

## Aviso ao leitor

A capa original deste livro foi substituída por esta nova versão. Alertamos para o fato de que o conteúdo é o mesmo e que esta nova versão da capa decorre da alteração da razão social desta editora e da atualização da linha de *design* da nossa já consagrada qualidade editorial.

grupo **a**  
Conhecimento que transforma.



F361i Fernández, Alicia  
A inteligência aprisionada / Alicia Fernández ; tradução  
Iara Rodrigues. – Porto Alegre : Artmed, 1991.  
261 p. ; 23 cm.

ISBN 978-85-7307-701-8

CDU: 37.01382

Índices para o catálogo sistemático:

Pedagogia terapêutica  
Pedagogia da aprendizagem

37.013.82  
159.953.5

Ficha catalográfica por Carla P. de M. Pires – CRB 10/753

## Lugar do corpo no aprender

### Organismo – corpo

O entrelaçamento de fatores psicológicos e somáticos constitui um problema intransponível, que tem dado lugar a infrutíferas discussões sobre se o organismo ou o psiquismo são responsáveis pelos problemas de aprendizagem, como se o ser humano fosse construído pela soma entre as partes. Sara Paín com a distinção entre organismo e corpo, F. Dolto com a diferenciação entre esquema e imagem corporal, permitem começar a dar respostas desde a teoria, a algo que na clínica observamos diariamente: o organismo transversalizado pelo desejo e pela inteligência, conforma uma corporeidade, um corpo que aprende, goza, pensa, sofre ou age.

Assim como em todo processo de aprendizagem estão implicados os quatro níveis (organismo, corpo, inteligência, desejo), e não se poderia falar de aprendizagem excluindo algum deles, também no problema de aprendizagem, necessariamente, estarão em jogo os quatro níveis em diferente grau de compromisso.

Para Sara Paín, o organismo poderia ser comparado a um aparelho de recepção programado, que possui transmissores (células nervosas), capazes de registrar certo tipo de associações, de fluxos elétricos, e reproduzi-los quando necessário.

Em troca, o corpo poderia assemelhar-se a um instrumento musical, no qual se dão coordenações entre diversas pulsações, mas criando algo novo.

Do ponto de vista do funcionamento, podemos tomar duas dimensões, a que pertence ao organismo, que é um funcionamento já codificado, e a do corpo, que é aprendida. O organismo necessita do corpo, como um gravador necessita de um instrumento de música original que emita o som, para que ele possa gravar.

Por exemplo, a respiração é um comportamento de efeito orgânico; em troca, a emissão da palavra é uma coordenação que tem que ser aprendida.

Assim, quando uma pessoa canta, deve respirar de maneira particular: utiliza o organismo, mas seu canto está inserido no corpo. Pode-se dizer que canta com as cordas vocais, mas que não são as cordas vocais que cantam.

O organismo bem estruturado é uma boa base para a aprendizagem, e as perturbações que possa sofrer condicionam dificuldades nesse processo.

Pode-se ter um Stradivarius ou um violino de má qualidade, costuma dizer Sara Paín, mas é evidente que um bom violinista poderá fazer soar bem esse violino de má qualidade, e um inexperiente ou apático não poderá fazer nada com um Stradivarius.

Pelo corpo nos apropriamos do organismo. O bebê aprende a ser dono de seu organismo, sabe que sua mão lhe pertence simplesmente porque ele a domina, porque sente o poder que tem sobre ela, e assim se apropria dela.

Não temos diálogo com nosso organismo, mas temos diálogo com nosso corpo, nós o modulamos.

“Para sair do dualismo organismo-psiquismo, a distinção entre a noção de corpo e a noção de organismo é fundamental. E não se trata aqui do corpo simbolizado, nem da imagem do corpo que constitui a base do ‘eu’ corporal. Trata-se dessa entidade da qual se poderá posteriormente ter uma imagem, ou que poderá constituir-se em símbolo do sujeito. Há um corpo real, diferente do organismo e em grande parte independente dele. Assim, o organismo é um sistema de autorregulação inscrito, enquanto que o corpo é um mediador e por sua vez um sintetizador dos comportamentos eficazes para a apropriação do ‘em torno’ por parte do sujeito.”<sup>1</sup>

“... O corpo acumula experiências, adquire novas destrezas, automatiza os movimentos de maneira a produzir programações originais ou culturais de comportamento.”<sup>2</sup>

“O organismo pode definir-se fundamentalmente como programação. Memória assentada sobre a morfologia anatômica dos diferentes órgãos.”<sup>3</sup>

<sup>1</sup> S. Paín, *La génesis del inconsciente*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1984.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Idem.

