

Sentir, pensar e aprender

Homenagem a Serge Lebovici no seu 80.º aniversário

EMÍLIO SALGUEIRO (*)

INTRODUÇÃO

O étimo latino de Serge ou Sérgio é *séricus*, isto é, seda. Recordemos a sericultura, ou a criação de bichos-da-seda, para a paciente construção de casulos, e a obtenção da seda natural, de grande valor desde a China antiga.

Serge, ou Sergius, como nome próprio, designou personagens de mérito e valor, como o Patriarca de Constantinopla do ano 610 até ao ano 638, e que defendeu, em 626, a cidade contra os Ávaros, povo de cavaleiros aparentado com os Hunos.

Houve quatro Papas com o nome de Sergius: Sergius I, que acabou por ser santificado, e que foi Papa de 687 a 701; Sergius II, que exerceu o Papado de 844 a 847; Sergius III, Papa de 904 a 911, que reconstruiu o Latrão onde, no século IV, se edificara a catedral de Roma e se estabelecera a residência dos Papas. Aqui viriam a ter lugar os quatro Concílios de Latrão, de grande importância na história da Igreja Católica, o primeiro dos quais, o de 1123, abriu a série dos Concílios Ecuménicos do Ocidente. Por último, ainda houve um Sergius IV, Papa de 1009 a 1012.

Serge Lebovici tem sido, ao longo dos últimos cinco decénios, um obreiro paciente e persistente na defesa da saúde mental da criança e do ado-

lescente, e na afirmação do valor e da originalidade da pedopsiquiatria e da psicanálise francesas, em cuja construção tem sido uma figura fundamental.

Dotado de uma notável capacidade empática, conciliadora mas sem fazer cedências de fundo, alia a uma flexibilidade quase sedosa, um carácter decidido e pronto para a luta.

O seu ecumenismo e a sua brilhante capacidade de síntese, bem visíveis nas suas intervenções de improviso em reuniões científicas, conjugam-se com um sempre renovado entusiasmo por iniciativas originais.

As suas qualidades naturais de chefia, a consistência nas suas posições, as suas capacidades pedagógicas e a sua energia quase inesgotável, levaram a que Serge Lebovici tenha vindo a exercer um grande fascínio e influência sobre a pedopsiquiatria portuguesa. Através de numerosos amigos e discípulos, onde se deve distinguir a figura ímpar de João dos Santos, através dos seus escritos, clarificadores e sistematizados, e através do seu magistério directo, a psicologia, a psiquiatria e a psicanálise portuguesas têm tirado largo benefício.

É neste espírito de reconhecimento pelo muito aprendido que dedico a Serge Lebovici, verdadeiro Papa emérito de todos nós, as reflexões que se seguem, e que intitulei «*Sentir, pensar e aprender*», onde procurei caracterizar as relações promotoras de desenvolvimento.

(*) Psicanalista e Psiquiatra. Professor Auxiliar, ISPA.

I

Pedagogia, de acordo com a etimologia grega, significa *conduzir a criança*. Contém, no seu cerne, a ideia do estabelecimento de uma relação entre um adulto que *sabe conduzir*, e uma criança que *necessita de ser conduzida* de um patamar de ignorância ou de saber insuficiente para um outro de conhecimento aumentado. Esta condução deveria ser *benéfica para a criança*; no entanto, parece estar implícita a crença de que o pedagogo, activo, *conduz*, e que a criança, passiva, *se deixa conduzir*. Curiosamente, «*paedagogium*» significa *escola para escravos*, o que põe a descoberto que o principal beneficiado com este processo seria o adulto e não a criança.

Por extensão, este conceito de pedagogia também se poderia aplicar à relação entre um adulto, condutor, e a parte infantil, ou a parte que não sabe o suficiente, de um outro adulto, que se deixa conduzir.

Este desequilíbrio no peso relativo dos dois parceiros tornaria inevitável uma unidireccionalidade no processo pedagógico, que iria contra a polissemia do verbo *aprender*.

Com efeito, *aprender* vem do étimo latino «*apprehendere*», que origina, num primeiro momento, o *apreender*, e, num momento seguinte, o *aprender*.

Apreender implica apreensão, isto é, o *uso das mãos*: agarrar, apanhar, segurar, juntar, separar -- as mãos descobrem e compreendem.

Aprender vem de prender, isto é, de ligar, atar, unir o que estava separado, e ainda, de *tomar afeição* ou *sentir-se afeiçoado*.

