

O “vir a ser” do analista e o “entre nós” dos encontros: possíveis espaços de (trans)formação

Claudia Spieker Azevedo¹

O presente trabalho propõe pensar sobre o possível espaço de transformação e o dever do analista. Ao refletir sobre as vicissitudes do trabalho clínico e a importância da formação do analista, ocorreram-me duas questões. A primeira delas se refere ao vir a ser analista: como se dá esse processo de (trans)formação? Em decorrência dessa, emerge uma segunda pergunta: qual é a importância das experiências culturais e artísticas nesse contexto?

Ao me deixar guiar pelas minhas associações, um filme se passa na minha mente ao lembrar que Winnicott (1971, p. 137) utiliza a expressão “experiência cultural” “[...] como uma ampliação da ideia dos fenômenos transicionais e da brincadeira [...]”. Trabalhei por 30 anos como psicóloga escolar em uma instituição de educação infantil antes de iniciar a minha prática clínica. Assim, tive o privilégio de assistir “ao vivo e em cores” às crianças como protagonistas de enredos variados. Ao percorrer os diferentes ambientes, observava-as envolvidas em suas brincadeiras.

Enquanto algumas, por exemplo, faziam bolos de areia em que colocavam gravetos para cantar “Parabéns”, outras corriam pelo pátio, como se fossem super-heróis, para salvar os amigos que se encon-

1 Psicóloga e psicanalista do CEPdePA.

travam em perigo. Em algumas situações, as embalagens de produtos de higiene se transformavam em aviões que sobrevoavam espaços misteriosos ou em carrinhos que percorriam as pistas demarcadas no assoalho da sala de aula. Brincavam de bonecas, levando-as para passear, preparavam comida, davam banho, trocavam as fraldas... Enfim, ficava evidente a imaginação dessas crianças e a sua capacidade de serem criativas por meio do brincar! Como afirma o psicanalista inglês Donald Woods Winnicott (1971, p. 79), é só por meio do brincar que se pode ser criativo: “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação”.

A fim de enriquecer o jogo simbólico, essas crianças criavam cenários muito singulares: as mesas se transformavam em cabanas, que eram mobiliadas com os materiais disponíveis, ou elas enfileiravam as cadeiras para fazer um trem, no qual embarcavam a fim de realizar suas viagens. A criatividade em plena ebulição, colorindo a vida, como Winnicott (1971) nos ensina.

Contudo, não poderia deixar de mencionar o quanto esse espaço escolar era, e certamente ainda é, investido afetivamente pela diretora pedagógica, presença ativa e constante. Em diferentes ocasiões do ano, ela surpreendia aos que ingressavam no pátio interno da escola com um cenário peculiar de acordo com o projeto que se iniciaria, muitas vezes com personagens, devidamente caracterizados, recepcionando as crianças e suas famílias de forma especial. Além disso, os detalhes, carinhosamente escolhidos, criavam uma atmosfera acolhedora: havia os livros organizados em cantos temáticos, as telas pintadas pelas crianças, a partir do estudo da vida e da obra de diferentes artistas, distribuídas pelos corredores e uma trilha sonora criteriosamente selecionada para acompanhar os diferentes momentos da rotina. Um espaço brincante, convidativo para o faz de conta, um palco para experiências tão importantes nos primeiros anos de vida — isto é, havia um ambiente facilitador para que as crianças pudessem ter a experiência de viver criativamente.

Ao abordar o tema da criatividade, Winnicott (1971, p. 95) a define “[...] como um colorido de toda a atitude com relação à realidade externa. É através da apercepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida”. Para o autor, a apercepção criativa relaciona-se com a experiência subjetiva primitiva do bebê com sua mãe, tão fundamental nos primeiros tempos. A forma como a mãe acolhe e atende o bebê desde os primórdios, isto é, sua atitude mais sensível e delicada, estabelece um ritmo na relação, possibilitando que o bebê experimente a continuidade do ser.

