

# DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E INIBIÇÃO PSÍQUICA

Lélia Castro de Souza

---

**RESUMO** - O artigo propõe uma abordagem sobre as dificuldades de aprendizagem sob um ângulo clínico, psicodinâmico e psicanalítico, pondo em evidência certos movimentos de ordem intrapsíquica, entre os quais o processo de inibição psíquica. Tais movimentos podem afetar de maneira significativa o desenvolvimento da criança e do adolescente no meio escolar, trazendo transtornos quanto à aquisição dos conhecimentos oferecidos pela escola e, por vezes, alterando a capacidade do sujeito de manter um relacionamento de boa qualidade com os colegas de classe e os professores. Uma situação clínica é apresentada a fim de ilustrar a proposta da autora, cuja situação é baseada no trabalho terapêutico de um menino de 6 anos, Joaquim.

**UNITERMOS:** Aprendizagem. Inibição Psíquica. Impulso Epistemofílico. Funcionamento Intrapsíquico. Simbolização. Teste de Rorschach.

---

*Lélia Castro de Souza – Psicóloga clínica, doutora em psicologia clínica e psicopatologia, membro associado do Laboratoire UTRPP/EA-4403 (Unité Transversale de Recherche Psychogénèse et Psychopathologie), université Paris-13, Sorbonne Paris-Cité, França. Psicoterapeuta psicanalista do Centre hospitalier Sainte-Anne, Paris, França.*

---

*Correspondência  
Lélia Castro de Souza  
13 rue Maximilien Robespierre, 92130  
Issy-les-Moulineaux, França  
E-mail: lcastrodesouza@hotmail.fr*

## INTRODUÇÃO

### O que aprender implica

Ir à escola implica, entre outras coisas, que a criança aceite sua separação do meio familiar e que ela possa também aceitar adquirir conhecimentos que, *a priori*, não lhe pareçam ligados à sua vida cotidiana, ou seja, não lhe pareçam úteis de imediato.

A questão da separação do meio familiar aparece mais agudamente no período das aprendizagens precoces no meio escolar, anteriores à aquisição da leitura e da linguagem escrita. Mas, a exigência quanto à aquisição de conhecimentos, veiculados pela linguagem, evoluirá de maneira ascendente com o desenvolvimento da criança.

Jean Bergès<sup>1</sup> fala de "forçagem" escolar no sentido de que aprender implica consentir em saber também coisas que não nos agradam particularmente, em aceitar, por exemplo, a imperfeição e a morte.

A partir dessa ideia, podemos nos perguntar o que fará com que a criança possa, em tal contexto, aprender, no sentido escolar, mas também em um sentido mais amplo?

Freud<sup>2</sup> introduziu a noção de "prazer de aprender". Segundo Freud, trata-se de um impulso, o "impulso epistemofílico". Este nasce do desejo da criança de resolver enigmas que se impõem a ela e que estão ligados a questões em torno das origens. Por exemplo, crianças de 3 a 4 anos fazem, frequentemente, perguntas sobre como nascem os bebês. Diversos autores pensam que procurar saber o que se passa no interior do corpo da mãe é o primeiro objeto das tendências epistêmicas.

Freud considera que tais interrogações infantis constituem o embrião do "prazer de aprender". Sob a ação do impulso epistemofílico, a criança desvendará mais tarde novos enigmas e, especialmente, terá acesso aos conhecimentos propostos pela escola.

Assim, seria o "desejo de saber", o qual se inscreve no desejo mais amplo de conhecimento do mundo, que tornaria possível o aprendizado da criança.

Porém, a aquisição de conhecimentos pode se tornar o lugar de fixação de diferentes medos, por vezes, duradouros. Nesse caso, a criança entra em uma série de engrenagens que a levarão ao ataque inconsciente dos próprios processos cognitivos, de maneira que certas crianças podem não suportar as exigências escolares crescentes, que vão levá-las a assimilar a escola como um ambiente de sofrimento.

### Processos de simbolização e representação

A criança que aprende a ler e a escrever deve ultrapassar o simples desenho da letra, a sua forma. A aprendizagem solicita suas habilidades motrizes, seu corpo físico. Para alcançar o sentido das palavras, ela deve buscar suas capacidades de simbolização e de representação.

