

## Estudo de caso



## Da Relação ao Uso do Analista: a transferência marcada pela destruição e pela sobrevivência da analista em um ambiente *holding*

Lívia Milhomem Januário

Mestre e Doutoranda em Psicologia Clínica e Cultura na Universidade de Brasília, UnB.

E-mail: liviamilhomem@hotmail.com

*Maria Izabel Tafuri*

Doutora em Psicologia Clínica, Professora Adjunta de Psicologia Clínica na UnB.

E-mail: mitafuri@unb.br

**Resumo:** Neste artigo, reflete-se sobre a importância de pensar a relação transferencial na clínica com crianças em sofrimento psíquico grave para além da interpretação. Utilizando como referencial teórico e clínico as contribuições de Winnicott, é relatado um estudo de caso, no qual a transferência é marcada pela destruição e pela sobrevivência da analista em um ambiente *holding*, a partir do qual a criança pôde usar a analista, retomando o processo de constituição de si mesma e da externalidade do mundo.

**Palavras-chaves:** Transferência, Sofrimento Psíquico Grave, Destruição, Sobrevivência,  *Holding*.

**Abstract:** This article reflects on the importance of thinking the transference relation in the clinic with children in serious psychic suffering far beyond the interpretation. Using Winnicott as a theoretical and clinical reference, a case study is related where the transference is marked by the destruction and survival of an analyst in a holding set, where the analyst could be used by the child to a resumption of his constitution process and external world.

**Keywords:** Transference, Serious Psychic Suffering, Destruction, Survival, Holding.

## Introdução

Ao analisar a história da clínica psicanalítica com crianças em sofrimento psíquico grave, verifica-se que o manejo da relação transferencial é realizado por meio de interpretações verbais, e que a postura básica do analista é marcada pela interpretação discursiva dos comportamentos da criança ou dos significantes apresentados. Assim, o lugar do analista é o de intérprete, herança clássica kleiniana, no qual o papel da analista é o de interpretar, o mais breve possível, o simbolismo revelado por detalhes do comportamento da criança, mesmo na ausência da fala e do brincar simbólico. Porém, com Winnicott, tem-se o desenvolvimento de uma abordagem diferente da tradicional, que contribui de forma significativa para a clínica psicanalítica com crianças em sofrimento psíquico grave. Em vez de se restringir a análise à compreensão do intrapsíquico, como Anna Freud (1971) e Melanie Klein (1996), Winnicott (1945d/2000a) ressalta a importância da compreensão do ambiente no desenvolvimento emocional primitivo.

A partir das idéias de Winnicott, discute-se o fato de a clínica com crianças em sofrimento psíquico grave colocar em questão a perspectiva clássica de que a análise de qualquer pessoa possa ser feita por meio da interpretação verbal. Procura-se esclarecer e ilustrar, por meio da apresentação de um caso clínico, que nessa clínica, muitas vezes, a técnica clássica da interpretação está inabilitada, não sendo possível interpretar, decodificar ou traduzir os comportamentos das crianças, além de, em alguns casos, a interpretação ser invasiva, podendo levar a experiências e a estados confusionais, aprofundando a solidão e a agonia do paciente. Assim, o trabalho de análise entra em uma situação de impasse, pois a técnica da interpretação empregada ameaça ainda mais o paciente, levando-o a experiências de desintegração e fragmentação ainda maiores.

Winnicott (1955d/2000b) revela que na clínica com pacientes em sofrimento psíquico grave, isto é, com pacientes que ainda não se integraram e não conquistaram a estabilidade no seu sentido de unidade,

a análise tem a ver não só com a aquisição de uma unidade como também com junção do amor e do ódio e com reconhecimento da dependência. O elemento mais importante é a sobrevivência do analista na condição do fator dinâmico. Nessa clínica, a ênfase recai sobre o manejo clínico e o estabelecimento do *setting*, caracterizado por uma complexa organização de *holding* que permite, sem necessariamente recorrer à interpretação, a regressão à dependência. Tendo isso como base, passa-se agora para o relato da análise de uma criança que teve como característica o estabelecimento de um ambiente *holding*, no qual a transferência foi marcada pela destruição e pela sobrevivência da analista, possibilitando a retomada do processo de constituição psíquica da criança.

### História Clínica

Leonardo, nome fictício, é uma criança de treze anos. É encaminhado à analista com o pedido de realizar uma reavaliação psicológica. Os pais questionam o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), recebido quando o filho tinha seis anos de idade, e com o qual a família convive. O núcleo familiar é composto pelo pai, pela mãe e pelo irmão mais velho de quatorze anos.

Nas entrevistas iniciais, os pais relatam que até os cinco anos de idade a criança não apresentava problemas. Nessa idade, a criança passa por mudanças significativas. A família volta para o Brasil após o período de um ano em um país de língua espanhola, no qual a criança frequentou a escola e estava bem adaptada. Nesse retorno, criança fica sem ir à escola por um período de seis meses, pois estava adiantada em relação às crianças de sua faixa etária.

Ao voltar para escola, com seis anos de idade, Leonardo começa a apresentar dificuldades de aprendizagem e de concentração. Nessa época, sua professora se queixa de que a criança não sabe ler e que passa a maior parte do tempo desatenta e agitada. Essa queixa deixa a mãe perplexa,

pois a criança já havia aprendido a ler. A criança é encaminhada para uma psicóloga que realiza um trabalho psicoterápico por aproximadamente seis meses. Com o fim do ano letivo, o tratamento com a psicóloga é interrompido.

Dos sete aos nove anos a criança continua apresentando baixo rendimento escolar, dificuldade de atenção e hiperatividade. A mãe recorda desse período como de muito cansaço. Segundo ela, tinha de permanecer com o filho até tarde fazendo tarefas escolares, e os momentos com ele eram sempre estressantes. A queixa principal dos pais é de cansaço e de desespero face à incapacidade do filho de aprender e de se relacionar com as pessoas.

