



MANUAL *de* HABILIDADES *em* **DBT** *para* ADOLESCENTES

JILL H. RATHUS • ALEC L. MILLER

A terapia comportamental dialética (DBT) possibilita o aprendizado de habilidades e estratégias para lidar com emoções e comportamentos. De uma maneira clara, acessível e fácil de aplicar, os autores, especialistas no assunto, fornecem neste livro ferramentas baseadas na DBT para que terapeutas possam orientar os adolescentes com problemas emocionais ou comportamentais e suas famílias a lidarem com suas emoções e a promoverem mudança de comportamento.

A primeira parte do livro consiste em tudo o que os profissionais precisam saber a respeito de como montar e estruturar um programa de treinamento de habilidades em DBT para adolescentes, incluindo estratégias de manejo de equipes, desafios do treinamento de habilidades, variações no formato do treinamento de habilidades básicas e comportamentos que interferem na terapia de adolescentes e pais, entre outros.

A segunda parte fornece as notas de ensino correspondentes a cada módulo do treinamento de habilidades para adolescentes: *mindfulness*, tolerância ao mal-estar, trilhando o caminho do meio (um módulo baseado na família desenvolvido pelos autores especificamente para adolescentes), regulação emocional e efetividade interpessoal.

Por fim, o livro apresenta um conjunto de fichas de habilidades e tabelas de práticas fáceis de serem aplicadas com os adolescentes e seus cuidadores, as quais estão disponíveis para *download* pelos leitores.

ISBN: 978-65-5571-081-6



SINOPSYS
editora



JILL H. RATHUS
ALEC L. MILLER

MANUAL *de*
HABILIDADES *em* **DBT**
para ADOLESCENTES

SINOPSYS
editora

MANUAL *de* HABILIDADES *em* **DBT** *para* ADOLESCENTES

JILL H. RATHUS • ALEC L. MILLER

Apresentação de MARSHA M. LINEHAN

SINOPSYS
editora

MANUAL *de*
HABILIDADES
em **DBT** *para*
ADOLESCENTES

JILL H. RATHUS • ALEC L. MILLER

Apresentação de MARSHA M. LINEHAN

MANUAL *de*
HABILIDADES
em DBT para
ADOLESCENTES

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

R235 Rathus, Jill H.

Manual de habilidades em DBT para adolescentes / Jill H. Rathus e Alec L. Miller ; tradução de Carolina Gaio e Sandra Mallmann ; revisão técnica de Wilson Vieira Melo . — Novo Hamburgo : Sinopsys Editora, 2022.
632 p. ; 23 cm.

Tradução de: DBT Skills Manual for Adolescents
ISBN 978-65-5571-081-6

1. Terapia comportamental dialética. 2. Psicoterapia. I. Miller, Alec L. II. Título.

CDD 616.891425

Catalogação na publicação: Vanessa Levati Biff — CRB 10/2454

Tradução
Carolina Gaio e Sandra Mallmann

Revisão técnica
Wilson Vieira Melo



2022

Copyright © 2015 The Guilford Press
A Division of Guilford Publications, Inc.
Published by arrangement with The Guilford Press.

Supervisão editorial: *Paola Araújo de Oliveira*

Editora: *Mirela Favaretto*

Capa: *Márcio Monticelli*

Preparação de originais: *Fernanda Anflor e Maria Eduarda Fett Tabajara*

Editoração: *Ledur Serviços Editoriais Ltda.*

LICENÇA LIMITADA DE FOTOCÓPIA

Estes materiais destinam-se a ser utilizados apenas por profissionais de saúde mental qualificados. A editora concede aos compradores deste livro permissão intransferível para reproduzir todos os materiais para os quais a permissão de fotocópia é especificamente concedida em nota de rodapé. Esta licença é limitada a você, o comprador individual, para uso pessoal ou uso com pacientes individuais. Esta licença não concede o direito de reproduzir esses materiais para revenda, redistribuição, exibição eletrônica ou quaisquer outros fins (incluindo, mas não limitado a, livros, panfletos, artigos, fitas de vídeo ou áudio, *blogs*, *sites* de compartilhamento de arquivos, *sites* da internet ou intranet e apostilas ou *slides* para palestras, *workshops* ou *webinars*, com cobrança ou não de taxa). Permissão para reproduzir esses materiais para estes e quaisquer outros fins deve ser obtida por escrito da o Departamento de Permissões da Guilford Publications.

