu convívio noturno.

Em *Nighthawks*, “o pintor pensou/pintou sobre o dilema de se viver em cidade e ter que transformar a experiência do afeto, do amor, da sexualidade, do erotismo em comportamento. Razão, adequação, contenção, civilidade e urbanidade” (PECHMAN, 2008). O processo de submissão do homem às grandes metrópoles, que coloca a relação entre “noite” e “meio urbano”, também adquire destaque aqui. Enquanto as sensações de solidão ou as intenções de desejo são produzidas e possuem como componente as condições do “meio urbano”, a noite seria um elemento “natural” que cria os monstros e fantasmas dos temores noturnos. Para Pechman (2008), “não é mais uma cidade febril queimada pelo sol, mas uma urbe silenciosa onde afetos, devaneios e fantasias procuram recompensa” (p. 210).

A literatura produzida pela geração *beatnik*²⁴, apesar de difundir um estilo de vida *on the road*²⁵ e provavelmente depois de muitos de seus autores retornarem das longas viagens percorrendo o território norte-americano, também retratou o convívio da vida urbana e noturna nas metrópoles em meados do século XX. Em *Cenas de Nova York e Outras Viagens*, Jack Kerouac (2012)²⁶ descreve a sua estada naquela cidade como um laboratório, servindo para o autor registrar os modos de vida noturnos de seus habitantes. Com a vivência de quem assistiu as performances de Thelonius Monk²⁷ e John Coltrane²⁸ e desfrutou da amizade com

²⁴Mesmo não possuindo definição exata, a chamada geração *beat*, produziu uma literatura influente e contribuiu para a formação de um movimento que se difundiu pelo mundo ocidental. Os *beats* procuravam romper com barreiras sociais e culturais, recusando-se a seguir horários de trabalho formais, adotando o sexo livre e usando substâncias alucinógenas, o que os levou a serem acusados de vagabundos, promíscuos e viciados.

²⁵*On the Road* ou *Na Estrada*, além de ser o título da obra mais conhecida do escritor Jack Kerouac, também serve como referência a um estilo de vida da juventude no período pós-guerra. A expressão simbolizou o comportamento da geração *beat*, composto de longas viagens pelo território norte-americano e em outros países.

²⁶A versão utilizada aqui é uma tradução da obra originalmente publicada em 1960.

²⁷Thelonius Sphere Monk foi um pianista e compositor de jazz que nasceu em outubro de 1917 em Rocky Mount, na Carolina do Norte, EUA. Iniciou sua carreira musical em 1941, destacando-se por seu estilo de tocar piano, curvado e com dedos rígidos que batiam nas teclas como baquetas, improvisando e criando melodias com poucas notas que se encaixavam perfeitamente na música, mesclando silêncios e abruptos ataques ao piano. Tocou em diversas cidades norte-americanas e em Paris e é considerado uma das maiores influências do jazz. Faleceu no ano de 1982 em Weehawken, Carolina do Norte, EUA. Fonte: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Thelonius_Monk Acesso: 23 de julho de 2016.

²⁸John William Coltrane foi um músico de jazz, compositor e saxofonista que nasceu no ano de 1926 na cidade de Hamlet, Carolina do Norte, USA. Tocou em bares, clubes, teatros e acompanhou grupos musicais em cidades norte-americanas, principalmente na Filadélfia, mas ficou famoso ao participar na orquestra de Miles Davis entre os anos de 1955-57. J. Coltrane se notabilizou por um estilo próprio e singular através do uso de seu instrumento musical, influenciando artistas de todos os gêneros musicais. J. Coltrane faleceu em 1967 em Long island, Nova York. Fonte: www.johncoltrane.com.br. Acesso: 23 de julho de 2016.

o poeta Allen Ginsberg nos bares da 5th Street, Kerouac (2012) relata com detalhes a típica vida noturna de Nova York. Juntamente com seus amigos *beatniks*, o autor (2012) frequentou clubes noturnos sofisticados, bares baratos, cafés, teatros e casas de shows musicais. Kerouac (2012) descreve tanto as prostitutas quanto as senhoras com longos casacos de pele, tanto os homens de negócios na *Times Square* quanto os trabalhadores com seus macacões sujos, bebendo em um *pub* ao final de um expediente de trabalho industrial. Através de seus contos, Kerouac (2012) parece nos colocar lado a lado com a “população flutuante” das ruas e esquinas, promovendo uma ambientação nos locais noturnos de Nova York.

O cotidiano noturno urbano também é destacado na literatura brasileira, apesar da chegada tardia da industrialização e da urbanização, em cidades que ainda não detinham características de metrópole. *Noite na Taverna*, de Álvares de Azevedo (s/d), publicado originalmente no ano de 1855, relata o encontro de seis jovens, Solfieri, Bertram, Gennaro, Claudius, Hermam e Johan, que lembram, no interior de uma taverna, suas aventuras recheadas de orgias, bebedeiras, amores, adultérios. Cada personagem relata sua visão e, desprovidos de qualquer caráter, contam suas façanhas. Em *Educação pela Noite*, Antonio Candido (1986) atribui a Álvares de Azevedo a instauração de um espaço ficcional que poderia se chamar “a invenção literária da cidade de São Paulo” (p.11), dando corpo a um processo em que jovens estudantes transbordavam sua energia tanto na boemia e na rebeldia estética, quanto na imitação de um universo byroniano²⁹.

Noite na Taverna, salienta Candido (1989), é uma via feroz e desmedida de comportamentos que negam as normas, “fatos, acontecimentos e sentimentos levados ao máximo da tensão moral, até a fronteira da crueldade, da perversão e do crime, que testam nossas possibilidades diabólicas” (p. 15). O autor segue ainda asseverando que nessa obra de Álvares de Azevedo haveria uma ligação – no que toca aos significados profundos – com

uma pedagogia satânica visando a desenvolver o lado escuro do homem, que tanto fascinou o Romantismo e tem por correlativo manifesto a noite [...]. E estou me referindo não apenas às horas noturnas como fato externo, lugar da ação, mas à noite como fato interior, equivalendo a um modo de ser lutuoso ou melancólico e à explosão dos fantasmas brotados na treva da alma (CANDIDO, 1989, p. 17).

Por isso, a “educação pela noite” imaginada pelo autor parte das conotações entre mistério e trevas para chegar a um discurso que se aproxima das potências do inconsciente.

²⁹Referência à Lord George Gordon Byron (1788-1824). Poeta e escritor inglês de clássicos como *Don Juan* e *Childe Harold's Pilgrim age*, Byron também ficou notabilizado pela sua conturbada vida pessoal repleta de casos amorosos, orgias, acusações de incesto e homossexualismo. Foi também um dos primeiros escritores a descrever os efeitos da maconha. Chegou ao Brasil através da obra de Álvares de Azevedo. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/veralima/romantismo/poetas/byron.html>. Acesso em: 20 de dezembro de 2015.

Os “fantasmas”, sejam os da melancolia ou do perigo que ronda e nos apavora com a possibilidade da morte, surgem nos fluxos dessa nova vida cotidiana e são imaginados pelas trevas do medo e da insegurança presentes em uma cidade que já “obedece” às condições de um tempo contemporâneo que age para constantemente direcionar o sujeito urbano.

Todo esse convívio com o meio urbano suscita diversas sensações e constitui experiências que atuam tanto subjetiva quanto objetivamente no sujeito cidadão. As obras do cronista João do Rio (s/d)³⁰ como *A Alma Encantadora das Ruas*³¹, publicada em 1908, e *Dentro da Noite*³², de 1910, destacam a vida cotidiana cidadina noturna do início do século XX e são compostas por lugares narrativos onde os personagens parecem estar expostos a condições em que a urbanidade cotidiana é um organismo que integra os sujeitos à metrópole.

Em *A Alma Encantadora das Ruas*, um conjunto de 27 textos que mesclam crônicas urbanas e denúncias sociais ao estilo jornalístico, João do Rio confere qualidades de “ser vivo” às ruas em que caminha. As ruas nascem como os homens, do soluço e do espasmo; “as ruas são entes vivos, as ruas pensam, têm ideias, filosofia e religião” (p. 6); “a rua é um fator da vida das cidades, a rua tem alma! [...] Comete crimes, desvaria à noite, treme com a febre dos delírios [...]” (p. 2).

No flamar ingênuo, como aponta Rio³³ (s/d), as ruas de um Rio de Janeiro do início do século XX destacam as pequenas profissões, os policiais, os tatuadores, os fumadores de ópio e suas visões alucinógenas. As ruas servem de palco aos músicos ambulantes, apresentam o princípio da favelização, a pobreza, os mendigos e as crianças de rua. Talvez por isso, o autor finalize a obra comparando a rua a uma musa “que viceja nos becos e rebenta nas praças, entre o barulho da população e a ânsia de todas as nevroses (sic), é a musa igualitária, a musa-povo, que desfaz os fatos mais graves em lundus e cancionetas, é a única sem pretensões porque se renova como a própria Vida” (RIO, s/d, p.100).

Na segunda obra, *Dentro da Noite*, uma coletânea composta por 18 contos, João do Rio narra como os distintos personagens estão sujeitos às ações e experiências de um viver

³⁰ João Paulo Emílio Barreto, conhecido como João do Rio (1881-1921) foi um escritor e jornalista no período da *belle époque* carioca. Mulato e homossexual, Rio teve de usar de toda sua astúcia para adaptar-se às situações adversas que enfrentou. Foi motivo de chacota e aversão por outros escritores, no entanto, pelo fato de percorrer a cidade e visitar becos frequentados pela marginália, ao ver e escrever sobre temas que nenhum outro intelectual observou, sua obra passou a adquirir importância na medida em que o tempo passa. O movimento e a paisagem urbana da cidade o atraíram de tal forma que parecia tomar a cidade como extensão de si próprio. Fonte: Revista de História.com.br. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/leituras/a-alma-encantadora-de-joao-do-rio>>. Acesso: 19 de dezembro de 2015.

³¹As edições utilizadas nesta tese encontram-se disponibilizadas no acervo digital da Biblioteca Nacional, no entanto, não possuem data de publicação. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/livros_eletronicos . Acesso em: 22 de janeiro de 2016

³² Idem nota anterior.

³³ Idem nota anterior.

citadino noturno. Nesses contos, afloram as relações sociais, afetivas e profissionais vividas pelos seus personagens. Relevâncias de uma sociedade que assume os riscos de (sobre)viver em um novo século se mesclam com um novo cotidiano urbano. Nesse contexto, o medo, personificado pela insegurança de viver em uma cidade que assume ares de metrópole, atíça a crescente sensação de desconfiança em relação àqueles estranhos outros que se transformavam numa ameaça em potencial (FRANÇA, 2013).

Essa relação entre o indivíduo e a metrópole permite vislumbrar espaços e tempos urbanos em que práticas culturais promovem experiências e aprendizados em um viver noturno. Nesse sentido, para Ellsworth (2005, p. 86) a presença do sujeito no tempo e no espaço pode se constituir em um sentido de aprendizagem, já que uma “experiência”, nessa perspectiva, é a “colocação do *self* em relação com o mundo e com os outros a fim de se testar e ver o que acontece”³⁴[tradução minha]. Segundo a mesma autora (2005), através dessa relação com o mundo e com os outros, o corpo, a mente e o cérebro estão em contato, atuando em uma interação constante com os lugares de aprendizagem. Interação, que podemos entender como aquela que é estabelecida em grande parte a partir das práticas culturais cotidianas realizadas pelos sujeitos.

Essa relação de aprendizagem pode ser encontrada em distintos espaços-tempos narrativos que representam a vida noturna urbana. As crônicas que destacam a característica boêmia da cidade de Porto Alegre, até a primeira metade do século XX³⁵, evidenciam essa interação entre os habitantes e a cidade. O cronista Theodomiro Tostes (1994), assim como o citado João do Rio, também frequentava os locais noturnos de uma Porto Alegre provinciana que crescia, urbanizava-se, recebia turistas de todas as origens e instaurava um importante “circuito boêmio” na vida noturna. Além dos locais fechados como bares, cafés e cabarés, outros locais exibiam roteiros e tinham como referência as caminhadas noturnas pela região central da cidade: locais noturnos públicos e que, diferentemente da vida pública e insegura contemporânea, pareciam não possuir nenhum tipo de limitação.

No entanto, na crônica *Dentro da Sombra*, Tostes (1994) já evidenciava que os drogados e os bêbados se esgueiravam pela escuridão da noite pouco iluminada de Porto Alegre. Maroneze (2007, p. 52) atribui às crônicas de memórias de Tostes um “espírito do tempo”, materializado através do “cosmopolitismo e da diversidade que se instalam [e]

³⁴ Na citação original: “*It is the putting of self in relation to the world and to others in order to test and see what happens,*”

³⁵ Maroneze (2007), em sua tese *Porto Alegre em Dois Cenários: A Nostalgia da Modernidade no Olhar dos Cronistas*, afirma que “o cronista é o intelectual das esquinas, do café e do detalhe da vida cotidiana: parte da linguagem informal, da “oralidade” em sintonia com o seu tempo para, muitas vezes, atingir uma análise mais ampla, elaborando uma crítica ou opinião” (p. 52).

exigem novos elementos simbólicos para representar o vivido: a literatura e a boemia constituíam modelos para a representação cotidiana”.

A vida noturna e boêmia, nas primeiras décadas do século XX, suscitou o fascínio pela região central de Porto Alegre, cedendo lugar para o medo, a violência e a insegurança que se instalou nas ruas do centro e de quaisquer partes da metrópole porto-alegrense nas décadas seguintes. Para Maroneze (2007), até os anos 1940, o centro de Porto Alegre era tratado como um todo da cidade, centralizando o imaginário que demandava o novo, o sofisticado e o tecnológico. No entanto, segundo o mesmo autor (2007), as transformações ocorridas nas décadas seguintes, apesar de a cidade assumir definitivamente os ares de metrópole, deixariam transparecer a sensação de que a “comunidade provinciana” das primeiras décadas do século XX dava lugar às expectativas do futuro.

A novela *Noite*, de Erico Veríssimo, escrita em 1954, relata as perambulações de um personagem denominado como o “desconhecido” ou “Homem de Gris” pelas ruas de uma também cidade desconhecida. Depois de perder a memória, acossado pelo esquecimento e pela culpa, o “Homem de Gris” percorre os espaços noturnos da cidade de Porto Alegre, indo dos mais requintados e modernos locais aos lugares menos iluminados e “malditos” da metrópole porto-alegrense. Sentindo-se um estranho em meio à urbe, o “desconhecido” é invadido pela sensação do medo.

Pesavento (2008), ao analisar a influência da literatura para a formação do imaginário urbano, utiliza a novela *Noite* para resgatar a visão maldita de uma Porto Alegre noturna na primeira metade do século XX. Segundo essa autora (2008), a cidade era mais ameaçadora à noite, “pois acobertava com mais facilidade vícios e crimes, povoava-se de tipos que não eram facilmente vistos à luz do dia e procuravam as sombras para atuar, qual morcegos e aves noturnas” (p.27). Para Pesavento (2008), os locais como as tavernas, os bares e os bordeis, bem como seus frequentadores: prostitutas, ladrões, criminosos, bêbados e outros boêmios noturnos destacados na novela de Erico Veríssimo revelam uma cidade imaginária, mas que comporta uma carga de credibilidade e a veracidade da ficção, já que essa é uma Porto Alegre que poderia mesmo ter existido. Pesavento (2008) afirma que aquela cidade criada pelo autor “não é maldita e degradada somente em função de seus espaços arruinados, mas principalmente pelas práticas sociais que abriga e pelos personagens que povoam aqueles lugares” (p. 34).

Outros olhares sobre a noite de Porto Alegre também podem ser encontrados nos contos e outros escritos de Caio Fernando Abreu. Uma noite quase sempre “marginal”, “maldita”, em que o escritor falava do rock, do sexo e das drogas, narrando a realidade urbana

por meio de seus personagens emblemáticos. Ao focar o indivíduo, narrar experiências, encontros e desencontros, dramas e alegrias vividas em um meio urbano, o escritor compõe uma radiografia emocional do ser humano de seu tempo. Destaco o conto *Dama da Noite*, de 1988, em que Abreu (2014) apresenta a personagem principal, que parece ter passado dos 35 anos, e outro personagem, denominado por ele como “boy”. O texto usa somente as falas da personagem principal e é por meio delas que desenvolve toda a narrativa. Um bar, lugar para o encontro entre esses personagens que representam duas gerações, é onde se materializam os desejos e as lamentações dos sujeitos urbanos notívagos.

Os espaços e os tempos noturnos, ao revelarem encontros (e desencontros), possibilitam aprendizagens e experiências, proporcionando determinados posicionamentos de sujeitos a partir de suas atuações na noite da metrópole. Como na passagem em que a dama revela ao seu jovem companheiro: “Aprendi que, se eu der detalhe, você vai sacar que tenho grana e, se eu tenho grana, você vai querer foder comigo só porque eu tenho grana” (ABREU, 2014, p. 66). No entanto, a dama da noite, personagem marginal, ao se afastar dos padrões instituídos socialmente e por fora do movimento da vida que está “rolando por aí feito rodagigante, com todo mundo dentro”, parece ter “desaprendido a linguagem dos outros” (p. 141). Conduzida por meio de práticas realizadas e aprendizagens adquiridas através dos constantes convívios noturnos, a “dama da noite” parece se “revestir” como um personagem que não mais se “personifica” com o outro. A “dama da noite” parece se constituir por meio de suas experiências e de seus “desaprendizados” noturnos.

Da boemia de características românticas, passando pelas escuras noites dos “anos de chumbo” no Brasil, até as culturas juvenis contemporâneas que ocupam a noite das metrópoles, as vivências noturnas proporcionam práticas e aprendizagens que também instigam diversas produções na área da música. Assim como vem sendo ressaltado em relação às diferentes expressões artísticas apresentadas até aqui, a realização de um mapeamento das músicas que utilizam a temática da noite urbana, além de tarefa quase impossível, não se constitui como objetivo desta pesquisa. Ao buscar conexões entre determinadas produções musicais e o espaço-tempo noturno, permito-me percorrer outro caminho investigativo: procurar como determinadas práticas culturais expressas na e pela música constituem experiências de aprendizagem ambientadas na vida noturna urbana.

Início essa aproximação utilizando dois fragmentos de letras de músicas que abordam a relação entre noite, sujeitos e a cidade. A *Noite*, de autoria de Ivan Lins e Vitor Martins, lançada em 1979.

*A noite tem deixado
Seus rancores gravados
À faca e canivete
A lápis e gilette
Por dentro das pessoas
Por dentro dos toilettes e mais
Por dentro de mim*

Noite, produzida em 1990, de autoria do músico Marcelo Nova, procura re(a)presentar o cotidiano noturno e urbano de uma forma descritiva, mostrando uma realidade percebida por meio dos contatos com a cidade

*(...) Noite, talvez pelo seu tamanho
Me faz sentir um corpo estranho
Não lhe posso pertencer
Noite, eu lhe adoro e lhe detesto
Mas me conformo com o seu resto
O dia que vai nascer
Carros possuem olhos sempre acesos
Atropelam qualquer medo, buzinando nos ouvidos da noite
Mendigos com seus passos vagabundos
De remorsos tão profundos, cospem na cara da noite
(...) Gritos, cortam o peito do silêncio
Murmúrios de nervos tão tensos
Ecoam na calada da noite
Prostitutas de insônia atrevida
Com corujas escondidas
Embaixo das saias da noite.*

Marcelo Nova e Ivan Lins cantam a noite urbana contemporânea. Pode ser a noite onde vivem, transformando em versos suas perambulações pela cidade noturna. Para Marcelo, é a noite das luzes, dos carros, das prostitutas, dos mendigos. O músico/autor se curva ante o tamanho da noite e ao se posicionar como um estrangeiro na noite reconhece que também o “outro” poderá sobreviver nela. Ivan Lins, ao lembrar das “paixões perdidas” e dos “corações partidos”, situações quase sempre acontecidas em bares ou demais espaços de convívio social noturnos, como os confidentes banheiros de tais estabelecimentos, também vai expressar as inúmeras práticas e sensações que são constituídas nesse espaço-tempo noturno.

A partir dos excertos destacados é possível perceber que a noite ainda é tratada como uma entidade cósmica ou sobrenatural, parecendo abarcar tanto uma dimensão “interior” como “exterior”. Embora separadas pelos autores, seja através das experiências dos compositores e dos intérpretes com a noite, seja pela paisagem que se apresenta na urbanidade, a noite apresenta condições de um viver que se complementa, produzindo práticas e aprendizagens.

Adorno (1998) ressalta a distinção entre “música popular” e “música séria”³⁶, nomeando como “linguagem musical” na música popular aquilo que o ouvinte acredita ser “natural”, isto é, “a soma total de todas as convenções e fórmulas materiais na música, às quais ele está acostumado e que ele encara como linguagem simples e intrínseca à própria música [...]” (p. 122). A linguagem musical provém de suas primeiras experiências musicais como cantigas de ninar, hinos cantados no culto do templo e as pequenas melodias assoviadas cotidianamente. Tatit (2014), por sua vez, afirma que o compositor propõe não apenas o conteúdo, mas também as “unidades entoativas” ou os “modos de dizer” que atribuem o valor oral na canção. Desse modo, segundo o autor (2014), “além das marcas enunciativas da letra, que muitas vezes já definem um ‘eu’ lírico, as modulações da voz complementam para o ouvinte a sensação de que sentimentos descritos nos versos são vivenciados aqui e agora pelo cantor” [grifo do autor] (p. 33).

Ainda que revestidos de algum caráter “técnico”, tais esclarecimentos podem ser úteis para identificar que, em determinados contextos socioculturais, a música vai adquirir aspectos pedagógicos, aproximando as intenções de seus intérpretes às dos personagens noturnos em tempos e espaços urbanos. As pedagogias presentes na linguagem da música popular podem ser produzidas tanto por meio da união entre letra e melodia que estimulam as sensações a partir da audição da canção, quanto através das práticas e experiências que são realizadas nos lugares em que a música é executada, permitindo, ao sujeito ouvinte ou ao músico, a produção de distintas aprendizagens.

Tinhorão (2013, p. 13) afirma que “o hábito de cantar à noite pelas ruas, geralmente com o propósito de se fazer ouvir por amadas inacessíveis [...] constitui desde o fim da Idade

³⁶Para Adorno (1994) a “função” da música popular está vinculada em sua característica fundamental: a “standardização”, estendendo-se dos traços mais genéricos aos mais específicos. Segundo o autor (ib.), os tipos gerais da música popular como a música rítmica para dançar, as canções para ninar ou ainda os lamentos por uma garota perdida, por exemplo, não são mais importantes que os “pilares harmônicos” em que o começo e o final de cada parte precisam reiterar o esquema-padrão, construídos dentro de um modelo e de uma forma musical definida e que acaba conduzindo o *hit*, o sucesso de uma produção. O efeito da relação entre a estrutura geral e o detalhe, que não é menos padronizado, argumenta o autor, inclina o ouvinte a ter reações mais fortes para a parte que para o todo. Por isso, Adorno (ib.) assevera que “na música popular, a posição é algo absoluto. Cada detalhe é substituível; serve à sua função apenas como a engrenagem numa máquina” (p.118).

Média um recurso sentimental cultivado em altas vozes noturnas por todo o ocidente”. Desde aquelas cantorias solitárias medievais denominadas pelos espanhóis como *serenadas* e posteriormente utilizada pelos portugueses como *serenatas*³⁷ – ambas derivadas do latim *serenus* e que podem significar “céu sem nuvens” ou “calma e tranquilidade”³⁸ –, torna-se impossível catalogar a enorme quantidade de músicas populares dos mais variados estilos que utilizam e representam a temática da noite nas cidades como uma “fonte de inspiração” para a realização de suas produções musicais.

Para Tinhorão (1998), os grandes centros europeus como Londres e Paris foram responsáveis pela “criação de locais públicos de diversão para a massa urbana que não podia dispor, como as elites, de salões e teatros próprios para convivência social e divertimento durante suas horas de lazer” (p.211). Para Tinhorão (1998), foi nas tavernas de Londres e nos cafés de Paris, frequentados por um público heterogêneo em que se misturavam prostitutas, trabalhadores e cavalheiros, que começaram a surgir músicos e cantores dispostos a animar as noitadas. O gênero musical que surgia daí provocou o aparecimento da *chansonette*, um tipo de canção que se dirigia ao público presente em sua própria linguagem, comunicação que configurava um tipo de intimidade entre cantor e seus ouvintes, transformando-o em figuras mais importantes que o próprio autor dos versos e da música (TINHORÃO, 1998).

No Brasil, segundo o mesmo autor, a novidade chega em 1859, rebatizada como “cançoneta”. Caindo no gosto do público, principalmente do proletariado, não se constituiu como gênero musical, mas “teria o nome usado como rótulo para qualquer cantiga engraçada ou maliciosa [...]” (p. 213). Desse modo, continua Tinhorão (1998), ao adaptar-se à realidade brasileira, a forma cultural da “cançoneta”, muito por meio de seus habilidosos cantores intérpretes, acabou gerando uma inesperada fusão entre a cultura popular das classes mais baixas e a elite que consumia os modismos importados.

O período que vai do final do século XIX até meados do XX no Brasil é marcado por uma crescente urbanização e modernização industrial e tecnológica, contexto em que a expansão e os usos da música popular urbana são propagados e divulgados em diversos espaços públicos de convívio social noturno urbano. A cidade do Rio de Janeiro viu surgir manifestações culturais e musicais oriundas da população das camadas populares como o

³⁷Para Tinhorão (2013), a primeira referência a uma serenata vem do século XVIII, quando na Bahia, em 1917, o viajante francês M. Le Gentil de La Barbinais afirmava que “à noite só ouvia os tristes acordes de uma viola”, ao se referir aos portugueses que de espadas sob as vestes e viola em punho, passavam debaixo das janelas de suas amadas entoando cantigas.

³⁸ Cf. Tinhorão (2013).

carnaval de rua, o samba³⁹ e os “chorinhos”⁴⁰, seguida por centros urbanos do Sul e do Sudeste, como São Paulo e Porto Alegre, em um contexto em que seus intérpretes e compositores são lembrados como personagens daquele tempo, cantando e descrevendo suas experiências noturnas urbanas.

A partir da Segunda República, com o advento da industrialização e a entrada de capitais estrangeiros – principalmente da Inglaterra e dos Estados Unidos –, o plano cultural desloca-se dos modismos franceses, importando também culturas musicais daqueles países, característica que se estende até a segunda metade do século XX, com ritmos como o jazz e o rock and roll (TINHORÃO, 1998). Produções, criações artísticas, experiências e sujeitos que ocupariam novas posições nos contextos vindouros. Para Hobsbawn (1995), o exemplo cultural mais característico do período após a Segunda Guerra Mundial foi o das mudanças profundas nas relações entre gerações, proporcionadas pelo aumento de uma cultura juvenil específica⁴¹.

Dentro desse contexto, surge, em meados dos anos de 1950, a Bossa Nova, movimento pelo qual jovens universitários de classe média do Rio de Janeiro cansados da importação musical norte-americana resolvem misturar música clássica e jazz ao samba brasileiro. Sua maior preocupação era com a construção da forma rítmica de suas canções. Embora a noite urbana nunca tenha se tornado tema das músicas, essas produções foram reflexo do momento boêmio de diversão da elite carioca em locais sombrios e fechados conhecidos como boites e montados em subsolos dos prédios de Copacabana. É interessante notar como os espaços de diversão da noite podem ser indicativos da separação social entre as festas populares e públicas dos moradores pobres dos morros e subúrbios e as enclausuradas formas de divertimentos da parcela abastada financeiramente e residente nas zonas mais nobres da cidade.

³⁹ Como afirma Tinhorão (1998), o surgimento do samba como primeiro gênero musical de amplitude nacional foi favorecido pelo encontro entre a cultura musical trazida com as migrações nordestinas, lideradas principalmente pelos baianos, e as “chulas produzidas pelos negros que formavam a maioria das classes baixas do Rio de Janeiro”. Para o autor (id.), as “chulas” dariam surgimento ao “samba raiado” e ao “samba de partido alto”, à base de flauta, violão, cavaquinho e “ritmo de prato raspado com faca, pandeiro e palmas” (p. 267).

⁴⁰ Tocado à base de flauta, violão e cavaquinho e executado por músicos populares da baixa classe média, denominados de “chorões”, esse estilo não se constituiu em um gênero musical, mas como uma maneira de tocar característica (TINHORÃO, 1998). Para o mesmo autor (ibid.), as reuniões e bailes realizados em salas de visitas das residências dos pequenos burocratas, surgidos por meio das riquezas proporcionadas pelo cultivo do café nas décadas finais do século XIX, foram os locais em que inicialmente se reuniam os músicos de choro para animarem as “festas de gente simples”.

⁴¹ Hobsbawn (1995) afirma que para entender a revolução social e cultural efetivada após 1945, é necessária uma abordagem através das relações entre os sexos e as gerações e a forma súbita como essas estruturas foram modificadas, praticamente em todas as sociedades do planeta. Formas básicas familiares como a superioridade do “patriarcado” começam a mudar na segunda metade do século XX, vide o aumento no número de divórcios no mundo (HOBSBAWN, 1995).

O aceite da cultura oriunda de classes baixas urbanas por parte dos jovens da classe alta e média pode ser visto na importância de um ritmo musical como o samba. Chico Buarque é um exemplo característico dessa guinada para o popular nos gostos da sociedade. Suas músicas, ainda que não remetam explicitamente para o tema da “noite” nas cidades, parecem evocar uma pulsão feminina noturna que transmite paz, erotismo ou outras sensações que emanam do contato com o urbano. Em *Noite dos Mascarados*, de 1966, vemos o espaço-tempo noturno ainda sob a inspiração romântica utilizado para conquistas amorosas durante o período de carnaval. No entanto, como destaca Menezes (2000), outra faceta presente nas canções desse compositor é a alusão à polis erotizada através da forma-mulher que se confunde com as vitrines e o burburinho do modo de viver citadino, como na música *Vitrines*.

Quotidiano, de 1971, ainda que não faça alusão às características boêmias urbanas, remete ao tempo de rotina do homem comum que se divide entre o dia de trabalho e a noite de descanso em companhia de uma pacata mulher que se encontra na expectativa da chegada do marido. Para Menezes (2000), “o cotidiano é o mundo cíclico: a primeira estrofe é retomada da última e essa ideia de círculo recorrente pode ser verificada também ao nível melódico. O cotidiano enclausura o homem em seus vínculos” (p. 48). Vemos aí a noite como um período de descanso e refúgio, lugar de reclusão. A noite é tratada como espaço-tempo em que a ação urbana do homem comum cessa e somente será iniciada no dia seguinte, seguindo o ritmo cotidiano da metrópole. No entanto, as vivências noturnas são expressas ao modo de um “feminino” que se revela de forma privada e quase secretamente nas canções do músico, poucas vezes realizadas de forma pública e noturna da metrópole.

É quase impossível não abordar a história de Lupicínio Rodrigues ao se pensar nas relações entre a música e a noite na cidade de Porto Alegre. Fryderberg (2007), ao dissertar sobre a construção do personagem “Lupi”, através das crônicas e das letras de suas músicas, ilustra tais conexões entre a música popular, a noite urbana e os sujeitos que adquirem, muitas vezes, a característica de “personagens noturnos”. Na década de 1940, o músico gaúcho Lupicínio Rodrigues vai emergir nacionalmente tornando-se uma das referências da música popular. Lupicínio nasceu em um bairro boêmio da cidade de Porto Alegre e cresceu tocando em bares noturnos, compondo desde cedo sambas, sambas-canções e marchas de carnaval (FRYDERBERG, 2007).

As tipologias de “sambista”, “boêmio” e “amante” endereçadas a Lupi e descritas pela mesma autora (2007) alinhavam as características de um personagem que viveu suas experiências no espaço-tempo da noite através de práticas e demais vivências notívagas, pois

“ele negava ser músico; a música era oriunda do ambiente em que vivia – a boemia – e era influenciada por uma experiência e um tipo de vida específico – a vida boêmia” (p. 27). Lupicínio Rodrigues é um dos músicos que retratam as muitas produções que se referem a Porto Alegre e encontra na noite uma potente fonte para a representação sonora de suas narrativas urbanas no decorrer do tempo. Lupicínio encontra-se em um contexto em que a vida noturna de grandes centros urbanos estava em expansão, já que, como exposto anteriormente, para Tinhorão (1998), as produções realizadas pelas camadas populares viviam um dinâmico processo criativo.

Já nos anos de 1990, destaco excertos da letra da música *Anoiteceu em Porto Alegre*, composta pelo grupo de rock gaúcho Engenheiros do Hawaii.

[...] quinze pr'as duas
 ruas escuras
 quem tem o mapa?
 qual é a direção?
 [...] já passa das três
 ...pela última vez...
 de hoje em diante
 só uísque escocês
 cinco da manhã
 nada diferente
 chegamos finalmente
 ao dia de amanhã
 / eu trago comigo os estragos da noite /
 / eu trago comigo os estragos da noite /
 / eu trago comigo os estragos da noite /
 (escondo meu rosto entre escombros da noite).

Mesclando locuções radiofônicas que marcam as horas, parecendo nos avisar o tempo de duração da canção e da noite e as narrações sobre a vitória de um time de futebol local, a música segue destacando detalhes cotidianos conhecidos na cidade. Remetendo tanto aos trabalhadores noturnos, vendedores de jornais e motoristas de táxis, quanto às condições de lazer, como o “por do sol” às margens do “rio que não é rio” Guaíba, a letra anuncia a chegada, a permanência e o final de uma noite na cidade de Porto Alegre.

Embora a letra funcione como uma crônica das vivências urbanas e noturnas na Porto Alegre contemporânea, onde a noite é vista como um espaço e um tempo em que diversas situações acontecem, ainda persiste uma preocupação em “romantizar” os aspectos presentes

na noite, mesclando condições “exteriores” da cidade com o indivíduo que libera suas sensações na presença da noite. Nesse sentido, tanto a vida boêmia quanto a desorientação casual que ocorre por meio das deambulações ao estilo *flâneur* noturno são mantidas como componentes centrais e importantes na canção. A dualidade entre dia/noite é o que parece justificar o espaço-tempo noturno como lugar de experiências e vivências na metrópole contemporânea.

“O nosso amigo sol há muito virou lua.” A frase é de uma das músicas do grupo musical porto-alegrense do gênero *punkrock* Os Replicantes e cujo nome é uma referência aos ciborgues criados geneticamente em laboratório no filme *Blade Runner*. Os Replicantes realizaram suas primeiras apresentações em 1984, dois anos depois do lançamento do filme citado, influenciados pela temática da história futurista contada na película dirigida por Ridley Scott e pelo contexto histórico do início dos anos de 1980 que anunciava uma iminente guerra nuclear nos anos finais da corrida armamentista entre potências mundiais econômicas. Suas letras e músicas narram a visão das culturas juvenis sobre o caos urbano pós-moderno e a desesperança de viver no futuro de um mundo pós-apocalíptico. Parte da letra da música *Boy do Subterrâneo* remete às temáticas das conseqüência de uma guerra nuclear.

*Mas nossos filhos serão mutantes
Queria tudo como era antes
O sol nunca mais vai brilhar
Aqui dentro do abrigo nuclear*

As fronteiras cíclicas entre dia e noite parecem rompidas, pois ao narrar o caos que reinaria com a escuridão no planeta Terra, evidenciando que o sol nunca mais iria brilhar, a canção anuncia uma “noite eterna” povoada por seres mutantes.

O grupo de RAP⁴² porto-alegrense Da Guedes, em sua música *POA*, autoria do rapper Nitro Di, relata práticas e vivências noturnas em lugares que remetem à região central de Porto Alegre.

*(...) Mais uma noite em Porto Alegre e tá tudo bem
O relógio tic-tac, a hora eu não sei
O cigarro na bagana, nem um marreco tem
Mas a cabeça na boa, e o hip hop in the brain*

⁴² RAP, composto pelas letras iniciais de *Rythm And Poetry* é um estilo musical pertencente ao movimento Hip-Hop surgido nos anos de 1970 em bairros pobres dos EUA habitados majoritariamente por negros e latinos. A base musical rítmica é executada por um *disk jockey*, ou *DJ*, que mescla sons eletrônicos com trechos retirados de diversas músicas, manipulando-as em aparelhos tocadores de discos de vinil. As letras, quase sempre são declamadas sob a forma de poesia rimada por um mestre de cerimônias, chamado de MC.

(...) *Mas coisas mais acontecem e rolam soltas*
Só trouxo que não sabe, mas ninguém abre a boca
Tem “bucha” grande pequena, da branca e da preta
Tem “doce”, crack na banda, negócio lucrativo
Pra quem vende as “paranga”, pra quem precisa do fortificante

O “espetáculo” noturno urbano parece se modificar à noite, o ritmo marcante e característico do estilo musical RAP serve de base para o cantor narrar a crueza de uma noite urbana em que a diversão pública é composta por drogas e transgressões de toda ordem. Se o romantismo boêmio da noite ainda persiste, ele foi remodelado, adquirindo outras características: o centro urbano e noturno da cidade de Porto Alegre tornou-se um espaço-tempo de inúmeras práticas ilegais. As ruas são o palco para aqueles que buscam encontrar no desejo da distração, do lazer e do alívio do tempo livre do esforço, o estímulo para escapar da monotonia, do ritmo diário, da vida cotidiana presente nas cidades.

Seja pelas “dores de cotovelo”, presentes nas canções de um sambista adepto da boemia como Lupicínio Rodrigues, ou pelo comportamento social retratado em grupos de rock ou de RAP, a música vai representar as experiências urbanas noturnas por meio das práticas e sensações descritas e vividas pelos compositores e intérpretes. Nesse sentido, o tema da noite na música articula tanto questões objetivas quanto subjetivas, movimentando e conectando, por meio dessa relação, sujeitos que vivem e aprendem em conjunção com o outro, que habitam os diversos lugares que a noite urbana apresenta.

Além da Literatura, da Pintura e da Música, o Cinema é outra expressão do campo das Artes que tem mostrado espaços e tempos noturnos. Desde o vampiro *Nosferatu*, às oníricas e obscuras possibilidades oferecidas pela filmografia surrealista, passando por desejadas dançarinas em saloons noturnos dos filmes de *western* até a multiplicidade estilística e narrativa do cinema contemporâneo, a noite tem sido um componente fascinante presente em vários gêneros cinematográficos. Seja representando o medo e o terror, o desejo e o erotismo, a violência e a insegurança ou destacando a paisagem noturna e as diversas culturas e sujeitos que a habitam, o encontro do cinema com a noite suscitou modos de ver, de ser e de viver nas cidades quando o sol se põe.

Uma loira fatal, um detetive, uma cidade nas sombras da noite (principalmente em cidades urbanizadas norte-americanas e europeias) e um crime como elemento central que perpassa toda a trama. Para Mascarello (2006), tais aspectos que envolvem gênero, sexualidade, suspense, noite e cidades se constituem como elementos quase canônicos em

qualquer filme do gênero *noir*⁴³. No entanto, são resultantes da narrativa que deve muito à literatura policial, à estilística ambientada pelo chiaroscuro característico do cinema expressionista alemão e da iconografia urbana (janelas, espaços, becos, ruas, chaminés), destacando as modernas cidades industriais de meados do século XX. Tudo isso combinado com temas que refletem a reorganização social e individual, econômica e cultural do pós-guerra (MASCARELLO, 2006).

Nesse sentido, produções como *Shadow of a Doubt*, de 1943; *The Killers*, de 1946; *The Lady from Shanghai* e *Kiss of Death*, produções de 1947; *Night and City*, de 1950; *The Night of the Hunter*, de 1955, são filmes que, já a partir de seus títulos, evidenciam os temas que identificam o gênero: a noite, a cidade quase sempre sombria, a sedução feminina e fatal e a masculinidade dominante dos protagonistas que se dividem entre os bons (policiais e detetives) e os maus (bandidos). Dessa maneira, a multiplicidade de produções e correntes que utilizaram elementos do cinema *noir* dificulta sua definição como gênero, mas sua grande influência originou, como enumera Mascarello (2006), um “estilo”, uma “atmosfera” ou um “movimento” cinematográfico que serve de escola para a realização de muitas produções contemporâneas.

Seja em romances policiais, westerns⁴⁴ ou na ficção científica, o cinema continuou apostando na estética, na narrativa e na ambientação que se tornaram características, conferindo um “estilo *noir*” em distintas produções. Exemplo de produção contemporânea que investe e utiliza a “atmosfera” sombria do cinema *noir* pode ser conferido em *Dark City*, *A Cidade das Sombras*, de 1998. Nessa produção, o impacto visual futurista, beirando o apocalíptico, é conseguido em grande parte através da densidade que o “efeito *noir*” possibilita. A adaptação fílmica *Sin City, a Cidade do Pecado*, de 2005, a partir da *Grafich Novel Sin City*⁴⁵, é outra produção em que filmagem mesclada com animação gráfica nos

⁴³ Segundo Mascarello (2006, p. 179), privados do cinema de Hollywood durante a ocupação nazista, os franceses assistiam uma leva de filmes alemães e ingleses e manifestavam sua admiração diante dessas “obras de tons escurecidos, temática e fotograficamente surpreendentes em sua representação crítica e fatalista da sociedade americana e na subversão à unidade e estabilidade típicas do classicismo de Hollywood”. Assim, o cinema *noir* surge na França sob a influência do expressionismo alemão e, posteriormente, popularizou-se largamente através da indústria hollywoodiana do pós-guerra.

⁴⁴ Segundo Vugman (2006), o *western* é um gênero de cinema hollywoodiano que explora o período de expansão e povoamento do oeste selvagem no território norte-americano entre meados do século XIX até o início do século XX. O mesmo autor (ibid.) aponta que os elementos míticos do *western* se encontram na literatura norte-americana e na música *folk*.

⁴⁵ Termo utilizado do idioma inglês para se referir aos romances ou novelas gráficas que são produzidas a partir da arte sequencial utilizada pelas histórias em quadrinhos. Difere-se de uma história em quadrinhos tradicional por possuir maior complexidade e duração narrativa. *A Contract with God (Um Contrato com Deus)*, de Will Eisner, publicada em 1978, é considerada uma das primeiras novelas gráficas e apresenta a vida nos subúrbios de cidades norte-americanas do início do século XX. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Romancegrafico>. Acesso em: 30 de março de 2016.

remete visualmente para as páginas de uma sombria revista em quadrinhos produzida em preto e branco.

Diferentemente do cinema *noir*, em que a ambientação da noite é puramente estética e visual, o ambiente urbano noturno pode ser suscitado através da relação entre os personagens-viajantes – *flâneurs* contemporâneos – e as possibilidades que a noite das cidades oferece ao cinema. O filme *Meia Noite em Paris*, ambientado no espaço urbano daquela cidade e dirigido e produzido por Woody Allen, em 2011, retrata o protagonista Gil Pender, um escritor frustrado que decide visitar Paris, com sua noiva Inez, em busca de inspiração. Em suas caminhadas noturnas pelas ruas daquela cidade, Gil é transportado para uma Paris dos anos de 1920 e encontra com seus grandes ídolos já mortos, como Ernest Hemingway, Pablo Picasso, Salvador Dalí, Scott e Zelda Fitzgerald, Matisse, Luis Buñuel, entre outros. Assim, o protagonista participa de reuniões e encontros com seus artistas preferidos e realiza uma viagem interna em busca de conhecimento, passando por um ritual de transformação (ALMEIDA, 2014).

“Ele tem andado por toda Paris. A luz da cidade à noite supostamente o inspira”. Essa fala de Inez, noiva de Gil, nos remete a um imaginário característico que confere à noite iluminada daquela cidade um lugar de inspiração, de segurança e de fascínio. No entanto, segundo Almeida (2014), o suposto interesse “turístico”⁴⁶ noturno que esse filme pode despertar em seus espectadores é salientado pelo potencial que a conhecida paisagem urbana noturna “charmosa” e “romântica” de Paris possui. Dessa maneira, para o mesmo autor (2014), flunar pela urbe possibilitou ao personagem Gil Pender uma viagem ao passado, pois foi esse encontrar-se e (des)encontrar-se, em meio a urbanidade noturna, que permitiu outras experiências como a admiração já existente e a descoberta do protagonista, ao desvendar as camadas de espaço e de tempo da cidade, da potência das transformações causadas nele.

A ambientação noturna das metrópoles contemporâneas também foi reproduzida em produções cinematográficas brasileiras, mas, nesse caso, a estética e a narrativa retratam as situações do cotidiano e as condições sociais dos diferentes sujeitos que ocupam a metrópole à noite e são decorrentes do interesse que o cinema nacional possuiu em retratar modos de vida contemporâneos (MASCARELLO, 2006). Muitas produções cinematográficas realizadas enfatizam uma visão da noite da metrópole como um espaço-tempo dedicado ao prazer e à

⁴⁶ Almeida (2014) afirma que o filme *Meia-Noite em Paris*, além de agir como espetáculo-produto que busca promover a imagem do destino Paris, salienta a pluralidade das personagens-turistas a fim de mostrar a cidade como possível desejo dos mais diversos sujeitos que, enquanto público, se vêem representados na narrativa. Para o autor (2014), essa capacidade de reconhecimento criada com a trama exposta gera interesses turísticos que dialoga com os deslocamentos simbólicos.

diversão, sendo possível encontrar uma relação entre a noite urbana e as diversas experiências e aprendizagens que são proporcionadas aos sujeitos que adentram seus múltiplos ambientes.

Noite Vazia, de Walter Hugo Khouri, película produzida em 1964, retrata as desventuras de dois amigos pela noite de São Paulo à procura de diversão e encontros sexuais, acabando a noite com prostitutas. *Anjos da Noite*, de 1987, dirigido por Wilson Barros, expõe uma noite paulistana fragmentada pelas vivências de diferentes personagens. *Madame Satã*, de 2005, é outro filme que encontra a vida noturna e os seus sujeitos. O filme narra a história de João Francisco dos Santos, o famoso travesti reconhecido pela crueldade e ternura ao mesmo tempo. Em relação a tal produção, Lopes (2006, p. 386) afirma que “[...] temos uma emocionante e emocionada contribuição para uma outra história do Brasil, pelas suas margens e pelos seus excluídos”.

O texto teatral *Dois Perdidos numa Noite Suja*⁴⁷ foi escrito em 1966 pelo dramaturgo Plínio Marcos⁴⁸ durante um dos períodos mais obscuros da história brasileira: a ditadura militar. A história, na peça teatral, se passa em um quarto de hotel de última categoria onde se encontram dois personagens miseráveis e solitários que lutam incansavelmente pela vida, mas, devido às circunstâncias, acabam se envolvendo em uma tragédia. Apesar de ser realizada utilizando apenas o cenário de um quarto de hotel, não remetendo aos espaços públicos noturnos da cidade, a força que a expressão “noite” carrega no título da obra reforça os componentes que fazem parte do imaginário associado com esse espaço-tempo urbano.

Dois Perdidos numa Noite Suja foi adaptada para o cinema duas vezes: a primeira em 1971, com direção de Braz Chediak, e a segunda em 2003, produzida pelo diretor José Joffily (SILVA, 2012). Em sua segunda adaptação cinematográfica, os personagens são colocados em uma realidade diferente: tentar a vida como imigrantes ilegais nos Estados Unidos. A realidade vivida pelos personagens é de um submundo cotidiano de violência e frustração e a tentativa de sobrevivência. Tonho, interpretado pelo ator Roberto Bomtempo (que também foi o produtor), deseja ser bem-sucedido profissionalmente, mas não encontra um emprego e decepcionado pensa em voltar para o Brasil, enquanto o jovem Paco (que no filme passa a ser uma mulher interpretada pela atriz Débora Falabella) sonha em ser uma cantora famosa, mas se prostitui para sobreviver.

⁴⁷ O roteiro gira em torno de dois únicos personagens: Tonho, um interiorano de Minas Gerais que acredita poder sair do gueto, e Paco, uma criatura que oscila entre a loucura e maldade e não possui destino nem origem. Ao tentar roubar um par de sapatos para Tonho, a dupla acaba matando um casal de namorados.

⁴⁸ Plínio Marcos foi um dos primeiros teatrólogos a representar um universo de marginalidade, de miséria, de desemprego, de solidão, de violência de todos os tipos e de criar personagens como prostitutas e garotos de programa, presidiários, meninos de rua, catadores de lixo.

A juventude é outro componente quase indispensável quando se trata da relação entre noite e cinema, tanto para o fortalecimento de um roteiro quanto para garantir o sucesso de uma produção que busque atrair tal faixa etária. A partir da segunda metade do século XX, as produções cinematográficas se expandem juntamente com a afirmação da juventude como categoria social. Feixa (1999) aponta que as diversas transformações, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, produzidas no seio de instituições como a família, a escola, o exército e o trabalho indicam as condições para sua emergência social. Nesse sentido, ao falar de juventude e cinema, é quase impossível não citar o filme *Juventude Transviada*, de 1955, protagonizado por James Dean. Tal produção se tornou a simbologia de uma geração que, ao se libertar da tutela paterna, buscava independência cultural – uma possível causa para o rebelde sem causa – e começava a se pautar por outros valores sociais e morais.

Mascarello (2006) afirma que, nos anos de 1950, o cinema foi substituído pela televisão como principal fonte de entretenimento e seguiu sofrendo profundas alterações especialmente em relação à própria ida às salas de exibição. Os efeitos de suburbanização da classe média que provocou a obsolescência das salas das grandes cidades, e o estabelecimento do circuito *drive-in*, irão aprofundar o fenômeno de juvenilização das audiências. Nesse sentido, as produções cinematográficas envolvendo juventudes parecem retroalimentar essa busca por liberdade e autoafirmação suscitada por meio de práticas culturais juvenis que parecem encontrar nos espaços e tempos noturnos os ambientes favoráveis para sua realização. Para Margulis⁴⁹ (2005), na oposição entre dia/noite, entre luz/escuridão, entre os tempos que regulam as normas do dia e da noite, as juventudes aproximam significados do espaço urbano noturno. Desse modo, para o mesmo autor (2005), a noite se apresenta para muitas culturas juvenis como uma sensação de “ilusão liberadora”, em que procuram distanciamentos do tempo diurno “regulamentado”, elegendo um tempo conquistado, um tempo especial e propício para suas práticas, na maioria das vezes consideradas transgressoras.

A partir dos anos de 1970, surgem diversas produções enfatizando as juventudes e suas práticas culturais realizadas durante a noite na cidade. Destaco inicialmente a adaptação feita para o cinema pelo diretor Stanley Kubrick, em 1972, do livro *Laranja Mecânica*. Escrito em 1962 por John Anthony Burgess Wilson, a obra tornou-se um clássico do cinema em se tratando de juventudes contemporâneas. A trama se desenrola em uma metrópole que se

⁴⁹ Margulis (2005), em sua obra *La Cultura de La Noche*, ao destacar como a vida noturna urbana é intensamente povoada por jovens, afirma que em territórios noturnos urbanos ocupados por diferentes culturas juvenis uma outra cidade renasce, adquirindo diferentes significados e possibilitando a emergência de uma “cultura da noite”.

torna palco para a violência gratuita e, aparentemente, sem propósito, de um grupo de adolescentes, liderados pelo jovem Alex, interpretado pelo ator Malcolm McDowell, aos 28 anos de idade. Menezes (1997) afirma que muitas análises buscam ver nesse filme uma apologia da violência juvenil, no entanto, o autor se propõe a investigar os fundamentos visuais que constroem no espectador essa visão. Tal argumento permite observar como a noite, produzida ou construída pelo olhar cinematográfico, serve de ambientação para as práticas culturais transgressoras que são realizadas em lugares públicos. Com intenção de demonstrar como o olhar cinematográfico vai utilizar – ou construir – essa ambientação do espaço-tempo noturno, destaco a cena em que Alex e sua gangue encontram um mendigo embaixo de um viaduto da cidade.

Figura 3 – Reprodução da cena do filme *Laranja Mecânica*



Fonte: <http://lounge.obviousmag.org>. Acesso: 11 de dez. de 2015

Sombras imensas dos corpos dos atores são projetadas no chão e acompanham todos os seus movimentos; o mendigo canta, quase melancolicamente, num lugar escuro e imundo; o espaço público do viaduto adquire uma sombria aparência, tornando a paisagem urbana propícia para a realização de práticas de qualquer ordem. Componentes visuais, aliados à

técnica realizada através de um jogo de luz e sombra, intensificam a dramaticidade necessária à cena. Não importa se a cena foi realizada em um espaço aberto da cidade ou se foi filmada a partir de um cenário montado em um estúdio cinematográfico. Interessa-nos é perceber como as representações da noite urbana assumem uma condição que desperta a sensação de insegurança e de medo em uma metrópole habitada por personagens que atravessam ou habitam seus espaços noturnos.

Em *Warriors, Os Selvagens da Noite*⁵⁰, de 1979, gangues juvenis urbanas povoam diversos territórios noturnos na metrópole de Nova York, promovendo arruaças, roubos e guerras entre elas. *Guerreiros do Bronx*, de 1982; *Colors, as Cores da Violência*, produzido em 1988; e *Judgment Nigth*, de 1993, são produções cujos enredos giram em torno de gangues juvenis urbanas, crimes e violências em regiões de cidades habitadas, em sua maioria, por populações negras e imigrantes latinos. Não por acaso, as cenas iniciais da maioria dessas produções cinematográficas mostram uma visão aérea noturna da metrópole iluminada para, em seguida, focar determinados locais e sujeitos, em sua maioria, jovens envolvidos em assaltos, roubos, venda de drogas e outras práticas consideradas ilegais.

Os roteiros de tais produções, quase sempre baseados em investigações policiais, remetem à existência de um caos reinante nas noites das metrópoles como resultante da intrincada relação que se estabelece entre determinadas práticas sociais e modos de vida – representados através da delinquência juvenil – e os poderes instituídos – representados pelo aparato policial – que procuram manter a “ordem” pública nesses ambientes urbanos. Segundo Smith (2007), durante os processos de *gentrificação*⁵¹ urbana e demarcação de fronteiras econômicas e sociais, o cinema, principalmente o de Hollywood, colaborou para fortalecer uma imagem da noite e da cidade como lugar selvagem do crime e da desordem, realizando produções que evidenciavam a delinquência juvenil e os espaços públicos noturnos da metrópole como locais de insegurança e de medo.

Até aqui, procurei destacar distintos olhares que as Artes têm lançado sobre a noite urbana através de exemplos oriundos das Artes Plásticas, como as pinturas de Van Gogh e

⁵⁰ Característico do cinema produzido na época e do contexto social do final dos anos de 1970, o roteiro do filme gira em torno dos protagonistas do grupo principal que, ao serem acusados injustamente de assassinar o líder da maior gangue, fogem por entre territórios comandados por outras gangues. O filme foi um dos primeiros a revelar práticas culturais e linguagens artísticas juvenis consideradas subversivas como os grafites e as pichações produzidas no metrô de Nova York. Atualmente uma versão dessa produção foi lançada sob a forma de um jogo eletrônico digital.

⁵¹ Para Smith (2007), trata-se dos processos de reestruturação urbana e geográfica em áreas centrais das cidades norte-americanas como parte da experiência de suburbanização que movimentaram a economia a partir dos anos 1950 e 1960. Segundo o autor (ib.), os processos de gentrificação remetem aos contextos de ampliação das fronteiras nacionais e durante o século XX foram, e ainda são, fator preponderante para o renascimento e renovação urbana.

Edward Hooper; das crônicas, contos, poemas e músicas que utilizaram a noite urbana como tema e, por fim, das ambientações noturnas representadas em produções cinematográficas. Representações artísticas da noite que remetem a experiências de medo, de solidão, de transgressão, de insegurança, de desejo e de fascínio através da interação dos sujeitos com os lugares onde aprendem modos de ser, estar e viver. Olhar para essas representações como experiências de aprendizagem permite visualizar como são constituídas as pedagogias que operam na noite, pois muitos modos de condução estão implicados com as condições que os lugares noturnos apresentam.

3.2 A NOITE NAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

No fim do outono, as vésperas do plantio das sementes, as mulheres das cidades da antiga Grécia abatiam porcos – considerados sagrados àquele povo – e os enterravam recheados de sementes; no segundo dia, desenterravam os animais e se cobriam com os seus restos fétidos como se fossem mantos da escuridão, permanecendo escondidas e fechadas no interior de casebres de madeira (numa simbologia à morte) e distantes dos maridos (possivelmente o mau cheiro que seus mantos exalavam os espantava); no terceiro dia, as mulheres retornavam da escuridão para à luz, como se ressurgissem com sua dignidade afirmada⁵².

Nas noites do mês de julho, também em cidades da antiga Grécia, outro estranho ritual se realizava: as mulheres subiam nos telhados das casas, repletos de sementes e folhas mortas de alface, para revelar seus anseios mais íntimos. Durante a madrugada, retornavam ao interior das suas casas para beber, cantar, dançar e usar ervas aromatizantes e afrodisíacas, realizando todo o festival sem a presença dos maridos ou de outros homens. A noite atuava como um manto da escuridão, protegendo-as e abrigando-as⁵³.

A partir de Sennett (2003), saliento como abertura desta seção o relato de dois festivais realizados nas cidades da Grécia Antiga denominados, respectivamente de

⁵² Segundo Sennett (2003), a *Tesmoforesia* era um rito subterrâneo, frio, escuro e de fertilidade presidido por Démeter – deusa da terra, enlutada pela morte de sua filha Persófone – e conduzido pelas mulheres no fim do outono, às vésperas do plantio das sementes.

⁵³ O mesmo autor (Ibid.) relata que esse também era um ritual agrícola e tinha raízes no mito de deus Adonis, daí o nome Adonia, que juntamente com Hércules era um dos expoentes de masculinidade grega. Diferentemente da *Tesmoforesia*, as mulheres preparavam os *pheromones* aromatizantes afrodisíacos para se excitar, mas também para ativar os desejos de seus parceiros sexuais. Na semana anterior do festival, em honra ao deus, as mulheres gregas plantavam sementes de alface e depois de brotadas deixavam secar dando início ao ritual (id., ibid.).

Tesmoforia e *Adonia*. Tais celebrações serviam como rituais noturnos e urbanos em que as mulheres buscavam liberdade e participação cívica nos espaços e tempos das cidades gregas. Apresento-os aqui para evidenciar como determinadas práticas culturais em outros contextos históricos e sociais utilizavam a noite para afirmar modos de vida em sociedade. Sendo assim, nesta seção, destaco distintos olhares lançados sobre a noite urbana a partir de produções e de autores vinculados às áreas das Ciências Sociais e Humanas como História, Sociologia, Antropologia e Geografia que podem encontrar determinadas relações com o tema desta pesquisa.

Soares (1999), ao traçar o que chama de uma genealogia da noite na história do ocidente, afirma que, até os primórdios da Idade Média, a representação da noite no imaginário ocidental estava relacionada à perspectiva de *encantamento*⁵⁴ religioso ou mágico, seja pela via da *negação*⁵⁵, como foi colocada pelo cristianismo, ou pela via da *positivação*⁵⁶ como afirmaram as bruxas, os feiticeiros e os boêmios.

Desde o início da era cristã, Santo Agostinho assinalara em seu *De Civitate Dei*⁵⁷ que todos os seguidores dos preceitos da Igreja, das orações e da fé seriam contemplados com o “reino dos céus” e atingiriam *A Cidade de Deus*, enquanto a dedicação aos prazeres terrenos, materiais e corpóreos estaria condenando-os às profundezas do inferno. É neste contexto que o imaginário ocidental cristão produz uma representação negativa da noite como um lugar de pecado, ligado às trevas e à escuridão em contraponto ao dia como lugar de uma iluminada salvação reservado à oração e ao trabalho. Nesse sentido, Sennett (2003) destaca a condenação de Santo Agostinho às tentativas dos astrônomos em dominar os céus: a luz está em toda a parte; Deus é onipresente; é impossível alcançar o infinito. Entre o amor a Deus e a si próprio, estabeleciam-se livremente as condições de relações no âmbito do ser, mas se criava também a negação do homem em se apartar, ou tentar “dominar” a natureza. Condições que pareciam remeter às impossibilidades de contornar a dualidade entre o dia e a noite.

No entanto, nem mesmo a intensidade da moralidade cristã e o controle que a ordem feudal impôs aos habitantes das cidades da era medieval impediram o surgimento de práticas culturais e modos de vida afastados do controle e domínio ideológico e cultural reinante naquele período da história da humanidade. A representação de bruxas voando em vassouras e

⁵⁴Conservo as palavras grifadas como no original do autor.

⁵⁵ Idem nota anterior.

⁵⁶ Idem nota anterior.

⁵⁷ A obra foi escrita em 410 d.C em decorrência da invasão do povo godo ao Império Romano, uma das causas da queda e do fim daquele império (VAHL, 2014).

seus encontros com demônios em reuniões conhecidas como sabás⁵⁸ noturnos; camponeses que se transformavam em lobos para caçar à noite; magos, feiticeiros e outros “adoradores da noite” fazem parte do imaginário medieval ocidental. Tais histórias chegaram até nós através de escrituras dos tribunais da inquisição realizados pela igreja cristã e, em muito, contribuíram para reforçar uma percepção de noite ligada ao terror, ao desconhecido, ao inseguro.

Entretanto, na obra *História Noturna* (2012), o historiador cultural Carlo Ginzburg possibilita outro olhar sobre as práticas culturais noturnas daqueles grupos. O autor (2012) investiga documentos e registros históricos dos processos por feitiçaria e dos tratados de demonologia realizados entre o princípio do século XV e o final do século XVII de um extremo ao outro da Europa. Além disso, Ginzburg (2012) analisa estudos anteriores de historiadores e antropólogos que também se dedicaram ao tema a partir de análises psicológicas, de sexo, de classe social e que levantaram hipóteses diversas sobre a origem da imagem dos sabás e da feitiçaria envoltos em tradições, folclore e crenças populares.

Ginzburg (2012), ao analisar a emergência da imagem do sabá como substancialmente análoga àquela que é descrita de maneira sumária, afirma que nem sempre tais práticas podem ser facilmente reconhecíveis nas “alucinações” e nas “ideias absurdas” nascidas da credulidade camponesa e da “histeria feminina”, mas sim a partir do momento em que “inquisidores e demonólogos, ‘homens cultos’, souberam transformar em ‘bizarro’, porém coerente sistema intelectual, a informe e ‘desorganizada credulidade camponesa’” (p.12). A pesquisa de Ginzburg (2012), além de desmistificar certas visões formadas pelo imaginário medieval ocidental, possibilita compreender como a realização de práticas culturais noturnas em sociedades que estabeleciam seus critérios de valor, de verdade e de comportamentos sociais e culturais foram marcados por uma ordem moral e social ditada pelo período diurno.

Para Sennett (2003), com o renascimento urbano das cidades no final da Idade Média, a noite vivenciada nos burgos⁵⁹ se tornou um espaço-tempo não só para afirmar o sobrenatural, mas permitiu condições de possibilidade para a emergência de práticas culturais e modos de vida marcados pelos espaços públicos como prostitutas, mendigos, ladrões, entre

⁵⁸Conservo, neste texto, a palavra “sabá” em sua grafia em língua portuguesa conforme a tradução da obra de Ginzburg (2012). Os *sabbat* eram um dos muitos cultos fálicos ou priápicos, ligados aos rituais de fertilidade antigos, que durante a intensa religiosidade e superstição na Idade Média eram considerados demoníacos, pois reuniam homens e mulheres para supostos encontros e orgias sexuais. O sabá parece ter sido originário do sul europeu, cuja tradição mediterrânica remonta aos antigos rituais orgiásticos realizados em Roma. *Malleus Maleficarum*, escrito em 1489, traduzido como o Martelo das Feiticeiras, é uma das mais conhecidas obras sobre o tema da bruxaria e os sabás. Fonte: <http://www.sofadasala.com/historiaearqueologia/cultosfalicos01.htm>. Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

⁵⁹ Um burgo ou *bourg*, apesar de não possuir paredões ou muralhas, contava com fronteiras bem definidas. O mais antigo foi o de *Saint Germain*, surgido por volta de 1250, que não estava submetido a um controle único, mas sob a administração de quatro igrejas (SENNETT, 2003)

outros “errantes” urbanos noturnos. Segundo o historiador medievalista Le Goff (1999), foi através das atividades mercantis mediterrâneas, a partir do século X, que o crescimento e a prosperidade em centros urbanos se efetuaram, tornando-se cada vez mais lucrativos. Desse modo, às funções essenciais como a troca, a informação, a vida cultural, o poder estatal e religioso unia-se outra força componente: a economia mercantil. Os modos de vida urbanos noturnos das cidades medievais do ocidente sentiam os efeitos transformadores que tais “forças” impunham aos contextos urbanos.

Segundo Le Goff (1997), em cidades do ocidente como Genova e Veneza, principalmente em sua região portuária, vivia-se quase sempre à margem da lei em um local também dedicado para o tráfico e o contrabando, restando como recurso para os pobres e miseráveis o roubo e a mendicância. Nesse sentido, para Le Goff (1997), os mendigos e pobres que pululavam nas cidades medievais somente eram tolerados e quase desejados porque permitiam ao burguês trabalhar para a sua salvação praticando esmolas. Se por um lado esses grupos e indivíduos revelavam a miséria do homem, por outro possibilitavam uma forma de caridade em sociedades marcadas pela moralidade cristã em que o espírito de cada burguês era atormentado pelo conflito entre um ser piedoso e um mercador que pretendia lucrar através da força econômica que as cidades ofereciam (LE GOFF, 1997).

Se, desde o final da Idade Média, a noite já era “palco” para grupos e indivíduos que habitavam e realizavam suas práticas, com a racionalização do tempo regido pelo desenvolvimento industrial moderno, as cidades assistiram uma mobilidade social nunca vista anteriormente nos espaços públicos urbanos. Conforme Sennett (2003), durante a segunda metade do século XIX, nações ocidentais como França, Alemanha e Estados Unidos, até então predominantemente rurais, apresentaram maior concentração populacional. Cidades como “Berlim e Nova York evoluíram de forma abrupta, ambas submetendo a região rural ao fluxo de comércio internacional. Não é à-toa que os quase cem anos transcorridos de 1848 e 1945 são chamados de ‘revolução urbana’” (SENNETT, 2002, p. 320).

No entanto, Sennett (2003) considera que não foram apenas mudanças econômicas, de mercado ou o êxodo rural que provocaram a urbanização das grandes metrópoles. O autor aborda a história da cidade a partir das experiências corporais do povo e seus hábitos alimentares, sociais e sexuais, procurando “compreender como tais questões foram expressas na arquitetura, no urbanismo e na vida cotidiana” (p.324). Ao destacar que as cidades planejadas do século XIX, pretendiam “tanto facilitar a livre circulação das multidões quanto desencorajar os movimentos de grupos organizados”, Sennett (2003, p. 326) afirma que “os corpos individuais que transitam pela cidade tornam-se gradualmente desligados dos lugares

em que se movem e das pessoas que convivem nesses espaços, desvalorizando-os através da locomoção e perdendo a noção de destino compartilhado". Desse modo, perambular pela cidade se tornou um misto de vivenciar os ambientes da cidade, constituindo experiências com a urbanidade de uma forma bastante particular e individual.

Segundo Sennett (2003), a conhecida analogia entre a organização das cidades e o funcionamento do organismo humano foi possível a partir das descobertas de Willian Harvey sobre a circulação sanguínea em 1628. Para o autor (2003), as “palavras como ‘artéria’ e ‘veia’ entraram para o vocabulário urbano no século XVIII, aplicadas por projetistas que tomavam o sistema sanguíneo como sistema para o tráfego” (p.271). No entanto, essa possível justificativa para a mobilidade e a locomoção irá provocar mudanças nas formas de movimentação dos habitantes, já que o desenho urbano do século XIX estimulou a circulação de um grande número de indivíduos por um lado, enquanto ensinou os modos de se proteger nos espaços da cidade por outro.

A partir de Sennett (2003) podemos entender como a “mobilidade” urbana promoveu a circulação individual e coletiva nos espaços urbanos. No entanto, como as transformações e a modernização urbana afetaram a percepção da sociedade em relação à noite? Essa é uma questão que pode nos aproximar da obra *Evening's Empire: A History of the Night in Early Modern Europe*, publicada em 2011. Seu autor, Craig Koslofsky (2011), investiga como a sociedade conviveu com a noite e estabeleceu suas relações cotidianas com esse espaço-tempo desde o início da modernidade na Europa. O autor (2011) realizou tal pesquisa organizando evidências empíricas por meio de diários, cartas e toda uma documentação oriunda de “fontes legalizadas”, além de um imenso tesouro de materiais de pesquisa sobre a noite nLiteratura e na Arte. Ao realizar a intersecção da vida diária com a História Cultural, a intenção de Koslofsky foi conectar o cotidiano com o simbólico para destacar os limites que a noite impôs à vida diária das pessoas. Para tanto, segundo Koslofsky (2011), foi necessário sobrepor, e colocar em conflito, as visões de poetas, cortesãos, príncipes e pessoas comuns para mostrar a noite como uma expressão espiritual e política.