Na escola a criança não interage com os professores e com os outros alunos, fica sempre coberta com o capuz do casaco, tem o olhar cabisbaixo, triste e não gosta quando alguém faz qualquer tipo de contato físico ou interação social. Leonardo também não realiza anotações no caderno; tem dificuldade na escrita. Praticamente não escreve e, quando o faz, utiliza frases incompletas, inteligíveis e incorretas. Não gosta de participar de atividades em grupo ou dos eventos escolares. A queixa dos professores é que a criança não presta atenção nas aulas e fica grande parte do tempo manuseando brinquedos ou construindo origamis.

Aos dez anos de idade, e na quarta série do ensino fundamental, Leonardo continua apresentando os mesmos problemas. A mãe resolve procurar novamente a psicóloga anterior. A profissional solicita vários exames neurológicos que tiveram resultados normais. O diagnóstico de TDHA é novamente fornecido e a criança é encaminhada para o psiquiatra. Leonardo fora medicado com Ritalina durante um ano.

Aos onze anos, e na ausência de mudanças significativas, a psicóloga encaminha a criança para o grupo de pesquisa do Laboratório de Psicopatologia e Psicanálise da Universidade de Brasília com o intuito de se realizar mais uma avaliação psicológica do caso. Após os encontros iniciais, o tratamento aconselhado é a psicoterapia individual e o acompanhamento psicopedagógico. Com o decorrer do tratamento, também é indicado o Acompanhamento Terapêutico (AT) visando à socialização da criança.

## O Encontro com Leonardo

Nas primeiras sessões, Leonardo chega aos atendimentos com um aspecto de desânimo, sempre cabisbaixo, sem olhar para a analista e para os brinquedos. Às vezes reclama que não está se sentindo bem, que está com dores nas costas, de cabeça e se mostra sonolento. Normalmente, Leonardo chega, senta, olha para os materiais que se encontram em cima da mesa e depois de um tempo faz algum desenho. Geralmente permanece calado, quase não olha para a analista e para a sala e, quando o faz, é um olhar triste e, ao mesmo tempo, de desdém.

Nesse primeiro momento, a posição da criança é de não-envolvimento. Ela observa os objetos de forma distante e procura demonstrar que não necessita do outro. Quando a analista fala ou pergunta algo, Leonardo não continua a conversa, não responde e, quando o faz, diz: “não sei”. Em alguns momentos, a criança também emite sons metalizados e pouco sonoros.

Nota-se também a presença de uma desorganização de pensamento e isolamento afetivo. Leonardo tem dificuldades em se expressar e de colocar em palavras o que pensa e sente. Nos contatos sociais, ele não se envolve emocionalmente e demonstra desinteresse pelo contato com o outro. A preferência é por ficar isolado e não ser perturbado por ninguém em suas brincadeiras solitárias.

A perfeição dos desenhos é algo que chama atenção de imediato da analista. Quando pergunta do que tratam as gravuras, a criança não responde e, quando o faz, diz: “nossa como você é burra, não percebe que são desenhos simples, não tem nada para ser dito”. Porém, os desenhos não são nada simples. A criança faz figuras complexas e com diversas cenas. Em um dos desenhos, a título de exemplo, Leonardo constrói um navio que possui diversos robôs, entre eles um “robô martelo” (um robô em formato de martelo). Ao bater o martelo, o robô pressiona um balão e assim é enviado um jato de água em direção ao céu.

Nesse momento, a analista permanece calada e desenhando ao lado da criança. Após algumas sessões, a criança começa a emitir sons metalizados enquanto desenha. A analista resolve repetir os sons produzidos pela criança. Dessa forma, surge um jogo com sons na ausência da comunicação verbal. Enquanto a criança desenha e emite os sons, eles são intercalados pelos sons vindos da analista. Quando a analista não responde a esses sons, a criança os intensifica e olha para a analista, reprimindo-a por não continuar com a imitação.

Após algumas sessões, Leonardo passa a dar nomes para seus desenhos e para os brinquedos da sala, solicitando que a analista responda quais são os nomes dados, exercendo um controle onipotente. Se a analista erra o nome atribuído, é imediatamente corrigida de forma severa. É como se as palavras pronunciadas possuíssem uma força própria. Leonardo fica furioso quando a analista esquece ou troca os nomes dos desenhos ou dos brinquedos, pois sem seus nomes as brincadeiras deixam de existir, não podendo ser resgatadas por sinônimos ou por explicações do que significam, mas apenas pela palavra certa.

Em uma das sessões em que a analista esquece o nome do “amigo caramujo” e passa a descrevê-lo, Leonardo se irrita e diz: “Como você é estúpida! Uma lesma com um caracol em cima (tentativa de explicação da analista) nunca vai poder ser a mesma coisa que o amigo caramujo. Você nunca vai aprender que se não disser o nome dele, ele nunca vai aparecer”.

Com relação à linguagem, ao mesmo tempo em que Leonardo mostra uma acentuada precocidade no seu vocabulário, conjuga os verbos no tempo certo e conhece nomes de instrumentos médicos, de doenças e do sistema auditivo, sua linguagem é desorganizada e rápida. Outro fato que chama atenção é o pensamento de Leonardo; seu raciocínio é rápido e retruca as frases da analista, deixando-a muitas vezes confusa e surpresa.

Uma das características mais significativas dessa criança é sua criatividade. Desde as primeiras sessões ela mostra seu potencial de criação e de transformação das coisas. Com o papel faz diversos tipos de origamis,



faz desenhos com formas perfeitas e, depois, com os legos, ele constrói os mais variados circuitos, robôs, aviões. Durante as sessões, com o passar do tempo, a criatividade vai ganhando mais força, as fantasias cada vez mais ricas e a criança passa a utilizar toda a sala, dos brinquedos aos móveis, para expressar suas fantasias.

Após as sessões iniciais, a analista passa a observar uma característica fundamental de Leonardo: a capacidade de se concentrar em atividades espontâneas, como desenhos e brincadeiras propostas por ele na relação transferencial com a analista. Paradoxalmente, por mais que a escola e os pais reclamassem da falta de atenção de Leonardo, durante as sessões a criança permanece a maior parte do tempo desenhando em silêncio e de forma concentrada. Essa observação causa certo estranhamento na analista, já que ela contrasta com o diagnóstico de TDHA, cujos sintomas primordiais são a falta de concentração e a hiperatividade. Percebe-se então que, no ambiente escolar, a criança apresenta esses sintomas, mas no ambiente terapêutico eles estão ausentes.