De acordo com Winnicott (1956, p. 401, grifo do autor), inicialmente, ao cuidar de seu bebê, a mãe encontra-se em “[...] um estado psicológico que merece um nome, tal como *Preocupação Materna Primária*”. Durante a gravidez, a mãe passa por algumas mudanças que lhe permitem, por determinado período, ocupar-se de forma ativa dos cuidados do recém-nascido. Esse estado materno — isto é, essa sensibilidade que foi sendo desenvolvida ao longo da gestação e que, no seu final, assume uma intensidade maior, durando algumas semanas após o nascimento do bebê — fornece algo importante:

[...] um contexto para que a constituição da criança comece a se manifestar, para que as tendências do desenvolvimento comecem a desdobrar-se, e para que o bebê comece a experimentar movimentos espontâneos e se torne dono das sensações correspondentes a essa etapa inicial da vida (WINNICOTT, 1956, p. 403).

Podemos dizer, então, que a experiência de ser é vivenciada pelo bebê quando se estabelece desde o início um encontro genuíno entre ele e a sua mãe-ambiente. Segundo o autor, o conceito de *mãe suficientemente boa*, que passou a utilizar no início da década de 1950 (ABRAM, 2000), refere-se à capacidade materna de adaptar-se de forma quase completa às necessidades do recém-nascido, o que permite

que ela coloque “[...] o seio real exatamente onde o bebê está pronto para criá-lo e no momento exato” (WINNICOTT, 1971, p. 26). Dessa forma, ela possibilita que o bebê viva a experiência de onipotência, no estágio de dependência absoluta, tendo a ilusão de que foi ele quem criou o seio. Ou seja, “[...] ocorre uma sobreposição entre o que a mãe supre e o que a criança poderia conceber” (WINNICOTT, 1971, p. 27). Para o bebê, existe, nesse momento, uma equivalência entre a realidade externa e a sua habilidade pessoal para criar.

Desde o nascimento, portanto, o ser humano está envolvido com o problema da relação entre aquilo que é objetivamente percebido e aquilo que é subjetivamente concebido, e na solução desse problema não existe saúde para o ser humano que não tenha sido iniciado suficientemente pela mãe (WINNICOTT, 1971, p. 26).

O mundo, quando o bebê nasce, já está pronto, então ele terá o trabalho de criá-lo, de dotar as suas experiências de um significado pessoal. Para tanto, esse seu trabalho não pode ser realizado de forma solitária; o bebê precisa da mãe atenta e disponível para oferecer o que ele necessita naquele momento, dando-lhe a ilusão da criação.

Essa área intermediária de experiência, incontestada quanto a pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada), constitui a parte maior da experiência do bebê e, através da vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador (WINNICOTT, 1971, p. 30).

Essa área neutra e intermediária de experimentação, que o autor também denomina terceira área — o “entre nós”, como proponho nomear, esse espaço potencial entre a mãe e o bebê —, pressupõe

um verdadeiro encontro dessa dupla (mãe-bebê) desde o começo e se constitui “[...] entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido” (WINNICOTT, 1971, p. 15). O objeto transicional, que é o primeiro símbolo, pode ser, por exemplo, a ponta de um cobertor, um objeto da mãe ou um ursinho de pelúcia. Ele “[...] representa a confiança na união do bebê e da mãe baseada na experiência de confiabilidade e capacidade dessa mãe de saber o que o bebê precisa através de uma identificação com ele” (WINNICOTT, 1986, p. 39). Para complementar, o autor enfatiza que:

[...] o balbucio de um bebê e o modo como uma criança mais velha entoa um repertório de canções e melodias enquanto se prepara para dormir incidem na área intermediária enquanto fenômenos transicionais, juntamente com o uso que é dado a objetos que não fazem parte do corpo do bebê, embora ainda não sejam plenamente reconhecidos como pertencentes à realidade externa (WINNICOTT, 1971, p. 14).