Com as mãos se estabelecem *ligações afectuosas* -- o primeiro aprender vem do agarrar afectuoso do bebé pela sua mãe, e do agarrar afectuoso da mãe pelo seu bebé.

II

Aprende-se por interacções afectuosas: a mãe e o seu bebé embrenham-se em fascínios mútuos, e descobrem-se na proximidade, num corpo a corpo que os marca e revela. Este estado de paixão virá a dar o ímpeto para a avidez de conhecimento que o bebé virá a mostrar.

O bebé forma as suas *representações fundadoras* no contacto com a mãe. As primeiras re-

presentações serão, pois, do corpo e do seu sentir -- do corpo e das suas necessidades, do corpo e dos seus prazeres, do corpo e das suas posições, do corpo e dos seus movimentos -- do corpo próprio e do corpo do outro.

Mas a *construção complexa do corpo activo*, de onde emergirá a mente, necessita de matrizes organizadoras exteriores ao bebé, a primeira das quais será, necessariamente, a mãe.

Que qualidades afectuosas terão de possuir estas matrizes organizadoras? Têm de poder dar *acolhimento, suporte e contenção, organização*, e, por fim, *estimulação*, qualidades estas ajustadas às necessidades e capacidades do bebé. Se assim fôr, as matrizes tornar-se-ão *nutrientes e promotoras de desenvolvimento*.

III

Pelos três-quatro meses de idade, o bebé e a sua mãe começam a descentrar os olhares, até aí dominantes de um para outro, procurando novos objectos de fascínio. Como que rodam ambos de 90 graus, e ficam a olhar em frente, derramando sobre os objectos encontrados o interesse que tinham um pelo outro (Luquet, 1978).

Tanto o bebé como a mãe apontam para o que ambos vêem, mas só a mãe é capaz de o nomear. Esta «*mais-valia*» introduzida pela mãe facilita a apropriação pelo bebé de novos objectos de desejo. A par e passo, o bebé vai construindo um espaço psíquico e uma mente própria, e adquire a capacidade de descobrir e de «*pensar*» por si.

Entre os novos objectos de desejo, o principal será o pai. É aqui essencial que o bebé consiga estabelecer uma clara distinção entre o pai e a mãe, assim completando a distinção entre si próprio e a mãe.

O bebé individualizado descobre a diferença entre os sexos, tal como descobre o seu próprio sexo, fascina-se pela relação de amor e desejo existente entre o pai e a mãe, e coloca-se a si próprio em relações complexas de amor e raiva com cada um deles.

O acesso à simbolização permite-lhe transformar o espaço transicional, criado entre ele e a mãe, num espaço claramente representacional, onde aprende, pelo jogo e pela brincadeira, novas verdades sobre o mundo que o rodeia.

Experiências sustidas de boa contenção e

apoio são essenciais para que estas explorações prossigam: curiosidades *incorporativas, retentivas, excretórias, destrutivas e sexuais* originam perguntas que vão obtendo respostas, aqui ocupando lugar central o interesse pelo exterior do corpo do pai e suas diferenças em relação ao exterior do corpo da mãe, assim como o fascínio pelo interior do corpo da mãe, e por tudo aquilo que de precioso o possa habitar. A criança reconhece, por fim, haver diferenças insuperáveis entre a sua geração e a geração dos pais.

Movimentos identificatórios da criança com ambos os progenitores, sobretudo com o do próprio sexo, dão ímpeto às descobertas específicas e diferenciadas que cada criança consegue fazer – todos os aprenderes partem de uma vontade de *desvelar segredos* e de *encontrar tesouros*.

IV

O natural impulso para descobrir e aprender assenta numa livre circulação, tanto das pulsões libidinais, como das pulsões destrutivas.

As pulsões libidinais conduzem à junção e às sínteses, as pulsões destrutivas impelem à separação e às análises – do equilíbrio entre as pulsões resultarão representações fecundas.

Para o aprender se tornar propulsor de um bom desenvolvimento, o *prazer de aprender* tem de ser superior à *necessidade de aprender*.

O prazer de aprender liga-se ao *prazer de ser capaz de fazer*, indissociável do *prazer de brincar*. Brincar a fazer e fazer a brincar tem que manter-se muito próximos do *fazer a sério* para que este consiga manter impulso e fulgor.