Apesar do baixo rendimento escolar, percebe-se que Leonardo apresenta um alto potencial intelectual, criativo e de concentração. A criança apresenta desenhos e brincadeiras originais, além de um raciocínio rápido e de concentração no desenvolvimento das atividades. Percebe-se que a suposta falta de concentração está mais relacionada ao processo de aprendizagem escolar e à relação professor-criança.

Nessa fase, a relação transferencial é marcada pelo lugar ocupado pela analista, primeiramente o de estar junto da criança sem participar de suas brincadeiras e depois o de reverberar os sons da criança. Busca-se estar junto e acompanhar a criança em seu sofrimento, tentando criar formas de estar com ela, a partir de um encontro pessoal para além da patologia. Adota-se o lugar de “analista não-intérprete” (Tafari, 2003) e procura-se estabelecer um ambiente *holding*, buscando compreender a criança e estabelecer a relação transferencial para depois utilizar as interpretações, o que leva a analista a uma posição de cuidado, primeiramente observando e acompanhando a criança em silêncio.

A analista se coloca à disposição do paciente, disposição de ouvir e de ficar em silêncio, sem falas excessivas que possam inibir a criança e aquilo que ela precisa vivenciar, tentando proporcionar um ambiente acolhedor e, ao mesmo tempo, estar em contato com o paciente, acompanhando suas brincadeiras e suas experiências. A analista permanece mais quieta e em silêncio, já que a criança rejeita qualquer ação por parte dela. Quando a analista fala algo, a criança aumenta a frequência e a intensidade de seus sons ou então diz: “fica calada”, “está incomodando” ou “está atrapalhando”.

### **A Relação Transferencial Marcada pela “Destruição” e pela “Sobrevivência” da Analista**

Somente muito tempo depois percebi que a própria destruição era uma criação, porque a destruição e a criação são inseparáveis – não se pode pintar um quadro sem destruir uma tela branca e tubos de tinta. (Little, 1990, p.62).

Em uma das sessões, a bola de basquete chama a atenção de Leonardo. Depois de desenhar, ele resolve brincar com a bola emitindo os sons que são intercalados pela analista. Ela resolve imitar a criança pegando a outra bola que se encontra na sala. Quando Leonardo percebe que a analista está com a outra bola, ele a toma para si e diz que está atrapalhando. A analista volta a ficar sentada repetindo os sons da criança que permanece o resto da sessão brincando com a bola.

Na sessão seguinte, Leonardo busca imediatamente a bola e retoma a brincadeira da última sessão. Depois de algum tempo brincando sozinho com a bola, ele se aproxima da analista e arremessa a bola na direção dela. Como ele joga a bola com muita força, a analista intervém dizendo que ele pode brincar de machucar, mas que não pode machucar a si mesmo ou a analista. A criança retruca dizendo que a analista é chata, que ela não serve para nada e que duvida que ela consiga tomar a bola

dele. Assim, é iniciada uma disputa, na qual Leonardo não deixa a analista pegar a bola e, ao mesmo tempo, passa a agredir verbalmente a analista, dizendo: “você é muito burra, não consegue nem encostar na bola”. Quanto mais a analista reclama e se mostra com raiva por não conseguir encostar na bola, mais Leonardo fica empolgado com a disputa, que se transforma em um jogo.

Nas sessões seguintes, a criança cria regras para a disputa, passa a burlar as próprias regras e a fornecer pontuações para o jogo. A analista nunca consegue marcar pontos e a criança aumenta suas agressões verbais. Nas situações em que a analista marca um ponto, a criança prefere retirar um dos seus próprios pontos do que a analista ficar com um ponto. Dessa forma, a analista fica com a mesma pontuação, ou seja, continuamente com zero no placar. A partir desse jogo, tem-se uma importante mudança na relação transferencial: a analista passa a ser convidada pela criança a jogar.

Depois de algumas sessões jogando bola, Leonardo cria a “batalha de fortes”, nome que dá à brincadeira que consiste em um destruir o forte do outro. Assim, a “disputa” pela bola se transforma na “disputa” pela destruição do forte, na qual apenas o forte da analista é destruído. No início das sessões, antes do começo da guerra, cada um deve construir um forte. Leonardo chega, junta rapidamente os materiais para construir seu forte e inicia sua construção. Ao mesmo tempo, a criança controla todos os materiais utilizados pela analista na construção do outro forte, de forma que ele fique frágil e não ameace destruir o forte da criança.

Na construção dos fortes, Leonardo utiliza não apenas os brinquedos da sala, mas também os móveis – as mesas e as cadeiras –, usando geralmente objetos duros e resistentes. A analista, por outro lado, pode usar apenas os colchonetes e os objetos pequenos, leves e macios. O espaço físico do consultório se transforma em um campo de batalha visivelmente dividido em duas partes, uma a ser destruída e a outra a destruir.

Nesse momento, as fantasias da criança estão a todo vapor. Leonardo derrete todo o forte da analista com o “amigo ferro”, parte-o

ao meio com a “amiga espada”, explode-o jogando bolas que são bombas de gás lacrimogêneo. A criança também está mais expansiva e utiliza melhor o espaço físico da sala em suas brincadeiras. Leonardo começa a mostrar estados de excitação motora, com livre expressão verbal a suas ricas fantasias.

Um aspecto que chama a atenção nas brincadeiras de Leonardo é o fato de ele atribuir características de seres animados a seres inanimados. Ele cria o “amigo martelo”, o “amigo ferro”, a “amiga arara” e o “amigo jacaré”, e em outras situações ele diz que “a casa está vomitando todos os animais que ela devorou” ou que “esse armário não pára de peidar”.

Após destruir o forte da analista, Leonardo destrói a própria analista. Isso acontece de diversas formas e enredos: a analista é fatiada com a espada, transformada em *sushi*, comida por uma mosca e depois defecada; é explodida por uma bomba, transformada em pó, dissolvida em água, bebida pelo “amigo jacaré”, saída em forma de fezes e jogada no esgoto, podendo permanecer no esgoto por algumas sessões ou ser eletrocutada com um choque de 3.000 volts.

