Representações de mundo, geografias adversas e manejo simbólico – aproximações entre clínica psicopedagógica e ensino de geografia

Representations of world, adverse geographies and symbolic handling – approximation between psychopedagogic clinic and geography teaching

Representaciones de mundo, geografias adversas y manejo simbólico – aproximaciones entre clinica psicopedagógica y enseñanza de geografia

Lucimara Vizzotto Reffatti

Pedagoga, especialista em Piscopedagogia, Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuação em clínicas psicopedagógicas e professora em educação de jovens e adultos na Rede Pública Municipal de Educação de Porto Alegre.
Endereço profissional: Escola Nossa Senhora do Carmo, rua 7146, 95, Bairro Restinga - CEP: 91790-000 - Porto Alegre, RS.
Endereço residencial: Rua Ângelo Crivelaro, 525, apto. 301, Bairro Jardim do Salso - CEP: 90410-080 - Porto Alegre, RS.
luref@terra.com.br

Nelson Rego

Doutor em Educação. Professor nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professor visitante nos cursos de Pós-Graduação em Educação e Psicologia Social, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Endereço profissional: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Departamento de Geografia, Campos do Vales, av. Bento Gonçalves, 9500, Bairro Agronomia - CEP: 91540-000 - Porto Alegre, RS.
Endereço residencial: Rua Duque de Caxias, 840, apto. 103, Bairro Centro - CEP: 90010-280 - Porto Alegre, RS.
nelson.rego@ufrgs.br

Resumo: O artigo estabelece relações conceituais e operacionais entre representações de mundo, manejo simbólico e aproximações entre clínica psicopedagógica e ensino de geografia, em periferias urbanas, onde a geografia proximamente vivida e os contextos sócio-econômicos são expressos, pelos pacientes de práticas clínicas, como adversos para a existência. Temas geográficos são utilizados como meio para o trabalho de ressocialização de crianças e adolescentes gravemente conflituados, sendo apontada uma proximidade entre clínica psicopedagógica, escola pública e ensino de geografia, se consideradas conflituosidades manifestadas na clínica e na escola como proximidades situadas sobre a extensão de um mesmo universo social gerador de exclusões.

Palavras-chave: representações de mundo; geografias adversas; manejo simbólico; clínica psicopedagógica; ensino de geografia.

Abstract: The article establishes conceptual and operational relations between representations of world, symbolic handling and approximations between psychopedagogic clinic and geography teaching, in urban outskirts, where the geography proximately lived and the socioeconomic contexts are expressed, by the clinical practices patients, as adverse for existence. Geographic topics are used as a way for the work of resocialization of children and adolescents seriously in conflict. It is pointed out a proximity between psychopedagogic clinic, public school and geography teaching, if taken into consideration conflictions expressed in the clinic and at school as proximities situated on the extension of the very same social universe originator of exclusions.

Key words: representations of world; adverse geographies; symbolic handling; psychopedagogic clinic; geography teaching

Resumen: El artículo establece relaciones conceptuales y operacionales entre representaciones de mundo, manejo simbólico y aproximaciones entre clinica psicopedagógica y enseñansa de geografia, en periferias urbanas, donde la geografia proximamente vivida y los contextos sócio económicos son expresos por los pacientes de praticas clinicas, como adversos para existencia. Temas geográficos son utilizados como medio para el trabajo de resocialización de niños y adolecentes gravemente conflictuados, siendo apuntada una proximidad entre clinica psicopedagógica, escuela pública, enseñansa de geografia, si consideradas conflictuosidades manifiestas en la clinica y en la escuela como proximidades situadas sobre la estencion de un mismo universo social generador de exclusiones.

Palavras llave: representaciones de mundo; geografias adversas; manejo simbólico; clinica psicopedagógica; enseñansa de geografia.