O estudo é focado a partir do que Koslofsky (2011, p. 2) denomina “*nocturnalization*”, definindo tal termo como “a contínua expansão da legitimação social e usos simbólicos da noite [tradução minha]⁶⁰. A noturnalização da sociedade, segundo o autor, se desdobra principalmente a partir dos anos de 1650, devido à revolução que a iluminação artificial noturna, produzida por meio de lanternas a gás instaladas em luminárias públicas,

⁶⁰ Na citação completa: “*My study is focused on this nocturnalization, defined as the oingoinng expansion of the legitimate social and symbolic uses of the night.*”

proporcionou na vida das pessoas no âmbito de mudanças sociais como melhores condições de trabalho e de lazer.

Muito dessa forma “pedagógica” de organizar as cidades para se movimentar e se proteger (ou não) surge a partir da produção de luz artificial que incidiu diretamente sobre os modos de vida do tempo noturno. Os modos de ocupação dos espaços da cidade foram consideravelmente transformados, inicialmente, com a iluminação a gás e sua posterior substituição através da invenção de uma nova tecnologia no ano de 1822: a luz elétrica, utilizada inicialmente para iluminar os espaços interiores e posteriormente disseminada como iluminação pública no final do século XIX. Segundo Gil (2007, p. 45), “o desbravar do mundo noturno (sic) das trevas constitui desde sempre um anseio cultural das sociedades humanas, confrontadas com os limites naturais e visuais de um espaço obscuro, habitado por inúmeros perigos”⁶¹. Por meio da iluminação artificial pública, a noite deixou de se constituir como um período em que a ação social cessava e instaurava limites psicológicos, epistemológicos e sociais. A luz artificial tomou posse dos espaços urbanos, reconfigurando a vida social ali presente, permitindo a continuidade das atividades diurnas e instaurando novas formas de ocupar os espaços urbanos no tempo noturno.

Se não totalmente superados, os “mistérios” e “terrores” impostos pela escuridão de épocas anteriores, agora iluminados, convertem-se em distintas maneiras de conhecer, desejar e praticar os espaços noturnos urbanos. Para Gwiazdzinski (2014), “a iluminação passa da segurança ao prazer”, outra cidade entra em cena e encontramos uma noite cada vez mais colonizada pelo dia. Sendo assim, em um contexto de mudanças tecnológicas e sociais, os modos de ocupar culturalmente os espaços e os tempos noturnos das cidades são cada vez mais plurais.

No entanto, apesar da importância da iluminação artificial, essa invenção foi mais um dos componentes que permitiu a descoberta de novas possibilidades para atuação na esfera pública. As condições para o surgimento e a importância da iluminação pública podem ser entendidas, e estão inseridas, em processos de modernização e urbanização que possibilitam outras formas de viver e interagir em espaços e lugares públicos noturnos.

Com os avanços da ciência e da tecnologia, os modos de viver e “perceber” o período noturno foram modificados, favorecendo o que Soares (1999) chama de desencantamento da noite. Para esse mesmo autor (1999), o surgimento e o desenvolvimento da sociedade industrial baseada na racionalização e normatização do tempo, do trabalho e do lazer,

⁶¹ Utilizo a versão no português de Portugal.

fomentou a dinâmica da noite, até atingir na contemporaneidade uma glamorização e um lucrativo negócio através de uma “economia da noite”, que movimentava bares, casas de shows entre outros.

Uma das formas de ocupação dos espaços noturnos através dos processos de modernização das cidades foi a intensificação de uma vida boêmia. O historiador norte-americano Jerrold Seigel (1992), em sua obra *Paris Boêmia – Cultura, Política e os Limites da Vida Burguesa: 1830-1930*⁶² analisa a emergência do estilo de vida moderno e como a relação entre “noite” e “boemia” foi suscitada nesse período. Segundo o mesmo autor (1992), mesmo já existindo desde as cidades medievais, foi na Era Moderna – com a ascensão da classe burguesa, da indústria, da urbanização e de um mundo moldado pela Revolução Francesa – que a vida boêmia se estabeleceu. Ao abolir privilégios e restrições de qualquer tipo, tal revolução promoveu a ascensão de uma sociedade de indivíduos beneficiados que se acreditavam como pessoas livres, diversas e produtivas para desenvolver suas capacidades inatas. Esses “problemas e dilemas do desenvolvimento individual social foram os elementos constitutivos da Boêmia, tanto na realidade das vidas de seus cidadãos quanto na imagem que ela projetava” (p. 19).

Os termos “Boêmia”, *la Bohemie* “boêmio” surgem na França como um vocábulo para a palavra francesa que designava cigano – *bhoémien* – e, erroneamente, identificava a província da Boêmia, parte da antiga Tchecoslováquia⁶³, como local de origem dos ciganos (SEIGEL, 1992). Florescendo a partir de uma subcultura literária e artística, evidenciando um estilo de vida marginal adotado por jovens burgueses e presenciando o crescimento urbano alarmante das cidades – com uma população de operários explorados, pobres, mal pagos e incitados ao crime, mas que também inspiravam “fascínio” pela estranheza de suas vidas –, a boemia se estabelecia através das sombras da vida moderna (SEIGEL, 1992).

O livro *Noites Nômades: Espaço e Subjetividades nas Culturas Jovens Contemporâneas*, de Almeida e Tracy (2003), demonstra a produção de sociabilidades e subjetividades das culturas juvenis nos diferentes locais noturnos das metrópoles contemporâneas e traz contribuições teóricas e metodológicas importantes para a pesquisa aqui proposta. Nessa obra, as autoras (2003) utilizam abordagens etnográficas para investigar movimentações juvenis noturnas nos pontos de encontro sociais da cidade do Rio de Janeiro. Investigam desde a preparação da “galera” para a “*night*”, destacando postos de gasolina,

⁶² Utilizo a versão traduzida do original *Bohemian Paris*, publicado em 1986 pela Viking Penguin Inc.

⁶³ A edição original da obra é do ano de 1986 e, desse modo, anterior a dissolução da Tchecoslováquia, em 1989, originando a República Tcheca e a Eslovênia.

clubes e danceterias como os locais que as culturas juvenis metropolitanas elegem para a “paquera” e a “pegação” noturna. Para Almeida e Tracy (2003), o ritmo das juventudes na noite contemporânea e seus dinâmicos trânsitos sociais urbanos permitiram a criação de uma “cartografia analítica”, resultando no que tais autoras denominaram “subjetividades deslizantes” e sociabilidades “pós-significantes”, uma vez que extrapolam as tradicionais significações identitárias e sociais que são endereçadas às culturas juvenis contemporâneas.

Magnani (2003) considera que a metrópole coloca desafios, principalmente no sentido de não tentarmos reproduzir nos cenários urbanos aquelas condições clássicas antropológicas como a dimensão da aldeia, da comunidade, ou do pequeno grupo. Para o autor (p. 85), “não é [somente] o conteúdo da cultura popular, do entretenimento ou do lazer o que importa, mas os *lugares* onde são desfrutados, as *relações* que instauram, os *contatos* que propiciam [grifos meus]”. Tais considerações são relevantes para esta pesquisa na medida em que, por meio dos lugares e das práticas realizadas, podemos identificar as aprendizagens e as experiências que são produzidas na noite das metrópoles.

Para o sociólogo francês Michel Maffesoli⁶⁴ (2002), o estabelecimento de um “regime noturno”, de uma “lógica da sombra” que agrega, estabelece relações e interações, favorece o conceito de “animus”⁶⁵ feminino ao invés do “anima” masculino. Atribuindo o conceito de “feminino” à noite, o autor afirma que tais interações, por muito tempo, escaparam do imaginário judaico-cristão. Nesse sentido, o autor (2002) estende o conceito de “animus” à condição noturna em que se multiplica o inconsciente coletivo atribuído ao culto da deusa mãe, que aceita e fecunda em seu ventre escuro e sombrio todos os elementos da natureza e da cultura.

Em *Sabedoria da Noite*, capítulo do livro *A Parte do Diabo*, Maffesoli (2002) afirma que esta “feminização” do mundo, este “enriquecimento do sensível”, proporciona possibilidades de sabedorias encarnadas no social que estabelecem relações de imaginação e de experiência. Para o mesmo autor (2002), ao promover funções vitais do cotidiano social

⁶⁴ A obra de Maffesoli é conhecida pela perspectiva singular que o autor imprime para analisar as sociabilidades das diferentes formas do viver urbanas e contemporâneas. Michel Maffesoli ficou reconhecido no Brasil a partir da obra *O Tempo das Tribos* (2000), em que cunhou a expressão “tribos urbanas” para se referir aos agrupamentos juvenis urbanos.

⁶⁵ *Anima* (alma). Inconscientemente, é o lado feminino da personalidade do homem. *Animus* (espírito). Inconscientemente, é o lado masculino da personalidade da mulher. Conceitos elaborados por Carl Jung que correspondem aos arquétipos feminino, no homem, e masculino, na mulher. São orientados para processos internos, assim como a persona para processos externos. São imagens inconscientes funcionando e atuando a partir da psique inconsciente, através de projeções, cujos resultados variam beneficiando ou não a consciência. Disponível em: <https://psicoterapiajunguiana.com/conceitos/anima-animus/>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2016.

em que muitas das situações individuais e coletivas parecem se (con)fundir em uma trama labiríntica, a sabedoria dispersa do senso comum deve ser incorporada, juntada, religada e agregada. E isso, segundo Maffesoli (2002), pode ser visto em shows musicais, partidas de futebol, passeatas, em ídolos como “Madonna, Bjork, Eminem, [que] no rastro dos Sex Pistols, são considerados totens em volta dos quais ocorre regularmente a agregação” [grifo meu] (p.183).

Essa “lógica das sombras”, que caracteriza as noites das metrópoles contemporâneas e manifesta um poder de sedução para interagir com sua dinâmica noturna, também pode reforçar as sensações de medo, de insegurança e da instituição de uma vigilância quase constante neste viver urbano. Zigmunt Bauman, em seu livro *Confiança e Medo na Cidade* (2005), considera que a experiência de viver nas cidades desperta sentimentos desencontrados, que atraem e repelem ao mesmo tempo, pois o meio urbano é fonte de medos e desconfianças sobretudo para aqueles que vivem mergulhados em um estado de incertezas, efeito da instabilidade da globalização. Para o mesmo autor (2005), “o mesmo fulgor de caleidoscópio da paisagem urbana, onde nunca faltam novidades e surpresas, determina a maldição irresistível das cidades e o seu poder de sedução”.

Essa interação entre o indivíduo e o meio urbano encontra relação com o que o sociólogo alemão G. Simmel (1973) chamou de “base psicológica do tipo metropolitano” e pelas quais as práticas e os modos de vida urbanos se processam através de uma individualidade que consiste na intensificação dos estímulos nervosos, resultantes da alteração brusca e ininterrupta entre o exterior e o interior. Simmel, interessado em penetrar no “significado íntimo da vida especificamente moderna e seus produtos, na alma do corpo cultural [...]” (p. 11-12), dedicou-se à tarefa investigativa de “responder a pergunta de como a personalidade se acomoda nos ajustamentos às forças externas”. Segundo esse autor (1973), o “intelecto”, que “se situa nas camadas transparentes, conscientes, mais altas do psiquismo; é a mais adaptável de nossas forças interiores” e vai se acomodar as mudanças e contrastes existentes nos fenômenos urbanos. Para o autor, são nos traços aparentemente mais insignificantes que se situam sobre a superfície da vida que as correntes psíquicas se unificam de maneira característica.

Os ritmos noturnos urbanos que provocam sensações e ativam sentidos também proporcionam outros modos de olhar e analisar determinados aspectos que parecem apontar para uma “economia” da noite nas metrópoles. Uma economia que pretende romper as fronteiras da noite, buscando outras possibilidades de ocupação em seus espaços e tempos. Nesse sentido, a citação seguinte é elucidativa:

Queremos desenvolver novas maneiras de pensar sobre a noite. A noite é uma nova fronteira para uma velha sociedade. A noite é uma plataforma para experimentação. A noite é o domínio de todos e de ninguém (p.81).

Extraída do *Manifesto da Noite: Em Busca de uma Cidadania 24h*⁶⁶, publicado a partir do Seminário da Noite Paulistana, realizado em São Paulo no dia 21 de março de 2014, tal citação indica as possibilidades de “experimentação” que a noite das metrópoles contemporâneas oferece. A partir dos princípios destacados para a noite e as cidades, expressos no manifesto, essa constatação torna-se evidente: iluminar e animar a noite, respeitando os ritmos biológicos; garantir a segurança sem toque de recolher; proteger a saúde dos trabalhadores da noite; garantir a continuidade entre o centro e a periferia; regular a noite sem abandoná-la para as lógicas de mercado, preservando assim seu caráter transgressivo e seus mistérios; conciliar “o direito à cidade” com “o direito à noite”; e exigir cidadania plena 24 horas.

Góis (2014, p. 222), autor vinculado à área de Geografia, afirma que a noite ainda é um campo pouco explorado e que “permanece como um tema fechado a um círculo restrito de pesquisadores”. Segundo esse mesmo autor (2014), a primeira abordagem sobre o tema surgiu com o artigo de Murray Melbin⁶⁷ intitulado *Night as Frontier*, publicado em 1978. A hipótese de Melbin (1978) é a de que a noite se tornou uma nova fronteira e foi apoiada pela premissa de que o tempo, assim como o espaço, pode ser ocupado pelos seres humanos com uma vida social noturna semelhante à do dia. Após a pesquisa de Melbin, realizada na cidade de Boston, Estados Unidos, abriu-se um campo temático que despertou um crescente interesse dos pesquisadores das Ciências Sociais que parecem estabelecer a ideia de “colonização” da noite e, em muitos casos, a partir de lógicas regidas pelo período urbano diurno. Algumas produções norte-americanas e europeias que apontam para características da noite urbana relacionadas com nichos de mercado, de lazer e turismo são destacadas nesta seção.

A primeira obra, *Urban Nightscapes: Youth Cultures, Pleasure Spaces and Corporate Power*, de Chatterton e Hollands (2003), trata da construção e reconstrução da vida noturna em cidades do Reino Unido devido às mudanças e renovações ocorridas no meio urbano. Hollands, sociólogo que estuda as juventudes e seus modos de vida noturna, e Chatterton,

⁶⁶ O Manifesto da Noite é resultante da troca de experiências durante o Seminário da Noite Paulistana por iniciativa do grupo interdisciplinar CoLaboratório e da Secretaria Municipal da Cultura da cidade de São Paulo. Realizado na Biblioteca Mario de Andrade, durante quatro dias o seminário reuniu gestores públicos, artistas e ativistas culturais e pesquisadores nacionais e internacionais, entre outros profissionais, que debateram sobre a importância da noite paulistana dentro de uma visão urbana que insere a questão do tempo, da diversidade e da criatividade como temáticas cruciais para o planejamento das metrópoles contemporâneas.

⁶⁷ O artigo encontra-se indexado na base de dados da *American Sociological Review*, jornal independente de Chicago. Em 1987 foi publicado *Night as Frontier: Colonizing the World Afterdark*, livro de Murray Melbin.

geógrafo que investiga as culturas e seus impactos nas cidades, destacam questões que, segundo eles, são raramente levantadas: quem possui os lucros dos locais da vida noturna? Quem desenvolve, “desenha” e promove a noite e para quais grupos? Quais leis e legislações governam a vida noturna e como isso é fiscalizado? Quais códigos implícitos e explícitos estruturam a noite? Para quais lugares as pessoas vão e por quê? O que os jovens atualmente pensam sobre suas experiências noturnas?

Na perspectiva desses autores (2003), as paisagens noturnas urbanas podem ser entendidas como uma mistura entre bares e demais tipos de espaços comerciais que usam estratégias de mercado para atingir públicos de diferentes classes socioeconômicas; residual *community* – locais tradicionais como pubs⁶⁸ e saloons⁶⁹ que surgiram junto com as cidades industriais e hoje estão em declínio ou desaparecendo – e, finalmente, os *alternative nighth life spaces* – espaços alternativos e independentes que promovem uma vida noturna para culturas e gostos juvenis específicos.

A segunda produção localizada se refere a uma coletânea de artigos publicados no livro *Lazer: da Libertação do Tempo à Conquista das Práticas* – organizada em 2008 por Norberto Pinto dos Santos e António Gama, professores do departamento de Geografia da Universidade de Coimbra. Tal produção analisa a vida urbana noturna moderna como um tempo de lazer, descanso e ócio, mas também como campo de prestação de serviços profissionais, já que a “mercadorização da noite” torna-se perfeitamente rentável e diretamente relacionada com o desenvolvimento da sociedade de consumo. Nessa publicação, destaco o artigo *O Lazer e a Noite – Imagens de uma Cidade Universitária: Coimbra*, de Santos e Moreira (2008), que aliam as duas temáticas, reforçando que o tema da noite ainda se encontra como objeto científico pouco explorado.

Para os mesmos autores (2008, p. 252), a noite quase sempre foi vista como uma “realidade temporal de duração cósmica variável, cujo caráter obscuro levou que fosse conotada como tempo de repouso, de recato e de vinculação ao espaço privado [...]”. No entanto, na contemporaneidade, a noite deixou de se contrapor ao dia, envolve o espaço público, assumindo um dinamismo próprio e uma expressão pública relevante. Ao ensaiar as sociabilidades diurnas, a noite torna-se palco de outras identidades e dá lugar à libertação das

⁶⁸*Pub*: abreviação de “*Public House*”. Uma casa pública que designa um tipo de bar muito popular nos países de origem britânica, mas que se espalhou por diversos locais do mundo, onde são servidas bebidas e comida ligeira. Geralmente é um ponto de encontro de amigos que, após o trabalho, reúnem-se para beber cerveja, ouvir música ao vivo, assistir jogos de futebol e jogar sinuca. Fonte: <http://www.significados.com.br/pub/>. Acesso: 10 de dezembro de 2015.

⁶⁹ Bar típico das cidades do “velho oeste” norte-americano. *Cowboys*, comerciantes de peles, soldados e garimpeiros eram seus principais frequentadores. O primeiro *saloon* foi fundado em 1822, em Wyoming, EUA. Fonte: Wikipédia. Acesso 10 de dezembro de 2015

regras e rotinas do dia, à transgressão, à busca do prazer, da emoção e da excitação, mas também é um tempo e um espaço de trabalho, de criminalidade, de segurança e controle (SANTOS; MOREIRA, 2008).

Assim, segundo os autores (2008. p. 253), os contextos noturnos urbanos criam uma “economia da noite”, provocam conflitos entre aquelas atividades de lazer e outras funcionalidades “antissociais”. Tanto a luz artificial, que “transforma o espaço urbano, cria o espaço urbano, (re)configura a cidade”, quanto a rua, como um espaço público associado ao cotidiano, são destacadas pelos autores (p. 259) como importantes elementos para a sociabilidade urbana.

No artigo *Night Discourse Producing / Consuming Meaning on the Street*, Tim Cresswell (1998), discute a partir da indicação do próprio título, como os significados dos discursos acerca da noite urbana são produzidos e consumidos. Ao eleger a cidade de Nova York como local de pesquisa, o autor examina formas de discursos referentes à noite e ao imaginário – muitas vezes produzido pela mídia e demais poderes instituídos – que estão relacionados às ruas noturnas urbanas. Para Cresswell (1998), a rua tornou-se central para a história do modernismo: um lugar de disciplina e desvio, dominação e ordem e também um signo de rebelião e desordem. Segundo esse autor (1998), se por um lado os *boulevards* parisienses e a poesia de Baudelaire apresentaram as ruas e a noite como resultados de uma escala massiva do individualismo burguês moderno, por outro, a rua pode ser um moderno espaço político onde a arte pública pode ser uma alternativa para o diálogo e o confronto com o medo e a insegurança que habitam as metrópoles.

No artigo *Urban Surveillance and Struggle between Safe and Exciting Nighlife*, Liempt e Aalst (2011) discutem como a questão da segurança e da vigilância em diferentes espaços da vida noturna são legitimados e estimulados. Baseados em documentos policiais, observações noturnas e entrevistas com especialistas em programas de segurança noturna nas cidades de Rotterdam e Utrecht, os autores analisam como está “legitimada” a segurança em diferentes locais urbanos e quais suas implicações para a vida noturna urbana.

Por fim, destaco o artigo *Urban Nighlife, Social Capital, and the Public Life of Cities*, de David Grazian (2009), que enfatiza o interesse da sociologia em abordar como o estabelecimento da vida noturna contribui para o capital social e a vida pública nas cidades. Ao conduzir suas pesquisas de um modo etnográfico nas cidades de Chicago e Filadélfia, o autor sugere três descobertas empíricas que seguem sua argumentação: as barreiras sociais e de classe que são impostas para a participação na noite urbana; normalização de diferenças de

gênero e a rotina da mulher nos cenários e locais noturnos; e a inclusão de uma vida noturna local envolta das comunidades e bairros urbanos⁷⁰.

No entanto, Grazian (2009) critica as formas de considerar os locais da vida noturna urbana através desses “niveladores sociais”. Enquanto diversos locais noturnos promovem diversão a partir de estilos e ritmos musicais oriundos de etnias e culturas diversas – funcionando como espaços de estratificação social –, outros espaços destacam as diferenças de gênero ao promover a degradação da mulher, tanto sexual quanto profissionalmente e impondo a dominação masculina. Por fim, o autor afirma que ainda pode ser encontrada uma “estratificação homogênea” que subdivide as classes sociais até mesmo em locais exclusivos dos bairros comunitários urbanos.

Assim, chego ao final deste capítulo com um levantamento de obras artísticas e produções no campo das Ciências Sociais e Humanas. Por meio dos trabalhos apresentados foi possível verificar que a “noite urbana” se configura como um objeto de investigação e de olhares diferenciados: seja através de metrópoles policêntricas, “vivas” e polifônicas, como destaca a teoria de Canevacci (2004); feita de carne e pedra, como nos é contada por Sennett (2003); recheada de afetos e de paixões que manifestam a pulsão social, na singular visão de Maffesoli (2004; 2002); ou composta de práticas, rituais e (des)encontros com os inúmeros “outros” como nos mostram as investigações realizadas pelos estudos históricos e antropológicos urbanos. Destacou-se, a partir de pesquisas no campo da Geografia e também da Sociologia, uma perspectiva investigativa apontando para uma “economia da noite” entendida não somente como aquela que funciona por meio dos nichos de mercado e consumo, mas sim como trocas culturais proporcionadas pelas condições dos diversos lugares noturnos.

Considerando que a “noite urbana” não se configura somente como elemento “místico”, nem é única detentora dos mistérios escondidos em suas sombras, poderíamos entendê-la como um espaço-tempo que obedece e sofre as transformações das contingências socio-históricas e culturais. Desse modo, alio-me ao pensamento de Costa (2005), utilizado como epígrafe na introdução desta tese, de que “nenhuma indagação nasce de um vazio, sem

⁷⁰Segundo o mesmo autor (2009), ocorreu uma transformação retórica envolvendo a vida noturna, pois enquanto as pesquisas da escola de Chicago, no início do século XX, enfatizavam preferencialmente cabarés, bares, distritos suburbanos e crime organizado, os observadores sociais dos anos de 1960 destacaram a contribuição dos bairros para a vida pública urbana. As recentes pesquisas sociológicas dos anos 2000, no entanto, enfocam essas contribuições como atrativo para o conhecimento e ganhos benéficos para variadas e intensas conexões e relacionamentos sociais, além de uma forma de sustentabilidade democrática (GRAZIAN, 2009).

um território e sem um tempo que fecunda as ideias, as dúvidas, as inseguranças” (p. 200), lançando-me na formulação de algumas perguntas que emergem a partir dos referenciais teóricos, dos autores e dos conceitos evidenciados até aqui e elaboradas com a intenção de atuarem como “sinalizações”, auxiliando no caminho investigativo de pesquisa.

Assim, inicialmente poderíamos indagar como a noite urbana promove experiências de aprendizagem a partir de distintas práticas culturais realizadas em seus espaços e tempos? De que modo essas experiências vividas e aprendidas em lugares noturnos da cidade possibilitam dar visibilidade às pedagogias da noite? Questões que apontam para as possibilidades de investigação em uma pesquisa vinculada ao campo da Educação articulada com as culturas urbanas e as pedagogias que conduzem e modelam os seres humanos em suas existências contemporâneas e cotidianas.

4 EDUCAÇÃO, CULTURAS E PEDAGOGIAS

Partindo do pressuposto de que a cultura assume centralidade nos processos contemporâneos, neste capítulo procuro apresentar determinadas mudanças no entendimento e nos usos, tanto do conceito de “cultura” como do de “pedagogia”. Na primeira seção deste capítulo, amparo-me em Hall (1997), Williams (2011), Bauman (2010), Eagleton (2005), Costa (2004, 2005) e Veiga-Neto (2003), articulando o tema desta tese com algumas das ideias de tais autores em relação a Cultura, Educação e Pedagogia. Na seção seguinte, encontro auxílio em Cambi (1999), Noguera-Ramirez (2009), Steinberg (2001), Ellsworth (2005), Larrosa (1994; 2002), Costa (2003; 2005; 2015) e Camozzato (2013; 2104) para destacar as transformações que têm expressado deslocamentos e pluralização de sentidos no conceito de pedagogia, evidenciando a constante atuação das pedagogias que são colocadas em ação nos contextos contemporâneos.

4.1 DA CULTURA ÀS CULTURAS

Os contextos urbanos e noturnos apresentam uma infinidade de práticas, comportamentos e conhecimentos que modelam formas de viver através da cultura contemporânea, aproximando o tema desta pesquisa com os aspectos que permitem atribuir à cultura uma centralidade e a expansão em todos os âmbitos da vida social. Nesse sentido, Costa (2005, p. 109) afirma que a cultura pode ser compreendida como

[...] a expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como a base de nossas expressões mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.).

Trata-se de um entendimento, segundo a mesma autora (2005), decorrente das mudanças ocorridas em um mundo contemporâneo em que a cultura “transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis” (p. 109). Sendo assim, até se tornar um componente central que regula nossas vidas e nos oferece

elementos para pensar e interagir no mundo, o entendimento e o próprio conceito de “cultura” sofreram mudanças na medida em que estão atrelados a processos socio-históricos. Partir de tal concepção permite reconhecer a “desnaturalização” dos fenômenos sociais, ou seja, não tomá-los como algo desde sempre dado, mas sim como algo historicamente construído.

Isso pode ser evidenciado na forma de perceber e entender a cultura em diferentes espaços e tempos como característica marcante dos processos sociais, e não como uma “descoberta”, por exemplo, a partir de registros de povos e culturas distintas. Bauman (2010) destaca que, durante séculos, até mesmo o mais letrado dos homens⁷¹ não fazia distinção entre as diferenças naturais e aquelas produzidas pelo homem. Segundo Bauman (2010), para a erudição do pensamento medieval, tanto “a cor da pele, estatura do corpo, temperamento, costumes, instituições políticas – todos esses traços, se é que discernidos e registrados, permaneciam no mesmo nível: eram percebidos como manifestação de uma diversidade natural e perpétua da raça humana” (p. 62).

Essa ideia de “naturalidade” permaneceu imutável durante séculos, legitimando teorias raciais – e, em determinados casos, encontrando validade nessa justificativa ainda hoje –, distinções entre classes em uma mesma sociedade e uma aceitação do estabelecimento da ordem, seja ela “natural” ou “divina”. Nessas condições, a possibilidade de transgressão – no sentido de mudança – era escassa, pois a ideia do homem como uma construção harmônica, estava condicionada ao conceito de natureza humana. A diversidade e complexidade do mundo com raças, modos de vida, condições e costumes eram perfeitamente entendidas com uma harmonia natural e a possibilidade de mudança estava fora do alcance dos homens (BAUMAN, 2010).

Nessa direção, Bauman (2009, p.71) afirma que “a cultura não nasceu como um termo descritivo, forma reduzida para as já alcançadas, observadas e registradas regras de conduta para toda uma população”. Inicialmente, segundo esse autor, a “cultura” foi concebida como conceitos que incluíam “cultivo”, “lavoura”, “criação”, pois o que “o agricultor fazia com as sementes por meio de atenção cuidadosa, desde a semeadura até a colheita, podia e deveria ser feito com os seres humanos pela educação e pelo treinamento” (p. 72).

⁷¹ Evidentemente, o termo faz alusão tanto a “homem”, “mulher” ou demais construções de gênero. No entanto, por muito tempo usado na literatura, a palavra “homem” pode ter sido justamente utilizada pelo autor para indicar que certa “preponderância” intelectual foi reforçada por meio de uma terminologia definida a partir de construções culturais de gênero. Desse modo, o uso do termo pode ser entendido no sentido de uma quase “naturalização”, assim como também aconteceu com o próprio entendimento e uso do conceito de cultura.

Embora hoje pareça trivial que a cultura efetue a “modelagem” dos seres humanos para a vida em sociedade, até o século XVIII o conceito de “cultura” não tinha sido inventado e nem mesmo a complexidade que essa visão de mundo tenta captar era sequer imaginada tanto na linguagem doutra quanto na cotidiana (BAUMAN, 2010). Foi somente a partir daquele século que a “cultura” passou a significar a forma como um tipo normativamente regulado de conduta humana diferia de outras. Essa “descoberta”, segundo o autor, “revolucionou de verdade a maneira como a vida humana era percebida” (p.60).

Segundo Bauman (2009), foi o sentido universal e totalizante proposto pelo ideal iluminista que serviu para definir a humanidade, pois formulou uma ideia de cultura que designava e unia a conduta e o comportamento do ser humano com o conceito de aprimoramento da sociedade. Nesse sentido, segundo esse autor, a regulação, normatização e definição dos moldes para uma sociedade moderna ainda carente de ajustes, melhorias e cuidados eram definidas por uma espécie de “gerenciamento” da cultura. Nesse entendimento de cultura, as pessoas não nasciam humanas, mas eram feitas, precisavam tornar-se humanas e para isso necessitavam ser guiadas, educadas por outros seres humanos que, anteriormente, tinham sido educados para esse fim (BAUMAN, 2009).

Essa visão de cultura que emerge na modernidade, e de onde boa parte de suas descrições e interpretações foram retiradas, perdurou, postulando o cerne desse conceito. Era necessário manter a "aceitação de uma relação social desigual e assimétrica - a divisão entre os atores e os receptores, ou objetos da ação, entre agir e sofrer o impacto da ação; entre gerentes e gerenciados, os instruídos e os ignorantes, os refinados e os grosseiros" (BAUMAN, 2009, p. 73).

Veiga-Neto (2003) chama a atenção para a importância dessa diferenciação no entendimento do conceito de cultura, pois foi esse caráter diferenciador e elitista que originou e deu sentido ao conceito germânico de *Kultur*. A *Kultur* designava referências e valores religiosos, artísticos, filosóficos e intelectuais, contrastando com o projeto de “civilização” desenvolvido em grande parte através de uma noção francesa, que a entendia como um conjunto de atitudes e ações humanas comportamentais.

Eagleton (2005, p. 20) considera que, até o século XVIII, a palavra “cultura” era sinônimo de “civilização”, contudo, a tensão se intensifica no século seguinte com a rivalidade de tais conceitos entre Alemanha e França, pois enquanto a “civilização” minimizava as diferenças nacionais, a “cultura” as realçava. Segundo Eagleton (2005, p. 21), o problema tem início quando os aspectos descritivos e normativos da palavra “civilização” começam a se separar, já que “o termo realmente pertence ao léxico de uma classe média

européia pré-industrial, recendendo boas maneiras, refinamento, *politesse*, uma desenvoltura elegante nos relacionamentos” [grifo do autor] (EAGLETON, 2005, p. 21). Apesar da cultura também envolver uma questão de desenvolvimento total e harmonioso da personalidade, Eagleton (2005) assevera que ninguém pode realizar isso isoladamente, e é esse reconhecimento que desloca a cultura de seu significado individual para o social.

As condições sociais que a cultura passou a exigir e designar remetendo suas questões para o Estado e a Política, promovendo ainda mais o seu afastamento do conceito de “civilização”. Desde o final do século XIX e até as primeiras décadas do século XX, esse termo vai adquirir uma conotação imperialista, principalmente devido à ocupação realizada pelas nações européias nas regiões da África e da Ásia (EAGLETON, 2005). No encontro com outros povos, novamente o “exótico” despontaria, mas agora não mais ditado pelo imaginário religioso pré-moderno, mas sim, revestido de uma conotação antropológica de cultura que buscava no “primitivismo” a afloração de muitos aspectos da modernidade. A esse respeito, a citação do autor (2005) é elucidativa: “a origem da ideia de cultura como um modo de vida característico, então, está estreitamente ligada a um pendor romântico anticolonialista por sociedades ‘exóticas’ subjugadas” [grifo meu] (EAGLETON, 2005, p. 24).

O exótico, segundo Eagleton (2011), ressurgirá no século XX nos aspectos primitivistas do movimento modernista e, mais tarde ainda, em uma roupagem pós-moderna que promoverá a “romantização” das culturas populares. Dessa maneira, para o mesmo autor (2005), o sentido estético e o sentido antropológico, ainda que reunidos sob o mesmo conceito de cultura, de certa forma já iniciavam a promoção da “pluralização” no conceito de cultura. Assim, a partir desse autor, podemos observar que enquanto “cultura” (no sentido das artes) define uma qualidade de vida refinada (civilidade), “cultura” (no sentido da vida social) é uma tarefa de mudança política.

Para Bauman (2012), é essa aparente “contradição” que vai estabelecer o conceito de cultura, repercutindo como um paradoxo filosófico: reconstruir o mundo confuso da experiência humana segundo o padrão de elegância e harmonia encontrado apenas na serena regularidade do pensamento. Para o mesmo autor (2005), o conceito de cultura comporta as marcas desse paradoxo que incorpora a moderna visão humana entre “autonomia” e “vulnerabilidade”, ou seja, “entre a tarefa da autoconstituição e o fato de ser constituído” (p. 14). Como os esforços para resolver esse paradoxo nunca foram totalmente concluídos ou não produziram resultados, dois discursos distintos de cultura se originaram e igualmente nunca foram facilmente conciliáveis. Nas palavras de Bauman, enquanto “um discurso gerou a ideia de cultura como atividade do espírito que vaga livremente, o locus da criatividade, da

invenção, da autocrítica e da autotranscendência; o outro apresentou a cultura como instrumento de rotinização e da continuidade – uma serve da ordem social” (p. 14).

As distinções e mudanças no conceito de cultura também foram analisadas pelo escritor Raymond Williams (2011) em sua obra *Cultura e Sociedade*, em que o autor destaca o “crescimento natural” ou “processo de treinamento humano”, que por muito tempo designou o conceito de cultura. No entanto, seu sentido moderno, relacionado com o processo de Revolução Industrial, desponta em meados do século XIX modificando seus usos anteriores. Primeiramente, destaca o autor (2011, p. 18), a cultura significava um “estado geral ou hábito da mente”; em segundo “uma situação geral de desenvolvimento intelectual em uma sociedade como um todo”; terceiro, “o corpo geral das artes”; e, por fim, “todo um modo de vida material e espiritual”.

No entanto, para Williams (2011), as questões que concentram os significados da palavra “cultura” são diretamente produzidas por mudanças históricas e que também remetem aos entendimentos e usos de palavras como “indústria”, “democracia”, “classe” e “arte”. Nesse sentido, para o autor (2011, p. 19), a emergência dos significados e usos da palavra “cultura” funde duas respostas gerais: primeiro, “o reconhecimento da separação prática de certas atividades morais e intelectuais do ímpeto propulsor de um novo tipo de sociedade”; e segundo, “a ênfase dessas atividades, como um tribunal de recursos, deve ser estabelecida por sobre os processos de juízo social prático e ainda assim se oferecer como uma alternativa mitigadora e arregimentadora” (p. 19-20).

Esse reconhecimento de que a cultura pode efetuar tanto uma separação prática e intelectual, bem como oferecer uma alternativa ao indivíduo e ao corpo social, afirmou o crescimento de todo um modo de vida “não apenas como uma escala de integridade, mas como uma maneira de interpretar toda nossa experiência comum, e, nessa nova interpretação, transformá-la” (WILLIAMS, 2011, p. 20). Assim, para esse autor (2005), se a cultura significou um estado ou “hábito da mente”, “um corpo de atividades morais e intelectuais”, ela significa também um modo de vida e está ligada ao desenvolvimento dos significados e as relações e efeitos entre eles.

A mudança no significado de cultura investigada por Williams contribuiu para que esse conceito assumisse paulatinamente uma centralidade nos processos sociais. Hall (1997) caracterizou essa mudança como uma “revolução cultural” nos paradigmas das Ciências Sociais e Humanas, que iria consistir na diminuição de fronteiras entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos cotidianos, possibilitando outros entendimentos em relação às formas e aos usos que a cultura vai adotar na contemporaneidade. Desse modo, para Hall

(1997), a cultura vai adquirir uma centralidade em seu sentido substantivo e epistemológico. É importante destacar a diferenciação entre esses dois aspectos a partir das próprias palavras de Hall (1997, p. 16): por “‘substantivo’, entendemos o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico e particular”; por “‘epistemológico’ nos referimos à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (HALL, 1997, p. 16).

Ao assumir uma importância sem igual nos processos sociais, econômicos e políticos contemporâneos, a cultura expande seu domínio constitutivo para além dos conhecidos ambientes em que ela sempre atuou (HALL, 1997). Essa expansão compreende a circulação e as trocas culturais, em grande parte efetivada por meio das revoluções tecnológicas e digitais, e tem permitido a implantação de “indústrias culturais” que atuam como mediadoras nos processos sociais, produzindo materiais culturais e criando ideias que reformulam os valores e os padrões estéticos em escala global (HALL, 1997). Segundo o mesmo autor (1997), a compressão do tempo e do espaço, em decorrência das tecnologias midiáticas “virtuais” introduziu mudanças na consciência popular em que as experiências, as diferentes histórias e modos de vida vivenciados ao longo dos distintos estágios de desenvolvimento locais parecem homogeneizados através de uma cultura global. Nesse sentido, o mundo parece ter se tornado o lugar de uma cultura única, mundial, e, em grande parte, ocidentalizada. No entanto, ainda para esse autor (1997), as consequências desta revolução cultural não são tão uniformes nem fáceis de serem previstas, pois são distribuídas de forma muito irregular, impedindo que o mundo se torne homogêneo, já que a cultura necessita da diferença para prosseguir, “mesmo que apenas para convertê-la em outro produto cultural para o mercado mundial” (p.19).

Duas consequências são atribuídas a essa revolução cultural: as transformações no âmbito cotidiano e seus impactos na “vida interior”, ou seja, na constituição das identidades e das subjetividades das pessoas. Desse modo, às eventuais resistências que emergem em decorrência dos processos culturais mundiais (imigrações, guerras étnicas, ocupações e lutas de populações em busca de direitos e representações sociais), a revolução cultural também penetra no nível do microcosmo em seu aspecto mais cotidiano, transformando o modo de vida das pessoas. Aspectos mais gerais como o declínio do trabalho industrial, o desemprego e o crescimento de outros tipos de serviços se aliam a mudanças como rearranjos familiares, problemas de condutas juvenis e geracionais. Também as informações e o conhecimento de

culturas e modos de vida de todos os lugares do mundo se fundem, encontrando nos ambientes metropolitanos contemporâneos as possibilidades para hibridismos culturais imprevisíveis.

A segunda consequência da revolução cultural destacada por Hall (1997) se refere ao impacto na constituição da subjetividade e da identidade na vida das pessoas como atores sociais. Para esse autor (1997), a linha divisória entre “individualidade” e “sociedade”, convenções tradicionalmente atribuídas às disciplinas da Psicologia e da Sociologia, foi progressivamente abalada e rompida pela questão da cultura. Nesse sentido, a identidade de um indivíduo é constituída tanto a partir de determinadas linguagens culturalmente construídas que irão adquirir importância significativa para seus processos de subjetivação, quanto dos discursos que circulam e instauram regimes de verdade no interior da cultura vivenciada e experienciada por esse indivíduo (HALL,1997). Isso significa dizer que somos resultados de processos de identificação formados a partir de discursos culturais (exteriores), permitindo que assumamos determinadas posições (interiores) de sujeitos.

O sentido “epistemológico” da cultura está relacionado com os usos da linguagem nas práticas de representação, privilegiando sua posição na construção e circulação dos significados. Nesta perspectiva, segundo Hall (1997), o significado não reside nas coisas como entidades fixas, absolutas e acabadas em si mesmas, mas é construído social e historicamente e se encontra inserido em sistemas de classificação a partir dos jogos de linguagem. Desse modo, para Hall (1997, p. 10), a cultura “está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura nada mais é do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas as quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas”.

Esse deslocamento na percepção de cultura, denominado por Hall (1997) como “virada cultural”, permitiu compreendê-la como constitutiva para o ser humano; como característica indispensável para a produção da vida em sociedade; como forma que “penetra em cada recanto da vida social cotidiana, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo [grifo do autor]” (p. 5). A “virada cultural” tem de ser entendida em meio a diversos processos ocorridos na contemporaneidade e que provocaram profundas rupturas com os ideais propostos e elaborados pelas visões dominantes no período histórico compreendido como modernidade. As transformações em curso nos distintos setores sociais, econômicos, políticos ou culturais apontam que estamos vivendo em um tempo denominado por diferentes

autores como Pós-Modernismo (JAMESON, 2004)⁷², Modernidade Líquida (BAUMAN, 2001), ou Condição Pós-Moderna (LYOTARD, 1990; HARVEY, 2008). Tais autores concordam que na raiz dos problemas que assolam a nossa época, e considerados centrais para os questionamentos pós-modernos, estão os princípios e pressupostos como a razão, a ciência, a racionalidade, o progresso e a liberdade estabelecidos como ideais na visão de mundo do Iluminismo (SILVA, 1999).

Nessa direção, Veiga-Neto (2003) aponta que o deslocamento no conceito de cultura está conectado à crise da modernidade e se manifesta em uma dimensão teórica, intelectual, mas não se reduz somente a uma questão epistemológica, pois fornece novos paradigmas críticos, inclusivos e cotidianos que proporcionam outros entendimentos no conceito de cultura, bem como de seus usos, de suas atividades e de suas práticas. Muito mais do que isso, “tal deslocamento é inseparável de uma dimensão política em que atuam forças poderosas em busca pela imposição de significados e pela dominação material e simbólica” (VEIGA-NETO, p. 11).

O campo dos Estudos Culturais foi particularmente importante nesse processo de redefinição do conceito e usos da cultura, pois ao se apoiarem em diferentes discursos teóricos e devido ao fato de possuírem características transdisciplinares, sempre estiveram mais preocupados em afastar-se da interpretação de cultura tradicionalmente entendida somente como um ‘modo de ser’. Como asseveram Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 13), os Estudos Culturais desenvolvem suas análises, suas pesquisas e investigações, não sem tensionamentos, levando em conta tanto “uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura”.

Os Estudos Culturais podem ser entendidos como um projeto amplo e disperso que é forjado em uma trajetória tramada entre a pesquisa acadêmica, ativismo político e em questões como a constituição das identidades, a luta pelos significados, as representações e a linguagem; o território das práticas, as relações entre poder e saber, os processos de subjetivação e demais temas em que estão em jogo visões de mundo através de conflitos políticos e grupos determinados. Essa “vocação” da busca por diversidade cultural e pela multiplicidade entre campos disciplinares permitiu trânsitos intensos entre teorias e metodologias que facilitam o trabalho do pesquisador ao mesmo tempo em que o dificultam. No entanto, para Costa (2004), a pluralidade das formas do saber e os diferentes portos em que se ancora o conhecimento dos Estudos Culturais promoveram o rompimento de suas

⁷² Nesta tese, a obra do referido autor: *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio* consta como edi o de 2004.

fronteiras epistemológicas, direcionando-os para perspectivas múltiplas, olhares diversos e análises que não se pretendem totalizantes nem reducionistas.

Multifacetados, os Estudos Culturais encontram nas obras que destacam o "discurso" de Foucault, nas formas não reducionistas do marxismo de Gramsci, na cultura do cotidiano urbano de Certeau, uma retomada de tendências subordinadas e negligenciadas no pensamento crítico das Ciências Humanas e Sociais. A possibilidade de pensar a "centralidade da cultura" e sua articulação com fatores materiais, culturais e simbólicos presentes na sociedade é o desafio que os Estudos Culturais aceitaram para analisar os contextos socioculturais (HALL, 1997).

O florescimento dos Estudos Culturais no continente latino-americano é um exemplo de como esse campo tem sido marcado por temáticas e questões importantes tanto para a Cultura como para a Educação. Para Mattelart e Neveau (2004, p. 141-142), "nos mapas dos fluxos mundiais de importação e de exportação das pesquisas sobre os processos culturais, os países da América Latina ocupam um lugar à parte". Néstor Garcia Canclini, Jesús Martín-Barbero, Daniel Mato, Beatriz Sarlo e Renato Ortiz são intelectuais filiados aos Estudos Culturais e contribuem com pesquisas e análises culturais que envolvem a arte, o consumo, as culturas juvenis urbanas e os processos multimidiáticos e sociais, tornando-se autores basilares para esse campo de estudos. Como aponta Canclini (1998), a cultura urbana latino-americana está inserida em contextos contemporâneos em que alguns aspectos da modernidade não deixaram totalmente de existir e onde o pós-moderno ainda não se efetivou totalmente. Para Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 48), os Estudos Culturais da América Latina estão envolvidos com processos sociais e políticos e mergulhados nos "artefatos culturais de seus povos, na cotidianidade de suas práticas de significação, na contemporaneidade de um tempo em que as fronteiras entre o global e o local se relativizam se interpenetram e se modificam".

Destaquei até aqui algumas transformações no entendimento e nos usos da ideia de cultura, possibilitando, com isso, compreender como este conceito foi produzido e reconhecido a partir de seu sentido moderno até assumir uma posição central para entender os processos culturais contemporâneos. Nessa perspectiva, e de posse dos investimentos teóricos dos autores destacados até aqui, proponho uma investigação das culturas urbanas noturnas presentes em metrópoles híbridas, multiculturais e polifônicas, em que o popular e o massivo se encontram por distintos caminhos. Na contemporaneidade, salienta Canclini (1998), tais caminhos remetem a inúmeros outros, misturando-se, e, uma vez dentro dos múltiplos ambientes urbanos, torna-se cada vez mais desafiador conhecer por quais caminhos entramos

e por quais rotas iremos direcionar nossas investigações. Desse modo, na seção seguinte, pretendo mostrar como as transformações socio-históricas e culturais sublinhadas nesta seção possibilitaram condições para o surgimento da pedagogia ocidental no início da Era Moderna até a pluralização e os usos desse conceito na contemporaneidade.

4.2 EDUCAÇÃO E PEDAGOGIAS

Assim como os deslocamentos e as mudanças no entendimento de cultura possibilitaram outros modos de percepção do contemporâneo, as transformações no campo da Pedagogia também ampliaram as perspectivas para pesquisas em Educação. Para tanto, nesta seção encontro auxílio em Cambi (1999) e em outros autores, cujas investigações e produções destacam mudanças sócio-históricas que permitem traçar a emergência da pedagogia na historiografia da educação ocidental. As transformações culturais que provocam a ampliação do conceito de pedagogia, bem como a pluralização de seus usos na contemporaneidade são evidenciadas a partir de autores como Steinberg (2001), Larrosa (1994, 2002), Ellsworth (2005), Costa (2003, 2005, 2015) e Camozzato (2013, 2014). Tais autores permitem um entendimento das “pedagogias” que atuam em uma diversidade de espaços, tempos, práticas, lugares, corpos, mentes e artefatos culturais que modelam os modos do sujeito constituir-se na contemporaneidade.

Partindo dos pressupostos em relação aos conceitos e usos de cultura sintetizados na seção anterior, apresento as suas implicações para a pluralização dos usos e dos conceitos de “educação” e de “pedagogia” na contemporaneidade. Para Costa (2005, p. 203), as mudanças verificadas ao longo do período que demarca a passagem da Idade Média para a Idade Moderna “gestaram o conjunto de novos saberes e práticas educativas que vão se estabelecer no século XVI, consolidando-se nos seguintes e chegando até nós como verdades raramente questionadas”. Nesse sentido, ao se estabelecer a partir de um discurso de ordem e civilidade, visando à formação e a instrução do indivíduo para a vida em uma sociedade assentada em valores e regras oriundas da moral moderna, a pedagogia moderna irá modificar profundamente os modos de percepção e interação cultural do sujeito no mundo.

Como afirma a mesma autora (2005), o período pós-industrial em que o capitalismo atualmente se movimenta – denominado por alguns autores como “pós-moderno” – tem sido marcado por transformações que desencadearam crises e modificações radicais em muitos

aspectos, abalando certezas e concepções de nossas existências. Imbricadas nesse estado em que os processos culturais atualmente se (des)encontram, a educação e a pedagogia assumem outras formas na contemporaneidade, tanto em seu entendimento quanto em seus modos de atuação. Discussão que é indispensável para uma pesquisa que procura investigar como práticas e aprendizagens produzidas em determinados lugares podem estar “articuladas” com as pedagogias que são colocadas em circulação na noite urbana.

Os conceitos, as teorias e os usos que têm sido atribuídos à pedagogia são destacados aqui com a intenção de que sirvam como “andaimes”, sustentando possíveis articulações para um estudo vinculado aos Estudos Culturais em Educação. O conceito de “articulação” pode saltar da subalternidade de uma nota de rodapé e incorporar-se ao texto, pois como destacam Nelson, Treichler e Grossberg (1995), juntamente com os termos que o acompanham, ‘desarticulação’ e ‘rearticulação’, tal conceito é um exemplo suficientemente abstrato e geral que pode ser transferido para novos contextos sempre que seja útil. Ou, como reforça Wortmann (2012), a articulação que os Estudos Culturais em Educação empreendem tem ampliado o que se entende por educativo, pois passou-se a lidar com uma gama de práticas, instituições e artefatos e, principalmente, a “pensar nos efeitos produtivos/formadores/construtivos que tais instituições, práticas e artefatos têm sobre as sociedades e os sujeitos que nela vivem” (p. 116).

Embora o tema desta pesquisa diga respeito às pedagogias produzidas em contextos culturais contemporâneos, podemos encontrar em outros espaços-tempos históricos uma relação entre as práticas do sujeito cidadão e as possibilidades de experiências e aprendizados adquiridas neste convívio. A inscrição do indivíduo na *pólis* grega, por exemplo, determinava as condições de possibilidade para sua formação, pois tanto sua mente quanto seu corpo se encontravam inseridos em um corpo coletivo maior que pertencia à cidade. Segundo Sennett (2003, p. 45), enquanto Esparta preocupava-se apenas com o treinamento dos corpos com o objetivo de maximizar a capacidade física dos rapazes para o combate, em Atenas, assim como “o ginásio modelava o corpo dos rapazes na última etapa da adolescência [...] os moços também se adestravam no uso das palavras, essencial à sua participação democrática na cidade”.

Embora se trate de uma definição muito ampla, podemos considerar que nas relações do sujeito com os distintos ambientes da *pólis* – relação que se estabelecia através do corpo e da mente – localiza-se a emergência de um saber pedagógico, ou pedagogia, na *paideia* da Grécia Clássica. Conforme Jaeger (1995), o conceito de *paidéia* é muito amplo assim como os de *filosofia* e de *cultura* e, ainda que aos olhos do homem grego da antiguidade, a *paideia* não

coincida com o sentido estrito de educação, o seu surgimento, no tempo dos filósofos sofistas, converte-se em um tema de interesse geral da própria vida e da evolução do espírito. A atribuição de “ensinar a virtude” a toda população efetuou-se por meio dos conhecimentos dos valores, constituindo-se como “a pedra angular de toda a educação” (p. 646). Por isso, a tradição filosófica em que a virtude corresponde a um “saber espiritual” é estabelecida com modo sofisticado da arte de ensinar. A *paidéia*, como um primeiro ideal de educação universal organizou-se como conjunto de conceitos, de teorias, de modelos, de técnicas e de ações que se referem ao ensino, à aprendizagem, à formação, à instrução e à educação⁷³.

A partir de Comenius e sua *Didactica Magna*, obra publicada originalmente em 1657, emerge a ideia moderna de um ideal *pansófico* ou *pampédico*, em que o prefixo *pan* expressava o desejo de uma educação em que todos aprendessem tudo, de ensinar “tudo a todos” e, para a realização de tal intento, o mundo inteiro seria considerado uma escola. Isso remetia à ideia de “*panscolia*”⁷⁴, em que desde a infância, passando pela juventude até a fase adulta, todas as idades estariam destinadas a aprender e os mesmos limites seriam colocados ao homem para viver e para estudar. Com a chegada da modernidade, pela primeira vez na história, se pensou que a educação de todos e de cada um era a condição necessária para a salvação, o progresso ou o desenvolvimento econômico e social. Uma sociedade em que era preciso ensinar tudo a todos ou cada um deveria aprender, ocupando um lugar e uma forma desejável na sociedade.

As ideias de um autor como John Locke encontram ressonância nesta pesquisa, principalmente quando se trata de processos educativos que envolvam aprendizagens, pois nesse autor já podemos assistir a uma mudança na forma de interação do “agente” com o “meio”. Considerado um dos pais do “empirismo” iluminista, em sua obra *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*, obra lançada em 1680, Locke (1999) afirma que a decisão de uma ação não depende da vontade, mas do conhecimento, das ideias presentes no entendimento dos homens, daí a necessidade de uma “condução” do entendimento na busca desse conhecimento e na elaboração dos juízos. Locke critica a concepção de ideias inatas, postulando que o ser humano nasce como “tábula rasa”, como um papel em branco, adquirindo seu poder de entendimento a partir das percepções e das ações, como um “agente”

⁷³A ruptura entre o saber pedagógico e a filosofia se prolongou desde a Antiguidade até a Modernidade. Somente com a constituição das denominadas “pedagogias modernas”, esses dois modos de pensamento foram articulados (Noguera-Ramirez, 2009).

⁷⁴Para Noguera-Ramirez (ib, p.166, 2009), a *panscolia*, presente no ideal comeniano, encontra uma proximidade às atuais ideias de sociedade em constantes processos de aprendizagem ou com o conceito de cidade como ambiente educativo. Desse modo, como propõe o autor (2009), vivemos em uma sociedade educativa em que todos os espaços e todos os tempos são produtores de aprendizagens constantes.

que possui a capacidade de escolha e de vontade através da constante interação com o meio. Essa crítica ao inatismo levou Locke a procurar os elementos constitutivos do entendimento humano a partir da noção de “experiência”.

A “experiência sensível” e a “reflexão” são processos que suprem a mente com os materiais do conhecimento que Locke (1999) denomina de “ideias”. Para o autor, essas ideias são os objetos do conhecimento. Desse modo, para o autor, as ideias de “sensações” são provenientes dos sentidos em contato com o exterior, enquanto que as de “reflexão” se originam no interior do indivíduo. Essas “ideias simples”, assim denominadas por Locke (1999), são obtidas a partir das experiências concretas pelas quais temos as sensações do frio, do calor, da extensão, do movimento e as de reflexão seriam a atenção, a memória, a vontade. A simultaneidade entre essas duas ideias gerariam as de existência, de duração, de tempo e de espaço etc. As ideias de sensação e de reflexão como constituição a partir da experiência são pontos basilares para o entendimento de que os conhecimentos são “fabricados” por meio dessa interação do indivíduo com as condições exteriores encontradas no meio.

A partir da obra *Emilio*, escrita por Rousseau e lançada em 1762, inaugura-se um modelo pedagógico que estabelece uma nova forma de educação, baseada na condução, almejando a formação e indicando direção para o homem moderno. Para o autor, esse modelo é fundamentado nas ideias de três tipos de educação. A educação que vem da natureza – que o autor considera como “hábito” – pelo desenvolvimento das faculdades e órgãos; a dos homens, que nos ensina a fazer uso de tais desenvolvimentos; e a das coisas, como o ganho de nossa experiência sobre o que afeta exteriormente. A educação dos homens é a única que pode ser manipulada para um indivíduo que aprende em um meio especialmente adaptado para tal fim. Assim como Locke, Rousseau acreditava que o ser humano nasce desprovido de tudo, regido pelas sensações mais primitivas e em contato com o mundo, mas na medida em que nos tornamos esclarecidos podemos decidir, pelos juízos, o que é agradável ou não, necessitando da educação desde a infância até atingir a idade adulta para controlar nossos hábitos. Na tentativa de seguir os procedimentos da natureza para devolver ao homem (natural) o estado de felicidade e liberdade perdido com a civilização, Rousseau busca transformar o homem em cidadão, em homem civil, por meio de uma “educação natural”.

As obras de Comenius, Locke e Rousseau, em seus aspectos gerais, buscavam privilegiar a formação de um indivíduo que não necessariamente precisaria estar vinculado a um aparato público ou estatal. Entretanto, segundo Bauman (2010, p. 102), no conceito

germânico de *Bildung*⁷⁵, a ideia de educação como direito e dever do Estado de formar seus cidadãos e guiar suas condutas “significava um projeto de tornar a formação do ser humano uma responsabilidade plena e exclusiva da sociedade como um todo, em especial de seus legisladores. A *Bildung*⁷⁶ é constituída por um conjunto de elementos e características gerais compartilhadas pelas diferentes posturas intelectuais ligadas ao seu desenvolvimento: o estabelecimento de uma sociedade burguesa em luta pelo fim da sociedade feudal e absolutista, principalmente com o advento da Revolução Francesa e o desenvolvimento industrial inicial, além do processo de secularização iniciado pelo Iluminismo.

Para Foucault (2005), a organização dos saberes ocidentais em muito se deve ao estabelecimento do Estado Moderno, em que um historicismo iluminista parece reimplantar a ideia de que o “saber” e a “verdade” somente pertencem ao registro da paz, da ordem e da moral. Isso permite, pelo menos em parte, entender e distinguir uma história das ciências de uma da genealogia dos saberes, pois enquanto aquela se situa em um eixo que vai da estrutura do conhecimento à exigência da verdade, esta se situa em um eixo diferente: o eixo do discurso-poder, ou da prática “discursiva-enfrentamento” do poder (FOUCAULT, 2005).

Para o mesmo autor (2005), os saberes múltiplos, populares, mundanos e “artesaniais” que proporcionavam conhecimentos polimorfos e distintos entre regiões e localidades estavam em luta “numa sociedade em que o segredo do saber tecnológico valia riqueza e em que a independência desses saberes, uns em relação aos outros, significava também a independência dos indivíduos” (p. 214). No entanto, na medida em que se desenvolviam as forças de produção econômica e política, o valor de determinados saberes aumentava e os saberes menores foram anexados, confiscados e apropriados pelos maiores, que se afirmavam em torno dos efeitos de poder ligados a sua posse, como os principais meios para aquisição de conhecimentos e desenvolvimento tecnológicos institucionalizados⁷⁷. Para Foucault (2005), as lutas propagadas pelo Iluminismo como as da “razão” versus as “ilusões”, do “raciocínio” contra os “erros”, não foram lutas estabelecidas na relação entre as luzes do conhecimento

⁷⁵Em entrevista a respeito dos desafios pedagógicos na modernidade líquida, Bauman (2009, p. 664), partindo das reflexões do filósofo Werner Jaeger, comenta que a ideia de *Bildung* pode ser entendida sob duas hipóteses idênticas: “aquela da ordem imutável do mundo, que está na base de toda a variedade da experiência humana, e aquela da natureza igualmente eterna das leis que regem a natureza humana”.

⁷⁶Segundo Noguera-Ramirez (ibid., p.179), derivada da palavra alemã *bilden*, que significa “formar”, poderia traduzir-se a *Bildung* como “formação” da personalidade como unidade e como produto ou resultado dessa formação.

⁷⁷Tanto o saber técnico, quanto o saber médico ou os demais saberes institucionalizados foram selecionados, normalizados, centralizados e hierarquizados, designando o que Foucault chamou de “disciplinamento dos saberes”. Segundo o mesmo autor, a organização desses saberes em disciplinas originou o campo global conhecido como *ciência*. Ciência que vai se constituir, a partir do surgimento das disciplinas na modernidade, como regra de verdade.

contra as trevas da ignorância, mas sim “um imenso e múltiplo combate dos saberes uns contra os outros – dos saberes que se opõem entre si por sua morfologia própria, por seus detentores inimigos uns dos outros e por seus efeitos de poder intrínsecos” (p. 214).

Desse modo, com os ideais iluministas indicando a direção para um processo de racionalismo e desligamento do homem de seu vínculo religioso, produziu-se uma profunda revolução nos saberes e no conhecimento, agora organizados a partir de vínculos lógicos e científicos. Ao estabelecer a razão como crítica, opondo-se à metafísica, e estreitando vínculos com a ciência, a ideia de pedagogia foi firmada como uma “verdade” necessária para o funcionamento do projeto educativo civilizacional moderno. Nessa perspectiva, é possível perceber, como argumenta Costa (2005, p. 204), que “as verdades da pedagogia moderna [...] foram inteiramente construídas, engendradas no interior da cultura e não decorrem de uma suposta natureza humana ou de uma suposta natureza do social”.

Segundo Cambi (1999), essa pedagogia entendida como uma ciência vê surgir também uma pedagogia social, que se reconhece como parte do processo orgânico de uma sociedade que não é mais totalmente ditada por uma naturalização dos preceitos religiosos, mas que se pretende inserida em uma cultura laica e racional. Essa concepção de distinção, de rompimento e de afastamento entre natureza humana e conhecimento, permite problematizar a proposta de Kant (1999, p. 13) de que “a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação [...]”, pelas normas sociais e morais, pela família e pela instauração de uma pedagogia que visa treinar, ensinar e colocar o homem em seu devido lugar na sociedade. Assim, a função da pedagogia moderna foi estabelecida como um método, uma forma de organização para transmissão dos conhecimentos, dos saberes institucionalizados, indispensáveis para a instrução do ser humano que seria “formado” segundo as exigências de uma nova sociedade.

Embora o projeto pedagógico elaborado na modernidade tenha se estendido até a contemporaneidade, o crescimento e o desenvolvimento de novas ideias e concepções no âmbito da educação e da pedagogia irão se caracterizar por um pluralismo de conceitos, teorias e entendimentos distintos. Dessa maneira, para Cambi (1999, p. 389), a pedagogia foi obrigada “a repensar seus próprios objetivos e seus próprios valores, a estabelecer critérios de regulamentação dos discursos e das práticas mais compreensivos e, portanto, mais amplos e mais tolerantes”. Realiza-se assim, segundo esse mesmo autor (1999), uma fermentação bastante radical em pedagogia que solicitou uma reflexão profunda em relação aos seus modelos hegemônicos ocidentais para assumir objetivos e critérios de diálogos multiculturais.

Nesses novos cenários, entendidos através de uma ótica que localiza os discursos, as narrativas, os saberes e as dinâmicas culturais em jogo na luta por hegemonia e pelo domínio político, ganharam importância outros movimentos sociais (raça, gênero, idade), o descentramento da noção do sujeito como único indivisível e as discussões em torno das relações de poder entre as diferentes culturas (SILVA, 1995). A pluralidade cultural contemporânea vai causar um mal-estar no universalismo proposto pela modernidade, já que sua ideia de civilização e progresso abriu pouca margem para a diferença de muitos conhecimentos e saberes. A emergência de conceitos como “multiculturalismo” (McLAREN, 1999), “diversidade cultural” (ORTIZ, 2015) ou ainda “culturas híbridas” (CANCLINI, 1998), mesmo não sendo sinônimos entre si, ao serem expressos através de diálogos inseridos em contextos culturais em que etnias, grupos sociais e indivíduos mesclam-se com ambientes mediados por artefatos culturais diversos, foram aspectos que possibilitaram a ampliação do campo investigativo para a educação e também para a pedagogia⁷⁸.

As aproximações dos Estudos Culturais com questões em que o campo da Educação tem se preocupado na contemporaneidade permitiram inserir a pedagogia dentro de uma rede de significados relacionada com cultura, política e poder. A “pedagogia crítica”, como um viés neomarxista da Educação, idealiza a pedagogia e procura expandi-la como uma prática cultural em que estão inseridas imagens, artefatos e manifestações culturais, possibilitando outros discursos e modos de representação que atuam nas lutas pelo empoderamento social e para a produção de identidades. Nessa perspectiva, adquire sentido a citação de Giroux (1995, p. 144) de que “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam redundantes, superficiais e próximas do lugar-comum”.

O conceito de pedagogias culturais surge nesse contexto de expansão do entendimento e dos usos de pedagogia, atuando como uma ferramenta que tem mostrado a amplitude de articulações e possibilidades para as pesquisas e análises nos campos da Educação e da Cultura. Para Andrade e Costa (2017)⁷⁹, o livro *Pedagogy: Arts, Education, Politics*, do norte-americano David Trend, publicado em 1992, introduz o conceito de

⁷⁸Cambi (1999) salienta o papel educativo durante o colonialismo realizado pelos países europeus às regiões da África e da Ásia no século XIX. Se por um lado, tais condições impuseram àqueles povos a língua e cultura europeia, por outro, despertaram também às culturas locais outros modelos formativos de educação, promovendo horizontes educativos e pedagógicos. O autor (ib.) cita como exemplo as lutas de libertação do domínio inglês na Índia, empenhadas por Mahatma Gandhi e colocadas em ação através de uma pedagogia que expressava a educação não-violenta.

⁷⁹ Documento submetido a periódico durante a realização desta pesquisa. A referência atualizada encontra-se na bibliografia deste documento.

pedagogias culturais no contexto acadêmico. Segundo as autoras⁸⁰, nesta obra, Trend expõe argumentos para mostrar que a partir da centralidade da cultura e da expansão da pedagogia para diferentes espaços, as pessoas se localizam, analisam seus ambientes e formulam planos em que a pedagogia funcione como uma ação profundamente política.

No entanto, o conceito de pedagogias culturais ficou amplamente conhecido no contexto acadêmico brasileiro, apenas ao ser utilizado por Shirley Steinberg (2001, p. 101) em seu artigo *Kindercultura: A Construção da Infância pelas Grandes Corporações*, em que a autora afirma

que a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc. (STEINBERG, 2001, p. 101)

Assim, para além dos tradicionais lugares onde são engendradas a educação e a pedagogia, como a escola, o currículo ou o livro didático, também outros artefatos culturais colocam em operação as pedagogias culturais, que atuam nos mais diversificados espaços contemporâneos. Como aponta Silva (2000), qualquer instituição que esteja em conexão com relações de poder e envolvida com transmissão de valores e atitudes pode ser entendida como uma pedagogia cultural.

As possibilidades de uso do conceito de pedagogias culturais como ferramenta de análise são ampliadas nas problematizações levantadas por Watkins, Noble e Driscoll (2015). Para esses estudiosos australianos, as pedagogias culturais permitem articular o “não dito” da formação subjetiva e das condutas humanas, pois operam em um espaço onde devemos considerar uma gama de questões envolvendo relações pedagógicas, modos, temporalidades, escalas e um número de questões-chave que necessitam ser elaboradas. Esses autores (2015, p.09) têm questionado como a pedagogia tornou-se “menos uma ferramenta para analisar práticas particulares e mais uma ‘caixa preta’ através da qual alguma coisa é feita, sem explicar como isto é feito (grifos dos autores) [tradução minha]”⁸¹.

Mesmo reconhecendo Henry Giroux como o autor que colocou a linguagem da pedagogia nas pesquisas vinculadas aos estudos culturais, Watkins, Noble e Driscoll (2015) argumentam que o problema se encontra no leque de discriminação e classificação das muitas

⁸⁰ Idem nota anterior.

⁸¹ No trecho do texto original: “*Pedagogy becomes less a tool to analyse particular practices and more of a ‘black box’ through which something is done, without explaining how it is done*”.

proliferações que o termo “pedagogia”⁸² vai adquirir, como “pedagogia da representação”, “pedagogia da diferença”, “pedagogia da inocência”, “pedagogia do poder”, “pedagogia da comercialização” entre outras denominações citadas pelos mesmos autores.