Junto às brincadeiras de “batalha de fortes”, Leonardo introduz “o que é o que é?”, jogo que ele faz perguntas impossíveis para a analista responder. Ao não acertar ou não responder, o que é freqüente, a analista deve “pagar mico”. As perguntas de Leonardo são desafios invencíveis como, por exemplo, adivinhar de olhos fechados qual a seqüência de cores que ele pinta os dedos da analista.

Além disso, ele passa a criar armadilhas para “sacanear” a analista como, por exemplo, utilizar o telefone para se comunicar e para enviar a analista para o esgoto. A criança normalmente faz “trim, trim” para a analista perceber que ele quer usar o telefone. Ele certifica-se de que ela está na linha e diz: “o que é o que é que te suga e te manda para um lugar fedorento? O telefone! Tchau, tchau esgotinha”. E a analista é jogada no esgoto. Ou ainda pintar o telefone com tinta fresca e dizer que a amiga arara quer falar com ela.

Ao final de uma sessão em que Leonardo destrói a analista, ele pergunta: “Qual o cúmulo do sofrimento?” Como ela não sabe responder, ele retruca jogando um balde de legos na analista e diz: “É escorregar no tobogã de gilete, cair em uma piscina de sal grosso e enxugar com uma toalha de merthiolate”. Quando a analista diz que isso é horrível, a criança retruca: “É, e você está passando por isso.”.

Junto com essas brincadeiras, Leonardo continua agredindo verbalmente a analista e tentando arremessar os brinquedos nela com força. Antes, a criança agredia verbalmente a analista, mas isso já não é suficiente. Leonardo passa a agredir fisicamente a analista e a sentir necessidade de quebrar os brinquedos da sala.

A criança se mostra muito confusa, não consegue representar que está jogando os objetos na analista, precisa realmente jogar. Muitas vezes, a analista precisa interromper as brincadeiras de forma abrupta, dizendo que não pode machucar e ferir de verdade, mas que pode brincar de machucar e de destruir. A analista passa a enfrentar o desafio de demonstrar para Leonardo que ele pode agredi-la de maneira simbólica, isto é, sem ter de realmente destruí-la. Aos poucos, Leonardo vai conseguindo representar sua raiva e sua agressividade. Ele passa a arremessar os brinquedos devagar e conseguir representar, em vez de fazer. Assim, em vez de sujar a analista com tinta, ele consegue derramar os brinquedos em cima dela e dizer que são tintas e que ela está toda suja ou bater com a vassoura no chão e não mais na analista.

As brincadeiras e as fantasias são muito intensas, fortes e misturadas à realidade. Têm em si algo de onipotente e de onipresente, com pouca conexão com o cotidiano e fora das relações com os outros, com o mundo e com si mesmo.

A relação transferencial evidencia uma constante confusão entre o mundo interno fantasioso e a realidade externa. A analista percebe que Leonardo vive e se perde dentro de seu mundo fantasioso. E, muitas vezes, a analista se vê perdida e sem saber o quê fazer dentro desse mundo. Existe

uma dificuldade de a analista enxergar o que está por baixo das fantasias inconscientes no momento em que a criança as traz.

Nas supervisões, a analista relata o seu estado de desamparo face à impossibilidade de compreender a fala da criança. Na relação com Leonardo, ela se vê entregue ao *nonsense* de uma linguagem aparentemente incompreensível, impedida de conferir sentido à fala da criança. Para a analista, recordar a enxurrada de palavras, associações e assuntos emitidos pela criança é tarefa quase impossível.

Apesar de, no momento da análise, o material trazido desafiar a interpretação, em momento posterior, ao reler as anotações sobre o caso ou ao discuti-lo nas supervisões clínicas, é possível encontrar um sentido nas associações da criança. A analista percebe então que Leonardo constrói uma realidade externa colorida e impregnada de fantasia por intermédio da qual ela pode compreender a realidade psíquica dele.

Com uma criança que fantasia de forma caótica, o analista tem a chance de entregar-se à disformidade e à atemporalidade de um ambiente *nonsense* criado pela criança. Esse ambiente sem sentido é, em si, um estado defensivo organizado. A criança só se sente compreendida se o analista renuncia ao seu papel profissional de intérprete da fala do paciente.

Conferir uma possível ordem às fantasias trazidas de forma caótica seria uma ação terapêutica apressada demais para Leonardo. Para a analista, torna-se fundamental encontrar, no próprio corpo, uma disposição para enfrentar o *nonsense*, sabendo que as palavras e as fantasias criadas não estavam lá para serem interpretados e, sim, para serem escutadas e presenciadas.

Do ponto de vista da relação transferencial, a analista está sempre atenta ao lugar que a criança a coloca. Quando Leonardo a “sacanea”, diz que é “burra”, “idiota”, “que não presta atenção em nada”, ela se coloca nesse lugar, pois compreende a projeção do lugar ocupado por ele em casa e na escola. Ou seja, o lugar da criança com o diagnóstico de TDAH que é repreendida por não prestar atenção, não aprender e não conseguir fazer as provas escolares. Ao ocupar esse lugar de projeção, a analista propicia à

criança uma maior organização psíquica, a partir da qual ela pode se ver como sujeito e não apenas como objeto.

Nas sessões, Leonardo demonstra uma mudança significativa de comportamento. Ele não se mostra mais triste e desanimado como nos encontros iniciais. Pelo contrário, chega sorrindo, cheio de energia e sempre dizendo: “você tem que pagar mico, já que perdeu na última sessão”. Em seguida, entra na sala e começa a arrumar o ambiente para poder “sacanear” a analista. Leonardo também já não sai cabisbaixo da sala, como acontecia com frequência. Quando é informado que o tempo está acabando, fica agitado, sugere brincadeiras e refere-se à próxima sessão, imaginando e dizendo o que fará.

Leonardo passa a usar representações humanas em suas brincadeiras; normalmente usava animais ou coisas. Passa a brincar dizendo que um boneco estava fazendo “cocô”, “xixi”, “soltando pum” e vomitando em cima da analista. Junto às representações humanas, Leonardo começa a usar o pronome “eu” e a se incluir/inserir como sujeito de suas fantasias. Não diz mais que o “amigo jacaré” havia feito tal coisa e, sim, que “ele”, Leonardo, havia feito.