A memória do corpo é diferente da do organismo, e ambas se conjugam com as “memórias” da inteligência e do desejo na aprendizagem. Assim como a inteligência memoriza e o sujeito recorda, a reprodução do organismo implica a memória dos caracteres hereditários e as disposições que deles se desprendem, enquanto que a reprodução pelo corpo “é a da mimese, a que duplica o outro em um jogo de espelho ainda antes que se instale qualquer imagem de propriedade egoica” (Paín), é lembrança.

### **Lugar do corpo na aprendizagem**

Desde o princípio até o fim, a aprendizagem passa pelo corpo. Uma aprendizagem nova vai integrar a aprendizagem anterior; ainda quando aprendemos as equações de segundo grau, temos o corpo presente no tipo de numeração e não se inclui somente como ato, mas também como prazer; porque o prazer está no corpo, sua ressonância não pode deixar de ser corporal, porque sem signo corporal de prazer, este desaparece.

O corpo coordena e a coordenação resulta em prazer, prazer de domínio.

Como uma pessoa que executa uma peça musical, não basta que a execute: para que tenha prazer, precisa ouvir-se. Se não se ouvisse, não lhe chegaria internamente o prazer.

Da mesma maneira a criança, frente ao espelho, nos inícios da representação pode apropriar-se de sua imagem somente quando sente que a comanda e todo seu corpo vibra com o prazer do domínio adquirido. Belo exemplo de aprendizagem: apropriação das possibilidades de ação, instrumentada pelo corpo que confere um poder de síntese ao ser e ao saber do sujeito, assim como uma ressonância agradável que o ajudará a incorporar a experiência. Não esqueçamos que, além disso, a criança poderá reconhecer sua imagem no espelho de vidro por sua experiência com espelhos humanos, que mantêm um vínculo amoroso com ela.

Assim, ao educador não deveria bastar-lhe que seu aluno faça bem as multiplicações e divisões, ou responda a uma avaliação. Existe um sinal inconfundível para diferenciar a ortopedia da aprendizagem: o prazer do aluno quando consegue uma resposta. A apropriação do conhecimento implica o domínio do objeto, sua corporização prática em ações ou em imagens que necessariamente resultam em prazer corporal.

Somente ao integrar-se ao saber, o conhecimento é apreendido e pode ser utilizado.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> O saber supõe a originalidade do corpo e o desejo e a universalidade da inteligência.

Se o educador ensina ou o psicopedagogo atende a um paciente que, por fim, consegue fazer bem as contas, mas quando o consegue mostra a mesma cara de quando as faz mal, não se avançou nada; ao contrário, corremos o perigo de ter retrocedido, ao sobrecarregar a criança com mais uma submissão.

Não há aprendizagem que não esteja registrada no corpo, assim como não há imagem enquanto o corpo não começa a inibir o movimento, e é o registro desta inibição o que possibilita separar o pensamento do momento em que esse movimento vai tornar-se ativo, ficando o movimento como uma marca interior.

A participação do corpo no processo de apropriação do conhecimento dá-se pela ação nos dois primeiros anos e logo, também, pela representação e por outorgar a configuração ao conhecimento.<sup>5</sup> Todo conhecimento tem um nível figurativo (Piaget), que se inscreve no corpo. Não é necessário, ao pensar, fazer os movimentos, pois a imagem cobre esse aspecto.

O corpo também é imagem de gozo, o dispor do corpo dá ao ato de conhecer a alegria sem a qual não há verdadeira aprendizagem.

“O corpo forma parte da maioria das aprendizagens, não só como *enseñas* mas como instrumento de apropriação do conhecimento. O corpo é *enseña*, pois através dele realizam-se as demonstrações de “como fazer”, mas sobretudo porque, através do olhar, as modulações da voz e a veemência do gesto canalizam-se o interesse e a paixão que o conhecimento significa para o outro. Esse prazer adicionado, pelo simples fato de uma exibição corporizada, significará esse “desejo do outro” onde deverá ancorar o do sujeito. Consequentemente, a descorporização da transmissão despoja o transmitido de todo interesse e garante seu esquecimento.”<sup>6</sup>

Há quem coloque que nas escolas dão-se muitos conhecimentos matemáticos, científicos e pouca expressão corporal e plástica, e tenta-se juntar a uma mesma modalidade de ensino novas matérias, caindo na mesma armadilha com diferentes aspectos, pois não se modifica o principal: o espaço da aprendizagem. O espaço educativo deve ser um espaço de confiança, de liberdade, de jogo.