Essas valiosas experiências primitivas são fundamentais e estruturantes para o posterior desenvolvimento do bebê. A adaptação ativa da mãe, que é tão necessária num tempo inicial e a base para a construção da confiança, gradativamente diminui, na esteira da crescente capacidade do bebê para lidar com essa realidade. Não seria demais lembrar que esse processo de desilusão pressupõe que a experiência da ilusão tenha sido prévia e intensamente vivida. Mas, de acordo com Winnicott (1971, p. 151), essa separação pode ser “[...] evitada pelo preenchimento do espaço potencial com o viver criativo, com o uso de símbolos e com tudo que somar a uma vida cultural”. Para tanto, aqueles que se ocupam com o cuidado da criança, tanto no âmbito familiar quanto no escolar, de acordo com o autor, deveriam se preocupar em “[...] colocá-la em contato com elementos da he-

rança cultural” (WINNICOTT, 1971, p. 152), de forma adequada e respeitando as características de cada uma, bem como a sua fase de desenvolvimento.

O ambiente, nos primeiros tempos, tem uma função primordial para que o bebê possa realizar as suas potencialidades — a sua tendência ao amadurecimento, como propõe Winnicott — num processo de integração que lhe é próprio e singular. O que de início fica mais restrito aos cuidados realizados pela mãe (ou seu substituto) gradativamente vai sendo também mediado por outras pessoas e/ou situações vivenciadas, sendo o espaço escolar um importante aliado.

A terceira área proposta por Winnicott (1971), que não se localiza nem no interior do sujeito, nem na realidade externa, é uma área intermediária, o “entre nós”, como propus chamá-la. Trata-se de um espaço potencial que se fundamenta

[...] na confiança que a mãe inspira ao bebê, confiança *experimentada* por um período suficientemente longo, no estágio decisivo da separação entre o não-eu e o eu, quando o estabelecimento de um eu (*self*) autônomo se encontra no estágio inicial (WINNICOTT, 1971, p. 152, grifo do autor).

Nesse processo gradativo da experiência de ser si mesmo e de assimilação do outro como não-eu, o encontro com uma diretora suficientemente boa, que cria e organiza um espaço que favorece o brincar, repleto de objetos culturais, mediado por uma equipe qualificada, proporciona uma diversidade de experiências. Isso possibilita que as crianças que ali convivem encontrem elementos para inventar seus mundos, nesse caminho rumo à independência.

Nesse sentido, recordo um trecho do livro recentemente lançado pela cantora Rita Lee (2023) no qual ela narra com riqueza de detalhes o seu tratamento oncológico. Ao falar sobre a sua doença, relata que precisou realizar 30 sessões de radioterapia, que lhe causaram

queimaduras, deixando a pele do seu pescoço ao tórax em carne viva. Decidiu, então, “tornar-se” amiga da máscara que inicialmente tanto lhe causava medo, já que sua função era protegê-la, dando-lhe um nome: Leonor, sua companheira diária. Assim como as crianças, porém numa dimensão muito mais complexa e dramática, a cantora Rita Lee sensibiliza ao inventar uma maneira própria de enfrentar uma doença terminal; isto é, em um momento de tanto sofrimento, com coragem e recursos que encantam e emocionam porque lhe pertencem, ela mesma criou — possivelmente, com a mãe suficientemente boa que tem incorporada dentro de si.

Neste momento, ao revisitar minhas memórias afetivas por meio das imagens das brincadeiras protagonizadas pelas crianças e das vivências culturais por elas vivenciadas em diversas situações, percebo o quanto a minha experiência de 30 anos na área escolar impulsionou-me na busca de um novo caminho. Essa busca teve inicialmente o objetivo de ampliar o meu entendimento sobre o desenvolvimento infantil e outras questões que perpassavam o meu trabalho junto a diretoras, coordenadoras, equipe docente, pais e mães envolvidos nessa impossível tarefa de educar, como Freud assinalou em 1937. A semente para o meu ingresso na formação psicanalítica foi ali plantada. Durante essa minha nova trajetória, na qual o meu trabalho clínico se iniciou, tive que aprender a tolerar o não-saber, que não se restringe ao período inicial da formação. Contudo, apesar dos desafios e de um turbilhão de sentimentos que foram em mim despertados, mantive-me fiel ao meu projeto. Atualmente, encontro-me trabalhando apenas na clínica, o que, no início da formação analítica, eu não cogitaria.