Com o passar do tempo, Leonardo começa a sugerir estratégias para a analista se defender dele e ficar mais atenta como, por exemplo: “você precisa prestar atenção no que está acontecendo, levanta a mão para se proteger”; “se ferrou, otária, quem manda não pegar as coisas detalhadamente”; “você precisa escolher melhor os membros de sua equipe para poder construir o forte”. Ou, então, dizer: “vou começar a arremessar brinquedos para te distrair, mas você não pode prestar atenção nisso, tem que se concentrar no foco e esquecer das coisas ao redor”.

A criança começa também a demonstrar a capacidade de maternalizar a analista. Isso geralmente acontece quando a analista representa o que sente por estar no lugar em que a criança a coloca, isto é, quando ela expressa com palavras e com o corpo sua tristeza, seu cansaço, sua raiva. Diante disso, a criança passa a fornecer estratégias e fazer concessões à analista.

Nesse contexto, uma outra brincadeira é criada. A criança passa a isolar a analista com uma parede de colchões, de forma que ela não consegue ver a sala ou a criança, mas apenas o ambiente criado. É interessante ressaltar, que essa brincadeira surge logo depois de a analista perguntar sobre a possibilidade de gravações das sessões. A gravação é totalmente rejeitada pela criança. Mas, por outro, Leonardo cria um ambiente em que a analista está isolada, podendo apenas prestar atenção nas falas e nas brincadeiras da criança, como se, estando isolada, a analista pudesse captar melhor o que a criança faz e, assim, não precisar mais do gravador. O que de fato acontece, pois, após essa brincadeira, a analista consegue acompanhar melhor o pensamento da criança e a criança também passa a falar de forma mais organizada.

Junto com essa brincadeira de isolar e de jogar os brinquedos que são “cocô” em cima da analista, Leonardo cria um jogo chamado “valeduto para sacanear a Livia”. Nesse jogo, ele é o apresentador e o narrador que faz as perguntas. Se a analista erra, os legos (que são cocôs) caem em cima dela através de um circuito criado pela criança com o caminhão, os legos e o barbante.

É importante ressaltar que as perguntas de Leonardo nesse jogo são perguntas pessoais, tais como: “Qual o primeiro filme que comprei?”; “Quantos filmes existem sobre o meu filme predileto?”; “Qual a cena do filme que eu sinto mais medo?”. Ou seja, a partir do jogo de perguntas e respostas, Leonardo consegue falar sobre ele mesmo e sobre as coisas de que gosta.

Diante do exposto, pode-se perceber uma mudança na forma de Leonardo brincar, e ainda o surgimento de um momento estruturante da relação e na relação criança-analista. Um momento indicando que uma nova estrutura psíquica está presente. Leonardo começa a trazer cada vez mais conteúdos de sua realidade externa, como fatos ocorridos em casa e na escola. Já não apresenta a mesma excitação motora, conseguindo ficar bastante tempo sentado e sua fala não segue mais um ritmo acelerado. A analista vai deixando de permanecer isolada durante toda a sessão no



ambiente criado com os colchões, e o ambiente vai aos poucos aumentando, até que Leonardo consegue tirar os colchões que isolam a analista. Ele consegue ainda ficar, durante curtos períodos, sentado de frente para a analista e conversar olhando nos olhos.

Leonardo desenvolve ainda a capacidade de se antecipar a situações geradoras de ansiedade. Exemplos disso são as sessões em que a criança traz o tema de seu aniversário semanas antes de sua data. Ao trabalhar com esse tema, Leonardo se prepara para suportar uma regressão, já que à época do aniversário existe uma maternalização maior, o que pode fazer com que a criança regrida e entre em contato com conteúdos infantis.

Leonardo traz ainda conteúdos sobre sua entrada no grupo de escoteiros, o que para ele é uma mudança muito grande, e sobre o seu acampamento, a primeira vez que dormiria fora de casa e passaria alguns dias longe do ambiente familiar. Também passa a levar para a análise algumas de suas invenções, seus brinquedos favoritos e seus bonecos que, segundo a criança, são suas preciosidades e suas coisas mais valiosas. Seus bonecos são sempre melhores, mais poderosos e modernos que os utilizados pela analista. Assim, a criança continua não correndo o risco de perder da analista.

Durante os próximos encontros, Leonardo altera mais uma vez sua forma de brincar. Ele deixa o jogo chamado “vale-tudo para sacanear a Lívia” e passa a construir cabanas para proteção de chuva ácida. Para isso, utiliza brinquedos e móveis. A cabana tem teto solar e todas as saídas são controladas eletronicamente, sua criatividade de como usar os objetos sempre surpreende.

Com a mudança na forma de brincar, Leonardo também modifica sua forma de se relacionar com a analista. Na relação transferencial, a analista passa a ocupar um outro lugar: a de companheira nas brincadeiras. O controle onipotente sobre a analista fica bem reduzido e as brincadeiras são compartilhadas.

Leonardo começa a proteger a analista da chuva ácida, e os dois começam a brincar junto: montam cabanas, fazem compras no super-

mercado e têm de encontrar objetos que podem ser utilizados na cabana deles. Assim, não é mais uma relação de competição e, sim, de cooperação entre ambos. Ao mesmo tempo, a criança começa a utilizar o pronome “nós”. Em vez de dizer que: “eu vou juntar isso e você vai juntar o resto”, Leonardo começa a dizer: “nós precisamos nos proteger da chuva” ou “nós temos que aprimorar nossa cabana”.

No entanto, Leonardo não permanece muito tempo brincando dentro da cabana com a analista. Logo altera esse ambiente colocando um colchão dividindo sua parte da cabana da parte da analista. Criança e analista ficam em um mesmo ambiente, mas com uma separação entre ambos.

Leonardo passa a levar salgadinhos para a sessão e a tirar o tênis. Ele chega na sessão, monta a cabana e diz: “agora vai chover o resto da sessão e ficaremos aqui dentro até o final”. Dentro da cabana, Leonardo come seus salgadinhos, deita, fica quieto e sem falar com a analista. Em uma dessas sessões, ao entrar na cabana, Leonardo diz: “ai que bom, agora posso descansar”. Dentro desse ambiente, Leonardo passa também a ler livros de histórias infantis.