Os autores verificaram com fontes consideradas confiáveis em seus esforços para fornecer informações completas e em geral de acordo com os padrões de prática que são aceitos no momento da publicação. No entanto, diante da possibilidade de erro humano ou de mudanças no comportamento, na saúde mental ou nas ciências médicas, nem os autores, nem os editores, nem qualquer outra parte envolvida na preparação ou publicação deste trabalho garante que as informações aqui contidas estão, em todos os aspectos, precisas ou completas, e eles não são responsáveis por quaisquer erros ou omissões ou pelos resultados obtidos com o uso de tais informações. Os leitores são incentivados a confirmar as informações contidas neste livro com outras fontes.

Todos os direitos reservados à
Sinopsys Editora
(51) 3066-3690
atendimento@sinopsyseditora.com.br
www.sinopsyseditora.com.br

Sobre os autores

Jill H. Rathus, PhD, é professora de psicologia da Long Island University — Campus C. W. Post, onde coordena o programa de treinamento de cientista praticante da terapia comportamental dialética (DBT, do inglês *dialectical behavior therapy*) dentro do programa de doutorado em psicologia clínica. Também é codiretora e cofundadora da Cognitive Behavioral Associates, uma clínica particular em Great Neck, Nova York, especializada em DBT e em terapia cognitivo-comportamental (TCC). Seus interesses clínicos e de pesquisa incluem DBT, TCC, suicídio de adolescentes, sofrimento conjugal, violência por parceiro íntimo e transtornos de ansiedade e de avaliação, e ela publica densamente nessas áreas. A Dra. Rathus é coautora (com Alec L. Miller e Marsha M. Linehan) de *Dialectical Behavior Therapy with Suicidal Adolescents* e treina profissionais de saúde mental em todo o mundo.

Alec L. Miller, PsyD, é professor de psiquiatria clínica e de ciências do comportamento, chefe do departamento de psicologia da criança e do adolescente e diretor do programa de depressão e suicídio de adolescentes do Montefiore Medical Center, da Albert Einstein College of Medicine, Nova York. Também é cofundador de consultorias cognitivas e comportamentais de Westchester e Manhattan. O Dr. Miller tem diversas publicações sobre DBT, suicídio de adolescentes, maus-tratos na infância e transtorno da personalidade *borderline*, e treinou milhares de profissionais de saúde mental em DBT. Membro das Divisões 12 (Psicologia Clínica) e 53 (Psicologia Clínica de Crianças e Adolescentes) da American Psychological Association, é coautor (com Jill H. Rathus e Marsha M. Linehan) de *Dialectical Behavior Therapy with Suicidal Adolescents*.

Agradecimentos

Nós dois somos profundamente gratos a Marsha M. Linehan por sua amizade, colaboração e mentoría nas últimas duas décadas. Agradecemos a ela por apoiar esse trabalho e compartilhar suas ideias e materiais conosco.

Agradecemos especialmente ao ilustrador Sam Miller (MFA, Columbia University), cujas criatividade, arte e sensibilidade aprimoraram a comunicação de nossas palavras.

Nossa equipe maravilhosa e talentosa da Guilford Press merece muito crédito por ajudar a conduzir este livro até a conclusão: o presidente, Bob Matloff; o editor-chefe, Seymour Weingarten; Kitty Moore, nosso editor de aquisições; Barbara Watkins, nossa editora de desenvolvimento; Laura Specht Patchkofsky, nossa editora de produção; a gerente editorial Judith Grauman; e a muitos outros funcionários de Guilford. Somos gratos por sua influência na elaboração desta obra, por seu trabalho paciente e minucioso e por sua dedicação a este projeto.

Também queremos mencionar alguns de nossos atuais e antigos colegas do Montefiore Medical Center que nos encorajaram enquanto adaptávamos a DBT para os adolescentes e suas famílias. Entre eles, estão Scott Wetzler, Bill Sanderson e, particularmente, a falecida Marcia Landsman, que se juntou a nós durante os primeiros quatro anos de nossa jornada, ajudando-nos a adaptar essas habilidades para os adolescentes.

Por fim, agradecemos a muitos de nossos colegas da DBT por sua amizade, sabedoria e apoio ao nosso trabalho ao longo dos anos. Embora não possamos creditar cada membro da comunidade DBT, estendemos um agradecimento especial a Charlie Swenson, Larry Katz, Michael Hollander, Lizz Dexter-Mazza, Jim Mazza, Blaise Aguirre, Tony DuBose, Linda Dimeff, Helen Best, Alan Fruzzetti, Christine Foertsch,

Kelly Koerner, Adam Payne, Lars Mehlum, Emily Cooney, Seth Axelrod, Gwen Abney-Cunningham, Perry Hoffman, Matthew Nock e a falecida Cindy Sanderson.