Nesse contexto da minha caminhada profissional, as perguntas explicitadas no começo do presente trabalho foram gestadas. Retomando, agora, as questões iniciais sobre como ocorre o processo de (trans)formação do vir a ser analista e a importância das experiências culturais e artísticas nesse contexto, podemos tecer algumas considerações. Freud, já nos primórdios da psicanálise, apontou um caminho

para a formação do analista, o tripé: análise pessoal, supervisão e estudo (seminários). Esse caminho é longo, árduo e trabalhoso. Inicia-se no período da formação analítica, porém se estende por toda a vida profissional daqueles que estão efetivamente engajados em seu ofício. Como Trachtenberg (2017, p. 108) define poeticamente: “[...] é um caminho em eterno percorrer, é um estar-sendo, sem chegar a sê-lo”.

Porém, o que observamos é que as exigências da nossa sociedade contemporânea, tão pautadas pela aceleração e pela superficialidade, estão na contramão do que aqui estamos postulando como imprescindível ao processo de vir a ser analista. Ou seja, necessitamos de tempo para efetuar um trabalho interno para que as (trans)formações ocorram gradativamente, isto é, para que possamos metabolizar tudo o que lemos, discutimos, sentimos, pensamos.

Já Winnicott (1954), em seu artigo “Aspectos clínicos e metapsicológicos da regressão no contexto analítico”, enfatiza que a análise não se reduz a uma técnica e destaca a importância do processo individual dos pacientes. De acordo com ele:

É algo que nos tornamos capazes de fazer quando alcançamos um certo estágio na aquisição da técnica básica. Aquilo que passamos a poder fazer é cooperar com o paciente no seguimento de um processo, processo este que em cada paciente possui o seu próprio ritmo e caminha no seu próprio rumo. Todos os aspectos importantes desse processo originam-se no paciente, e não em nós enquanto analistas (WINNICOTT, 1954, p. 374).

Nesse contexto, o autor ressalta a necessidade de sermos cautelosos, cuidadosos, observadores do que se apresenta no *setting* analítico: a forma como o analisando articula seu discurso, os silêncios, seus gestos, enfim... A bússola orientadora está em uma escuta atenta e sensível, com aberturas para nos deixarmos tocar

pelas associações e pelos não-ditos do paciente, que são veiculados por diferentes vias.

Winnicott dá uma atenção especial ao tipo de comunicação que se estabelece desde o início entre a mãe e o bebê. Ao estudar o papel de espelho da mãe em 1971, o autor enfatiza que o bebê, em determinado período, começa a olhar em volta. Enquanto o bebê mama, a possibilidade maior é de que ele olhe para o rosto da mãe. E o que ele vê?, Winnicott se pergunta: “[...] o que o bebê vê é ele mesmo [...] a mãe está olhando para o bebê e *aquilo que ela se parece se acha relacionado com o que ela vê ali*” (WINNICOTT, 1971, p. 154, grifo do autor). Porém, nem todos os bebês, ao olharem para as suas mães, recebem de volta o que estão lhe oferecendo, o que gera consequências importantes no seu processo de amadurecimento. Entretanto, quando tudo corre bem, a mãe “[...] devolve ao bebê o próprio eu (*self*)” (WINNICOTT, 1971, p. 161). Para ilustrar, podemos pensar no processo de alimentação, quando o bebê suga o seio. Nessa situação, a mãe pode se sentir satisfeita ao alimentá-lo, e o bebê, por sua vez, pode se sentir saciado, já que sua necessidade foi atendida. Mas o que sustenta realmente um encontro vai além disso: “[...] é a comunicação entre o bebê e a mãe, algo que é uma questão de experiência que depende da mutualidade que resulta das identificações cruzadas” (WINNICOTT, 1969, p. 198).