Para os autores (2015), embora as pedagogias públicas e críticas tenham conseguido significativas rupturas, oportunizando a inserção das “vozes”, das manifestações intelectuais e das práticas que permaneciam ausentes na cultura escolar e nos contextos socioeducacionais, tal conceito ainda encontra limitações. Watkins, Noble e Driscoll (2015) consideram que a noção de “público” restringe os demais espaços para a investigação, por isso defendem o uso do conceito de pedagogias culturais, pois tal noção sinaliza para outros ambientes, incluindo demais espaços e práticas que não poderiam ser considerados públicos.

Encontro nas considerações de Watkins, Noble e Driscoll (2015) subsídios teóricos que permitem articular as investigações em torno das culturas urbanas noturnas e a produção de pedagogias que circulam nos espaços e tempos urbanos. Destaco quatro propostas principais elaboradas pelos autores que permitem pensar outros modos de efetuar pesquisas a partir do âmbito das pedagogias culturais.

Em primeiro lugar, o trabalho de Watkins, Noble e Driscoll (2015) propõe a ampliação das fronteiras da pedagogia, não havendo distinção entre aprendizagem formal e informal, institucional e cotidiana; em segundo, as pedagogias culturais operam em todos os lugares, a qualquer momento, proporcionando o entendimento de que as práticas cotidianas implicam elementos pedagógicos; em terceiro lugar, os autores consideram que as relações entre o “ensino” e a “aprendizagem”, ou os processos pedagógicos, se efetuem através de um emaranhado de relações espaciais e temporais, dispersos em diferentes contextos, implicando atores humanos e não-humanos, como práticas, objetos, arquiteturas, tecnologias que nos ensinam a moldar capacidades, hábitos e comportamentos; e, em quarto lugar, os autores afirmam que a capacidade de aprender não reside somente no conteúdo, mas sim nos meios culturais, técnicos, afetivos e práticos. Não se trata de dispensar a importância dos assuntos ou dos “conteúdos”, nem dos processos cognitivos necessários para a sua assimilação, e aprendizagem, o que os autores destacam diz respeito aos modelos de transmissão e aquisição e reprodução difundidos pelas teorias educacionais e das Ciências Sociais. Segundo os autores (2015), as aprendizagens são produzidas por meio de processos de “interpelação”,

⁸² Os autores (2015, p. 9) destacam a proliferação de termos como “*pedagogy of representation*”, “*pedagogy of difference*”, “*pedagogy of innocence*”, “*pedagogy of power*”, “*pedagogy of commercialization*”, entre outras denominações para a pedagogia.

“apropriação”, “performatividade” e da “incorporação”⁸³ e isso não envolve somente a aquisição de conteúdo, mas marca uma relação social de “pertencimento” e de “aprendizagem”. Para Watkins, Noble e Driscoll (2015), a dimensão pedagógica desses processos não foi totalmente abordada pelas filosofias fundacionais como as de Rousseau ou de Kant e, embora implícitos no desenvolvimento da psicanálise freudiana ou como pivô na ideologia marxista, a explicação sobre como tais processos estão envolvidos com essas formas de aquisição passiva não são suficientes.

Outra possibilidade de articulação destacada por Watkins, Noble e Driscoll (2015) encontra-se no trabalho de Michel Foucault, pois, além de central para entender uma “virada cultural” nas Ciências Sociais, o seu conceito de subjetivação está claramente relacionado com uma dimensão pedagógica. Para os autores (2005), embora Foucault tenha demonstrado como o sujeito se constitui através de técnicas de poder em vários domínios – como o asilo, a prisão, a escola –, pois “há referências à pedagogia em sua discussão das disciplinas como uma força produtiva em formas de ensino, aprendizagem, formação, transformação e assim por diante”(p. 6), o filósofo “não examinou em detalhe as práticas pedagógicas, dado que sua atenção estava na regulação espacial dos corpos”⁸⁴.

Na última fase de sua obra, Foucault focou a investigação das técnicas de regulação de si que os indivíduos impõem sobre si mesmos. Considerando que tais técnicas podem ser entendidas como movimentos que o sujeito realiza “internamente”, envolvendo formações subjetivas, Watkins, Noble e Driscoll (2015) acreditam que as modalidades de poder “externas” também produzem o “eu”. Nesse sentido, salientam que através do conceito de “governo”, Foucault irá estabelecer um “ponto de contato” onde as “tecnologias de si” estão integradas com estruturas de coerção e dominação externas do poder, tornando-se um espaço pedagógico produtivo (p. 6). Watkins, Noble e Driscoll (2015) ponderam que Foucault privilegiou e enfocou técnicas que discutem as formas como a governamentalidade liberal atuou para formar o sujeito. Segundo os autores (2005), as tecnologias de si, em relação à reflexão do sujeito neoliberal, ainda são um “ponto de contato” raramente examinado, pois são de suma importância as situações em que as técnicas individuais estão engajadas com a manipulação e produção de suas próprias capacidades de transformação.

⁸³ O termo usado pelos autores é *embodiment*, traduzido como “personificação”, “incorporação” ou, ainda, “corporiedade” ou “corporificação”. A importância do *embodiment* para as experiências de aprendizagem será abordado em demais momentos deste estudo.

⁸⁴No trecho original da obra: “*There are references to pedagogy in his discussion of disciplines as a productive force in forms of teaching, learning, training, transforming and so on but these aren’t examined in detail as pedagogic practices given his attention is on the spatial regulation of bodies*” (p. 5).

É preciso recordar, ainda que brevemente, que para Foucault (1995), as relações de poder não se referem a um poder soberano, ou como de um ditador que domina um povo ou população, mas de relações difusas e instáveis, distribuídas em suas singularidades, sendo assim de difícil localização. Segundo o autor, as possibilidades de localização e identificação de tais relações são perceptíveis ao nível das práticas, no estudo das ações pelas quais os sujeitos realizam suas interações cotidianas com o outro e com as “realidades” em que vivem.

De acordo com Foucault (1995), ainda que as relações de poder se inscrevam e se apoiem em estruturas relativamente permanentes, o poder de “um” sobre “outro” só existe em *ato*, em formas de consentimento que não renunciam a liberdade, não são transferências de direito delegado a uns para dominar outros [grifo meu]. Não é uma relação do tipo “violenta” como ação que age diretamente sobre a ação dos outros, pois ela fecharia, destruiria, quebraria todas possibilidades e, se encontrar resistência, trataria de reduzi-la (FOUCAULT, 1995). Nem estamos tratando aqui de práticas reguladas a partir de dispositivos como aqueles exercidos por instituições de poder do tipo “disciplinar” como a escola, o exército, uma empresa, hospitais, grupo de trabalho ou demais lugares em que existe uma dominação coercitiva diretamente sobre o corpo e a mente do indivíduo, tornando-o “docilizado” para exercer sua conduta nesse meio e em função dele.

Para Foucault (1995), essas relações de poder, diferentemente das relações do poder de ordem disciplinar, operam

sobre o campo de possibilidades onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre esses sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (FOUCAULT, 1995, p. 243)

Por esse entendimento, o termo “conduta”, para Foucault (1995), é o que melhor permite atingir o que há de específico nas relações de poder como forma de uma “ação sobre ações dos outros”. Ao mesmo tempo em que a conduta é o ato de “conduzir” os outros e também a maneira de se conduzir como ato de se comportar em um campo aberto de possibilidades. Desse modo, a ideia de “governo” é o que marca essa forma de conduta como um “vínculo de um em relação com o outro” (p. 244). E essa forma de condução em relações de poder que não são da ordem da dominação, que se estabelecem pelo consentimento e pela vontade de ação de um sobre ações do outro, se exerce pela prática da “liberdade”. As relações de poder se estabelecem sobre sujeitos livres, “entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que tem diante de si um campo de possibilidades onde diversas

condutas, diversas reações, diversos modos de comportamento podem acontecer”. (FOUCAULT, 1995, p.244).

Em seu texto *Tecnologias de Si*, publicado originalmente em 1982, Foucault (2004) destaca que as tecnologias de poder “determinam a conduta dos indivíduos e os submetem a certos fins ou dominação, objetivando o sujeito” (p. 323). As “tecnologias de si”, segundo o autor, “permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda dos outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modos de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade”⁸⁵ (p. 324).

Larrosa em seu texto de 1994, *Tecnologias do Eu e Educação*, a partir das teorizações de Michel Foucault, vai problematizar como o ser humano se fabrica por meio de certos “aparatos pedagógicos”, constituindo-se como sujeito através de experiências práticas e discursivas (basicamente narrativas) e que atuam por intermédio dos saberes e dos poderes que operam no corpo social. Larrosa (1994) afirma que é possível colocar, sob um ponto de vista histórico e antropológico, as formas de autointerpretação de nossos modos de comportamento social e cotidiano. Ou seja, segundo o autor (1994, p. 42), o modo como nos constituímos e nos entendemos como sujeitos que vivem experiências “é algo histórico e culturalmente contingente, na medida em que sua produção adota formas singulares”. Desta forma, o autor (1994) mostra como o indivíduo é constituído, produzindo e sendo produzido pelos modos de subjetivação ao realizar determinadas “conversões sobre si mesmo” em contextos objetivos em que certos aparatos pedagógicos vinculam-se com a “experiência de si”. Tal problematização assume importância, pois se as formas reflexivas, elaboradas ou reelaboradas pelo indivíduo consigo mesmo se configuram como práticas pedagógicas subjetivas, elas também levam em conta os aspectos históricos e culturais que promovem sua interação com o mundo e com o outro em uma relação pedagógica.

As relações implicadas com os processos pelos quais os sujeitos realizam seus modos de condução, suas formas de se governar e que envolvem práticas e aprendizagens para que se voltem e operem incessantemente sobre si mesmo, encontram aproximações com as

⁸⁵ Para Foucault (2004), nos textos clássicos gregos e cristãos, tais objetivos são descritos como indispensáveis para os modos de viver em que os indivíduos estão ocupados com princípios de cuidados consigo mesmo, com os outros e com sua cidade. Enquanto, em Platão, a sabedoria, a verdade e a perfeição da alma são princípios de tais ocupações, no texto de Gregório de Nysa, oito séculos mais tarde, no período cristão, essas ocupações possuem um significado diferente, pois o movimento pelo qual um indivíduo cuida de si e da cidade é um movimento de renúncia ao mundo, ao casamento, separando-se da carne e recuperando a virgindade do coração para atingir a imortalidade (FOUCAULT, 2001). Para o autor, embora distintos, tanto o ascetismo cristão quanto a filosofia antiga colocam sob o mesmo signo a obrigação de conhecer a si mesmo, de se ocupar do “cuidado de si” como preocupação e prática constante.

perspectivas de Camozzato e Costa (2013) a respeito das pedagogias. Para as autoras, os ambientes culturais contemporâneos possibilitam a construção de pedagogias que acionam um conjunto de forças para intensificar e refinar as aprendizagens necessárias para nos tornar governáveis, sujeitos de si, produzindo as condições para nos conduzirmos na contemporaneidade. Desse modo, o conceito “vontade de pedagogia”, adotado pelas autoras (2013), diz respeito a essa condição da pedagogia que vai se constituir no tempo presente como “uma marca da contínua vontade de investir e atuar sobre todos os aspectos e âmbitos da vida dos sujeitos contemporâneos – o que faz de nós agentes de incessante transformação e atuação com os saberes” (p. 23). Uma pedagogia que não necessita de um mestre condutor, mas que opera, produzindo a vontade do sujeito em seu processo subjetivo para a automodelagem. Desse modo, a “vontade de pedagogia” está integrada com a governamentalidade⁸⁶, pois a pedagogia ou os processos pedagógicos compostos de práticas e mecanismos que produzem modos de condução tornam-se efetivos para investir sobre nós, para que nos governemos a nós próprios e aos demais.

A análise que Ellsworth (2005) realiza no Museu do Holocausto em Washington D.C., aponta para como tais movimentos pedagógicos são identificados em lugares públicos e urbanos, produzindo poderosas experiências de aprendizagem. Ao investigar o museu, a autora mostra como a própria arquitetura do lugar serve como exemplo para criar uma “força pedagógica” através da relação de exterioridade e interioridade, pois a configuração do tempo e do espaço proporciona ao visitante a sensação de se colocar tanto “dentro” quanto “fora” do Holocausto. Segundo a autora (2005), esse museu pode ser visto como uma “obra-prima pedagógica” tanto para ensinar quanto para memorizar a história do Holocausto, que muitas vezes tem sido ensinado e representado de uma forma traumática ao falar sobre diferenças sociais e culturais.

Para a autora (2005), o poder de endereçamento da pedagogia de tal museu encontra-se em seu objetivo primário de educação que, paradoxalmente, coloca professores e estudantes “dentro” da crise do Holocausto. Aí, segundo Ellsworth, reside o “problema pedagógico”, pois os argumentos, debates e análises sobre políticas de representação a respeito da construção social do conhecimento entre as diferenças, ou do não-conhecimento, são questões quase nunca pensadas durante a projeção de tais espaços. A autora destaca

⁸⁶O conceito de “governamentalidade”, elaborado por Foucault a partir do seu curso do *College de France* em 1º fevereiro de 1978, alude às diferentes estratégias que, na contemporaneidade, produzem práticas articuladas com técnicas de dominação de si e dos outros. De modo geral, destaca Foucault (1979), o problema do governo aparece no século XVI com relação a questões como: problema do governo de si mesmo; problema do governo das almas e das condutas; problema dos Estados; e problema do governo das crianças como problemática central da pedagogia, que aparece neste mesmo século.

(2015) que “na arquitetura e no design da sua exibição permanente, esse museu materializa o percurso da luta social e cultural sobre como e por que representar o holocausto⁸⁷” [tradução minha] (p.102).

Segundo Ellsworth (2005), existe um endereçamento pedagógico da exibição permanente do Museu do Holocausto, pois ao recusar as narrativas “fechadas”, tal instituição coloca seus visitantes não apenas no interior de uma atividade de construção do conhecimento, mas também dentro de uma construção do conhecimento em direção de um particular ponto de vista social e político (ELLSWORTH, 2005). Assim, para a autora (2005), é nessa relação que se estabelece entre os visitantes, os objetos do museu e seus *selves*, que a exibição permanente do museu permite articular a inclusão do visitante como mais um objeto daquele sistema. “Relações” e “articulações” cruciais para o entendimento e endereçamento das pedagogias presentes nos espaços e tempos das metrópoles contemporâneas. Por tais motivos, os lugares de aprendizagem se tornam componentes significativos para a interação entre os sujeitos e os ambientes, pois, para Ellsworth (2005), “assumir uma relação dentro de um sistema de significados é o que permite ao ‘aprendiz’ relacionar-se simbolicamente com os outros humanos”⁸⁸. Segundo a autora (2005), nenhum sistema de significados pode conter todas as relações, histórias e memórias, pois as experiências e os desejos humanos excedem um único sistema de significados e os modos de endereçamento se direcionam por muitos caminhos.

Desse modo, entendendo que a pedagogia está implicada com percursos narrativos sempre em construção, Ellsworth (2005) também vai analisar como a artista Maya Lin⁸⁹ usa a paisagem, a arquitetura e a escultura com a intenção de criar suportes pedagógicos em espaços públicos. Para a autora (2005), a obra de Lin possibilita uma “expansão” das sensações e das memórias pessoais através da movimentação física dos visitantes em suas exposições. Na exposição *Vietnam Veterans Memorial*, Maya Lin coloca em um muro de granito preto espelhado a imagem das faces de veteranos da guerra do Vietnã, dando oportunidade ao visitante de se ver refletido juntamente com tal imagem no muro. Segundo Ellsworth (2005), se por um lado a estratégia de Lin pode ser considerada um caminho de pensamento binário que divide o interior e o exterior, o pessoal e o social, por outro, a exposição pode ser tomada

⁸⁷ Na citação original: “*In this architecture and in the design of the permanent exhibition, this museum materialize the ongoing social and cultural struggle about if, how, e why to represent o holocaust [...]*”.

⁸⁸ Na passagem completa “*Assuming a relation within a system of meaning is what permits the 'learner' to relate symbolically to other humans.*”

⁸⁹ Maya Lin é uma artista norte-americana natural de Athens, Ohio, que se dedica a escultura e arquitetura. Criadora do Memorial dos Veteranos da guerra do Vietnã em Washington D.C, atrai um grande número de visitantes [tradução minha]. Fonte: <https://www.biography.com/people/maya-lin-37259>. Acesso: 17 julho e 2017.

como um lugar de sentido que se torna, simultaneamente, uma linha que divide e um passado que conecta o visitante em uma relação de si para si mesmo, de si para com o outro e para a história e para com o sentido de realidade, que é sempre exterior e interior.

As argumentações dos autores destacados até aqui auxiliam e oferecem possibilidades para pensar como as pedagogias são constituídas e operam na noite da metrópole. A possibilidade de articular relações entre “experiência” e “conduta” funciona como componente para os processos pedagógicos, estabelecendo um ponto de contato crucial entre os aspectos objetivos e subjetivos por meio das condições que um campo de relações de poder coloca em ação em determinado espaço-tempo de uma cultura. As formas como “interiorizamos” as condições exteriores produzem experiências pelas quais aprendemos modos de condução. As práticas sociais, envolvendo desde as ações mais rotineiras, as narrativas cotidianas, as diversas linguagens, a presença do “outro” no espaço e no tempo de um mesmo lugar, atuam como componentes “externos”, movimentando os processos subjetivos pelos quais adquirimos e damos sentido a elas em uma determinada cultura. Esse duplo movimento de objetivação e subjetivação, movimento no qual o sujeito governa-se a si mesmo em constante relação com a exterioridade do outro e com o mundo é o que orienta suas condutas mais cotidianas. Essa exterioridade/interioridade, como movimento pedagógico de subjetivação e objetivação, funciona como “dobradiças pedagógicas”, como articulação pela qual um sujeito vivencia experiências de aprendizagem e assume determinadas posições como “aprendiz” constante que se (re)inventa com e nos lugares de aprendizagem.

A importância da articulação entre experiências e aprendizagens nas relações pedagógicas, bem como são entendidos os conceitos de espaço, tempo e lugar em tais relações serão discutidos na próxima seção.

4.2.1 Experiências e aprendizagens

No decorrer desta pesquisa, o entendimento e o uso dos conceitos de “experiência” e de “aprendizagem” assumiram relevância, pois permitem verificar as práticas e as vivências pelas quais os indivíduos ou grupos estabelecem relações entre si e o espaço-tempo urbano noturno. Como componentes que possibilitam tais relações nos lugares públicos da metrópole, as experiências de aprendizagem são indispensáveis para dar visibilidade às pedagogias que operam e são engendradas na noite. Para tanto, amparo-me em autores como Benjamin

(2012), Larrosa (1994, 2002), Dewey (1971, 2010), Ellsworth (2005), Winnicott (1972), Hilgard (1973) e Nunes (2009). A abordagem teórica exposta terá início pelo conceito de “experiência” seguida pelo conceito de “aprendizagem”.

Em *Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência*, Larrosa (2002) apresenta uma definição etimológica da palavra “experiência”. Oriunda do latim *experiri*, a experiência é, em primeiro lugar, “[...] um encontro ou uma relação com algo que se experimenta ou se prova” (p. 25). O radical *peri* se encontra também em *periculum*, perigo, ao que sua raiz indo-européia é *per*, relacionando à idéia de “travessia”, e, em segundo lugar, à ideia de prova (LARROSA, 2002). O mesmo autor acrescenta que, em alemão, experiência é *erfahrung*, em que *fahren* indica “viajar”, salientando ainda que do antigo alto-alemão *fara* deriva *Gefahr*, “perigo”, e *gefährden*, “pôr em perigo”. Por isso, para Larrosa (2002, p. 25), “tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo”. Atravessar territórios é desafiar o conhecido ou o desconhecido, é jogar-se em ambientes quase sempre imprevisíveis, é fazer-se através das experiências que possibilitem outras formas de viver nos espaços-tempos que circulamos, habitamos e ocupamos.

Walter Benjamin (2012), no texto *Experiência e Pobreza*, escrito em 1930, observa que as intensas mudanças em curso no início do século XX – entre elas a urbanização e a modernização – provocariam o fim da experiência em seu sentido “tradicional” e na sua forma “narrativa”. Tais mudanças promoveriam formas distintas de percepção e interação nos espaços e tempos da cidade, pois, certamente, a maioria das experiências decorrentes dos modos de vida urbanos nas metrópoles contemporâneas não são mais transmitidas através de formas tradicionais, narradas ou repassadas de geração em geração.

Partindo dessa ideia de escassez da experiência alertada por Benjamin, Larrosa (2002) destaca que os excessos de informação, de ritmos de tempo cada vez mais velozes, a falta de tempo, as excitações fugazes e instantâneas e as fragmentações da vida contemporânea ocupam todo o espaço do acontecer e cancelam nossas possibilidades de experiência, tornando-a cada vez mais rara. Para esse mesmo autor (2002, p. 20), “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Por tudo isso, continua o autor (2002, p. 22), nós somos sujeitos que estamos sempre buscando, sempre em atividade, sempre mobilizados e não podemos parar, “e, por não podermos parar, nada nos acontece”. Desse modo, Larrosa (2002, p. 21) vai entender uma experiência não como o que passa, o que acontece ou que toca, mas como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

A perspectiva de Larrosa é instigante, pois ao mesmo tempo em que é possível entender que as relações contemporâneas são marcadas por ritmos que nos distanciam de uma experiência em seus moldes “tradicionais”, a investigação em determinados lugares noturnos pode resgatar, ao menos em parte, o que atravessa e também permanece no sujeito como experiências em que aprendemos a viver em tais lugares.

Além de Larrosa e Benjamin, autores que contribuem em várias passagens para este trabalho, também o filósofo e pedagogo John Dewey (2010) auxilia nessa abordagem do conceito de experiência. Embora em sua obra *Arte e Experiência*, publicada originalmente em 1934, Dewey estivesse preocupado com as qualidades da experiência estética no campo da arte, acredito que seja possível encontrar algumas afinidades a respeito das condições de aprendizagem na ideia de experiência desenvolvida pelo autor.

Para Dewey (2010), embora a filosofia, mesmo a empírica, sempre tenha falado da experiência em geral, o autor refere-se a uma experiência contínua que denomina como “singular”,

porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente (2010, p.109).

Para o autor (2010), a compreensão dessa experiência singular implicada por meio dessa interação entre eu e o mundo é integral

porque a vida não é uma marcha ou fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro (DEWEY, 2010, p. 110).

Portanto, pode-se entender que por meio dos distintos movimentos e interrupções uma experiência é integralmente vivida. Para tornar-se “singular”, segundo Dewey (2010), a experiência necessita de uma unidade que a constitua e a perpassasse inteiramente, a despeito das variações das partes que a compõem. Essa unidade, continua o filósofo (2010, p.112), “não é afetiva, prática nem intelectual, pois esses termos nomeiam distinções que a reflexão pode fazer dentro dela”. Mesmo a existência de pausas e lugares de repouso em uma experiência de fusão contínua como a “singular” servem para pontuar e definir a qualidade do movimento, resumindo aquilo que passou e impedindo sua dissipação (DEWEY,2010).

Esse tipo de experiência vai possuir um significado intelectual em que o movimento do pensar se dá por meio de um fluxo de ideias como fases que são “afetiva e praticamente distintas de uma qualidade subjacente em evolução; variações móveis, não separadas e

independentes[...], e sim matizes sutis de uma tonalidade penetrante e em desenvolvimento” (2010, p.113). Os “matizes sutis” que formam a “tonalidade” irão compor o que Dewey (2010) chama de “ligação íntima” entre o fazer e o sentir.

Essa ligação é indispensável para que uma experiência seja integral e singular, pois “uma atividade pode ser automática demais para permitir uma sensação daquilo a que se refere e para onde vai (p.114). Essa ligação íntima, segundo Dewey (2010, p.130), em que “o fazer posterior é cumulativo, e não uma questão de capricho nem de rotina” é o que vai distinguir uma experiência singular de uma ação predominantemente prática. Olhar e sentir acompanha aquilo que é feito, não como movimento de uma repetição mecânica, como uma ligação íntima, produzindo uma experiência singular.

Na obra *Experiência e Educação*, Dewey (1971) destaca a “diferenciação” como primeiro critério que marca a continuidade de uma experiência, pois “cada experiência é uma força que se move. Seu valor só pode ser julgado com base nessa direção que se move” [tradução minha] (p.44). A “interação” e a “situação”, juntamente com o “meio”, são demais critérios indispensáveis para interpretar uma experiência em sua função e força educativa que assinam a igualdade de fatores das condições objetivas e subjetivas, pois toda experiência é um “jogo recíproco” dessas condições, que, tomadas juntas constituem o que o autor chama de uma “situação” (p.48). As concepções de “situação” e “interação” são inseparáveis, pois uma experiência é sempre o que é porque tem lugar uma “transição” entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente, e se este último consiste em pessoas com quem está falando, o objeto de que se fala forma parte da situação (p. 51). O ambiente, segundo o autor, é qualquer condição em que o indivíduo interage com as necessidades, propósitos e capacidades pessoais para criar uma experiência. Ressalto que estas são aproximações iniciais ao pensamento de Dewey e as interlocuções com sua ideia de “experiência” dizem respeito ao tema desta pesquisa, podendo ser ampliada em estudos futuros.

A ideia da interação contínua entre o ambiente e o sujeito é explorada por Vygotsky (1984) na primeira metade do século XX sob a ótica da cultura pensada como um “palco de negociações” em que ocorre a constante recriação e reinterpretação de conceitos e significados. Na visão do autor, a “mediação”, como processo de intervenção dos elementos intermediários em uma relação, é um dos componentes responsáveis pelos modos como são mediadas as ações dos sujeitos com mundo, ou, nos termos do autor, com a “cultura”. No entanto, a mediação se realiza por transformação e síntese, e não por absorção passiva e direta da cultura pelo sujeito.

Termos como “interação”, “transição”, “situação” e “meio” tornam-se caros em uma pesquisa que investiga como as pedagogias operam em determinados lugares na noite e podem ser considerados “mediadores” para as experiências de aprendizagem. Principalmente ao considerar que nenhuma experiência ocorre no vazio, uma vez que “existem fora do indivíduo fontes que dão lugar a experiência em que essa se encontra, constantemente, alimentada por essas fontes” [grifo meu] (DEWEY, 1971, p. 44). Uma dessas fontes pode ser a “lembrança” ou a “memória” como experiências que o sujeito vai armazenar a partir das ações vividas em certos lugares.

O conceito de experiência exposto por Dewey (2010, 1971) e o de mediação formulado por Vygotsky (1984) apresentam componentes que possibilitam entender a transição que o indivíduo estabelece em sua relação com o meio ou o mundo. Tais autores permitem aproximações à ideia de que o sujeito não realiza a aquisição de uma experiência, mas que se constitui a partir dela, produzido através de movimentos constantes, contínuos com os demais indivíduos e o mundo que o circunda.

Por sua vez, o psicanalista Donald Winnicott (1972), em sua obra *Realidad y Juego*⁹⁰, chama a atenção para a importância de uma “terceira zona”, que se encontra e atravessa entre o meio e por toda a vida cultural do indivíduo. Essa zona de experiência cultural em que o indivíduo vai estabelecer um “jogo”, intermediando a realidade pessoal, psíquica ou interna com o mundo real é denominada pelo autor de “espaço potencial”.

O conceito de “espaço potencial”, formulado em 1951 por Winnicott e cujos estudos iniciaram durante os anos da Segunda Guerra Mundial, ficou conhecido também como *transitional space*. Tal conceito se refere a uma zona psíquica intermediária entre sujeito/objeto e sujeito/sujeito e potencialmente desenvolvida como uma experiência cultural compartilhada com o mundo. É preciso salientar que nessa condição de interação, o tempo age em conjunção com o espaço, sendo ambos componentes cruciais para a transição, pois constituem a duração da ação e da participação do sujeito na experiência da aprendizagem (WINNICOTT, 1972).

Ainda nos anos de 1940, Winnicott focou-se em como as experiências dos aprendizados de crianças separadas de suas mães estavam relacionadas com criações ativas que elas estabeleciam entre si e com o ambiente a sua volta. Winnicott observou que ao mesmo tempo em que experiências traumáticas ameaçam romper nossas capacidades de nos conectar, elas aumentam nossas capacidades para sermos criativos quando permanecemos

⁹⁰ As traduções dessa publicação, neste trabalho, são de minha responsabilidade.

sozinhos (WINNICOTT, 1972). A tradução de *transitional* como “transitório”, e cujos significados no idioma português constam como efêmero, fugidio, passageiro, temporário, momentâneo, entre outros, marca as experiências vividas pelos sujeitos nessa condição.

Embora Winnicott (1972) não enfoque suas pesquisas nas formas como são produzidas as aprendizagens dos indivíduos, tais experiências de vida parecem indicar as condições e situações para formas de aprendizagem desenvolvidas através desse jogo contínuo entre o espaço transitório que potencializa as experiências dos indivíduos entre si e o mundo. Esse espaço transitório que existe tanto entre um bebê e sua mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo depende de como as experiências são vividas e conduzidas. Winnicott (1972) afirma que nesse lugar, nesse espaço potencial que se abre e onde as “experiências vitais” são realizadas, o indivíduo vai se sentir completamente vivo e atuante no meio.

Ellsworth (2005) articula o conceito de *transitional space* ou espaço transitório com as experiências de aprendizagem, pois, segundo a autora, tais experiências se desenvolvem como um “*sense for aliveness*” e, para adquirir esse “sentido para viver”, esse “senso de vivacidade”, essa “sensação de estar plenamente vivo”, uma pessoa necessita possuir capacidade para acessar o mundo a sua volta e fazer seu uso de forma criativa e responsável. Assim, o que vai proporcionar essa capacidade de acesso está sempre em relação com as condições de um lugar de aprendizagem onde diferentes experiências de si, com os outros e o mundo são colocadas em operação.

Ellsworth (2005) articula a noção de *transitional space* com a perspectiva pedagógica, buscando com isso, além da identificação dos pontos pivôs de um lugar de aprendizagem, a possibilidade de encontrar em seus espaços-tempos uma potência produtiva para o desenvolvimento das experiências de aprendizagem de si. É preciso salientar, que esse espaço transitório, denominado por Ellsworth (2005) como um espaço *in-between*, é crucial para as experiências de aprendizagem que são vivenciadas entre o mundo, o *self* e os outros. Segundo a autora (2005), o espaço *in-between*, o “espaço entre”, que estabelece a diferença, é um espaço que encontra um “*not me*”, um eu que ainda não estava descoberto e que se descobre em ações e sensações como respostas para mudar os encontros, tanto dentro de si quanto fora.

Como se formou um certo tipo de experiência de si, característica da experiência ocidental, experiência em que o sujeito pode ter ou fazer em relação aos outros e com o mundo? Essa é uma das questões que Foucault (2006) vai explorar na obra *A Hermenêutica do Sujeito*. O autor abordou tal questão a partir do vínculo ou articulação entre o saber das

coisas e a relação pela qual o sujeito governa a si mesmo e aos outros como uma condução de si no e com o mundo. Ao buscar tais indagações por meio do pensamento clássico antigo, a partir da Escola Filosófica dos Cínicos⁹¹, anterior ao pensamento cristão, Foucault vê surgir um critério de divisão no conteúdo dos conhecimentos, entre aqueles conhecimentos inúteis, que poderiam ser os do mundo exterior, e os conhecimentos úteis, que tangenciam diretamente a existência humana.

Que coisas, então, é preciso conhecer? É a pergunta que Foucault nos lança a partir de sua investigação pelo pensamento clássico antigo. É preciso conhecer as mesmas coisas, porém sob outra ótica, pois não se trata de negligenciar ou substituir o conhecimento das coisas exteriores em detrimento de um “exame de consciência” aos moldes da espiritualidade cristã. Para Foucault (2006), o pensamento clássico não pede uma recondução do olhar das coisas exteriores para o mundo interior, não dirige o olhar da natureza para a consciência, ou para si mesmo, ou para o que o cristianismo conhece como “alma”. Trata-se, segundo Foucault, somente e sempre dos outros, do mundo e do que nos cerca e, para isso, “apenas é preciso ter destas coisas um saber diferente” (p. 286).

Esse modo de saber diferente é relacional, é a relação entre as coisas, o mundo e nós mesmos, pois fazemos de “nós mesmos o termo recorrente e constante de todas estas relações [...]” (p.286) e é por elas que devemos conduzir nosso olhar para as coisas do mundo. Para Foucault, “é nesse campo de relação entre todas as coisas e nós mesmos que o saber poderá e deverá desenvolver-se” (p.286). Portanto, para Foucault “o que há a conhecer, ou melhor, o que se dá a conhecer, é tal que o que é dado como verdade seja lido, de saída e imediatamente, como preceito” (p. 289) e, uma vez adquirido o conhecimento, o modo de ser do sujeito se acha transformado⁹². Enquanto os conhecimentos causais, ou inúteis, são conhecimentos que não podem ter prescrições e não possuem efeito sobre o modo de ser do sujeito, em contrapartida, os conhecimentos que consideram todas as coisas do mundo relativas a nós são os que podem modificar o sujeito que os conhece.

⁹¹Foucault (2006) vai se reportar às reflexões do filósofo cínico Demetrius, para o qual os conhecimentos das coisas do mundo eram inúteis, pois os segredos da natureza, os problemas de saúde, do modo de vida, não exigiam a necessidade de conhecê-los. Essas coisas do mundo, segundo pensamento da escola cínica, além de não estarem afastados da existência humana, são precedidos por traços comuns que o tornam inúteis e que se tratam de conhecimentos pelas suas causas. Continua o autor, se quisermos conhecê-las, isso ocorrerá mais a título de distração e do prazer que reside na própria descoberta dessas causas, pois é um prazer de cultura, por consequência, prazer suplementar, prazer inútil e ornamental: é isso que a natureza nos sinalizou e nos quis mostrar, que todas estas coisas que, repito, nos tocam em nossa própria existência não estão aí para serem investigadas, para serem pesquisadas no plano da causa.

⁹²É importante destacar que encontramos aí a questão da “ética” do “saber” e da “verdade” e que não tem relação com uma distinção entre as coisas do mundo e da natureza humana, “pois a distinção está no modo de saber e na maneira como aquilo que conhecemos sobre os deuses, os homens e mundo e que poderá ter efeito na natureza do sujeito, ou melhor dizendo na sua maneira de agir, no seu ethos” [grifo do autor] (FOUCAULT, 2006 p.290).

A ação do sujeito, como forma de reflexão ética sobre si mesmo constituída nessa relação com as coisas do mundo e com o outro, pode ser entendida como um modo de agir pedagógico, como uma experiência de aprendizagem. Como aponta Larrosa (1994), as relações nas quais são estabelecidas, reguladas ou modificadas as experiências que cada pessoa tem de si mesma podem ser consideradas experiências em que o sujeito aprende seus modos de constituição e condução. Segundo Larrosa (1994), essa relação do sujeito consigo mesmo aciona “mecanismos” pelos quais o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga ou se domina⁹³. São relações de mediação que implicam, segundo o autor (1994), em “dispositivos pedagógicos” e um dispositivo é “qualquer lugar no qual se aprende ou se modifica as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (p.57). Larrosa segue afirmando que tomar esses dispositivos como instrumentos para a constituição do sujeito é adotar pontos de vista pedagógicos sobre a experiência de si.

Como sustenta Larrosa (1994), o uso do verbo latino *reflectere* significa “virar” ou “dar a volta”, “voltar para trás” e “jogar ou lançar para trás”. Segundo Larrosa (1994), se em uma imagem referencial a linguagem é constituída pelas palavras como nomes que representam as coisas, em uma imagem expressiva “a linguagem é um veículo para exteriorização de estados subjetivos, algo assim como um canal para extrair para fora, elaborar e tornar públicos certos conteúdos interiores” (p.63).

Enquanto o “ver-se” e o “falar-se” atuam como máquinas óticas e discursivas que determinam a subjetivação, de que modo podemos localizar o depósito onde estão armazenadas nossas memórias e recordações? Larrosa (1994) afirma que tanto a Filosofia quanto a Psicologia utilizam a metáfora do “armazenamento” como um espaço que contém objetos e rastros para onde podemos voltar de quando em quando. No entanto, para o autor, na medida em que a subjetividade está articulada temporalmente, a recordação implica tanto a imaginação do que foi visto quanto habilidades narrativas, já que *narrare* significa “arrastar para frente” e *gnarus* é “o que se sabe” ou “o que viu”. Para Larrosa (1994), nessa narração, o sujeito conserva o que viu de si mesmo em uma ordenação temporal própria e é essa temporalidade que permite a “autonarração”, pois, segundo o autor, “o eu constitui-se temporalmente para si mesmo na unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é o tempo narrado” (p. 69).

⁹³ No texto *Tecnologias do Eu e Educação*, Larrosa (1994) explicita o conceito foucaultiano de “tecnologias do eu”, buscando com isso elaborar um modelo teórico no qual a “experiência de si pode ser analisada como resultado dos entrecruzamentos, em um dispositivo pedagógico, de tecnologias óticas de autorreflexão, formas discursivas (basicamente narrativas) de autoexpressão, mecanismos jurídicos de autoavaliação e ações práticas de autocontrole e autoavaliação” (p. 39).

Se viver uma experiência transforma o sujeito, destacando os aspectos objetivos e subjetivos imprescindíveis nessa relação como o mundo e com o outro, a articulação com a ideia de “aprendizagem” é possível por meio dos conhecimentos que são adquiridos nessa interação, pois mobilizam movimentos de “exteriorização e “interiorização” dos sujeitos entre si e os lugares de aprendizagem. Apesar de não possuir a intenção de separar a aprendizagem da experiência, tentarei abordá-la mais detidamente à luz das contribuições de alguns autores. Advirto que não se constitui como tarefa neste trabalho realizar um levantamento das distintas concepções de aprendizagem. Limito-me aqui a abordar como tal conceito está sendo entendido nesta pesquisa.

“Aprender” e “aprender” possuem a mesma raiz latina de *apprehendere*, “apoderar-se”, pois quem aprende apodera-se do conhecimento (NASCENTES, 1955). Na maioria dos dicionários da Língua Portuguesa, encontramos o substantivo “aprendizagem” como significado de ação, processo ou efeito de aprender; exercício que está relacionado com a experiência, a prática e a duração do tempo que leva para aprender. A aprendizagem, nesse sentido, também pode ser entendida como a ação daquele que aprende em determinado espaço, tempo e cultura.

Das aprendizagens que ocorrem desde o nascimento, ao longo da vida, e que são incorporadas por meio das práticas realizadas cotidianamente, até aquelas que são esquematizadas e organizadas por instituições, são diversos os entendimentos de aprendizagem. Hilgard (1973) afirma ser extremamente difícil definir “aprendizagem” de uma forma satisfatória devido à existência de diversas concepções e de que “a maioria das vezes é satisfatório continuar a definir a aprendizagem como aquilo que está conforme ao significado usual socialmente aceito e que é parte de nossa herança comum [...]” (p. 8). O campo da Psicologia Educacional reivindica seu estudo, estabelecendo formulações provisórias. Para Hilgard (1973), uma definição de aprendizagem pode ser apresentada como:

o processo pelo qual uma atividade tem origem ou é modificada pela reação a uma situação encontrada, desde que as características de mudança de atividade não possam ser explicadas por tendências inatas de respostas, maturação ou estados temporários do organismo (por exemplo fadiga, drogas, etc.)” [grifos meus] (p. 5).

Ainda que o autor (1973) advirta que quase sempre caímos na tentação de definir aprendizagem “como progresso alcançado pela prática, ou como aproveitamento de experiência [...]” (p.3), os termos “atividade” e “mudança” apontam que o entendimento desse conceito está condicionado a contextos e processos específicos de interação do sujeito com o mundo.

As experiências de aprendizagem descritas por Ellsworth (2005), implicadas com o funcionamento das pedagogias, são produzidas através da atuação conjunta entre mente/corpo/cérebro em atuação em certos lugares. Nesses movimentos de interação entre o sujeito e o mundo, o *self* não se encontra submisso, mas em transição através de caminhos desconhecidos em que pensar, ser e estar no mundo estão emaranhados em processos de aprendizagem que se encontram continuamente em construção (ELLSWORTH, 2005).

Por isso, para essa mesma autora (2005), determinados lugares podem ser assim denominados e identificados como de aprendizagem, uma vez que acionam sentidos, possibilitam sensações entre pensar e sentir. Lugares onde somos movidos através do tempo e do espaço entre conhecer e não conhecer; no espaço e no tempo de aprendizagem como uma experiência vivida, como abertura e intervalo de mudança para um futuro imprevisível. Segundo Ellsworth (2005), as Ciências Sociais encontram dificuldades na investigação dos caminhos “pré-linguísticos” que agem para a construção dos sentidos para acessar o mundo. Caminhos que estão limitados àquelas práticas e a assuntos científicos, filosóficos e políticos que têm privilegiado “a linguagem sobre os sentidos, objetos de experiência sobre sujeitos de experiência, o racional sobre o afetivo e o conhecimento como uma ferramenta para prevenir e controlar a aprendizagem como jogo e prazer⁹⁴ [tradução minha]” (p.02).

Ellsworth está propondo uma mudança de perspectiva no entendimento de educação e de pedagogia e, portanto, de aprendizagem, enfatizando que não quer ensinar e aprender na ausência da emoção, do prazer, dos artefatos culturais, dos acontecimentos e das experiências que proporcionam a interação entre corpo/mente/cérebro dos indivíduos e o mundo que os rodeia. A autora (2005) sugere abordar experiências pedagógicas de aprendizagem que desafiam olhares acostumados a olhar tais processos de pontos de vista fixos.

Dessa maneira, as investigações de Ellsworth (2005) dizem respeito àquelas experiências do corpo, da mente e do cérebro que produzem, conjuntamente, uma resposta afetiva para se constituir e se relacionar no tempo e no espaço urbano através de distintos lugares de aprendizagem. Para captar as possibilidades pedagógicas de tais lugares, segue Ellsworth, é necessário mudarmos nosso ângulo de visão, não devemos olhá-los a partir do “centro” de discursos e práticas educativas dominantes.

⁹⁴Na citação original: “*They especially challenge those assumptions and practices whose histories have privileged language over sensations, objects de experience over subjects of experience, the rational over affective, and knowledge as a tool for prediction and control over learning as play and pleasure.*”

Apresentei até aqui um “mosaico” de conceitos, destacando distintos entendimentos de “experiência” e de “aprendizagem”. Passemos a seção seguinte, na qual iremos nos aproximar dos conceitos de “espaço”, de “tempo” e de “lugar”, buscando seus possíveis usos e implicações com as pedagogias atuantes nos contextos contemporâneos noturnos.

4.2.2 Espaços, tempos e lugares

Nesta subseção, apresento como os conceitos de espaço, de tempo e de lugar são entendidos e utilizados nesta pesquisa. Implicados com as pedagogias que operam na noite da metrópole, o espaço e o tempo são componentes indispensáveis para a identificação e a análise das experiências de aprendizagem vividas pelos sujeitos em determinados lugares noturnos urbanos e públicos.

A ideia pela qual os sujeitos compreendem o seu mundo e sua existência através da posição que ocupam no espaço e na forma como conduzem, produzem e organizam o seu tempo é característica do período histórico moderno, que delimitou períodos de tempo e localizações, estabelecendo valores e leis a partir de uma racionalidade universal. Por isso, para Veiga Neto (2002), a separação entre tempo e espaço foi uma das marcas mais notáveis da modernidade. Essa visão de mundo, segundo o autor (2002), encontra suas bases no Iluminismo moderno ocidental e constituiu o pensamento (e as práticas) de um sujeito que vai se entender como um ser humano social e histórico percebendo-se como parte localizável e integrante desse processo.

Harvey (2008) também nos oferece uma interessante reflexão ao afirmar que o espaço e o tempo são categorias da existência humana e, por tê-los como certos e autoevidentes, raramente discutimos seu sentido. Segundo o autor, esta maneira de experienciarmos o espaço e o tempo, elaborada na modernidade, encontra sua crise na mudança pós-moderna, “crise na qual categorias espaciais vêm a dominar as categorias temporais, ao mesmo tempo que sofrem uma mutação de tal ordem que não conseguimos acompanhar” (p. 186).

Desde a emergência da sociedade moderna industrial e urbanizada, muitos sentidos distintos do tempo e do espaço se entrecruzam. Para o autor (2008), o registro do sentido do tempo, em sua forma cíclica e repetitiva em horas, dias, meses, anos e décadas como uma única escala temporal organizada de forma objetiva que modula nossas rotinas diárias oferece “uma sensação de segurança num mundo em que o impulso geral do progresso parece ser

sempre para a frente a para o alto – na direção do firmamento e do desconhecido” (p.186). Quando esse sentido de progresso é ameaçado por crises e recessões, Harvey comenta que a ideia de tempo cíclico é o que reassegura e nos adapta a uma imagem que busca estabilidade humana e universal como contraponto à ideia de progressão estável. Desse modo, a essa aparente primazia de um tempo estabelecido pela “política” e pela “economia”, mesclando-se o sentido de “tempo da família”, criar filhos e transferir conhecimentos e bens entre gerações; de “tempo industrial”, trabalhar e se adaptar aos ritmos de mudança tecnológica em busca da incessante acumulação do capital; de “tempo do prazer”, quase renegado pela demanda dos outros tempos, mas que é transformado em elemento para consumo; ou, até mesmo, de invocar o sentido de um “tempo dos deuses, do destino” em momentos de desespero ou de exaltação divina (HARVEY, 2008). Em tais condições, para o autor, os horizontes temporais que constituem nossas vidas afetam diretamente as decisões que tomamos. Embora exposta de forma breve e sucinta, essa diversidade de entendimentos de sentidos de “tempo” não pode ser compreendida somente como um único padrão objetivo e linear, pois existem diferenças em sua percepção e interpretação.

A ideia de “espaço” também se apresenta sob diferentes entendimentos, pois ao ser tratado como fato da natureza, “naturalizado” pelo sentido comum, o espaço possui forma, volume, padrão, área, direção e distância e, desse modo, é considerado “objetivo”, possível de ser medido e apreendido (HARVEY,2008). É importante salientar, a partir de tal autor, que a experiência subjetiva humana pode levar a domínios de percepção, de imaginação de distintos tipos de espaço (e de tempo) que produzem mapas mentais para o entendimento das “realidades” em que vivemos e atuamos. Para Harvey (2008), ainda que os registros históricos e antropológicos mostrem como o conceito de espaço pode ser variado, principalmente em se tratando de populações de habitantes em áreas rurais e urbanas, “o sentido de um significado amplo e objetivo de espaço que todos devem, em última análise, reconhecer permeia tudo” (p.189). Por isso, para o autor, assim como o sentido de tempo, a ideia de espaço, como forma única que pode ser usada como base para medir e observar as percepções humanas, deve ser contestada. Ainda que Harvey não busque a dissolução da concepção do sentido objetivo/subjetivo de tais conceitos, o autor considera certa preponderância das práticas e processos materiais e objetivos para os seus entendimentos. Essa “objetividade” do tempo e do espaço, para Harvey (2008), é advinda de práticas cotidianas e processos materiais que servem à reprodução social.

Harvey (2008) argumenta que as transformações sociais e econômicas ocorridas na modernidade criaram uma crise de representação nos modos de viver e compreender o

mundo. O grande impulso cultural modernista teria ocorrido em Paris depois de 1848, apontando para “[..] uma radical ruptura do sentimento cultural que refletia um profundo questionamento do sentido do espaço e do lugar, do presente, do passado e do futuro, em um mundo de insegurança e de horizontes espaciais em rápida expansão”⁹⁵ (p. 239). Conforme esse autor, a certeza do espaço e de um tempo absolutos estava abalada e foi “substituída pelas inseguranças de um espaço relativo em mudança, em que os eventos de um lugar podiam ter efeitos imediatos e ramificadores sobre vários outros” (p. 239), modificando, com isso, as experiências individuais.

Desse modo, as experiências individuais e coletivas no espaço e no tempo produzem outros sentidos e entendimentos atribuídos a tais conceitos e que necessitam ser observados mais detidamente. São as noções de “público e de “privado”. Sennett (1988) destaca que as palavras “público” e “privado” são básicas para compreendermos as transformações da cultura ocidental. O autor afirma que as primeiras ocorrências da palavra “‘público’, na Língua Inglesa, identificavam esse termo com o bem comum de toda a sociedade, acrescentando-se, perto do século XVII, ao sentido de “‘público’ aquilo que é manifesto e está aberto à observação geral”, enquanto [...] “‘privado’ significava uma região protegida da vida, definida pela família e pelos amigos” (p. 30).

Para Sennett (1988), os sentidos de “público” também surgem na França renascentista, onde os significados atribuídos a *le public* diziam respeito ao bem comum e ao corpo político, tornando-se gradualmente uma região especial da sociabilidade, e mais tarde, no século XVII, o “público” estava ligado à platéia das peças teatrais. O aumento do número de burgueses no início do século XVIII, continua Sennett (1988), possibilitou, além da visualização de suas origens sociais, o contato entre diferentes culturas nas modernas cidades industriais.

Segundo o autor

na época em que a palavra “público” já havia adquirido seu significado moderno, portanto, ela significava não apenas uma região da vida social localizada em separado do âmbito da família e dos amigos íntimos, mas também que esse domínio público dos conhecidos e dos estranhos incluía uma diversidade relativamente grande de pessoas (SENNETT, 1998, p.30).

Toda essa movimentação, segundo Sennett (1988), estava associada com um termo que encontra relação com o público da vida urbana: “cosmopolita”. Esse público, que se

⁹⁵Segundo Harvey (2008), sinais dessas transformações podem ser observados em diversos campos que vão desde as relações socioeconômicas (a forma de produção fordista, novos inventos tecnológicos, expansão industrial), passando pela política (o neoconialismo que expandiu os limites globais) e atingem o domínio estético (a decomposição e alteração do enquadramento do espaço tradicional e as fragmentações da luz e da cor na pintura, bem como a transcendência da efemeridade em busca de significados associados a uma linguagem de distanciamento, como na poesia de Baudelaire e nos romances de Flaubert).

movimenta despreocupadamente em meio à diversidade e sem vínculo com o que é familiar, encontra seus sentidos na contemporaneidade através dos modos de viver urbanos. Desse modo, Sennett (1988) conclui que “público” é o que se passa “fora da vida da família e dos amigos íntimos; na região pública, grupos sociais complexos e díspares teriam que entrar em contato inelutavelmente. E o centro dessa vida pública era a capital”.

Sennett (1988) argumenta ainda que as mudanças na vida pública e privada, em que até mesmo esses termos não continham os sentidos que possuem hoje em dia, não foram somente efeito da chamada “revolução urbana”, pois temos de entender que determinadas condições culturais criam legados, como qualquer herança que sobrevive em gerações futuras. Desde antes do século XIX, já existia uma crença burguesa de que em público “as pessoas experimentavam sensações e relações humanas que não poderiam ser experimentadas em qualquer outro cenário ou contexto social” (p. 39). Segundo esse mesmo autor (1988), era em público que ocorria a violação moral e onde ela era tolerada, pois era possível romper as leis de respeitabilidade em que o terreno privado era como refúgio contra os terrores da sociedade criado pela idealização da família. Escapar da carga que esse ideal impunha era possível, para Sennett (1988), “por meio de um tipo especial de experiência: passava-se por entre estranhos, ou, o que é mais importante, por entre pessoas decididas a permanecerem estranhas umas às outras” (p. 39).

Em meados do século XIX, “a experiência adquirida em companhia de estranhos começa a parecer uma questão de necessidade urgente na formação da personalidade de uma pessoa” (p. 39). As forças pessoais poderiam não se desenvolver se a pessoa não se expusesse a estranhos – “poder-se-ia ser demasiado inexperiente, demasiado ingênuo para sobreviver”, pois a ordem de se aprender completamente os perigos mundanos do mundo se tornaria tão fortemente eficiente que o indivíduo saberia reconhecer tais tentações ocultas (SENETT, 1988, p. 39).

As considerações do autor possibilitam vislumbrar o espaço e o tempo na materialidade das práticas sociais, levando em conta que as experiências de aprendizagem na noite são também vividas pelos modos “subjetivos” que o entendimento de tais conceitos suscita. Os espaços e os tempos podem ser imaginados, percebidos e usados de diferentes formas, exibindo uma possibilidade de composições e compreensões variadas conforme os contextos histórico-culturais e os modos como são vivenciados e praticados.

No artigo *O Espaço com Palavra-Chave*, Harvey (2012) considera uma visão tripartite do espaço. Há o espaço absoluto, fixo em que registramos e planejamos eventos dentro da moldura que o constitui. Esse é o espaço geométrico, de Newton e Descartes, o exemplo

primário de individuação e, socialmente, é o espaço da propriedade, e de outras territorialidades. Para Harvey, contemplar o mundo sob essa perspectiva de espaço (e de tempo) absoluto é enxergar um domínio delimitado onde todas as incertezas e ambiguidades são banidas. O espaço relativo abre possibilidades de escolher múltiplas geometrias e de poder ser relativizado desde o ponto de vista do observador e é impossível separar espaço de tempo, ocorrendo uma mudança na linguagem, denominando-se a passagem dessas duas dimensões como espaço-tempo ou espaço-temporalidade. Enquanto o caráter único do espaço absoluto define localizações e individualizações, o espaço relativo pode criar mapas distintos, diferenciando e visualizando distâncias (andar a pé, de carro, de bicicleta, de skate) e até interrompendo-as com nossas paradas e alternâncias de trajeto, bem como criar redes e relações topológicas. O ponto de vista do observador é crucial para relativizar o espaço (HARVEY, 2010). A terceira visão diz respeito à noção relacional de espaço-tempo e está implicada com relações internas e em como as influências externas são internalizadas em processos ou coisas específicas através do tempo” do mesmo modo que minha mente absorve todo tipo de informação para dar lugar a padrões estranhos de pensamento” (p.12), pois um evento ou ponto específico situado no espaço existe e depende de tudo que acontece ao redor dele, encontrando-se em relação.

Tais considerações são levadas em conta nesta pesquisa na medida em que os lugares noturnos apresentam, de um modo ou de outro, essas especificidades espaço-temporais, pois como aponta Harvey (2012), “a decisão de utilizar uma ou outra concepção depende certamente da natureza dos fenômenos considerados” (p. 15).

Nesse processo, em que o tempo e o espaço não são somente condições para o estabelecimento de modos de viver comuns, mas sim efeitos para a manutenção de estilos de vida fragmentários e dispersos em centros populacionais como as metrópoles contemporâneas, enfatizam-se formas de “descartabilidade” e “instantaneidade” que vão além do material. Para Harvey (2008), mais do que jogar fora o que foi produzido e consumido, “significa também ser capaz de atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de agir e ser” (p. 258). Essas formas mais imediatas e tangíveis de perceber mudanças, golpearam e modificaram a experiência cotidiana do indivíduo, forçando-o a lidar com a novidade e a obsolescência instantânea (Harvey, 2008). Esse processo de compressão integra o espaço e o tempo na contemporaneidade, sendo quase impossível de separá-los em nossa percepção e modos de viver cotidianos. Sendo assim, a expressão “espaço-tempo” vai fundir-se e será usada com essa grafia no decorrer desta tese.

Na conferência intitulada *Outros Espaços*, proferida em 1984, Foucault (2006b) oferece outra forma de compreender o conceito de “espaço”, considerando-o como um conjunto de relações. O autor afirma que estamos na época do espaço simultâneo, da justaposição, menos “como uma grande via que se desenvolveria através dos tempos do que como uma rede que entrecruza pontos e interliga sua trama” (p. 420). Ao observar que o espaço na experiência ocidental possui uma história e está ligado com o tempo, Foucault destaca que desde a Idade Média existiam conjuntos hierarquizados de lugares profanos e lugares sagrados, lugares urbanos e rurais onde acontecia a vida real dos homens, lugares onde as coisas se encontravam em um espaço considerado de “localização”.

Para Foucault (2006b), atualmente, a ideia de “posicionamento” substitui a extensão⁹⁶, pois ao ser definido pelas “relações de vizinhança entre pontos ou elementos, formalmente podem-se descrevê-las como séries, organogramas, redes” (p. 412). Por isso, segundo o autor, vivemos em uma época “em que o espaço se apresenta para nós sob a forma de relações de posicionamentos, [...] o tempo provavelmente só aparece como um dos jogos de distribuição possíveis entre elementos que se repartem no espaço” (p. 413).

Foucault (2006b) assinala que o “espaço no qual vivemos, pelo qual somos atraídos para fora de nós mesmos, no qual decorre a erosão de nossa vida, de nosso tempo, de nossa história, esse espaço que nos corrói e nos sulca é também um espaço heterogêneo” (p. 414). Para Foucault, não vivemos em um espaço vazio, mas sim “vivemos no interior de um conjunto de relações que definem posicionamentos irreduzíveis uns aos outros e absolutamente impossíveis de serem sobrepostos”. Entre esses posicionamentos, segue Foucault (2006b), alguns se colocam de tal modo que invertem, neutralizam ou suspendem o conjunto de relações por eles designadas, refletidas ou pensadas e podem ser de dois tipos.

Assim, o autor destaca as utopias como posicionamentos sem lugar real e as heterotopias que são “espécies de contrapositionamentos [...] nas quais os posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis” (p. 215).

Dessa maneira, Foucault (2006b, p. 418) destaca o teatro como uma heteretopia que coloca e vai alternar em cena vários espaços; o cinema, que numa sala retangular projeta sobre uma tela de duas dimensões um espaço tridimensional; e o jardim persa como o mais

⁹⁶Segundo Foucault (2006), “o verdadeiro escândalo da obra de Galileu não foi tanto ter descoberto, ou melhor, ter redescoberto que a terra girava em torno do Sol, mas ter constituído um espaço infinito e infinitamente aberto [...]”, condição que dissolveu a ideia de “localização” na Idade Média, substituindo-a pela de “extensão”.

antigo e contraditório exemplo, pois atua como um microcosmo abrigando a menor e a maior parcela do mundo. O autor cita ainda as heteretopias que estão ligadas ao tempo: as heterocronias, como as bibliotecas e os museus que acumulam o tempo, ao passo que casas de veraneio e bordéis são espaços de descanso e ilusão ligados ao que o tempo tem de mais fútil, passageiro e precário. Assim, as heteretopias “têm o poder de justapor em um só lugar real vários espaços, vários posicionamentos que são em si próprios incompatíveis” (FOUCAULT 2006b, p. 418).

Certeau (1998, p. 201) também encontra no estabelecimento de relações como “posição” e “situação” a distinção entre “espaço” e “lugar”. Para Certeau, o espaço existe sempre que considerarmos direção, quantidade, velocidade e o tempo como uma variável entre esses seus componentes. O espaço, para o autor, é animado pelo conjunto de cruzamentos móveis que aí se desdobram, pois é um “efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais (p. 202). Para o autor, “o espaço é um lugar praticado” [grifo do autor]. O autor busca em Merleau-Ponty a problemática do “espaço geométrico” e “espaço antropológico” [grifos do autor], visando separar da ideia de uma univocidade espacial geométrica uma experiência existencial espacial e vivida em relação com o mundo, pois, ao mesmo tempo em que estamos plantados no espaço de uma paisagem, estamos situados em relação de desejo com o meio.

A heterogeneidade nos conceitos de espaço e de tempo favorece a ideia de “lugar” como um *topos* onde espaço-tempo são inseparáveis e no qual o sujeito localiza-se por meio das condições que são propiciadas pelo lugar. Para Certeau (1998), o lugar é a ordem segundo a qual se distribuem os elementos nas relações de coexistência”, excluindo-se “a possibilidade para duas coisas ocuparem o mesmo lugar. Continua o autor, “os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que define. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade” [grifo do autor] (p. 201).

O lugar, segundo Harvey (2008, p. 248) dá sentido a identidade social, pessoal e comunitária, envolvendo uma estetização da política local, regional ou nacional, pois “as lealdades ao lugar têm procedência diante das lealdades à classe, espacializando a ação política” em que a restauração da noção de Estado e a geopolítica devolvem a primazia de lugar ao tempo histórico na teoria social. Por isso, para o autor (2008) a introdução do Estado moderno foi uma estratégia de “espacialização” que se impôs como centro estável de

sociedades e nacionalidades. A ideia de “lugar” está intrinsicamente ligada com o modernismo.

Para Harvey (2008), o modernismo explorou de uma forma dialética o “lugar” versus o “espaço”, “presente” versus “passado”. Ao celebrar o contexto de universalidade e a queda de barreiras espaciais, o modernismo “também explorou novos sentidos do espaço e do lugar de forma que reforçavam tacitamente a identidade local” (p. 248). A manutenção de vínculos sociais, o estabelecimento de convívios, a realização de práticas cotidianas e as experiências vividas produzem um *topos*. O *topos* marca o pertencimento, embora muitas vezes de forma momentânea, dos sujeitos em um lugar.

O geógrafo chinês Yi-Tu Tuan (1980) em sua obra *Topofilia* analisa os diferentes tipos de meio ambiente existentes em uma grande cidade através desse neologismo que inclui “todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material” (p. 106). Para o autor, o lugar, *topos*, difere profundamente em intensidade, sutileza ou modo de expressão e a resposta ao meio ambiente

pode ser basicamente estética: em seguida, pode variar do efêmero, e prazer que se tem de uma vista, até a sensação de beleza, igualmente fugaz, mas muito mais intensa, que é subitamente revelada. A resposta pode ser tátil: o deleite ao sentir o ar, água, terra. Mais permanentes e mais difíceis de expressar são os sentimentos que temos para com um lugar, por ser o lar, o locus de reminiscências e o meio de se ganhar a vida (p. 151).

De acordo com Tuan (1980), o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado. “O lugar é um mundo de significado organizado. É essencialmente um conceito estático. Se vivêssemos o mundo como processo, em constante mudança, não seríamos capazes de desenvolver nenhum sentido de lugar.” (TUAN, 1980, p.198). Por isso, a experiência, que segundo Benjamin se dissipa e se torna pobre desde a urbanização moderna de meados do século XIX, pode reconstituir algum sentido nas “pausas” que um lugar permite. Os lugares públicos noturnos tornam-se propícios para tais experiências, pois ao instaurarem a desaceleração da vida diurna favorecem outros movimentos, práticas, pensamentos e sensações, possibilitando outras aprendizagens.

Imaginados, percebidos, sentidos, praticados e vividos na noite da CIDADE, os espaços-tempos contemporâneos comportam lugares de aprendizagem que podem articular tanto as “utopias” quanto as “heterotopias”, pois são marcados pela justaposição das distintas experiências de aprendizagem e modos de condução. Desse modo, as pedagogias que operam na noite, as formas de condução do indivíduo pela metrópole, estão inevitavelmente articuladas tanto com as materialidades do espaço-tempo físico e cíclico que é praticado de

forma objetiva, quanto pelas percepções e sensações proporcionadas pelas condições de determinados lugares públicos e noturnos.

Apresentadas as principais ferramentas que embasam teoricamente esta pesquisa, finalizo a primeira parte desta tese. Acredito que os conceitos apresentados até aqui se configuram como poderosas ferramentas, possibilitando articulações e auxiliando no direcionamento teórico e metodológico desta pesquisa.

No capítulo seguinte, apresento o caminho investigativo em busca das pedagogias em lugares noturnos e públicos de Porto Alegre. Busca executada por meio de uma rota noturna de pesquisa e traçada pelo uso de uma metodologia híbrida que investiu em caminhadas e nas eventuais detenções para a seleção e investigação dos lugares noturnos dessa metrópole.

An aerial, grayscale photograph of a dense urban grid, showing a complex network of streets and buildings. The text is centered over the image.

PARTE II
PASSOS NA NOITE: SOBRE O CAMINHO
INVESTIGATIVO E AS PEDAGOGIAS DA
NOITE

PREÂMBULO

As ruas conduzem o flanador a um tempo desaparecido. Para ele todas são íngremes. No asfalto sobre o qual caminha, seus passos despertam uma surpreendente ressonância. O lampião a gás que resplandece sobre o calçamento e projeta uma luz ambígua sobre esse fundo duplo.
(Walter Benjamin, 1994)

Em busca de dar visibilidade às pedagogias que operam e são constituídas na noite de Porto Alegre, o presente capítulo apresenta a metodologia utilizada nesta pesquisa. Desbravar lugares, encontrar sujeitos, registrar práticas noturnas e analisar suas aprendizagens são tarefas que conduziram o pesquisador por espaços-tempos em que as dúvidas e incertezas muitas vezes rondaram o estudo, como também apontaram para outras possibilidades de investigação em meio à diversidade cultural que a noite propicia.

A partir da perspectiva proporcionada pelos Estudos Culturais e dos usos etnográficos que esse campo vem adotando em suas pesquisas, investiu-se em uma metodologia que se caracterizou pelo “hibridismo”, articulando procedimentos inspirados na “etnografia pós-moderna” apresentada por Gottschalk (1998) e a técnica denominada como “observação casual” utilizada por Lorite García (2000). Além disso, por se tratar de investigações em contextos urbanos, também a metodologia “polifônica” aplicada às metrópoles contemporâneas proposta por Canevacci (2004) integra meu itinerário. Assim, foram as caminhadas noturnas de um pesquisador-*flâneur* que traçou rotas, executou trajetos e construiu um percurso investigativo próprio.

O *flâneur*, como foi apresentado por Baudelaire e exposto por Walter Benjamin (1994), é um tipo de indivíduo que, em sua prática de flânar quase sem rumo ou observando despreocupadamente as galerias de Paris do século XIX, pode ser visto como aquele que promove aberturas para olhar a cidade como paisagem vivida, como diálogos permanentes entre os sujeitos e os lugares. Menos que dar vida a esse personagem perdido no tempo e que, certamente, seria engolido pelos ritmos frenéticos das metrópoles contemporâneas, foi inspirado pelo seu tipo de andar que consegui me aproximar, adentrar e indagar nos espaços-tempos da noite e vislumbrar, em sua fragmentação e dispersão, os modos de condução dos sujeitos pela noite.

Para Benjamin (1994), a “embriaguez” do *flâneur* que vagueia pela cidade “não se nutre apenas daquilo que, sensorialmente, lhe atinge o olhar; com frequência também se apossa do simples saber, ou seja, de dados mortos, como algo de experimentado e vivido” (p.

186). O saber, assim como tudo o que desperta a memória do *flâneur*, descrito por Benjamin como “anamnésica”, pode nos aproximar dos processos cognitivos, mas também remete ao entendimento de que os conhecimentos são vividos como experiências pelas quais o sujeito aprende por meio da ação de flunar como interação com a exterioridade do mundo.

Peter McLaren (2000), ao fazer uso da técnica e dos posicionamentos de um pesquisador-*flâneur* dentro de uma cultura contemporânea, afirma que esta figura corporifica a tentativa de viver em ambientes urbanos dentro de estratégias embaçadas e vertiginosas de representação e de discursos mutantes. McLaren (2000) possui a intenção de problematizar o “olhar reflexivo do etnógrafo”, que diz respeito ao duplo papel daquele que vive como *flâneur* e como pesquisador. Para esse autor (2000), o pesquisador que vive nos espaços da cidade enfrenta um dilema, pois em suas “caminhadas criativamente carregadas, sempre ocupa de antemão a geografia existencial de seu próprio desejo e medo, à medida que vive na opressão da existência metropolitana e no hibridismo dos espaços públicos cosmopolitanos” (p. 84).

Sendo assim, este é um estudo produzido através das experiências do pesquisador-*flâneur* que observa, mas também é observado, que vivencia, registra, descreve e (re)escreve inúmeras vezes na procura de se inserir, ainda que provisoriamente, em culturas urbanas noturnas que se metamorfoseiam constantemente na metrópole. Composta por imagens, falas, gestos, práticas, sujeitos e lugares, esta pesquisa se assemelha a uma “viagem narrativa” em que é possível assumir, como afirma Santos (2005), menos os modos de olhar e experimentar que caracterizariam um “turista” urbano e mais a experiência a partir da perspectiva de um “etnógrafo viajante”. Tais considerações iniciais são destacadas aqui para lembrar que se estabelece um nexos íntimo e complexo entre a escrita, o trabalho de campo, os dados de pesquisa e as análises.

Esta é uma investigação composta de recortes e detalhes que não surgem “magicamente”, mas sim são um produto de arranjos que implicam desde a forma como os dados de pesquisa são construídos, passando por discussões teórico-metodológicas, até a maneira como tudo isso é manejado textualmente pelo pesquisador. E para isso é preciso despir-se dos ritmos contemporâneos diurnos e adentrar os lugares com um olhar sem pressa. Trata-se de um exercício, de uma experiência de pesquisa.