Quando uma criança tem dificuldades para escrever, mas sabe desenhar, não é a questão do traço gráfico que está em jogo, mas a capacidade de dar um sentido a este, associando o traço, a uma significação, a uma representação. A "representação" é um termo usado na Filosofia e na Psicologia para designar o conteúdo concreto de um ato de pensamento e "em particular, a reprodução\* de uma percepção anterior"<sup>3</sup>.

Pensar implica "manipular" mentalmente representações, as quais se constroem a partir do processo de simbolização que é a constituição de forma mental de uma figuração (imagem) das experiências externas feitas por intermédio do corpo.

Freud<sup>4</sup> diz que a imaturidade funcional do ser humano, nos primeiros anos de vida, o torna extremamente dependente do ambiente onde vive e dos adultos que cuidam dele. Por isso, o sujeito busca satisfações via exploração do próprio corpo, visto que este é de fácil acesso. A partir dessa ideia, Freud<sup>5</sup> postula que a vida psíquica resulta do processo que leva o sujeito a (se) representar o corpo, o próprio corpo e também o corpo materno, a partir das sensações corporais. A figuração/imagem do corpo é uma forma

---

\* em pensamento

primária de simbolização que vai alimentar outras representações mais elaboradas. Essa dinâmica se reproduz durante a vida inteira.

Uma excelente ilustração do processo de simbolização é o jogo do carretel (ou "Fort / Da") que foi descrito por Freud em "Além do princípio do prazer"<sup>6</sup>. Uma criança da família (trata-se do neto de Freud) passava o tempo jogando seus brinquedos embaixo da cama. Enquanto o fazia, ele pronunciava, ao mesmo tempo, o som prolongado "o-o-o-o-o", que significava de maneira deformada "forte" ("longe" em alemão). Um dia, Freud observou a mesma criança brincar com um carretel. A criança jogava o carretel de sua cama para trás das cortinas onde este desaparecia, enquanto ela gritava e soltava o mesmo som "oooo". Em seguida, a criança puxava a corda para trazer de volta o carretel para ele exclamando "Da!" ("Aqui/perto"). Freud associou esses jogos aos momentos de ausência da mãe da criança por longas horas. Parecia-lhe óbvio que o desaparecimento e o reaparecimento do carretel representavam a partida e o retorno da mãe. À medida que a criança experimentava, dolorosamente, essa separação, ela reproduzia, repetidamente, simbolicamente, a partida e o retorno da mãe. A alegria desses retornos jogados permitia à criança representar o retorno real e, assim, diminuir sua angústia.

O jogo assemelha-se a um espaço psíquico no qual a criança pode fazer o vínculo entre presença e ausência, dentro e fora, ele e os outros. Este espaço é um universo singular localizado entre o real e o imaginário onde ele pode se mover, representar, experienciar suas emoções: é o universo simbólico.

A linguagem, que permite o acesso a pensamentos mais elaborados e a aprendizagens mais complexas, é fundamentada nesse processo de simbolização. Ela surge como resultado de uma construção/integração da psique. A vida psíquica é, assim, feita de "representações", de palavras, de imagens, mas também de emoções, de afetos.

Esses desenvolvimentos enfatizam que a construção do ego é concomitante com a experiência do mundo externo, ancorado na psique

dos pais e onde o jogo tem uma função simbólica e é, assim, um meio de acesso à experiência psíquica da criança.

Marie-Luce Verdier-Gibello<sup>7</sup> associa esse processo a brincar com um caleidoscópio. Ela diz que durante todo o período da primeira infância, do surgimento da linguagem até em torno de 6 anos, a criança está ocupada em distinguir, identificar, nomear tudo que se apresenta a ela e procura lhe dar um sentido, construindo o seu próprio sistema de relações e representações. Quando ela brinca, desenha, e mesmo quando, aparentemente, ela não faz nada, a criança pequena brinca com suas ideias sobre o mundo, como se brinca com um caleidoscópio que se agita para se ver surgir novas configurações. A imagem do caleidoscópio, móvel, instável, fascinante, traduz, suficientemente bem, a maneira como a criança pequena constrói sua visão do mundo, associando componentes efêmeros, fragmentos da realidade, convicções provisórias, emoções. Ela constrói, assim, suas teorias de mundo que organizam seu pensamento e lhe permitem investir como algo bom dentro dela.