Agradeço ao meu querido coautor, Alec L. Miller, pelos mais de 20 anos de amizade e colaboração. Passamos incontáveis horas juntos discutindo, pesquisando e escrevendo. Inspiramos e nos motivamos quando necessário, e sempre foi incrível trabalhar com ele.

Sou grata à minha família por seu amor, incentivo e apoio inabalável. Agora que meus filhos estão na adolescência, eles me mantêm alerta, ensinam-me todos os dias sobre o meu trabalho e me fazem sorrir.

Além disso, sou extremamente grata a meus colegas e amigos da Long Island University — C. W. Post Campus (LIU Post), por serem uma fonte de apoio de longa data, pessoal e profissional: Bob Keisner, Eva Feindler, David Roll, Camilo Ortiz, Danielle Knafo, Geoff Goodman, Hilary Vidair, Marc Deiner, Cathy Kudlak e Katherine Hill Miller. Também agradeço à minha diretora assistente, Pam Gustafson, por sempre cuidar de mim e antecipar as necessidades do programa e do corpo docente. Agradeço aos maravilhosos pós-graduandos do LIU Post por participarem do DBT Clinical Research Lab, preenchendo minhas eletivas e *workshops*, compartilhando seu entusiasmo comigo e me mantendo atualizada. Por sua ajuda em vários estágios na pesquisa deste livro e na administração do DBT Lab, agradeço a Erika Rooney, Melody Wysocki, Neal Bauer, Shannon York, Rivka Halpert e Rebecca Kason.

Quero expressar um agradecimento especial à minha maravilhosa amiga, codiretora e cofundadora da Cognitive Behavioral Associates, LLP (CBA), Ruth DeRosa. Ruth sustenta nossa prática e nossa equipe e infunde nosso trabalho com reflexão, positividade, criatividade, clareza e perspicácia clínica. Também agradeço aos outros fabulosos e talentosos membros da equipe de DBT — Michelle Chung, Nira Nafisi, Shamshy Schlager, Hilary Vidair e Vince Passarrelli — e aos nossos atuais especialistas em psicologia — Gus Cutz, Kristin Wyatt, Lisa Shull Gettings, Avigail Margolis, Steve Mazza e Esther Pearl. Hilary é minha colíder de

grupo de habilidades mais antiga da CBA e confere grande talento e precisão ao treinamento de habilidades.

Minha amiga, colega e autora parceira de Guilford, Valerie Gaus, forneceu dicas úteis para o livro, e sou grata a ela. Agradeço também à Martha Guerra por toda sua ajuda e dedicação. Além disso, agradeço à Rahsaan Robinson por ser um poço de otimismo e incentivo.

Agradeço, ainda, aos mentores e orientadores da Stony Brook, particularmente a Daniel O'Leary. Também agradeço a Dina Vivian, Mary Goldfried, Dan Klein, Everett Waters e ao falecido Ted Carr. Sou grata ao falecido Stephen Parrish — estudioso de poesia romântica e meu atencioso e dedicado mentor de inglês em Cornell. Sua voz permanece comigo enquanto escrevo.

Sou profundamente grata aos meus clientes, adolescentes, adultos, pais e famílias, que se esforçam tanto para aceitar — e mudar — seus problemas. Eles mostram uma tremenda coragem, honestidade, perseverança e bom humor; me ensinam e inspiram a cada semana. Este trabalho é para eles.

— J. H. R.

Sou profundamente grato a meus colegas e estagiários do Departamento de Psiquiatria e Ciências do Comportamento do Montefiore Medical Center, que apoiaram meu programa de treinamento e tratamento DBT nos últimos 20 anos. Especificamente no Programa de Depressão e Suicídio de Adolescentes (ADSP) de Montefiore, muitos ajudaram a contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento da minha ideia de treinar habilidades com adolescentes e suas famílias. Agradeço especialmente a Heather Smith, diretora associada nos últimos 10 anos, incessantemente comprometida em ensinar as habilidades da DBT para jovens do Bronx e seus cuidadores. Minha diretora de pesquisa, Miguelina German, e dezenas de assistentes de pesquisa ajudaram a aprimorar nosso entendimento e aplicação da DBT com famílias hispânicas. Jenny Seham e Michelle Lupkin são talentosas psicólogas da ADSP e me apoiam em Montefiore e dentro do nosso programa de DBT. Nada disso teria sido possível sem Madelyn Garcia, minha assistente

administrativa nos últimos 18 anos, que sempre estampa um sorriso no rosto enquanto trabalha incansavelmente para apoiar nossa equipe.