Feitas tais considerações, apresento a seguir os pressupostos metodológicos do estudo e, levando em conta que as transformações culturais estão implicadas com os múltiplos modos de viver nas metrópoles contemporâneas, a metodologia de pesquisa utilizada na noite urbana exige articulações que atendam a tais condições.

5 ABORDAGEM METODOLÓGICA HÍBRIDA NA NOITE DA METRÓPOLE

*N*oite de sábado. Espero um ônibus enquanto meu olhar passeia pelo interior de um pequeno casebre onde pichações se misturam com cartazes de propagandas de cerveja. Lá dentro, um solitário frequentador e uma atendente entediada. Pendurada na parede do bar, uma TV mescla anúncios e notícias de mortes nas ruas da cidade. Cenas habituais, quase banais.

Dentro do ônibus, integro a paisagem, misturando-me aos outros. Porém, nenhuma interação, nenhum diálogo, nenhum olhar atravessa o meu. Proteger-se? Privar-se dos contatos? Isolar-se em si mesmo? Práticas e saberes aprendidos na noite.

Chego na região central de Porto Alegre. Observo um cenário composto de taxistas, vendedores ambulantes, moradores de rua, prostitutas, além de outros personagens naquele espaço-tempo noturno. O que estas vozes me contarão até o amanhecer?

(Noturnos de Campo, Porto Alegre, agosto de 2015)

As anotações destacadas em epígrafe são registros de observações iniciais desta pesquisa nos espaços-tempos noturnos e tentam se aproximar de uma escrita resultante dos pressupostos metodológicos híbridos já mencionados, possibilitando dar conta de um objeto tão fluido e disperso quanto as pedagogias da noite. Ao articularem-se com os diferentes espaços-tempos urbanos, aos distintos lugares e aos múltiplos sujeitos que compõem a metrópole contemporânea, as abordagens, registros e descrições nem sempre seguiram desenhos de investigação pré-programados ou trajetos rígidos.

Ao levar em conta o contexto de “virada” cultural e epistemológica no campo das Ciências Sociais e Humanas, os Estudos Culturais também estão implicados na invenção de métodos de pesquisa. Para Kirchof, Wortmann e Costa (2015), o “hibridismo” metodológico disseminado pelos Estudos Culturais está alinhado com sua dissociação das disciplinas acadêmicas tradicionalmente instituídas. A dimensão “viajante” e “aventureira” dos Estudos Culturais permite modificar, adaptar ou articular os métodos utilizados nos diversos campos científicos. Para os mesmos autores (2015), as possibilidades criativas e a pluralização passaram a caracterizar cada vez mais intensamente os Estudos Culturais, “o que está relacionado à sua capacidade de flexionar-se de acordo com cada contexto, articulando-se com diferentes saberes e mantendo compromisso com urgências políticas em sentido amplo” (p. 10).

Carvalho (2001) salienta que os Estudos Culturais avançaram em um campo que há pelo menos trinta anos atrás era de interesse exclusivo dos antropólogos. Para esse autor

(2011), os Estudos Culturais liderados pela proposta teórica de Stuart Hall, “propõem uma nova abordagem para uma etnografia das expressões culturais contemporâneas, refazendo os esquemas vigentes de interpretação de temas como identidade, relações raciais, sexualidade, pertença étnica, hibridismo cultural etc.” (p.107).

O antropólogo italiano Massimo Canevacci (2004), em sua obra *A Cidade Polifônica: Ensaio sobre a Antropologia da Comunicação Urbana*, dirige um olhar bastante peculiar sobre as metrópoles. Ao salientar que nos encontramos em um processo de transição de uma forma-cidade quase imutável comandada a partir de um centro, seja ele político, econômico ou cultural, o autor argumenta que estamos vivendo outra forma constitutiva de urbanidade contemporânea: a forma-metrópole. Para Canevacci (2004), a forma-metrópole é comandada a partir de muitos centros que se intercomunicam com os indivíduos múltiplos que por ela transitam. A forma-metrópole segue “dilatando” corpos e experiências para além dos espaços físicos e arquitetônicos que se fundem, agora presentes no seu policentrismo contemporâneo.

Segundo Canevacci (2004), na metrópole tudo se (inter)comunica: pessoas, prédios, formas e percepções. Todos podem se tornar espectadores e atores por meio de suas vivências urbanas, agindo sobre as arquiteturas imóveis, interpretando os signos e seus valores no tempo e no espaço, pois existe uma comunicação dialógica entre um determinado edifício e a sensibilidade de um cidadão que elabora percursos absolutamente subjetivos e imprevisíveis.

Leitor de Walter Benjamin, Canevacci (2004) credita a esse “narrador de cidades”, a montagem de um método fragmentário em que é possível selecionar dados relativos à “percepção” em busca de um sentido do conhecimento. Em seu texto *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica*, Benjamin (2012) já salientava que aspectos físicos como a arquitetura de uma cidade possuem formas de recepção que ativam a percepção dos seus habitantes. Escreve Benjamin (2012):

Os edifícios comportam uma dupla forma de recepção: pelo uso e pela percepção. Em outras palavras: por meios táteis e óticos. [...] Pois não existe nada na recepção tátil que corresponda ao que a contemplação representa na recepção ótica. A recepção tátil se efetua menos pela atenção que pelo hábito. No que diz respeito à arquitetura, o hábito determina em grande medida a recepção ótica. Também ela, de início, se realiza mais sob a forma de uma observação casual que de uma atenção concentrada. [...] Pois as tarefas impostas ao aparelho perceptivo do homem, em momentos históricos decisivos, são insolúveis na perspectiva puramente ótica pela contemplação. Elas se tornam realizáveis gradualmente, pela recepção tátil, através do hábito (p. 209).

As argumentações de Benjamin, escritas nos anos de 1940, destacam as possibilidades de participação afetiva dos habitantes urbanos nas condições físicas que as

idades proporcionam, pois ativam sensações por meios de experiências táteis e experiências óticas, visuais, vinculando-as com os lugares da cidade. Para Canevacci (2004), que utiliza o método benjaminiano para analisar o universo contemporâneo e fragmentado da metrópole, o aparelho perceptivo em contato com a arquitetura e demais aspectos urbanos proporciona “choques” e “colisões” em que o indivíduo é invadido por contradições que emergem a partir das experiências táteis e óticas. Nesse caso, a arquitetura torna-se condição materializável dos espaços-tempos e uma das possibilidades dessa interação do sujeito com o lugar.

Para Canevacci (2004), a capacidade do aparelho perceptivo da cidade é ativada pela comunicação urbana que se assemelha a um coro, uma multiplicidade de vozes autônomas que se cruzam, relacionam-se e sobrepõem-se umas às outras: a metrópole torna-se, assim, “polifônica”. Para Canevacci (2004), a pesquisa na metrópole “designa uma determinada escolha metodológica de ‘dar voz a muitas vozes’, experimentando assim um enfoque polifônico com o qual se pode representar o mesmo objeto [...]” (p. 18). Assim como a metrópole não possui mais um centro, mas uma multiplicidade policêntrica, o método também se (des)centraliza e, como os seus habitantes, está em permanente trânsito (CANEVACCI, 2004). Desse modo, em contextos metropolitanos noturnos em que os limites geográficos, políticos, econômicos e culturais são rompidos, em que se misturam os objetos e os sujeitos, torna-se praticamente inviável a aplicação de um método único e eficaz.

O método, nessas condições, torna-se também “polifônico”, composto a partir dos múltiplos dados que podem ser produzidos nos ambientes urbanos: os sons, músicas, ruídos, vozes; as imagens, vídeos, cartazes, outdoors; os indivíduos com seus gestos, suas falas, suas ações. Tudo está em conjunção na metrópole. Para Canevacci (2004), essa montagem que mescla sujeito e objeto – que à primeira vista é fragmentária, residual e difusa – torna-se o principal objeto, pois “destrói o velho aparelho conceitual, e, simultaneamente, requer dele a produção de um novo que, mesmo inserindo-se num contexto epistemologicamente dado, exige a ‘reinvenção’ de princípios e perspectivas, de olhares e narrações” (p. 111). Para o autor (2004), a polifonia está presente tanto no objeto quanto no método a ser utilizado e, muitas vezes, sua utilização vai depender dos múltiplos direcionamentos de pesquisa que seguem os caminhos trilhados em meio aos ambientes urbanos.

Lorite García (2000), ao propor uma “observação casual” – e não casual observação – para estudar as transformações sociais e midiáticas em microterritorialidades cotidianas (como exemplo, suas observações no metrô mexicano durante suas viagens de ida e volta ao campus da universidade da Cidade do México), oferece alguns elementos interessantes que podem auxiliar nas investigações para esta pesquisa. O autor (2000, p. 8) chama de

“mestiçagem técnica” o uso da “observação casual” que se “inicia ao acaso”, advertindo que não selecionou a priori o metrô da cidade como ponto-chave de suas observações sobre as transformações sociomidiáticas urbanas. No entanto, Lorite García (2000) comprova, “ao chegar casualmente a este lugar, como mais um usuário e por motivos laborais, que se trata de um lugar-chave para observar as mudanças efetivas que estão sendo produzidas nesta dita realidade” [tradução minha] (p. 8). Para o autor (2000), o tempo destinado a essa observação não é estabelecido previamente, durando a viagem de ida e volta do seu trabalho.

Segundo Lorite García (2000), o observado casualmente não está sendo casualmente observado, pois, ao observar o que acontece durante um tempo, o autor presta atenção ao observado porque está respaldado por um modelo teórico, flexível e polietápico⁹⁷, que está se construindo durante toda sua vida de pesquisador. Mediante essa observação casual, o autor (2000) constrói e reproduz discursos, afirmando: “são narrações compostas que gravo mentalmente e monto textualmente com critérios audiovisuais como se tratasse de cenas e sequências de uma película” (p. 9).

A metodologia híbrida utilizada em investigações na noite da metrópole pode ser pertinente através de uma bricolagem que se pretenda crítica e autorreflexiva, pois a criatividade, a flexibilidade e a adaptação ética ao campo deveriam contar mais do que a submissão a regras produzidas por outra pessoa, em outro lugar, em outro espaço, em outro tempo e com propósitos diferentes (GOTTSCHALK, 1998). Para o autor (1998), as produções desenvolvidas por meio das “etnografias pós-modernas”, tanto no estilo quanto no conteúdo, têm sido mais sensíveis às formas culturais no momento contemporâneo, “mais modestas quanto às reivindicações de possuírem a verdade e a autoridade, mais criticamente autorreflexivas com respeito à subjetividade e mais autoconscientes das estratégias linguísticas e narrativas” (p. 2).

É preciso levar em conta que tais etnografias, segundo esse mesmo autor (1998), não dispensam tarefas essenciais como coleta, organização, interpretação, validação e comunicação de dados, no entanto, exigem que seu autor permaneça constante e criticamente atento a questões como “as subjetividades, os movimentos retóricos e os problemas da voz, poder, política textual, limites à autoridade, asserções de verdade, desejos inconscientes e assim por diante” (p. 3). Para tanto, Gottschalk⁹⁸ (1998) elaborou cinco métodos ou

⁹⁷ O modelo é assim denominado pelo autor (id.), pois está sendo aprofundado e ampliado com aportes de investigadores de diferentes países americanos e europeus.

⁹⁸Gottschalk (1998) utiliza tais métodos em sua pesquisa etnográfica realizada pelo período de dois anos na cidade de Las Vegas – EUA. No entanto, o autor afirma que essa metodologia pode ser aplicada, reformulada e adaptada para os demais contextos urbanos investigados.

“movimentos” utilizando-os em sua pesquisa etnográfica na cidade de Las Vegas, Estados Unidos.

A “subjetividade” e a “autorreflexividade”, propostas por Gottschalk (1998), podem agir como um importante componente que liga os problemas privados às questões públicas. Para o autor (1998), este é um movimento que permite a todo etnógrafo perceber seu próprio instrumento autorreflexivo de pesquisa e o “outro” relatado no texto etnográfico é sempre uma versão produzida. Segundo o mesmo autor (1998), devemos desenvolver nosso próprio equilíbrio através do qual “relatamos nossa história de forma que propicie compreensão, identificação e empatia com fenômenos que estejamos evocando [...]” (p. 6), enquanto “reconheçamos e trabalhemos a inevitável presença de nossa subjetividade que está em todo o processo etnográfico” (p. 6), acrescenta.

As “derivações” que podem surgir em diversos pontos da cidade, enfatizando as “verdades locais” ou “lógicas” próprias de cada ambiente é o segundo movimento proposto por Gottschalk (1998). O autor busca inspiração na *derive* que os Situacionistas⁹⁹ creditavam às cidades, onde os habitantes seriam mais do que espectadores. Seriam participantes de toda a interação no espaço urbano. Desse modo, para o autor (1998), a etnografia pós-moderna considera a “sensibilidade” aos impactos de luz, som, cores e cheiros presentes em diversos locais e que afetam nossos sentidos.

A “evocação”, como terceiro movimento etnográfico utilizado por Gottschalk (1998), mostra que a descrição não é a única estratégia de representação dos fatos, pois, ao invés de convencer o leitor da verdade de seu relato, busca promover “uma compreensão através do reconhecimento, identificação, experiências pessoais, emoção e formas de comunicação que comprometam o leitor com planos outros que não unicamente o racional” (p.08). Segundo o autor (1998), a “evocação” busca realçar os registros autorreflexivos em uma tentativa de articular e promover outras compreensões das experiências cotidianas, com a utilização de metáforas para registrar a realidade física e falada, diálogos com informantes e a inclusão de aspectos culturais da cidade

⁹⁹ A expressão *derive* foi utilizada pelo movimento de vanguarda surgido na Europa após a Segunda Guerra Mundial conhecido como *Internacional Situacionista*. Formado por Guy Debord, em 1951, a partir de dois movimentos, a *Internationale Lettriste* e *International Movement for na Imaginist Bauhaus*, a IS propunha outras formas críticas de perceber, entender e interagir com a cidade. Segundo Felício (2007), a forma de “psicogeografia” proposta pelo grupo estudava como os componentes geográficos, a arquitetura, a luz, o clima, os sons produzidos na cidade e o território urbano afetavam o comportamento humano. A “psicogeografia” e a “deriva” foram seus principais procedimentos e práticas desenvolvidos para a observação e percepção da cidade e dos cenários urbanos. In: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/03.035/69>. Acesso em: 21 mar. 2015.

O quarto movimento que Gottschalk (1998) faz uso salienta o aumento vertiginoso das tecnologias multimidiáticas, causando “interrupções”, “interações” e “mediações” das situações reais e ficcionais que são interpretadas pela mídia e a forma como são percebidas, recebidas e também interpretadas pelos espectadores. Essa “saturação” da mídia ofusca a distinção entre o real e o simulado e é um aspecto a ser registrado pelo pesquisador em grandes centros urbanos.

As questões ligadas a “autoridade” e “voz etnográfica” em uma etnografia pós-moderna, quinto e último movimento, são apontadas por Gottschalk (1989) como aspectos que diferem de uma etnografia tradicional. As paisagens urbanas provocam interações com os muitos indivíduos, acontecimentos e lugares que nelas coexistem e, desse modo, levando o pesquisador a diminuir sua autoridade e incorporar as múltiplas vozes e os “saberes populares” que circulam nos ambientes urbanos das metrópoles contemporâneas. Para o autor (1998), os sujeitos, os “outros” de nossa pesquisa, deveriam ser convidados por nossos textos a falar e participar de uma forma que não fosse reduzida a citações estrategicamente inseridas para afirmar determinadas questões investigativas, mas sim como participantes ativos, “pessoas que precisam ser incorporadas como vozes teóricas que guiam a própria construção do conhecimento que produzimos acerca das experiências que elas e nós temos” [grifo do autor] (p. 15).

Gottschalk (1998) enfatiza que não pretende impor tais movimentos a quem quer que esteja realizando uma etnografia, pois para se criar um sistema metodológico diferente do seu, basta acrescentar outros movimentos ou substituir qualquer um deles da lista. O autor (1998) finaliza propondo uma produção textual etnográfica que ele denomina como “facção”: um texto que seja “ficção” na forma e “factual” no conteúdo. Segundo o autor, o texto de uma pesquisa pode utilizar estratégias literárias ficcionais como o drama, a presença do autor, a lembrança dramática, os pontos de vista, diálogos e monólogo interno. A sua parte factual é mais problemática, pois “a verdade de um texto não pode ser estabelecida pela sua capacidade de verossimilhança¹⁰⁰ – a capacidade [de determinado texto] de reproduzir e desconstruir as reproduções e simulações que estruturam o real” [grifos do autor] (p. 18).

Ressalto que esta pesquisa fez uso, principalmente, daqueles movimentos metodológicos que dizem respeito às formas subjetivas e autorreflexivas atuantes na atividade do pesquisador que se coloca em campo, e também das “derivações” e “evocações” que

¹⁰⁰O autor utiliza tal citação a partir de Agar, M. 1995. “*Literary Journalism as Ethnography: Exploring the Excluded Middle*”. In *Representation in Ethnography*, editado por J. Van Maanen (Thousand Oaks, CA: Sage): 112-129.

intensificam as características locais e promovem formas outras para compreender e narrar as experiências de aprendizagens nos lugares investigados. Embora nem todos os movimentos expostos por Gottschalk tenham sido utilizados durante as investigações e abordagens, eles funcionaram como subsídios teóricos que possibilitam pensar outros modos para pesquisar em ambientes urbanos.

Expostos os principais aportes metodológicos da pesquisa, destaco as suas etapas visando a construção de um *corpus* analítico. Assim como foi salientado na introdução desta tese, esta é uma pesquisa qualitativa, em que o interesse reside na variedade e distinção das representações a partir dos comportamentos e práticas dos sujeitos em sua vivências e experiências de aprendizagens noturnas. Como apontam Bauer e Aarts (2014), a relação sujeito-objeto em pesquisas qualitativas é observada através de conceitos, tais como “opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discursos, cosmovisões, hábitos e práticas” (p. 57). A relação sujeito-objeto em tais pesquisas é do tipo particular e o pesquisador procura entender os diferentes ambientes sociais, tipificando estratos sociais e funções, combinando-os por meio de representações específicas (BAUER; AARTS, 2014).

Recordo que durante a apresentação do projeto de tese para a realização desta pesquisa, os lugares e os sujeitos participantes, bem como a forma de captação de dados foram utilizados para sondagens iniciais. Apresento-os agora em sua versão definitiva.

1 – A região abrangida pela pesquisa foi o Centro Histórico de Porto Alegre, o Bairro Cidade Baixa e o Parque Farroupilha, nessa mesma metrópole.

- a) Lugares noturnos selecionados: três viadutos, duas ruas de frequência boêmia e o Parque Farroupilha.

2 – Seleção dos sujeitos-personagens participantes de pesquisa

- a) “Errantes” urbanos: três moradores de rua, três boêmios;
- b) Trabalhadores da noite: um garçom e um taxista;
- c) Quatro participantes de um evento noturno no Parque Farroupilha.

3 – Recursos utilizados

- a) Registros fotográficos e audiovisuais, anotações em Noturnos de Campo, entrevistas e conversas informais com participantes da pesquisa.

Cabe salientar que a produção e organização de um *corpus* de pesquisa composto de registros visuais como fotografias e vídeos, anotações em forma de Noturnos de Campo, bem como depoimentos e conversas com sujeitos abordados durante as caminhadas noturnas

possibilitou a “materialização” em uma pesquisa cujo objeto se constitui tão fluido como as pedagogias da noite. A produção de dados a partir de procedimentos metodológicos que dizem respeito às investigações envolvendo seres humanos como observações, registros, utilização de imagens e transcrição de conversas está, indubitavelmente, ligada com os aspectos éticos pertinentes à sua realização¹⁰¹.

No texto *Estar Lá, Escrever Aqui*, Geertz (1989) aponta atitudes reflexivas para a produção de uma “política descritiva” e ética, envolvendo os prováveis sujeitos participantes em pesquisas que envolva seres humanos. Desse modo, para o autor (1989, p. 60)

nessa condição está inserido o compromisso ético de representar textualmente, tanto os discursos dos sujeitos quanto a narração de acontecimentos e situações entre os quais foi conduzida a investigação. Essa possibilidade de vivenciar e registrar, para posteriormente realizar a produção de um texto, que tanto informe e “justifique” quanto nos possibilite afirmar o “veredicto” de nossa participação, de nossa tentativa de “misturar-se” às culturas pesquisadas, tem possibilitado a adoção de determinados procedimentos descritivos para sua exposição pública.

Segundo Geertz (1989), a hipótese, que por muito tempo pautou a literatura antropológica, de uma separação entre o assunto que se descrevia e o público a quem era transmitida a informação se dissolveu na contemporaneidade. Tal condição, de certa forma, acompanha as investigações na vida noturna da metrópole, onde observadores e observados coexistem, fazendo parte de uma mesma “aldeia urbana”.

Nos ritmos em que a pesquisa em contextos urbanos noturnos se desenvolve, pesquisadores e pesquisados confundem-se e são olhados por inúmeros outros que também podem assistir, (re)contar e descrever de múltiplas formas, e a partir de distintos pontos de vista, os acontecimentos e as situações cotidianas. Como todos esses movimentos podem ser descritos? Que diversos registros e interpretações também podem surgir a partir do “outro” que nos olha? Diante de tudo isso, quais públicos nossos textos podem atingir? Em pesquisas acadêmicas pensadas, e executadas, sob tais perspectivas, essas são indagações que podem surgir e, parafrazeando Geertz (1989), também podem mudar os objetivos retóricos e os alcances teóricos, colocando em risco o próprio direito de escrever.

Tendo em vista tais reflexões teóricas e metodológicas, saliento que as imagens foram utilizadas nesta pesquisa como pontos de referência, dando visibilidade e orientação durante o caminho investigativo noturno. Embora não sejam realizadas análises das imagens captadas, as fotografias funcionam como registros, como representação visual do que foi vivido e

¹⁰¹ Saliento que o parecer de aprovação desta pesquisa foi emitido em 1º/06/2017 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS).

praticado durante as observações. Nesse sentido, as imagens auxiliam a leitura, agregando outro tipo de informação e possibilitando que a escrita, em alguns momentos, torne-se um texto visual mais fluido.

As conversas com os sujeitos abordados são transcritas em sua forma literal a partir das audiogravações, com mudanças apenas daqueles termos, expressões ou repetições que poderiam dificultar o entendimento, fornecendo, com isso, uma versão mais “limpa” para a leitura e a compreensão do texto. As abordagens foram realizadas nos espaços públicos em que os sujeitos se encontravam para a realização de suas práticas noturnas. Não há uso de imagens com identificação pessoal e os nomes apresentados são fictícios. Encontram-se em anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e demais documentos utilizados durante a pesquisa. Saliento que os procedimentos éticos e legais com bases na resolução de nº 510/2016 justificam as sondagens iniciais durante a etapa preliminar da pesquisa, bem como a realização das suas etapas posteriores e se encontram incluídas como texto em apêndice nesta tese.

Se, como afirmam Meyer e Paraíso (2012, p. 15), “uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa”, é no caminhar de pesquisador-*flâneur*, nas trilhas percorridas, nos trajetos realizados, que as pedagogias da noite também são constituídas, circulando em espaços-tempo noturnos, modelando os distintos modos de ser e de estar sujeito em ambientes contemporâneos. Como afirmam as mesmas autoras (2012, p. 15), “uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução, como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa”. É possível acrescentarmos a esses direcionamentos também as questões para uma condução pedagógica e ética.

Dirijo-me agora ao capítulo analítico, reforçando que tanto na investigação de lugares, no encontro dos sujeitos, no registro de práticas e na composição de “cenas” noturnas, atitudes como “estar dentro” e “fazer parte” habilitam o pesquisador à redação de uma escrita, que mesmo imaginária, no momento das saídas de campo, corresponde a sua existência real (GEERTZ, 1989).

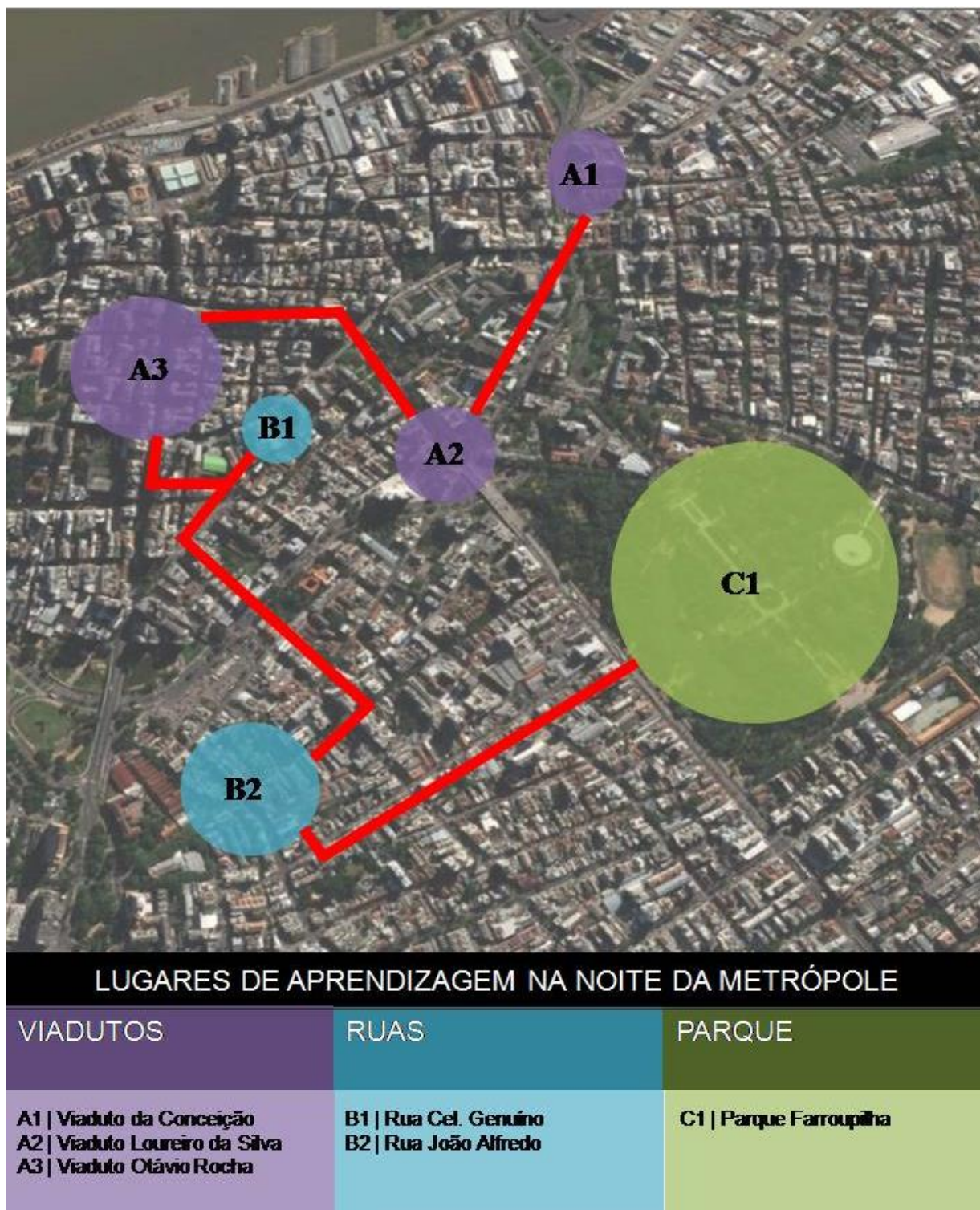
6 LUGARES, CENAS E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA NOITE DA METRÓPOLE

*Suave é a noite,
é a noite que eu saio.
Pra conhecer a cidade,
e me perder por aí!*
(Engenheiros do Hawaii, 1986)

A partir deste capítulo, tem início o percurso analítico resultante do trabalho de campo realizado para a produção dos dados empíricos para esta pesquisa. As referências teórico-metodológicas utilizadas serão apresentadas no decorrer das discussões analíticas. As caminhadas noturnas, indispensáveis para aproximação e abordagens aos sujeitos e o registro das práticas culturais noturnas, constituíram o primeiro procedimento utilizado. Nessas perambulações, o pesquisador atuou como uma espécie de *flâneur* contemporâneo, desempenhando um papel próximo ao de um detetive que cria as conexões e articulações possíveis para seu trabalho investigativo, pois assume uma perspectiva de observador e desenvolve formas de reagir aos ritmos da cidade grande, “capta as coisas em pleno voo, podendo assim imaginar-se próximo ao artista” (BENJAMIN, 1994, p. 38).

O mapa exposto a seguir (fig. 4) permite visualizar a região abrangida durante a pesquisa, bem como sinaliza os lugares de aprendizagem investigados. A imagem expõe um desenho cartográfico a partir de uma perspectiva plana e distanciada com a intenção de que sirva como guia, indicando o trajeto realizado pelo pesquisador. Uma “rota noturna” sinuosa, caminhada quase labiríntica, mas que investe em um percurso intencionado, objetivando selecionar lugares, encontrar personagens, registrar práticas em busca de mostrar como operam as pedagogias da noite na metrópole.

Figura 4: Mapa do caminho noturno realizado pelo pesquisador e a localização dos lugares investigados



Fonte: acervo pessoal do autor.

Assim como as experiências de aprendizagem na noite, o caminho traçado no mapa é disforme, composto de errâncias e detenções que possibilitam aproximações aos lugares e o registro da multiplicidade das práticas cotidianas na noite. Uma rota realizada de modo descontínuo, pois dependeu de inúmeras caminhadas pelas quais o pesquisador-*flâneur* executou as saídas de campo iniciais em meados de 2015, visando a realização do projeto de pesquisa, intensificando-as no segundo semestre de 2016 e primeiro semestre de 2017. Cabe ressaltar que a rota não foi traçada de forma linear, nem teve duração de tempo ou datas previamente determinadas. A técnica da observação casual serviu também para um flunar em que o pesquisador se deixou levar pelas caminhadas na noite.

As saídas de campo na região definida pela pesquisa coincidiram com a estadia do pesquisador em uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre. Dessa forma, foram constantes as viagens de ônibus (destacada em Noturnos de Campo na abertura deste capítulo) realizadas pelo pesquisador e isso incidiu, ainda que implicitamente, na sequência e execução do trajeto realizado. Pousos em hotéis e em casas de amigos, refeições em bares noturnos e esperas de ônibus na estação rodoviária de Porto Alegre foram frequentes durante o trabalho de campo. Em razão disso, a montagem da rota percorrida e representada no mapa foi definida após a finalização do trabalho de campo na noite da região central de Porto Alegre.

O segundo procedimento consistiu na seleção dos lugares noturnos e, para isso, foi preciso identificar a partir de sua localização no espaço-tempo público, como e por meio de quais condições emerge a sua potência pedagógica. “Ler” um lugar de aprendizagem, segundo Ellsworth (2005), pressupõe um foco nos significados e nas condições que determinados ambientes, comportamentos ou eventos apresentam para a produção de conhecimentos permanentemente em construção, possibilitando, com isso, a produção de distintas experiências de aprendizagem. Segundo a autora (2005), a arquitetura, os monumentos, os objetos e demais “materialidades” presentes no ambiente urbano movimentam as experiências de aprendizagem através da atuação conjunta e inseparável do corpo, da mente e do cérebro no espaço-tempo de um lugar de aprendizagem, como vimos em capítulo anterior desta tese. As experiências vividas em determinados lugares são cruciais para a aprendizagem, pois estão envolvidas com práticas sociais, acontecimentos e sensações, articulando modos de ser e estar que colocam os sujeitos “radicalmente em relação para si mesmo, para os outros e para o mundo” (ELLSWORTH, 2005, p. 2).

Os pontos pivôs de um lugar de aprendizagem possibilitam tornar essas experiências de aprendizagem pensáveis e inteligíveis quando usamos o *transitional space*, de que falamos no capítulo 4, para perguntar: o que exatamente são pontos pedagógicos em lugares de

aprendizagem? Quem ou o que nós descobrimos e como somos convidados a interagir no interior dessa relação? Onde estão? E como o espaço-tempo fabrica e é fabricado em tais lugares? Questões que são colocadas por Ellsworth (2005) e que nos auxiliam nesta pesquisa na tentativa de mostrar como as pedagogias são esboçadas e operam na noite através de experiências de aprendizagem em lugares da metrópole. A investigação e a seleção de um lugar de aprendizagem leva em consideração as condições de espaço, de tempo e as posições de sujeito que os indivíduos ou grupos sociais assumem por meio das distintas práticas e sensações como experiências de aprendizagem vivenciadas em tais lugares. Os lugares de aprendizagem subvertem sua função e posicionamento fixo e instituído pelo pensamento racional, atuando como interstícios na metrópole, promovendo aberturas para outros espaços-tempos. Movimentos pelos quais os sujeitos vivenciam experiências de aprendizagem mutantes, como destaca Ellsworth (2005), pois se processam por vias não lineares, onde os ritmos e velocidades nunca são estáticos, acompanham as performances, os eventos, as culturas que se movimentam nos espaços-tempos na noite urbana.

As experiências de aprendizagem realizadas em tais lugares nem sempre se encontram legíveis e transparentes, posto que são difíceis de classificar do ponto de vista da pedagogia tradicionalmente entendida. São constituídas através de “caminhos experimentais” em que as interações entre as condições do meio e os sujeitos produzem conhecimentos que nunca estão acabados, encontrando-se constantemente em construção (ELLSWORTH, 2005). São experiências de aprendizagem que proporcionam a atuação conjunta e inseparável entre corpo/mente/cérebro, movimentando tanto os aspectos objetivos quanto subjetivos, do sujeito consigo com os outros e com o mundo.

É preciso salientar que os “lugares de aprendizagem” não existem como um *a priori*, como se estivessem esperando pela sua captura e investigação em uma dada realidade. Assim como os dados da pesquisa, sua produção foi realizada por meio do registro das práticas cotidianas e das vivências observadas em determinados espaços-tempos públicos e urbanos. Durante tais saídas foi preciso despir-se dos ritmos diurnos. Foi preciso exercitar um olhar noturno, sem pressa. Um exercício de pesquisa na noite. Uma experiência de aprendizagem também para o pesquisador. Uma realidade de pesquisa que foi construída ao longo da investigação pela noite da metrópole e representada textualmente neste trabalho.

O terceiro procedimento utilizado consistiu na observação e registro das práticas e as abordagens aos sujeitos urbanos que habitam ou ocupam os lugares de aprendizagem selecionados para esta pesquisa. Os sujeitos de pesquisa se aproximam do que Bauman (2008), ao se amparar na sociologia interpretativa de Max Weber, denomina de “tipos ideais”,

pois, enquanto realizadores de práticas noturnas, os sujeitos abordados nesta pesquisa configuram-se como “‘modelos’ essenciais destinados a tornar inteligível as evidências da experiência, que de outro modo pareceriam caóticas e fragmentadas” (p. 23). Amparo-me ainda em Bauman (2008) para afirmar que os “tipos ideais” não são descrições da realidade social, mas, ainda que funcionem como instrumentos para análise, são vidas que dão sentido ao retrato da sociedade que esta pesquisa procura mostrar. Sujeitos constituídos através de movimentos pelo espaço-tempo da noite, evidenciando relações consigo, com os outros e com o mundo. Movimentos em que vivenciam experiências de aprendizagem, destacando os traços pedagógicos dos lugares de aprendizagem. Ao depositarem mais consistência e lógica ao mundo social empírico, os sujeitos, como tipos ideais desta pesquisa, estão profundamente relacionados com as experiências e as práticas sociais noturnas.

Para evidenciar as distintas formas de condução dos sujeitos no espaço-tempo da noite urbana, o registro da realização de práticas ou ações se tornou relevante para identificar as experiências de aprendizagem. Alguns autores auxiliam nessa investigação e análise das práticas cotidianas realizadas em espaços-tempos urbanos e públicos. Certeau (1998) defende que as práticas ordinárias são multiformes e astuciosas, pois instauram o sentido de espaço vivido e uma familiaridade com a cidade. Harvey (2004, p. 95) salienta que a descrição mais simples das práticas cotidianas é aquela em que os “indivíduos são considerados agentes movidos por um propósito e engajados em projetos que absorvem tempo através do movimento do espaço”. Hall (1997), por sua vez, considera as práticas culturais como diferenciadoras em uma ação social, pois atuam “como um comportamento que é distinto daquele que é parte da programação genética, biológica ou instintiva”, pois ela requer significados e é relevante para eles.

Hall (1997) salienta que uma ação social possui significados tanto para seus praticantes quanto para aqueles que observam: “não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta em relação com os outros” (p. 16). Para Hall (1997), os seres humanos são interpretativos, instituindo, por meio de “sistemas ou códigos de significação”, os sentidos que dão às próprias ações e à identificação das ações alheias, constituindo, dessa maneira, o que se entende por cultura. Assim, todas as práticas sociais são práticas de significação e se encontram inevitavelmente articuladas com os sentidos que as experiências de aprendizagem possuem para seus realizadores, para os outros e para os lugares em que são realizadas. As práticas de significação são atribuídas por meio da linguagem que as denomina como uma ação, como uma atividade que é entendida, percebida

e vista no interior de um sistema cultural vigente. Dessa maneira, os significados e sentidos das práticas que compõem experiências de aprendizagens discutidas nesta pesquisa podem sofrer múltiplas ressignificações, dependendo das condições e das situações em que são produzidas. A argumentação de Hall (1997) e dos demais autores permitem, desse modo, deduzir que a produção de aprendizagens é distinta e depende das condições proporcionadas em cada lugar investigado.

A composição e a montagem das “cenas” noturnas se constituíram como o quarto e último procedimento utilizado nas investigações noturnas. Seguindo a sugestão da banca avaliadora durante a qualificação da proposta de tese, a montagem de “cenas noturnas” possibilitou maior organização para a realização das análises e verificação da força pedagógica das experiências de aprendizagem em ação nos lugares noturnos investigados. O termo “cena”, do latim *scena* e do grego *skéné*, é definido como “tenda”, “lugar de sombra”, “abrigo de madeira onde se vestem os atores”¹⁰², remetendo a um ambiente onde os indivíduos se transmutam em “personagens”. Entre os diversos significados que a palavra “cena” adquire na Língua Portuguesa, alguns permitem aproximações à forma como foi pensada e organizada sua composição na paisagem noturna observada para esta pesquisa. Assim, cena pode ser o “lugar onde se passa uma ação, cenário”; “paisagem, horizonte de visão”, ou ainda, “estar em cena, ser alvo de interesse, de comentários; estar em moda”¹⁰³.

As cenas que não se localizam em nenhum dos lugares de aprendizagem selecionados e investigados para este estudo foram denominadas de “entrecenas”. Inseridas na pesquisa, as entrecenas destacam sujeitos que se encontram em “trânsito” nos espaços-tempos na noite da metrópole. Assim como as cenas, as entrecenas também foram compostas a partir de conversas conduzidas por algumas perguntas e pela observação de práticas na noite, buscando articular as experiências de aprendizagem e os modos de condução na noite da metrópole. A primeira entrecena procura mostrar como determinadas aprendizagens são produzidas no convívio público e cotidiano de um motorista de táxi noturno com os passageiros que fazem uso de seu serviço, enquanto a segunda apresenta como um garçom em sua atividade de trabalho na noite aprende “táticas” para conhecer e identificar as melhores formas de lidar com seus clientes

È preciso considerar que, em se tratando de cenários da vida pública urbana, a construção de um “conjunto de cenas” é composta por três dimensões: a física, a

¹⁰² In: Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa. NASCENTES, Antenor (1955).

¹⁰³ Fonte: Dicionário de Português: <https://www.dicio.com.br/cena/>. Acesso: abril de 2017.

comportamental e a significação (GOMES, 2013). Através da composição das cenas em cada lugar investigado foi possível agrupar práticas, destacar detalhes, descrever sujeitos e ações. Componentes ordinários de um lugar que muitas vezes passam despercebidos, mas são cruciais para experiências de aprendizagens vividas no espaço-tempo noturno de um lugar. As cenas apresentam os cotidianos noturnos por onde as pedagogias operam. Desse modo, a composição do “cenário” de pesquisa como um conjunto de práticas, de objetos e de sujeitos unidos e simultâneos em um mesmo espaço-tempo noturno é o que possibilita atribuir distintos significados às experiências vividas na noite.

Antes de seguirmos para as seções nas quais serão identificadas e analisadas as experiências de aprendizagem nos lugares noturnos investigados, apresento a imagem utilizada com intuito de visualizar a composição das cenas e das entrecenas. A disposição verticalizada das imagens na **figura 5** é ilustrativa, visando à organização do caminho investigativo, bem como orientar a leitura das discussões analíticas.

Figura 5: Quadro explicativo das cenas e entre cenas noturnas

	<p>OS VIADUTOS E SEUS MORADORES NOTURNOS:</p> <p>Viaduto Otávio Rocha Cena 1: Aprender a proteger-se na luz</p> <p>Viaduto da Conceição Cena 2: Os objetos como o "outro" da aprendizagem</p> <p>Viaduto da Avenida José Loureiro da Silva Cena 3: Vitor, um corpo andarilho sem lugar na noite</p>
	<p>ENTRECENA 1</p> <p>Santos, um taxista na noite – aprendendo a conviver com estranhos</p>
	<p>A NOITE NAS RUAS COMO LUGARES DE APRENDIZAGEM</p> <p>Rua Coronel Genuíno: comportamentos, pertencimentos, aprendizagens Cena 1: Um bar, uma rua: um "entre" lugar Cena 2: Aproximações às práticas boêmias noturnas Cena 3: Comer e beber em um lugar de aprendizagem noturno</p> <p>Rua João Alfredo: aprendizagens noturnas que transbordam pelas margens Cena 1: Jogos na noite: deslocamentos e aprendizagens Cena 2: Relacionamentos e aprendizagens: buscas pelo outro na noite</p>
	<p>ENTRECENA 2</p> <p>Daniel, um garçom na noite: inventar "táticas" para aprender a conhecer os clientes</p>
	<p>O PARQUE FARROUPILHA COMO LUGAR DE APRENDIZAGEM NOTURNO</p> <p>Serenata iluminada: compondo cenas noturnas em um lugar de aprendizagem Cena 1: sensações e aprendizagens Cena 2: "POA me faz sorrir" e os "abraços grátis" Cena 3: o "saber-fazer pessoal" da aprendizagem</p>

Fonte: acervo pessoal do autor

6.1 OS VIADUTOS E SEUS MORADORES NOTURNOS: LUGARES DE SOBREVIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS

Apresentam-se queixa [sic] sobre os mendigos no sul e esquece-se que sua persistência diante do nosso nariz é tão legítima quanto a obstinação do estudioso diante de textos difíceis. Não há uma sombra de hesitação, um levíssimo querer ou ponderar, que eles não farejassem em nossas caras

(Walter Benjamin, 1987, p. 67)

Uma pedagogia aos moldes totalitários pretendia estabelecer novos padrões de vida mediante valores burgueses em ascensão na Porto Alegre da primeira metade do século XX. O historiador Charles Monteiro (1995) assim descreve o plano de reformas urbanas realizado na capital do Rio Grande do Sul que visava o desenvolvimento econômico e o controle político e social de uma cidade que adentrava uma nova era de modernidade, industrialização e urbanismo.

Assim como as prostitutas e os vadios que se entregavam ao jogo e ao alcoolismo em tabernas e botequins, as crianças abandonadas e os mendigos eram identificados, segundo Monteiro (1995), como indivíduos ou grupos sociais que representavam perigo à nova ordem social burguesa daquele período. Baseando-se em ideais modernos e positivistas do início do século XX como o “trabalho”, o “progresso” e a “moral” fabricados pela elite burguesa, estabelecia-se a intimidade, a boa aparência, o conforto material e demais comportamentos como “recomendações” para manutenção de padrões desejáveis de sociabilidade (MONTEIRO, 1995). Desse modo, os indivíduos e grupos que não se adaptavam a tal sistema eram considerados como “patologias sociais” ameaçadoras; afinal, para efeitos dos planos de remodelação urbana e social, era necessário acabar com esse “deprimente espetáculo urbano nas ruas” (MONTEIRO, 1995, p. 83).

Pesavento (2001), ao pesquisar a história dos excluídos na Porto Alegre do final do século XIX, afirma que, além de se estruturar pela materialidade de suas construções e pela intervenção no espaço público, a cidade suscita “um processo concomitante de produção de personagens, com a estereotipia fixada por imagens e palavras que lhes dá sentido preciso” (p. 13). São personagens ainda presentes com muita força na contemporaneidade como problemas sociais e que nos dão a dimensão dos modos de viver em metrópoles.

Pesavento aponta que, ao serem chamados de “indesejáveis”, “perigosos”, “turbulentos” ou “marginais”, tais indivíduos podem ser “[...] rechaçados e combatidos como inimigos ou, pelo contrário, podem se tornar invisíveis socialmente, uma vez que sobre eles se silencia e se nega a presença” [grifos da autora] (p. 13).

A solução encontrada pela gestão pública de Porto Alegre na época para acabar com o círculo de pobreza, mendicância e prostituição na época foi a exclusão dos “indesejáveis” através da remodelação da zona central da cidade. A partir da abertura de grandes vias de circulação como a Avenida Borges de Medeiros, da construção de viadutos, criação de ajardinamentos e de novas praças e parques, profundas mudanças tiveram início em Porto Alegre. Monteiro (1995) as compara àquelas realizadas pelo Barão Haussmann, um século antes, em Paris. Na intenção de iniciar um novo cenário urbano para outras vidas cotidianas, a cidade de Porto Alegre modernizava seu perfil arquitetônico e social a partir da remodelação de sua geografia urbana.

Neste contexto histórico, em que a arquitetura urbana foi criada e planejada para a remodelação geográfica e social da cidade de Porto Alegre, teve início, em 1926, a criação e a implantação do plano de reformas urbanas capitaneado pela construção do Viaduto Otávio Rocha. A obra, historicamente uma das mais importantes da cidade, somente foi concluída em 1932 e serviu como leito à Rua Duque de Caxias, vencendo os aclives que impediam o acesso da zona sul ao centro de Porto Alegre. Desde sua criação, a construção imponente do Viaduto Otávio Rocha simbolizou a entrada da cidade na modernidade, ligando o passado com o presente da metrópole e figurando até hoje como arquitetura cuja função é proporcionar outras vias de acesso para a passagem dos trânsitos contemporâneos.

Para Canevacci (2004), a ideia de “passagem” se aplica aos viadutos, pois se no sentido literal a sua arquitetura possibilita cruzar de uma parte à outra da cidade, que antes estavam separadas, pode ser interpretada também como metáfora¹⁰⁴, permitindo o relacionamento do ser metropolitano como aquele “[...] que passa através da ponte, viajando do velho para o novo e vice-versa” (p 182). Como obras arquitetônicas idealizadas para remodelar e modernizar a cidade, exercendo a função de “passagem” em seu sentido literal ou figurado, os viadutos são lugares públicos que também condicionam muitas formas de “permanência”. Eles servem como refúgio para outros indivíduos e grupos “indesejáveis” que,

¹⁰⁴ Canevacci (2004) explora a ideia de passagem como metáfora, referindo-se ao Viaduto do Chá, na cidade de São Paulo, e as vertigens que a altura de sua arquitetura provoca, causando tendências suicidas e, desse modo, não se limitando a ligar uma rua à outra, nem somente o velho com o novo, “mas sim o efêmero com o eterno, o lugar do sofrimento terrestre com aquilo que se imagina ser o além, feito de uma felicidade perene, como a última carícia do vento” (p.182).

em sua situação de rua contemporânea, fazem desses lugares sua morada noturna. Para Tuan (1983), a permanência é um elemento importante na ideia de lugar, “[...] pois as coisas e os objetos são resistentes e confiáveis de modo diferente dos seres humanos, com suas fraquezas biológicas e mudanças de humor que não resistem nem são confiáveis” (p. 155). Contudo, como salienta o autor, na ausência de pessoas, as coisas e os lugares perdem seus significados, entendendo-se, assim, a indispensável importância da participação do outro para as experiências que são vividas através dessa relação com o lugar. Os viadutos tornam-se lugar de passagem e de permanência simultaneamente.

Se, por um lado, a condição de permanência dos moradores de rua¹⁰⁵ em viadutos à noite pode atribuir a tais arquiteturas a condição de enormes condomínios da miséria, por outro, é possível vislumbrá-los como lugares públicos onde seus habitantes realizam práticas, constituem saberes cotidianos e estabelecem convívios e relacionamentos no espaço-tempo em que suas vidas noturnas são vividas. Sobretudo, embaixo dos viadutos, como lugares de permanência, esses sujeitos aprendem a ler os textos que são escritos na noite da metrópole e indispensáveis para sua sobrevivência.

Assim, aí parece ser onde a função de “passagem” da arquitetura dos viadutos se torna condição de “permanência”, permitindo e evidenciando práticas e vivências de seus moradores, que podemos localizar os “pontos pivôs” pedagógicos de tais lugares. Ellsworth (2005) destaca que um “ponto pivô” possibilita alavancar a potência pedagógica que determinados lugares públicos exercem, materializando, pela disposição e a forma que sua arquitetura proporciona, a realização de práticas, a aquisição de saberes e as sensações acionadas pelo contato do corpo/mente nesses lugares. Para Ellsworth (2005), esses lugares produzem provocativos encontros pedagógicos que nem sempre se definem pela aprendizagem cognitiva formal, mas que podem ser construídos por outros caminhos e processos que enfatizam movimentos, sensações, intensidades, ritmos e mudanças. A aprendizagem é vivida e desenvolvida tanto de modo objetivo, considerando que as condições exteriores, físicas e arquitetônicas são exercidas pelas condições do lugar, quanto pelos movimentos subjetivos que o indivíduo realiza consigo mesmo em uma interação com os demais sujeitos através da atuação conjunta do corpo/mente no espaço-tempo vivido.

¹⁰⁵ O decreto de nº 7.053 de 23 de dezembro 2009, no parágrafo único do artigo 1º, considera, como população em situação de rua, o grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória.

Retomamos o conceito de *transitional space*, formulado por Winnicott (1972), crucial para Ellsworth (2005) entender como as experiências de aprendizagem se constituem no espaço-tempo de um lugar com força pedagógica. A partir desse entendimento, os relacionamentos se desenvolvem como um “*sense for aliveness*” e, para adquirir esse “sentido para viver”, esse “senso de vivacidade”, para possuir a sensação de estar plenamente vivo, uma pessoa necessita de vitalidade para acessar o mundo a sua volta e fazer seu uso de forma criativa e responsável. O que vai proporcionar essa capacidade de acesso são os espaços e os tempos em que diferentes experiências vividas nos colocam em interação com os outros.

A atuação do indivíduo por meio de um espaço transitório é o que permite a Ellsworth (2005) formular a ideia de que as aprendizagens de si e do mundo são produzidas por meio das experiências vividas na interação com os outros e com as condições que determinados lugares públicos apresentam. Essa interação é indispensável para as experiências de aprendizagem de si que são vividas pelos sujeitos em lugares que possuem potência pedagógica, permitindo formas de se conduzir e ser conduzido em suas existências cotidianas. Vivemos plenamente uma experiência de aprendizagem no espaço e no tempo através da permanente exposição e interação com as condições do lugar e com o outro que ali também se encontra.

Essa é a “dobradiça pedagógica” exposta por Ellsworth (2005), processo de objetivação e subjetivação denominado pela autora como um movimento que coloca o “fora” e o “dentro” do “eu” em relação de interação com o “outro” e o “mundo”, como um diálogo intersubjetivo com os demais sujeitos e as condições proporcionadas pelo lugar. Para a autora, a fabricação do espaço, do tempo e dos usos de objetos em determinados lugares permite colocar o “interior”, como sentimentos, memórias medos e desejos, em relação com o “exterior”, como eventos, história, cultura e outras ideias socialmente construídas. Nesse processo, as condições físicas e arquitetônicas presentes em um lugar se tornam pedagógicas e a pedagogia torna-se materializável quando juntas criam o potencial para perturbar e reconfigurar tanto o “dentro” quanto o “fora”, tanto o “eu” quanto o “social”, tanto o “individual” quanto o “político”.

Para Camozzato (2014), a pedagogia também funciona como articulação entre “de um lado ensinamentos e de outro, práticas que são adotadas para que cada um opere sobre si mesmo, fazendo ou não com que os ensinamentos – articulados a discursos – de uma cultura atuem e façam parte de cada existência” (p. 584). Condições que encontram relação com as pedagogias que operam em lugares públicos, pois os modos de se conduzir e ser conduzido estão envolvidos com experiências de aprendizagem de si vividas nas noites da metrópole e,

de alguma forma, colocam os sujeitos de tais experiências em condição de constante produção de conhecimento.

Na tentativa de reunir as práticas que se encontram dispersas e fragmentadas nos lugares públicos urbanos, esta pesquisa também busca auxílio nas problematizações de Certeau (1998), cuja pesquisa se dedicou, sobretudo, às práticas cotidianas, ordinárias, que são realizadas no espaço-tempo de lugares da cidade e com as maneiras de frequentá-las e investigá-las. Para o autor, instaurar modos de confiabilidade para analisar as situações e práticas vividas consiste em “abrir uma possibilidade de vivê-las, reintroduzindo dentro delas a mobilidade plural de interesses e prazeres, uma arte de manipular e comprazer-se” (p. 51). A perspectiva de Certeau articula-se com a proposta desta tese que investe nas múltiplas formas que a pedagogia assume na noite das metrópoles contemporâneas, permitindo investigar como certas práticas realizadas por pessoas em situação de rua¹⁰⁶ debaixo de viadutos podem ser identificadas como experiências de aprendizagem desenvolvidas no lugar vivido.

Embora encontre inspiração teórico-metodológica em procedimentos da etnografia pós-moderna utilizada por Gottschalk (1998) e da observação casual proposta por Lorite García (2000), saliento que esta pesquisa não realiza acompanhamentos aos moldes de uma etnografia com pessoas em situação de rua que habitam os viadutos de Porto Alegre. As abordagens e o registro dos relatos dos moradores de tais viadutos procuram entender e discutir o modo como determinadas práticas realizadas e saberes adquiridos na noite podem constituir experiências de aprendizagem propiciadas por esses lugares públicos da metrópole.

Seguimos com a descrição e análise das cenas compostas a partir da observação e registro das práticas e dos relatos coletados durante abordagens junto aos moradores noturnos dos viadutos investigados e selecionados para esta pesquisa.

¹⁰⁶Em 2008, foi realizado levantamento qualitativo e quantitativo desse grupo, 1.203 pessoas viviam nas ruas de Porto Alegre. Conforme censo realizado em 2011, o número de pessoas adultas em situação de rua era de 1.347. Em 2016, o número saltou para 2.115. Se considerados somente os últimos cinco anos, o aumento foi de 57%. Disponível em:

Fontes: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/cs/usu_doc/apresentacao_atencao_pop_rua.pdf e <http://zh.clicrbs.com.br/rs/porto-alegre/noticia/2016/12/em-oito-anos-populacao-de-rua-de-porto-alegrecrece-75-8767200.html>. Acesso em 23 de janeiro de 2017.

Cena 1 – Viaduto Otávio Rocha: aprender a proteger-se na luz

Tombado em 1988 como patrimônio do município¹⁰⁷ de Porto Alegre, o Viaduto Otávio Rocha é uma enorme estrutura de concreto armado com três vãos e dois nichos transversais. Possui quatro rampas de acesso que ligam a Avenida Borges de Medeiros – por isso ele também é conhecido popularmente como “Viaduto da Borges” – com a Rua Duque de Caxias. Sustentado por arcadas ornamentadas com esculturas em sua parte central ao nível da avenida, abaixo, e ao longo de sua extensão, existe uma série de lojas, banheiros públicos, vendedores ambulantes e pontos de ônibus para diversas regiões de Porto Alegre. No entanto, quando a dinâmica dos ritmos diurnos cessa, aquela imponente arquitetura adquire outra função, apresentando um cenário noturno em que os personagens são outros. Durante a noite, a arquitetura do Viaduto Otávio Rocha serve de abrigo para aqueles que fazem dali seu lugar para morada.

Em uma das primeiras caminhadas noturnas empreendidas para esta pesquisa, cruzei o viaduto Otávio Rocha por volta das dez horas da noite com o objetivo de me deslocar para outra região da cidade, onde realizaria trabalho de campo. Eu ainda não pretendia incluir os moradores de viadutos nesta pesquisa, pois acreditava na existência de lugares predeterminados, onde encontraria o campo já preparado para a chegada de um pesquisador. No entanto, os aspectos daquele lugar à noite: as luzes refletindo na arquitetura do viaduto, produzindo sombras que pareciam animar as enormes esculturas em sua parte interna, o pouco trânsito dos carros na avenida, anunciando os primeiros silêncios da noite, os cheiros nada agradáveis da urina pelo chão do lugar e as barracas improvisadas com lonas, marcavam a presença de pessoas que se preparavam para o pernoite naquele lugar. Essa combinação de efeitos, mostrando que tanto o “campo” quanto os “sujeitos”, em se tratando de uma pesquisa na noite da metrópole, podem estar em muitos lugares, mas é preciso percebê-los e identificá-los, aproxima-nos da ideia exposta por Gottschalk (1988) de que a localização física de uma etnografia (ou de qualquer outra atividade investigativa) deve guiar a abordagem. E foi ali, embaixo de um viaduto que aconteceu um primeiro encontro pela inevitável presença de um habitante da noite que se preparava para dormir. Aos fragmentos dos Noturnos de Campo alia-se uma imagem registrada durante a abordagem.

¹⁰⁷ Fonte: Memorial Descritivo da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre. www2.portoalegre.rs.gov.br. Acesso 16/10/2017.

Figura 6: Aprender a proteger-se na luz

Avisto um dos moradores que habitam o Viaduto Otávio Rocha. Um homem, aparentando entre 35 a 40 anos de idade, que se prepara, com seus pertences, para o pernoite. Apresento-me para iniciar uma conversa. Indago como ele consegue dormir sob as luzes ofuscantes, o ruído contínuo e alguns apressados passantes que transitam por ali.

Com uma voz calma e quase melancólica, responde que em um ambiente escuro seria mais fácil de seus pertences serem furtados. Também revela que não estabelece nenhuma amizade ou qualquer outro tipo de relacionamento, pois não confia nas demais pessoas que circulam naquele lugar.



Fonte: acervo pessoal do autor

Noturnos de Campo, Porto Alegre, agosto de 2015)

A frase: “o medo de morrer durante a noite é comum entre os moradores de rua, que temem por sua segurança a céu aberto” destaca-se na reportagem veiculada no *Jornal da Universidade*, publicada em janeiro de 2016 pela UFRGS, e corrobora o relato de “desconfiança” do morador abordado durante minha investigação noturna. A desconfiança em um lugar público é um dos efeitos do medo na noite da metrópole e que pode existir em quaisquer grupos sociais humanos. Bauman (2005) se ampara em Freud para analisar como o ser humano desafia a lógica dos fatos e se depara com a “dor insuportável” que é o medo de sofrimento. Se por um lado, aponta o autor (2005), ainda não podemos controlar a supremacia da natureza sobre a finitude de nossos corpos, existe outro tipo de sofrimento que parece nos ameaçar permanentemente – embora passível de controle, pois é formado culturalmente: o sofrimento de origem social e, em grande parte, produto dos modos de vida urbanos.

Nesta pesquisa voltada às pedagogias da noite, o “medo” e a “insegurança” são sensações relatadas pelos indivíduos presentes nos lugares públicos investigados. No entanto,

podem ser abordadas analiticamente sob outras perspectivas, mostrando a capacidade que as condições de um lugar público possui para a produção de experiências de aprendizagem na noite da metrópole.

Se por um lado, a temeridade e a insegurança estão permanentemente presentes direcionando as condutas daquele indivíduo, por outro as suas vivências estão articuladas com a forma da arquitetura do lugar. Os saberes e as habilidades adquiridas cotidianamente por meio dessa relação com as condições do lugar e com os demais sujeitos que por ali vivem e transitam proporcionam experiências de aprendizagens vividas naquele lugar noturno e público da metrópole.

Durante nossa conversa, o morador do viaduto relatou que sua condição de dormir à noite naquele lugar, de viver em um espaço-tempo sem privacidade alguma, já tinha se tornado uma prática cotidiana em sua vida na rua, mas ele ainda se mostrava incomodado pela situação em que se encontrava. Pernoitar sob uma luz artificial ofuscante, com o intuito de não ser roubado por outros moradores do viaduto é uma estratégia que revela astúcia e remete a um saber adquirido em contato com o lugar. Sobretudo, é um saber que ensina a buscar proteção através do medo constante que está presente, rondando sua sobrevivência. É um saber que se aprende por meio de experiências vividas em um lugar noturno. A chegada da luz artificial, destacada na parte teórica deste estudo, evidencia empiricamente que mais do que iluminar a cidade, o seu funcionamento também serve como orientação para os distintos modos de condução dos sujeitos pela noite urbana. O que a prática daquele morador de rua em dormir debaixo de uma forte iluminação destaca é uma aprendizagem, pois na impossibilidade de eliminar os terrores noturnos urbanos, a luz artificial retira-os das sombras, permitindo visualizá-los e, assim, proteger-se. A luz artificial funciona como uma potente condição pedagógica em diversos lugares noturnos da metrópole.

Potencial pedagógico que é materializado na monumentalidade da arquitetura que o Viaduto Otávio Rocha apresenta: um amplo e enorme espaço aberto onde se pode entrar e sair por quase todos os lados, subir e descer escadas, esconder-se nas sombras que a construção projeta ou se deixar visível pelas luzes são algumas das possibilidades para a realização de “chegadas-surpresa” e também de fugas. Em razão disso, podemos afirmar, juntamente com Ellsworth (2005), que os espaços públicos que proporcionem algum tipo de interação social são cruciais para a experiência da aprendizagem, pois se constituem como força pedagógica em que o conhecimento está continuamente sendo produzido. Ellsworth (2005) argumenta que a experiência de aprendizagem é aquela que está articulada com movimentos que atuam

tanto objetiva quanto subjetivamente, pois é vivida na relação do sujeito consigo, com os outros e com a exterioridade do mundo.

No já citado texto *Notas sobre Experiência e o Saber da Experiência*, Larrosa (2002) explora, a partir do que ele denomina “experiência/sentido”, como o sujeito vai se constituir a partir da experiência. Para esse autor, a forma como nos colocamos diante de nós mesmos, diante do mundo e diante dos outros define a maneira que damos sentido e significado às experiências que nos atravessam, nos tocam e nos acontecem. Assim, para Larrosa, o sujeito da experiência “seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (p. 24). Para Larrosa (2002), o sujeito da experiência não é aquele que vai manter uma “o-posição” ou “imposição”, mas sim aquele que se define por uma “ex-posição”, por sua posição de abertura ao acontecimento da experiência. Tais autores permitem aproximar a experiência que é vivida pelo sujeito de uma aprendizagem de si desenvolvida em contato como as condições de um lugar público. E, para isso, é preciso assumir uma posição de sujeito que esteja em permanente abertura, exposto a uma experiência que redunde em aprendizagem.

A “desconfiança” e o “medo” enquanto efeitos das sensações e percepções em espaços urbanos são acionados pelas lembranças que uma vez vividas anteriormente e permanentemente projetadas como um porvir agem no presente como experiências com o lugar e com os outros e que fazem sentido ao sujeito que aprende a partir delas e por meio delas. É necessário aprender a escolher o lugar menos acessível para um possível furto ou roubo, embora o espaço público nunca garanta total segurança. Por isso, proteger-se em meio à luz é uma ação estratégica aprendida pela constante interação com a arquitetura do lugar e observação das práticas dos demais sujeitos que permanecem ou estão de passagem. Escolher o local apropriado para o pernoite e estabelecer normas básicas de convívio são aprendizagens que resultam de um conhecimento em permanente fabricação nas condições do lugar. Permanecer durante a noite embaixo de um viaduto requer, além de uma vigilância constante, saberes e habilidades para aprender a viver e sobreviver.

Em um lugar público, como um viaduto à noite, aqueles que fazem dali sua morada estão expostos no espaço-tempo, assumindo uma posição de abertura ao acontecimento, ao conhecimento praticado e vivido no lugar e em relação com o mundo que também está incompleto, em fabricação, e um outro que também está aprendendo e se constituindo. Experiência, sensação e pensamento estão articulados em lugares de aprendizagem.

Cena 2 – Viaduto da Conceição: os objetos como o “outro” na aprendizagem

A noite acabava de cair sobre Porto Alegre quando desci de um ônibus na estação rodoviária da cidade. Com o objetivo de realizar trabalho de campo investigativo em um evento público e noturno distante dali, o fotógrafo Cristiano Guimarães me acompanhava nessa incursão pela noite da cidade. Nosso encontro foi em um bar próximo e quase embaixo da elevada conhecida como Viaduto da Conceição, cuja denominação se refere à Rua da Conceição. Localizado no centro de Porto Alegre, o viaduto desemboca no Túnel da Conceição, ligando a entrada da cidade com a Avenida Osvaldo Aranha. Terminais rodoviários para cidades da Região Metropolitana foram instalados embaixo de sua estrutura, atraindo centenas de trabalhadores no final do expediente e vendedores ambulantes que realizam comércio no horário mais movimentado. Depois que a movimentação e a população do lugar diminuem, os moradores de rua encontram na arquitetura daquele viaduto uma forma de resguardo para dormir durante a noite.

Noturnos de Campo, Porto Alegre, novembro de 2016.

Como afirma Canevacci (2004), na metrópole tudo se interconecta, tudo está em conjunção e o flunar do pesquisador pode alinhar, por meio das percepções que a pesquisa em ambientes urbanos proporciona, os múltiplos sujeitos, os diversos espaços-tempos e as arquiteturas de uma metrópole. Desse modo, pensar uma pesquisa é executá-la como uma “topografia”, pois sempre partimos de uma arquitetura, de algo materializável¹⁰⁸ que nos proporcione a possibilidade de montar e identificar os fragmentos que a vida urbana contemporânea exhibe de forma dispersa, nem sempre visível.

Enquanto o fotógrafo e eu conversávamos, acertando os detalhes de nossa saída noturna, avistei um indivíduo que se preparava para seu pernoite, deitado sobre uma cama improvisada na lateral de uma coluna do viaduto e rodeado pelos seus objetos pessoais. Reunidos em torno de si, mais do que instrumentos para o uso cotidiano, tais objetos simbolizavam seu pertencimento, ainda que efêmero, àquele lugar.

Durante a abordagem, procurei seguir o mesmo ritual de aproximação/distanciamento proposto em investigações já realizadas. À nossa apresentação, seguiu-se uma conversa informal, pois mesmo em um espaço público, comum a todos, me sentia invadindo uma “intimidade”, visivelmente delimitada pela “cama” improvisada por colchões usados em que Jayson, nome fictício desse informante de pesquisa, permaneceu deitado durante toda nossa

¹⁰⁸ Referência às anotações feitas durante o seminário *Escrita Inventiva*, ministrado pelo professor Jorge Ramos do Ó e organizado pela professora Marisa Vorraber Costa. O seminário foi realizado no primeiro semestre de 2017 no PPGEDU/UFRGS.

conversa. Tais aproximações exigem cautela, pois para nos infiltrarmos em vidas e territórios onde somos tão estranhos e estrangeiros, quanto são para nós aqueles que vivem nas ruas, é preciso um mínimo de sensibilidade como pesquisador. A posição do pesquisador nesta cena, e aqui falo da postura física, já indicava um estranhamento e uma diferenciação. Eu estava de pé, em frente ao indivíduo deitado e incomodado em sua posição, pois parecia ser fotografado como um exótico componente daquele lugar. Contornar e diminuir tais diferenças se fez em uma ação que, embora simples, surtiu efeito: sentar-me ao seu lado e iniciar uma conversa. Aos relatos extraídos da conversa/entrevista se une uma das imagens registradas durante a abordagem na tentativa de que a leitura do texto possa tornar-se também visual.

Figura 7: O objeto como o “outro” na aprendizagem



Fonte: acervo pessoal do autor. Foto: Cristiano Guimarães

P: Como iniciou tua história na rua?

J: Como que eu vim pra rua? Olha meu ... eu vim pra rua porque... acabei caindo no sistema penal ... carcerário... puxei cadeia ...

P: Por que tu escolheste este viaduto para morar?

J: Tem banheiro, proteção da chuva e tem “rango” ... às vezes aparece doador.

P: O que tu aprendes na rua?