Introdução

Este artigo procura estabelecer relações conceituais e operacionais entre representações de mundo (com ênfase nas representações da geografia proximamente vivida), manejo simbólico e aproximações entre clínica psicopedagógica e ensino de geografia. Tomamos por suporte prático para desenvolver a teorização procedimentos realizados em clínicas psicopedagógicas, nos quais foram utilizados temas geográficos como meio para o trabalho de ressocialização de crianças e adolescentes gravemente conflituados, em periferias urbanas na Região Metropolitana de Porto Alegre (Estado do Rio grande do Sul, Brasil). Chamamos de "geografias adversas" ao conjunto de condições sócio-econômicas e psicossociais sentidas como negativas pelos pacientes (miséria, violência, ausência de melhores expectativas para a vida), associadas à degradação física de habitações e outras estruturas urbanas. Ressalvamos, no entanto, que o uso da expressão "geografias adversas" pretende ser mais sugestivo (inclusive de aspectos indeterminados) do que, de fato, descritivo ou definitivamente designativo de alguma situação. Procura mais expressar a subjetividade das percepções acerca de como são sentidos alguns lugares da existência humana do que qualificar objetivamente situações que, além de poderem ser percebidas de modo diverso, não são imutáveis.

Ecologias Sociais, Representações de Mundo e o Sujeito da Psicopedagogia

Encontramos um suporte importante para as nossas práticas nas idéias desenvolvidas por Guattari (1991, p. 4-11), que estende o conceito de ecologia de sua esfera tradicional para a totalidade da organização social, formulando a concepção de três ecologias entrelaçadas: a ecologia da rede de relações físico-naturais; a da rede de relações do trabalho, que transforma continuamente a natureza em natureza humanizada; e a de rede de idéias, que Guattari qualifica como uma rede de produção de subjetividade, em níveis que vão do global ao individual.

A indissociabilidade dessas três ecologias consiste no fato de que as redes de relações interferem cada uma na dinâmica das outras, numa produção cultural de valores subjetivos que demandam determinadas produções econômicas que, por sua vez, modificam os destinos do mundo físico-natural e este, dialeticamente, na condição de meio, retorna na forma de condicionamentos sobre os caracteres psicossociais de grupos e indivíduos que influenciam na sua produção. Entende-se por "meio" tanto a ambiência das ecologias sociais, quanto o meio físico da natureza modificada pela sociedade e que, tal como um espelho, devolve à sociedade – na visibilidade das paisagens por ela criadas – o caráter de suas motivações psicossociais.

A partir de Guattari, podemos pensar na representação de mundo como um importante elemento da ecologia social, pois se trata do modo como os indivíduos – constituídos na rede social de produção de valores – representam essa mesma ambiência em que se constituem. É a partir dessa representação, geralmente subconsciente, que eles interagem com essa mesma ambiência. Exercitar essa representação de mundo, isto é, torná-la mais elaborada, mais consciente, torna-se um modo, portanto, de qualificar a própria relação do sujeito da representação com o seu mundo.

Se estabelecemos que a psicopedagogia busca compreender a aprendizagem humana de uma maneira globalizada, então igualmente devemos considerar que pensar em qual seria o sujeito da psicopedagogia não é um fator relevante apenas para esta disciplina em particular, mas para todos aqueles que, envolvidos pelas questões da aprendizagem, buscam também perspectivas integradoras para os diferentes aspectos deste fazer.

Pensando em um sujeito multidimensional, pensamos nos transtornos de aprendizagem não mais os situando apenas neste ou naquele lugar específico, mas em uma cultura de fenômenos que inclui e ultrapassa as dimensões individuais tradicionalmente consideradas, e nos leva em direção a uma abrangência cada vez maior, que não se limita à família: nos conduz ao social.

Desconsiderar esses fatores e suas relações é ter um olhar cristalizado em relação ao processo recursivo que é a aprendizagem, a qual deve pautar-se em uma relação cooperativa na busca de soluções dentro dos marcos de uma ecologia social. É nessa interface que a elaboração de geografias pessoais, isto é, geografias fenomenológicas, corresponde a uma apropriação que o sujeito faz de seu mundo e simultaneamente a uma abertura de ser para o mundo, que, no caso de sintomáticas pessoais em estado de acentuada conflituosidade, se caracterizam via de regra pelo inverso, pela clausura do ser em si mesmo.