Minha equipe de DBT da Consultores Cognitivos e Comportamentais, LLP (CBC), me ajudou a crescer como líder de equipe, terapeuta e instrutor de habilidades. Lata McGinn, minha cofundadora, é minha grande apoiadora há 24 anos e do nosso programa de tratamento e treinamento de DBT. Na CBC, aprendo todos os dias e recebo o apoio de muitos clínicos excepcionais de DBT, incluindo Sara Steinberg, Jennifer Steinberg, Michelle Greenberg, Colleen Lang, Courtney Berry, Johanna Wekar, Amanda Edwards, Suzanne Davino, Yeraz Meschian, Liz Courtney-Seidler, Karen Burns, Irene Zilber, Arva Bensaheb e Chad Brice. Dena Klein e Becky Hashim, duas ex-alunas e agora talentosas colegas terapeutas com as quais tive o prazer de trabalhar tanto no Montfiore Medical Center quanto na CBC, são uma fonte de criatividade e incentivo na prática da DBT em populações especializadas.

Muitos clientes e suas famílias dos Condados de Bronx e Westchester, Nova York, ajudaram a aprimorar minhas habilidades como terapeuta e instrutor de DBT. Este livro e minha carreira não seriam possíveis sem esse grupo de pessoas notáveis. Todos os dias elas me ensinam mais sobre humildade, compaixão, curiosidade, flexibilidade, identidade, resiliência, dialética, o poder dos princípios e da validação comportamentais e sabedoria de vida.

Sou eternamente grato à minha esposa e aos meus filhos por seu amor, apoio e paciência enquanto eu escrevia este livro. Na verdade, eles me ajudaram a ser um melhor marido, pai e instrutor de habilidades, oferecendo-me oportunidades de praticar minhas habilidades de DBT no cotidiano. Cada tropeço e dificuldade da vida me proporcionam um novo exemplo de ensino e uma oportunidade de praticar as habilidades da DBT.

Por fim, agradeço a Jill H. Rathus, minha querida amiga, desenvolvedora de cotratamento, coautora e ex-coestagiária; juntos, passamos milhares de horas desenvolvendo e desafiando as ideias um do outro sobre como adaptar e aprimorar a DBT para adolescentes e famílias. Obrigado por compartilhar esta jornada comigo.

— A. L. M.

Apresentação

Jill H. Rathus e Alec L. Miller participaram de um dos meus primeiros treinamentos intensivos de terapia comportamental dialética (DBT, do inglês *dialectical behavior therapy*). Eles estavam aprendendo e aplicando a DBT a uma população adolescente urbana suicida com múltiplos problemas no Montefiore Medical Center, Bronx, Nova York. Quando chegaram à segunda parte do treinamento intensivo, durante o qual as equipes apresentam seus programas, fiquei impressionada com sua paixão e compaixão, com a profundidade com que absorveram o tratamento e com o cuidado com que o aplicaram aos adolescentes. Percebi, então, como o trabalho deles era fabuloso para a DBT e para os adolescentes que dela precisavam.

Rathus e Miller postularam sua versão da DBT com elementos desenvolvimentistas originais, criativos e apropriados. Eles incluíram membros da família no tratamento por meio de treinamento de habilidades, sessões familiares e modalidades de treinamento dos pais, para abordar diretamente o ambiente dos adolescentes, o que ajuda não apenas a eles, mas também a seus pais, que geralmente estão desesperançosos e não sabem o que fazer. Eles identificaram novos dilemas dialéticos que observaram nos atritos entre os pais, entre os pais e os adolescentes, e entre os adolescentes e os terapeutas. Desenvolveram um novo módulo de habilidades que aborda conflitos familiares pelo ensino da dialética como um conjunto de habilidades não apenas para os terapeutas da DBT, mas também para os adolescentes e seus pais, proporcionando validação — de que as famílias precisam desesperadamente — e mudança de comportamento — que, com frequência, as famílias falham em conseguir e de que também precisam desesperadamente.

Além disso, desenvolveram uma maneira precisa de ensinar a teoria biosocial aos pais e pontos de ensino para as suposições da DBT que abordam as atribuições negativas que pais e adolescentes geralmente fazem para o comportamento uns dos outros; descobriram como lidar com questões de confidencialidade e elaboraram exercícios de *mindfulness* atrativos aos adolescentes — para citar apenas algumas de suas ideias inovadoras. Eles explicaram cuidadosamente essas inovações e mais no livro *Dialectical Behavior Therapy with Suicidal Adolescents*. Rathus e Miller desenvolveram o tratamento para adolescentes e escreveram o livro em 2007. Fui simplesmente uma coautora, atuando como consultora e confidente na DBT, quando necessário. Esse trabalho se tornou o texto principal sobre a aplicação da DBT em adolescentes e, dessa forma, é um volume complementar a este livro.