### **Inibição e psique**

A dificuldade de utilizar e exprimir os conhecimentos adquiridos que certas crianças e adolescentes podem encontrar durante a vida escolar se manifesta, às vezes, através do que podemos chamar de uma inibição intelectual. A criança estuda, aprende, mas, às vezes, tem dificuldades em assimilar os conhecimentos ou, mesmo quando aprendem, mostram-se incapazes de obter resultados proporcionais aos esforços empreendidos. A inibição intelectual faz parte de um processo de inibição psíquica mais abrangente, envolvendo movimentos inconscientes, ou seja, de natureza intrapsíquica.

Cabe ressaltar a distinção entre um processo de "inibição" que permite a criança selecionar o material cognitivo necessário para resolver um problema ou uma tarefa, deixando de lado o que não for oportuno (Piaget), fenômeno que contribui para a construção da inteligência, e a inibição psicoafetiva, inconsciente. Essa última

pode ser a origem, por exemplo, de uma disjunção entre os conhecimentos adquiridos e a capacidade de prestar contas desse conhecimento. Assim, a criança estuda, mas fica bloqueada na hora da avaliação dos conhecimentos exigidos pelo professor.

Segundo Freud, a inibição da função intelectual é uma defesa intrapsíquica que tem por objetivo evitar angústia: *"a inibição é uma limitação que o eu se impõe para não despertar angústia"*<sup>8</sup>. Para tal, o ego renuncia ao cumprimento de todas ou de parte das funções intelectuais para não entrar em conflito com o id ou o superego. Não pensar permite conter a angústia, esta significando a existência de um conflito intrapsíquico. O conflito surge dos distúrbios relacionais do próprio ambiente de vida da criança, em particular, do ambiente familiar.

Assim, não podemos dissociar a inteligência e o funcionamento intelectual, cognitivo e consciente, das emoções, dos conflitos inconscientes, das influências do meio. As falhas da constelação familiar podem afetar a capacidade de pensar da criança. A angústia ligada à insegurança que experimenta a criança diante da incapacidade de certos pais em dar o respaldo afetivo e psicológico do qual ela necessita, assim como certas situações do ambiente onde vive (separação dos pais, luto, doença de um membro da família...) podem se condensar em angústia ligada às aprendizagens da escola.

Às vezes, os adultos projetam sobre as crianças desejos no sentido de obter uma forma de compensação narcísica para eles mesmos. Assim, certas exigências por parte da família em termos de obtenção de resultados escolares brilhantes podem acarretar uma inibição no plano intelectual que vai impedir a criança de ter um desenvolvimento suficiente na aquisição dos conhecimentos necessários à vida escolar. Ao contrário, uma criança cujos esforços, em termos de aprendizagem escolar não são valorizados pelos adultos, pode, da mesma maneira, entrar em um processo de inibição psicoafetiva e possivelmente intelectual.

É preciso salientar que a inibição psicoafetiva não impacta, forçosamente, as aprendizagens,

mas pode se manifestar através de grandes dificuldades relacionais e comportamentais. Assim, crianças brilhantes do ponto de vista escolar podem apresentar uma verdadeira dificuldade no que concerne às interações com as outras crianças e com as atividades de grupo.

#### **ILUSTRAÇÃO CLÍNICA: Joaquim, 6 anos**

A ilustração clínica que propomos aqui tenta mostrar como certas situações vividas por membros da família são suscetíveis de gerar transtornos na relação que a criança tem com o pensar, afetando, assim, as aprendizagens e a vida escolar.

Joaquim e sua mãe vêm ao consultório por problemas de comportamento de Joaquim na escola, onde ele é agressivo com as outras crianças, chegando a cometer agressões físicas. Durante as aulas, Joaquim é agitado, mostra dificuldade para aprender, parecendo não se interessar pelos ensinamentos, o que impacta seus resultados escolares. A mãe de Joaquim queixa-se bastante do filho, de todos os problemas que este lhe acarreta em casa, mas, sobretudo na escola. Ela evoca conosco sua separação recente com o pai de Joaquim, o qual ela critica, severamente, na presença do filho, exprimindo, ao mesmo tempo, sentimentos intensos de raiva.