J: Eu aprendi a dar valor à casa, à família, a dar valor às coisas que o cara tem. Porque, quando o cara não tem, o cara dá valor. O cara perde, o cara dá valor. Já perdi uma casa, já perdi telefone, já perdi rádio, já perdi... já perdi diversas coisas... por mais que tu cuide sempre vai ter um pra vir e te “chineliar”, por mais que tu cuide os teus “bagulhos”, sempre tem um que vai pegar um “bagulho” teu...

P: Como tu passas a noite embaixo do viaduto? Agora ainda está anoitecendo, mas na hora que acabar toda essa movimentação e ficar somente tu no meio da noite? Consegues dormir?

J: O cara dorme com um olho aberto e outro fechado ... aí tem que contar com a sorte e com Deus...

P: Mas o pessoal não tem uma “solidariedade” na rua? Estão todos morando no mesmo lugar.

J: Solidariedade é restrita a um certo grupo... por exemplo, se tu tem uma panela, tem que proteger para que outros não venham te levar... muitos roubam por causa do vício né... os “policias” que fazem a rota ficam no bico... pra não dar tanto tumulto... mas é o cara que tem que se dar com o pessoal todo da rua... com a malandragem.

(Jayson, 34 anos)

Embora Jayson afirme a necessidade de estabelecer relações com toda a “malandragem” do lugar, ele parece estar só e perdido na noite. Seu relato reflete a crueza das experiências vividas no lugar. Pesavento (2001), tomando por base a noção de exclusão que os discursos de uma época produzem em uma sociedade, salienta que determinados indivíduos são considerados personagens da cidade quando “resgatados pela noção do pitoresco e do cômico, do chamado tipo popular glamourizado pela distância do tempo e pela memória dos cronistas” [grifo da autora] (p. 23). No entanto, as experiências de Jayson não são aquelas narradas pela literatura ou pela filmografia que exhibe mendigos quase de uma forma “romântica”, compondo a diversidade da noite contemporânea. Jayson apenas sobrevive, dia após dia, carregando seus pertences pelo lugar. Buscar proteção e comida, um local para higiene pessoal e demais necessidades fisiológicas mostra que ele aprendeu a escolher os lugares públicos pelas possibilidades de acessibilidades e funcionalidades que apresentam.

Jayson aprende que os demais habitantes dali devem ser mantidos à distância e quando se aproximam são ameaças que necessitam vigilância contínua durante as noites em que permanece naquele lugar. A “distância” como uma experiência vivida pelo sujeito é assinalada por Tuan (1983) e está envolvida com graus de acessibilidade e de preocupação em um lugar, pois os seres humanos estão interessados em outras pessoas e nos objetos importantes em suas vidas. Desse modo, para Jayson, a distância pode ser medida pela

desconfiança em relação ao outro, que também aparece na fala do morador de rua na primeira cena desta seção

Pesavento (2001) salienta que a construção da identidade de um nós coletivo urbano pressupõe a existência do outro, pois “o outro é a concretização da diferença, contraposto como alteridade à identidade que se anuncia” [grifo da autora] (p.10). Para a autora, os modos de visualizar identificar, avaliar e classificar o outro acontece “sob o signo da estrangeiridade, e é pelo distanciamento – contrastivo, antagônico ou de semelhança – que se pode construir a noção de pertencimento social” (p. 11). Ao relatar que dorme “com um olho fechado e outro aberto”, Jayson se utiliza de um dito popular para se referir ao grau de confiabilidade que atribui aos demais habitantes do lugar. Tanto como uma ameaça sempre à espreita, seja para contê-lo e vigiá-lo como a polícia “que está sempre no bico”, seja para roubá-lo, pois sempre tem alguém para “chineliar” e levar os “bagulhos”, Jayson estabelece uma relação de distanciamento dos demais sujeitos no espaço-tempo noturno daquele lugar.

A importância do outro para aquele morador noturno embaixo do viaduto indica o potencial do lugar como experiência de aprendizagem, encontrando-se tanto nos habitantes dali como em seus objetos pessoais, pois possibilitam sua interação naquele lugar, direcionando suas formas de condução. O “outro” pode estar em diferentes artefatos culturais, bem como nas pessoas que transitam por ali.

Winnicott (1972) desenvolve o conceito de *transitional object*, utilizado por Ellsworth (2005), para movimentar as articulações entre o “eu” e o “outro” e o “lugar” em experiências de aprendizagem. O autor usa esse termo para descrever os objetos usados por crianças e bebês para aliviar a ansiedade ante a descoberta de que eles não podem determinar a ausência ou não de suas mães e de que elas possuem uma existência separada deles. Para o autor, os adultos usam criativamente os objetos como uma transição para aliviar a ansiedade, buscando colocar as realidades internas em relação às realidades externas. Nessa espécie de “negociação”, os sujeitos aprendem a partir das semelhanças e diferenças com o mundo e com os outros. Para Ellsworth (2005), que faz uso de tal conceito para explorar a experiência da aprendizagem de si em lugares de aprendizagem, nós usamos os objetos para colocarmos imaginariamente nossos “eus” em relação de transformação com o “lado de fora”.

O que esses conceitos podem nos sugerir a respeito das relações estabelecidas entre as experiências de aprendizagem e os espaços-tempos urbanos noturnos? Em uma perspectiva do campo da Pedagogia, Ellsworth (2005) salienta que o *transitional space* e o *transitional object* podem ser identificados tanto pela atuação da mídia, das performances e dos eventos, quanto pelos objetos como poderosos veículos que permitem ligar o “dentro” e o “fora” em

uma relação de aprendizagem. Para a autora, são conceitos que potencializam sentidos, possibilitam usos imaginativos do espaço, exigindo que nos coloquemos em relação com o outro ao mesmo tempo em que estamos separados e, para isso, é preciso que rompamos as fronteiras dos limites do nosso conhecimento, dos outros e do mundo.

A função que um objeto ou artefato assume em uma experiência de aprendizagem pode ser exercida de forma sutil no espaço-tempo de um lugar. Recordo exemplos apresentados anteriormente neste estudo que podem auxiliar no entendimento de como um objeto assume a função do “outro”, atuando no espaço transitório, produzindo uma experiência de aprendizagem. Exemplo disso é representado na tela *Automat*, do pintor Edward Hooper, em que a xícara de café é o objeto pelo qual a moça aprende a esperar no improvável encontro na noite, ou, como no filme *Laranja Mecânica*, em que o taco de beisebol do personagem Alex é mais que uma arma para suas ações de transgressão, servindo como artefato que o identifica em sua condição de liderança, reunindo um bando de jovens em volta de si. É preciso salientar que, assim como a arquitetura, os objetos não estão “separados” dos sujeitos em uma experiência de aprendizagem, mas articulados pela interação e atuação conjunta entre corpo/mente, pois a transição “dentro/fora”, “interior/exterior” que o sujeito realiza nos processos pedagógicos se torna materializável pelo uso dos objetos no espaço-tempo de um lugar de aprendizagem.

Ao se estabelecer embaixo do viaduto com seus objetos e pertences pessoais, Jayson cria uma realidade, um mundo particular no espaço-tempo transitório em que suas experiências de aprendizagem são vividas. Os objetos materializam essa realidade, pois ele sabe que precisam estar muito próximos de si, noite após noite no lugar escolhido para sua permanência. Para Jayson, a experiência da aprendizagem é vivida através da interação com seus objetos como pertences pessoais que ele aprendeu a valorizar pelo sentimento de “perda” e atribuindo, com isso, um imprescindível apego e proximidade com os objetos quase como uma extensão de si mesmo. O “outro”, como componente crucial para as experiências de aprendizagem de Jayson, se estabelece tanto pela sua complexa relação de sociabilidade com os demais sujeitos que convivem na noite do Viaduto da Conceição como pela interação com os seus objetos pessoais. A interação, materializada pela aproximação e a atuação conjunta de corpo/mente do morador com seus pertences, produz movimentos tanto de “exteriorização” proporcionados pelas já citadas condições físicas e arquitetônicas do lugar, quanto de “interiorização”, que são acionados por sensações de “intimidade” e sentimento de “valor” e de “perda”.

Enquanto, o “valor” das coisas é aprendido a partir de sentimentos como o de “posse”, Jayson atribui aos demais sujeitos que vivem no lugar o risco por suas possíveis perdas. Daí a condição de estar perdido pelo fato de ser afastado de seus pertences. Sua aprendizagem, como relação com o outro, é produzida e desenvolvida tanto por a perda ser material quanto pela sensação de “desconfiança”. Mais uma vez nos reportamos a Winnicott (1972), quando esse autor vai destacar que no contexto do *transitional space*, nesse espaço que se abre como uma zona entre o eu e o outro, a “confiança” é baseada na experiência, “no momento de máxima dependência, antes do gozo e uso da separação e dependência” [tradução minha] (p. 137). A experiência de perder constantemente seus objetos, na maioria das vezes pelo roubo ou furto, é o que vai estabelecer uma relação com o outro pela falta de confiança. Nessa relação, Jayson, assim como o morador do viaduto Otávio Rocha, aprende que a “desconfiança” é a melhor estratégia para manter seus objetos próximos de si e também de se manter protegido.

Por fim, nesta cena apresento o que chamei de “o relato da barraca”. No mês de janeiro de 2018, já na fase final desta pesquisa, encontrei um dos muitos moradores de rua no Centro Histórico de Porto Alegre. Embora nossa conversa tenha sido durante o dia ela foi inserida aqui, pois destaca relatos de como as aprendizagens estão implicadas com diferentes modos de proteger seus objetos pessoais e dirigir suas condutas. Os pertences do morador abordado, entre eles uma barraca, são transportados em um carrinho de supermercado, pois nunca se fixa em nenhum lugar com medo dos “viciados” que possam roubá-los. A tática de proteção usada por tal morador durante a noite consiste em colocar junto de si e dentro da barraca todos seus objetos pessoais, envolvendo-a com uma corda amarrada ao carrinho de supermercado. Desse modo, qualquer pessoa que se aproximar da barraca terá de tocar o carrinho amarrado à corda, movimentando-a e, inevitavelmente, alertando-o. Outra tática aprendida na vida de rua é a de colocar colchões e cobertores para secar ao sol em cima dos telhados dos pontos de ônibus, pois assim não ficam visíveis e impedem os possíveis furtos por parte de outros moradores de rua.

Cena 3 – Viaduto da Avenida José Loureiro da Silva: Vitor, um corpo andarilho sem lugar na noite

Continuamos, o fotógrafo e eu, em nossa caminhada noturna pelo Centro Histórico de Porto Alegre e passamos por baixo do Viaduto José Loureiro da Silva. Nessa elevada, que marca o início da Avenida João Pessoa e o final da Avenida Salgado Filho, nos deparamos com mais um morador de rua que perambulava pelo local. Os encontros com os personagens urbanos que habitam lugares públicos durante a noite são próprios de uma pesquisa que busca inspiração teórico-metodológica aliada à técnica da “observação casual” (LORITE GARCÍA, 2000) utilizada em espaços-tempo da metrópole. Embora em tais caminhadas noturnas um “olhar de passagem” percorra os lugares por meio de uma exigida distância investigativa, o uso sob a inspiração de determinados procedimentos ou “movimentos etnográficos” (GOTTSCHALK, 1998) permitem aproximações aos sujeitos em lugares públicos noturnos.

Abordagens noturnas podem se tornar experiências de pesquisa, influenciando diretamente na forma como direcionamos e conduzimos nossas investigações em contextos urbanos. Gottschalk (1998) constata que os locais de uma cidade têm um impacto em nossos sentidos, pois “promovem vários discernimentos, orientam percepções, nutrem uma variedade de respostas emocionais, habilitam e limitam diferentes tipos de interações, concentram diversas subjetividades” (p. 212). Para o autor (1998), as situações proporcionadas pelas condições que se apresentam durante investigações na metrópole deveriam *exigir*, como efeito de pesquisa, diferentes abordagens e formas de escrita [grifo do autor].

Desse modo, a abordagem com o morador de rua “andarilho” noturno que se deslocava na procura de um lugar para o pernoite no viaduto se deu em uma avenida iluminada pelas lâmpadas dos postes e faróis de carros, atravessados por buzinas, latidos de cachorros e outras interrupções sonoras e visuais próprias de espaços-tempos urbanos. Durante nossa abordagem, Vitor se mostrou falante e disposto para uma possível conversa conduzida por algumas perguntas em busca das possíveis experiências de aprendizagem vividas em sua condição de morador de rua.

As imagens, aqui acompanhadas dos relatos coletados, registram um corpo em movimento que caminha na noite em busca de alimentação e de um lugar para pernoitar, carregando consigo seus pertences.

Figuras 8, 9 e 10: Vitor, um andarilho na noite



Fonte: acervo pessoal. Foto: Cristiano Guimarães

P: Qual o lado positivo e negativo da noite?

V: *O lado negativo da noite é o frio, chuva, isso... “bah”, não tem como segurar*

O lado positivo? sei lá... o cara tá sempre alegre... principal saúde, saúde é o positivo de tudo.

P: O que a vida na noite de rua te ensina?

V: *Escolher amizades... não são todos que são teus amigos... dizem que são teus amigos mas não são todos que são... pra mim, isso é uma das coisas que o cara aprende, né meu? Quando a gente tem dinheiro e quando a gente não tem... a gente aprende na noite, porque tipo... muitos são teus amigos quando tu tem dinheiro e, quando tu não tem, tu perde amizade, entendeu?*

P: Como tu sobrevives na noite?

(Vitor permanece vários segundos sem responder.)

V: Tipo, agora estou passando por necessidades... que eu cheguei com meu carrinho de papelão e não deu tempo de entrar no albergue e eu vou ter que ficar na rua e ainda, pra ajudar, furou o pneu do carrinho... e o carrinho é alugado do ferro velho... trabalho de catador. Neste horário, não tem lugar pra vender as coisas que eu juntei pra mim [sic] poder arrumar o pneu. Agora vou ter que me virar num troquinho pra tirar o pneu do conserto.

(Vitor, novembro de 2016)

Vitor diferencia-se dos outros moradores de rua abordados nesta pesquisa por não permanecer debaixo de um viaduto ou qualquer outro lugar público à noite. Suas experiências e aprendizagens são vividas e desenvolvidas pela condição de caminhar à noite e dormir somente quando não chega em tempo para o albergue. Nos albergues¹⁰⁹, as normas de permanência são aprendidas e devem ser seguidas: horários de alimentação, de higiene, de entrada e saída, aliados a superpopulação que muitos desses lugares encontram no período de inverno, são citados pelos entrevistados como regras impostas, impedindo vínculos. Durante a noite, os albergues são buscados pelos moradores de rua. Vitor dorme em casas de apoio e em vez de colchões e pertences pessoais, possui um carrinho com o qual se desloca catando lixo, gerando renda com troquinhos e inserindo-se no sistema econômico-social da forma mais básica e rudimentar que a vida na metrópole contemporânea pode proporcionar.

Ao ser indagado sobre as condições negativas de viver na noite, a resposta de Vitor destaca as condições meteorológicas como formas básicas de sua interação com o lugar. É preciso levar em conta que, para aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade no espaço-tempo noturno de uma metrópole, pernoitar em dias frios e chuvosos embaixo de um viaduto, ou em qualquer outro local a céu aberto, exige práticas e saberes indispensáveis na busca contínua pela sobrevivência. Como os efeitos das condições climáticas vividas e sentidas pelos indivíduos urbanos podem se constituir em experiências de aprendizagem em determinados espaços-tempos da metrópole?

Conforme Tuan (1983), os efeitos do ambiente físico para a percepção e as atitudes humanas no mundo são baseados na ideia de *habitat* [grifo do autor]. Para ele, o modo como percebemos um espaço afeta nossa forma de habitá-lo e isso vai depender tanto das atitudes ou práticas que um indivíduo ou um grupo executa a partir dos códigos de sua cultura, quanto da interação com o ambiente físico em que estamos inseridos. Para Tuan, não é possível distinguir fatores culturais e ambientais, pois “os componentes ‘cultura’ e ‘meio ambiente’ se

¹⁰⁹ Segundo o site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, as ações de atenção à população adulta em situação de rua possuem um serviço de atendimento e de abrigamento que conta com a Casa de Convivência, o Albergue Municipal, os albergues conveniados Felipe Diel e Dias da Cruzos e os abrigos municipais Marlene e Bom Jesus. Fonte: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p_secao=88. Acesso: 11 de agosto de 2017.

superpõem do mesmo modo que os conceitos ‘homem’ e ‘natureza’” [grifos do autor] (p. 68). Para Tuan (1983), a cultura e o meio ambiente não se separam, mas fornecem perspectivas que complementam a percepção e as atitudes do indivíduo em um lugar.

Eagleton (2005) também problematiza a relação “natureza” e “cultura”, postulando uma dialética crítica no entendimento e usos de tais ideias. Segundo o autor, o “natural” é “uma palavra que hoje em dia pode ser compulsivamente colocada entre aspas” e o “cultural” é “simplesmente congelado, preso, consagrado, des-historicizado, convertido em senso comum espontâneo ou verdade dada como certa” (p. 125). O culturalismo, para Eagleton (2005), é um “credo suspeitamente egoísta” e inconsistente que tende a depreciar o natural, pois “se a cultura realmente se estende a tudo, então parece desempenhar o mesmo papel que a natureza e parece-nos tão natural quanto ela” (p. 136).

Para o autor, os seres humanos se movimentam nessa conjunção entre um particular concreto e um universal imaginado e abstrato, de um corpo material a um meio simbólico, “mas esse não é um lugar que alguém possa se sentir alegremente em casa” (p. 140). A natureza assume esse lugar. Mas aí, segundo o autor, é que se encontra o problema: não somos animais limitados que não levam a sério os contextos determinantes, pois, como animais culturais que somos, “nossos próprios corpos têm a capacidade de estender para muito além de seus limites sensíveis, naquilo que conhecemos como cultura, sociedade e tecnologia” (p. 140).

As argumentações levantadas por tais autores, tanto os efeitos homem/meio ambiente destacados por Tuan (1983) quanto a dualidade natureza/cultura problematizada por Eagleton (2005), fornecem subsídios teóricos para aproximações analíticas aos relatos do morador de rua abordado. Existem momentos durante as vivências noturnas em que o corpo funciona como “resposta orgânica” mais básica para a experiência de aprendizagem em lugares públicos a céu aberto. Vitor aprende as formas de se proteger em um lugar através dos sentidos do corpo, do contato básico e extremo que seu corpo, como pura materialidade, encontra no frio e na chuva da noite. Parafraseando Eagleton (2005), poderíamos dizer que a natureza “chama” Vitor para uma existência de criatura animal exposta aos elementos naturais do mundo.

As experiências de Vitor estão articuladas com as condições naturais e com um *modus vivendi* no qual suas práticas estão inseridas em contextos culturais urbanos e noturnos da metrópole. Ao mesmo tempo em que coloca o frio e a chuva como determinantes naturais negativos de viver na rua à noite, Vitor cita a “alegria” e a “saúde” como respostas à

possibilidade de encontrar o lado positivo noturno pela sua capacidade de interpretar simbólica e culturalmente o mundo em que vive.

Para Tuan (1983), a sensação “de bem-estar físico, que transborda e nos envolve como se fosse uma parte do mundo”, correspondendo a ação de um corpo que se encontra plenamente vivo e atuante em um espaço-tempo presente, é acionada pelos sentidos de caminhar, falar, comer e por práticas de interação com instrumentos e artefatos cotidianos. A ideia de saúde como bem-estar físico que nos torna parte do mundo, encontra aproximação com o *sense for aliveness* que Ellsworth (2005) busca em Winnicott para explorar a sensação de se sentir plenamente vivo em uma experiência de aprendizagem de si. Mesmo que o termo “saúde”, exposto pelo andarilho em seu relato possa sugerir uma condição “natural” do corpo, essa ideia está vinculada com as atividades cotidianas desempenhadas em interação com o contexto vivido por Vitor. Deslocar-se pela cidade e utilizar seu “carrinho” como instrumento de trabalho é uma atividade que exige força e desempenho físico; ação que Vitor atribui à capacidade de um corpo saudável. A condição de “saúde” evidencia sua prática de andarilho, intervindo em sua permanência em algum lugar público e noturno como os viadutos.

É quando nos encontramos em conexão com as coisas do mundo, ou com o “universal” e o “particular” como denominado por Eagleton (2005), quando interpretamos simbolicamente o mundo por meio da linguagem, que nos tornamos um tipo peculiar de “animal cultural”, que não mais atende somente aos apetites primários. Entramos em interação com a universalidade do mundo e com as particularidades do outro. Para Ellsworth (2005), o encontro de diferentes realidades em um mesmo espaço-tempo ou em um mesmo lugar são indispensáveis para a Pedagogia, pois são os movimentos e sensações na interação entre corpo/mente/cérebro que articulam o “exterior” e o “interior” como experiências de aprendizagem vividas nesse emaranhado entre o eu, o outro e o mundo.

Vitor reforça a prática de se proteger como experiência de aprendizagem, assim como os outros dois moradores de rua. Os três sujeitos abordados destacaram práticas de segurança. A desconfiança foi salientada na primeira cena pelo morador do Viaduto Otavio Rocha, que utiliza a estratégia de pernoitar debaixo de uma forte luz artificial para se proteger; Jayson, na cena 2, diz dormir com um olho fechado, mas o outro aberto; e Vitor recomenda a escolha das amizades. São aprendizagens produzidas por meio da interação com demais sujeitos em lugares públicos e noturnos da metrópole. Até mesmo em situações em que o ser humano se encontra desprovido de quase tudo, as convivências estabelecidas nessa relação com o outro demonstram a capacidade pedagógica exercida pelas condições do lugar como experiência de aprendizagem.

Tanto as causas naturais como o frio e a chuva, a geografia e arquitetura quanto as relações com demais habitantes do lugar atuam como condições exteriores, proporcionando interações “subjetivas” no espaço-tempo pelas quais aprendizagens são vividas como experiências. Essa interação com os outros e com o lugar, essa capacidade de atuarmos como seres culturais, como sujeitos que vivem experiências de diferentes intensidades em um lugar é o que possibilita os movimentos que Ellsworth (2005) denomina de “exterioridade” e “interioridade” e que são cruciais em uma experiência de aprendizagem.

Os movimentos de exterioridade e interioridade que colocam o “lado de dentro” e o “lado de fora” em articulação podem ser entendidos como processos de “objetivação” e “subjetivação” pelos quais os seres humanos se transformam em sujeitos. Em se tratando de processos pedagógicos, uma experiência de aprendizagem é produzida e vivenciada nessa articulação entre as relações de força dos poderes que circulam e atuam no mundo e os processos pelos quais os seres humanos se reconhecem como sujeitos em uma determinada cultura. Como já foi destacado nesta tese, para Watkins, Noble e Driscoll (2015), o “ponto de contato” pedagógico entre “objetivação/subjetivação” pode ser encontrado na obra de Foucault, quando esse autor se refere aos modos do sujeito governar a si mesmo e aos outros para se integrar ao mundo. E essa forma de “governo” está ligada aos mecanismos ou às “tecnologias de si”, que podem nos auxiliar na aproximação das aprendizagens de si.

Em uma relação pedagógica, o conhecimento e a aprendizagem são inseparáveis, e essa relação pode ser aproximada com as práticas que o sujeito realiza na sua conduta para se ocupar consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Essa atitude de encarar as coisas, Foucault (2006) encontra nos textos gregos como a noção de *epiméleia heautoû*¹¹⁰, denominando-a como o “cuidado de si mesmo” (p. 14). Segundo o autor (2006), “o cuidado de si é uma forma de atenção e conversão de olhar pelas quais é preciso conduzi-lo “do exterior, dos outros e do mundo etc. para ‘si mesmo’” [grifo do autor] (p. 14). Para Foucault, o cuidado de si “implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento”. Por fim o Foucault destaca que essa forma de atenção voltada para si designa ações¹¹¹ pelas quais assumimos certas posições que nos modificam e nos transformam como sujeitos.

¹¹⁰Foucault (2006) afirma que “desde o personagem de Sócrates interpelando os jovens para lhes dizer que se ocupem consigo até o ascetismo cristão que dá início à vida ascética com o cuidado de si, vemos uma longa história da noção de *epiméleia heautoû*”. (p.14).

¹¹¹ De tais ações advêm uma série de práticas que são convertidas em exercícios e que possuem uma longa história na cultura, na filosofia, na moral e na espiritualidade ocidental. São técnicas de meditação, de memorização do passado, de exame de consciência na medida em que se apresentam ao espírito.

Para Larrosa (1994), as experiências se constituem e se inscrevem nos sujeitos, pois sua produção pedagógica já não é analisada “apenas do ponto de vista da ‘objetivação’, mas também, fundamentalmente, do ponto de vista da ‘subjetivação’, isso é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações da pessoa consigo mesma” (p. 54). Nesse sentido, as “experiências de si” podem atuar para a modelagem e a condução dos sujeitos, encontrando articulações entre a “objetivação” do sujeito que se constitui através da aquisição de conhecimentos por meio de práticas e saberes e de processos de “subjetivação” que se efetivam através das experiências que atuam nas relações do sujeito para consigo e para com os outros.

Desta forma, as experiências dos sujeitos, visualizadas através das práticas e vivências dos personagens das cenas apresentadas aqui, são resultantes da interação com as condições do lugar, assumindo nas vivências de tais sujeitos/personagens uma condição de “aprendizagem de si”. Para Ellsworth (2005), o *learning self*, ou a experiência da auto-aprendizagem, ao depender das condições do lugar, pode ser materializada e entendida como um processo de “duração” e “movimento” articulado através de “redes” formadas por espaços, tempos, corpos e sensações. Redes que funcionam no *transitional space* e se encontram permanentemente em produção, realizando uma poderosa sincronia de movimento do corpo com a mente e o cérebro pelos quais nos entendemos engajados e atuantes no tempo presente (ELLSWORTH, 2005)¹¹².

As aprendizagens de Jayson, Vitor e o morador anônimo do Viaduto Otávio Rocha decorrem de uma “rede” de experiências vividas cotidianamente embaixo dos viadutos de uma metrópole contemporânea. São experiências de aprendizagem que não seguem uma linearidade, uma relação de causa/efeito, mas sim uma relação que se evidencia pelos modos como o indivíduo realiza seus movimentos de interação com a exterioridade do mundo e o convívio com os outros. Relação de interação que movimenta saberes e produz conhecimentos por meio das condições noturnas de um lugar. Vividas como experiências, nessa relação os sujeitos aprendem a portar-se, conduzir-se na noite. São experiências de aprendizagem que permitem visualizar como as pedagogias são delineadas e operam de distintos e singulares modos para a condução dos sujeitos pela noite.

O trajeto de pesquisa pelos viadutos e seus moradores noturnos chegou ao fim, mas eles continuam lá com suas barracas, seus colchões e cobertores, suas panelas, pratos, garfos,

¹¹² O trecho completo da referência: “*Pedagogy is seldom engaged as an event in which the materiality of a time and place of learning impinges on the materiality of the learningself understood as a “processual engagement of duration and movement, articulated through webs of sensation across landscapes and panoramas of space, bodies, and time”* (Kennedy, 2003, p. 4 apud Ellsworth, 2005).

facas e seus “carrinhos” de supermercado para carregar seus pertences ou para a cata de papel. Este sentido de possuir algo, de valorizar as “miudezas” nas relações cotidianas, sejam “coisas” ou pessoas, demonstram seu apego pela vida. Se definirmos “posse” como o estado de quem detém alguma coisa como sua, ou “valor” como aquilo que se torna importante, assumindo relevância, os moradores dos viadutos são iguais aos inúmeros outros “incluídos” socialmente que se agarram tanto a bens materiais quanto aos relacionamentos humanos e pelos quais aprendem a dar sentido à sua existência cotidiana. Eles continuam lá, com seus medos, suas desconfianças, suas amizades e suas “malandragens”, aprendendo como proteger a si mesmo e seus objetos, aprendendo como se relacionar com o lugar e com os outros, aprendendo os modos de sobreviver embaixo dos viadutos à noite.

A rota pela noite continua. A próxima seção apresenta a primeira entrecena, destacando o encontro e o relato de um profissional que atravessa a cidade como motorista de táxi.

6.2 ENTRECENA 1: SANTOS, UM TAXISTA NA NOITE: APRENDENDO A CONVIVER COM ESTRANHOS

P - Fale um pouco sobre a vida de motorista de táxi¹¹³ na noite e deste cotidiano. Como é viver isso?

S - O motorista da noite é um motorista diferenciado [...] tu tens mais amizades... tu conquistaste amizades...tu pegas passageiros que muitas vezes te usam como divã ... desabafam contigo, e há uma reciprocidade também.

P - O que a experiência de viver na noite como taxista te ensina?

S - O motorista da noite tem que analisar até o perfil do passageiro, pois hoje em dia não está estampado na cara quem é assaltante... é um ‘estudo’ que tu adquire com o teu cotidiano...

S - Até a maneira do passageiro se portar dentro do veículo... a maneira como ele entra dentro do veículo e a maneira como “pega” o táxi também.

P - Quais estratégias que tu usas para identificar isso?

¹¹³ Segundo o site oficial da Prefeitura de Porto Alegre, a frota de táxis em Porto Alegre é de 3.922 veículos e aproximadamente 10.500 condutores estão cadastrados na EPTC. Fonte: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/eptc/default.php?p_secao=156. Acesso: novembro de 2017.

S - O caminhar dele, por exemplo. Geralmente, o passageiro, quando entra dentro do táxi: a primeira coisa que o motorista faz é cumprimentar: “Boa noite”, e pergunta: “o senhor vai aonde?” À resposta do passageiro, o motorista pergunta: “o senhor tem um trajeto de preferência?” Dependendo da maneira que ele [motorista] pergunta, dependendo da maneira e onde ele [passageiro] vai. Por exemplo, se entra um passageiro, tipo... 23 horas para ir no Morro da Cruz, né... já é um passageiro que já tem um pouquinho de risco... Um passageiro que vai na Vila Farrapos, já é um pouquinho de risco. Aí o que se faz? A gente usa na nossa gíria: “vai dando um mental no passageiro”: “ah ... a noite tá escura...” “muito frio hoje...” Mesma coisa que um passageiro, em uma noite quente ... Um baita de um verão, e o passageiro entra com uma jaqueta pesada dentro de um táxi.

S - Mochila: A gente pede com educação para o passageiro colocar a mochila atrás do banco. Se corre um risco com o passageiro de mochila no colo. Sabe... a gente vai adquirindo esse feeling com o passar do tempo...

(Santos, motorista de táxi, 57 anos. Porto Alegre, março de 2017)

Em *Confiança e Medo na Cidade*, Bauman (2005) afirma que o tipo atual de insegurança pública se distingue pelo medo do crime e dos malfeitores. Predomina, segundo o autor, “a desconfiança pelos outros e as suas intenções” (p. 12), gerando ao mesmo tempo atitudes que negam ou consideram impossível contar com a confiabilidade de outros seres humanos (p. 12). Em uma sociedade desse tipo, Bauman (2005) considera “inevitável que a insegurança e o medo de perigos imprecisos acabem por se tornar males endêmicos” (p. 12). Em espaços-tempos em que o individualismo contemporâneo parece ser um imperativo para o cuidado de si próprio e de seus interesses, viver e executar atividades que necessitem, além do convívio coletivo, uma exposição pública ao outro, se torna uma atividade composta de incertezas de todas as ordens.

Os relatos de Santos, atuando há vinte anos como motorista de táxi no turno da noite em Porto Alegre, evidenciam, sobretudo, a constante sensação de medo e de insegurança suscitada pela necessária condição de sua atividade: a interação com o outro e o desconhecido. No entanto, para Santos, conviver com cada novo passageiro que embarca no táxi à noite é crucial para exercer sua atividade noturna. Ele não existe sem seu passageiro. Cabe salientar que o “medo”, como característica presente na noite urbana destacada na parte teórica deste trabalho, evidenciou-se nas experiências de aprendizagem identificadas junto aos moradores de viadutos e aparece aqui fortemente, pois está vinculado ao inevitável encontro com o outro. O medo e o outro desconhecido parecem faces de uma mesma moeda atuando como características para a composição da vida pública urbana.

A clássica definição concebida por Sennett (1988) de que “uma cidade é um assentamento humano no qual estranhos irão provavelmente se encontrar” (p. 58) pode movimentar essa discussão. Ao se tornar um ambiente onde vidas se tocam pelo fato de existir uma população numerosa, heterogênea e densa, a cidade necessita de trocas públicas entre a massa populacional (SENNETT, 1988), permitindo a interação entre sujeitos desconhecidos, estranhos entre si que possuem em comum a metrópole na qual vivem suas experiências.

Sobre tal definição de Sennett (1988), Bauman (2001) afirma que esse “encontro de estranhos” não é o mesmo que um encontro de parentes, amigos ou conhecidos, parecendo mais um *desencontro* [grifo do autor]. No encontro de estranhos “não há uma retomada a partir do ponto em que o último encontro acabou, nem troca de informações sobre as tentativas, atribulações ou alegrias desse intervalo, nem lembranças compartilhadas: nada em que se apoiar ou que sirva de guia para o presente encontro” (BAUMAN, 2001, p. 111). Ainda para o autor, esse tipo de encontro é *sem passado e sem futuro*, “uma história para não ser continuada”, uma oportunidade única a ser consumada enquanto dure e no ato, sem adiamento e sem deixar questões inacabadas para outra situação” [grifo do autor] (p.111).

As possíveis experiências de aprendizagem vivenciadas no encontro com um estranho em um espaço-tempo urbano e noturno não são aquelas desenvolvidas como respostas em um meio acabado como dado *a priori* e em que o indivíduo vai adquirir conhecimentos para solucionar problemas previamente colocados no mundo. As aprendizagens em um lugar público são produzidas pela capacidade de interação, de se estabelecer um diálogo através desse encontro em que os sujeitos e o mundo estão permanentemente em construção. Desse modo, se é possível falar em “produção” dessas aprendizagens e de uma função “cognitiva” do sujeito que aprende, elas não são da ordem de uma “repetição mecânica, repetição do mesmo, mas uma atividade criadora, que elimina o suposto determinismo do objeto ou do ambiente, são atividades sempre em devir¹¹⁴” (KASTRUP, 2008, p. 106).

A aprendizagem criadora, ou inventiva, que Kastrup (2008) busca na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, nos aproxima da ideia da aprendizagem como uma interação, proposta por Ellsworth (2005). Para essa autora, assim como a experiência que emerge de cada novo encontro, as aprendizagens não são lineares, mas interativas. Os encontros

¹¹⁴ Para Deleuze e Guattari (1997) “um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação” (p. 16). Um devir não é progredir ou regredir, estabelecendo uma série para compreendê-lo, nem uma evolução por dependência ou filiação. A realidade própria do devir se aproxima de uma coexistência de “durações” que se comunicam como uma coletividade. Por isso é tão difícil falar em um sujeito, uno e indivisível, pois o sujeito é produzido em devir, em coletividade de coexistências com o mundo e com os demais seres humanos (DELEUZE e GUATTARI, 1997).

interativos são provocativos, pois, se reside aí alguma intenção pedagógica, ela está emaranhada em ritmos, intensidades e durações que movimentam o corpo e a mente como uma unidade para as sensações que são produzidas nesse encontro.

Os entendimentos de aprendizagem expostos por Ellsworth (2005) e Kastrup (2008) possibilitam aproximações àquelas experiências vividas na atividade cotidiana de um motorista de táxi que permite identificar determinadas condutas ou intenções dos seus passageiros. Experiências de aprendizagem que não são marcadas pela repetição necessariamente, pois cada outro passageiro que embarca em um táxi é um estranho, com suas próprias intencionalidades, histórias e vida. Por isso, na breve “passagem” em que se ignora de onde veio e para onde vai esse desconhecido passageiro é preciso ao motorista, como aponta Santos, “*um estudo que tu adquires com o teu cotidiano*”. Esse “estudo” pelo qual o motorista se declara como o sujeito da “aquisição” de conhecimentos pode ser entendido como uma experiência de aprendizagem vivida a partir de duas condições possibilitadas pelo encontro e pela convivência pública com o outro: a observação e a participação.

Para Sennett (1988), quando a sociedade estava a caminho de se tornar cada vez mais “íntima” e “privada”, a atuação na vida pública estava relacionada menos com os modos de se expressar oralmente e mais com as características visuais que as formas de se vestir e de se comportar publicamente evidenciavam. Segundo Sennett (1988), o “silêncio em público se tornou o único modo pelo qual se poderia experimentar a vida pública, sem se sentir esmagado” (p. 43). Para o autor, a noção de que indivíduos estranhos entre si não falassem em público, “[...] de que todo o homem possuía como um direito público um escudo invisível, um direito de ser deixado em paz” (p. 43), aludia aos modos de se comportar publicamente e estava ligado com “um problema de *observação* e de *participação* passiva, um certo tipo de *voyeurismo*” [grifos meus] (p. 43).

Se afastarmos a expressão de seu significado atribuído pela Psicologia como uma obsessão de “espionar” outro corpo, veremos que o *voyeur* também pode ser um observador no espaço-tempo público, aprendendo a identificar o outro por sua aparência e seu comportamento. Na prática cotidiana e noturna como motorista de táxi, a observação de Santos tem início *antes* do embarque do passageiro. Exercício de observação dos gestos, do “*caminhar*” e pelos modos como o passageiro vai entrar e se comportar no interior do veículo, assim como identificar determinadas roupas e mochilas como possíveis artefatos que são usados para roubos e assaltos. Resultam daí significativas aprendizagens para conduzir a vida como motorista de taxi.

“*Dar um mental no passageiro*” em busca de “*analisar até o perfil do passageiro*”, constitui um “*feeling*” que o motorista vai desenvolver com o passar do tempo. Tais expressões são utilizadas por Santos para identificar as intenções do passageiro. Embora o relato do taxista pareça se aproximar da ideia exposta por Simmel (1973)¹¹⁵ de que os ritmos e a multiplicidade da metrópole criam condições “psicológicas” pelas quais a adaptação e a interação na vida urbana são frutos de estímulos mentais, suas declarações podem ser abordadas sob a perspectiva de que tais condições urbanas são pedagógicas e possibilitam experiências de aprendizagem. Desse modo, nas ações descritas pelo taxista, podemos encontrar a segunda condição que movimenta as experiências de aprendizagem produzidas através do convívio com o outro: a participação.

“Em que condições os seres humanos recorrem aos seus poderes criativos para tornarem expressiva a experiência cotidiana?” é a pergunta que Sennett (1988, p. 45) formula para explicar como a vida pública está articulada com a forma de os indivíduos executarem diversos tipos de “papéis sociais”¹¹⁶. Em um ambiente urbano, Sennett (1988) considera que o ato de “sondar” as pessoas estranhas por meio das emoções que liberam em contato com o outro são efeitos da ruptura entre a vida pública e privada. Uma das características culturais que tornam o indivíduo humano um ser social é a “expressividade” e, para Sennett (1998), em se tratando de vida pública, essa característica muito se deve à forma de vincular o domínio da arte (uma espécie de teatralidade da vida cotidiana) com as relações sociais. Para o autor, a “representação teatral, na forma das boas maneiras, convenções e gestos rituais, é a própria substância de que são formadas as relações públicas e em que as relações públicas auferem seu significado emocional” (p. 46). Desde meados do século XIX, os modos de convívio público cujos processos de urbanização e modernização das metrópoles contemporâneas devem àquele período, também pactuam desse cenário que estimula a relação “palco-rua”¹¹⁷.

¹¹⁵ No texto *A Metrópole e a Vida Mental*, George Simmel (1973) dedica-se à tarefa investigativa de “responder à pergunta de como a personalidade se acomoda nos ajustamentos às forças externas” (p. 11-12). Segundo esse autor (1973), a reação aos fenômenos metropolitanos é transferido ao “intelecto”, órgão menos sensível e mais afastado da zona da personalidade, mas, por situar-se “nas camadas transparentes, conscientes, mais altas do psiquismo; é a mais adaptável de nossas forças interiores” e vai se acomodar às mudanças existentes nos fenômenos urbanos. Para o autor, são nos traços aparentemente mais insignificantes que se situam sobre a superfície da vida que as correntes psíquicas se unificam de maneira característica.

¹¹⁶ Um papel social, segundo Sennett (1988), “é geralmente definido como um comportamento apropriado em algumas situações, mas não em outras” (p. 50). O autor cita o exemplo do “choro” que, como tal, não pode ser descrito como “papel”, mas ao ser realizado em um funeral é um comportamento esperado e apropriado para aquela situação.

¹¹⁷ Essa relação entre “papéis” sociais e urbanidade, pelos quais os indivíduos atuam como personagens em cenas públicas, atribuindo à cidade uma condição de palco público, está ligada a uma antiga tradição conhecida como *theatrum mundi*. Essa visão da sociedade como um teatro remonta desde Platão, para quem a vida humana se parecia com um espetáculo de fantoches encenado pelos deuses, passando pelos tempos medievais e cristãos em que se pensava a vida assistida por um único espectador, Deus, até por volta do século XVIII, em que se

Ao continuar se amparando em Sennett (1988), Bauman (2001) destaca que a capacidade de conviver com a diferença não se faz sozinha, comparando-a com uma “forma de arte e que, como toda arte, requer estudo e exercício” (p.123). É interessante observar que, se para o autor, essa “arte” funciona como uma espécie de aprendizagem, ela também pode ser desenvolvida pela experiência que a aproximação com o outro possibilita. Para tanto, a produção e a vivência dessa “arte” de aprender em público exige uma necessária interação com o outro mediada pelo mundo e que, embora efêmera, seja ativa e criativa.

Desse modo, aprender a interpretar certos “papéis sociais” e também reconhecê-lo no outro são habilidades utilizadas para romper com a “invisibilidade” e o “silêncio” de um estranho que embarca em um táxi à noite. Para isso, são necessários conhecimentos, astúcias cotidianas adquiridas na prática que a atividade de motorista da noite possibilita. Conhecimentos, como destaca Ellsworth (2005), sempre inacabados, em permanente fabricação, pois são produzidos nos encontros com o outro e com o mundo. Atuar de forma quase cênica em público, executando um papel social que vai encobrir as intenções por meio da aparência significa que o conhecimento [e a aprendizagem] são questões de observação e de participação cotidiana das cenas, dos demais sujeitos e dos locais públicos (SENNETT, 1988).

Nos breves momentos em que as vidas privadas do motorista e do passageiro se tornam públicas por meio do encontro de suas realidades, a identificação dos indivíduos na tentativa de descobrir as intencionalidades se faz necessária. Na atividade de taxista, é preciso o maior controle possível em uma situação em que o condutor do veículo parece não possuir nenhum controle. É necessário “criar” uma cena para atuar na duração daquele encontro, interagir com aquele outro desconhecido que embarca no táxi e assumir um “papel social” que nem sempre é o seu. É preciso, de algum modo, a partir da observação anterior à entrada do passageiro no táxi, tornar-se participante e integrar o universo do outro.

Para Ellsworth (2005), assim como os modos de ser, de conhecer, de desejar ou de ter medo são social e culturalmente construídos, as diferentes realidades também são produzidas e colocadas em contato nesses contextos. A experiência do encontro entre diferentes realidades são cruciais para pensar em pedagogia, para pensar processos em que o “eu” e os outros são colocados em relação de conhecimento e aprendizagem em permanente fabricação. De acordo com Ellsworth (2005), a atuação do corpo, da mente e do cérebro como uma

começou a pensar o mundo como um teatro que representava a vida pública (SENNETT, 1988). Para o autor (Id., Ib.), nesse período, os trajes de passeio foram incorporados como indumentária de peças teatrais, reforçando ainda mais esta ideia de que a rua deveria representar o palco e vice-versa.

unidade aciona movimentos de agir/pensar/sentir envolvidos na experiência de aprendizagem vivida, praticada e sentida no espaço-tempo de um encontro. A movimentação dessa unidade corpo/mente/cérebro é realizada de uma forma participativa e, para que essa participação se efetive, é necessário colocar em ação suas capacidades expressivas.

Outro aspecto destacado no relato de Santos diz respeito a bairros de Porto Alegre noticiados como regiões com grande índice de violência e perigo, pois ao destino indicado pelo passageiro é atribuída uma condição de “risco”. Não é objetivo aqui analisar como as possíveis relações entre o lugar e a condição social de um indivíduo podem ser vinculadas de uma forma determinista que molda “pré-conceitos”, aumentando e aproximando ainda mais o imaginário de que o medo e a insegurança urbana estão restritos a determinadas regiões. No entanto, se por um lado, essa vinculação pode ser usada para identificar regiões consideradas “zonas de risco”, por outro ela se constitui como experiência de aprendizagem na atividade noturna de um motorista de táxi. Aprendizagem que pode ser destacada a partir de uma situação presenciada por este pesquisador. Ao voltar de uma saída de campo durante a madrugada e carregando uma mochila com pertences pessoais, solicitei transporte de táxi para uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, onde residia, e não consegui o serviço. Aliada à provável desconfiança pelo meu uso da mochila veio a justificativa: a região era considerada “área de risco”.

Ao contrário de um ônibus, trem ou outro meio de transporte coletivo em que as rotas estão previamente definidas, em um táxi, o trajeto para um percurso e o ponto de saída e de chegada são indicados pelo passageiro. Ainda que o motorista possua um “mapa mental” da cidade e possa auxiliar qual o melhor caminho a seguir, a escolha pode ficar a cargo do passageiro. Dentro do táxi, o passageiro é um estranho e, em troca de um valor, determinará o percurso da viagem. Ao se manter quase como um “refém” do passageiro que controla o seu itinerário, o motorista “analisa” e “interpreta” esse desconhecido, criando para si realidades em que as sensações de medo e de insegurança acabam por orientar sua atividade. Embora o passageiro tenha uma permanência breve e efêmera na prática cotidiana de um motorista de táxi, ele é condição para sua atividade e é nessa inevitável presença que atravessa sua vida que existe a abertura para outras possibilidades de interação.

Em seu relato, Santos identifica diferenças positivas no passageiro da noite em relação ao do dia, como “*bom humor*”, “*não ter pressa*”, “*gostar de conversar*” e, muitas vezes, encontrar no taxista alguém para ouvir seus desabaços. Segundo Santos, enquanto o taxista do dia enfrenta desafios de relacionamento com os passageiros relativos ao *estresse* dos ritmos diurnos, definindo um perfil sempre com pressa e predisposto a reclamar de caminhos, porque

precisa cumprir horários para chegar ao trabalho, ir ao banco ou outro lugar; o da noite sai para se divertir via de regra.

Por fim, embora essa cena não destaque nenhum lugar específico no espaço-tempo da noite na metrópole, diante das condições apresentadas é possível considerar que o táxi assume o lugar de aprendizagem. Ao se efetivar como um *topos* ambulante, o táxi permite ao seu condutor distintas experiências de aprendizagem, pois ele proporciona contatos públicos com estranhos, possibilita a interação entre diferentes realidades que se cruzam na noite urbana. Percorrer a noite da metrópole à espera de um desconhecido outro se torna uma experiência de aprendizagem possível pelas vivências de estar em muitos lugares. Nos deslocamentos de um lugar ao outro, o motorista de táxi aprende nas pedagogias da noite a conviver com os estranhos que habitam e se movimentam no escuro das metrópoles.

O trajeto continua na noite de Porto Alegre. A rota de pesquisa segue em busca de outros lugares de aprendizagem e encontra na movimentação das ruas boêmias da metrópole as próximas investigações.

6.3 A NOITE NAS RUAS COMO LUGARES DE APRENDIZAGEM

Eu amo a rua. Esse sentimento de natureza toda íntima não vos seria revelado por mim se não julgasse, e razões não tivesse para julgar, que este amor assim absoluto e assim exagerado é partilhado por todos vós. [...] Tudo se transforma, tudo varia — o amor, o ódio, o egoísmo. Hoje é mais amargo o riso, mais dolorosa a ironia, Os séculos passam, deslizam, levando as coisas fúteis e os acontecimentos notáveis. Só persiste e fica, legado das gerações cada vez maior, o amor da rua.

(João do Rio, s/d [1908])

O escritor João do Rio amava as ruas, principalmente à noite. Aprendeu a amá-las em meio à pouca luz, estabeleceu entre seu corpo e o espaço-tempo das ruas uma singular transição afetiva, pois nelas viveu suas experiências mais cotidianas. No fragmento da obra *A Alma Encantadora das Ruas*, em epígrafe neste tópico, mistura-se uma cidade imaginada com o espaço-tempo público das ruas do início do século XX. Para conhecer e compreender as ruas, segundo Rio (s/d), é preciso ter “espírito vagabundo, cheio de curiosidades malsãs e os nervos com um perpétuo desejo incompreensível, é preciso ser aquele que chamamos flâneur e praticar o mais interessante dos esportes – a arte de flanar” (p. 2).

Desse modo, assim como para Rio flunar à noite pelas ruas é uma forma de conhecê-las e compreendê-las, tal prática se constitui nesta pesquisa como uma opção metodológica de investigação na qual as caminhadas servem a observações, registros fotográficos e conversas com sujeitos que habitam nesses espaços-tempos. No entanto, perambular pelas ruas durante a noite tem se tornado cada vez mais incomum para grande parte dos habitantes das metrópoles contemporâneas. A divulgação das “estatísticas” dos índices de insegurança urbana, como um dos componentes das múltiplas realidades urbanas, atua na criação de uma cidade imaginada¹¹⁸ pelo medo e a violência urbana de toda ordem em detrimento de uma cidade que pode ser vivida à noite. Imaginada ou praticada, na noite da metrópole tudo parece se misturar como distintas e mutantes experiências de aprendizagem, conduzindo os modos de ser e estar nas ruas como lugares públicos noturnos.

Sennett (2003) ressalta que, desde a era antiga e medieval, as ruas foram marcadas pela agressividade, pois a “rua constituía-se no resto de todos os exercícios de poder e reivindicações de direitos, nada tendo a ver com o jardim, a ‘coexistência’, ou o lugar do trabalho comunitário”. À medida que os processos de urbanização do século XVIII traçaram planos para a livre circulação do trânsito de pessoas, a abertura dessas “artérias” possibilitou a “respiração” da cidade, prometendo a liberdade individual e o fluxo contínuo no espaço das ruas (SENNETT, 2003). Segundo esse autor, o espaço público das ruas como ideia e função de movimento corresponde às relações produzidas pela modernização tecnológica e pelos meios de condução urbana. Se de um lado o metrô, o ônibus, a bicicleta e, principalmente, o automóvel proporcionam liberdade e movimentação, possibilitando viajar sem paradas ou interrupções, por outro, “o espaço público perde todo sentido próprio e independente para experimentação” (SENNETT, 2003, p. 29).

Walter Benjamin (1994), por sua vez, afirma que as ruas são “a morada do coletivo” (p. 187). Para o autor, os processos de urbanização e modernização das cidades de Paris e Berlim, a partir da segunda metade do século XIX, produziam um novo tipo de sujeito social: o coletivo, como “um ser eternamente inquieto, eternamente agitado, que, entre os muros dos prédios, vive, experimenta, reconhece e inventa tanto quanto os indivíduos ao abrigo de suas quatro paredes” (p. 194). De acordo com Rocha e Eckert (2013), nesses espaços-tempos

¹¹⁸ Segundo Silva (2001), os processos imaginários são construídos sob “diferentes pontos de vista urbanos e assim haverá uma cidade de mulheres, segundo os pontos de vista femininos, ou uma cidade juvenil ou anciã, de acordo com os pontos de vista dos jovens ou dos idosos”. Afirma o mesmo autor que uma metrópole pode ser entendida através de diferentes perspectivas, pois seus imaginários apontam “[...] para a experiência humana de construir percepções a partir de onde somos sociais, não somente por conveniência, mas por desejos, anseios e frustrações” (p. XI).

públicos e coletivos, as ruas vão sendo compostas por redes de relações e interações onde os medos e conflitos são revelados e a vida cotidiana se desenrola.

Para Yi-Fu Tuan (1980), as ruas de uma cidade possuem características variadas, dependendo de seus usos específicos, pois se em um extremo é uma avenida reta e ampla bordejada de árvores e muros inexpressivos, um imponente espaço quase sem vida, em outro pode ser uma viela de terra ou calçada estreita ou tortuosa apinhada de pessoas, um lugar que bombardeia todos os sentidos. Nas cidades que se fazem metrópole, as ruas exibem tais faces, configurando-se como o lugar por onde circulam tanto o solitário que teme a agressão de toda ordem em um beco escuro, quanto o coletivo que movimenta e se aglomera em ruas fartamente iluminadas, sentindo-se protegido. Como lugar de histórias e de memórias por onde a cidade é narrada, imaginada e praticada, a rua hospeda a boemia, serve de palco a manifestações artísticas, é usada como trincheira e campo de batalha para reivindicações sociais, local de trabalho e moradia, exibindo o espetáculo da vida cotidiana e das vivências em torno de um comum urbano. No espaço-tempo noturno das ruas, os indivíduos continuamente se fazem como sujeitos por meio de encontros, aproximações, distanciamentos e os múltiplos modos de interação condicionados pelos trânsitos urbanos.

Como destaca Ellsworth (2005), se as pedagogias se materializam por meio das “topologias” que determinados lugares de aprendizagem apresentam, então podemos inferir que o espaço-tempo noturno da vida nas ruas também aciona distintas pedagogias que nos ensinam a percorrê-las, ocupá-las ou habitá-las. Ao representar o lócus da vida cotidiana pública, as ruas atuam como passagens que conduzem os sujeitos em busca de diversão, lazer, trabalho, transgressão e outras condições sociais, demarcando certa força pedagógica que está presente nessas vias de circulação. Vivenciar os espaços-tempos noturnos das ruas é embrenhar-se em um tecido social composto de práticas e experiências peculiares de aprendizagem, aproximando-se, assim, de um dos objetivos desta pesquisa, que é possibilitar identificá-las como lugares de aprendizagem na noite da metrópole porto-alegrense.

Desse modo, a prática de caminhar, de flunar, de perambular pelas ruas durante a noite, resgata a função de viver para além dos locais privados e fechados, possibilitando investigações nos espaços e nos tempos pelos quais a vida social se apresenta sob formas diversas. Muitas ruas de Porto Alegre foram percorridas durante o trabalho de campo para esta pesquisa. Nessa deriva noturna, a decisão de incluir duas delas, a rua Coronel Genuíno e a João Alfredo, levou em conta determinadas características singulares para sua seleção. Embora a localização geográfica de tais ruas seja próxima, elas apresentam movimentações, práticas e convivências distintas, demarcando a diversidade presente em seus espaços-tempos

públicos e possibilitando identificá-las e selecioná-las como lugares de aprendizagem. A composição das “cenas noturnas” de cada rua investigada é apresentada neste capítulo.

6.3.1 Rua Coronel Genuíno: comportamentos, pertencimentos, aprendizagens

Vinte e duas horas de alguma noite fria no mês de agosto de 2016. A solitária descida noturna à região mais baixa e ao sul do Centro Histórico em Porto Alegre me conduz até uma “esquina” formada pelo encontro entre as ruas José do Patrocínio, Mal. Floriano Peixoto e Coronel Genuíno. Dali, ouço um burburinho e avisto uma aglomeração, parecendo convidar-me para seguir em direção à antiga Rua da Figueira. Um dos locais chama a atenção pela composição de uma cena noturna peculiar: seus frequentadores, reunidos em pequenos grupos, bebem, fumam, conversam, promovendo um “entra e sai” constante entre o interior de um bar e o espaço da rua.

(Noturnos de Campo, agosto de 2016)

Minha caminhada noturna pela Rua Coronel Genuíno foi direcionada pelas luzes que refletiam nos antigos paralelepípedos, iluminando detalhes arquitetônicos do início do século XX que ainda sobrevivem como fragmentos de um espaço-tempo que parece resistir às múltiplas práticas e vivências contemporâneas que se apresentam naquele lugar. A pequena extensão da antiga “Rua da Figueira”, como é citada em documentos de 1820, nasceu em “um estreito e ladeiro beco” atrás do prédio do Colégio Sevigné e que em 1874 recebe a denominação de Rua Coronel Genuíno (FRANCO, 2006). Com início na *Praça Marquesa do Sevigné* e término na *Praça dos Açorianos*, essa rua continuou como segmento da conhecida Rua Duque de Caxias e já foi uma travessa da margem do Riacho¹¹⁹, onde hoje se encontra a Ponte de Pedra¹²⁰.

A Rua Coronel Genuíno não figurou historicamente entre os “badalados” locais de frequência boêmia de Porto Alegre, servindo como local de residência, de estabelecimentos comerciais e de acesso para colecionadores de antiguidades. Como essa rua, localizada na

¹¹⁹ Retirado da página oficial da Prefeitura Municipal de Porto Alegre: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/vivaocentro/default.php?reg=53&p_secao=17. Acesso: março de 2017.

¹²⁰ A Ponte de Pedra, edificada em 1843 e aberta ao público em 1848, substituiu uma ponte de madeira construída em 1825. A ponte cruzava um dos braços do Arroio Dilúvio e representava a única ligação entre o Arraial, hoje região da Cidade Baixa, e o centro de Porto Alegre. Em 1937, o arroio é retificado e a ponte permanece como memória histórica da cidade.

parte mais ao sul do Centro Histórico¹²¹, região quase esquecida pelo circuito notívago da cidade, configurou-se em um lugar de aprendizagem incluído nesta pesquisa?

Tal questão nos remete ao entendimento de Ellsworth (2005) de que determinados lugares podem ser pensados como pedagógicos pelas interações dos sujeitos entre si e com as condições do lugar, proporcionando experiências cruciais para entender como as aprendizagens são constituídas. Dessa forma, a força pedagógica de ambientes, como os da rua Coronel Genuíno, engendra condutas, comportamentos e aprendizagem, sendo possível denominá-la com um lugar de aprendizagem.

É importante destacar que a identificação de um lugar que propicie experiências de aprendizagem no espaço público não é oferecido de antemão, pois suas características quase nunca estão aparentes. Como citado em capítulo anterior deste trabalho, Ellsworth (2005) adverte que para encontrarmos e identificarmos determinados lugares de aprendizagem é preciso localizar os seus “pontos pivôs”. Essa “precisão” pode ser verificada, segundo a autora (2005), através dos fluidos, dos movimentos que são identificados por meio de determinados pontos cruciais na arquitetura ou demais aspectos físicos de um lugar de aprendizagem e que colocam em relação binarismos como público/privado, interior/exterior, eu/outro, pessoal/político.

A não ser por uma ou duas construções cujas fachadas remontam ao início do século XX, a arquitetura e o ambiente físico da Rua Coronel Genuíno pareciam não conter peculiaridades que evidenciassem suas características como um lugar de aprendizagem. Os “pontos pivôs” foram encontrados a partir de outras articulações no espaço-tempo público e noturno daquela outrora pacata via de circulação: durante as noites dos finais de semana uma aglomeração ocupava quase toda a sua pequena extensão, principalmente em frente ao número 213, onde se localizava um estabelecimento público e comercial para o lazer noturno conhecido como *Frankenhaus Tavern*. Assim, a localização e uma singular aglomeração em torno desse estabelecimento comercial despertaram a atenção, exigindo aproximações investigativas. As discussões analíticas foram realizadas pela composição de três cenas, das quais a primeira destaca o espaço-tempo transitório como peculiar ponto pedagógico de

¹²¹ A região de Porto Alegre denominada como “Centro Histórico” possui 228 hectares e 36.862 habitantes, constituindo o sexto bairro mais populoso e o maior patrimônio arquitetônico e artístico da cidade¹²¹. Os processos de revitalização cultural e econômica têm possibilitado e favorecido a emergência de estabelecimentos comerciais em distintos pontos, estabelecendo relações para além de seus limites territoriais, configurando-se em uma região com uma diversidade de identidades peculiares, tanto pelo seu papel histórico, espaços de interesse cultural e atividades comerciais, conferindo uma multiplicidade de grupos sociais que ali moram, trabalham, estudam ou utilizam aquela região para o lazer. Informações retiradas da publicação *Síntese do Plano Estratégico Reabilitação da Área Central de Porto Alegre* e do projeto Viva o Centro. Fonte: www.portoalegre.rs.gov. Acesso: março de 2017

lugares que funcionam como interstícios para experiências de aprendizagem, enquanto as seguintes apresentam abordagem com um frequentador do lugar e as práticas de convívio noturno em torno do estabelecimento.

Cena 1 - Um bar, uma rua: um “entre” lugar

“*Uma garagem que vendia frutas podres!*”, revela num tom irônico o homem tatuado que desce de uma motocicleta quando indago o que existia antes naquele local. A afirmação de que a “taverna”, originalmente utilizada como garagem para venda de produtos hortifrutigranjeiros, se transformou em um local para apresentações musicais foi feita pelo proprietário, conhecido como “Wolverine”¹²² como foi chamado por reportagem de um jornal de circulação regional¹²³.

Entre outros assuntos sobre música e tatuagens, ele relata que o *Frankenhaus Tavern* é mais do que um local que vende bebidas com música tocada ao vivo, mas se trata de um complexo comercial e cultural formado por um estúdio de tatuagens, uma barbearia e também um bar que iniciou suas atividades no ano de 2015. O proprietário daquele bar/taverna atuava como personagem típico, figura emblemática que parecia reunir em torno de si e de seu estabelecimento comercial as características que simbolizavam a retrospectiva de uma determinada cultura: decoração e ambiente voltados para um bar que se tornou ponto de encontro para grupos de clubes de motociclistas e fãs de *rockabilly*¹²⁴, trazendo também apresentações musicais de todos os gêneros do *rock and roll*. A movimentação em frente ao

¹²² Wolverine é um herói mutante canadense criado em 1974 por Roy Thomas para os Estúdios Marvel Comics, com o intuito de melhorar as vendas de revistas naquele país. O desenhista John Romita baseou o personagem em um animal local, no caso o texugo ou carcaju (Wolverine), pelas suas características violentas. Um furioso e armado com garras, que, assim como todo seu esqueleto de ser mutante, seria feito de *adamantim*, um metal indestrutível. Pouco tempo depois, Wolverine se junta à equipe de jovens superdotados conhecidos como *X-men*. No início dos anos 2000, as histórias do grupo são transformadas em produções cinematográficas, alcançando um grande público com sucesso de bilheteria. Fonte: <https://omelete.uol.com.br/quadrinhos/artigo/origens-de-wolverine/>. Acesso: dezembro de 2016.

¹²³ Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/porto-alegre/pelas-ruas/noticia/2016/01/conheca-o-wolverine-do-centro-historico-de-porto-alegre-4961333.html>. Acesso em: março de 2017

¹²⁴ Criado em 1950 a partir da fusão do rock and roll e do *hillbilly*, como era chamada a música *country* norte americana. O *rockabilly* geralmente é tocado por um cantor guitarrista, uma bateria que se reduz a caixa, bumbo e pratos e um contrabaixo acústico. Esse estilo musical se transformou em uma cultura juvenil de características “retrô”, em que os cabelos com topetes, jaquetas de couro, calças jeans para homens; vestidos rodados bem marcados na cintura para mulheres, conhecidas como *pin-ups*, são indumentárias básicas, além do uso de motocicletas. Elvis Presley, Jerry Lee Lewis e Carl Perkins são expoentes principais do gênero. Retirado de: http://www.devoltaaoretro.com.br/2013/03/musica-e-moda-em-um-so-estilo-rockabilly_1.html. Acesso: janeiro e 2017.

local referido pode ser vislumbrada na imagem de divulgação, publicada em rede social na internet.

Figura 11: Rua Coronel Genuíno à noite e o *Frankenhaus Tavern*



Fonte: Facebook¹²⁵

Segundo Sarlo (2014), os signos culturais presentes em determinados locais das metrópoles não se elaboram apenas pelas leis do mercado, mas em um entrecruzamento em que o simbólico evidencia o real urbano vivido e o imaginado. Os símbolos são “a síntese das referências reais e imaginárias que se depositam no nome de uma cidade [...]”, já que permitem, “como signo, identificar e diferenciar; identificar por qualidades específicas, ou seja, identificar através da diferença” (SARLO, 2014, p. 183). Na Rua Coronel Genuíno, a imagem da cabeça do monstro criado pelo personagem do Doutor Frankenstein, utilizado como símbolo do *Frankenhaus*, parecia resgatar as características de uma cultura vivida e imaginada, misturando os espaços-tempos contemporâneos.

A mistura de artefatos e demais objetos decorativos como rearranjos fragmentados formavam uma composição visual peculiar, aproximando ainda mais a função simbólica do lugar com a imagem da criatura feita a partir de várias outras, adotada como símbolo daquele bar. Peças de motocicleta, correntes e réplicas de caveiras adornavam paredes grafitadas em um pequeno espaço onde um palco permanece quase imperceptível devido à escuridão e à fumaça artificial que toma conta do local durante as apresentações musicais.

No entanto, ao exercer uma função de agregação às culturas notívagas em torno do local, o *Frankenhaus Tavern* envolvia mais do que acontecia em seu interior, prolongando as experiências de seus frequentadores para o espaço-tempo da Rua Coronel Genuíno. Através da observação de uma ação realizada repetidamente foi possível encontrar o ponto pivô que

¹²⁵ Fonte: https://www.facebook.com/pg/frankenhaus.tattooparlour/photos/?ref=page_internal. Acesso: 10 de agosto de 2107

permitiu observar e registrar práticas na busca de identificar as experiências de aprendizagem vivenciadas e atribuir àquele lugar de aprendizagem público e noturno sua força pedagógica.

A transição dos frequentadores entre o interior do bar e a rua, de forma a mantê-los continuamente nos dois ambientes, destacava-se como característica singular do lugar, constituindo-se como ponto pivô que permitia identificar muitas práticas realizadas ali. Essas práticas consistiam em uma ação aparentemente banal: comprar a bebida no balcão do bar, colocá-la em copos plásticos e bebê-la na rua, já que aquele estabelecimento comercial se caracterizava como um dos poucos que não cobrava valor para o ingresso e permanência em seu interior. A ação de entrar e sair do local, quase frívola e sem importância, encontrava-se articulada com as demais práticas realizadas pelos seus frequentadores, confundindo as noções de “interior/exterior”, que são tão caras aos processos de aprendizagem de si em lugares públicos urbanos. As imagens seguintes permitem visualizar a movimentação noturna que ocorria entre o espaço-tempo da rua e o bar.

Figuras 12 e 13: Movimentações noturnas entre o Frankenhaus Tavern e a Rua Coronel Genuíno.





Fonte: acervo pessoal do autor.

Capturadas a partir de gravação em vídeo, as imagens registram fragmentos da movimentação dos frequentadores entre a rua e o interior do *Frankenhaus Tavern*. Espaço-tempo de um lugar praticado onde os frequentadores viviam suas experiências, aprendendo seus modos de condução. Canevacci (2005, 2008) considera que as metrópoles exibem fragmentos de espaços, denominando-os como *locations* e *interzonas*. As *locations*, palavra tomada da Língua Inglesa, podem revelar uma multiplicidade de conceitos que oscilam entre lugares, espaços e interstícios. Como lugar, a *location* “exprime uma identidade dada como fixa, única, compacta, certa, tradicional, como as raízes do pensamento conservador [...]” (CANEVACCI, 2008, p. 34). Nesse sentido, assim como os muros que em épocas anteriores identificavam os limites da cidade histórica, o lugar ainda se configura como um espaço-tempo delimitado na metrópole contemporânea.

No entanto, na metrópole, os lugares estão dissolvidos – assim como os corpos, as identidades e as subjetividades – em espaços intersticiais como zonas *in-between*, *interzonas* que se colocam “entre” os espaços e também entre os tempos (CANEVACCI, 2005, 2008). Transposto pelo autor para as análises sobre as metrópoles, o conceito de *interzona* foi exposto inicialmente por Willian Burroughs em seu livro *The Naked Lunch*, lançado em 1959. Canevacci (2005) seguiu dilatando o conceito de *interzona* ao defini-la como uma margem psicogeográfica¹²⁶ na qual a percepção psíquica dessa cartografia geográfica transporta o

¹²⁶ Canevacci busca também inspiração teórico-metodológica nas derivas urbanas empreendidas pelo movimento da *Internacional Situacionista*. Sobre a *IS*, vide nota de rodapé 99.

vivenciado para outras zonas. É preciso atentar para essa interconexão entre o espaço mental e o geográfico, pois ela rompe com as dicotomias cartesianas, não existindo mais distinção entre esses dois espaços. Desse modo, “flutuante” é o termo usado por Canevacci (2005) para definir essas zonas *psicogeográficas* que são nômades, dissolvidas, percorridas e atravessadas, onde é possível fixar-se apenas momentaneamente.