A perspectiva fenomenológica aqui referida não se prende a uma certa tradição fenomenológica empenhada em se circunscrever à descrição do fenômeno psíquico em estado puro, tal como ele se apresenta para a consciência num determinado momento – alheio ao contato de qualquer outra dimensão, mais social, mais objetiva – como se tal fosse mesmo possível, isto é, como se fosse mesmo possível falar da existência do fenômeno psíquico em estado puro, isolado da tessitura social e ambiental na qual esse fenômeno é gerado e com a qual ele interage. A perspectiva aqui referida é a de uma fenomenologia renovada, na acepção proposta por Guattari e comentada, por exemplo, por Alliez (1995, p. 49-53), acepção da qual se parte e se retorna ao fenômeno psíquico, mas entre esse partir e retornar não se nega o percurso por outras dimensões que não a primordialmente subjetiva – afinal, existe-se dentro de redes, dentro de ecologias, e ao se falar em subjetividade não se pode deixar de falar em intersubjetividade e produção cultural de subjetividades. Mas igualmente é preciso enfatizar a direção inversa e recíproca, na qual a análise de tessitura social e ambiental pode reduzir-se a uma abordagem caricatamente cientificista e coisificante, na qual se perde de vista que o homem é um ser que se constitui numa rede de discursos, o que equivale a dizer: numa rede desejante, formuladora a todo o momento de juízos de valor e intencionalidades, uma rede indissociavelmente marcada por essa sua dimensão de intencionalidade e, portanto, conforme definem Rego, Suertegaray e Heidrich (2003, p. 293-300), movida por desejos gestados pelas subjetividades em interação dialógica.

Esta perspectiva privilegia o conceito de geração de ambiências, proposto por Rego (2000, p. 7; 2003, p. 281-92), onde o termo "ambiência" remete a uma noção de espaço geográfico como um sistema composto por relações sociais articuladas a relações físico-sociais, espaço condicionador da existência humana e que pode, este espaço, ser eleito como objeto catalisador de ações transformadoras exatamente por este motivo - por ser condicionador da existência humana.

O espaço vivido pode ser entendido como a rede de manifestações da cotidianidade desse sistema em torno das intersubjetividades que são, por sua vez, as redes nas quais se constituem as existências individuais – no trabalho, na escola, na família, nas outras diversas formas da vida societária. Ambiências: conjunto dentro de conjuntos, vasos comunicantes, formando a idéia de tessituras concêntricas nas quais, no centro, localizam-se em cada situação determinados sujeitos coletivos/individuais em comunicação com a geografia das redes em torno, condicionando essas redes e sendo condicionados por elas.

A escola – espaço privilegiado para educar a intersubjetividade – pode ser também o espaço onde a geografia supere a disciplinaridade coisificante para se converter na produção de saberes que façam da transformação do espaço vivido o objeto catalisador de pensamentos e ações dos educandos. O conhecimento geográfico produzido na escola pode ser explicitamento do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona – sendo esse diálogo mediado pelas dinâmicas intersubjetivas estabelecidas na relação educacional, intersubjetividades que podem chegar a acordos referentes não somente ao como compreender, mas também, em alguma medida, ao como transformar a realidade cotidianamente vivida.

Manejo Simbólico (a Partir do Brinquedo) e Ressignificação das Geografias Adversas

Brinquedo

É senso comum em psicologia a noção de que o brinquedo infantil miniaturiza as relações do mundo adulto e de que, ao brincar, a criança vai elaborando em pequena escala os papéis sociais que deverá desempenhar mais tarde. Ou, dizendo de outro modo, o brinquedo infantil é um ensaio para a vida adulta.

Quando afirmamos que é senso comum em psicologia a noção de brinquedo como elaboração infantil para a vida adulta, queremos enfatizar que essa é uma noção tão corrente que já não cabe associar a ela a autoria conceitual exclusiva deste ou daquele teórico da psicologia. Essa é uma noção que pertence a todos, ultrapassando a psicologia e se estendendo à pedagogia e também à cultura mais cotidiana de mães e pais e das falas nossas no dia-a-dia.