No começo, Leonardo constrói essa cabana com objetos duros como mesa, cadeiras e brinquedos resistentes. Nessa brincadeira, a analista está protegida da chuva ácida, mas não consegue observar o que a criança faz, não pode fazer nada (a não ser pensar na criança) e nem pode ficar com nenhum brinquedo. A criança consegue estar só na presença da analista, mas apenas pode fazer isso tendo a certeza de que a analista está pensando nele. Em seguida, Leonardo passa a construir a cabana com objetos mais leves e fofos, passa a usar os colchões e o lençol.

Em uma sessão, Leonardo chega com seus bonecos prediletos. Começa a separar os objetos da sala dizendo: “esse é meu, este é seu”. Em seguida diz: “Hoje a batalha vai ser entre os nossos bonecos e não entre a gente, então monte seu forte”. Leonardo retoma a brincadeira de batalha de fortes, mas agora sem atacar a analista e sim os bonecos. A criança instrui a analista como brincar dizendo: “os seus bonecos são os seus vodus,

tudo que eles sentirem você vai sentir também”. A analista então começa a representar o sofrimento de seus bonecos no seu próprio corpo.

Em uma dessas sessões, Leonardo interrompe a brincadeira, triste, e diz: “eles são só brinquedos”. A criança se entristece ao perceber que pode brincar com os bonecos como se fossem pessoas, mas que mesmo assim eles continuam sendo brinquedos. Percebe o limite entre fantasia e realidade e consegue fantasiar sem misturar com a realidade, passando por períodos em que permanece mais triste.

Ao mesmo tempo, a criança se mostra incomodada e com medo de filmes que não possuem sentido lógico. Leonardo, por exemplo, conta: “assisti ao filme ‘O chamado’, fiquei assustado, não consegui dormir, fui para a cama da minha mãe. Não entendo como uma mosca e a menina podem sair vivas de dentro da tv. Todo mundo que vê a fita morre, não entendo”.

Observa-se que Leonardo percebe onipotência e riqueza de fantasias fora do controle dele próprio, o que o assusta. No entanto, isso não o desorganiza e ele consegue encontrar recursos para amenizar esses sentimentos como ir para a cama da mãe e contar a estória na análise.

## A Evolução da Análise

A criança está em atendimento há pouco mais de dois anos e é possível notar mudanças significativas nas características apresentadas por ela em relação à interação social, ao desenvolvimento emocional e ao processo educacional.

Leonardo tem estado motivado a realizar novos contatos sociais, tem-se relacionado com crianças de sua faixa etária e tem mostrado interesse em participar dos eventos escolares. Durante as aulas, ele já não permanece isolado e protegido pelo capuz do casaco, mostrando-se mais interessado nas aulas, nos professores e nos alunos.

Os pais têm ressaltado as mudanças de Leonardo. Segundo eles, a criança tem interagido com a família e tem estado mais carinhoso, o que

antes não se via. Tem gostado de sair de casa e de brincar com as crianças de seu condomínio. A mãe conta que tem conseguido acompanhar o pensamento da criança e pontuar suas mudanças bruscas de assunto. Ela já não se sente totalmente perdida ao conversar com o filho. Leonardo também tem adquirido a capacidade de se antecipar e de resistir às situações geradoras de ansiedade sem recorrer às fantasias caóticas e ao isolamento.

Na escola, observa-se que Leonardo tem uma forma própria de aprender os conteúdos escolares e de se comportar frente aos professores. A criança tem uma necessidade de estar manuseando objetos para poder se concentrar nas falas dos professores. Esse comportamento não significa que não esteja prestando atenção, pelo contrário, nesses casos, verifica-se que a criança está seguindo a exposição, porém, de forma disfarçada. Leonardo tem ainda uma necessidade de mostrar que não está envolvido com os conteúdos e com os professores, o que é, na verdade, uma defesa para não se relacionar e não mostrar interesse ou necessidade por esses.

Os resultados do tratamento de Leonardo também são positivos com relação aos aspectos psicopedagógicos. Ele tem percebido suas dificuldades, chegando por vezes a demandar ajuda da psicopedagoga para resolver os conflitos cognitivos, dando mostra da sua implicação com as questões escolares.

Com o tratamento, percebe-se que as dificuldades escolares de Leonardo não estão relacionadas à inibição intelectual ou a qualquer déficit neuronal, mas a um distúrbio no desenvolvimento emocional que o impossibilita ter uma resposta satisfatória no seu processo de aprendizagem.

### **Considerações finais - A Sobrevivência da Analista: Da relação ao Uso da Analista**

O sujeito diz ao objeto: “Destruí você” e o objeto acha-se lá para receber a comunicação. A partir daí, o sujeito diz: “Alô, objeto!” “Destruí você”. “Amo você”. “Você tem valor para mim por sobreviver a minha destruição de você”. (Winnicott, 1969i/2005a, p. 174).

Winnicott (1969i/2005a) afirma que o paciente não apenas transfere como também usa criativamente o analista. O papel do analista é ser usado pelo sujeito, sendo o uso um fenômeno ambiental e não apenas uma projeção, o analista então funciona como objeto e ambiente. Contudo, “para usar um objeto, o sujeito tem que ter desenvolvido uma *capacidade* de usar objetos. Isto faz parte da mudança para o princípio da realidade”, é uma conquista no crescimento emocional e depende de um meio ambiente facilitador (p. 173, *itálicos do autor*).

Na ausência de um “ambiente suficientemente bom”, o bebê pode não adquirir a capacidade de usar objetos. Quando isso ocorre, o papel do analista é então o de fornecer um ambiente *holding* que possibilite a criança o desenvolvimento da capacidade de usar o analista, passando assim da relação ao uso do analista.

Do ponto de vista do desenvolvimento seqüencial, tem-se primeiro a relação e depois o uso. Entre o relacionamento e o uso existe a “colocação, pelo sujeito, do objeto fora da área de seu controle onipotente, isto é, a percepção que o sujeito tem do objeto como fenômeno externo, não como entidade projetiva” (Winnicott, 1969i/2005a, p.174). Quando Winnicott fala de uso de um objeto, ele pressupõe como dada a relação de objeto, mas acrescenta novas características relacionadas à natureza e ao comportamento do objeto. Isso porque, o objeto para ser usado, deve ser necessariamente real, no sentido de fazer parte da realidade partilhada, e não ser um feixe de projeções.