Embora Canevacci (2005, 2008) saliente que nas *interzonas* os lugares estão dissolvidos, tal conceito encontra utilidade nesta pesquisa porque auxilia no entendimento das condições, situações, acontecimentos e práticas existentes em “lugares” de aprendizagem que se estabelecem nos espaços-tempos fluidos e conjuntamente emaranhados na noite da metrópole. Assim como Canevacci (2004, 2008) denomina as *interzonas* como espaços *in-between*, Ellsworth (2005) atribui esta mesma expressão à função pedagógica que se estabelece em zonas “entre” os espaços e os tempos em um lugar de aprendizagem. Para a autora, as zonas *in-between* possibilitam a interação dos sujeitos nos espaços da metrópole, propiciando conhecimentos e aprendizagens que se encontram em constante fabricação através da interação que é materializada pelos relacionamentos e encontros possíveis em um “espaço de transição” que possibilita a interação entre o *self* com o lugar e com os outros sujeitos.

Atribuir aos lugares de aprendizagem uma função pedagógica que se efetiva por meio dos seus “interstícios” possibilita entender como outras formas perceptivas dos sujeitos que se permitem vagar entre espaços-tempos estão relacionadas com práticas cotidianas que ativam sentidos para vivenciar experiências de aprendizagem. Assim, acredito que seja possível creditar ao conceito de “lugar” um sentido estendido para além da fixidez de seu conceito “moderno”, pois podemos encontrar, ainda que dentro de seus limites, uma interação, ou como afirma Ellsworth (2005), uma “comunicação” entre os sujeitos e o mundo que pode causar tanto interferências quanto ressonâncias, comunicação materializada pelos relacionamentos, pelos encontros e aprendizagens que estão em constante processo de criação e transformação nos espaços-tempos transitórios dos lugares de aprendizagem.

Desse modo, a zona *in-between*, como espaço-tempo transitório produzido pela movimentação que ocorria entre o *Frankenhaus Tavern* e a Rua Coronel Genuíno, atuava como “ponto pivô” para a interação entre o sujeito e o lugar. Ao operar entre o espaço-tempo “privado” do bar e “público” da rua, a localização do “ponto pivô” permitiu a observação e o registro das práticas vivenciadas naquele lugar de aprendizagem noturno. Enquanto a função simbólica exercida pelas características do bar e pelo seu proprietário marcava a identificação e a agregação em torno do lugar, a sua característica como estabelecimento comercial aberto e

de livre entrada e saída possibilitava práticas que borravam os limites entre o espaço interno do bar e o exterior da rua. Em tais condições residia a sua força pedagógica, permitindo identificar aquele lugar de aprendizagem. Embora tenha sido apontada uma prática específica com a intenção de demarcar a importância da zona *in-between* para a identificação do ponto pivô do lugar, destaco, nas próximas cenas, demais práticas em busca da identificação das experiências de aprendizagem.

Cena 2 - Tragam a noite: aproximações às práticas boêmias

O imaginário de um nomadismo noturno, praticado à moda romântica do final do século XIX e início do século XX, quando perambular de bar em bar era condição para o sujeito boêmio, foi um tema constante na literatura e revisado, em parte, nos capítulos anteriores deste estudo. Imaginário que mais tarde, já na segunda metade do século XX, remeteu à ideia de culturas juvenis que invadem a noite à procura de transgressões de toda ordem. Nessas situações e condições praticadas ou imaginadas, nesses distintos modos de viver, certamente podem ser encontradas múltiplas práticas e experiências constituindo formas de viver na noite. No entanto, como as práticas boêmias realizadas no espaço-tempo de um lugar noturno podem suscitar experiências de aprendizagem que atuam na condução dos sujeitos pela noite?

A composição de cenas noturnas usadas como tentativa de responder a essa indagação investigativa pode ser um exercício metodológico que exige do pesquisador, em um espaço público noturno e urbano, o que Gottschalk (1998) denomina como “autorreflexividade”. Para o autor, a importância e utilidade dessa “ferramenta metodológica”, além de um exercício que demanda um automonitoramento ou um modo de estar situado em campo “[...] significa que se sabe quem é quem e em que posição se fala, escreve ou observa” (p. 210). Desse modo, ciente de minha inevitável posição subjetiva como pesquisador em todo o processo de investigação, procurei as possibilidades para aproximações aos sujeitos e registros das práticas em busca das experiências de aprendizagens boêmias no lugar investigado.

Nos momentos em que atravessava a Rua Coronel Genuíno, posicionando-me em uma distância possível para visualizar e registrar mais amplamente o espaço-tempo circundante do lugar, colocava em ação a técnica da “observação casual” proposta por Lorite García (2000). Tal técnica metodológica, segundo o autor, possibilita não só os registros das imagens, mas

também a “escolha” a partir da observação dos indivíduos abordados. Saliento que a “casualidade” não consiste na escolha ao acaso de um indivíduo, mas sim escolher um dos muitos indivíduos a partir da observação das suas práticas realizadas no lugar. Posicionado nesta perspectiva, foi possível identificar e abordar três jovens, iniciando uma conversa sobre suas vivências boêmias naquela região de Porto Alegre.

André, de 20 anos, se destacava pela sua vestimenta: botas de couro com um extenso solado (semelhante às usadas por soldados do exército), calças cortadas na altura do joelho, camiseta de banda de rock e uma jaqueta adornada com vários adereços. Sua indumentária remetia ao estilo *punk* dos anos de 1980, uma forma de se vestir quase rara e anacrônica no início do século XXI. Em nossa conversa, no espaço de transição entre a Rua Coronel Genuíno e o *Frankenhaus Tavern*, o jovem comenta que o “acaso” é o que mais lhe instiga para suas saídas noturnas, não saber o que vai encontrar na noite.

Feixa (2003) pode nos auxiliar nessa abordagem inicial, pois ao se referir às culturas juvenis afirma que sua presença constante na vida cotidiana é “consustancial à sua razão de ser, afastadas das instituições e estruturas de poder, sua identidade configura-se no campo da sociabilidade, do lazer, da festa e da ocupação do espaço” (s/p). Conforme esse mesmo autor, “o espaço e o tempo são dimensões fundamentais da experiência humana que estruturam os referentes simbólicos de cada cultura e que orientam os indivíduos em sua biografia” (s/p), pois quase sempre atribuem, às situações “objetivas” e aos lugares físicos, determinadas funções e significados em busca de legitimar seus processos de convívio social.

Enquanto as considerações de Feixa possibilitam aproximações aos modos de convivência das culturas juvenis em determinados espaços-tempos, a perspectiva pedagógica de Ellsworth (2005) oferece componentes que permitem analisar como os lugares de aprendizagem delimitam e atuam na condução dos sujeitos urbanos boêmios, orientando suas possibilidades de interação através de experiências de aprendizagens. Desse modo, o “acaso” relatado por André como uma prática de “sair” em busca do que a noite oferece, por mais ocasional que pareça ser, está relacionado com os modos de convivência e códigos de pertencimento determinados pelas condições e pelos modos de condução que certos lugares proporcionam.

As saídas noturnas de André mostram um paradoxo. Ao mesmo tempo em que estão submetidas à imprevisibilidade dos acontecimentos vividos, essa busca se dá no mesmo lugar, onde ele encontra sua identidade e senso de pertencimento. Uma aprendizagem que consiste em buscar segurança em um lugar previsto por meio de vivências imprevistas. Seus encontros, como relações que dependem da eventualidade na noite, à primeira vista, sugerem ser

marcados por práticas que não seguem direcionamentos programados previamente. Embora aquele lugar de aprendizagem seja demarcador de códigos de pertencimento, André aprende a buscar o imprevisível, o inédito e o desconhecido em um espaço-tempo conhecido. Neste processo, aprende ainda como comportar-se no lugar por meio de práticas e vivências comuns ao demais por ali, pois esse “desconhecido/conhecido” faz com que necessite reinventar constantemente seus modos de convívio na noite em um lugar que delimita suas ações e modela sua conduta.

O “desconhecimento” ou o “desconhecido”, para Ellsworth (2005), é a radical relação de interação do sujeito com o outro por meio de um espaço de transição, e nesse espaço de “trânsito” entre o “exterior” e o “interior” que se estabelecerá o conhecimento. Encontramos nas aprendizagens desse personagem noturno novamente a importância do espaço *in-between*, o “espaço entre”, que estabelece a diferença, o espaço que encontra um “*not me*”, um eu que ainda não havia sido percebido e que emerge em ações e práticas, produzindo e transformando tudo aquilo que é elaborado e reelaborado consigo mesmo e com os outros. Ainda que exista a possibilidade de André combinar previamente com os amigos suas saídas noturnas e, com isso, localizando e justificando a delimitação de um espaço-tempo, o inesperado que transita entre o lugar não é eliminado, pois é no encontro com o outro desconhecido que a aprendizagem é produzida como um acontecimento imprevisível.

O desconhecimento, como possibilidade para aprender, alia-se à capacidade e habilidade da aprendizagem como “invenção”. Ellsworth (2005, p. 7) lembra que, nos lugares de aprendizagem, a experiência da aprendizagem de si “é inventada dentro – e através – do seu engajamento com a força da Pedagogia. Um ‘eu’ que emerge com os novos conceitos que sua participação na pedagogia ajuda a criar e os novos desafios que a sua participação ajuda a colocar” [grifos meus]¹²⁷. No entanto, assim como os lugares de aprendizagem são difíceis de classificar, pois exibem condições peculiares e somente podem ser identificados se mudarmos nossa perspectiva e procurarmos observá-los desde fora da ótica dos discursos educacionais e pedagógicos dominantes, as experiências de aprendizagem precisam ser entendidas também fora dessas órbitas (ELLSWORTH, 2005).

Mudar a perspectiva para entender como tais experiências de aprendizagem são produzidas ou inventadas na atualidade permite aproximar as considerações de Ellsworth (2005) às argumentações levantadas por Kastrup (2008). Para essa autora (2008), é preciso

¹²⁷ Trecho completo: “*Rather, in these places, the learning self of the experience of the learningself is invented in and through its engagement with pedagogy’s force. This self emerges along with the new concepts that its participation in a particular pedagogy helps to create and the new challenges that its participation helps to pose*”.

mudar a pergunta “ambientalista” de como o sujeito se adapta, conhece e aprende em um meio como realidade dada e acabada, já que o mundo, ou um lugar, estão em processo de transformação, em movimento de constante mudança. Em razão disto, a autora afirma que para que possamos entender as novas formas de viver e aprender é preciso movimentar outras formas cognitivas, já que “a aprendizagem não é então adaptação a um ambiente dado nem obtenção de um saber, mas experimentação, invenção de si e do mundo” (p. 101).

“*Bah! Gosto muito desta banda!*” A mescla de susto e satisfação na frase exclamada por André agiu como um *insight*, acontecimento aparentemente sutil, mas que iria auxiliar na verificação dos processos de aprendizagens daquele jovem naquele ambiente noturno. Durante minha conversa com André um *bottom* com a imagem de um grupo musical, desgrudou-se de sua vestimenta, caindo no chão da rua. A “banda” preferida do jovem era o conhecido grupo *The Police*, formado no final dos anos de 1970 e que se popularizou pela mistura de ritmos musicais do *rock*, *punk* e *jazz*, quase trinta anos antes de seu fã ter nascido. Assim como a escolha da indumentária não vai somente revestir os corpos, mas possibilitar a aceitação dos sujeitos em determinados lugares noturnos da metrópole, também a identificação com certos estilos musicais está envolta em experiências de aprendizagem que não se limitam apenas à apreciação sonora, exigindo constante “pesquisa” e conhecimento, desde os contextos em que um determinado estilo emerge e vai prevalecer, bem como em quais lugares da cidade ele é executado. Não por acaso, a expressão “tragam a noite” usada como abertura desta cena busca inspiração no título de uma das músicas do grupo *The Police*: *Bring on the Night*.

A abordagem ao jovem André e a observação às suas práticas, durante o tempo em que me encontrei no lugar investigado, demonstram que as experiências de aprendizagem vivenciadas na Rua Coronel Genuíno podem estar integradas com os convívios que se efetuam pela via do conhecimento estético. Estética entendida menos como um conceito situado no campo artístico e mais como um conjunto amplo da vida social, englobando a empatia, o desejo, a emoção e a vibração em comum (MAFFESOLI, 1995). Para o mesmo autor, se a vida pode ser vista como um tipo de obra de arte, a estética é entendida “como maneira de sentir e de experimentar em comum” (p. 53). Isso remete aos conjuntos musicais, shows esportivos, de consumo ou religiosos que, embora tenham sempre existido, foram relativizados como manifestações sem amplitude, mas que na contemporaneidade são importantes vetores de sociabilidades. Para Maffesoli, mesmo com tudo o que pode ter de concreto como o hedonismo do corpo, dos objetos, das imagens e do espaço, “isso se

transmuda em misticismo, isto é, isso é partilhado, favorecendo assim uma união misteriosa, ou, mais próximo de sua etimologia, uma comunhão” (p. 53).

A importância dessa estética das vidas em comum, realizadas através das práticas culturais e das vivências cotidianas e coletivas, é encontrada nas formas de se vestir, de escutar estilos musicais conforme as características que determinados lugares noturnos apresentam. Nessa comunhão estética pela noite da metrópole, os modos de aprender são evidentes, já que ao utilizar recursos que possibilitam a aceitação dentro de um determinado grupo, os jovens executam práticas, desenvolvem saberes e conhecimentos indispensáveis para a condição do pertencimento e da vivência noturna. Uma estética que coloca em circulação a “sabedoria do parecer” ligada com as formas de sociabilidades em que “ver” e “ser visto” não são anódinos à vida (MAFFESOLI, 2003).

São essas “sabedorias da noite”, conhecimentos do lugar vivido e praticado que proporcionam relações de imaginação e participação, transitando tanto entre a experiência individual quanto a coletiva, pois a “escolha” da indumentária e do estilo sonoro não é decidida somente pelo sujeito, mas, como destaca Maffesoli (2003), as aparências, como vetor social, levam em conta uma “estética” que obedece às “éticas” dos comportamentos grupais. Sabedorias em que o senso ético liga, rejunta e agrega em torno de um comum instituído, pois segundo esse autor (MAFFESOLI, 2004), “não podemos pensar todas as coisas a partir da *via recta* da simples razão, naquilo que ela tem de claro e discriminador” [grifo do autor] (p.178). O “laboratório do vivido”, segundo Maffesoli, “[...] exige o estabelecimento de um conhecimento plural, do qual participam o sensível e a incerteza”.

Na interação comunicativa que o espaço-tempo de transição entre a rua e o *Frankenhaus Tavern* proporcionava, André aprendia por meio das práticas realizadas e das relações estabelecidas com os outros e com o lugar de aprendizagem. Vestir-se e escutar estilos musicais semelhantes aos dos demais frequentadores marcava sua identidade naquele lugar de aprendizagem. Pertencer, tornar-se parte de um lugar, conviver com o outro ainda que momentaneamente no decurso do espaço-tempo noturno, por meio de afinidades simbólicas e estéticas – em que o visual e o sonoro são formas aparentes – constituem experiências de aprendizagem em que as “materialidades” de um lugar produzem encontros, aproximações. Lugares onde os espaços-tempos são transitórios, possibilitando a fabricação e circulação contínua de conhecimentos e saberes na noite. Saberes que possibilitam uma estética em comunhão como “preparação” para formas de ser e estar presente na noite. Suas práticas e vivências, realizadas no espaço-tempo entre a rua e o bar como experiências de aprendizagem, pareciam demarcar fronteiras delimitando sua conduta no lugar.

Os lugares de aprendizagem na noite da metrópole, com sua dimensão e características físicas, materiais e arquitetônicas, podem ser excelentes laboratórios onde experiências de aprendizagem são vivenciadas e analisadas como experiência estética e também ética. Para Ellsworth (2005), a ênfase nas experiências estéticas em processos de aprendizagem transformam qualitativamente o ‘eu’ próprio e o ‘eu’ do outro por meio dos movimentos e das sensações, como caminhos que levam ao conhecimento. Essa experiência estética de aprendizagem, seguindo a autora, está imersa em redes de códigos culturais e sociais que produzem e são produzidos pelas pedagogias. Nesse processo circulatório de produção e criação do pensar/sentir em determinados lugares, a Arquitetura, como dimensão estética na metrópole, envolve a Pedagogia e a Pedagogia envolve a Arquitetura (ELLSWORTH, 2005).

Se por um lado a dimensão estética de um lugar de aprendizagem é crucial para a produção das sensações, ativando os domínios perceptivos do sujeito para a aprendizagem de si, os encontros e os relacionamentos com os “outros” pressupõem pensar que esse lugar possui também uma dimensão “ética” que cria capacidades e oportunidades para pensar as relações no âmbito pedagógico (ELLSWORTH, 2005). A ética e a estética são duas dimensões importantes para as pedagogias que se constituem mediante movimentos constantes de corpo/mente/cérebro, estabelecendo relações conjuntas entre agir/sentir/pensar. Pensar as pedagogias da noite como processos em que os sentidos de viver são ativados por experiências de aprendizagem através de contatos mais sensíveis e responsáveis é seguir por caminhos em que a interação comunicativa entre o ‘eu’, os ‘outros’ e o ‘mundo’ não pode mais ser vista de forma separada. As experiências de aprendizagem e as pedagogias da noite são indissociáveis na produção de sujeitos e de formas de viver em lugares públicos noturnos da metrópole.

Cena 3 - Comer e beber em um lugar de aprendizagem noturno

A bebida, principalmente a de teor alcoólico, além de fazer parte do imaginário boêmio, desponta como um dos principais componentes para relações de convívio nos lugares informais de aprendizagem. No entanto, suas formas de aquisição revelam práticas que dependem dos grupos que a consomem e das condições dos lugares, atestando que é necessário conhecer e se adaptar às situações vividas na noite. No caso de André e seus amigos, jovens que se encontram muitas vezes em situação financeira precária, tal compra

obedece a uma programação rotativa em que cada componente do grupo se responsabiliza alguma vez, alternando-se com os demais, garantindo que a compra seja realizada em locais onde a bebida é adquirida a preços mais acessíveis do que nos lugares onde frequentam.

Assim como o consumo e a compra da bebida, o ato de comer também está relacionado com as condições dos lugares de aprendizagens. Durante minhas idas ao lugar investigado, foi possível perceber. em frente ao *Frankenhaus Tavern*, um *food-truck* – pequeno caminhão adaptado para a venda de refeições e de bebidas –, possibilitando alimentação de forma rápida e acessível no espaço-tempo de transição daquele lugar de aprendizagem. Desse modo, as experiências de aprendizagem relacionadas com o gerenciamento dos recursos financeiros para a prática da alimentação e consumo de bebida também remetem aos saberes produzidos nessa interação com o lugar: o orçamento para sair à noite exige uma programação antecipada.

Ao se reportar à educação dos sentidos que proporcionam diferentes modos de sentir e aprender na interação com o mundo, Duarte Junior (2001) se refere a cinco elementos básicos com os quais estamos necessariamente envolvidos ao longo da vida: a habitação, o passeio, a conversa, o trabalho e a comida. Em específico, o ato de comer (e aqui incluo o de beber) como uma dimensão sensível do ser humano é acometido de uma crise que vai além daquela da produção no setor alimentício. Essa crise está ligada aos processos de industrialização e velocidade da vida vivida nas metrópoles contemporâneas, pois as celebrações à mesa estão cada vez mais restritas àqueles que possuem dinheiro e tempo para essa “degustação” sensível na vida cotidiana. Para o autor, “foi justamente a velocidade que passou a nomear essa parca e insossa refeição que, no mais das vezes é em pé, a maioria faz entre um e outro compromisso nas grandes metrópoles: *fast-food*, ou comida rápida” (p. 92).

Concordo com as argumentações de Duarte Junior (2001) de que tais processos e contextos são responsáveis pela produção de alimentos em série, ingeridos às pressas em um ato mecânico para satisfazer a reposição de energias. Contudo, no espaço-tempo de um lugar de aprendizagem noturno público é preciso levar em conta que tais práticas estão implicadas com outros significados, ativando os sentidos para a produção de outras sensações e outras aprendizagens. A diferença entre ritmos noturnos e diurnos e as intenções dos frequentadores dos lugares de aprendizagem são fatores consideráveis nessas práticas de alimentação em lugares públicos. Nesse sentido, as experiências de aprendizagem no e do ato de comer são distintas, tanto para um trabalhador que se alimenta apressadamente em um local público depois de um dia de trabalho quanto para um notívago que vaga pela noite em busca de prazer

e diversão. O que esse lugar público oferece tem significados e aprendizagens distintos para um e para outro.

Para André e seus amigos frequentadores da Rua Coronel Genuíno, o ato de comer está permeado pelas práticas ali realizadas e as sensações produzidas na interação com o lugar onde se encontram. Comer em pé ou se deslocando pelo lugar, equilibrando a refeição em uma das mãos e a garrafa de cerveja na outra é uma ação “estratégica” que possibilita se colocar em interação com o que acontece no lugar. As práticas de comer e de beber em lugares públicos noturnos evidenciam efeitos dos conturbados ritmos metropolitanos e estão relacionadas com os saberes e aprendizagens que emergem dos próprios modos de viver contemporâneos na noite.

No espaço-tempo transitório, materializado pelas condições do lugar de aprendizagem da Rua Coronel Genuíno, as experiências de aprendizagem são produzidas através de distintos caminhos processuais, implicando, conjunta e inseparavelmente, o funcionamento em interação com o outro e o lugar, seguindo o entendimento de Ellsworth (2005). Enquanto a ideia de *interzona* auxilia no entendimento da conexão entre o mental e o geográfico, produzindo formas de percepção e interação nos espaços-tempos da metrópole, o conceito de *transitional space* oferece condições para analisar como os processos pedagógicos são acionados e materializados através do encontro e da interação dos indivíduos em um lugar de aprendizagem. A identificação de certo traço de cultura boêmia compartilhada por aqueles que se reúnem ao redor do *Frankenhaus Tavern* adveio de códigos identitários e comportamentais, em grande parte destacados pelas vestimentas e acessórios peculiares, pelas sonoridades que marcam estilos musicais e pelos atos de comer e beber em comum. Considerar essas práticas e vivências como relações de interação dos sujeitos entre si, o bar e a rua são cruciais para identificar as experiências de aprendizagem, tornando a Rua Coronel Genuíno um lugar de aprendizagem na noite da metrópole.

Tão peculiares quanto os lugares de aprendizagem noturnos, as pedagogias da noite nem sempre são delimitadoras de fronteiras rígidas, tampouco estão implicadas com a produção de aprendizagens puramente realizadas pela via da cognição, pois apresentam formas de condução tão distintas quanto são os modos de viver na noite. Para Ellsworth (2005), os encontros interativos provocam e possuem um intento pedagógico construído por caminhos que enfatizam processos não-representacionais e não-cognitivos, mas sim como eventos que criam movimentos, sensações, intensidade, ritmo, passagens e mudanças argumentativas de si mesmo. Ainda conforme a autora (2005), através desses encontros, os indivíduos estão, continuamente em relação de proximidade consigo, com o outro e com o

mundo a sua volta, acionando memórias do passado, do presente e do futuro para a produção das experiências de aprendizagem.

6.3.2 Rua João Alfredo: aprendizagens noturnas que transbordam pelas margens

No livro *A Cidade Polifônica: Ensaio sobre a Antropologia da Comunicação Urbana*, Canevacci (2004) se refere à Rua Augusta, na cidade de São Paulo, como uma montagem hiperfragmentada onde percorrê-la significa “atravessar tempos diversos no mesmo espaço, ou seja, espaços diversos no mesmo tempo” (p. 216). A Rua Augusta exibe uma mistura de hotéis, casas residenciais, lojas, pizzarias, bares e construções antigas que abrigam saunas mistas e *only for men* e, ao seu lado, escolas que fecham à noitinha, misturando, na mesma rua, prostitutas e estudantes (CANEVACCI, 2004). Para o autor, aquela rua se encontra dentro de um modelo urbano da metrópole “que multiplica e exacerba combinações e convivências entre múltiplos gêneros comunicativos intimamente entrelaçados [...]” (p. 216), apresentando-se de maneira dissonante e descontínua. Uma expressão de diversidade, segundo Canevacci (2004), exprimindo a possibilidade de representação e concentração das vozes polifônicas da metrópole, favorecendo “um desenvolvimento perceptivo e cognitivo onde se reúnem as mais extremadas diferenças” (p. 217).

Transitar durante à noite pela extensão da Rua João Alfredo, localizada no bairro Cidade Baixa¹²⁸ em Porto Alegre, parece encontrar aproximações com as características expostas por Canevacci (2004), pois também é possível experimentar uma fusão espaço-temporal que concentra uma diversidade de vivências, práticas e experiências em um mesmo lugar. Na Rua João Alfredo – cujas fachadas e prédios ainda conservam características do início do século XIX, como é o caso do Solar que abriga o Museu de Porto Alegre Joaquim José Felizardo – são poucos os edifícios que remetem à sua história como antiga Rua da Margem¹²⁹. Os corpos com gestos, vozes, movimentos e olhares; os espaços com luzes, sons,

¹²⁸ O bairro Cidade Baixa foi criado oficialmente, em 07 de dezembro de 1959, pela Lei 2022 e teve seus limites alterados pela Lei 4685, em 21 de dezembro de 1979. No último censo de 2010, consta como tendo 16.522 moradores, em 7.821 domicílios. Os limites que demarcam o bairro são: Avenida Praia de Belas, Rua Barão do Gravataí, Avenida Getúlio Vargas, Avenida Venâncio Aires, Avenida João Pessoa, Avenida Perimetral e Avenida Borges de Medeiros. Fonte: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/historia_dos_bairros_de_porto_alegre.pdf

¹²⁹ A Rua João Alfredo, antiga Rua da Margem, recebeu tal denominação porque acompanhava o percurso final do Arroio Dilúvio antes de chegar à Ponte de Pedra. Na virada do século, a rua possuía por volta de 300 casas. Durante a década de 20 do século XX foram construídos muitos sobrados, alguns existentes até hoje. Os fundos

cores; as bebidas e as músicas, tudo se mistura à arquitetura evidente nas fachadas dos antigos sobrados da Rua João Alfredo. Em sua extensão na parte entre a Rua da República e a Avenida Loureiro da Silva, a circulação e concentração de pessoas é enorme, tornando-se ponto de referência para aqueles que aproveitam a noite naquele bairro boêmio de Porto Alegre.

Embora o Bairro Cidade Baixa tenha registrado alguma frequência boêmia desde as décadas de 50 e 60 do século XX, tendo sido local para apresentações de Lupicínio Rodrigues¹³⁰ e de outros músicos também adeptos da boemia desse período, foi durante as décadas finais dos anos de 1980 que aquela região começou a atrair outros frequentadores. No estudo em que analisa os usos dos espaços de lazer noturno no período de 1964 a 2006, Reis¹³¹ (2013) afirma que a partir do período pós-ditadura militar, muitos locais daquele bairro iniciaram o desenvolvimento de suas atividades comerciais com surgimento de estabelecimentos comerciais e de entretenimento direcionados para diferentes estilos musicais e públicos distintos.

Giuliano (2013), em sua pesquisa sobre as pedagogias da cidade, em que investiga o bairro Cidade Baixa, em Porto Alegre, destaca que esse bairro tem sido marcado por transformações e situações que ensinam modos de habitá-lo e ocupá-lo. Segundo a autora, pela capacidade de reunir diferentes sujeitos, edificações e alternativas, a Cidade Baixa instaura condições e situações distintas, pois o bairro “[...] congrega, acolhe, se transforma e educa” (p. 72). Situações em que se mesclam o medo, o prazer e os conflitos como experiências de viver naquele lugar, salientado pelas práticas e saberes da vida diária em um bairro que produz formas pedagógicas de vivê-lo. Para Giuliano (2013), as pedagogias da Cidade Baixa atuam sobre os habitantes, “visto que eles são transformados nessas situações cotidianas e acabam sendo moldados como sujeitos segundo os discursos que constroem as cidades contemporâneas como redutos de violência, insegurança e medo” (p. 86).

das casas dessa rua ficavam na beira das águas do arroio. O Solar Lopo Gonçalves possuía um amplo jardim na frente de casa. A paisagem da rua da margem, com suas janelas voltadas para o arroio onde de vez em quando era possível observar um canoeiro, desapareceu quando o riacho teve seu curso retificado. Fonte: ALVES, Hélio Ricardo. Porto Alegre Foi Assim...; Porto Alegre, Editora Sangra Luzatto, 2001.

¹³⁰ Os olhares sobre a noite na música, apresentados no segundo capítulo da primeira parte desta tese, destacaram o músico Lupicínio Rodrigues como adepto boêmio porto-alegrense ajudando a reafirmar o imaginário noturno daquela rua.

¹³¹ Reis (2013) destaca que o período de 1985-1995 marca o encerramento definitivo de muitos espaços de lazer de outro tradicional bairro boêmio de Porto Alegre, o Bairro Bom Fim, que desde o final da Ditadura inicia um processo de degradação que “potencializa a violência e periculosidade na região através do uso do espaço por grupos dispostos a brigas, provocações e ocupações com práticas inadequadas, como excessivo consumo de álcool e consumo de drogas” (p. 128). Para Reis (2013), a instalação, em 1995, do Centro Cultural Nova Olaria, na Rua Lima e Silva, no Bairro Cidade Baixa, renova o uso comercial da área, expandindo o comércio e abertura de espaços de lazer naquela região.

Segundo a autora (2013), as “coisas boas” que existem no Bairro Cidade Baixa evidenciam que a busca da diversão e do prazer, ainda que “entrecortados por faíscas de medo” (p. 87), podem ser vividos de diferentes modos. Para tanto, Giuliano cobre diversos eventos da programação cultural organizada e oferecida naquele bairro. Os encontros e convivências mostram formas de socialização pelas quais os sujeitos “entendem a importância de tomar posse do lugar público, que concordam que se apropriar destes espaços é um direito do cidadão” (p. 96). Desse modo, para a autora, as pedagogias da Cidade Baixa ensinam, moldam e educam, mostrando sua ambivalência por meio das suas mudanças e transformações, pois, como pedagogias de uma cidade em mutação constante e permanente, “os ensinamentos vão formando seus sujeitos, que vão transfigurando a cidade/bairro (p. 137).

À noite, a Rua João Alfredo, intensifica suas condições como um lugar de aprendizagem por onde distintas pedagogias também mostram seus potentes modos de condução. Momentos da movimentação na Rua João Alfredo foram registrados por meio de equipamento audiovisual durante as investigações de campo para esta pesquisa. As imagens apresentadas capturam dois momentos de uma mesma localização na rua: deserta durante o dia e a movimentada aglomeração de pessoas à noite.

Figura 14 e 15: Dois momentos da Rua João Alfredo no Bairro Cidade Baixa – Porto Alegre: deserta durante o dia e movimentada à noite.





Fonte: Acervo pessoal do autor

Fonseca (2006) salienta, que durante meados da década de 2000, a rua se tornou mais populosa e ocupada por culturas notívagas, inicialmente com a inauguração do bar *Ossip*, localizado na esquina da Rua da República com a Rua João Alfredo. A partir daí, teve início uma “explosão” de bares, com a abertura do *Mercado d’Arte* acompanhado por mais dez estabelecimentos até 2005. A expansão segue até os dias de hoje. O super adensamento de bares e a grande rotatividade de estabelecimentos comerciais que iniciam e encerram suas atividades em um curto espaço de tempo parece ser uma característica que convida à novidade e à possibilidade de novos encontros e relacionamentos sociais na Rua João Alfredo, aumentando e renovando a quantidade e a diversidade de frequentadores notívagos naquela rua.

Pela disposição e proximidade dos bares ao longo dos dois lados da Rua João Alfredo, a prática das filas é constante, formando-se até determinado horário para a entrada em casas de shows de diversos estilos musicais, enquanto outros grupos permanecem em volta de carros estacionados que tocam músicas em alto volume. No entanto, a maioria dos frequentadores realiza outra prática quase obrigatória: caminhar pelos dois sentidos da via, aparentando um desinteressado flunar, mas cujo propósito está na busca de possíveis encontros e relacionamentos naquele lugar. Essa caminhada não se restringe somente à calçada, invade o logradouro reservado à circulação de automóveis, obrigando carros e

motocicletas a trafegarem em baixíssima velocidade, já que a rua se encontra quase intransitável pelo número de pessoas.

Ainda que possua prédios e apartamentos residenciais, durante a noite, a rua serve como ponto de encontro para estudantes universitários, ciclistas, funcionários públicos, pessoas que se deslocam de cidades vizinhas para “curtir” a noite porto-alegrense. Músicos, proprietários de bares, garçons, taxistas, guardadores de carros e vendedores ambulantes que disputam com os inúmeros estabelecimentos comerciais localizados ali a venda de bebidas alcoólicas a preços mais acessíveis mostram que a rua proporciona diferentes atividades comerciais e intensifica o consumo

Embora não consista como ponto de identificação pedagógico para esta pesquisa, a “economia” da noite sob a ótica do consumo em determinados lugares de aprendizagem não pode ser perdida de vista neste estudo. Sem alongar-me nessa discussão, é preciso lembrar que tais redes de trocas também são responsáveis pela transformação e criação de processos socioculturais pelas quais as leis do mercado se desterritorializam e se reorganizam. Tanto o espaço-tempo noturno como os processos de subjetivação e, por conseguinte, as aprendizagens não permanecem imunes a tais redes, reconfigurando-se, adquirindo, através das práticas e vivências locais dos distintos grupos em um mesmo lugar, outros significados e sentidos.

Para Canevacci (2005), sempre existiu um horror político-conceitual ao se tratar a ideia de “consumo”, tanto pelas perspectivas revolucionárias quanto pelas conservadoras, já que a sociedade moderna era vista como a do trabalho e da luta de classes pela via da produção de mercadorias. Para o mesmo autor, quase todas as críticas referentes à sociedade consumista congregam olhares que, embora divergentes, se pautaram pela condenação do consumo. Para o marxismo, “o consumo é o momento final do processo de acumulação capitalista e é determinado pela produção. Por essa razão, o conflito de classes nasce e se resolve dentro da produção das fábricas do Estado” (CANEVACCI, 2005, p. 23). Para o mesmo autor, “a visão do consumo como supérfluo é afirmado pela ética protestante que vê no sucesso econômico um lance mundano nunca para sempre adquirido para a salvação eterna” (p. 23).

Segundo Canevacci (2004), para esses olhares críticos, a produção é a salvadora da alma e o consumo é sua danação, emergindo em muito dali os apelos ao “hedonismo”, “narcisismo”, “relaxamento” e “superficialidade”. O autor ainda salienta que Walter Benjamin foi quem primeiro percebeu nas mercadorias um valor para além de seu sentido econômico, pois produziam valores como estilos, visões, esquemas de comportamento. Para o

capital, desde a primeira metade do século XIX, “o conflito não era somente o da produção, mas também o do consumo; e os novos espaços do consumo se transfiguram em espetáculo a fim de capturar consciências ou, ao menos, os comportamentos” (CANEVACCI, 2005, p. 25).

Bauman (2008), por sua vez, afirma que na vida líquido-moderna a sociedade de consumo¹³² tende a unificar os consumidores e os objetos de consumo numa rede peculiar de interações humanas. Esse feito notável foi alcançado, segundo o autor (2008), “mediante a anexação e colonização, pelos mercados de consumo, do espaço que se estende entre os indivíduos – esse espaço em que se estabelecem as ligações que conectam os seres humanos e se erguem as cercas que os separam” (p. 19). Contudo, para Bauman (2008), a sociedade de consumidores contemporânea é marcada pelo *embaçamento* e até mesmo a *eliminação* dessa separação entre sujeito-objeto de consumo. Na sociedade de consumidores, segundo o mesmo autor (2008), “ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas exigidas de uma mercadoria vendável” (p. 20). A “subjetividade” do “sujeito”, segundo o mesmo autor, “[...] e a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, encontra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar e permanecer uma mercadoria vendável (p. 20).

Intrínseco a esse contexto social e encontrando-se de forma diluída na movimentação noturna da rua João Alfredo, o consumismo é inseparável dos processos de subjetividade dissipando-se através das práticas mais cotidianas. Ao se transfigurar na forma de um espetáculo que captura e molda novas formas de comportamento, instaurando-se em espaços-tempos que conectam os indivíduos, o consumo se encontra articulado nas redes de relações que regem determinados lugares de aprendizagem na vida noturna na metrópole. Na Rua João Alfredo, o consumo se inscreve na vida boêmia dos indivíduos, regulando suas práticas noturnas, modulando e conduzindo suas vivências e experiências de aprendizagem na noite da metrópole.

A constante movimentação noturna na Rua João Alfredo mistura pessoas e vivências noturnas, colocando diferentes realidades em contato em um mesmo lugar. Ao se configurar como espaço-tempo público da boemia contemporânea e exibir uma diversidade cultural de práticas, sujeitos e grupos sociais, a rua vai sendo composta, vivida, narrada e imaginada, atestando que um lugar de aprendizagem pode estar articulado com a intensa fragmentação e

¹³²A sociedade de consumo foi, por muito tempo, centralizada nas representações de relações entre um *sujeito* cartesiano consumidor que encontra um *objeto* cartesiano para a contemplação, o uso e descarte. Na maioria das descrições, o mundo formado pela sociedade de consumidores fica dividido entre aqueles seres humanos que escolhem as mercadorias a serem consumidas [grifos do autor] (BAUMAN, 2008).

constante movimentação que caracteriza as noites da metrópole. A movimentação pela extensão ocupada durante a noite na Rua João Alfredo proporciona diferentes interações no seu espaço-tempo, acionando o corpo, o pensamento e os sentidos de todos que transitam por ali. Ao observá-la mais detidamente é possível perceber que as condições que envolvem desde as relações entre indivíduos e grupos até o aspecto físico como a disposição da arquitetura permitem identificar demais pontos de movimentação naquele lugar de aprendizagem.

No que diz respeito aos modos de recepção e percepção que as arquiteturas efetuam sobre os sujeitos urbanos Canevacci (2004) vai se amparar nas reflexões de Walter Benjamin (2012), destacando que os prédios de uma cidade têm um amplo poder comunicacional, pois participamos como atores ou como espectadores dos eventos acontecidos no meio urbano. Canevacci (2004) pode nos auxiliar nessa investigação e identificação ao considerar que os movimentos das ruas da metrópole permitem um “desenvolvimento perceptivo e cognitivo onde se confundem as mais extremadas diferenças” (p. 217), pois é possível passarmos de um espaço ao outro, de um tempo ao outro através das diferentes características que uma rua apresenta. É preciso salientar que essa percepção pode ser entrecortada por pausas, causados pelas condições de uma morfologia que atua nos processos de pensar/agir/sentir sempre em movimento, sempre inacabado.

Como afirma Ellsworth (2005, p. 41), os ‘pontos pivôs’ de um lugar de aprendizagem são capazes de colocar a memória individual, o *self* e o pessoal em relação, transformando-se mutuamente com a história coletiva, com os outros e com o social. Os pontos pedagógicos de um lugar, segundo a mesma autora (2005), se materializam tanto por meio da arquitetura construída quanto através das distintas práticas realizadas pelos sujeitos. Em lugares de aprendizagem, os movimentos do pensamento e dos sentidos acionados por meio da ação conjunta do corpo/mente/cérebro atuam como veículos de ligação nessa interação com os componentes “exteriores” ao sujeito. Desse modo a intensa movimentação que acontecia durante as noites dos finais de semana da Rua João Alfredo possibilitou a localização dos pontos pivôs pedagógicos presentes no seu espaço-tempo noturno. Movimentação noturna na qual diferentes realidades individuais convivem coletivamente em um lugar noturno e público de uma cidade.

No espaço-tempo em que a Rua João Alfredo parece abandonar quase completamente sua condição de passagem pública, constituindo-se como pano de fundo para um “espetáculo” urbano, é possível a composição de determinadas cenas noturnas em um mesmo lugar. Em busca de dar visibilidade às pedagogias que são colocadas em operação por meio das

experiências de aprendizagem vividas na boemia contemporânea daquela rua, apresento três cenas analisadas.

Cena 1 - Jogo na noite: deslocamentos e aprendizagens

— *A noite e minhas armas.*
 — *A hora?*
 — *Já.*
 — *O lugar?*
 — *Vireis comigo... Onde pararmos aí será o lugar...*

(Àlvares de Azevedo, s/d, [1855])

A boemia já serviu como exílio e refúgio para conspirações, lutas, revoluções, mas, como espaço-tempo da vida urbana que cruza a história da noite, seu lugar também é o do prazer, da diversão, sobretudo, da busca pelo incessante encontro com o outro. Os lugares para a prática boêmia abrigam todos aqueles que, pelas mais distintas intenções e situações, convivem na cidade. Para Walter Benjamin (1994), o boêmio está acostumado, em suas divagações, a reinterpretar a imagem da cidade como um jogador que aposta todas as suas fichas, transforma os ambientes urbanos em um imenso cassino, salão de jogos onde tudo pode acontecer. Embora muito tempo tenha transcorrido desde os escritos desse pensador, e a boemia como construção cultural siga se reinventando, é interessante perceber como as distintas práticas noturnas realizadas pelos sujeitos contemporâneos ainda podem ser vividas através de uma espécie de “jogo” com as condições do espaço-tempo de determinados lugares da metrópole.

Na noite da Rua João Alfredo, tais condições são observadas nas práticas ali realizadas, mas também emergem nas abordagens e conversas com os frequentadores daquele lugar de aprendizagem. Levando em consideração que as declarações¹³³ dos frequentadores boêmios da Rua João Alfredo são constituídas no interior das relações de poder que mantêm os discursos vigentes em determinados espaços-tempos, tais “vozes” emergem como possibilidade de incluir aqui as múltiplas atuações e interações entre o “eu” o “outro” em um lugar de aprendizagem noturno. Se cada voz, como destaca Silveira (2007), corresponde a um sujeito que fala, “a necessidade de abrir espaço para as vozes se traduzirá na abertura de uma

¹³³As abordagens e conversas destacadas neste texto foram concedidas entre os meses de março e abril de 2017

possibilidade de cada indivíduo tomar o turno numa esfera pública do discurso” [grifo da autor] (p. 64).

O primeiro relato é o de uma estudante universitária frequentadora noturna da Rua João Alfredo.

Virou o novo jogo da noite. Saímos caminhando para descobrir cerveja mais barata. Bebemos antes das festas para economizar. Compramos a bebida em algum local mais barato ou vamos no supermercado comprar com o cartão do meu pai (risos).

Compramos a bebida, colocamos em copos plásticos, caminhamos ou ficamos em alguma esquina para observar as filas dos bares e descobrir outros lugares. A fila para entrada em alguns lugares é enorme.

A gente escolhe o lugar pela festa e pela música. Geralmente é a música, e como as pessoas gostam da mesma música, nos encontramos e vamos pro mesmo lugar.

(Mana, 19 anos, estudante universitária)¹³⁴

A fala de Mana, uma jovem frequentadora da Rua João Alfredo, mas que também se desloca pelos diferentes locais do Bairro Cidade Baixa, salienta, inicialmente a prática de caminhar à noite como condição para suas saídas noturnas. Caminhada que implica conhecimentos estratégicos desenvolvidos através da prática do deslocamento pelo lugar. Mana está cercada de seus pares, localizada em um espaço-tempo com alta concentração de pessoas, densidade demográfica que a faz se sentir segura, mesmo com a possibilidade de ser interrompida a qualquer momento por outrem ou por quaisquer outras situações. Na escolha e na procura dos possíveis locais que serão frequentados é preciso saber “jogar” com as condições e as situações que determinados lugares noturnos apresentam, exigindo do indivíduo que caminha formas de aprendizagens estratégicas no espaço-tempo percorrido. Uma das “regras” iniciais aprendidas nesse jogo no espaço-tempo da noite é o desenvolvimento de determinadas formas de deslocamento e reconhecimento como formas do indivíduo perceber e perceber-se em determinados lugares.

A ideia de “jogo” foi usada por Winnicott (1972) para analisar as condições que permitiam determinados indivíduos saírem de um lugar e atingir outro ponto possível. Para tanto, o autor analisou seus pacientes através da possibilidade de um jogo em que o indivíduo se posiciona em uma zona intermediária, em um espaço de transição que permite uma fusão pedagógica entre sujeito e objeto. Ainda que o autor não tivesse explorado totalmente as noções que mais tarde suplantariam a ideia de separação entre sujeito e objeto, seus estudos já

¹³⁴ Informação verbal registrada em março de 2017

destacavam os sutis desenvolvimentos que essa transição possibilita para a experiência cultural de um sujeito que se inventa em conjunção com o mundo.

A possibilidade de considerar os posicionamentos e deslocamentos do sujeito como experiências de aprendizagem vividas através de um jogo no espaço-tempo de transição pode ser articulada a partir das reflexões de Tuan¹³⁵. Na obra *Espaço e Lugar: A Perspectiva da Experiência*, o autor (1983) salienta que a importância do espaço construído não está contida somente em suas características físicas ou demográficas, mas também em outras possibilidades de aperfeiçoamento das sensações e percepções humanas por meio dos pensamentos e dos sentidos. Para Tuan (1983), a capacidade mais fundamental de atuação é o poder de se locomover, pois “uma pessoa imóvel terá dificuldade em dominar até suas ideias elementares de espaço abstrato, porque suas ideias se desenvolvem com o movimento – com a experiência direta do espaço através do movimento” (p. 60). Nessa interação com o lugar, a posição que o corpo ocupa no espaço é central, pois todo indivíduo, ao localizar-se no espaço que o circunda, necessita encontrar diferenciação de acordo com seu corpo, adquirindo uma habilidade espacial antes da mente aprender a estabelecer tais relações (TUAN, 1983).

Porém, para Tuan (1983), a mente em conjunção com o corpo cria complexos esquemas espaciais que só podem ser abrangidos por meio da experiência direta, vivenciada, pois a “habilidade espacial se transforma em conhecimento espacial quando podem ser intuídos os movimentos e mudanças de localização” (p.77). Essa distinção é exposta pelo autor de maneira quase didática por meio do exemplo de “andar” enquanto uma habilidade, mas, “se eu puder me ‘ver’ andando e se eu puder conservar esta imagem em minha mente que me permita analisar como me movo e que caminho estou seguindo, então eu também tenho conhecimento” [grifo do autor] (p.77).

Elsworth (2005) aponta na mesma direção ao destacar que um lugar de aprendizagem cria “topologias” para a aprendizagem de si, pois quando pensamos e nos movemos no meio de uma experiência de aprendizagem isso qualifica a experiência e algo se destaca: nos sentimos pensando. Este pensamento, segundo a autora (2005), torna-se sensível, pois o corpo, a mente e o cérebro “detecta a rede de coordenadas do que ‘eu já sei’ mudar, contornar e desenhar fora de mim como uma aprendizagem potencial – algo ainda não determinado pela rede – endereça minha aprendizagem, que é posta em movimento para um destino igualmente

¹³⁵Sob a perspectiva da geografia humanista, Tuan (1983) procurou compreender como os sujeitos estão ligados ao lugar através do sentido de “espaciosidade”. A espaciosidade, segundo esse autor, adquire sentido ao mostrar que o lugar é mais do que espaço físico; está intimamente associado com a sensação de estar livre, e essa liberdade implica no sujeito a necessidade de poder e de espaço suficiente para atuar.

indeterminado”¹³⁶ (p. 119). No esforço que faz para conhecer esse endereçamento, a aprendizagem de si é colocada em movimento por condições indeterminadas em um lugar de aprendizagem (ELLSWORTH, 2005).

Mana e seu grupo de amigos boêmios acionam formas de se localizar e administrar suas saídas na noite como um “jogo” jogado no espaço-tempo de um lugar. Descobrir o lugar onde a bebida é vendida a preços mais acessíveis não está vinculado somente com as questões do consumo de uma boemia contemporânea regulada por questões comerciais, mas pode ser vista sob a ótica de uma vivência que se funde tanto com as condições morfológicas de um lugar quanto com habilidades aprendidas. São considerados fatores como escolher a marca da cerveja menos pedida, pois a geladeira onde está armazenada terá a porta aberta menos vezes e conseqüentemente sua temperatura se manterá mais gelada, ou escolher uma cerveja mais cara que também seja menos pedida pelo mesmo motivo.

Os deslocamentos, as mudanças de um lugar para o outro estão articulados com as condições “externas” e “internas”, possibilitando ao indivíduo criar percursos subjetivos em que o corpo, a mente e o cérebro estão conjunta e constantemente em ação. Caminhar, pensar, sentir, falar, localizar-se, intercambiar-se e calcular custos são ações emaranhadas na mesma rede, são inseparáveis. Desde postar o corpo em determinadas posições (em uma esquina) submetendo-se à arquitetura de um lugar, observar (as filas e demais indivíduos) com o uso da visão e da audição, até o cálculo das distâncias e valores (das bebidas) são práticas cotidianas, aparentemente sutis, mas colocam o sujeito em ação na noite. Habilidades que indicam modos de se comportar, conduzir-se, aprendidos por meio das experiências que determinados lugares de aprendizagem proporcionam na noite.

Mana e seu grupo aprendem por meio das caminhadas pela Rua João Alfredo, “jogando” com as inúmeras possibilidades que esses constantes deslocamentos proporcionam: relacionamentos, encontros, olhares, gestos e até mesmo contatos físicos atuando como experiências de aprendizagem de si vivenciadas em um lugar público e noturno. Experiências de aprendizagem em constante operação em que o conhecimento tanto produz o sujeito quanto também é produzido por ele em um jogo de transições inacabadas que circulam entre os lugares, o eu e os outros. Segundo Winnicott (1972) esse jogo pode ser considerado uma “experiência cultural”, pois não se encontra dentro do sujeito, não é uma realidade psíquica interna, mas tampouco está totalmente fora, “pois isso seria dizer que tal relação não forma

¹³⁶ No trecho completo: “*Along with a sense of expectancy, my mind/brain/body senses the grid coordinates of what “I already know” shift, fringe, and draw outside of themselves as a potential learning — something as yet undetermined by the grid — addresses my learning self. In its effort to meet this address, my learning self is set in motion to an equally undetermined destination*” (p. 119-120).

parte no mundo, mas um ‘não-eu’ que o indivíduo decide reconhecer como o que está exterior” [grifos do autor] (p.64), fora do alcance de seus domínios outros. Para dominar o que está fora de nós “é preciso fazer coisas, não somente pensar e desejar, e fazer coisas leva tempo. Jogar é fazer” [grifos do autor] (WINNICOTT, 1972, p. 64). Essa relação, essa aprendizagem de si como um jogo, como uma experiência partilhada culturalmente, que já foi identificada nas experiências dos moradores dos viadutos, é sempre uma relação criadora, pois é produzida nos contatos dos sujeitos entre si e com o mundo.

Por isso, a “liberdade” exposta por Tuan (1983), apresentada anteriormente, pode ser entendida aqui como a capacidade orgânica de um corpo/mente/cérebro estabelecer um “jogo”, movimentando-se constantemente para agir/pensar/sentir e, desse modo, conhecer, aprender e criar através das experiências vivenciadas no espaço-tempo que o circunda. Nesses movimentos transitórios em um lugar de aprendizagem, tanto as condições físicas e materiais quanto as sensações que os sentidos acionam através desse diálogo permanente entre o eu, os outros e o lugar vivido e praticado são cruciais para a produção do conhecimento e da aprendizagem. Retomamos Ellsworth (2005) e seu conceito de dobradiças pedagógicas, em que os lugares de aprendizagem possibilitam articulações entre as “exterioridades” físicas e os processos subjetivos como “interioridades” que o sujeito realiza durante as experiências de aprendizagem.

Estar no e com o lugar, aprender pelos movimentos das ações, dos pensamentos e dos sentimentos possibilita um fazer-se como sujeito, que se inventa nas constantes e inacabadas experiências que são vivenciadas em determinados lugares de aprendizagem da noite. Nesse jogo de criação e produção, é possível atribuir a si mesmo uma forma pedagógica de se conduzir pelo espaço-tempo noturno.

Cena 2 - Relacionamentos e aprendizagens: buscas pelo outro na noite

[...] a partir de qualquer lugar onde possa resplandecer a luz, ressoar a poesia, ferver a vida, vibrar a música, de todo lugar onde uma paixão possa posar diante de seus olhos, de todo lugar onde o homem natural e o homem convencional se mostrem numa beleza estranha,

*de todo o lugar onde o sol ilumina as alegrias efêmeras de um animal depravado!*¹³⁷ [grifo do autor]

(Baudelaire, 1996 [1863-68])

*Eu preciso encontrar
um lugar legal pra mim
dançar e me descabelar.
Tem que ter um som legal
tem que ter gente legal
e ter cerveja barata.
Um lugar onde as pessoas
sejam mesmo afudê (sic).
Um lugar onde as pessoas
sejam loucas e super chapadas.
Um lugar do caralho.*¹³⁸
(Júpiter Maçã, 1997)

Desde meados do século XIX, a poesia de Baudelaire já expressava os convívios boêmios como forma de relacionamentos afetivos em busca dos prazeres que a noite da cidade oferecia. Uma sede, que embora nunca saciada, era amenizada pela bebida, pela música e pelo encontro com o outro que aplacaria seus desejos, inclusive sexuais. Embora mais de cem anos separem o texto do poeta francês e a canção do músico porto-alegrense Flavio Basso, conhecido pelo nome artístico *Júpiter Maçã*, determinadas práticas boêmias parecem atravessar as noites. Seja conservando características comuns ou adquirindo outras nuances nos distintos espaços-tempos, tais práticas possibilitam identificar as experiências boêmias vividas e aprendidas em lugares noturnos da metrópole.

Como identificar aprendizagens a partir de observações realizadas em um lugar público e noturno onde as práticas e as vivências parecem não possuir nenhuma intencionalidade pedagógica? Cabe à investigação a tarefa de “rachar” as práticas realizadas na noite e encontrar entre o relatado e o vivido as aprendizagens que acontecem nos encontros do eu com o outro e com os lugares públicos e noturnos da metrópole.

As caminhadas noturnas com outro frequentador da Rua João Alfredo, apresentado nesta pesquisa como “Márcio”, possibilitaram a aproximação e observação das suas práticas como forma de aprender na boemia. Destaco, inicialmente os fragmentos das declarações

¹³⁷ Dedicado ao pintor Constantin Gyus, a obra *O Pintor da Vida Moderna* surge a partir da coletânea de artigos escritos pelo poeta francês Charles Baudelaire entre novembro e dezembro de 1863 e publicado postumamente em 1869. Fonte: www.almedina.net. Acesso: novembro de 2017.

¹³⁸ *Júpiter Maça* ou *Júpiter Apple* é o nome artístico do músico Flavio Basso. Depois de integrar, entre meados dos anos de 1980 até 1990, o grupo de rock gaúcho Os Cascavelletes, o artista se lançou em carreira solo compondo letras e músicas onde misturava diferentes estilos musicais. A música *Lugar do Caralho* se encontra em seu álbum intitulado *A Sétima Efervescência*, lançado em 1997.

obtidas na entrevista/conversa que concedeu em sua casa depois do meio-dia, quando se encontrava ainda visivelmente sonolento devido a sua saída para a Rua João Alfredo na noite anterior.

P: Por que gosta de frequentar a Rua João Alfredo?

M: *Em função da “atmosfera” existente ali.*

P: “Atmosfera”?

M: *O local ali... digamos que a questão das pessoas que passam ali, que ali convivem entre si e com o ambiente. O ambiente é muito favorável.*

P: Favorável a que? O que procura na noite?

M: *Eu procuro uma música boa, cerveja gelada e “mulherada”.*

P: O que aprende em tuas saídas na noite?

M: *Cara... acho que a forma de se relacionar com as pessoas é importante na noite. Por exemplo, o relacionamento interpessoal com os amigos e também... digamos assim... o relacionamento entre homem e mulher. Geralmente, quando tu sai à noite, tu sai mais pra “caçar”, pra curtir umas cervejas com os amigos, enfim. Eu acho que esse relacionamento social se dá muitas vezes na noite. Muitas vezes, se inicia na noite e se perpetua né... ou não. É mais um relacionamento entre amigos ou entre gêneros, né?*

(Márcio, 37 anos, funcionário público)

Podemos aproximar os relatos e as práticas desse frequentador noturno à ideia de Ellsworth (2005) na qual as transformações de si na relação com o outro podem se constituir em qualitativas experiências de aprendizagem. Em sua declaração, Márcio destacou saberes específicos adquiridos durante suas saídas noturnas, enfatizando como suas práticas de relacionamento com outras pessoas podem ser vivenciadas como experiências de aprendizagem em um lugar público à noite.

Notívago desde a sua adolescência, ao responder minha pergunta, Márcio parece indicar à música e à “cerveja gelada” uma função pedagógica, considerando-as como artefatos cruciais utilizados na condução de suas práticas boêmias na noite, tanto para a congregação e celebração das amizades que podem ser fortalecidas quanto para a busca de mulheres. Essa composição, segundo o frequentador, é indispensável para criar a “atmosfera”, o “ambiente favorável” que possibilita os “relacionamentos interpessoais” como modos de convívio entre os sujeitos e a vida noturna do lugar de aprendizagem.

Márcio denomina sua procura por mulheres na noite da Rua João Alfredo como uma “caçada”. A palavra “caçar”, do latim *captare*, traz o sentido de agarrar, pegar, apanhar. Enquanto acompanhava Márcio em sua caminhada pela calçada, eu observava como colocava em ação sua estratégia para a aproximação a algumas mulheres, principalmente àquelas que estavam nas filas para entrada em casas de shows. Utilizando uma prática realizada por muitos dali, Márcio perambula de copo ou garrafa em punho, comprados em algum estabelecimento e utilizados como instrumentos para aproximação. À procura de “música boa” que sirva de trilha sonora para sua noite, Márcio percorre diversas vezes a extensão da Rua João Alfredo, movimentada pela aglomeração de pessoas, carros e motocicletas. Nesse deslocamento, ele observa as mulheres nas filas, em um “ritual” que tem início com olhares que passeiam e contornam as formas dos corpos femininos e prossegue em conversas com as moças das filas, pedindo informações sobre os locais e oferecendo bebidas entre outras abordagens. A estratégia favorece a aproximação física para a sua observação se tornar mais detalhada, permitindo com isso vê-las melhor e, quem sabe, até mesmo sentir o cheiro de seus perfumes.

Assim como o poeta Baudelaire escreveu em 1857, em sua notória obra *As Flores do Mal*¹³⁹, Márcio, em suas práticas boêmias, também se entrega ao “vinho dos amantes”¹⁴⁰, seguindo ora “a uma passante”¹⁴¹ pela margem da rua, ora uma “Sisina”¹⁴² ou alguma “musa venal”¹⁴³ até encontrar a “madona”¹⁴⁴, que enfim aplacará sua sede naquela noite.

Por meio dos corpos que se tocam na impossibilidade de se desviar na estreita calçada, por meio dos olhares furtivos, direcionados para alguém em específico, ou displicentes, que parecem passear sem ponto fixo pela multidão, o flunar noturno de Márcio pelo lugar possui um objetivo: seguir em tentativas sucessivas de conquistas e só entrar em algum estabelecimento após a movimentação na Rua João Alfredo dar seus primeiros sinais de declínio.

¹³⁹A obra *Les Fleurs du Mal*, escrita pelo poeta francês Charles Baudelaire (1821-1867), publicada em 25 de julho de 1857, é considerada um marco da poesia moderna e simbolista. Os poemas tratam de temas do sublime ao escabroso, falando da “queda” e da “expulsão do paraíso”, do amor, da morte, do tempo, do exílio e do tédio, investindo liricamente contra convenções morais que permeavam a sociedade francesa do século XIX e retratando como nenhuma outra as mazelas do espírito humano. Os poemas mais antigos datam de 1841 e a obra despertou hostilidades por ser julgada maldita. Alguns poemas foram cortados por decisão legal que os considerou imorais. Fontes: www.passeiweb.com/estudos/livros/as_flores_do_mal e www.saraiva.com. Acesso: 08 de jan. de 2018.

¹⁴⁰ Expressões utilizadas pelo poeta Charles Baudelaire no livro *Flores do Mal*, aludindo à busca de mulheres dentro do universo boêmio da modernidade.

¹⁴¹ Idem nota 140

¹⁴² Idem nota 140

¹⁴³ Idem nota 140

¹⁴⁴ Idem nota 140

Nessas práticas de “caçada”, pode-se dizer que os frequentadores noturnos da Rua João Alfredo representam “alegorias provocantes”, pois tanto os rapazes quanto as moças que desfilam pela extensão daquele lugar se utilizam de estratégias visuais, gestuais ou verbais, simbologias que tomam forma para possíveis encontros e contatos. Os modos de se vestir durante a noite mostram que a indumentária é mais do que acessório básico, diz respeito à importância da aparência que dá “forma” e possibilita, no conjunto das outras estratégias de encontros fortuitos e muitas vezes efêmeros, a concretização dos relacionamentos. Se, por um lado o senso comum atribui às roupas femininas a possibilidade de deixar o corpo à mostra, por outro, os rapazes também fazem questão de exibir seus músculos a partir de vestimentas que valorizam suas características corporais e visuais.

O “formismo”, neologismo criado por Maffesoli (2010), mostra que há uma estreita conexão entre o que o autor chama de “forma exterior” e a “força interior”, pois existe uma constante inter-relação e interdependência na complexidade do todo social. Essas “formas” e “forças” da aparência podem ser articuladas com o que Ellsworth (2005) denomina como “dentro” e “fora”, como condições de “exterioridade” e “interioridade”, produzindo relações pedagógicas em lugares de aprendizagem. Nesse sentido, os modos de vestir, de falar, de colocar o corpo em evidência são dependentes das condições que determinados lugares públicos na noite apresentam e são indispensáveis na busca e aproximação ao outro. Essa articulação do “eu” com o “outro” e com o lugar é a experiência como relação que favorece a produção de aprendizagens. Para Ellsworth (2005), uma experiência de aprendizagem coloca o “interior”, através de sentimentos, desejos e ideias, em relação com o “exterior” cultural e socialmente construído.

Nas práticas identificadas, Márcio atua como um “caçador”, enquanto a mulher assumiria uma condição de “caça”. Percebe-se aí, a diferença de papéis sociais a serem cumpridos na visão desse frequentador noturno. É preciso levar em conta que essas são experiências vividas na vida pública, principalmente a noturna, constituindo-se, ao longo do tempo, como domínio moral distinto para homens e mulheres. Sennett (1998) salienta que para um homem burguês do início do século XIX, o “público” possuía conotação moral particular, pois expressões como “sair em público” ou “perder-se em público” possibilitavam ao homem se retirar de suas respeitadas obrigações encarnadas em sua pessoa perante o espaço privado como pai e marido. Embora ligada ao imoral e ao oculto, a vida pública representava para o homem a “liberdade”, ao invés de uma região de desgraça como era para as mulheres até bem pouco tempo atrás (SENNETT, 1988).

Esta vida pública representa no imaginário boêmio o palco para as experiências daqueles personagens moldados e conduzidos no interior de domínios sociais regulados por normas e regras formadas em plena era da industrialização das cidades e da urbanização dos modos de vida. A implementação desses novos modos de viver em público vai se aliar à cultura moral de cunho burguês que regula os “ascetismos”, em que aprendemos a viver de modo apropriado, programado, governados até em nossos momentos mais íntimos e modelados, em grande parte, através das práticas e dos comportamentos sociais cotidianos. É esse moralismo, segundo Maffesoli (2003), que há muito condena o prazer de viver, pois “a sensibilidade inquisidora é uma constante que se dedica todo o tempo a condenar os que não pensam ou não vivem segundo a lógica do ‘dever-ser’, que determina, a priori e de uma maneira abstrata, o conformismo ambiente” [grifo meu] (p. 95).

O prazer, então, como uma forma de se liberar dos padrões diurnos morais necessita de uma (des)programação da vida, quase como uma forma de eternizar seus instantes de duração. A busca dos prazeres, como destaca Maffesoli (2003), vai desde aqueles mais íntimos, como a amizade, o amor e o sexo, até os prazeres coletivos das múltiplas ocasiões festivas e, desde o fim do século XIX, vem entrando em compasso com os valores do trabalho, da política e do consumo. Para Maffesoli (2003), o prazer, a orgia, o sexo e todas essas intensidades dionisíacas que vivem o excesso do momento, do instante, são encontrados no seio das sociedades contemporâneas hiperracionalizadas.

Ao admitirmos tais considerações, veremos que os comportamentos da cultura moral burguesa, aliados às características da boemia imaginada e praticada, se estenderam por todo tecido social, produzindo formas de se conduzir em espaços públicos noturnos contemporâneos como experiências de si cada vez mais aperfeiçoadas na busca pelos momentos de prazer. Razão pela qual a noite de certos lugares vai adquirir o significado de uma “ilusão liberadora”, parecendo promover o rompimento com as regras do dia e em que os notívagos, principalmente os jovens, encontrarão momentos de escapes, instantes de prazer (MARGULIS, 2005), ativando seus desejos quase como “instintos incontrolláveis” (MAFFESOLI, 2003).

O lugar possui uma importância crucial nessa relação como prática de levar o outro consigo, pois oferece condições para experiências de aprendizagem vivenciadas por meio do inesperado encontro com o desconhecido que habita e ocupa, ainda que momentaneamente, o mesmo espaço-tempo de um lugar. As estratégias de abordagem ao outro na noite são aprendizagens produzida em um *mix* de práticas e sensações que estão ligadas e dão direito à “animalidade” que vive em nós e pode ser canalizada como uma sabedoria (MAFFESOLI,

2003). Para esse autor, é uma “sabedoria, eminentemente popular que sabe, através de um saber incorporado, que o animal que há em nós, ao qual não damos a possibilidade de se expressar, não pode senão ressurgir, de uma maneira ou de outra, de uma forma então incontrolada” (p. 96).

O relato de Márcio indica que sua aprendizagem na noite urbana é focada nas práticas para atrair mulheres e ser aceito por elas. Para ter sucesso nas suas investidas, ele aprendeu a importância de se vestir de forma a se tornar atraente, escolher assuntos para a abordagem ser bem-sucedida, as formas de aproximação, visando à aceitação, e a optar por lugares de procura a partir da música, para aumentar a chance de encontrar algum tipo de afinidade. A música tem forte presença no relato de Márcio.

A música ao vivo executada em espaços noturnos, além de amplamente utilizada como forma de atração de público notívago, possui importância para as experiências de aprendizagem em que a relação com o outro está envolvida com deslocamento e movimentação no lugar. Segundo Tuan (1983), a música muda nossa direção do tempo e do espaço, pois o som rítmico, ao se sincronizar com o movimento do corpo, anula o sentido da finalidade de uma ação para alcançar um objetivo. Para o autor (1983), ao mudar o ambiente pela introdução de uma banda de música, objetivamente, a pessoa continua a caminhar [...] aparentemente com o mesmo propósito” (p. 143). No entanto, segundo Tuan, subjetivamente, a força direcional do espaço-tempo diminui, abrindo outras possibilidades para interagir em um lugar, pois cada passo não é mais um simples movimento que conduz ao destino, mas sim para um espaço aberto e indiferenciado e onde “a ideia de um objetivo bem localizado perde relevância” (p.143).

Para Tuan (1983), a música executada em espaços públicos proporciona a abertura de um “espaço de indiferenciação”, remetendo-nos, novamente, ao conceito de *transitional space* como zona *in-between* que atua na transição da experiência individual do sujeito com o meio e com os outros por meio das sensações. A música, nesse espaço de transição, proporciona distintos movimentos de corpo/mente/cérebro, ativando sentidos que não seriam acionados se a música fosse ouvida e sentida em fones de ouvido ou de forma solitária no interior de um espaço privado, como um quarto de dormir. Por isso, para Márcio, a música tocada no espaço-tempo da Rua João Alfredo – tanto aquela executada nas casas de shows que por vezes vai extrapolar o ambiente interno, possibilitando escutá-la mesmo estando na rua, quanto a que é executada em local público – é indispensável para embalar suas vivências noturnas.

Nessas condições, aprender a partir da experiência da música vai além da audição sonora, ela aciona os demais sentidos: movimenta o corpo, desinibindo o sujeito, incitando-o

ao contato tátil. A música vai agir como um invólucro sonoro que permite “embalar” as vivências em um lugar público noturno. Essa condição de “embalagem”, de “envolvimento” que o corpo adquire por meio das diferentes configurações do espaço e do tempo em lugares noturnos nos aproxima do conceito de *embodiment*. Entendido nesta pesquisa a partir de sua aplicabilidade em processos pedagógicos, o *embodiment* funciona como a “incorporação” de todos os componentes presentes em um lugar, integrando movimentos e sensações em que não mais se separam corpo/mente, tempo/espaço, sujeito/objeto e, conseqüentemente, o “dentro” e o “fora”. O *embodiment* é o que permite a uma experiência de aprendizagem se efetivar nessa relação de conhecimento do outro e do mundo por meio dos aspectos tanto exteriores quanto aqueles que são interiorizados pelo sujeito.