O brinquedo, então, é entendido como um exercício de aquisição de domínios ou, mais simplesmente, um aprendizado. Um aprendizado que, como todos os outros aprendizados, é moldado pelas ecologias humanas nas quais está inserido e das quais é, reciprocamente, moldador.

Assim, há cinqüenta anos, estava univocamente estabelecido que meninas brincavam de casinha e com bonecas, com o propósito de ensaiarem e adquirirem domínio sobre o futuro perfil de mães e sujeitos sociais circunscritos quase exclusivamente à esfera doméstica. Meninos brincavam com miniaturas de automóveis, caminhões e postos de gasolina, ou com réplicas anãs de exércitos ou, ainda, com peças encaixantes, adequadas para montar pequenas obras de toda espécie de engenharia. Preparavam-se os meninos, desse modo, tanto para a competitividade da vida pública quanto para a compulsória solidariedade ou interdependência organizacional dessa mesma vida pública.

Há vinte anos esses ensaios distintos para meninas e meninos já não eram assim tão univocamente distintos, como há cinqüenta anos. Hoje, ainda que possa se manifestar freqüentemente o discurso reiterador de uma suposta inequívoca distinção, é igualmente freqüente a afirmação de que meninos podem brincar de casinha e com bonecas, e que meninas podem também montar pequenas obras de engenharia e adquirir certos domínios, por exemplo, com videogames de guerra. Videogames, aliás, algumas vezes bastante realistas e intensos. Mudam as ecologias sociais, mudam também as formas de brincar, os ensaios.

Fazendo de conta que o mundo é bom

Um novo temário vem se consolidando para o brinquedo infantil: o ambiente. Um brinquedo evidentemente endereçado para o ensaio da esfera pública. Esse é um fenômeno novo, que começa a despertar a atenção de pedagogos, psicólogos e profissionais da educação em diversas áreas, notadamente as mais proximamente relacionadas a questões ambientais.

Exemplo disso é o artigo publicado em 1999, "A Informática Perante o Ensino de Geografia: um concorrente ou um recurso?" (p. 21-30), de autoria de Heloísa Lindau. A autora chama à atenção para as potencialidades apresentadas pelo jogo computadorizado chamado Sim City - trata-se, resumidamente, de um jogo em que as decisões tomadas por aqueles que nele se exercitam podem ir transformando uma cidade virtual, equacionando questões de degradação ambiental e social, tornando essa cidade gradativamente mais bonita, confortável e generosa para todos os seus habitantes. Pode-se dizer que Sim City ensaia futuros políticos, administradores públicos, geógrafos, arquitetos, engenheiros e cidadãos de um modo geral. Por extensão, um futuro mundo melhor.

Em geografia é muito forte a noção e a tradição do manejo de objetos e funções que constituem o espaço geográfico, o que implica em políticas de alocações de recursos e constantes grafias concretas sobre o espaço, isto é, grafias com existência física no espaço. Sejam grafias que apagam as marcas de uma história anterior cristalizada no espaço, sejam grafias que lançam novas marcas no espaço, necessárias para o devir histórico. Aliás, grafar novas marcas e apagar velhas marcas são ações simultâneas. Isso inclui estradas, portos, grandes e pequenas usina de todo tipo, inclui a multiplicidade de tamanhos e qualidades das cidades, e preservações, destruições e regenerações de coberturas vegetais, cursos d'água, solos, assim como estruturas fundiárias agrárias. Isso inclui, numa palavra, o mundo.

A produção do espaço geográfico é condição necessária para o desenvolvimento das relações de produção e, por via dessa necessidade, as relações de produção são também produtoras do espaço geográfico. Assim, a produção do espaço geográfico pode implicar - e, de fato, tem inseparavelmente implicado - na exploração do trabalho de muitos por outros, ou na apropriação privada por uns da parte maior do conjunto das riquezas geradas por todos.

Não é porque o manejo do espaço geográfico possa ser um instrumento usado para subjugar que não se possa conceber as potencialidades do manejo em sentido contrário, como um instrumento utilizado na direção da emancipação coletiva da aventura humana sobre a face do planeta. Brinquedos talvez possam nos ajudar a exercitar esse ensaio e cenário. Como diz uma velha frase, brincando também se aprende.