A armadilha a que me refiro seria esta: se a ciência não pode ser erotizada, vamos diminuí-la, façamos ginástica; em vez de fazer entrar a matemática pelo corpo, faz-se uma hora de matemática aborrecidíssima e na outra

<sup>5</sup> A geometria deveria acompanhar a aritmética em todos os seus momentos, quer dizer, a soma numérica deveria ser contemporânea, por exemplo, à soma de segmentos, porque um conhecimento apoia-se em outro e facilita a compreensão até chegar à trigonometria. A geometria é o corpo, porque são imagens que se percebem através do movimento.

<sup>6</sup> S. Paín, *La génesis del inconsciente*, cit.

as crianças movem o corpo. Ou a criança trabalha todo o dia em tarefas aborrecidas e depois vai fazer ioga, e o prazer não se integra na tarefa. Prazer e dever ficam separados.

Provavelmente um entalhador que desfruta do que está fazendo não necessita fazer *relax*, mas uma pessoa que está em uma linha de montagem ou um psicólogo em uma instituição, realizando dez entrevistas em uma manhã, é inegável que necessitam de algum tipo de expansão para mitigar o ficar exaustos de uma tarefa que só poderia ser prazerosa se desenvolvida em um espaço de confiança e liberdade, com medida e com possibilidades de apropriar-se do produto de seu trabalho.

Uma vez escutei Sara Paín responder a uma pergunta sobre como integra o erógeno em seu conceito de corpo. Ao que ela respondeu que, sem descartar a importância das zonas erógenas (pois têm já desde o orgânico uma sensibilidade especial que se traduz em aumento de excitação), na aprendizagem tem mais importância o olhar, o que erotiza o olhar e a imagem do ser visto, que as zonas erógenas. Tem mais relevância a erotização da relação que a de determinadas zonas erógenas.

As primeiras aprendizagens são feitas com a mesma boca que serve para o gozo; sem dúvida, o vínculo com a pessoa que dá ao bebê a chupeta, que estabelece uma relação com ele, tem tanto valor como a boca. E no aspecto da aprendizagem, mais.

A leitura, desde a aprendizagem, desloca um pouco o valor das zonas erógenas como tais, mas não o da erotização geral do corpo. É muito limitado igualar o erógeno às zonas correspondentes (M. Klein), sobretudo na gênese; nós sustentamos uma posição mais relativa, que considera o filho como objeto inteiro, como corpo para a mãe.

E o tratamento de amor que ele recebe é o que erotiza o corpo (ser tocado). A transmissão de aprendizagem dos pais para o seu bebê é um ato de amor no qual a criança toda é um objeto amoroso, seu corpo inteiro, investido de amor, é acariciado.

Não é a chupeta nem a boca, é a ação, o ato de chupar que é prazeroso. Por que um bebê estando nos braços da mãe chupa a chupeta, e, às vezes, prefere mesmo a chupeta à mãe? Há quem considere que a criança recupera a mãe ao chupar a chupeta. Eu creio que com esta ação exercita sua capacidade de domínio, de dar-se prazer com sua possibilidade de continuar só e por si mesma o prazer que teve com sua mãe. E ao fazê-lo em presença dela, afirma a existência de uma mãe real e outra imaginária.

O chupar a chupeta carrega-se de significado e, fundamentalmente, é propriedade da criança. Implica uma recuperação de sua ação, de seu corpo;

o que continua não é a mãe fantasiada, o que continua é o chupar a chupeta, quer dizer, sua capacidade de usar esse instrumento e de seguir brincando com seu dedo ou sua chupeta.

Como diz Haydée Echeverría, “o corpo enlaça a dimensão interna com a externa, pelo conceito de vínculo como lugar de intersecção da construtividade cognitiva e da estrutura do desejo” e é “o meio (entendido como fator etnossociocultural) quem posiciona a construção desse vínculo.”