Prático e lúdico estão, pois, na base de todo o aprender, mas são inevitavelmente modelados pela incerteza e pela angústia inerentes a toda apropriação do saber:

- angústia pelo afastamento das referências familiares, securizantes, e embrenhamento no desconhecido – talvez a angústia dos navegadores portugueses a atreverem-se a navegar sem terra à vista;
- angústia pelo enfrentamento de perigos, de tentações e de desvios, sem perder o fito último do conhecimento – talvez a angústia de Ulisses no regresso a Ítaca, ao encontro do filho e da mulher;

- angústia pelo sentimento de tarefa infundável, sempre a recomeçar – talvez a angústia de Sísifo;

- angústia pela ousadia do projecto, sentido como cometimento sacrílego, merecedor de punição – talvez a angústia de Prometeu ao roubar o fogo aos deuses do Olimpo.

V

Angústias contidas estimulam o crescimento, angústias transbordantes paralisam-no.

Todo o aprender claro inclui o reconhecer *o que há de comum*, e o distinguir *o que há de diferente*.

O oposto do aprender claro é o *aprender confuso*: o processo de desenvolvimento detém-se ao nível onde surgir a confusão.

Há *distinções fundadoras*, ou *saberes básicos*, que o bebé e a criança pequena têm de adquirir precocemente, para poderem ser capazes de aprendizados mais complexos como, na devida altura, os aprenderes da escola. Se tiverem tido uma matriz familiar adequada, foram aprendendo a *diferenciar claramente* entre o que é *presença* e o que é *ausência*; entre o *bem-estar* e o *mal-estar*, entre o *belo* e o *feio*, entre o *bom* e o *mau*; entre o *que causa mal-estar* e o *que traz alívio*; entre o *dentro* e o *fora*; entre o *que está em cima* e o *que está em baixo*, entre o *que está de um lado* e o *que está do outro*; entre o *interior* e o *exterior*, entre o *que entra* e o *que sai*; entre o *próprio* e o *outro*; entre *um alívio que vem do próprio* e *um alívio que vem do outro*; entre o *antes* e o *depois*; entre *pessoas e objectos inanimados*; entre o *amor* e o *ódio*, entre *construir* e *destruir*, entre a *verdade* e a *mentira*, entre a *gratidão* e a *inveja*; entre *pessoas completas*, com pensar próprio, e *pessoas-parciais ou pessoas-função*, submetidas à vontade do outro; entre *sentir*, *pensar* e *agir*; entre *liberdade* e *opressão*; entre o *homem* e a *mulher*; entre *filhos* e *pais*.

Nestes *aprenderes fundadores*, é subtil o deslizar de estados de afecto para estados de conhecimento.

VI

O aprendiz aprende porque, além de ter en-

contrado *suporte* e *contenção* suficientes, se sentiu *estimulado*.

E o que estimulará o aprendiz? Encontrar, na altura própria, *objectos de aprendizagem interessantes* que *suscitem o seu desejo de apropriação*, sob a forma de representação mental.

Ao *desejo de apropriação ou apetência ou apetite* do aprendiz tem de corresponder um desejo de dádiva do ensinante.

Haverá um encontro de desejos, suportado por *processos de identificação mútua*: cada um dos parceiros tem de saber colocar-se, nos momentos fortes do ensinar e do aprender, na sua própria pele e na pele do outro, com troca de posições rápida – o ensinante oferece-se como objecto desejável de aprender, o aprendiz como objecto desejável de ensinar.

Estes processos de identificação mútua fazem-se não só entre os parceiros enquanto pessoas mas também, e sobretudo, entre os respectivos *modos de funcionamento* enquanto ensinantes e enquanto aprendizes.

Embora entre o educador e o educando tenha necessariamente de haver uma assimetria e uma diferença de potencial ensinante, a um certo nível de funcionamento mental, aprender e ensinar são idênticos (Matte-Blanco, 1988).

Para além disso, todo o bom aprender conduz a uma *interiorização* do processo que lhe deu suporte, a uma *autonomização* em relação ao ensinante, e ao adquirir uma *capacidade silenciosa de auto-ensino* pelo aprendiz. No entanto, a *dor mental* causada tanto pelo querer aprender como pelo querer ensinar, não pode ser excessiva, ou o processo de conhecimento detém-se.

VII

Quando os *aprenderes de vida*, ou *aprenderes fundadores*, ficaram bem consolidados o potencial evolutivo que deles emana conduz a uma passagem natural para os *aprenderes escolares* – os processos básicos subjacentes são idênticos.

Neste sentido, pode afirmar-se que qualquer falha num aprender implica ter havido *falhas anteriores* nas dimensões *acolhimento, suporte, contenção, organização* e *estimulação*, do processo educativo, em sentido alargado.