A avaliação psicológica necessitou muito incentivo da parte da psicóloga, visto que Joaquim mostrava-se cooperativo, porém inibido e inseguro. O teste de nível (K-ABC) mostra um funcionamento cognitivo que denota uma inteligência superior à norma e as provas projetivas põem em evidência índices de uma provável inibição psíquica, assim como a presença de impulsos agressivos mal contidos e outros índices que fazem pensar em uma problemática depressiva subjacente.

Após a restituição da avaliação, é proposto a Joaquim e à sua mãe sessões semanais de psicoterapia com Joaquim sozinho, assim como consultas pontuais em presença dos pais. A mãe recusa-se, categoricamente, em dividir esse espaço com o pai da criança e foi necessário certo tempo para que pudéssemos convencê-la do

interesse da presença deste para a criança. Um compromisso foi aceito no sentido de receber os dois pais separadamente. Mas, mesmo depois de aceito este dispositivo pela mãe de Joaquim, ela levou muito tempo até comunicar nossas coordenadas ao pai do menino.

Joaquim gosta de desenhar, o que nos fez escolher este instrumento como mediador durante as sessões terapêuticas. Os primeiros desenhos eram excessivamente sombrios. A criança cobria, sistematicamente, o desenho feito por ele com uma espécie de nuvem sombria usando um lápis de cor escura. Muitas vezes, esses desenhos representavam sua família com a seguinte configuração: Joaquim junto à irmã, o pai e mãe separados e dispostos de maneira diametralmente opostas. Joaquim tem uma irmã de 3 anos com quem ele mostra um bom relacionamento, mesmo que, por vezes, ele seja agressivo com ela.

Esses desenhos nos davam a possibilidade de falar das relações familiares. Joaquim dizia sempre: - "Mamãe diz que papai é malvado". Quando perguntávamos o que ele pensava disso, ele respondia: - "Não sei" e mudava de assunto.

Foram necessários vários meses para que pudéssemos encontrar o pai de Joaquim. Este veio à consulta sozinho e nos revelou que sua esposa estava muito deprimida depois da morte por suicídio do pai dela. Ela não aceitava a morte e guardava, em um armário, as roupas ensanguentadas que o pai vestira quando se suicidou. Esse drama nunca nos havia sido relatado pela mãe da criança.

Segundo o pai de Joaquim, a ex-esposa tornou-se, a partir desse drama, muito agressiva, o que gerou muitas brigas e desavenças, levando-os, mais tarde, à separação, com a sua expulsão de dentro de casa pela esposa.

Ele nos confia sua grande dificuldade em ver os filhos após a separação, embora conseguisse de vez em quando, trazê-los, nos fins de semana, ao seu novo domicílio. Confiou-nos, também, o quanto sofria com a imagem negativa dele que a ex-mulher, segundo ele, estaria transmitindo aos filhos.

A partir desse encontro, insistimos para que o pai acompanhasse Joaquim, regularmente,

às sessões. Surpreendentemente, essa ideia não encontrou nenhuma resistência por parte da mãe de Joaquim. Quanto à criança, esta demonstrava contentamento ao ser acompanhada também pelo pai.

A terapia prosseguiu com este dispositivo. Joaquim demonstrava prazer em vir às nossas sessões semanais. Com o tempo, mais ou menos um ano depois da primeira sessão, os desenhos tornaram-se menos sombrios, o "véu" escuro que os cobria desapareceu para dar lugar a belas cores. De certa maneira, este "véu" poderia simbolizar os movimentos de natureza depressiva da criança, e, provavelmente também, a depressão materna. O fato é que, a partir desse momento, Joaquim tornou-se mais interessado nas aprendizagens da escola e menos agressivo com os colegas.