Onde brincar não é fácil

Em periferias urbanas de condições materiais, econômicas, comunitárias e psicológicas bastante adversas, crianças e adolescentes costumam desenvolver rejeições cumulativas e com efeito cascata, como aquelas arrumações em linha de peças de dominó em que, derrubada uma peça, esta vai fazendo todas as outras irem desabando.

Essas crianças e adolescentes manifestam suas conflituosidades em casa, nas ruas e na escola - ou, mais exatamente, no curto tempo de escolarização que é o máximo que grande parte poderá atingir. Em escolas ou em clínicas com sistema de atendimento público, alguns desses adolescentes e crianças (bem poucos, na verdade) terão acesso a um acompanhamento psicopedagógico, onde poderão elaborar melhor o seu modo de lidar com suas conflituosidades e dificuldades de inclusão escolar e social.

Muitas vezes, manifesta-se um conjunto de rejeições interligadas. Rejeição contra a sua própria condição de pobreza, contra a sua família de relações parentais e simbólicas precariamente constituídas, rejeição contra a cor e os matizes de sua pele, contra a ausência de perspectivas melhores para a sua vida, contra a sexualidade precocemente exercida e que começa, tantas vezes, de maneira violentamente forçada.

Essas rejeições retornam umas sobre as outras, reforçando-se mutuamente. Essa carga imensa, crescente e recursiva de rejeições acaba explodindo e implodindo. Implodindo na baixa auto-estima destrutiva da pessoa por si mesma. Explodindo no retruco que essa pessoa dá para o mundo, pois esse somatório continuamente recursivo de rejeições acaba por se fundir numa única grande rejeição de mão dupla: rejeição da pessoa pelo mundo, rejeição do mundo pela pessoa. As outras pessoas, e os bichos e as plantas e os objetos físicos, podem passar a ser os alvos visados por essa grande mágoa acumulada.

Estamos falando de crianças e adolescentes que são simultaneamente vítimas e agressores num circuito recursivo de agressões físicas e simbólicas, abrangendo a violência sexual e os atentados graves contra a vida. A agressão praticada por adolescente ou criança, que subexiste sob essas condições, é também um pedido de socorro que ele dirige a... Ele não sabe exatamente a quem, e nem nós.

Seguindo a metáfora das peças de dominó, a rejeição por ser negro, pobre ou contra o seu próprio corpo sexualizado tão precocemente, transforma-se muitas vezes em rejeição contra o cenário ou contexto, ou seja, contra o lugar ou geografia proximamente vivida. Rejeição contra a aparência pobre das casas e das ruas, contra a aparência das pessoas. Rejeição contra a ausência de policiamento, que possibilita tantas truculências, e rejeição contra a presença do policiamento, que pratica tantas truculências. Rejeição até mesmo contra os modos de ser dos parceiros de sua idade e que são, afinal, também os modos de ser do próprio ser que rejeita.

Rejeições que vão se projetando e se alongando até as menores coisas. Rejeição contra o filhote de cão ou gato que acabou de nascer, contra a flor que inadvertidamente brotou na fresta de um asfalto rachado, ou contra o vidro novo que o vizinho colocou na casa velha. Mata o filhote de cão, esmaga a flor, apedreja o vidro novo da casa do vizinho. Ou fura com um estilete o corpo do parceiro de mesma idade e confusões de todos os dias.

Porém, ainda seguindo-se as peças do dominó, no final das seqüências de rejeições, o próprio exercício dessas rejeições contra o filhote de gato, contra a flor e contra o

vidro novo do vizinho talvez ofereça condições mais flexíveis para que com elas se lide: afinal, talvez o bicho, a flor e o vidro sejam como o brinquedo que ensaia o tempo futuro, e falar sobre o brinquedo é mais fácil.

É muito doloroso lidar com o que acontece dentro de casa, com as valorações simbólicas da cor da pele e com a ausência de melhores expectativas para a vida. É tão doloroso que fica tudo cheio de amarras, difícil de mexer, de desatar um pouquinho que seja.