Todo o processo educativo – ou *diálogo educativo*, pois que subentende uma intensa sinali-

zação mútua – insere-se numa *matriz institucional*: a família, para os aprenderes fundadores, a escola, para os aprenderes eruditos. Daqui, e parafraseando Donald Winnicott (1969), poderá falar-se em famílias ou em escolas «suficientemente ou insuficientemente boas», de acordo com o grau de adequação mostrado para os parceiros do diálogo educativo, nas suas capacidades de acolhimento, suporte, contenção, organização e estimulação.

João dos Santos disse em 1983: «*A higiene mental é um mito, a pedagogia é o futuro*», e acrescentou: «*A verdadeira higiene mental diz respeito à educação, e portanto à introdução de uma nova pedagogia. A educação deve inspirar-se numa pedagogia de relação.*»

João dos Santos sublinha a importância nuclear dos saberes fundadores quando afirma que: «*A higiene mental só tem um campo verdadeiramente eficaz, o da relação da mãe com o seu bebé, desde a gestação até aos três anos, idade do jardim infantil. E, ainda, o da relação da mãe com uma figura paternal*». E acrescenta João dos Santos: «*A higiene mental tem ainda eficácia ao nível do jardim infantil e deve basear-se na criação de um clima geral, e de uma atitude das educadoras, que favoreça a resolução do que vem da relação exclusivamente familiar e que condiciona sintomas; o seu objectivo deveria ser o de prevenir o fracasso na iniciação à escola primária.*»

Creio que João dos Santos sublinha aqui o *potencial organizador e reorganizador*, latente nas facetas de acolhimento, suporte e contenção desta fase do processo educativo. Nestes aprenderes fundadores, a faceta *estimulação* deve passar para um segundo plano, ou para um segundo tempo – *estimulação* sem *acalmia* e *segurança* prévias desorganizam a criança e impedem-na de aprender. Pelo contrário, a criança que se sentiu acolhida, confortada e serenada, dirige-se naturalmente para as pessoas e para as situações estimulantes e *aproveita-as para crescer*, tal como as plantas se viram para o Sol e crescem.

VIII

Poderá a escola suprir, ainda, falhas nos aprenderes fundadores?

Uma resposta positiva poderá estar numa pe-

dagogia que se assuma como potencialmente terapêutica, isto é, que crie condições para a retomada evolutiva dos aprenderes fundadores bloqueados.

A pedagogia terapêutica, desenvolvida por João dos Santos na Casa da Praia (J. Santos, 1988), preocupa-se com estas questões: os seus educadores procuram criar um ambiente de acolhimento em que a criança, desvalorizada e bloqueada, sinta que existe um interesse real por ela *enquanto pessoa*. Este interesse, que inevitavelmente a valoriza aos seus próprios olhos, centra-se nas suas habilidades e capacidades actuais, e não nas suas dificuldades, insuficiências e insucessos.

Através do «*fazer*», isto é, da participação da criança em actividades interessantes por todos partilhadas, e através da «*festa*», ou seja, de «*vivências colectivas centradas em ideias ou acontecimentos de particular conteúdo afectivo*», como João dos Santos (1988) definia, fazer e festejar, ou fazer o festejar e festejar o fazer, as confusões da criança diminuem, as angústias ficam suportáveis, a tristeza atenua-se, o pensar torna-se mais claro e eficaz, e os aprenderes, tanto escolares como básicos, *acontecem*. Recorde-se, de passagem, o entrelaçar do prático e do lúdico no enleamento do bebé com a sua mãe, de que atrás se falou.

A escola regular pode, seguramente, aproveitar mais com estas experiências, investigações e ensinamentos. Tem, sobretudo, que se tornar sensível a esta íntima ligação entre saúde mental e saúde pedagógica, e aceitar que para aprender bem é preciso pensar bem, e para pensar bem é preciso estarem completos os aprenderes fundadores baseados em distinções de afectos.

Num certo sentido, a boa pedagogia é sempre terapêutica, tal como a boa terapia é sempre pedagógica.

A criança que consegue pensar bem aprende bem; o aprender leva a um pensar ainda melhor: o espírito torna-se leve, e está preparado para levantar voo.

IX

O aprender pode ser visto como uma *aventura com guia*. A princípio, o guia tem que ir ao lado; depois, o guia passa para o interior do aprendiz.