#### **DISCUSSÃO: Uma proposta de como entender as dificuldades de aprendizagem de Joaquim**

A inibição corresponde aqui a uma proibição de conhecimento referente a um elemento que a mãe da criança tentava, inconscientemente, manter ignorado, como se nada houvesse acontecido, ou seja, a morte por suicídio do avô de Joaquim. Esse conhecimento é algo inconscientemente percebido pela criança como um perigo real que não deve ser conhecido nem representado. Aqui, o peso do não falado, a "proibição de saber" parece invadir todo o campo do conhecimento. O luto da mãe de Joaquim, que nós presumimos como sendo patológico, e a sua impossibilidade de abordar a tragédia familiar, parecem ser, na nossa análise, os fatores que contribuíram para as dificuldades encontradas pelo menino.

Com efeito, a agitação e a agressividade de Joaquim, no cotidiano e na escola, correspondem, possivelmente, a uma forma de defesa psíquica se expressando no comportamento. Essa defesa nos parece portadora das angústias maternas e dos impulsos agressivos presentes na constelação familiar. O luto impossível, a depressão não reconhecida como tal, a completa incapacidade de traduzir em palavras o sofrimento, o "não

querer saber" para não sofrer da mãe, parecem se cristalizar no "não querer saber", na inibição psíquica e, também, intelectual do menino. A proibição de pensar a morte do avô transformou-se em dificuldade em pensar fora, e também dentro, da escola.

Nós sabemos que a dificuldade de pensar os estados psíquicos e emocionais pode também encontrar uma expressão corporal, ora via doença somática, ora via os transtornos em nível comportamental.

Nossa iniciativa em integrar o pai ao projeto terapêutico da criança parece ter permitido restaurar qualquer coisa da imagem paterna atacada pelo intenso desespero maternal. A implicação do pai permitiu também a circulação das palavras que não podiam ser ditas pela mãe de Joaquim. Assim, o sintoma do filho, ou seja, particularmente os problemas encontrados no ambiente escolar permitiram suspender uma pequena ponta do véu que mantém encoberto o sofrimento da mãe. O trabalho terapêutico teria contribuído no sentido de tornar um pouco mais leve o fardo que a criança suportava no plano inconsciente.

### **Algumas considerações sobre a mediação terapêutica através do desenho**

A utilização do desenho como suporte terapêutico é uma prática clínica que se apoia, em particular, nos conceitos de projeção e de representação.

A projeção<sup>3</sup>, no sentido psicanalítico da palavra, é a operação pela qual o sujeito expulsa da sua psique e atribui a uma pessoa ou a um objeto qualidades, sentimentos, desejos, pensamentos que ele não reconhece como tal, ou seja, que ele não identifica como pertencentes ao seu próprio mundo interno.

O desenho livre constitui um espaço de projeção através do qual a criança vai projetar elementos oriundos do seu inconsciente. Esse "espaço" vai permitir uma representação gráfica de certos conteúdos, mas, sobretudo, dentro da relação terapêutica, ele permite colocar em palavras, imagens, pensamentos, emoções

suscitadas na criança pelo próprio desenho e o seu conteúdo, o que faz com que o terapeuta também possa sentir, ver ou ouvir essas mensagens do inconsciente da criança em diferentes níveis e formas.

Esses diferentes conteúdos psíquicos do "aparelho a pensar os pensamentos" são ligados uns aos outros e são mobilizados pela criança no seu cotidiano e, por consequência, na aprendizagem.

Quando uma situação traumática ocorre, traz um influxo de excitações que transborda a capacidade de elaboração e de integração do sujeito, alterando o processo de simbolização e de representação da situação.

O trauma, sendo um evento cujo impacto excede a capacidade de resistência psíquica do indivíduo, vai "se depositar" dentro da psique, como um corpo estranho, criando vários "distúrbios" em seu funcionamento, perdurando mesmo quando a ameaça na realidade já desapareceu.

### **Avaliação, psicoterapia, mediação: CONCLUSÕES**

A situação clínica que apresentamos aqui corrobora nossa hipótese de que a inibição intelectual pode resultar em um mecanismo psíquico defensivo inconsciente em uma tentativa de evitar um colapso depressivo.