Ao se interessar pelo desenvolvimento e pelo estabelecimento da capacidade de usar objetos, Winnicott (1969i/2005a) cita a seguinte seqüência: “(1) Sujeito *relacionar-se com* objeto. (2) Objeto acha-se em processo de ser encontrado, ao invés de colocado pelo sujeito no mundo. (3) Sujeito *destrói* objeto. (4) O objeto sobrevive à destruição. (5) O sujeito pode *usar* o objeto” (p. 177, *itálicos do autor*).

Percebe-se que a mudança do relacionamento para o uso de objeto está relacionada à destruição do objeto pelo sujeito. Contudo, o bebê só pode destruir o objeto na medida em que não há risco do objeto

sucumbir. Se o bebê sente que precisa proteger o objeto devido à sua fragilidade, ele não o destruirá e não chegará a relacionar-se com o objeto externo real, usando-o, amando-o ou odiando-o.

A destruição, em Winnicott, desempenha um papel na criação da realidade. Para que o bebê perceba o mundo objetivamente, ele deve experienciar o objeto que sobrevive à sua destrutividade. A sobrevivência do objeto conduz ao uso do objeto. E o uso do objeto conduz à separação de dois fenômenos distintos: a fantasia e a localização real do objeto fora da área de projeção. Assim, os objetos são destruídos por serem reais e são reais por terem sido destruídos.

Ao transpor o desenvolvimento da capacidade de usar objetos para o *setting* analítico, observa-se que o analista precisa funcionar como “mãe suficientemente boa”, permitindo-se ser alvo da agressividade do paciente e sobrevivendo a ela. A sobrevivência do analista, expressa principalmente na manutenção do *setting* analítico, permite que o paciente desenvolva a capacidade de usar objetos. O analista, nesse momento como mãe/ambiente, ao não retaliar o ataque, permite também que o paciente o coloque fora de sua área de onipotência, situação que instaura a realidade externa e a fantasia.

Dias (2002) ressalta que o sobreviver significa dar continuidade ao que se inicia, preservando a qualidade da relação e do ambiente, sem retaliação. É, sobretudo, não sucumbir às turbulências próprias do estar vivo e do amadurecimento do paciente, inclusive às que incluem destruição. É manter o cuidado com o paciente, a despeito de seus próprios estados de ânimo, orientado pelas necessidades dele. Enfim, é manter-se vivo e permanecer sustentando a situação durante o tempo necessário para o processo do paciente.

Dias também chama atenção para o fato de que, provavelmente, um dos maiores desafios para a capacidade de sobreviver do analista seja a situação do paciente que precisa regredir à dependência. Nessa situação, “deixar ser” pode significar “deixar não-ser”. Nesse momento, a

sobrevivência do analista é fundamental e não se pode esquecer o quanto é arriscado para o paciente expor-se à dependência e a um novo início de esperança.

Segundo Winnicott, muitos casos considerados inadequados para a análise “são realmente inadequados, se não soubermos lidar com as dificuldades surgidas na transferência em razão da falta essencial de uma verdadeira relação com a realidade externa” (Winnicott, 1945d/2000a, p. 227). E ainda que “na prática psicanalítica, as mudanças positivas que ocorrem nessa área podem ser profundas. Elas não dependem do trabalho interpretativo, mas sim da sobrevivência do analista aos ataques, que envolve e inclui a idéia da ausência de uma mudança de qualidade para a retaliação” (Winnicott, 1969i/2005a, p. 175).

A sobrevivência do analista é um elemento que perpassa a clínica psicanalítica. Contudo, nos casos de pacientes em sofrimento psíquico grave, ela se faz absolutamente imprescindível na transferência com o analista, como pôde ser observado no caso de Leonardo. Além deste caso clínico, a questão da destruição e da sobrevivência do analista também pode ser ilustrada pela citação de Little sobre seu processo de análise com Winnicott, na qual ela relata que:

Pude renunciar gradualmente à minha onipotência e ao meu *self* falso, “guardião”, e, contando com seu “apoio” (“*holding*”), reviver minha infância traumática. Eventualmente pude, de modo imaginoso, destruir e ser destruída por ele (novamente a mesma coisa) e depois, descobrindo que ambos havíamos sobrevivido, usá-lo e ser útil para ele. (Little, 1990, p.93).

Essa passagem de Little carrega um conteúdo complexo que condensa aspectos fundamentais de seu processo de análise. Safra (2004), ao realizar o estudo desse relato, revela que ele possui quatro momentos distintos do processo de Little: o tempo em que ela abdica de sua experiência de onipotência defensiva; a possibilidade de reviver a experiência traumática; o momento de se abrir para a experiência de destruir e de ser destruída; e, por fim, a possibilidade de usar o analista.

Essa experiência de destruir demonstra a aplicação das idéias de Winnicott a cerca da importância da destruição e da sobrevivência do analista como elemento constitutivo que possibilita a colocação do analista fora da experiência de onipotência do paciente. Safra ressalta que a destruição, nesse caso, não está na dimensão da pulsão de morte e, sim, na dimensão constitutiva do sujeito. Uma dimensão que tem importância não apenas no processo de constituição como também no processo analítico de Little, a partir da qual a experiência de alteridade pôde acontecer.

Retomando o caso clínico de Leonardo, percebe-se que o refúgio encontrado pela criança foi a criação de um mundo de fantasias caóticas, perdendo o senso da realidade externa e não se reconhecendo como sujeito. No primeiro momento da análise, existia uma negação da necessidade do outro, um senso de superioridade e de auto-suficiência, para não se relacionar com a analista. Em seguida, havia hiperinvestimento de abstrações e de fantasia, dissociação de si mesmo e identificações projetivas, junto a um isolamento social.