Winnicott (1969, p. 198), para explicar como se estabelece a mutualidade entre a mãe e o bebê, nos apresenta as diferentes perspectivas desses dois sujeitos da relação:

[...] (no bebê) é uma conquista desenvolvimental, uma conquista que depende de seus processos herdados que conduzem para o crescimento emocional e, de modo semelhante, depende da mãe e de sua atitude e capacidade de tornar real aquilo que o bebê está pronto para alcançar.

Essa mutualidade acontece em um processo de identificações cruzadas, porém a mãe e o bebê a atingem de formas distintas, pois existe uma assimetria na relação entre eles. Enquanto a mãe, que já foi bebê um dia, brincou de cuidar de bonecas, teve experiências com irmãos ou outras crianças menores ou leu sobre esse assunto, informando-se sobre os cuidados necessários, o bebê dispõe apenas do que foi herdado e de disposições congênitas para o seu desenvolvimento. A mãe pode se identificar com o bebê, porém, para o alcance das identificações cruzadas, ela precisa se adaptar ao bebê, então os dois poderão vivenciar essa mutualidade. Com base nessas reflexões, pode-se lançar a seguinte questão: e no *setting*, como se dá essa comunicação?

Ao escrever “O brincar: a atividade criativa e a busca do eu”, Winnicott (1971, p. 80) enfatiza: “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)”. A busca do *self*, que se dá por uma via criativa, não tem a ver com a criação de um produto. Um artista, por exemplo, que tenha produzido um objeto de arte valioso, apreciado publicamente, pode ter se frustrado na tentativa de encontrar o seu eu. A descoberta do eu se dá através da criatividade, que tem sua origem nas épocas iniciais da vida, quando o bebê encontra uma mãe capaz de se adaptar às suas necessidades. Podemos, então, pensar o vir a ser analista como um ato criador, no qual o sujeito pode buscar uma forma especial e particular de integrar o que lhe foi transmitido ao longo de sua formação: as leituras realizadas, as discussões de aspectos teóricos e clínicos, os casos supervisionados e a sua análise pessoal.

Psicoterapia não é fazer interpretações argutas e apropriadas; em geral trata-se de devolver ao paciente, a longo prazo, aquilo que o paciente traz. É um derivado complexo do rosto que reflete o que há para ser visto. Essa é a forma pela qual me apraz pensar em meu trabalho, tendo em mente que, se

o fizer suficientemente bem, o paciente descobrirá seu próprio eu (*self*) e será capaz de existir e sentir-se real (WINNICOTT, 1971, p. 161).

É no encontro com o paciente que o analista terá que encontrar um caminho, no qual a relação de confiança será paulatinamente construída, o que requer atenção, paciência, cuidado, disponibilidade e permeabilidade — não só ao que o paciente apresenta de diferentes maneiras, mas também para sentir, para se conectar com seus próprios sentimentos e emoções ali despertados. O *setting*, no que se refere ao espaço físico, ao clima emocional, ao jogo transferencial/contratransferencial, constitui um ambiente especial para o processo analítico. Como Thormann (2009 p. 50) enfatiza: “Tecer a trama entre o objetivo e o subjetivo é estar vivo como analista. Supõe reinventar-se, reinventar a psicanálise para si com o outro e no outro, bem como na sua relação e expansão com a cultura”.