Iniciam um percurso de superfície relativamente fácil, onde surgem alguns perigos e obstáculos. Apesar das dificuldades, a busca do tesouro não pode esmorecer até à sua descoberta e apropriação; enriquecidos, procuram, depois, o caminho de regresso, ao mesmo tempo que tentam memorizar uma via de retorno fácil ao local das riquezas, projectando novas aventuras apropriativas.

A caminhada é semelhante, quer se trate da apropriação de *saberes de vida*, de *saberes escolares* ou de *saberes culturais*, e o vigor epistemofílico precocemente adquirido transfere-se de uns aprendizados para outros.

E o que caracteriza um bom guia?

1 - Clarifica, desde o início, pertencer a uma outra geração, mais velha ou mais experiente quanto ao tipo de aprendiz.

2 - Oferece-se, implicitamente, como figura de identificação: «*se eu me interessar e conseguir, não há razão que o mesmo não suceda contigo*».

3 - Suporta as dificuldades surgidas, tanto nos movimentos iniciais de identificação, como depois, na caminhada propriamente dita.

4 - Contém as inquietações do aprendiz, mostrando-se respeitador pelo que ele já sabe, e tolerante pelo que ele não aprendeu.

5 - Não alimenta fantasias de onnipotência ou de onisciência do aprendiz, sublinhando sempre o *árduo inevitável* da caminhada.

6 - Suporta os ataques, os desinteresses e as invejas do aprendiz, *sem retaliar*.

7 - Suporta as necessidades de competição e de rivalidade que o aprendiz acaba por mostrar, e considera-as positivas.

8 - Não utiliza a sedução nem a opressão.

9 - Acompanha o modo individual de fazer o percurso a uma distância ajustada às reais dificuldades encontradas.

10 - Orienta, ampara e estimula a *entrada no «nó do problema»*, necessariamente destrutiva e fragmentadora, numa primeira fase, como Winnicott (1971b) sustenta, antes de poder chegar à fase criativa, reconstrutiva, apropriativa e assimiladora.

11 - Suporta o sadismo saudável implícito nesse modo de entrar.

12 - Acalma os receios de um *afastamento excessivo no desconhecido*, receios quase agorafóbicos, que podem levar o aprendiz a querer parar, recuar ou desistir.

13 - Apresenta-se como uma figura íntegra, que respeita a integridade do aprendiz. Adquire, aqui, um novo significado a expressão «*capacidade de estar só na presença do outro*», que Winnicott (1958) considerava ser um bom sinal de saúde mental.

O bom guia, assim como o bom aprendiz, conseguem *manter íntegros os seus espaços interiores*, sem terem necessidade de se afastarem um do outro. O respeito mútuo evita o aparecimento de penosos sentimentos, tanto de *difusão*, como de *intrusão ou de violação*, no espaço interior de cada um.

14 - O bom guia não se coíbe de exercer uma função crítica construtiva, assim como *estimula a função crítica do aprendiz*, funções entendidas como *separadoras dos fascínios captativos dos saberes anteriores*, potencialmente impeditivos de progresso na caminhada para a descoberta.

X

A época contemporânea coloca diversos obstáculos graves aos aprenderes e às relações pedagógicas autênticas.

Há uma grande tolerância colectiva às necessidades especificamente narcísicas de cada um, que são cuidadosamente procuradas, aduladas e, finalmente, alimentadas, curto-circuitando as reais necessidades de intimidade, de alegria e prazer, e de crescimento, no relacionamento com os outros. As necessidades narcísicas são alimentadas mas não satisfeitas porque o próprio do narcisismo, quando tomado como um fim em si, é constituir-se em insatisfação permanente.

Assiste-se a uma *sobre-estimulação sensorio-perceptiva* constante (espectáculos, em especial, por via televisiva; valorização e exposição dos erotismos de superfície; facilitação das adictividades de todo o tipo), e esta sobre-estimulação tem como finalidade *substituir-se ao árduo trabalho da construção de relações autênticas com os outros*, ao aprender a entregar-se e a confiar-se.

O *estado de excitação permanente* impede o pensar, assim como impede dar atenção e habitar bem o espaço interior de cada um, e nele acolher, intimamente, as pessoas de quem se gosta.

O fascínio captativo de tantos espectáculos actuais substitui o anterior fascínio captativo

das ideologias colectivas, religiosas e políticas, perdendo, no entanto, alguma qualidade com a mudança, pois que reforçou o egoísmo e não a solidariedade.

Por sua vez, as adictividades acarinham-se e impõem-se como formas desejadas de anti-pensamento e de anti-aprender com os outros.