### Lugar do organismo na aprendizagem

“Podemos dizer que no processo de aprendizagem, o organismo revela-se por sua fratura ou sua disfunção, quando não torna possível a experiência de certas coordenações (por causa da rigidez, da inércia, da estereotipia, próprias de certas constituições mórbidas), ou dos projetos mesmo de tais experiências (por causa dos estados afásicos ou apráxicos)”. (S. Paín).

O organismo, programado através de sistemas (nervoso, digestivo, respiratório, etc.), constitui a infraestrutura neurofisiológica de todas as coordenações possíveis e possibilita a memória dos automatismos. O organismo, transversalizado pela inteligência e o desejo, irá se mostrando em um corpo, e é deste modo que intervém na aprendizagem, já corporizado. Esta é uma das razões que nos inibe de falar do tão célebre “problema de aprendizagem de predomínio orgânico” ou de “indicadores de organicidade” no Bender ou outras técnicas que evidenciam a adequação perceptivomotora e tempoespacial.

Nós propusemos um modelo diagnóstico do problema de aprendizagem, que inclui a interdisciplinaridade no processo diagnóstico, facilitando a simultaneidade reflexiva de diferentes profissionais, já que pensamos que o que interessa para o diagnóstico do problema de aprendizagem, e portanto para sua cura, não é o eletroencefalograma, a tomografia computadorizada ou o informe do geneticista, isolados, senão a integração desses elementos em um enfoque comum.

Françoise Dolto, partindo de sua diferenciação entre esquema e imagem corporal (não devemos equiparar o conceito de organismo de Paín com o do esquema de Dolto), explica como afecções orgânicas precoces podem provocar transtornos do esquema corporal, “e estes, devido à falta ou interrupção das relações de linguagem, podem acarretar modificações definitivas ou passageiras da imagem do corpo”.<sup>7</sup> Mas podem coabitar em um mesmo sujeito, uma imagem do corpo, são, com um esquema corporal invalidado ou, ao inverso, um

<sup>7</sup> F. Dolto, *La imagen inconsciente del cuerpo*, Paidós, Buenos Aires, 1986.

esquema corporal são pode coabitar com imagens patogênicas do corpo. De tal maneira, pode dizer Dolto referindo-se a crianças com organismos prejudicadas até o grau de invalidez ou cegueira: “A evolução sadia desse sujeito, simbolizada por uma imagem de corpo não inválida, depende da relação emocional dos pais com sua pessoa, de que muito precocemente estes lhe ofereçam, em palavras, informações verídicas relativas a seu estado físico de lesado”.<sup>8</sup> Claro em sua ausência – poderão realizar-se à medida que os pais tenham aceito a deficiência da criança e a possam amar, assim como possam querer eles a si mesmos e aceitar suas próprias deficiências.

### Os “corpos-cadernos”

O corpo também é importante quanto à transmissão das *enseñas*. Em geral, a escola apela somente ao cérebro, crianças com os braços cruzados, atados a si mesmos.

Essa era a proposta: amarrar-se o corpo para deixar apenas o cérebro em funcionamento, desconhecendo e expulsando o corpo e a ação da pedagogia. Ainda hoje encontramos crianças que estão atadas aos bancos, a quem não se permite expandir-se, provar-se, incluir todos os aspectos corporais nas novas aprendizagens.

Maria Sol, uma boa aluna de terceira série em uma escola municipal de Buenos Aires, contou-me um pesadelo que havia tido na noite anterior, mais ou menos assim: “Tive um sonho horrível. Estávamos, meus companheiros e eu, na escola. Vinham uns maus e obrigavam-nos a tomar um líquido para diminuir. Um liquidozinho para diminuir-nos, para que entrássemos nas aulas, porque nossos corpos eram grandes para entrar nas aulas. Quando o tomávamos, as cabeças não diminuía, mas os corpos ficavam achatados como de papel... Como cadernos! Sabe como quando as professoras põem os cadernos para corrigir, um em cima do outro sobre a escrivaninha? Assim ficávamos. Vou desenhá-los para ti. Assim:



<sup>8</sup> Idem.

Mas, claro, as cabeças de uns tapavam as dos outros. Era terrível, não se podia ver quem era quem. “Só se viam os corpos-cadernos achatados.”

Maria Sol sonhou este pesadelo dolorosamente real, e eu me pergunto também sobre o corpo dos professores desses alunos-cadernos. Não serão também “corpos-instruções metodológicas”? E me pergunto também pelo corpo do psicopedagogo, do psicólogo ou do médico. Não serão também um “corpo-livro” anulado em sua ressonância e vitalidade?