Seguindo minhas associações, lembro-me de uma passagem de um livro de Schopenhauer (2019, p. 51, grifo do autor) em que, ao abordar a questão do estilo de escrita dos escritores, ele ressalta: “[...] é extremamente reduzida a quantidade daqueles que pensam sobre as *próprias coisas*, enquanto os demais pensam apenas sobre *livros*, sobre o que os outros disseram”. Assim como Schopenhauer destaca a importância do pensamento individual, Winnicott, nessa mesma direção, valoriza a experiência emocional e a criatividade pessoal do analista como uma bússola orientadora. No caso da prática clínica, o que se vivencia no *setting* analítico, essa experiência única, marcada por encontros singulares, favorece reflexões que ampliam a nossa compreensão sobre a complexidade do que está sendo comunicado e, assim, podem “oxigenar” a teoria, bem como permitir fazer diferentes costuras.

Assim, arrisco-me a propor um quarto pilar do processo de (trans) formação, do vir a ser analista: as experiências culturais vivenciadas

ao longo de toda a sua jornada. De acordo com Winnicott (1956), como já mencionado aqui, a mãe inicialmente, ao cuidar de seu bebê, encontra-se em estado de Preocupação Materna Primária. Esse estado materno, isto é, essa maior sensibilidade, possibilita que a mãe se ocupe de forma ativa dos cuidados com o recém-nascido.

Logo, proponho pensarmos: o que poderia ser o equivalente para o analista, um ambiente que o subsidiasse nesse processo de intensificação de sua sensibilidade? Essa maior sensibilidade, essa permeabilidade no trabalho com os pacientes, não se faz necessária de forma mais intensa no período inicial da análise, como acontece com a mãe ao acolher e cuidar do seu recém-nascido. Pelo contrário, ela mostra-se imprescindível do início ao fim do processo analítico, principalmente nos períodos mais regressivos, para aqueles analisandos que alcançam essa condição em transferência e que podem ser acolhidos nessa condição. Sabemos que para a construção desse espaço intermediário, esse “entre nós” (analista-paciente), é requerida, por parte do analista, uma disponibilidade de adaptação para permitir o vir a ser do seu paciente. Sugiro, então, que as experiências culturais também sejam pensadas como vivências transformadoras, que intensificariam a sensibilidade do analista, porém de um modo distinto do que ocorre com a mãe durante a gravidez, pois elas vão se dar em um estágio diferente das identificações primárias da mãe com o bebê, no estágio da dependência absoluta. Proponho, então, que essa intensificação esteja centrada na possibilidade de que os analistas busquem sua atividade criativa nessas experiências culturais a fim de aguçar a sua escuta e, então, possam encontrar novos repertórios que deem sustentação ao seu trabalho clínico.

Assim, penso que o quarto pilar aqui proposto — as experiências culturais/artísticas — talvez possa ser um elemento de sustentação com uma importância significativa no processo de (trans)formação do analista. Dito de outra maneira, a ideia é valorizar o modo como o analista se relaciona com a literatura, os filmes, as séries e as peças de

teatro a que assiste, experiências que lhe possibilitam “visitar” outros lugares e épocas, ampliando seu repertório de histórias de vida sob diferentes perspectivas, e o modo como ele transita no mundo das artes plásticas — sua experiência estética ao contemplar uma pintura, uma escultura ou uma instalação —, como se deixa tocar por aquilo que observa — os sentimentos e emoções que reverberam em seu interior. Acredito que essas experiências culturais, entre tantas outras que poderia citar, possibilitam uma abertura de seus poros, uma maior permeabilidade, reavivando a sua sensibilidade para escutar as diferentes formas de sofrimento; trata-se de um incremento de sua capacidade imaginativa para construir hipóteses como fio condutor do processo analítico. Além disso, o analista em constante processo de (trans)formação precisa olhar para os seus nós, pois ao desatá-los poderá construir laços com aqueles que o buscam para desbravar o seu inconsciente.