Mas talvez lidar com a projeção de tudo isso nos finais das linhas seja mais fácil: o filhote de cão, a flor e o vidro novo do vizinho podem ser símbolos mais fáceis de com eles lidar. Ou a rejeição pela aparência das casas e das ruas pode ser também esses símbolos mais fáceis de tocar, sem ferir demais. Talvez começando pelos finais das linhas possa ser mais viável fazer um pouco do percurso de volta, chegando mais próximo do âmago da dor.

A geografia vivida mais proximamente se oferece, então, como o espelho, exteriorização ou final de linha e bumerangue que retorna para o que é sentido como uma convulsão interior. O manejo simbólico dessa exterioridade, através de brinquedos com temário sócio-ambiental, pode ser a porta de entrada para um pouco do que se convulsiona interiormente.

Jogos computadorizados, nesses casos, são quase sempre uma impossibilidade financeira. Além disso, faz-se fundamental a interlocução com um outro, isto é, a abertura para um outro, nesse diálogo e brinquedo que tem por suporte os assuntos da geografia próxima e das ecologias de extensões mais abrangentes que permeiam e são permeadas pelas ecologias mais domésticas. Para esses brinquedos que podem ensaiar alternativas de outros modos de viver, jogos computadorizados não chegam a ser, portanto, os melhores modos de brincar, tanto por razões financeiras quanto por razões de interlocução, voz a voz, escuta a escuta, rosto a rosto. Idéias, porém, podem ser adaptadas. Mais ainda: cada idéia pode ser, sempre, uma inspiração para outras tantas novas idéias.

Jogando com a dificuldade

Num trabalho psicopedagógico associado ao acompanhamento de crianças que manifestaram conflituosidades extremas em escolas públicas na periferia urbana de Porto Alegre, um dos brinquedos geográficos que demonstrou maior alcance quanto a resultados alcançados foi uma espécie de Sim City dos que têm poucos recursos materiais e precisam compensar isso com o aumento da imaginação.

Esse brinquedo pode ter muitas variantes, mas a sua matriz básica, aplicada na clínica psicopedagógica, consiste muito simplesmente em brincar com os pequenos pacientes de desenhar e construir maquetes de lugares urbanos com carências sócio-ambientais (são representações que eles fazem de seus cotidianos) e confeccionar com eles uma coleção de cartõezinhos monetários (cheques), com valores diferenciados, que podem ser distribuídos sobre as partes do desenho ou maquete, permitindo então o refazer e o melhoramento destas partes do desenho ou maquete.

É importante, aqui, enfatizar que a própria insuficiência dos recursos simbolicamente criados gera situações de dilemas e, por conseqüência, de negociação dialogada, e que exatamente isso é a essência apropriadora de novos domínios cognitivos e emocionais propiciada pelo brinquedo. O brinquedo proporciona

situações de elaboração individual, em contato com o discurso dos outros (terapeuta e colegas), face à necessidade de cada um estabelecer e argumentar a favor de suas prioridades.

O fundamento desse brinquedo com regras (isto é, jogo) é que os valores necessários para o melhoramento mais abrangente das condições sócio-ambientais são sempre significativamente mais altos que os valores monetários e simbólicos que nós, os participantes do brinquedo, nos autoconcedemos. Isso ajuda de modo extraordinário a exercitar as noções de limites e potencialidades, essas noções aparentemente opostas e, no entanto, simultaneamente complementares e formadoras do sujeito. Noções, essas, enormemente obscurecidas no dia-a-dia formador desses sujeitos mirins, inscritos na dureza embrutecedora do macro contexto.

Insistimos: noções de limites e potencialidades podem ser exercidas de modo associado, num exercício de contínuo estabelecer, sustentar e reconsiderar escolhas, encontrando no diálogo o veículo ou ecologia para realizar essas mediações.