Em razão disto, as experiências de aprendizagem em lugares noturnos e públicos não são descritas e entendidas somente pela via da linguagem e da pedagogia institucionalmente dominante. A aprendizagem como experiência de viver em um lugar noturno e público, já identificada na análise de aprendizagens de moradores de viadutos, não é intencional, não importando como é praticado o ato, o resultado é inesperado e, assim como o sujeito não está totalmente pronto, a aprendizagem é inacabada, nova, imprevisível (ELLSWORTH, 2005). Os modos contemporâneos de viver e aprender na noite, articulados ao pensamento de Ellsworth (2005), oferecem “oportunidade e capacidade para encontrar outros limites do pensamento e do conhecimento que não poderiam ser conhecidos somente pela cognição” (p. 25).

Kastrup, Tedesco e Passos (2008) consideram que o conceito de cognição vem sofrendo um “alargamento”, forçando seus limites e chegando, com isso, em “uma zona de indiscernibilidade, onde é atenuada a fronteira entre o cognitivo e o extracognitivo” (p. 11). Para os autores (2008), “a cognição se transforma pela intervenção de vetores extracognitivos como as novas tecnologias, as forças do coletivo, a arte, as políticas de aprendizagem, os novos regimes de signos, etc.” (p. 11). Por isso, continuam os mesmos autores (2008), essa zona de indiscernibilidade deve ser levada em conta, pois se encontram com os processos de subjetividades contemporâneos. Para Kastrup (2008), “a atualidade não revela um domínio estável e formas constituídas, nem a resultante de uma sucessão linear de eventos, mas um campo instável, do qual as transformações fazem parte” (p. 94). Nessa atualidade em movimento em que “[...] regularidades são desestabilizadas e novidades são esboçadas [...]” (p. 94), a autora acredita encontrar a orientação para o entendimento e investigação dos novos processos que ampliam a cognição contemporânea.

Embora Watkins, Noble e Driscoll (2015) não utilizem a definição de “zona” para se referir aos processos pedagógicos, tais autores afirmam que as relações de ensino e aprendizagem se efetuem através de um “emaranhado” de relações espaciais e temporais dispersas em diferentes contextos implicando atores humanos e não humanos como práticas sociais, objetos, arquiteturas e tecnologias que nos ensinam a moldar capacidades e habilidades e comportamentos. Por isso, para os autores, a capacidade de aprender não reside somente no conteúdo, mas nos meios culturais, técnicos, afetivos e práticos. Esse parece ser mais um dos pontos de contato entre as condições “exteriores” que se apresentam no lugar e os processos de subjetivação “interiores” que irão produzir a experiência vivida em uma zona de transição onde as aprendizagens são criadas e desenvolvidas nessa relação do eu com o mundo e com os outros.

A Rua João Alfredo se constitui, à noite, como um desses lugares de aprendizagem, pois articula e coloca em circulação práticas e saberes que possibilitam as experiências de aprendizagem de seus frequentadores por meio de relacionamentos estabelecidos com os outros e o espaço-tempo circundante de um lugar. Se considerarmos o entendimento de aprendizagem destacado por Ellsworth (2005), podemos considerar que a arquitetura do lugar, as filas, os bares dispostos na rua, a música, a bebida, a movimentação e a aglomeração dos muitos outros que circulam ali são condições atuantes para a produção de tais aprendizagens. “Caçar”, na expressão usada por Márcio, é sobretudo a articulação do corpo/mente no espaço-tempo de um lugar, aprendendo por meio de práticas e vivências das estratégias e habilidades para uma aproximação ao outro de acordo com as condições de um lugar. A interação é crucial para a experiência de aprendizagem, pois o sujeito precisa realizar inúmeras práticas e montar diferentes estratégias na busca do relacionamento com o outro.

Adquirida nesse movimento conjunto do corpo/mente com as condições de um lugar, a aprendizagem pode ser colocada nos termos de Larrosa (2002) como uma experiência que “nos passa” e “nos toca”, pois está envolvida e se efetua através de um emaranhado de práticas, de pensamentos e sensações muitas vezes identificadas como a experiência de algo vivido. Na boemia contemporânea vivida nas ruas da metrópole, nos modos de viver à noite de um lugar público noturno, tanto o ritmo sonoro da música, os efeitos da ingestão da bebida alcoólica quanto o uso de drogas ilícitas se unem para formar um misto de prazer e diversão, liberando “instintos”, permitindo cometer excessos, pondo à prova as intensidades que a existência humana suporta. Sair durante a noite na metrópole, principalmente para as culturas juvenis que ocupam determinados lugares públicos da cidade, é tornar-se um pouco o “animal depravado” de que fala Baudelaire, pois consiste na busca pelo desconhecido ou pelo que já

foi trilhado inúmeras vezes. Mas é exatamente nessa procura à espera do inesperado, que pode surgir em qualquer momento, que as aprendizagens da vida noturna acontecem.

Na movimentação noturna da Rua João Alfredo, a possibilidade de divagar na imprevisibilidade do encontro com o outro e de situações inesperadas para relacionamentos na noite às vezes necessitam de estratégias inusitadas, possibilitando novos saberes para momentos de busca da diversão e do prazer. Os modos de relacionamento na noite daquele lugar investigado não se encontram em nenhum manual. Não são saberes prescritivos, eles precisam ser vividos, praticados ou inventados pelos sujeitos que agem, pensam e sentem em interação com o lugar. Nessas práticas de convívios mundanos, de relações cotidianas e ordinárias, as aprendizagens são desenvolvidas por meio de movimentos de atuação conjunta entre corpo/mente/cérebro, criando zonas “férteis” para as experiências da aprendizagem de si.

Nessa zona de interação é impossível discernir onde começa e termina o conhecimento e a aprendizagem, pois ambos estão articulados, misturando, borrando os aspectos “exteriores” e “interiores” na relação do sujeito com os outros e com o mundo. O *transitional space* exposto por Winnicott (1972), a zona *in-between* explorada por Ellsworth (2005) ou as *interzonas* propostas por Canevacci (2005) aliam-se à “zona de indiscernibilidade” de Kastrup, Tedesco e Passos (2008) na busca dessa aproximação e entendimentos às possibilidades de aprendizagem que são desenvolvidas em espaços-tempos de lugares noturnos e públicos. Ainda que os encontros e convívios sejam desejados são os movimentos do “eu” no interior dessa zona que empreendem uma deriva em busca do inesperado, da imprevisível diferença que existe no contato com o outro e com as condições do lugar.

São ações pensadas e executadas e sensações sentidas por meio da atuação conjunta do corpo/mente/cérebro, constituindo-se por meio das experiências vividas. Por isso, é possível verificar e considerar nas falas e nas práticas de Márcio um emaranhado de aprendizagens que são evidenciadas pelas condições do lugar e a sua posição de sujeito, misturando-se com os outros que por ali circulam. Experiência de aprendizagem vivida e praticada por Márcio em sua busca pelo outro e na qual o conhecimento toma forma como relacionamento, como relação.

Nesse sentido, encontramos mais uma vez apoio em Ellsworth (2005) ao afirmar que não podemos conhecer somente através da distinção, da diferença, do corte ou da conexão, integração e da coerência, pois nós pensamos através das relações que atravessam essas fronteiras. Para a autora é esse atravessamento que fabrica o conhecimento por meio de nossa relação com o outro. Experiências de aprendizagem vividas e desenvolvidas nesse movimento

de interação como processos de atravessamentos, como zonas de transição para a produção de conhecimentos inacabados em que tanto os sujeitos fabricam e inventam o lugar quanto o lugar produz e cria condições para novos posicionamentos de sujeitos.

Enquanto na primeira cena, a jovem Mana realiza um reconhecimento do lugar em busca de locais acessíveis, aprendendo práticas e itinerários por meio de suas caminhadas noturnas como regras de um jogo jogado na noite, a segunda cena destaca as aprendizagens de Márcio através dos relacionamentos vividos no espaço-tempo de um lugar. Seja através da celebração da amizade ou pela possibilidade de aproximação e contato com as mulheres, essa busca de interação com o “outro” possibilita suas experiências de aprendizagens. Desenvolvidas por meio da vida pública contemporânea que se apresenta em tais lugares de aprendizagem, tais experiências estabelecem relações que parecem borrar as linhas divisórias entre “individualidade” e “sociedade” ou de “privado” e “público”.

Diante da perspectiva cultural que esta tese assume, é possível afirmar que as experiências de aprendizagem identificadas nas ruas boêmias evidenciam modos de condução indispensáveis para os processos de constituição das identidades e das subjetividades dos sujeitos contemporâneos. Nesse sentido, como destaca Hall (1997), a identidade de um indivíduo é constituída tanto a partir de determinadas linguagens culturalmente construídas que irão adquirir importância significativa para seus processos de subjetivação, quanto dos discursos que circulam e instauram regimes de verdade no interior da cultura vivenciada e praticada por esses indivíduos. Isso significa dizer que experiências de aprendizagens são resultados de processos de identificação formados a partir de discursos culturais (exteriores) – sejam os do consumo, da busca constante do prazer, das formas estéticas de como se vestir, agir ou comportar-se na noite –, atuando como modos de condução pedagógicos pelos quais assumimos e interiorizamos determinadas posições de sujeitos.

6.4 ENTRECENA 2: DANIEL, UM GARÇOM NA NOITE: INVENTANDO “TÁTICAS” PARA APRENDER A CONHECER OS CLIENTES

Naquela noite, eu não havia planejado nenhuma “saída a campo”, mas empreendia uma caminhada pela região central da cidade. Depois de algum tempo resolvi entrar em um bar-restaurant localizado no bairro Cidade Baixa para jantar. Enquanto esperava a chegada do pedido, iniciei uma conversa com o garçom que me atendia, profissional experiente com passagem por muitos outros restaurantes, mas que identificava com facilidade pontos em

comum vividos nas suas diferentes experiências como garçom noturno. Por muito tempo, o registro da conversa com aquele trabalhador ficou “guardada” em um arquivo e sem a pretensão de uso posterior, pois não se tratava de uma saída de campo previamente programada. No entanto, embora suas declarações não tivessem sido selecionadas para futuras análises, mais tarde pareciam fazer sentido para esta pesquisa, como uma entrecena.

(Noturnos de Campo, abril de 2016, revisitado em janeiro de 2018)

A conversa com aquele trabalhador, identificado nesta pesquisa como Daniel, girou em torno de sua atividade como garçom em diferentes restaurantes da cidade, sempre no turno da noite. Assim como o taxista ouvido na primeira entrecena, a conversa com Daniel não representa ou identifica algum determinado perfil de um lugar analisado nesta pesquisa, mas a experiência de um profissional da noite que atua em diferentes lugares encontra similaridades em um único recorte de análise: o das práticas realizadas em contato com o outro em espaços-tempos públicos noturnos. Ao indagar sobre sua relação com os clientes, ele disse que é necessária uma *“certa paciência com os clientes da noite. De dia, o cliente sai para almoçar, tomar um refrigerante ou suco; o cliente da noite sai para beber. Uma ‘cervejinha’, um ‘cigarrinho’.*

A busca por momentos de lazer na noite, muitas vezes ilustrados pela ação de beber ou de fumar, parecem se aliar à sensação de “liberdade” que o imaginário noturno carrega, suscitando liberação dos compromissos diurnos. Esse entendimento de um espaço-tempo como intervalo entre dia/noite foi capturado pelas redes de consumo que movimentam a “economia da noite” na metrópole. A quantidade de bares, restaurantes, casas de shows e muitos outros lugares demonstra que a noite contemporânea foi “colonizada”, em muitos sentidos, pelas regras que regulam o dia. Embora a noite urbana contemporânea adquira outros ritmos, reinventando-se como espaço-tempo de circuitos econômicos e de consumo, ela é um território que postula uma distinção entre os hábitos de “lazer” dos “frequentadores” e as atividades cotidianas dos trabalhadores noturnos.

Em se tratando de investigações pelas quais as práticas cotidianas são componentes cruciais para entender a constituição dos modos de viver na cultura contemporânea, é possível encontrar em Certeau (1998) as reflexões iniciais para nos auxiliar na análise dessa segunda entrecena. Para o autor (2000), tanto as atividades de trabalho quanto as de lazer se homogeneízam, difundindo “técnicas culturais” que “camuflam” a reprodução econômica sob acontecimentos, informações e comunicações que animam as vivências diárias. Reciprocamente, são essas produções culturais que oferecem um “campo de expansão” para as operações racionais que permitem gerir e entender como se desenvolvem determinadas

relações de trabalho no âmbito cotidiano. Ainda segundo Certeau (1998), o lugar, seja para o trabalho ou para o lazer, distribui e qualifica os comportamentos dos sujeitos que se colocam em uma ou outra dessas condições. Ao serem materializados por meio de práticas realizadas cotidianamente, os comportamentos culturais apresentam tanto uma “formalidade” quanto uma “modalidade” cotidiana (CERTEAU, 1998). Sendo assim, nos modos como as práticas são realizadas cotidianamente, podemos encontrar a forma de sua reprodução em uma dada cultura.

Em sua realidade cotidiana como garçom, Daniel realiza práticas e vivencia experiências circunscritas ao lugar em que exerce sua atividade, aprendendo a conhecer seus clientes noturnos e identificar suas intenções. Seu relato evidencia formas de “conhecer” os frequentadores noturnos em qualquer restaurante que trabalhe. *“Só no olho do cliente, a gente vê se ele vai bagunçar ou não. Você identifica o cliente na pegada dos talheres... O tipo de cliente que pega a faca querendo espetar alguém [demonstra com o gesto de segurar em cada mão a faca e o garfo voltados para cima, quase como que empunhando uma arma]. No pegar dos talheres, você sabe se ele tá nervoso ou não, né? Ele quer arrumar bronca... se não arrumar bronca ... ele vai arrumar bronca em casa [risos]. O cliente que vem jantar vem com toda a paciência, corta a batatinha e “bota” no prato. E tem cliente que vem nervoso de casa... tu sabe que ele quer aprontar alguma coisa ... ele está precisando descarregar alguma coisa.* Continuo indagando como um garçom procede para conter esse tipo de cliente antes dele “estourar”. Sua resposta é rápida e categórica: *“Atendimento! Dar um atendimento bom, né?”*

Novamente nos remetemos à Certeau (1998), pois sua distinção entre “estratégia” e “tática” assume importância para a continuidade da argumentação exposta aqui, permitindo utilizar as ideias do autor como ferramentas que articulam práticas cotidianas com possíveis experiências de aprendizagem. Para o autor, a “estratégia” está ligada à manipulação das relações de força e se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e de poder pode ser isolado como um “próprio”. Instituições como uma empresa, um exército e até uma cidade com todas suas diversidades postulam um “lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde pode se gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade [...].) (p. 99).

A “tática”, segundo Certeau (1998), é a ação usada e determinada pela “ausência de um próprio” (p. 100), não a ausência das relações de força, mas enquanto uma prática pela qual nenhuma delimitação de poder exterior lhe fornece autonomia. A tática é movimento em

um espaço controlado pelo outro, opera de forma a aproveitar ocasiões e prever saídas, permite uma mobilidade que depende do tempo e do espaço, criando suas próprias possibilidades através da vigilância de um poder proprietário (CERTEAU, 1998). Por isso, para o autor, “a tática não tem lugar senão o do outro” (p. 100), instituindo uma “arte do fraco” (p. 101).

Em sua atividade de garçom, Daniel necessita se movimentar quase freneticamente pelo bar. Equilibra pratos e garrafas de bebidas, anota pedidos, “driblando” entre os labirintos de mesas, cadeiras e clientes. Cada pedido é fiscalizado pelo gerente do bar e sua competência e capacidade como trabalhador é medida pela satisfação, ou não, que o cliente expressa em função dos serviços prestados. Usar táticas criativas é a saída mais habilidosa em sua condição como a parte mais “fraca” e dependente nessa relação e isso fica evidente em sua resposta sobre possíveis incidentes com frequentadores. Segundo Daniel, para o gerente, “o cliente sempre tem razão” e o “empregado é sempre o culpado”.

Nas condições que sua atividade como garçom apresenta, essas “táticas” exercidas por Daniel são necessárias para sua permanência como trabalhador naquele lugar. Posto que o gerente do estabelecimento comercial somente aceitará a versão do cliente, Daniel aprende a identificar os seus clientes através de uma peculiar observação e a resolver quaisquer incidentes, exigindo saídas criativas. A “tática” de promover “saídas” para quaisquer situações “desagradáveis” aos clientes exige a criatividade para criar possibilidades em sua atividade cotidiana como garçom.

Usar habilidade criativa, aprendidas em circunstâncias adversas nos aproxima da ideia de “aprendizagem inventiva”¹⁴⁵ exposta por Kastrup (2008). Aprendizagens que não dispensam condições cognitivas, mas que as ressignificam em função das novas formas de viver e interagir com o mundo e com os outros que se apresentam nas experiências da contemporaneidade. Para a autora (2008), aprendizagens inventivas estão sempre em movimento, produzidas em uma “atualidade”, trazendo consigo as experiências vividas do passado, mas que vão em direção ao futuro. Aprendizagens que não são marcadas pela repetição mecânica, mas, ao serem produzidas nessa interação vivida *no* e *com* um mundo em

¹⁴⁵ Kastrup (2008) formula a ideia de aprendizagem inventiva amparada principalmente a partir das pesquisas dos neurobiólogos Humberto Maturana e Francisco Varela. Tais pesquisadores investigam a base biológica do conhecimento humano, deslocando as condições da cognição de sua invariabilidade histórica e explorando sua politemporalidade e as múltiplas formas de sua produção e invenção na contemporaneidade. Desse modo, para a autora, o problema não está em entender o “funcionamento cognitivo como produzido historicamente, mas sim como o presente é capaz de produzir rachaduras nos estratos históricos, nos antigos hábitos mentais, nos acoplamentos estruturais estabelecidos e produzir novidade” (p. 100).

constantes mudanças, são marcadas pela desestabilização de regularidades, possibilitando o esboço de novidades [grifos meus] (KASTRUP, 2008).

Nesse movimento de atualidade que possibilita entender o mundo como uma constante transformação, o sujeito também se (re)inventa. A aprendizagem e o sujeito são produzidos mutuamente em pedagogias implicadas nas vivências e nos contatos diretos com o mundo e com os outros. É preciso ressaltar que essa perspectiva de aprendizagem apresentada pela autora (2000), embora considere o “meio”, o “sujeito” e os “objetos” como imprescindíveis para a aprendizagem, não está ancorada em uma perspectiva cognitiva ambientalista, já que tais componentes não são dados *a priori*, mas sim “inventados” através das relações constituídas com as “forças do presente” (p. 99). O meio, segundo Kastrup (2008), não instrui nem transmite informação, não há um determinismo absoluto, pois o próprio meio só existe enquanto configuração do vivo e, decorrente de tal concepção, não podemos falar em aprender algo previamente. O meio, como estrutura, influencia, mas não determina as relações, e, ainda que sejam efeitos daquele, não podem ser previstas. As aprendizagens são produzidas nessas imprevisíveis relações.

A cognição é então entendida sempre como “experimentação”, pela qual as aprendizagens estão em constante *devir*. A aprendizagem, nesse sentido, não é adaptação a um ambiente, mas “invenção de si e do mundo” [grifos meus] (KASTRUP, 2008). Essa experimentação da aprendizagem inventiva remete ao que a autora denomina como uma “cognição corporificada, distinta da cognição entendida como processo mental. É tributária da ação, sendo resultante de experiências que não se inscrevem mentalmente, mas no corpo” (p. 104). A ideia de “corporificação” se aproxima do conceito de *embodiment* explorado por Ellsworth (2005) e cuja tradução pode remeter a “incorporação”, “personificação”, “corporalidade” do *self*, entendido como a unidade do corpo/mente/cérebro na experiência de aprendizagem vivida. Tal ideia de aprendizagem remete às demais experiências identificadas neste estudo. Ellsworth (2005) salienta que a cognição também não é desconsiderada, pois é um dos componentes no processo de aprendizagem, mas é possível explorar o que ela denomina de “brechas” na esfera da aplicabilidade cognitiva e que permitem investigar a emergência do conceito de *embodiment* como uma experiência do conhecimento em construção.

Para Kastrup (2008), as aprendizagens contemporâneas que destacam formas cognitivas inventivas e em permanente construção podem ser encontradas no mundo do trabalho. Para a autora (2008), o mercado almeja profissionais cada vez mais flexíveis que aliam rapidez e múltiplas habilidades, adaptando-se às modificações para tratar das novidades

e das imprevisibilidades que surgem a cada momento. O que os relatos daquele garçom mostram, talvez não constem na formação profissional de “boas práticas” de um profissional, nem sejam usados como indicadores para “avaliar” seu desempenho como trabalhador. No entanto, são aprendizagens desenvolvidas através de suas vivências e práticas cotidianas nas quais o conhecimento é produzido de diferentes modos. Aprender a observar e controlar situações nas condições que sua atividade exige é uma “arte” que aquele trabalhador necessita para o convívio com diversos tipos de clientes.

Em lugares noturnos onde os serviços de atendimento prestados são balizados pela busca da satisfação dos seus frequentadores, é necessário usar “táticas” criativas para conhecer as intenções dos clientes. Por isso, Daniel, como garçom, aprende a conhecer comportamentos que revelam intenções. Nessas ações ordinárias, nas quais existe uma discreta linguagem, as aprendizagens são produzidas por meio do exercício de uma atividade cotidiana. Aprender a observar e conhecer o outro, seja pela fala, por olhares e gestos é uma experiência de aprendizagem desenvolvida pelas vivências de interação com o outro em seu local de trabalho. Em sua atividade de garçom e em função dos pedidos dos clientes, Daniel necessita de uma atenção constante. Através dessa característica indispensável para os sujeitos que realizam essas atividades profissionais durante a noite, o garçom desenvolveu habilidades de observação do comportamento dos frequentadores.

Se um motorista de táxi conhece seus passageiros pelo modo de caminhar e entrar no veículo, como foi descrito na primeira entrecena, um garçom pode identificar as intenções dos clientes de um bar pela forma como se portam, como seguram os talheres, como agem durante sua refeição, na altura de sua voz. São aprendizagens vivenciadas através da interação com os demais sujeitos em um lugar de trabalho sob constante movimentação e rotatividade de clientes. Em tais condições, é preciso aprender a cada momento, não como repetição mecânica de uma prática, mas sim através de “táticas” que necessitam ser inventivas, pois funcionam como possibilidades criativas para a interação com o outro.

A capacidade de invenção de táticas e habilidades pelas quais os sujeitos aprendem outras formas de interação com o outro mostra a maleabilidade das pedagogias que operam na noite. Assim como as experiências de aprendizagem, as pedagogias da noite nem sempre são produzidas por meio de condições previamente programadas. Se é possível identificar alguma “orientação” ou “direcionamento” nos envolvidos nesses processos, eles se apresentam por meio de acontecimentos comuns, de ações ordinárias e inseridas como práticas realizadas no interior de uma cultura notívaga são indispensáveis para os distintos e imprevisíveis modos de condução na noite da metrópole contemporânea.

Deixemos a rota de pesquisa nos conduzir pela noite de Porto Alegre em direção ao Parque Farroupilha, também conhecido como Parque da Redenção. Um dos muitos parques da cidade como lugar de encontros, de trocas, de relacionamentos, como lugar de experiências noturnas, como lugar de aprendizagens.

6.5 O PARQUE FARROUPILHA COMO LUGAR DE APRENDIZAGEM NOTURNO

Dentro do parque sentiu-se liberto da cidade, embora ainda prisioneiro da noite.

(Érico Veríssimo, 1982 [1954])

O “Homem de Gris”, o desconhecido personagem da novela *Noite*, de Érico Veríssimo, encontra em suas perambulações noturnas o parque da cidade como local que parece colocá-lo em relação consigo mesmo, pois, durante os minutos que vagueou por aquele lugar, “seu espírito, espelho morto, refletiu passivamente o que seus olhos entreviam [...] (p. 16). No caminhar aflito pelo parque à noite, apavorado em meio às zonas de sombra e luz que surgiam através da iluminação pelos postes, assombrado pelos encontros indesejáveis com os outros passantes e ocupantes dali, aquele lugar se apresentava como misto de confinamento e liberdade. Seja em uma noite imaginada pelo autor, ou como vivências na metrópole contemporânea, o parque é lugar de sensações, de práticas, lugar de experiências de aprendizagem na noite.

Depois de uma aproximação investigativa aos viadutos e às ruas como lugares de aprendizagem, o olhar será direcionado agora para o Parque Farroupilha ou Parque da Redenção como espaço-tempo na noite de Porto Alegre. Lugar, que, embora público, possui outras delimitações, demarcações e “fronteiras”, possibilitando experiências de aprendizagem vivenciadas em seu espaço-tempo urbano. Desse modo, identificar determinadas experiências de aprendizagem vividas durante um evento realizado periodicamente no parque foi o que permitiu evidenciar como as pedagogias da noite são produzidas e colocadas em circulação nesse lugar noturno e público da metrópole porto-alegrense.

De acordo com Sennett (2008), o desenho urbano que se iniciou no século XIX na Europa, e que serviu de modelo para o mundo ocidental moderno, tanto promoveu a circulação de indivíduos quanto impediu a movimentação de grupos ameaçadores. Ao

conceber a cidade como composta de “artérias” e “veias”, os urbanistas imaginaram, a partir de tais expressões, novas formas de reorganização do espaço urbano. Esse contexto, segundo Sennett (2008), remete a William Harvey, que no final do século XIX associou o desenho urbano das cidades à circulação sanguínea, e pode ser chamado de “revolução urbana”. Revolução que não reconstruiu somente as formas geográficas e arquitetônicas das cidades, mas modificou a compreensão dos espaços-tempos, remodelando e movimentando a vida cultural urbana (SENNETT, 2008).

No seio de tais transformações sociais e culturais, os espaços públicos como ruas, praças e parques foram considerados os ambientes de excelência para a circulação da vida social que se acentuou na modernidade. Para Sennett (2008), a criação de parques urbanos como *Regent's Park* e *Regent Street*, em Londres, foi planejada segundo a analogia da circulação sanguínea, pois, ao andar pelas suas ruas-artérias, “as pessoas passariam pelos parques fechados, respirando seu ar fresco, da mesma forma que o sangue é refrescado pelos pulmões” (p. 329).

Desde a era vitoriana, segundo Sennett (2008), os parques não serviam somente como locais para uma população em seus momentos de lazer, principalmente uma abastada elite, mas atraíam a atenção de grupos organizados, ocasionando a necessidade de tais lugares serem policiados e, em alguns casos, cercados. Nesse sentido, os parques atuavam como pontos de encontro e de aglomerações para grupos considerados indesejáveis, privilegiando, desta forma, o corpo em movimento. De acordo com o mesmo autor (2008), os parques se tornaram marcos do desenho urbano do século XIX, pois como espaços públicos que sempre visaram à circulação, passaram a conferir um novo sentido social à locomoção, funcionando como um isolante espacial.

Enquanto as reformas urbanas transformavam o espaço-tempo público em cidades da Europa desde o início do século XIX, do outro lado do Oceano Atlântico, uma extensa região conhecida como *Várzea do Portão*, do município de Porto Alegre, foi doada, em 1807, pelo governador da Capitania de São Pedro do Rio Grande do Sul Paulo José da Silva Gama. O lugar, que servia como local para descanso de tropeiros com seus rebanhos de gado, foi transformado em logradouro público (FRANCO, 2006). Nesta época, o local do futuro Parque Farroupilha era uma região periférica.

Franco (2006) comenta que, depois de sua doação ao município, a *Várzea* sofreu tentativas de ocupação, mas uma inspeção da Câmara de Vereadores verificou irregularidades como cercamentos e construção de uma residência em seu centro, além de loteamentos por parte do próprio governo e de particulares. Durante o período da Revolução Farroupilha

(1835-1845), em que Porto Alegre apoiou as tropas imperiais brasileiras, a região ficou do lado de fora das fortificações da cidade. Em 1870, o parque recebe a denominação de *Campos do Bonfim* em vista da construção da Capela do Bom Fim, e, em 1872, o presidente da província autorizou a construção de um quartel militar em seu limite sudeste, dando origem ao Colégio Militar de Porto Alegre (FRANCO, 2006). Salienta o mesmo autor (2006) que, nas décadas finais do século XIX, surgem problemas de ordem sanitária porque a várzea servia como depósito de lixo e área para secagem de couros; em 1884, o local recebe o nome de *Campos da Redenção* em homenagem à precoce abolição da escravatura que ocorreu na cidade e mais tarde, já no período da República Velha, em 1889, o logradouro recebe suas primeiras alamedas e ajardinamentos.

O início do século XX é marcado pelos processos de modernização de Porto Alegre que já acontecia desde as décadas finais do século XIX, como a abertura da cidade por meio da construção do Viaduto Otávio Rocha e da Avenida Borges de Medeiros. Realizações arquitetônicas que instauravam ares de novidade, principalmente no centro da cidade, mesmo que para isso fosse necessário expulsar dali as populações “indesejáveis”, seguindo os discursos higienistas vigentes na época, deslocando os habitantes da região central de Porto Alegre para as periferias da cidade.

Por ocasião do centenário da Revolução Farroupilha, escreve Franco (2006), o parque passou por um projeto de reurbanização, recebendo em 1935 sua denominação como Parque Farroupilha e ganhando obras de destaque: em 1939, foram construídos o espelho d'água no centro do parque e, em 1941, os jardins *Alpino*, *Europeu* e *Oriental* foram criados. Ainda nesse mesmo ano, recebe a Fonte Francesa, um antigo chafariz de ferro que estava até então na praça XV de Novembro; em 1945, o *Monumento ao Expedicionário* foi inaugurado e, em 1965, o auditório *Araujo Viana* foi construído (FRANCO, 2006). Nos anos de 1970, até meados de 1980, um relativo abandono toma conta do Parque Farroupilha, situação paulatinamente revertida com a implementação da feira de artesanato que ocorre semanalmente aos domingos no parque, conhecida como *Brique da Redenção*.

Ao adentrar o século XXI, o Parque Farroupilha passa a ser marcado pela insegurança e pelo conseqüente esvaziamento do espaço público, enfraquecendo, com isso, seu potencial como espaço de lazer. Situação destacada pelas manchetes veiculadas em jornais de circulação regional e na página de uma empresa de turismo.

Parque da Redenção perde o encanto quando o sol se põe

(Sul 21¹⁴⁶, 03 de março de 2015)

Insegurança marca o início de 2015 em parques de Porto Alegre
Frequentar os parques de Porto Alegre tem sido uma missão recheada de receio, seja de dia ou de noite.

(Zero Hora¹⁴⁷, 02 de fevereiro de 2015)

“Lindo local, porém meio perigoso na noite”

(Tripadvisor¹⁴⁸, agosto de 2012)

As manchetes destacadas, veiculadas em jornais de circulação regional e na página de uma empresa de turismo, ressaltam a condição noturna do Parque Farroupilha. Segundo as reportagens jornalísticas, as práticas como o tráfico de drogas ilícitas, a realização de roubos e furtos e até a notícia de dois assassinatos durante o período noturno no território do parque são as principais consequências devido da falta de iluminação pública, de vigilância e de abandono do local. A declaração de um usuário da agência de viagens turísticas contrapõe a beleza à situação de insegurança naquele espaço público durante a noite. Tanto pelos fragmentos que os registros de história documental nos permitem desfolhar, pela ficção de uma história noturna em um parque à noite quanto pelas reportagens destacando a condição atual do Parque Farroupilha, sua trajetória exhibe características que evidenciam os problemas sociais urbanos que fazem parte de seu espaço-tempo.

Se por um lado, a insegurança, a violência e o medo são condições problemáticas que resultam no abandono de muitos espaços públicos das metrópoles, por outro, a possibilidade de relações sociais por meio dos convívios, dos encontros, dos relacionamentos e demais formas de interação e trocas sociais em um lugar urbano e público podem se configurar como experiências de aprendizagem vividas em um parque à noite.

As iniciativas que buscam outras formas para o bem comum social encontram nos espaços-tempos públicos dos parques da cidade a possibilidade de organizar e viabilizar formas coletivas de sociabilidade. Harvey (2014), em sua obra intitulada *Cidades Rebeldes*, oferece uma perspectiva que pode elucidar tal questão ao comentar que

o recente ressurgimento da ênfase na perda da comunalidade urbana reflete os impactos aparentemente profundos da recente onda de privatizações, cercamentos, controles espaciais, policiamento e vigilância na qualidade da vida urbana em geral e, em particular, na potencialidade de se criar ou inibir novas formas de relações sociais (novos bens comuns) em um processo

¹⁴⁶ Fonte: <https://www.sul21.com.br/jornal/parque-da-redencao-perde-o-encanto-quando-o-sol-se-poe/>. Acesso: 28 de agosto de 2017.

¹⁴⁷ Fonte: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/porto-alegre/noticia/2015/03/inseguranca-marca-o-inicio-de-2015-em-parques-de-porto-alegre-4730007.html>. Acesso: 28 de agosto de 2017.

¹⁴⁸ Fonte: https://www.tripadvisor.com.br/ShowUserReviews-g303546-d555100-r169939459-Farroupilha_Park_Redencao-Porto_Alegre_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html Acesso em 29 de agosto de 2017

urbano influenciado, quando não dominado, por interesse de classes capitalistas (p. 135).

Essa busca da “comunalidade”, que consiste na apropriação dos bens comuns por parte da população, está sempre atrelada às “qualidades humanas [que] emergem a partir de nossas práticas nos diversos espaços da cidade, mesmo que eles sejam passíveis de cercamentos, controle social e apropriação [...]” (HARVEY, 2014, p.135). Por isso, na perspectiva revolucionária de Harvey, o direito a uma vida comum na cidade deve ser constante e cotidianamente buscado em todos seus espaços-tempos. “Cercar”, “vigiar”, “policar” os espaços públicos de uma metrópole pode nos remeter a uma “biopolítica”, no termo usado por Foucault ao denominar estratégias de governo da população, para instituir medidas de segurança urbana e controle das populações. Sobretudo, são potentes modos para condução na metrópole, interditando, direcionando, governando os indivíduos e os grupos em suas experiências mais cotidianas no âmbito urbano.

Em um contexto de retomada do bem comum urbano, o Parque Farroupilha vive a necessidade de reocupação do seu espaço-tempo público, emergindo daí outras estratégias que também são constituídas por experiências de aprendizagem pelas quais outras pedagogias são colocadas em funcionamento. Com o objetivo de resgatar a convivência noturna no Parque Farroupilha por meio de encontros, convívios e trocas sociais, o parque se configura como um lugar onde outras experiências são vivenciadas entre os participantes do evento conhecido como *Serenata Iluminada*. A observação, o registro das práticas e abordagens com participantes em uma das edições deste evento, realizado periodicamente durante a noite no parque, possibilitou a composição das cenas noturnas, servindo como instrumento de análise às experiências de aprendizagens vividas em um lugar público da noite de Porto Alegre.

6.5.1 *Serenata Iluminada*: cenas noturnas em um lugar de aprendizagem

Noite de sexta feira. Dirijo-me ao local conhecido como Parque Farroupilha ou Redenção, na região central da cidade de Porto Alegre. O motivo: a realização do encontro noturno Serenata Iluminada, evento realizado periodicamente que visa à ocupação de espaços públicos da cidade. Chego ao local e percebo centenas de pessoas em volta do Espelho D'Água. Os ocupantes, jovens em sua maioria, estão sentados ou deitados na grama, outros estão flanando pelo parque, onde conversam, beijam, abraçam, cantam, tocam, dançam e recitam poesias em saraus improvisados ao ar livre. Bebidas, comidas e outros produtos artesanais são comercializados, aumentando a interação entre os participantes. Corpos,

práticas, sensações, imagens, cheiros, sons e luzes se misturam naquele espaço-tempo público noturno. Um lugar de inúmeros encontros, como um lugar de múltiplas experiências de aprendizagem.

(Noturnos de Campo, novembro de 2016)

Lanço-me em outra caminhada intencionada e desse modo pedagógica, pois ela me conduz pelos lugares noturnos da cidade, dirigindo-me desta vez ao encontro *Serenata Iluminada*, no Parque Farroupilha. Pensar em serenata é pensar em noite, iluminada tanto tecnológica quanto metaforicamente. É pensar na possibilidade de investigar e entender como são produzidas experiências pedagógicas de aprendizagens em determinados espaços-tempos públicos na cidade à noite.

“*Ocupando o parque para pensar a convivência em Porto Alegre*” é a descrição do encontro noturno divulgado via redes sociais na internet e conhecido como *Serenata Iluminada*. O evento é apresentado como uma causa cujo propósito visa “à ocupação dos espaços públicos da cidade, em prol de mais segurança, do direito à cidade, para que todos possam compartilhar os parques, as ruas, com os amigos, vizinhos, familiares, enfim, com todas as pessoas, também à noite”¹⁴⁹.

A caminhada investigativa assume a perspectiva de uma descida às práticas realizadas no Parque Farroupilha durante o referido evento com a intenção de me aproximar das vivências de seus realizadores. No entanto, a metáfora da “descida” não significa procurar algo escondido que necessita ser revelado para alcançar uma pretensa “verdade”, pois aqui o sentido é o da “aproximação”, da “abordagem”, de um olhar que se coloca, como aponta Magnani (2002), “de perto e de dentro” das situações observadas. Uma descida que consiste, como assinala Certeau (1998), em seguir

os procedimentos – multiformes, astuciosos e teimosos – que escapam à disciplina sem ficarem mesmo assim fora do campo onde se exerce, e que deveriam levar a uma teoria das práticas cotidianas, do espaço vivido e de uma inquietante familiaridade da cidade (p. 175).

A perspectiva do autor (1998) parece convergir com a ideia de pedagogia, pois a investigação das práticas cotidianas possibilita profícuas conexões aos modos como os sujeitos, no caso desta pesquisa, conduzem e são conduzidos pelas suas experiências vividas na noite na cidade. Modos de olhar que possibilitam direcionamentos investigativos às práticas, condutas e experiências, permitindo identificar sua força pedagógica constituída através de processos não-lineares de aprendizagem. Mesmo parecendo contradição, essa é uma descida às superfícies das práticas, pois são elas que materializam experiências de

¹⁴⁹ Conforme descrição divulgada na página oficial do evento. Disponível: https://www.facebook.com/pg/SerenataIluminada/about/?ref=page_internal. Acesso em junho de 2017.

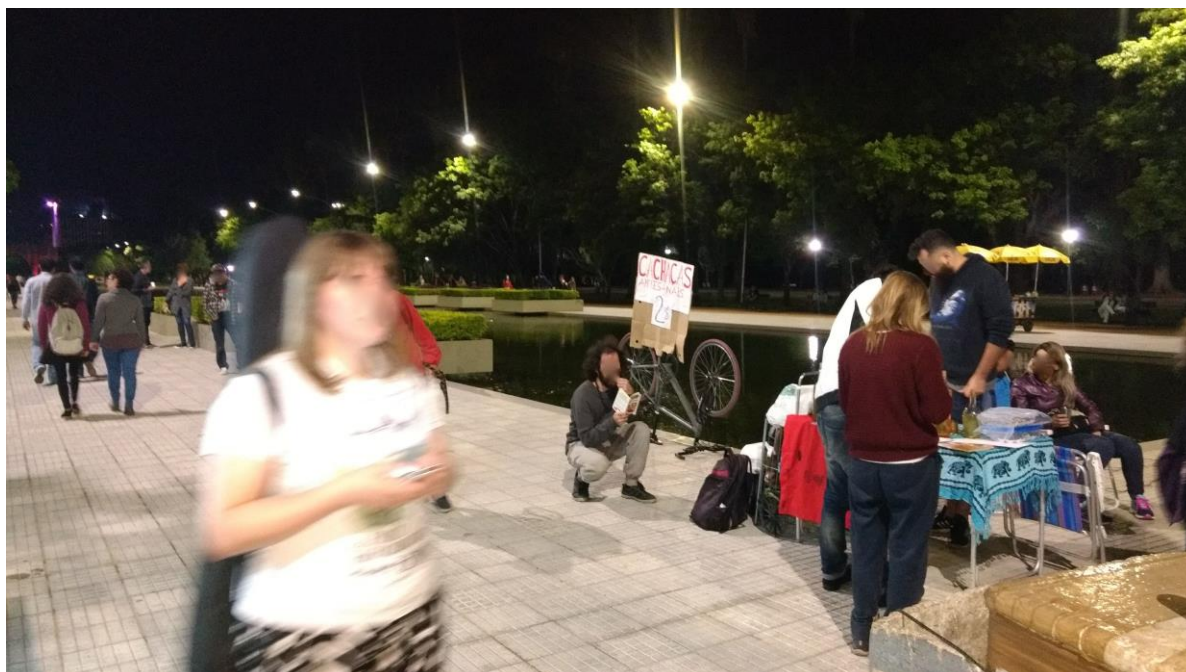
aprendizagem nos lugares investigados. À teoria das práticas cotidianas de Certeau (1998) alia-se a perspectiva pedagógica de Ellsworth (2005), possibilitando investigar as diversas condições que os sujeitos encontram para interagir com os espaços-tempos noturnos da metrópole.

A observação e descrição das práticas permitiram a composição de cenas noturnas analisadas aqui. Cenas nas quais as experiências de aprendizagem são produzidas tanto pelas práticas quanto pelas sensações, ampliando modos de convívio e relacionamento em um lugar noturno.

Cena 1 - sensações e aprendizagens

Os afectos são precisamente estes devires não humanos do homem, como os perceptos (entre eles a cidade) são as paisagens não humanas da natureza.
(Deleuze e Guattari, 1992)

Figura 16: Leitura noturna à beira do lago Espelho D'Água



Fonte: acervo pessoal do autor. Foto por Cristiano Guimarães

Figura 17: Música ao vivo no parque à noite



Fonte: acervo pessoal do autor. Foto por Cristiano Guimarães

Não sei o que o rapaz lia, posicionando-se performaticamente como um pensador introspectivo na lateral do lago Espelho D'Água. Parecia não se importar com os passantes em volta de si. Seguiu absorto... Mais adiante, em frente ao mesmo lago, músicos tocavam e cantavam em uma interação com o público que os rodeava, já que não possuíam tablado ou qualquer outro palco que os destacasse dos demais participantes do evento. O som das músicas parecia deslizar pelo ambiente, misturando-se com as velas, as luminárias e os outros tipos de iluminação artificial dependurada nas árvores, formando sombras bruxuleantes. Sons e luzes na noite chegavam aos lugares mais escondidos do parque, misturavam-se, atingindo indivíduos e grupos, movimentando seus corpos, produzindo sensações. (Noturnos de Campo, novembro de 2016)

Determinadas experiências noturnas observadas e registradas durante o encontro *Serenata Iluminada* não se constituíam somente pela materialidade das práticas pois, mesmo que descritas e registradas fotograficamente em sua dimensão espaço-temporal, a produção das sensações era atuante na interação dos participantes entre si e com o lugar. É preciso salientar que as sensações são entendidas aqui como experiências que não são produzidas somente pela ótica de uma dada “realidade” que estabelece separação entre homem e mundo em dois pólos distintos ou como conhecimentos que são adquiridos de maneira puramente

prática e repetitiva, são experiências vividas pela ordem do sensível, nas quais, e sem a intenção de soar repetitivo, mente e corpo se encontram inseparáveis.

Para Duarte Junior (2001), a visão de Descartes, ao separar em reinos independentes corpo e mente, fundou o entendimento do corpo como um intrincado mecanismo constituído de peças menores cujo funcionamento se assemelharia a uma máquina ou relógio. Dessa concepção deriva a ideia de que, da análise exaustiva de suas partes, pode-se chegar à compreensão de um todo, estando ainda esse mecanismo corporal excluído de qualquer interação como meio natural, social e cultural (DUARTE JUNIOR, 2001). A célebre e notória “dicotomia cartesiana” que estabeleceu as bases do conhecimento racional moderno, separando o corpo e a mente dos seres humanos, reafirmou a prioridade desta em relação àquele (DUARTE JUNIOR, 2001).

É por isso que no entendimento das sensações vivenciadas como experiências, o dualismo entre corpo e mente cede lugar à sua ação conjunta e inseparável para a produção de aprendizagens produzidas por meio do que Duarte Junior (2001) denomina de “saberes sensíveis” e que diz respeito à sabedoria detida e “incorporada” pelo corpo humano como um todo. Nas palavras do autor:

enquanto o conhecimento parece dizer respeito à posse de certas habilidades específicas, bem como limitar-se à esfera mental da abstração, a sabedoria implica numa gama maior de habilidades as quais se evidenciam articuladas entre si e ao viver cotidiano de seu detentor – estão em suma *incorporadas* a ele. E é bem esse o termo, na medida em que *incorporar* significa trazer ao corpo, fundir-se nele: o saber constitui parte integrante do corpo de quem o possui, torna-se uma qualidade sua [grifos do autor] (p. 14).

Vividas como experiências em que a relação com o outro e com o mundo é contínua, os saberes estão implicados com a produção das aprendizagens. Menos por um conhecimento adquirido puramente por meio da cognição articulada abstrata e racionalmente através de signos como números, palavras ou imagens e mais pela incorporação de tudo que o sujeito vive por meio de sua relação com os demais sujeitos e o mundo.

No livro *Notas sobre a Pós-Modernidade: O Lugar Faz o Elo*, Maffesoli (2004) afirma que, através da fecundidade da sinergia entre espaço, tempo e as sociabilidades, existe a possibilidade “das pessoas sentirem e experimentarem em comum” (p. 48). Para Maffesoli (2004) todas essas vivências sociais são celebradas, pois os espaços da metrópole são constituídos por diversos “altares”, lugares que fazem o elo e “onde as pessoas se reúnem, se reconhecem umas às outras e, com isso, conhecem a si mesmas” (p. 58). Por isso, não podemos atribuir somente uma dimensão física aos espaços, pois eles existem a partir dos discursos que os dizem e os vêem; um espaço que também é imaginado, pois sua “natureza”

física é inseparável da cultura que o compõe. Esse mundo imaginado diz respeito “a fluxos afetivos, às manifestações estéticas, aos movimentos éticos, em suma, a toda esta órbita do sensível, do sensual, do colorido, do brilho do artificial, do dionisíaco [...]” (p. 58) que marca as experiências sociais do espaço vivido.

Maffesoli (2003) constata que existe uma dificuldade em certos intelectuais para captarem “a parte de poesia de que é preenchido o cotidiano” (p. 56). Poesia que, segundo o autor, certamente não é reivindicada como tal, mas que se encontra com força “nessas comunicações não verbais pelas quais se expressa a paixão social” (p. 56). Certeau (1998), por sua vez, afirma que uma “prática do espaço é indissolúvel do lugar sonhado”, é o “[...] processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio” (p. 183). As singulares visões de tais autores auxiliam nessa aproximação investigativa aos modos como certas experiências de aprendizagem podem ser vividas e sentidas de distintas maneiras.

O Parque se constituía durante o encontro noturno ali realizado como um desses lugares onde se vive a experiência no espaço-tempo por meio das sensações possibilitadas pelo corpo. E isso foi possível de verificação durante minha observação casual noturna em busca das experiências de aprendizagem em que as cenas compostas pareciam adquirir a função de “altares” para as celebrações, aproximando os indivíduos entre si por meio das sensações e permitindo a articulação entre o vivido e o sentido.

O rapaz, com sua performática leitura à beira do lago artificial, pretendia menos passar despercebido do que chamar a atenção e o olhar dos passantes. É exatamente nessa ação de parecer estar solitário em meio à multidão de um lugar que sua aprendizagem acontece, pois as sensações que os sentidos de seu corpo acionam possibilitam essa interação com o lugar. Composta pelos demais sujeitos, pela vegetação, sons, luzes, cores e cheiros, as aprendizagens produzidas por meio dessa interação com o lugar são entendidas por Ellsworth (2005) “[...] como um processo engajado de duração e movimento, articulado através de redes de sensações e por meio de panoramas de espaços, corpos e tempos” (p. 29).

Ouvir o ritmo sonoro e movimentar o corpo em uma interação com a música executada em um lugar público noturno e, geralmente, considerado inseguro naquele horário, produz a sensação de estar em meio aos outros em um lugar onde existe a possibilidade de se “sentir” seguro. A sensação produzida pela interação através da música naquele lugar permitia a abertura de um espaço-tempo que o indivíduo aprendia na interação com outro e com o lugar. Maffesoli (2004) denomina de “ligância” social, pelo qual o termo francês adquire o sentido como “aquilo que me liga ao outro” ou sua significação inglesa “que remete à confiança que podemos sentir nos outros, ou à confiança que experimento com terceiros

diante de algo que nos é externo” (MAFFESOLI, 2004, p. 49). Assim, continua o mesmo autor, “o meio, misto como é, seria condição de possibilidade da existência humana, a partir da existência social e da existência natural. Isso equivale a dizer que o ‘eu só toma consciência de si’ como relação” (p. 49).

Como um composto de sensações cuja duração indefinida subverte o espaço-tempo, a aprendizagem nunca se efetiva como acabada, mas se movimenta numa fabricação inconstante por meio da transição produzida pelos sentidos com o lugar. É dessa maneira que a audição e a visão são acionadas pela música, pelas artes performáticas ou por demais práticas em que corpo/mente estão em funcionamento constante, produzindo sensações que colocam em interação o indivíduo com os lugares em que se encontram.

Ellsworth (2005) considera as experiências vivenciadas em lugares de aprendizagem como construtores de sensações, pois o “corpo” dos ambientes pedagógicos encontra o corpo dos sujeitos por meio de redes de relações de interação. Em uma experiência de aprendizagem, o corpo atua como estrutura orgânica da ação, onde o cérebro é o órgão que transmite estímulos em forma de pensamentos e a mente como a responsável pelas sensações durante essa ação pensada e realizada. Todo esse movimento é inseparável, produzido simultaneamente durante uma experiência de aprendizagem, pois como afirma Ellsworth (2005) é a fusão do pensar-sentir, a “sensação encarnada de fazer sentido, a experiência vivida das nossas aprendizagens que fazem o que chamamos de conhecimento”¹⁵⁰.

E o conhecimento em uma experiência de aprendizagem, como já foi repetido neste trabalho, encontra-se continuamente em construção, não é fixo, nem acabado.

A atuação conjunta entre corpo/mente/cérebro procura romper com o entendimento de que o indivíduo pensa, age e sente separadamente. Essa distinção é crucial para entender a centralidade do trabalho das sensações para a produção de experiências de aprendizagem, pois o acionamento de todos os sentidos é o que permite ao sujeito se encontrar plenamente vivo e atuante em lugares de aprendizagem. Para Ellsworth (2005), a atuação do pensamento, das ações e dos sentimentos são componentes convidativos para vivenciar as experiências de aprendizagem, pois, ao se colocarem simultaneamente em suspensão e animação, produzem

¹⁵⁰Passagem completa no original: *What has already happened was once very much alive: the thinking-feeling, the embodied sensation of making sense, the lived experience of our learning selves that make the thing we call knowledge* (ELLSWORTH, 2005, p.01).

no sujeito “um intervalo de mudança considerando uma pessoa que tem sido para uma em que ainda não se transformou”¹⁵¹ (p. 17).

Cena 2 - “POA me faz sorrir” e os “abraços grátis”

Em meio ao burburinho de vozes e envolto pelo som dos instrumentos musicais tocados ao vivo no parque, registro o depoimento e a imagem de duas jovens parecendo recém-saídas da adolescência que relatam de forma empolgada sua campanha durante o encontro:

A nossa campanha se chama POA ME FAZ SORRIR e ela consiste em fazer com que as pessoas se lembrem de alguns momentos e alguns lugares que já as fizeram sorrir em Porto Alegre e que Porto Alegre ainda tem chance de fazê-las sorrir novamente. Então, a gente pede para as pessoas mandarem suas memórias afetivas, mandarem o lugar que as faz felizes, o lugar que as faz sorrir pra nossa fanpage, para que a gente possa mostrar para outras pessoas e talvez essas outras pessoas tenham a iniciativa de viver, de conhecer, de ir nesses lugares, de ter esperança de que Porto Alegre possa ser um lugar bom de novo.

Figura 18: As meninas do “POA me faz sorrir”



Fonte acervo pessoal do autor. Foto por Cristiano Guimarães

¹⁵¹ No trecho original: *They invite the sensation of a mind/brain/body simultaneously in both suspension and animation in the interval of change from the person one has been to the person that one has yet to become.*

A imagem mostra uma das muitas paradas estratégicas utilizadas pelas meninas como forma de elucidar seu projeto junto aos demais ocupantes do parque. Cartazes explicativos e adesivos entregues de mão em mão durante suas empolgadas explicações eram ações observadas por parte dos demais sujeitos que ali se encontravam. Pareciam conseguir alguma atenção, pois se encontram em uma posição destacada de seus interlocutores que, em sua maioria, estavam sentados ou deitados pela grama do parque.

Embora considerando louvável o objetivo das realizadoras do projeto “POA me faz sorrir”, visando aproximar pessoas através de lembranças pessoais positivas em busca da “felicidade” que teria se dissolvido em lugares públicos urbanos, o que eu procurava identificar por meio daquelas práticas e modos de convivências noturnas eram as distintas experiências de aprendizagem produzidas pelas condições propiciadas naquele lugar.

O Parque da Redenção à noite, iluminado e ocupado por inúmeros outros sujeitos, atuava como componente de um lugar singular para a realização de outras práticas um lugar vivenciado por experiências de aprendizagem. A mesma conduta por parte das meninas seria possível durante uma escura e quase solitária noite naquele mesmo espaço-tempo?

Na continuidade daquela ação, nos contatos (quase) demorados em que os corpos se aproximavam em encontros fortuitos com os demais sujeitos que também ocupam aquele parque, é que podemos avistar outras possibilidades para considerar tais ações como experiências pedagógicas de aprendizagem. A entrega de um panfleto como possibilidade de aproximação, os olhares que se cruzam, a fala e escuta atenta são ações que personificam o intento das meninas para com seus abordados, práticas realizadas através da interação que aquele lugar de aprendizagem noturno possibilita.

“*Porto Alegre está tão triste, conte pra nós um lugar que te faz feliz na cidade!*”, seguiam interpelando entusiasmadas as duas meninas enquanto ofereciam materiais de divulgação da campanha e conversavam com os ocupantes do parque durante o evento noturno. Talvez a procura do “lugar feliz”, do lugar de felicidade proposto pelas meninas nunca fosse encontrado, porque ele já estava ali, presente naqueles encontros e sensações, que embora fugazes e efêmeros, pareciam identificar suas aprendizagens. As “utopias” do lugar sonhado, a topologia desejada, estava no viver ativo de possibilidades e conhecimentos que podiam acontecer a cada encontro com os outros naquele parque. O lugar da felicidade buscada, imaginada e desejada, se realizava ali, onde cada aproximação, cada prática produzia experiências de aprendizagem.

Como destacado, para Ellsworth (2005), os lugares de aprendizagem podem ser interpretados como ambientes que criam “topologias” de relacionamento entre eu e o outro, que colocam em movimento o “dentro” e o “fora”, já que “eles nos convidam a habitar essas topologias de forma a liberar potencialidades para lançamentos de pensamentos, sentimentos e (inter)ações que em outras velhas configurações são capturadas e não são livres para emergir”¹⁵² [grifo da autora] (p. 117). Um convite que nos possibilita percorrer esse *topos* em busca das experiências de aprendizagem a partir de outras e novas perspectivas que ampliam as possibilidades de operar com os usos e entendimentos do conceito de pedagogia no espaço-tempo urbano e noturno.

Andar em segurança entre e com os outros em um espaço público e noturno impeliava suas falas, conduzia suas ações para um estar junto. Sensações de segurança, práticas de convivência pensadas e sentidas em que o corpo, a mente e o cérebro atuavam de forma simultânea e constante naquele lugar de aprendizagem. Elas, as meninas, é que fabricavam sorrisos, possibilitavam encontros e, nessas ações, experimentavam e aprendiam.

A utilização da técnica da “observação casual” proposta por Lorite García (2000) auxiliava minha investigação e mesmo que realizada “ao acaso” em meio aos ocupantes daquele lugar de aprendizagem noturno não se constituía em uma “casual observação”, pois, durante a saída de campo, me encontrava imerso naquele acontecimento e na procura das práticas e vivências que produziam experiências de aprendizagem dos sujeitos naquela noite. Assim como eles, o pesquisador também assumia determinada posição de sujeito naquele espaço-tempo; aprendia por meio das condições e das conduções que aquele lugar de aprendizagem proporcionava.

Durante a caminhada investigativa empreendida pelo parque, observei em diferentes grupos uma forma de intervenção urbana que tem se tornado bastante comum em lugares públicos da metrópole: os “abraços grátis”¹⁵³. Distribuídos naquele local, o gesto poderia parecer incomum e até arriscado caso fosse executado durante outra noite em um parque

¹⁵²Trecho completo: “And, finally, we have up and spinning interpretations of anomalous places of learning and how they create topologies of relationality between self and other, inside and outside, inviting us to inhabit those topologies in ways that release potentialities for thoughts, feelings, and (inter)action that in other old configurations are “captured” and not free to emerge” (ELLSWORTH, 2005, p. 117).

¹⁵³O movimento *freehugs* ou “abraços grátis” é considerado um tipo de intervenção urbana e surgiu em Sidney, na Austrália, com um único indivíduo, conhecido como Juan Mann, que se via em situação desconfortável e com problemas pessoais (GUSCHIKEN; MARTINS, 2012). Segundo os mesmos autores (Ib.) Mann decidiu sair sozinho, caminhando pelas ruas, oferecendo abraços às pessoas em lugares públicos, usando um cartaz de papelão nas mãos com a mensagem “*freehugs*” e distribuindo abraços a desconhecidos que aceitavam. A brevidade do encontro, do acontecimento inusitado, foi registrado em vídeos postados pelas redes de internet, dotando-o “de uma memória através de fotos e vídeos que pudessem lhe dar sobrevida no ciberespaço” (Id. Ib. p. 179).

público da cidade. A imagem fotográfica registra o momento do encontro entre os realizadores daquela ação no parque.

Figuras 19: Os “abraços grátis”



Fonte: acervo pessoal do autor. Foto por Cristiano Guimarães

Os meninos dos “abraços grátis” também divulgavam sua intenção pelo parque por meio de um cartaz grafado à mão. Ação que, segundo seus realizadores, era usada como forma de demonstrar tanto seu descontentamento frente às tentativas de cercamento daquele espaço público quanto às constantes práticas violentas e de vandalismo realizados naquele lugar durante a noite. Tal prática, embora singular e instantânea, parecia assumir uma sutil forma de resistência frente à insegurança e ao medo que provocam o esvaziamento dos espaços públicos noturnos para o lazer, a diversão, as atividades laborais e quaisquer outras práticas sociais realizadas à noite na metrópole.

Eu percebia, que além deles, outras pessoas utilizavam o contato do abraço como uma iniciativa que parecia se expandir na tentativa de criar um ambiente marcado pela vivência do toque, pela experiência de uma sensação tátil onde o corpo era receptivo, distanciando-se de condutas marcadas pela agressividade, aproximando-se, como afetos que se espalhavam naquele espaço-tempo noturno. Na potência daquelas aproximações físicas, e “grátis”, se anunciava uma “característica da comunhão sensível ou afetiva que vem substituir a sociedade puramente utilitária” (Maffesoli, 2004, p. 40).

Na demora de um abraço, no instante de um encontro afetivo, no contato sensível, como as aprendizagens atravessam e permanecem no corpo do outro? O abraço mobiliza a aprendizagem do encontro; instaura o saber da procura pelo outro; interrompe, ainda que brevemente, o ritmo alucinante do espaço-tempo urbano. Na prática dos “abraços grátis” era preciso aprender a arte da espera e a espera era apre(e)ndida, pois seus aprendizes estavam em um lugar que proporcionava o prolongamento dos instantes. Aprender a capturar os “instantes eternos”, como Maffesoli (2003) chama esses intervalos de suspensão e interrupção do tempo em que saímos da “temporalidade racional e liberal que caracteriza a atividade diurna” (p. 61).

Os abraços possibilitavam atribuir àquela noite um espaço-tempo em que experiências de aprendizagem produziam formas afetivas de condução pelo parque. Maffesoli acredita (2004) em experiências sociais em que repousa uma “razão sensível”, pois a sensibilidade deposita ênfase na vida e na experiência, mas também no banal e no cotidiano, acentuando e pluralizando as razões e as sensações. Para o autor (2004), é na fusão da experiência, da vivência e da coletividade que podemos encontrar o fundamento e a legitimidade da razão que entra em sinergia com o sensível. Os espaços e os tempos imaginados, sentidos e praticados estão repletos de vivências cotidianas, de experiências plurais que se fundem por meio do contato com o outro, pois “é essa experiência do outro, a experiência de sua vivência através da minha que fundamenta a compreensão dos diferentes ‘mundos’ constitutivos de um dado período” (MAFFESOLI, 2004, p. 42).

Como visto a partir de Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, não o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Além de elucidar o conceito de experiência e sua relação com a educação, o autor (2002, p. 21) adverte que “nunca tantas coisas se passaram, mas a experiência é cada vez mais rara”. Uma experiência requer algo que nos aconteça ou que nos toque. Requer, como destaca Larrosa (2002, p. 23), um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm.

Aquilo que “nos passa”, nos atravessa e, nessa passagem, deixa o que pode ser considerado uma experiência ao modo como Larrosa (2002) denomina de “experiência/sentido”: experiência que se encontra no sentido que damos às palavras, pois elas produzem sentido, criam realidades, funcionando como potentes mecanismos e subjetivação. Para esse autor (2002), as palavras determinam nosso pensamento não porque pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras,

pois “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (p. 21). Portanto, continua o autor (2002), o sentido ou o sem-sentido, tem a ver com as palavras, tem a ver “com o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso” (p. 21).

Essa perspectiva de experiência vivenciada por meio da linguagem que possibilita a interação, que possibilita o diálogo com o mundo, se encontra profundamente articulada com a aprendizagem desenvolvida pela atuação constante e simultânea de movimentos de um “eu”, do outro e do mundo que se constituem conjuntamente por meio dessa relação. Se essa experiência, como assinala Elsworth (2005), vier acompanhada de um inconfundível aumento de presença de si e de absorção das condições do ambiente em nossa volta, ela se configura em uma experiência de aprendizagem.

Na coletividade, na busca da união e interação por meio da comunhão, transição sensível com o outro, os ocupantes do encontro noturno *Serenata Iluminada* aprendiam outras formas de relação consigo, com o outro por meio da transitoriedade dos espaços-tempos de um parque à noite. Nessas experiências de aprendizagem vivenciadas, o parque adquiria outros sentidos que diferem da “violência” e da “insegurança”. Ao proporcionar movimentos de interação entre o “eu”, o outro e o “mundo”, o parque como lugar de aprendizagem articula, por meio das suas condições “exteriores”, as situações que são “interiorizadas” pelos sujeitos participantes do evento. Abraços, toques, gestos, olhares, vozes, movimentam corpo, cérebro e mente, ativando sentidos, e o que em outro momento diurno dificilmente seria praticado e vivido da mesma forma.

Cena 3 - o “saber-fazer pessoal” da aprendizagem

Levando em conta que estava imbuído de identificar o espaço-tempo do parque como um lugar de aprendizagem, continuei na busca de demais práticas noturnas realizadas em meio aquele agrupamento social noturno. Em minha caminhada pelo parque, percebi em alguns pontos do local uma singular comercialização de bebidas, alimentos e outros produtos fabricados artesanalmente. Alguns vendedores ambulantes, devido à quantidade de pessoas reunidas, expunham e ofereciam seus produtos, mas aquele encontro proporcionava outras modalidades de artesanatos e um tipo diferente de artesanato. Em sua maioria eram jovens,

prováveis estudantes que se dedicavam durante seu tempo livre à produção artesanal de bebidas e comidas. O lucro, ou qualquer outro motivo para se manter financeiramente nessa etapa de suas vidas, não era o principal objetivo desses “artesãos”. O desafio dessa cena final consiste em identificar como essas práticas, que envolvem saberes e fazeres “populares” ou “artesanais” podem se constituir em experiências de aprendizagem que possuem potencialidades pedagógicas.

A imagem e o excerto dos Noturnos de Campo registram o momento de uma abordagem realizada com um desses “artesãos” da noite. O rosto do participante está desfocado na imagem, pois essa abordagem foi observada e registrada de forma casual na imprevisibilidade das condições que aquele encontro noturno oferecia.

Figura 20: O “saber-fazer pessoal”

Aproximo-me de um rapaz que vendia suas “cachaças artesanais. Observo que ele explica para os demais em sua volta sobre os produtos utilizados e o processo de fabricação. Não foi preciso questionar sobre os possíveis “lucros” daquelas vendas, pois, segundo ele, o que proporciona e motiva sua ação são encontros como o Serenata Iluminada, onde a reunião de pessoas com objetivos comuns cria um ambiente propício para a divulgação da importância de produtos artesanais.

(Noturnos de Campo, novembro de 2016)



Fonte: acervo pessoal do autor. Foto por Cristiano Guimarães

Cachaças, cervejas, café e outras bebidas e comidas eram expostas durante o encontro noturno no parque, evidenciando uma produção artesanal em que as habilidades de cunho “pessoal” ou “artesanal” assumiam preponderância, distanciando-se dos produtos industrializados e comercializados em outros lugares públicos. Sarlo (2014), em sua obra *A Cidade Vista: Mercadorias e Cultura Urbana* pode nos auxiliar nessa discussão que busca mostrar como determinadas práticas artesanais são vividas como experiências em que os sujeitos aprendem seus modos de condução pela noite. Ao observar os ambulantes espalhados

pelos espaços públicos de Buenos Aires, na Argentina, a autora observa uma classificação entre aqueles que se dedicam aos produtos industriais e aqueles produtos em que “o carregado, o disforme e o irregular evocam ‘o feito à mão’” [grifo da autora] (p. 39). Em um mundo de objetos idênticos fabricados por máquinas, Sarlo (2014) sublinha que as irregularidades provam a singularidade do artesanato, atestam os saberes de seus realizadores e as qualidades daquilo que “leva a marca de uma mão”.

Certeau (1998), por sua vez, afirma que desde que o conceito de “popular” foi inscrito para identificar uma hierarquização entre o trabalho científico e industrial sobre a produção que não tem por finalidade exclusiva o lucro, baseando-se, assim, por outros modelos socioeconômicos, certas práticas e saberes têm sido relegados à “marginalidade”¹⁵⁴ social. Nesse sentido, Certeau (1998) aproxima-se de Sarlo (2014) ao considerar tais práticas produzidas de uma forma artesanal como uma “arte” que subverte a força da economia contemporânea e foge da lógica industrial, de tempo e fins lucrativos, pois suas táticas populares tanto desviam para seus fins próprios a “ordem efetiva das coisas” (p. 88) quanto instituem um “saber-fazer pessoal”. Para Certeau (1998)

enquanto é explorada por um poder dominante, ou simplesmente negada por um discurso ideológico, aqui a ordem é representada por uma arte. Na instituição a servir se insinuam assim um estilo de trocas sociais, um estilo de invenções técnicas e um estilo de resistência moral, isto é, uma economia do “dom” (de generosidades como revanche). Uma estética de “golpes (de operações de artista) e uma ética da tenacidade (mil maneiras de negar à ordem estabelecida o estatuto da lei, de sentido ou de fatalidade).

Essas “práticas desviacionistas”, aponta Certeau (1998), estão articuladas com as condições dos lugares em que são realizadas como formas de escambo em que seus realizadores não são apenas produtores ou fazedores de objetos para formas de consumo caracterizados pelas leis de mercado contemporâneas. Para o autor, tais práticas são como invenções de outros modos estratégicos de relacionamentos, pois sua produção é considerada como um componente cultural, em que a ordem é representada por meio de “trocas”, “invenções” e “resistências”.