Confunde-se agitação com actividade, como se confunde promiscuidade com intimidade. Há um clima contemporâneo de *incestuosidade tolerada*, em que todos, pais e filhos, se sentem como filhos privados e oprimidos, como todo o direito a *compensações transgressivas e incestuosas*. Perdeu-se o sentido de haver *diferenças radicais entre as gerações*, necessárias para que se mantenha uma dinâmica social evolutiva.

Desaprendeu-se e regressou-se a confusões básicas, e aqui readquire uma importância vital a *função libertadora da crítica*. Estabelecendo diferenças, vincando originalidades, afirmando valores e responsabilidade, a crítica reintroduz a capacidade de pensar e de aprender.

Sem este trabalho esforçado, sempre em recomeço, não se sai da estagnação, nem se evitam os retrocessos.

Há uns anos atrás, Jorge Listopad, numa crónica que escreveu para o *Diário de Lisboa*, conferiu uma forma poética exemplar a este labor, ao afirmar que a «*nossa alma, tal como o pão do padeiro, tem de ser amassada todos os dias*».

Hoje em dia, nem se sabe que se tem alma, quanto mais que se tem de aprender a tomar bem conta dela!

Compete a todos nós defendermos pedagogicamente o primado da razão temperada pelo afecto, ou o primado do «*coração consciente*», como dizia Bettelheim (1960), sobre a ignorância, os esquecimentos e as confusões, como única via para o difícil aprendizado de nos tornarmos mais humanos, onde nunca podemos deixar de nos sentir alunos, e onde não há diplomas que nos valham...

BIBLIOGRAFIA

- Bettelheim, B. (1960). *Le coeur conscient*. Paris: Lafont, 1972.
- Luquet, P. (1978). Comunicação pessoal.
- Matte-Blanco, I. (1988). *Thinking, feeling and being*. London: Routledge.

- Santos, J. (1983). *Ensaio sobre Educação II – O falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J. (1988). *A Casa da Praia – O psicanalista na Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Winnicott, W. (1958). La capacité d'être seul. In W. Winnicott, *De la pédiatrie à la psychanalyse* (pp. 205-213), Paris: Payot.
- Winnicott, W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris: Payot, 1971.
- Winnicott, W. (1971a). *Playing and reality*. Harmondsworth: Penguin Books, 1974.
- Winnicott, W. (1971b). The use of an object and relating through identifications. In W. Winnicott, *Playing and reality* (pp. 101-111). Harmondsworth: Penguin Books.

RESUMO

O autor procura aprofundar o conceito de *aprender*, colocando-lhe a origem no corpo activo e emocionado do bebé, descobrindo o mundo através do corpo activo e emocionado da mãe.

Sobre estes *aprenderes ou distinções fundadoras*, podem construir-se os *aprenderes eruditos*, menos emocionados, se forem criadas pelo educador as condições de acolhimento, suporte, contenção, organização e estimulação ajustados às necessidades do aprendiz.

O autor procura definir, por fim, o que caracterizará um bom educador e uma boa caminhada educativa.

Palavras-chave: Serge Lebovici, aprenderes fundadores, aprenderes eruditos, aprenderes emocionados, dificuldades no aprender.

RESUME

L'auteur essaie d'approfondir le concept d'*apprendre*, et trouve son origine dans le corps actif et émotionné du bébé, découvrant le monde à travers le corps actif et émotionné de sa mère.

Sur ces *apprendre ou distinctions fondamentales* peuvent être construits des *apprendre érudits*, moins émotionnés, si l'éducateur arrive à créer des conditions d'accueil, d'appui, de contention, d'organisation et de stimulation adéquates aux besoins de l'apprenti.

L'auteur cherche, finalement, à définir les caractéristiques d'un bon éducateur et d'un bon cheminement éducatif.

Mots-clés: Serge Lebovici, apprendre fondateurs, apprendre érudits, apprendre émotionnés, difficultés dans l'apprendre.

ABSTRACT

The author tries to deepen the concept of *learning*, putting its roots in the baby's body, active and emotionally charged, discovering the mother's body, also active and emotionally charged.

Upon these *founding learnings and distinctions*, can be built *erudite learnings*, less emotionally charged, if the educator manages to create conditions of receptivity, support, containment, organisation and stimulation, well adjusted to the apprentice's needs.

Finally, the author tries both to define the characteristics of the good educator and of the good educational process.

Key-words: Serge Lebovici, founding learnings, erudite learnings, emotional learnings, difficulties on learning.