Nessa prática simbólica e participativa, a geografia, ao oferecer ao paciente e/ou aluno nada menos do que o mundo como objeto de análise e compreensão, oferece, efetivamente, a dimensão da exterioridade em relação dialógica com a interioridade do sujeito. Ou, em outras palavras, numa perspectiva fenomenológica freireana, o ensino de geografia pode ser o processo pelo qual o paciente e/ou aluno compreenda o que está em torno de si (o mundo, em diversas escalas) como algo que também está dentro de si, internalizado, algo que o constitui como pessoa. Assim, enquanto busca compreender o que está em torno de si, esse mesmo sujeito pode ter sua atenção centrada nos modos como ele pensa e age em relação a este entorno que está também dentro de si. O tema gerador pode ser, por exemplo, as condições ambientais de uma periferia urbana. O que estará aí sendo discutido não é apenas o objeto aparentemente externo ao sujeito, mas simultaneamente, o próprio sujeito. Quais os caracteres do ambiente que ele prioriza como objetos de observação? Quais os que ele negligencia? Por quê? Quais as suas relações cotidianas com o ambiente observado? Que ações e novas posturas ele formula para si (e em discussão com os outros) ao tratar desse tema?

É evidente a relação disso tudo com a proposição de Guattari (1991, p. 17-22; 1995, p. 182-203) de que a elaboração pessoal de novas concepções sobre aquilo que nos envolve pode ter um alcance pedagógico e terapêutico muito grande em relação a estados conflitivos pessoais, que se caracterizam pelo fechamento do ser sobre si mesmo, pela suspensão do diálogo com os que estão em torno.

Clínica e Escola: Proximidade Sobre a Extensão de um Mesmo Universo Social Gerador de Exclusões

É importante destacar aqui as proximidades entre as práticas da clínica psicopedagógica e as práticas da sala de aula, através de jogos e diversos tipos de representações da cotidianidade vivida e elaborações de juízos de valores e expressões desejantes. Essas proximidades constituem uma convergência necessária, pois, se a prática terapêutica é também educacional, a prática educacional também pode ser,

mesmo que subconscientemente, terapêutica - sobretudo em contextos em que a conflituosidade do indivíduo estabelece um circuito cumulativo de espelhamentos com a rejeição de seu meio. O trabalho terapêutico/educacional que, então, pode ser desenvolvido é a transformação desse sentimento de rejeição (manifesto como apatia e/ou agressividade) em sentido de participação transformadora, relativa a esses quadros difíceis do contexto social.

Denominamos de manejo simbólico a esse conjunto de procedimentos a serem continuamente reinventados, constituídos por representações, juízos e expressões desejantes - através de jogos, desenhos, jornalzinho, teatrinhos, exposições etc., no sentido de que através do manejo do objeto que pode ser modificado com as próprias mãos adquire-se um certo "poder" sobre os grandes objetos do meio, por objetos menores representados. Com isso, exercita-se a passagem do sentimento de exclusão/rejeição do mundo para um sentimento de participação/transformação em relação ao mundo.

A conflituosidade extrema manifestada por crianças e adolescentes que chegam até a clínica psicopedagógica pode ser entendida como simplesmente a acentuação de uma conflituosidade pulsante no quadro escolar, social e cotidiano em que esses sujeitos existem, fazendo-nos conceber que, sob essa perspectiva, sala de aula, instituição escolar e clínica são pontos bastante próximos entre si sobre a extensão de um mesmo universo social.

Trabalhos recentes, como os de Aigner (2003, p. 37-56) e de Pires, Lindau e Rodrigues (2003, p. 11-36) revelam essa proximidade, a partir da educação não formal junto a comunidades de papeleiros ou junto a escolas públicas da periferia urbana. Práticas de socialização que demonstrem relevância na escola podem ser adaptadas para a clínica, e vice-versa. Os intercâmbios entre escola e clínica podem ser mutuamente inspiradores, quando a abordagem da psicologia do indivíduo se enraiza na ecologia do coletivo.

Considerações Finais

Nossas práticas nos evidenciam que criar novas formas de diálogos ativos em relação ao meio em que se vive pode alcançar significativos resultados onde os cotidianos parecem produzir mais a fragmentação do ser do que a sua felicidade. Existe uma velha expressão - tomar a sopa quente pelas bordas - que nos parece aplicável ao significado dessas práticas que genericamente estamos chamando de manejo simbólico. De algum modo, exercitar escolhas, limites e potencialidades em nossas relações com as coisas acaba por produzir efeitos que, às vezes mais, às vezes menos, esboçam movimentos em direção ao centro mais sensível do ser, que é a constituição de si próprio na relação com os outros.