As perspectivas de Certeau (1998) e Sarlo (2014) expandem o entendimento de práticas artesanais, possibilitando entendê-las como outras “economias”, como trocas que vão muito além de comercialização, como experiências que reverberam outros modos de vivência

¹⁵⁴Saliento que não estou tratando a “marginalidade” como o que designa a exclusão de um indivíduo em um sistema social, nem de proferir uma espécie de culto ao popular, colocando certos saberes e conhecimentos que, em sua produção, manteriam formas simbólicas de recriar o local e o regional por meio de aparatos pré-industriais e artesanais (CANCLINI, 1998), pois o consumo desses bens na contemporaneidade já se transformou em lucrativo mercado.

e interação social. Articuladas às condições do lugar em que são realizadas, as práticas artesanais observadas no encontro *Serenata Iluminada* funcionam como experiências vividas tanto pelos “fazeres” da produção e da troca de manufaturas, de artefatos, de objetos, quanto pelos “saberes” que vão além da comercialização, constituindo-se como trocas sociais em um lugar noturno. O que essas artesanias movimentam são experiências nas quais a comunicação, a reciprocidade, a amizade e outras relações que possibilitam vínculos sociais em um lugar são aprendidas através da interação entre os sujeitos e as condições no espaço-tempo do lugar em que estão inseridos.

Segundo Ellsworth (2005), uma experiência de aprendizagem pode ser materializada se a identificarmos através do que é aprendido pelos movimentos propícios no espaço-tempo e estão profundamente implicados no entendimento de como são processados esses movimentos. Se por um lado as produções artesanais exibiam naquele lugar sua própria materialidade, exteriorizada por meio dos objetos, artefatos e produtos, por outro, pode-se encontrar ali também movimentos de interiorização, como processos subjetivos pelos quais as experiências são vividas como aprendizagens, identificando não somente quem os fabrica, mas quem os personaliza com um fazer próprio. O sujeito que fabrica, que manipula, aprende tanto pela repetição da feitura do objeto – o que aproximaria tal prática de uma aprendizagem formal – quanto pelo que vive durante aquela ação. Isso é inseparável das condições que se apresentavam naquele lugar à noite, pois, ao oferecer seus produtos artesanais, o rapaz abordado repassava aos demais participantes do evento não só os seus conhecimentos de fabricação. Nessa aproximação com o outro, aprendia a conviver de outros modos naquele espaço-tempo. Se considerarmos que a compra de produtos industrializados em supermercados ou demais lugares fechados, elimina quase por completo as aproximações e convívios sociais, estabelecendo outras relações, então as trocas artesanais realizadas por meio de um encontro noturno instauram aprendizagens vividas em um lugar público e à noite que possibilitam outros modos de condução.

A possibilidade de aprender em um lugar público pode ser propiciada pelas trocas oriundas de um “saber-fazer” pessoal que é fabricado ao mesmo tempo em que fabrica novos aprendizes e novas experiências em um lugar de aprendizagem na noite da metrópole. O evento noturno no Parque Farroupilha, além de promover encontros em busca de sua reocupação, modificou o lugar, transformou a topografia que expõe a condição geográfica do parque em uma *topofilia* que exhibe as amizades, as trocas, os encontros, os abraços, possibilitando experiências nas quais os participantes aprendem a conviver em um lugar público noturno notório pela insegurança. O artesanato se insere como uma outra economia,

em que as moedas de troca são as relações recíprocas em um lugar que é vivido, sentido, praticado, imaginado e aprendido. São essas experiências, em que se aprende a viver por meio de uma pedagogia das trocas de relações, que possibilitam outros modos de se conduzir e ser conduzido na noite da metrópole.

O que possuem em comum as cenas compostas a partir do evento *Serenata Iluminada* realizado no Parque Farroupilha? Ao contrário dos demais lugares investigados nesta tese, o parque assume a condição de “palco” para alguém que repassa conhecimentos para outrem durante o evento ali realizado. As experiências de aprendizagem vividas em um evento público e noturno onde diferentes encontros acontecem, valem como iniciativas que desejam retomar a prática cotidiana dos usos sociais de ocupação do espaço público urbano. As práticas ali realizadas estimulam repetições contínuas, propagando-as permanentemente. Indispensáveis para a troca de novas experiências, essas práticas forjam aprendizagens que fortalecem a mensagem principal do evento e que é o seu propósito: a ocupação dos espaços-tempos públicos e noturnos como um bem comum a partir de outras formas de lidar com a violência e a insegurança, como as práticas dos “abraços-grátis” ou a campanha “POA me faz sorrir”, ou mesmo por um participante que traz para a rua a possibilidade de realizar em público uma atividade comum privada como a leitura de um livro. Outros olhares para a ocupação dos espaços-tempos públicos, convidando a população para novas formas de produção e consumo fora de sua ordem ou padrão em espaços fechados, onde as ações seguem parâmetros regulados, aproximando-as de uma ordem da privacidade, como a venda de produtos artesanais.

Se levarmos em consideração a argumentação da autora, as experiências de aprendizagens vividas no espaço-tempo de um lugar noturno estão articuladas com o que Ellsworth (2005) denomina de “materialidade pedagógica”. A autora (2005) salienta que “se a pedagogia consiste de práticas e processos que transformam qualitativamente os modos como pensamos e atuamos no mundo, isso também transforma qualitativamente nossa incorporação¹⁵⁵ no e do mundo” (p.118). Isto significa dizer que, na pedagogia, o objeto de atenção e curiosidade pode ser incorporado como experiência de aprendizagem. Para Ellsworth (2005), ao engajar-se com a materialidade do tempo e do lugar, a pedagogia está implicada com as sensações e os movimentos que são cruciais para potencializar o conhecimento e o entendimento, produzindo a materialidade da aprendizagem.

¹⁵⁵ A problemática em torno do termo *emboiment* vem sendo salientada em muitos pontos nesta tese. Aqui, tal termo pode ser traduzido como “incorporado”, “encarnado” ou “personificado”. Portanto, o sentido da tradução depende do contexto em que é usado.

A rota noturna que iniciou pelos viadutos como lugares de moradia e sobrevivência noturna, passando pelas movimentadas ruas boêmias encontrou no espaço-tempo do Parque Farroupilha o lugar de aprendizagem que encerra esta caminhada pelas noites da metrópole. No capítulo seguinte, intitulado AMANHECER, apresento as considerações finais nas quais são destacados os possíveis resultados da pesquisa por meio das articulações entre as experiências de aprendizagem e as pedagogias da noite.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS – AMANHECER...

*Noite em Porto Alegre.
Estranhava a própria disposição.
Em toda sua vida, jamais vivera noite tão longa.
Eram, verdadeiramente, nove horas da manhã,
e como todo domingo as pessoas corriam, caminhavam
e mateavam ao redor do todo.
Ele seguia o curso sem fim da noite e do parque.
Não amanhecera.
[...] O vampiro, enlouquecido, voltou à tumba,
tomando conhecimento de três coisas bastante comuns aos seres humanos porto-alegrenses.
A insônia, a ressaca e a redenção.*

(Pedro Dzedzinski Rocha, 19 anos)

O poema utilizado como epígrafe deste capítulo ilustra a chegada ao tempo desta pesquisa “amanhecer”. Tempo de perceber que, embora existam muitos outros lugares de aprendizagem, diversas práticas cotidianas, distintos personagens e múltiplas experiências de aprendizagem na noite urbana, é preciso encerrar esta caminhada voltada à visibilização das pedagogias da noite.

Em setembro de 2015, quando recebi o poema de Pedro, um jovem que declama suas composições autorais pelos bares noturnos do Bairro Cidade Baixa, em Porto Alegre, esta pesquisa dava seus primeiros passos investigativos. Ao finalizá-la, aqueles escritos enviados pelo poeta parecem representar mais do que a intensidade da ressaca juvenil ou de um personagem “maldito” que perambula embriagado na noite de uma grande cidade. Ele alude a como certas experiências vividas na noite ensejam aprendizagens dos sujeitos urbanos em determinados lugares noturnos da metrópole. No poema, Pedro, como um vampiro que aprende por meio de suas experiências noturnas, “toma conhecimento” de que o curso sem fim da noite depende das constantes relações com os muitos outros que também ocupam os espaços-tempos da metrópole. Em sua “estranheza”, o poeta é conduzido tanto pela boemia de mais uma longa noite que se finda, quanto pelos modos de viver daqueles sujeitos que aproveitam mais um dia que amanhece.

Se, por um lado, a noite ainda serve de inspiração para os imaginários boêmios urbanos e se conserva como fonte para produções artístico-poéticas, mesclando-se com problemas sociais e medos noturnos de toda ordem, por outro seus domínios já foram colonizados por interesses diversos, vide ter se tornado território pródigo de mercantilização e

consumo em que lazer e diversão são negociados. Mesmo não se contrapondo ao dia, a noite abarca distintos modos de vivê-la, exigindo outros códigos, outras “negociações” que nem sempre seguem as relações comuns de trabalho, familiares ou escolares, principais modos de condução nos ritmos diurnos das metrópoles. Assim como a ótica “utilitarista” que rege o dia exhibe determinados modos de condução, a noite proporciona distintas pedagogias. Desse modo, na multiplicidade cultural contemporânea, a noite é entendida menos como “elemento” que obedece a leis cósmicas ou movimentos cíclicos *ad eternum* entre dia/noite e pelos quais as vidas humanas são reguladas, e mais como uma composição de espaços-tempos que ampliam seus horizontes e rompem suas fronteiras.

Diante de todo o universo cultural que fervilha na noite, esta tese se propôs a evidenciar o funcionamento das pedagogias da noite em Porto Alegre. **Dar visibilidade às pedagogias que se configuram e operam e na noite de Porto Alegre** foi o seu objetivo principal. Pesquisar um tema tão amplo implicou desafios: a diversidade de pessoas, de situações, de lugares, de experiências e mesmo a disponibilidade para as pessoas atenderem às abordagens do pesquisador. Cabe destacar que Porto Alegre, como uma metrópole contemporânea, tem sido marcada cada vez mais por sentimentos de medo e de insegurança no espaço-tempo noturno. Os índices crescentes de “violência urbana” também impactaram esta pesquisa em lugares públicos, visto que a produção dos dados dependeu do trabalho de campo realizado à noite entre o final do ano de 2015, de todo 2016, chegando até o primeiro semestre de 2017, período em que a metrópole porto-alegrense foi considerada uma das mais violentas do país¹⁵⁶.

Tais desafios exigiram contornos, recortes, opções e articulações no campo dos Estudos Culturais que possibilitaram maior maleabilidade teórica e a utilização de uma metodologia híbrida. A rota de pesquisa traçada pelo flunar noturno do pesquisador na região central de Porto Alegre foi uma opção metodológica que permitiu aproximações investigativas, seleção dos lugares noturnos, observação e registro das práticas realizadas em

¹⁵⁶Em abril de 2015, a edição on-line do Jornal GaúchaZH anunciava o descontrole sobre a criminalidade e insegurança que assustava e desafiava Porto Alegre. Em setembro de 2016, segundo o site Sul 21, Porto Alegre constava entre as 10 cidades mais violentas do mundo. Em meados de 2017, o Brasil ocupava a quarta posição no ranking da violência e Porto Alegre seguiu na lista das mais violentas do mundo, segundo o site GaúchaZH. A reportagem do Jornal Correio do Povo, no final do mesmo ano, noticiava Porto Alegre como a cidade com maior número de assassinatos por 100 mil habitantes.

Fontes, respectivamente: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2015/04/violencia-assusta-e-desafia-porto-alegre-4744455.html>, <https://www.sul21.com.br/jornal/porto-alegre-esta-entre-as-10-cidades-mais-violentas-do-mundo-em-ranking-de-criminalidade/>, <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2017/04/porto-alegre-e-listada-entre-as-cidades-mais-violentas-do-mundo-9762767.html> e <http://correiodopovo.com.br/Noticias/Policia/2017/10/632997/Porto-Alegre-e-a-terceira-capital-com-maior-taxa-de-assassinatos-por-100-mil-habitantes>. Acesso: janeiro de 2018.

tais lugares, bem como abordagens aos sujeitos que habitam e ocupam, ainda que momentaneamente, os lugares noturnos e públicos da noite na metrópole.

Pesquisar pedagogias que nem sempre se apresentam em sua forma tradicionalmente conhecida exigiu mudanças de perspectiva ao longo da investigação. As pedagogias da noite que pretendi dar visibilidade não estão atreladas a aparelhos institucionalizados como escolas, hospitais, empresas, exército etc., bem como os seus modos de funcionamento não seguem procedimentos formais ou lineares. Assim como a noite da metrópole se mostrou mais do que um imutável “objeto” de pesquisa a ser explorado, evidenciando uma multiplicidade de espaços-tempos compostos de lugares, sujeitos e práticas sociais, as pedagogias da noite derivam dessa fluidez que movimentam os ritmos e trânsitos urbanos contemporâneos. As pedagogias da noite estão diluídas na diversidade do universo noturno, são regidas por tortuosos e labirínticos modos de viver, colocam em funcionamento distintos modos de condução. Se existe alguma intencionalidade nas formas de operação das pedagogias da noite, elas são da ordem das experiências vividas, das condições contingenciais apresentadas nos contextos culturais em que são produzidas.

Como a diversidade cultural noturna é um campo fecundo para os modos de viver, a solução encontrada para dar visibilidade ao funcionamento das pedagogias da noite consistiu em identificar e analisar as experiências pelas quais os sujeitos aprendem tanto a conduzir quanto a se conduzir e serem conduzidos nas situações e condições que determinados lugares noturnos da metrópole proporcionam. Cabe destacar que os lugares exibiram nesta pesquisa não apenas uma localização “topográfica”, mas se aproximaram de uma *topofilia* (TUAN, 1983), permitindo vislumbrar a importância de sua dimensão afetiva para as experiências de aprendizagem vividas na noite. As experiências de aprendizagem identificadas nos lugares investigados materializaram os modos de condução na noite por meio de práticas, de convívios, de relacionamentos, de vínculos afetivos, produzindo modos de ser e estar na noite.

A ideia de “relação” foi identificada como a linha mestra que alinhavou todas as experiências analisadas nesta pesquisa. O significado atribuído à relação, como o de relatar e de descrever, traz também o sentido de estabelecer comparações, distinguir semelhanças e diferenças entre uma coisa e outra e ainda como conexão ou como vínculo afetivo. Assim, as experiências de aprendizagem identificadas no espaço-tempo público dos lugares noturnos investigados sugerem o estabelecimento de modos de condução que se apresentam por meio da relação do “eu” com o outro e com o lugar. Aqui cabe o alerta de Foucault (2006), apresentado na seção 4.2.1 desta tese, de que não se trata de “[...] reconduzir o olhar das coisas exteriores para o mundo interior” (p. 287), nem de distinção ou direcionamento das

coisas da natureza para o “interior” de si mesmo. Para o autor (2006), trata-se somente dos outros e do mundo que nos cerca e “[...] é preciso ter dessas coisas um saber diferente, um saber relacional” (p. 288).

Assim como os saberes, os conhecimentos e as aprendizagens se desenvolvem, na expressão de Foucault (2006), em um “campo de relação” entre as coisas do mundo e nós mesmos, pois emergem desse modo de olharmos as coisas do mundo, de nos conduzirmos no mundo. Nesse sentido, a relação é entendida menos como “aquisição” ou “transmissão” de conhecimentos entre sujeito-objeto e mais como “interação” e “transição” no espaço-tempo pelo qual as aprendizagens são vividas como experiências. E são essas experiências de aprendizagem que possibilitam visualizar como conduzimos nosso olhar para as coisas do mundo, para os outros e para nós mesmos. Assim, o desafio de encontrar pedagogias na amplitude da noite se traduziu pela identificação das experiências de aprendizagem produzida por meio da relação dos sujeitos entre si e por meio das condições que determinados lugares noturnos da metrópole proporcionam.

A produção empírica evidenciou pedagogias que podem ser consideradas “universais” para viver a noite como a busca do lazer e do entretenimento, comportamentos comuns a muitas das metrópoles contemporâneas, assim como também destacou “particularidades” nos modos de condução na noite de Porto Alegre como resposta aos desafios enfrentados por quem busca condições de trabalho ou moradia em lugares públicos. De um modo ou de outro, no emaranhado de experiências de aprendizagens que a metrópole noturna desenha, as pedagogias da noite se configuram e operam na condução dos sujeitos através das múltiplas relações vividas nos lugares noturnos investigados.

A movimentação e aglomeração noturna nas ruas Coronel Genuíno e João Alfredo possibilitaram a identificação de experiências em que a aparente busca de prazer e diversão enfatizou desde os deslocamentos para a procura e localização de locais para beber e comer, salientando vínculos afetivos como encontros com os amigos até a “caça” na noite como busca de relacionamentos sexuais. A preferência por estilos musicais, indumentárias, acessórios e demais simbologias, evidenciando grupos com gostos semelhantes, também se destacou. Seja através dos relatos individuais ou pela observação de práticas de agregações coletivas que movimentam estes lugares noturnos de aprendizagem, as formas afetivas e estéticas assumiram preponderância, emoldurando os relacionamentos. Como salientado no capítulo analítico referente a tais lugares, a “estética” é entendida menos como conceito vinculado aos domínios da Arte e mais como um termo usado para identificar a “experiência perceptiva cotidiana” (EAGLETON, 2011, p. 48). Em razão disso, as relações estabelecidas

pelas formas estéticas funcionam como aprendizagem pela qual os sujeitos são conduzidos na noite.

Vislumbrar nas experiências de aprendizagens noturnas modos de condução para além de um sistema mecânico que estabelece relações econômicas ou políticas encontra amparo em Maffesoli (2010), que considera as experiências cotidianas como “um conjunto de relações interativas, feito de afetos, emoções e sensações que constituem, *strictu sensu*, o corpo social” [grifo do autor] (p. 63). Aprender a viver em lugares noturnos e públicos através da “relação” estabelecida como interação entre eu/outro/mundo reafirma a experiência da “ligância social” (MAFFESOLI, 2004), da “ligação íntima” entre o fazer e sentir (DEWEY, 2010), ou ainda da “mediação” como “palco de negociações” entre o homem e a cultura (VYGOTSKY, 1984). Os espaços-tempos noturnos da metrópole possibilitam o estreitamento dessas relações como experiências vividas. Despachados dos ritmos diurnos, os sujeitos procuram lugares na noite onde a possibilidade de contato com o outro difere das obrigações laborais. São conduzidos pelas condições dos lugares que ocupam, vivendo e aprendendo por meio de sua relação com tais lugares e com o outro. As relações estabelecidas pelos vínculos afetivos e as formas estéticas evidenciaram modos de condução por meio de experiências de pertencimentos comuns na noite.

Intrínseca a esses modos de condução evidenciados na noite das ruas investigadas, encontram-se, ainda que de modo menos aparente, a questão do consumo. Embora tal questão não tenha se tornado objetivo desta tese, as redes de consumo estão disseminadas no espaço-tempo de determinados lugares noturnos contemporâneos, tornando-se quase “naturalizadas”. No caso da Rua João Alfredo, o consumo se evidencia com mais intensidade, torna-se aparente, está integrado à movimentação noturna e é indispensável para o funcionamento do comércio local de bebidas e comidas. Destaca-se o consumo cultural boêmio marcado pela constante rotatividade e mistura de bares e grupos sociais de variados estilos. Desse modo, as pedagogias da noite nas ruas boêmias operam por meio de experiências de aprendizagem pelas quais as relações são estabelecidas tanto pela via da interação estética ou dos vínculos afetivos e de pertencimento quanto pela regulação do consumo de quem vive a noite de tais lugares.

Enquanto as experiências de aprendizagens nas ruas fortalecem e possibilitam vínculos de identificação coletiva entre seus frequentadores, outras relações tecidas na noite dizem respeito a questões de insegurança em uma metrópole onde o medo do outro e do desconhecido assume destaque. Embora os lugares, as práticas e os sujeitos possuam especificidades e condições singulares na noite urbana, determinados relatos e práticas

evidenciam o medo e a insegurança, permeando muitas das experiências de aprendizagem e instaurando com isso potentes modos de condução dos sujeitos na noite. Talvez o que de mais importante se aprenda sejam medidas de proteção, de preservação de bens e de dissimulação.

As experiências de aprendizagens dos moradores noturnos dos viadutos apontaram modos de condução por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos e os lugares investigados. A proteção dos objetos pessoais bem como de si mesmo, a desconfiança, a escolha das amizades ou a prática do isolamento, indicativa do risco da solidão de viver em tais lugares, são experiências de aprendizagens em que as sensações de medo e da insegurança funcionam como modos de condução na noite nos viadutos. Atravessando os lugares na noite da metrópole, a “observação” e a “participação” identificadas nos relatos de um motorista de táxi, apresentado na primeira entrecena, destacam as experiências de um trabalhador noturno que encontra na noite as condições para labuta ao mesmo tempo em que convive com o medo dos desconhecidos passageiros que embarcam em seu automóvel. As “táticas”, utilizadas como práticas rotineiras de outro trabalhador noturno, como no caso do garçom Daniel, evidenciam aprendizagens em que conhecer e identificar as intenções do outro na noite é indispensável. Relatos como o destacado pela jovem Mana, frequentadora da Rua João Alfredo, salientam a perambulação em grupo, expressando modos de condução como proteção mesmo em meio aos movimentados lugares boêmios. O medo e a insegurança noturna também permeiam, embora de modo menos explícito do que nos demais lugares, as experiências coletivas realizadas durante o encontro noturno *Serenata Iluminada*. Tais experiências seriam impraticáveis ou produziriam aprendizagens distintas daquelas identificadas nesta pesquisa durante as demais noites em que o Parque Farroupilha assume a condição de lugar intransitável para a grande maioria da população e propício para roubos, assaltos e outras agressões.

As pedagogias da noite operam por meio das experiências de viver em uma metrópole onde a constante sensação de insegurança e de medo exige a incessante e renovada aprendizagem da proteção e até mesmo da sobrevivência. São essas experiências de aprendizagem que possibilitam materializar os modos de condução na noite, possibilitam dar visibilidade às pedagogias que nem sempre funcionam de modo aparente. Seja um solitário morador de rua em um viaduto, um trabalhador, uma jovem boêmia ou ativistas sociais e artistas em um encontro no parque todos são conduzidos pelos ritmos da noite urbana, assim como aprendem a se conduzir pelas condições que os lugares noturnos proporcionam.

No entanto, a pluralidade das pedagogias da noite também pode ser identificada a partir de experiências de aprendizagem materializadas por práticas e condições que,

estabelecem outras relações sociais noturnas. A ocupação do espaço-tempo público pode ser vista como experiência que evoca a retomada da coletividade noturna vivida por meio de relações em que a diversidade possa coexistir na metrópole. Se o medo e a insegurança resultaram de pedagogias da noite cujo efeito se reflete, principalmente, no esvaziamento do espaço público da metrópole, por outro lado a reocupação dos lugares noturnos onde existe a movimentação e o adensamento de pessoas pode produzir outros modos de viver na cidade. A prática da retomada noturna dos espaços públicos como ruas, praças e parques, além de salientar aspectos sociopolíticos da metrópole contemporânea parece se configurar como uma potente forma pedagógica que implica a aproximação de pessoas e a promoção de alternativas para vivências em lugares noturnos, articulando outras experiências de aprendizagem e novos modos de condução pela noite da metrópole.

Como salientado no decorrer desta tese, tais experiências de aprendizagem não dispensam ou desprezam o aspecto cognitivo, pois em um lugar noturno os conhecimentos são imprescindíveis. Para executar ações básicas como se localizar e se situar em um lugar é preciso conhecer e memorizar o espaço percorrido e tomar decisões. São ações cotidianas realizadas por meio de processos cognitivos sutis e se destacaram nas práticas executadas em que a adoção de comportamentos, indispensáveis para a movimentação e condução pelo lugar, está implicada com aprendizagens em que se misturam sensações, pensamentos e ações.

Nas cenas analisadas, os contatos, aproximações, encontros e convívios salientaram relações com o outro e o lugar por meios visuais, auditivos, táteis, gustativos e olfativos. O destaque para os sentidos mostra que estão implicados com experiências de aprendizagens em que a relação também se estabelece como interação, como diálogo permanente dos sujeitos entre si *no* e *com* os lugares. Nesses processos de aprendizagem, o corpo, a mente e o cérebro estão expostos e compostos em um espaço-tempo de transição em que agir, pensar e sentir estão continuamente em um mesmo movimento, tanto para conhecer quanto para aprender. É por isso que essa perspectiva de aprendizagem se aproxima do conceito de *embodiment*. Traduzido como “personificação”, “incorporação”, entendido também como “corporificação”, esse conceito auxilia no entendimento da aprendizagem na qual o conhecimento é produzido pela interação com o “meio” e com os sujeitos e assim como eles não é estático, não está acabado, mas também se encontra em permanente construção e transformação.

Adotar esse olhar sobre as aprendizagens como experiência vivida na noite, como modos de aprender que não envolvem somente a aquisição de certos tipos de conteúdo, mas marcam uma relação social de pertencimento, de afetividades, de incorporificação dos sujeitos entre si e com o mundo foi o que possibilitou aberturas, escapes para arranhar as linguagens e

procurar outros processos além daqueles em que a aprendizagem é tradicionalmente entendida. Assumir essa perspectiva potencializa as relações mediadas pelas experiências *no e com* o “outro” e o mundo, promove outras formas de visualizar como as pedagogias são produzidas e operam em lugares da noite na metrópole.

As pedagogias do medo, pelas experiências da proteção e da sobrevivência em lugares inseguros; as pedagogias boêmias, marcadas pelos vínculos afetivos, estéticos e de consumo que marcam pertencimentos e identidades; e as pedagogias dos encontros noturnos realizadas em um parque são mais do que denominações para agruparem uma “caixa preta” das pedagogias, as experiências de aprendizagem e as condutas noturnas dos indivíduos ou grupos abordados durante esta pesquisa. Como destacado no quarto capítulo desta tese, Watkins, Noble e Driscoll (2015) têm questionado como a pedagogia tornou-se “menos uma ferramenta para analisar práticas particulares e mais uma ‘caixa preta’ através da qual alguma coisa é feita, sem explicar *como* isto é feito (grifos dos autores)”¹⁵⁷ (p. 9). Em vista disso, tais autores consideram que as pedagogias culturais articulam o “não dito” dos processos subjetivos e a das condutas humanas, pois promovem a ampliação das fronteiras das aprendizagens formais e não formais. Encontrando-se em todos os lugares, as pedagogias culturais estão implicadas com práticas cotidianas, operando através de um emaranhado de relações espaciais e temporais compostas de atores humanos e não humanos como objetos e arquiteturas pelas quais aprendemos a moldar capacidades, hábitos e comportamentos.

Compostas pelas ações, pensamentos e sensações, as pedagogias da noite parecem operar através dos detalhes, das práticas, dos objetos, das arquiteturas, como condições para experiências de aprendizagens que muitas vezes passam despercebidas. Observar essas experiências como aprendizagens é revelar as “pequenas histórias” pelas quais as práticas e as sensações estão intrincadas às condições dos lugares, produzindo saberes e conhecimentos, que funcionam como potentes modos de condução nos contextos culturais da noite contemporânea. Desse modo, se a reunião das práticas como cenas realizadas no contexto dos lugares investigados permitiram a identificação das experiências de aprendizagem pelas quais foi possível visualizar o polimorfo funcionamento dos modos de condução noturnos, acredito que esta pesquisa tenha contribuído para abrir um pouco a “caixa preta” destas pedagogias da noite.

Por fim, resta dizer que as pedagogias da noite, como modos de condução que operam através da cultura contemporânea, caracterizam-se por uma dualidade: se por um lado somos

¹⁵⁷ No trecho original: “*Pedagogy becomes less a tool to analyse particular practices and more of a ‘black box’ through which something is done, without explaining how it is done*”.

conduzidos e governados pelos modos como nos postamos no mundo, por outro, perseguimos possibilidades para exercer respiros de liberdade, para realizar práticas de resistência cotidiana. É por isso que as pedagogias na noite assumem a perspectiva de uma experiência cultural, pois são da ordem da “criação” e da “autocriação”, da invenção e da reinvenção de si e do mundo. Pelas pedagogias os conhecimentos e os saberes produzidos na noite nunca estão acabados, estão sempre em construção. A cada noite, outras experiências, outras aprendizagens, outras pedagogias.

7.1 A PEDAGOGIA DE UMA PESQUISA: INVESTIGAR E APRENDER NA NOITE

No texto *Insignificâncias: O que Faço Aqui?*, Larrosa (2017) relata histórias de pessoas que, em suas atividades de pesquisa e investigação, encontraram desassossegos, incertezas e que foram acometidos pela pergunta “o que faço aqui?” Tal pergunta, segundo Larrosa, levou seus autores a redimensionarem seus projetos de vida e se “internarem no desconhecido” (p. 307). Reflexões semelhantes emergem ao final desta pesquisa. O que um pesquisador aprende nas investigações noturnas? Como se é conduzido pela própria pesquisa? Questões que reverberam ao final desta caminhada, pois a prática de pesquisa se configura como uma pedagogia da noite. Uma pesquisa como uma condução pela qual o pesquisador não perambula sem rumo pela metrópole e, ainda que muitas vezes nômade, é direcionado por intenções, por circunstâncias, por contingências dos lugares, adotando trajetos, que de uma forma ou de outra foram previamente supostos.

Uma pesquisa que lançou desafios. Uma experiência de pesquisa para aprender a lidar com desafios. E para que uma pesquisa se transforme em uma experiência singular e desafiadora é preciso um certo estado de disposição, uma certa maneira de habitar o ofício de investigador (LARROSA, 2017, p. 321). A pesquisa em lugares noturnos é recheada de situações que atravessam e desafiam a vida do pesquisador, suscitando reflexões como aprendizagens que também são vividas durante as investigações. Seja abordando uma jovem como Mana, quando o pesquisador aprende a se colocar em outros espaço-tempo noturnos entendendo que aquelas culturas juvenis são reguladas por afetos e desejos diferentes dos seus, seja acompanhando as “caçadas” de Márcio pela noite, em que o esforço analítico consistiu em afastar a visão heterossexual do próprio pesquisador ou ainda aprender que a abordagem a moradores de rua exige muito mais do que a capacidade de se colocar naquela

situação, em que, em suas quase totais privações, tais sujeitos não escondem os medos comuns aos demais habitantes da metrópole de perder seus bens.

Aprender a observar esses outros espaços e tempos de vida, essas outras idades e esses outros modos de ser e estar na noite foi uma forma de reinvenção, tanto dos movimentos investigativos quanto da visão do pesquisador em campo. Uma possibilidade de problematizar a investigação, como destaca Larrosa (2017), não a partir de “ser” quem sou, como sou enquanto investigador ou como faço minhas investigações, mas sim como “estar” em uma investigação, “nas maneiras de habitar o espaço em que se investiga” (p. 28). Ocupar e habitar o lugar de pesquisa também pode ser uma experiência de aprendizagem pela qual o pesquisador conduz a pesquisa, mas também é conduzido por ela, produzindo e sendo produzido por essas formas de existir na noite, encontrando-se emaranhado em pedagogias da noite.

Finalizo esta tese, salientando que as pesquisas sobre pedagogias da noite estão apenas iniciando, não estão esgotadas, possibilitando reflexões para investigações futuras. Uma dessas possibilidades emerge durante a realização deste trabalho e foi fomentada em grande parte pelas discussões acerca da ética em pesquisas acadêmicas. Aliada com a profunda crise social e política que o Brasil atravessa, as possibilidades de pensar sobre uma “ética na noite” se refletem também no trabalho de campo realizado para esta pesquisa e nas experiências de aprendizagem vividas nos lugares. Ao levarmos em consideração que viver e aprender no espaço-tempo público pressupõe relações consigo com o outro e com o lugar, pressupõe relacionamentos com estranhos, como destaca Bauman (2000), percebemos que essas relações podem ser pensadas e estão implicadas com ações na perspectiva ética. Perspectiva pela qual outros modos de condução são possíveis em coletividades responsáveis, reforçando vínculos de identidade grupal sem eliminar as individualidades, encaminhando-nos para outras possibilidades de convívio social – no sentido de civilidade – e comum – no sentido de comunidade – em espaços-tempos públicos noturnos.

Pensar modos de condução éticos nos espaços-tempos públicos como pedagogias da noite aproxima-nos da metáfora das “figuras do porvir” pela qual Larrosa (2015) atribui à Educação condições de possibilidades que encarnam “nossa relação com o homem-por-vir, com a palavra-por-vir, com o tempo-por-vir” (p. 14). Acredito que tais perspectivas promovem aberturas para outros pensamentos, ações, pesquisas, vislumbrando territórios possíveis para a Educação, a Cultura e a Pedagogia.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Caio Fernando. *Dama da Noite*. In: _____. **Os dragões não conhecem o paraíso**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Pedagogia: a arte de eregir fronteiras*. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (Orgs.). **Pedagogia sem fronteiras**. Canoas: Ed. ULBRA, 2010, p.21-31.
- ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; TRACY, Kátia Maria de Almeida. **Noites nômades: espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- ALMEIDA, Lucas Gamonal Barra de. *O Urbano Escrito pelos Personagens-Viajantes: Uma Análise do Filme Meia-Noite em Paris*. **Revista Rosa dos Ventos – Turismo e Hospitalidade**: jul-set,2014, 6(3), p.374-389.
- LIEMPT, Ilse van; AALST, Irina van. *Urban Surveillance and the Struggle between Safe and Exciting Nightlife Districts*. **Paper for Annual RC21 Conference: The struggle to belong. Dealing with diversity in 21st century urban settings**. July 7-9 2011 Amsterdam.
- ANDRADE, Paula Deporte; COSTA, Marisa Vorraber. *Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas*. **Perspectiva**, Florianópolis, v.33, n.2, p. 843-862, mai/ago. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n2p843>>. Acesso em: 17 mar. 2016.
- ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. *Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos*. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 33, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100118&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2018.
- ARENDDT, Hannah. **A Condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.
- AZEVEDO, Álvares de. **Noite na Taverna**. Rio de Janeiro, Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/livros_eletronicos>. Acesso em: 17 dez. 2015.
- BARBOZA, Sérgio Miguel Prucoli. **Entre corpos e cidades: pensamentos e interferências sobre a construção de cidades e modos de vida**. Vitória: UFES, 2011, 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais. Vitória, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2895>>. Acesso em: 17 mar. 2016.
- BARTOSZECK, Amauri Betini. **Neurociências e Educação**. Laboratório de Neurofisiologia, Instituto de Saúde Dr. Bezerra de Menezes, Faculdades Integradas Espirita, Curitiba, Brasil. (s/d).
- BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna**. Organização de Teixeira Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **As flores do mal.** Tradução de Carlos Pujol. Ed. Planeta, s/d.

BAUER, Martin W; AARTS, Bas. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Confiança e Medo na Cidade.** Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2005.

_____. **Vida Líquida.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias.** Tradução Carlos Alberto Medeiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. **Entrevista sobre a educação.** Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Tradução de Neide Luzia de Rezende e Marcello Bulgarelli. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

_____. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais.** Tradução Renato Aguiar – Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **Ensaio sobre o Conceito de Cultura.** Tradução de Carlos Roberto Medeiros. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Ruanet; Prefácio Jeane Marie Gagnebin. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas v. 1).

_____, Walter. **Rua de mão Única.** São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, vol. II).

_____. Walter. **Charles Baudelaire Um Lírico no Auge do Capitalismo.** Tradução de José Martins Barbosa e Emerson Alves Baptista. 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas: vol. III)

BESSA, Marcelo Secron. **Caio Fernando Abreu: melhores Contos.** Seleção e Prefácio de Marcelo Secron Bessa. Direção geral de Edla Van Steen. São Paulo: Global, 2006. (Coleção Melhores contos).

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana; Art. 1º. Publicada no **DOU** nº 98,terça-feira, 24 de maio de 2016 -seção 1, páginas 44, 45, 46.

BRYAN, Rodrigo Martins. **A cidade e suas Janelas: espaço e tempo na noite urbana**. Campinas: UNICAMP, 2006, 98f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

BOIME, Albert. Van Gogh's Starry Night: a history of matter and a matter of history. **Arts Magazine**, v. 59, n. 4, p. 86-103, dez. 1984.

CAMBI, Franco. **Historia da Pedagogia**. Tradução de Alvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. (Encyclopaideia).

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n.2, p.573-593, abr/jun, 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/34268>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia – pluralização de pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação** (UFPel), n.44, p.22-44, jan/abr 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2737>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Da pedagogia como arte às artes da pedagogia. **Pro-Posições**, v. 24, n. 3 (72), p. 161-182, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/10.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

CHATTERTON, Paul; HOLLANDS, Robert. **Urban Nightscapes. Youth Cultures, Pleasure Spaces and Corporate Power**. First published 2003 by Routledge. London: 2005. Disponível em: <<https://www.amazon.co.uk/Urban-Nightscapes-Cultures-Corporate-Geographies>>. Acesso em: 21 ago. de 2014

CANDIDO, Antonio. **A Educação Pela Noite & Outros Ensaios**. São Paulo: Editora Àtica, 1989. Disponível em: <<http://groups.google.com.br/group/digitalsource>>. Acesso em 17 de dez. 2015.

CANEVACCI, Massimo. **A Cidade Polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana**. 2. ed. São Paulo: Studio Nobel, 2004.

_____. **Culturas Extremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Fetichismos Visuais – Corpos Erópticos e MetrÓpole Comunicacional**. São Paulo, SP: Atelier Editorial, 2008. (Coleção Azul e Comunicação e Cultura).

CARVALHO, José Jorge de. O Olhar Etnográfico e a Voz Subalterna. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 107-147, julho de 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832001000100005>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. (Ensaio Latino-americanos, 1)

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna** (1621 -1657). Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Copyright: 2001 - Fundação CalousteGulbenkian [Nota de Copyright].

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Estudos Culturais – Para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

_____. Estudos culturais e educação: um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.) **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

_____. Cultura e Pedagogia: lições da espacialidade revolucionária de Frank Gehry. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 163-180, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/26271>> . Acesso em: 10 jun. 2014.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a03.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência ea expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v.38, n.1, p32- 48, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18441>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

COSTA(a), Amanda Lacerda. **A Obra em Branco: unidade e representatividade na ficção de Caio Fernando Abreu**. 2014. 177f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Programa de Pós-Graduaçãoem Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/108939>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano** – 1. Artes de Fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CRESSWELL, Tim. Night Discourse: Producing/Consuming Meaning on the Street. In: FYFE, N. R. **Images of the Street: Planning, identity and control in public space.** London and New York: Routledge, 1998. p.268-279.

DA GUEDES. POA. N. Di [compositor]. In: **Cinco Elementos.** Porto Alegre: Matraca/Trama, 1999. 1 CD (50 min 38s). Faixa 8 (3min 58s)

DE BOTTON, Alain. **A arte de viajar.** Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia.** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Afonso Munhoz. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora !34, 1992. (Coleção Trans).

DEWEY, JHON. **Arte como Experiência.** Organização de Jo Ann Bodyston; editora de texto de Harriet Furt Simon; introdução Abraham; tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

_____. **Experiencia y educacion.** Buenos Aires: Editorial Losada. S. A., 1971.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos.** A educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições Ltda, 2001.

EAGLETON, Terry. **A ideia de Cultura.** Tradução de Sandra Castello Branco; revisão técnica de Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

EAGLETON, Terry. **A ideia de Cultura.** Tradução de Sandra Castello Branco; revisão técnica de Cezar Mortari. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of Learning: media, architecture, pedagogy.** London; New York: Routledge, 2009.

ENGENHEIROS DO HAWAII. Anoiteceu em Porto Alegre. H. Gesinger [compositor]. In: **O Papa e Pop.** RCA Brasil, 1990. 1CD (46min 59 s). Faixa 9 (8min 06s).

ENGENHEIROS DO HAWAII. Longe demais das capitais. H. Gesinger [compositor]. In: **Longe Demais das Capitais.** RCA Victor Brasil, 1986. 1 LP Álbum (34 min 16s). Faixa 8 (4 min 07s).

FEIXA, Carles. A cidade secreta: Os espaços quotidianos dos jovens. **Trajectos:** revista de comunicação, cultura e educação. ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, v. 1, n. 3, p.125-140, out., 2003.

_____. **De Jovenes, Bandas e Tribos.** Barcelona: Ariel, 1999.

FELÍCIO, Erashto. Internacional Situacionista. In: _____. (Org.). **Deriva, psicogeografia e urbanismo unitário.** Porto Alegre: Deriva, 2007.

FONSECA, Luciana Marson. **Dois rumos na noite de Porto Alegre:** dinâmica socioespacial e lazer noturno nos bairros Cidade Baixa e Moinhos de Vento. Porto Alegre: UFRGS, 2006, 221f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional). Programa de Pós-

Graduação em Planejamento Urbano e Regional e os Processos Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/8716>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a Genealogia e a História. In: _____. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1979.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; Rabinow, Paul (Orgs.). **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-250.

_____. **Em Defesa da Sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso dado no Collège de France (1981 -1982). Edição estabelecida por Frédéric Gros sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. Martins Fontes: São Paulo, 2006.

_____. Outros Espaços. In: _____. **Estética - Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. (Coleção Ditos & Escritos III).

FRANÇA, Júlio. A alma encantadora das ruas e Dentro da noite: João do Rio e o medo urbano na literatura brasileira. In: GARCIA, Flávio, FRANÇA, Júlio, PINTO, Marcello (Orgs.). **As arquiteturas do medo e o insólito ficcional**. Rio de Janeiro: Caetés, 2013.

FRANCO, Sergio da Costa. **Guia Histórico de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

FRYDBERG, Marina Bay. **Lupi, Se Acaso Você Chegasse: Um Estudo Antropológico das Narrativas sobre Lupicínio Rodrigues**. Porto Alegre, UFRGS, 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/10410>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. **Diálogo**, São Paulo, v.22. n.3, p.58-63, 1989.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo. Ed. UNESP. 1991.

GIL, Isabel Capeloa. Terrores nocturnos - a noite e a estética *noirem* Edgar Allan Poe. **Comunicação & Cultura**, n. 4, p. 43-65, 2007.

GIULIANO, Fátima. **Pedagogias da Cidade** – Um estudo na “Cidade Baixa” de Porto Alegre/RS/BR. Canoas: ULBRA, 2015. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luteran do Brasil, Canoas, 2015.

GINZSBURG, Carlo. **História Noturna**. Tradução de Nilson Moulin Louzada. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GIROUX, Henry A., MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.) **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 144-158.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Cenários para a Geografia: sobre a espacialidade das imagens e suas significações. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Espaço e Cultura: pluralidade temática**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do Olhar: elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2103.

GÓIS, Marcos Paulo Ferreira de. **Cenários Noturnos: sobre a espacialidade e os significados da iluminação urbana na área central da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://objdig.ufrj.br/16/teses/772529.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

_____. A Gestão da Noite Urbana Carioca: entre discursos sobre ordem urbana e práticas sócio econômicas. **Soc. & Nat.**, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 221-235, maio/ago., 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-451320140202>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

GOTTSCHALK, Simon. Sensibilidades Pós-Modernas e Possibilidades Etnográficas (Postmodern Sensibilities and Ethnographic Possibilities). Tradução de Ricardo Uebel. In: BANKS, Anna; BANKS, Stephen P. **Fiction and social research: by ice or fire**. AlnutCreek/London/New Delhi: Altamira Press, 1998. (Ethnografic Alternatives V. 4. Capítulo13).

GRAZIAN, David. Urban Nightlife, Social Capital, and the Public Lives of Cities. **Sociological Forum**, v. 24, n. 4, dez. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2009.01143.x>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma Introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas em sala e aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.7-38. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GWIAZDZINSKI, Luc. A condição noturna. In: **Colaboratória, Grupo Interdisciplinar. Manifesto da Noite**. Grupo Interdisciplinar Colaboratória. São Paulo: Invisíveis Produções, 2014.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p.15-46, jun./dez. 1997.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. Tradução de Adila Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. O espaço como palavra-chave. **GEOgraphia**, v.14, n.28, p. 8-39. 2012. Disponível em: <<http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/view/551/345>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. **Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana.** Tradução de Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HABERMAS, Jurgen. **A Inclusão do Outro.** Estudos de teoria Política. Tradução de George Sperber e Paulo AstorSoethe. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HILGARD, Ernest Ropiequet. **Teorias da aprendizagem.** São Paulo: EPU, Brasília, TNL, 1973. (Ciências do comportamento)

HILLMAN, James. **Cidade e Alma.** São Paulo: Editora Studio Nobel, 1993.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século.** Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JACOB, Jane. **Morte e vida de grandes cidades.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. 510 p.

JACQUES, P. “Elogio aos errantes. Breve histórico das errâncias urbanas”. **Arqtextos**, n. 53. São Paulo: Portal Vitruvius, 2004. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp256.asp>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

_____. Errâncias Urbanas. A arte de andar pelas cidades. **Arqtextos**, n. 07. São Paulo, 2005, p. 16-25. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/propar/publicacoes/ARQtextos/PDFs_revista_7/7_Paola%20Berenstein%20Jacques.pdf>. Acesso em: 31 maio 2016

JAEGER, Werner. **PAIDÉIA** A Formação do Homem Grego. Tradução de Artur M. Parreira. Martins Fontes: São Paulo, 1995.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio.** Tradução de Maria Elisa Cevalco e Inã Camargo Costa. São Paulo: Ática, 2004. 431p.

JEUDY, Henri Pierre. **Espelho das Cidades.** Tradução de Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

JÚPITER MAÇÃ. Um lugar do caralho. In: **A Sétima Efervescência.** Antídoto: Brasil, 1996. 1 CD (1h 03min 28s). Faixa 1 (4min 58s).

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Tradução de Francisco Cocco Fontanela. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999. 107 p.

OLIVEIRA JR., Wenceslão Machado de. **Chuva de Cinema: Natureza e Cultura Urbana.** Campinas: UNICAMP, 2000. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

KEROUAC, Jack. **Cenas de Nova York e outras viagens.** Porto Alegre: LP&M Editores, 2012.

KOSLOFSKY, Graig. **Evening's Empire: A History of the Night in Early Modern Europe.** New York: Cambridge University Press, 2011.

KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silva; PASSOS, Eduardo (Orgs). **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina. 2008. p. 93-112.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silva; PASSOS, Eduardo. Introdução. In: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silva; PASSOS, Eduardo (Orgs). **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Ed. Sulina. 2008. 225 p.

KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA Marisa Vorraber. Apontamentos à guisa de introdução. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA Marisa Vorraber. (Orgs.). **Estudos Culturais & Educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões**. Canoas: Ed. ULBRA, 2015, p.7-20.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo José da Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. rev. amp. --Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

LE GOFF, Jacques. **Por Amor das Cidades: conversas com Jean Lebrun**. Tradução de Telma Costa. São Paulo: Teorema, 1997.

LEPETIT, Bernard. **Por uma nova história urbana**. Organização Heliana A. Salgueiro. São Paulo: EDUSP, 2001.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Tradução de Anoar Aixex. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1999.

LOPES, Denilson. **Cinema e gênero**. História do cinema mundial/Fernando Mascarello (Org.). Campinas, SP: Papyrus, 2006. (Coleção Campo Imagético).

LORITE GARCÍA, Nicolás. **La observación casual: una propuesta para el estudio de lãs transformacionessócio-mediáticas**. Encontro Internacional de Investigadores de la Comunicacion. Alaic, 2000, 26-27 de abril. Santiago de Chile.

LINS, Ivan. A noite. I. Lins [compositor]. In: **A Noite**. Portugal EMI, 1979. 1LP (34min 12 s). Lado A faixa 1 (3 min 32s).

LYOTARD. Jean Francois. **O pós-moderno**. Tradução de Ricardo Correia Barbosa. 3ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 1990, 123p.

MARTINS, Fernando Gil Paiva; GUSHIKEN, Yuji. FreeHugs: Dinâmicas de troca, dádiva e estranhamento na intervenção urbana. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo, vol. 9 n. 24, p.179-198, maio 2012.

MARCELO NOVA. Noite. In: **Eu Vi o Futuro Baby e Ele é Passado**. Abril Music Brasil, 1998. 1 CD (59 min.). Faixa 3 (4 min 39s).

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Tradução de Márcia e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MAFFESOLI, Michel. **A Parte do Diabo**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2004b.

_____. **Notas sobre a pós-modernidade**: o lugar faz o elo. Tradução de Vera Ribeiro. Atlântica Editora: Rio de Janeiro, 2004.

_____. **O tempo das Tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro. Editora Forense Universitária, 1987.

_____. **O Instante Eterno**. O retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. Tradução de Rogério de Azevedo e Alexandre Dias. São Paulo: Zouk, 2003.

_____. **A contemplação do mundo**. Tradução de Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

_____. **No Fundo das Aparências**. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **A antropologia urbana e os desafios da metrópole**. Aula Inaugural realizada em 10 de Março de 2003 na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo.

_____. De Perto e de Dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092002000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 abr. 2014.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de. **Cidade, sociabilidades e educabilidades (Príncipe, Rio Grande do Norte – século XIX)**. Natal: UFRN, 2011. 141 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14380>>. Acesso em: 15 maio 2015.

MANIFESTO DA NOITE. **Grupo Interdisciplinar Colaboratória**. São Paulo: Invisíveis Produções, 2014.

MENEZES, Marcos Antonio de. **Um Flâneur Perdido na Metrópole do Século XIX**: História e Literatura em Baudelaire. Curitiba: UFP, 2004. 184p. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.

Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/26486/T%20-%20MENEZES,%20MARCOS%20ANTONIO%20DE.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/16944>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

MARGULIS, M. et al. **La Cultura de la Noche**: la vida noturna de los jóvenes en Buenos Aires. Buenos Aires: Biblos, 2005.

MARONEZE, Luiz Antônio Gloger. **Porto Alegre em dois cenários**: a nostalgia da modernidade no olhar dos cronistas. Porto Alegre: PUCRS, 2007. 258f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2539>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

MASCARELLO, Fernando. FilmNoir. In: MASCARELLO, Fernando (Org.). **História do cinema mundial**. Campinas, SP: Papyrus, 2006. (Coleção Campo Imagético).

MATTELART, Armand; NEVEU, Èrik. **Introdução aos Estudos Culturais**. Tradução de Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MATO, Daniel. Esboço para uma linha de investigação em cultura e transformações sociais em tempos de globalização. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MELBIN, Murray. Night as Frontier. **American Sociological Review**, Chicago, USA, v. 43, n. 1, p.3-22, fev. 1978.

MENEZES, Paulo. Laranja Mecânica: violência ou violação? **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, v. 9, n. 2, p. 53-77, out. 1997.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p.15-22.

MONTEIRO, Charles. **Porto Alegre**: Urbanização e modernidade. A construção social do espaço urbano. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995. v. 1. 152 p.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. Porto Alegre: UFRGS, 2009, 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/18256>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia da Aprendizagem**: processos, teorias e conceitos. In: NUNES, Ana Ignez Belém Lima Nunes. SILVEIRA, Rosimery do Nascimento. Brasília: Liber Livros, 2009. 192 p. (Série Formar)

OS REPLICANTES. Boy do Subterrâneo. C. Gerbase; H. Heron [compositores]. In : **O futuro É Vortex**. RCA Brasil, 1986. 1 CD (33 min 18s). Faixa 1 (2 min 22s).

PECHMAN, Robert. Moses. Eros furioso na urbe. Civilização e cidade na pintura de Edward Hopper. In: CARDOSO, Selma Passos; PINHEIRO, Eloísa Petti; CORRÊA, Elyane Lins. (Orgs.). **Arte e Cidades**: Imagens, Discursos e Representações. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 199-214.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **Paisagens Urbanas**. São Paulo: Editora SENAC, 1996.

PEIXOTO, Nelson Brissac. Passagens das Imagens: Pintura, Fotografia, Cinema e Arquitetura In: PEIXOTO, Nelson Brissac. **A imagem da Máquina**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1996.

PESAVENTO. Sandra Jatahy. A Cidade Maldita. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SOUZA, Célia Ferraz de. (Orgs.). **Imagens Urbanas**: os diversos olhares na formação do imaginário urbano. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

_____. Cidade, Espaço e Tempo: reflexões sobre a Memória e o patrimônio urbano. **Fragmentos de Cultura**, Goiania, v.4, n.9, p. 1539-1730, set. 2004.

_____. **Uma outra cidade**: o mundo do excluídos no final do século XIX. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2001.

REIS, Vanessi. **Do Bom Fim à Cidade Baixa**: O uso dos Espaços de Lazer Noturno (1964 – 2006). Porto Alegre: PUCRS, 2013. 257 f. Dissertação (mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2478>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

RIO, João do. **Dentro da noite**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/livros_eletronicos>. Acesso em: 10 ago. 2015

_____. **A alma encantadora das ruas**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, (s/d). Disponível em: <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/livros_eletronicos>. Acesso em: 02 set.2015.

RUBIRA, Fabiana de Pontes. **Dançando com o Minotauro nas Noites: narração de histórias e formação humana**. São Paulo: s.n.,2015. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Cultura, Organização e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25052015-111218/pt-br.php>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005, p.09-22.

SANTOS, Norberto Pinto dos; MOREIRA, Claudete Oliveira. O lazer e a noite. imagens de uma cidade universitária: Coimbra (2008). In: SANTOS, Norberto Pinto dos; GAMA, António. (Orgs). **LAZER: Da Libertação do tempo à conquista das práticas**. Coimbra: Ed. da Universidade de Coimbra, 2008.

SARLO, Beatriz. **A cidade Vista: mercadorias e cultura urbana**. 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martin Fontes, 2014. (Coleção Cidades).

SENNETT, Richard. **Carne e Pedra: O corpo e a cidade na civilização ocidental**. Tradução de Marcos Aarão Reis. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **O Declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade**. Tradução de Lygia Araújo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SEIGEL, Jerrold. **Paris Boêmia – Cultura, Política e os Limites da Vida Burguesa: 1830 - 1930**. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: L&PM, 1992.

SIMOM, Roger I. A pedagogia como uma tecnologia Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SILVA, Tadeu da Silva. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____. Os novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.

SILVA, Armando. **Imaginários Urbanos**. São Paulo: Perspectiva; Bogotá: Col. Convenio André Bello, 2001.

SILVA, Maria Cristina Carvalho da. **Educação do Lugar: Saúde Mental e pedagogia da cidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SILVA, Eloenes Lima da. **A gente chega esse apropria do espaço! Graffiti e Pichações demarcando espaços urbanos em Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2010, 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/27057>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

SILVA, Poliana Lacerda da. **Engajamento, rebeldia e marginalidade em *Dois Perdidos numa noite suja de Plínio Marcos***. Uberlândia: UFU, 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em História. Uberlândia, 2012b. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16413>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A Entrevista na Pesquisa em Educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-141.

SIMMEL, George. A metrópole e a vida mental. Tradução de Sergio Marques dos Reis. In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). **O fenômeno urbano**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. p.11-25. (Textos Básicos de Ciências Sociais, direção: Otávio Guilherme Velho.)

SOARES, Luiz Carlos. **Por uma Genealogia da Noite na Cultura Ocidental**. Texto apresentado na Mesa-Redonda “Nas Fronteiras da Noite: a Noite como Objeto de Conhecimento Histórico”, do XX Simpósio Nacional de História da ANPUH, realizado de 25 a 30 de julho de 1999, em Florianópolis (Estado de Santa Catarina, Brasil).

SOUZA, Fabiana Rodrigues de. **A noite também educa: compreensões e significados atribuídos por prostitutas à prática da prostituição**. São Carlos: UFSCAR, 2012, 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2012. Disponível em: <http://www.processoseducativos.ufscar.br/tese_fabiana_2012.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz H.; AZEVEDO, José C.; SANTOS, Edmilson S. (Orgs.) **Identidade Social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED/RS, 1997.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. Sem Segredos: cultura infantil, saturação da informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SMITH, Neil. Gentrificação, a Fronteira e a Reestruturação do Espaço Urbano. Tradução de Daniel de Mello Sanfelici. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 21, p. 15 – 31, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74046/77688>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

TATIT, L. Ilusão enunciativa na canção. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 29, p. 33-338, 2014.

TINHORÃO, José Ramos. **História social da música popular brasileira**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

TOSTES, Theodomiro. Da crônica e do leitor. O radical. Rio de Janeiro: 07 jan. 1934. In: TOSTES, Theodomiro. **Bazer e outras crônicas**. 2. ed. Porto Alegre: Fundação Paulo do Couto e Silva, IEL, 1994.

TUAN, Yi- Fu. **Topofilia**: Um estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente. São Paulo: DIFEL, 1980.

TUAN, Yi- Fu. **Espaço e Lugar**. A perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15. maio/jun./jul./ago., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a01.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

VERISSÍMO, Erico. **Noite**. Rio de Janeiro: Editora Globo S. A., 1982.

VEYNE, Paul. **Como se Escreve a História**. Brasília: Editora da UNB.

WATKINS, Megan; NOBLE, Greg; DRISCOLL Catherine. The undsaidcultural. In: WATKINS, Megan, NOBLE, Greg, DRISCOLL Catherine. (Org). **Pedagogy and Human Conduct**. London: Routledge, 2015.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade: de Coleridge a Orwell**. Tradução de Vera Loscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WINNICOTT, Donald Woods. **Realidad y Juego**. Tradução de Floreal Mazia. 1. ed. Buenos Aires: Granica, 1972. 199 p. (Coleção Psicoteca Mayor).

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro, DP&A, 2005. p. 45-68.

_____. (Re)inventando a educação a partir dos Estudos Culturais: notas sobre a articulação desses campos no ambiente universitário gaúcho. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO; Fabiana de Amorim (Orgs.). **Estudos Culturais e educação**: desafios atuais. Canoas: Ed. ULBRA, 2012. p.111-134.

APÊNDICES

APÊNDICE A - JUSTIFICATIVA QUANTO À REALIZAÇÃO DAS ETAPAS PRELIMINARES E POSTERIORES DA PESQUISA

Considerando que todas as etapas preliminares necessárias para que o pesquisador elabore seu projeto não são alvo de avaliação do sistema CEP/CONEP, como consta no Art. 24 da resolução nº510/2016, vale ressaltar que a fase inicial do projeto intitulado à época de *Pedagogias da Noite: Personagens Urbanos, Práticas Culturais e Lugares de Aprendizagem na Metrópole* foi realizada entre agosto de 2014 e julho de 2016. Período dedicado à elaboração da proposta de pesquisa, construção do arcabouço teórico-metodológico que demandou levantamentos e revisão de material bibliográfico, a realização de um “estado da arte” e a criação de um desenho metodológico, auxiliando no desenvolvimento das etapas posteriores da pesquisa.

Conforme consta no Art. 25, §1º da Resolução 510/2016: “a avaliação científica dos aspectos teóricos dos projetos [...] compete às instâncias acadêmicas específicas, tais como comissões acadêmicas de pesquisa, bancas de pós-graduação, instituições de fomento à pesquisa, entre outros”. Nesse sentido, saliento que a qualificação do referido projeto por banca avaliadora foi avaliado em 29 de julho de 2016, junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Após a qualificação, as cópias dos pareceres emitidos pelos participantes da banca foram incluídas, junto com os demais documentos, no cadastro do projeto no portal do sistema de pesquisa da UFRGS.

Nos termos e definições adotados para a realização das etapas preliminares de uma pesquisa, a Resolução 510/2016, em seu Art. 2º, inciso XII considera

as atividades que o pesquisador tem que desenvolver para averiguar as condições de possibilidade de realização da pesquisa, incluindo investigação documental e contatos diretos com possíveis participantes, sem sua identificação e sem o registro público e formal das informações assim obtidas [...]. Incluem-se nas etapas preliminares as visitas às comunidades, aos serviços, as conversas com liderança comunitárias, entre outros.

Esclareço que as sondagens iniciais realizadas para a elaboração do projeto, com o intuito de verificar a viabilidade da pesquisa, limitaram-se a observações e registros

fotográficos dos espaços noturnos urbanos como apresentado na introdução deste capítulo. Os registros fotográficos não permitiram nenhum tipo de identificação.

Termos de Consentimento, riscos e benefícios

Nas etapas posteriores à qualificação do projeto de pesquisa ocorreu o processo de coleta e tabulação de dados e a inserção do pesquisador em campo nos ambientes urbanos investigados. Assim, nesta etapa específica da pesquisa estão previstas observações e o registro de imagens fotográficas e filmagens em determinados locais públicos de convívio social noturno, além da seleção e abordagens a indivíduos ou grupos para a realização de entrevistas e/ou conversas informais conforme previsto no capítulo metodológico.

Salienta-se que as abordagens não implicam em intervenção direta sobre o corpo dos sujeitos, assim, a participação de seres humanos na pesquisa não traz complicações legais. Os riscos ou desconfortos decorrentes de tais procedimentos, considerados mínimos (como a remota possibilidade do participante ser reconhecido em alguma fotografia, caso não autorize a identificação, ou o eventual cansaço em responder à entrevista) serão minimizados através do sombreamento da área do rosto nas fotografias e, em caso de cansaço, a possibilidade do/a participante parar por alguns minutos ou mesmo retomar a entrevista em outro momento.

Ficou estabelecido que os participantes não serão identificados em qualquer momento da pesquisa, visto que sempre será utilizado nome fictício e as fotos e/ou vídeos serão em ângulos que não permitirão sua identificação. Ainda, conforme consta no TCLE e no Termo de Autorização de Uso da Imagem, documentos em anexo neste projeto, o participante tem a liberdade de se recusar a participar ou continuar participando em qualquer fase da pesquisa sem qualquer prejuízo. Ressalta-se que a pesquisa contará somente com participantes maiores de idade e que não necessitem de autorização de pais ou responsáveis. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos princípios éticos de pesquisa com seres humanos especificados na Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016.

Por meio do parecer de número 2.094.903, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS sugeriu a realização de TCLE Alternativo para o caso de a pesquisa abordar grupos específicos como pessoas em situação de rua e prostitutas. O Art. 2º da resolução 510/16 adota em seus termos e definições para um processo claro e de acessível apresentação da natureza da pesquisa a possibilidade de distintas formas e procedimentos para a obtenção do consentimento e do assentimento dos participantes. Desse modo, encontro amparo para a realização do TCLE alternativo no inciso X do artigo supracitado, pois o esclarecimento será

concebido na medida de compreensão do participante, a partir de suas características individuais, sociais, econômicas e culturais, e em razão das abordagens metodológicas aplicadas. Todos esses elementos determinam se o esclarecimento dar-se-á por documento escrito, por imagem ou de forma oral, registrada ou sem registro.

Podemos considerar, ainda, o inciso XX que estipula o processo de consentimento e assentimento “pautado na construção da relação de confiança entre pesquisador e participante da pesquisa, em conformidade com sua cultura e continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, não sendo o registro de sua obtenção necessariamente escrito”; ou, o inciso XXIII, em que o documento do registro do consentimento ou do assentimento seja realizado em “qualquer meio, formato ou mídia, como papel, áudio ou filmagem, mídia eletrônica e digital [...]”. Sendo assim, com base no exposto, verifica-se a possibilidade de realização de termos alternativos de assentimento e consentimento por meio de registros em que a declaração de autorização e participação poderá ser realizada de forma oral pelo próprio sujeito da pesquisa. Salienta-se que tais registros permanecerão arquivados assim como os demais dados resultantes desta pesquisa.

Ao propor observações de determinados indivíduos e grupos que ocupam os espaços e tempos noturnos da cidade, a pesquisa pode contribuir com conhecimentos para a promoção da qualidade e condições dignas de vida, tanto para os indivíduos quanto para a comunidade na qual ele se insere, além do respeito aos direitos sociais e culturais. Portanto, espera-se que os dados produzidos, os achados e resultados esperados da referida pesquisa promovam benefícios para o proveito dos participantes, contribuindo também para a socialização do conhecimento científico, principalmente no campo da Educação,

Por fim, sublinho que todos os trâmites legais e éticos para a aprovação desta pesquisa estão sendo observados, bem como a protocolação dos documentos necessários, conforme consta na resolução nº 510/2016, e contemplam todas as etapas de pesquisa.

Cronogramas de Pesquisa

Embora os custos para a realização desta pesquisa sejam mínimos, considera-se os eventuais deslocamentos efetuados pelo pesquisador para realização das abordagens aos sujeitos participantes, custos de ligações telefônicas, alimentação durante a realização das análises de campo, contratação de profissional qualificado para a realização dos registros fotográficos e videográficos e de profissional especializado em revisão pelos padrões da

Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, alcançando a quantia total de R\$ 5.000,00

Os cronogramas de pesquisa se encontram em anexo. O primeiro, referente ao encaminhamento do projeto de pesquisa junto aos órgãos responsáveis pela avaliação e aprovação do projeto; o segundo contempla todas as etapas da pesquisa.

Cronograma1

MÊS 1	MÊS 2
Cadastro do projeto junto à COMPESQ	Avaliação e aprovação do projeto pelo CEP. Inserção do Projeto na Plataforma Brasil.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: PEDAGOGIAS DA NOITE: PERSONAGENS URBANOS, PRÁTICAS CULTURAIS E LUGARES DE APRENDIZAGEM NA METRÓPOLE

Nome do Pesquisador Responsável: Eloenes Lima da Silva

Nome do Professor Orientador Responsável: Profª Marisa Cristina Vorraber Costa

- 1. Objetivos e finalidade da pesquisa:** Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, esta pesquisa tem por objetivo analisar processos de Educação que acontecem em espaços e tempos noturnos públicos na cidade, atuando na constituição dos indivíduos e grupos sociais urbanos. A finalidade é investigar como práticas sociais realizadas à noite em lugares da cidade de Porto Alegre/RS produzem múltiplos saberes, aprendizados e experiências, configurando distintos modos de ser e viver na noite da metrópole.
- 2. Envolvimento na pesquisa:** ao confirmar participação e colaboração nesta pesquisa, você concorda em conversar com o pesquisador relatando suas experiências noturnas, descrevendo o que e como você aprende em suas vivências na noite da cidade. Ao participar da pesquisa, você permite o registro de manifestações e imagens mediante uso de equipamentos audiovisuais. Fica esclarecido que em nenhum momento da pesquisa você será identificado, visto que sempre será utilizado nome fictício e as fotos e/ou vídeos serão em ângulos que não permitirão sua identificação. Você tem a liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador e/ou seu orientador; se necessário, você poderá entrar em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (telefone: 51 3308 3738 - e-mail: etica@propesq.ufrgs.br).
- 3. Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais e os riscos são considerados inexistentes. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos princípios éticos de pesquisa com seres humanos, elaborados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e especificados na Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016.
- 4. Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são destinadas exclusivamente a fins acadêmicos e científicos e sua utilização será de forma a respeitar a individualidade, o sigilo e o desejo de cada participante.
- 5. Benefícios:** pretende-se que este estudo colete dados importantes, de forma que o conhecimento a ser produzido possa contribuir significativamente para o participante e

para a sociedade, bem como para o ensino e a pesquisa no campo da Educação no Brasil. O pesquisador/professor(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento, de forma livre, para participar desta pesquisa. Preencha, por favor, os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do participante: _____

CPF/RG: _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Data: ____/____/____

Contatos

Pesquisador: Eloenes Lima da Silva – email: eloenes@terra.com.br

Orientadora: Prof^a Dr^a Marisa Cristina Vorraber Costa – e-mail: vorrabercoستا@gmail.com

CEP/UFRGS Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS: Fone: 51 3308 3738 - e-mail: etica@propeq.ufrgs.br

APÊNDICE D - FORMULARIO/ROTEIRO DE ENTREVISTA

FORMULARIO/ROTEIRO DE ENTREVISTA

Esta entrevista visa coletar dados para a pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS intitulada PEDAGOGIAS DA NOITE: PERSONAGENS URBANOS, PRÁTICAS CULTURAIS E LUGARES DE APRENDIZAGEM NA NOITE DA METRÓPOLE. Suas informações são muito importantes para realizar o estudo, você permanecerá inteiramente anônimo e não haverá registro de nenhum nome (será usado nome fictício), endereço ou qualquer outro dado que possa identificá-lo. Desde já agradeço sua participação.

Entrevista nº: _____ Data: _____ / _____ / _____

1. Nome Fictício: _____
2. Profissão/ocupação: _____
3. Data de nascimento: _____
4. Estado Civil: _____
5. Filhos: _____
6. Escolaridade: _____
7. Sexo: _____
8. Religião: _____
9. Etnia e classe social: _____
10. Cidade e região de moradia? _____
11. Como iniciou seus primeiros contatos com a vida na noite? _____
12. Quais locais frequenta à noite? _____
13. Há quanto tempo trabalha/frequenta a noite da cidade? _____
14. O que mais observa na noite da cidade? _____
15. O que e como aprende na noite? _____
16. Quais os “ensinamentos” da noite? _____
17. Em sua opinião, quais as principais características da vida na noite em Porto Alegre? _____
18. Lado positivo e negativo da noite. _____

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Contatos:

Eloenes Silva

Doutorando em Educação – PPGEDU/UFRGS

eloenes@terra.com.br