Para enriquecer este trabalho, gostaria de trazer um recorte da fala da jornalista e escritora espanhola Rosa Montero, que deu início ao ciclo de conferências do Fronteiras do Pensamento deste ano². Nessa ocasião, ela relatou o quanto eram grandiosas as profissões com as quais ela fantasiava quando era pequena: astronauta e trapezista. Porém, o tempo, segundo ela, “é um jardineiro louco”, ele vai podando os galhos de suas possibilidades na vida, reduzindo-os aos poucos a um galho só. Com isso, ela nos convida a pensar sobre a necessidade de termos de transcender a nós mesmos, saindo da nossa “pequena vida”, como chamou. Nesse sentido, penso que as experiências com diferentes objetos culturais/artísticos são um ingrediente fundamental para alimentar o crescimento de novos galhos — que enriquecem o mundo interno, o que possibilita uma maior sensibilidade no encontro com o outro —, como também para sustentá-los e, assim, protegê-los para que não sejam “cortados” por um “jardineiro louco” qualquer.

2 Conferência intitulada “A inutilidade necessária”, apresentada na 17ª temporada do Fronteiras do Pensamento, no dia 31 de maio de 2023, em Porto Alegre.

Para finalizar, penso que a diretora-ambiente, ao criar um espaço cuidadosamente planejado, convidativo para tantas brincadeiras, um palco no qual a criatividade e a imaginação fervilhavam no cotidiano escolar, possibilitando o “crescimento” de novos galhos, investiu genuinamente em oferecer um ambiente facilitador para o desenvolvimento emocional das crianças. Nesse sentido, o processo de (trans) formação do analista, que inicialmente se apresenta com desafios de diferentes ordens, mas que o acompanha durante toda a sua jornada profissional, requer cautela para que a psicanálise não seja tomada de forma superficial, bem como um ritmo próprio para que cada um possa integrar seus estudos, discussões, vivências clínicas e análise. Entendo que a psicanálise é uma experiência que se dá por meio da transferência e que nesse processo de vir a ser o analista se encontra em um estágio diferente daquele em que estão as crianças ao iniciarem seu percurso na educação infantil. Enquanto elas estão iniciando a sua caminhada rumo à independência, o analista em processo de (trans)formação já tem maior autonomia para fazer as suas escolhas e, assim, pode se ocupar efetivamente de encontrar ambientes facilitadores que lhe possibilitem experiências significativas em sua jornada.

Acredito, assim, que o analista-ambiente, ao vivenciar diferentes experiências culturais atrelado a uma postura analítica sustentada em um *setting* interno, possa manter viva a sua capacidade de brincar e criar, de modo a construir com originalidade, junto do seu analisando, um espaço de confiança nesse “entre nós”, um espaço em que possa ser desenvolvido um vir a ser.

REFERÊNCIAS

ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

FREUD, S. (1937). A análise finita e a infinita. In: FREUD, S. **Fundamentos da clínica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 315-364 (Obras incompletas de Sigmund Freud, 6).

LEE, R. **Rita Lee**: outra biografia. São Paulo: Globo Livros, 2023.

SCHOPENHAUER, A. **A arte de escrever**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

THORMANN, L. L. O setting-incubadora: ressonâncias do pensamento de Winnicott na clínica psicanalítica. **Revista do CEPdePA**, Porto Alegre, v. 15, p. 43-52, 2009.

TRACHTENBERG, R. O rio, a ponte e o outro lado do rio: alguns pensamentos sobre estrangeiros, fronteiras e psicanálise. **Revista SBPdePA**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 101-119, 2017.

WINNICOTT, D. W. (1954). Aspectos clínicos e metapsicológicos da regressão no contexto analítico. In: WINNICOTT, D. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 374-392.

WINNICOTT, D. W. (1956). A preocupação materna primária. In: WINNICOTT, D. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 399-405.

WINNICOTT, D. W. (1969). A experiência mãe-bebê de mutualidade. In: WINNICOTT, D. **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1994. p. 195-202.

WINNICOTT, D. W. (1971). **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

WINNICOTT, D. W. (1986). **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Recebido em 29/06/2023

Aceito em 25/09/2023