Declaramos a evidência de possibilidades felizes em nossas práticas na mesma medida em que, junto com as pequenas vitórias diárias, somos também todos os dias derrotados não só pelos nossos estreitos limites e capacidades pessoais, mas, sobretudo pela gigantesca dimensão de contextos que são, afinal, maiores do que o alcance do nosso talvez ingênuo voluntarismo. Em outras palavras, sentimo-nos respaldados para

declarar a evidência de possibilidades felizes porque, de dentro da adversidade e das derrotas cotidianas, extraímos também as pequenas vitórias cotidianas.

Para finalizar, gostaríamos de enfatizar que não estamos defendendo uma procedência da educação, ou do psicológico e do cultural, sobre o econômico e o político, no sentido de uma transformação social. Tampouco defendemos o inverso, que seria uma precedência do econômico sobre o cultural, educacional e psicológico. Não acreditamos em mecanicismos. Acreditamos numa complexidade onde as fronteiras entre o estrutural e as pulsações dos processos de subjetivação tornaram-se indiscerníveis, onde uma ação consistente exercida num lugar pode exercer efeitos migratórios, deslocando-se e sendo assimilada pelas sinergias de lugares outros, em diversas e interpenetradas escalas.

Referências

AIGNER, Carlos Henrique de Oliveira. Educação popular em Porto Alegre, geografia e cidadania. In: REGO, N.; AIGNER, C.; PIRES, C.; LINDAU, H. (orgs.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos, geografizando em educação e local e o global*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

_____. Geografia e educação ambiental: construindo a cidadania a partir da valorização do lugar. In: MOLL, J.; REGO, N.; AUGNER, C. (org.). *Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005 (no prelo).

ALLIEZ, Eric. *A assinatura do mundo, o que é a filosofia de Deleuze e Guattari?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

_____. *Caosmose*. São Paulo: Editora 34, 1995.

LINDAU, Heloísa Gaudie. Ley. A informática perante o ensino de geografia: um concorrente ou um recurso? *Boletim Gaúcho de Geografia*, n. 25, Porto Alegre: AGB, 1999.

PIRES, Cláudia Luiza Zeferino; LINDAU, Heloisa Gaudie Ley; RODRIGUES, Milton Müller. Geografizando lugares: transitando por diferentes ambiências. In: REGO, N.; AIGNER, C.; PIRES, C.; LINDAU, H. (orgs.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos, geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

REFFATTI, Lucimara Vizzotto. *Apropriação psicossocial de lugares e o encontro geografia/ educação*. Porto Alegre. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

_____. Representações de mundo - iniciando um trabalho psicopedagógico em interface com uma geografia fenomenológica, In: REGO, N.; SUERTEGARAY, D.; HEIDRICH, A. (orgs.). *Geografia e educação:* geração de ambiências. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

REFFATTI, Lucimara Vizzotto; REGO, Nelson. Geografias adversas e manejo simbólico. *Boletim Gaúcho de Geografia*, n. 29. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2004.

REGO, N.; SUERTEGARAY, D.; HEIDRICH, A. O ensino da Geografia como uma hermenêutica instauradora. In: REGO, N.; AIGNER, C.; PIRES, C.; LINDAU, H. (orgs.). Um pouco do mundo cabe nas mãos, geografizando em educação o local e o global. *Geografia e educação:* geração de ambiências. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

REGO, Nelson. Apresentando um pouco do que sejam ambiências e sua relação com a geografia e a educação. In: REGO, N.; SUERTEGARAY, D.; HEIDRICH, A. (org.). *Geografia e educação:* geração de ambiências. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

_____. Geração de ambiências – três conceitos articuladores. *Revista Terra Livre*, n. 19, (Geografia, Movimentos Sociais e Cidadania). São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2002.

Recebido para publicação em março de 2005
Aprovado para publicação em maio de 2005