Com o decorrer da análise, tornou-se visível que o oferecido pela analista – um ambiente *holding* e confiável, a possibilidade de ser destruída e de sobreviver a essa destruição e, posteriormente, as interpretações da relação transferencial – possibilitou a criança trazer para a situação transferencial sua vida fantasiosa. As atividades que antes faziam parte apenas de sua vida imaginativa e que a retiravam do mundo transformaram-se em um campo de experiências com a analista. Leonardo então pôde, por meio das fantasias, trazer as questões que o impediam de ocupar um lugar no mundo com os outros e simbolizar seus conflitos inconscientes na relação transferencial, dando uma maior organização às suas brincadeiras, sem perder a criatividade.

A analista, inicialmente um objeto subjetivo, pôde ser usada gradualmente pela criança, por meio do processo transferencial, como objeto de seus impulsos. Ao sobreviver à destruição da criança, a analista pôde ser utilizada como objeto contra o qual podem ser atuadas as mais



primitivas fantasias, permitindo que o paciente integre e simbolize suas experiências e avalie a onipotência de suas fantasias.

Em seguida, pôde-se observar o desenvolvimento da capacidade de Leonardo de se preocupar com a analista. No que se refere a essa capacidade, Winnicott (1963b/1983) explica que a preocupação implica maior integração e crescimento e se relaciona de modo positivo com o senso de responsabilidade do indivíduo, especialmente no que concerne aos relacionamentos em que entram impulsos instintivos. Winnicott afirma existir boas razões para se acreditar que a preocupação, no desenvolvimento emocional do sujeito, emerge em um período anterior ao complexo de Édipo, que envolve o relacionamento a três pessoas, cada uma sendo percebida como uma pessoa completa pela criança. A capacidade de se preocupar geralmente é descrita como tendo origem em termos de relacionamento mãe-bebê, quando o bebê já tem uma unidade estabelecida e sente a figura materna como pessoa completa. Assim, esse desenvolvimento faz parte basicamente do período de relacionamento a duas pessoas.

Com o estabelecimento da capacidade de preocupação, a criança torna-se capaz de assumir responsabilidade por seus impulsos agressivos-destrutivos. Por outro lado, Winnicott revela que o fracasso da mãe-objeto em sobreviver ou da mãe-ambiente em prover oportunidades consistentes para a reparação leva a uma perda da capacidade de se preocupar e à substituição por ansiedades e defesas como *splitting* e desintegração. No caso de Leonardo, a sobrevivência da analista e a oportunidade da reparação possibilitaram o desenvolvimento da capacidade de se preocupar e de assumir responsabilidade por sua agressividade e sua destruição.

Diante disso, observa-se a importância de se pensar o lugar que o analista ocupa na clínica com crianças em sofrimento psíquico grave para além das interpretações. No presente caso, foi fundamental para o tratamento deixar para um segundo momento a primazia da palavra e valorizar o acompanhamento da criança em sofrimento. Ao longo desse processo, a analista tomou como ferramenta clássica o lugar que a criança a destina na relação transferencial. Com essa postura, a analista teve mais

chances de encontrar no próprio corpo as ações terapêuticas necessárias à constituição psíquica da criança. Em suma, as ações da analista de ecoar os sons da criança, de proporcionar um ambiente *holding*, de sobreviver à destruição da criança e de não ter pressa para interpretar permitiram que Leonardo desenvolvesse a capacidade de usar a analista no sentido relatado por Winnicott: “o objeto, se é que vai ser usado, tem de necessariamente ser real, no sentido de fazer parte da realidade partilhada e não ser um feixe de projeções” (Winnicott, 1969i/2005a, p.173). E, posteriormente, desenvolver a capacidade de se preocupar com a analista.

Por fim, é interessante reafirmar que, para Winnicott, a capacidade de brincar “é uma conquista no desenvolvimento emocional de toda a criança humana” (Winnicott, 1989u/2005b, p. 49). E, ainda, que é principalmente na capacidade de a analista conter a agressão e a destrutividade que o brincar é fundamental, já que no brincar o objeto pode ser destruído e restaurado; ferido e reparado; sujo e limpo; morto e trazido de volta à vida. Como foi visto no caso apresentado, a possibilidade de brincar na relação transferencial propiciou à criança usar a analista para destruí-la e restaurá-la. A forma confusa de fantasiar a realidade no início da análise passou por um processo de organização, preservando a riqueza dos conteúdos criativos da criança.

## Referências

- Dias, E. O. (2002). Da sobrevivência do analista. *Natureza Humana*, São Paulo, 4(2), 341-362.
- Freud, A. (1971). *O Tratamento Psicanalítico de Crianças*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1926).
- Klein, M. (1996). Princípios psicológicos da análise de crianças pequenas. In M. Klein, *Amor, Culpa e Reparação e outros trabalhos* (pp.152-163). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1926).

- Little, M. I. (1990). *Ansiedades psicóticas e prevenção: Registro pessoal de uma análise com Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago.
- Safra, G. (2004). *Explorando as ansiedades psicóticas*. [dvd-vídeo]. São Paulo: Edições Sobornost.
- Tafuri, M. I. (2003). *Dos sons a palavra: explorações sobre o tratamento psicanalítico da criança autista*. Brasília: Positiva/Abrafipp.
- Winnicott, D. W. (1983) O desenvolvimento da capacidade de se preocupar. In D. W. Winnicott (1983/1965b), *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Bibliografia Huljmand: 1963b [1962])
- (2000). Desenvolvimento emocional primitivo. In D. W. Winnicott (2000/1958a), *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago. (Bibliografia Huljmand: 1945d)
- (2000). Aspectos clínicos e metapsicológicos da regressão no contexto psicanalítico. In D. W. Winnicott (2000/1958a), *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago. (Bibliografia Huljmand: 1955d [1954])
- (2005a). Sobre o uso de um objeto e o relacionamento através de identificações. In D. W. Winnicott, *Explorações psicanalíticas*. (pp. 170-191). Porto Alegre: Artes Médicas. (Bibliografia Huljmand: 1969i)
- (2005). Notas sobre o Brinquedo. In D. W. Winnicott (2005/1969a), *Explorações psicanalíticas*. (pp. 49-52). Porto Alegre: Artes Médicas. (Bibliografia Huljmand: 1989u)

Enviado em 13/3/2008

Aprovado em 13/9/2008