Esta situação mostra também a importância da avaliação psicológica da criança. Esta pode ser de grande ajuda quando a dificuldade do aprender não é resolvida pelos métodos propostos pelos profissionais do campo da psicopedagogia e pelo próprio corpo docente. Com efeito, a avaliação psicológica permite uma compreensão do estado psíquico da criança no que concerne não somente ao seu potencial cognitivo, mas também ao seu funcionamento psicoafetivo e aos meios de defesa intrapsíquicas e comportamentais que esta utiliza para se proteger contra a angústia.

O psicólogo clínico dispõe, além da consulta clínica, de um conjunto de ferramentas que contribui para a avaliação do funcionamento

cognitivo da criança\*\* e, sobretudo, de provas projetivas\*\*\* que contribuem com a investigação dos processos psíquicos inconscientes.

Como conclusão, gostaríamos de ressaltar o lugar da mediação terapêutica escolhida, o desenho, que representa um espaço transicional, no sentido de Winnicott<sup>9</sup>. De acordo com Winnicott, o jogo (no nosso caso, o desenho) cria uma "área de transição" de experimentação de si mesmo, de outros, do mundo físico, a área em que a

criança tenta externalizar sua realidade interna e internalizar a realidade externa.

Anzieu<sup>10</sup> ressaltou que a importância da área de transição persiste no desenvolvimento do ser humano, sendo condição necessária (mas não suficiente) para permitir que um indivíduo, um grupo, recupere sua confiança em sua própria continuidade, na sua capacidade de estabelecer laços, entre ele mesmo, o mundo, os outros, na sua capacidade de jogar, simbolizar, pensar, criar. E este "jogo" entre mundo interno e mundo externo permite que tanto a criança como o adulto se adaptem às condições impostas pelo mundo exterior. E não é bem esta uma condição fundamental para que o ato de aprender se torne possível?

\*\* Como, por exemplo, as provas de Weschler e o K-ABC.

\*\*\* O Rorschach, o TAT ou o CAT, o desenho, são exemplos de tais ferramentas.

## SUMMARY

### Learning difficulties and psychic inhibition

The article proposes an approach to learning difficulties from a clinical, psychodynamic and psychoanalytic point of view, highlighting certain intra-psychic movements that may be involved, including the process of psychic inhibition. Such movements can significantly affect the development of the child and adolescent in the school environment, causing problems in acquiring the knowledge offered by the school and, in some cases, changing the subject's ability to maintain good relationship with classmates and teachers. A clinical situation is presented to illustrate the author's proposal, a situation based on the therapeutic work of a 6-year-old boy, Joaquim.

**KEYWORDS:** Learning. Psychic Inhibition. Epistemic Impulse. Intra-psychic Functioning. Symbolization. Rorschach Test.

## REFERÊNCIAS

1. Balbo G, Bergès J. *Psychothérapies d'enfant, enfant en psychanalyse*. Ramonville Saint-Agne: Érès; 2004.
2. Freud S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Edição Standard Brasileira das obras completas. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago; 1976.
3. Laplanche J, Pontalis JB. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes; 2016.
4. Freud S. Projeto para uma psicologia científica. Edição Standard Brasileira das obras completas. Vol. I. Rio de Janeiro: Imago; 1976.
5. Freud S. *La naissance de la psychanalyse, lettres à Wilhelm Fliess, notes et plans (1887-1902)*. Paris: PUF; 1996.

6. Freud S. Além do princípio do prazer. Edição Standard Brasileira das obras completas. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago; 1976.
7. Verdier-Gibello ML. Questions d'origine et quête cognitive. *Enfances PSY*. 1998;3:124-32.
8. Freud S. Deuil et mélancolie. In: *Métapsychologie*. 1920. Paris: Gallimard; 1968. p. 145-71. nº 3. p. 124-32.
9. Winnicott DW. Objetos transicionais e Fenômenos transicionais. In: Winnicott DW. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago; 1976.
10. Anzieu D. *Le corps de l'œuvre*. Paris: Gallimard; 1981. p. 22.

---

*Trabalho realizado no Centre hospitalier Sainte-Anne, Paris, França.*

---

*Artigo recebido: 6/2/2018  
Aprovado: 15/2/2018*