Ao longo das quase duas décadas que os conheço, Jill H. Rathus e Alec L. Miller também publicaram pesquisas, expandiram suas práticas clínicas e treinaram profissionais em todo o mundo para aplicar a DBT em adolescentes. Eles têm sido de suma importância na difusão de programas de DBT para adolescentes e na disseminação desse tratamento para jovens e famílias que eram rejeitados pelos padrões de tratamento e pesquisas clínicas.

Esta obra apresenta sua mais recente contribuição para a DBT orientada a adolescentes e certamente será tão influente quanto o livro de 2007. Ele foi escrito visando ao uso clínico, nas mais diversas configurações, com adolescentes que enfrentam uma ampla gama de dificuldades emocionais e comportamentais. O livro apresenta 10 capítulos sobre a realização de treinamento de habilidades com adolescentes e seus cuidadores.

Os quatro primeiros capítulos contêm tudo o que os profissionais precisam saber a respeito de como montar e estruturar um programa de treinamento de habilidades em DBT para adolescentes. Essa seção inclui soluções para problemas e perguntas sobre tópicos como quem incluir no treinamento de habilidades, estratégias de manejo de equipes, desafios do treinamento de habilidades, variações no formato do treinamento de habilidades básicas, comportamentos que interferem na terapia de adolescentes e pais, tensões dialéticas que surgem no treinamento de habilidades e dilemas dialéticos e seus alvos de tratamento relacionados, não

apenas no contexto da terapia individual e familiar com adolescentes, mas também na modalidade do treinamento de habilidades.

Os próximos seis capítulos fornecem as notas de ensino correspondentes a cada módulo do treinamento de habilidades para adolescentes: *mindfulness*, tolerância ao mal-estar, trilhando o caminho do meio, regulação emocional e efetividade interpessoal. Essas notas contêm não apenas o passo a passo básico para ensinar cada grupo de habilidades, mas também a sabedoria clínica coletiva dos autores sobre histórias de ensino baseadas em adolescentes e familiares, exemplos, exercícios, simulações e respostas a possíveis perguntas/desafios de pais ou adolescentes.

Por último, é apresentado um conjunto de fichas de habilidades e tabelas de práticas. Enquanto, na University of Washington, usamos as versões para adultos de fichas e tabelas com nossos clientes adolescentes com alto risco de suicídio (e eles parecem entendê-las melhor do que seus pais), muitos clínicos e programas de tratamento ficam mais à vontade com as habilidades projetadas especificamente para adolescentes. Essas fichas e tabelas de habilidades foram incrivelmente bem projetadas. Mantendo a essência do conteúdo das habilidades em DBT padrão, Rathus e Miller adicionaram várias novas versões de habilidades adaptadas ao trabalho com adolescentes e familiares, como a “lista de atividades prazerosas para pais e adolescentes”, a “lista de atividades prazerosas para adolescentes” e o “kit de sobrevivência à crise na escola”.

Não se engane: Jill H. Rathus e Alec L. Miller são os especialistas em DBT com adolescentes. Nenhum clínico nesse campo, em rápida expansão, conhece melhor os meandros do trabalho com esse público. Este livro apresenta detalhadamente como oferecer esse tratamento aos adolescentes e suas famílias de maneira envolvente, tangível e esperançosa. Este manual de habilidades é uma ferramenta essencial, cujo objetivo é facilitar o trabalho dos clínicos ao mesmo tempo que os ajuda a obter melhores resultados, mudando muitas vidas.

Marsha M. Linehan, PhD, ABPP
University of Washington

Prefácio

A terapia comportamental dialética (DBT, do inglês *dialectical behavior therapy*), de Marsha M. Linehan (Linehan, Armstrong, Suarez, Allmon, & Heard, 1991; Linehan, 1993a, 1993b), revolucionou as terapias cognitivo-comportamentais com conceitos como *mindfulness* e aceitação, que agora permeiam as abordagens comportamentais. Sua versatilidade para tratar problemas complexos de desregulação emocional e comportamentais possibilitou um tratamento compassivo a clientes que haviam sido rejeitados por muitos terapeutas.

Linehan desenvolveu seu tratamento originalmente para clientes com comportamentos suicidas ou prejudiciais que apresentavam alto risco de suicídio. Seu trabalho evoluiu por meio de uma abordagem interativa, desenvolvendo sistematicamente soluções para cada problema que surgisse. Para mitigar a carência de certas capacidades, apresentada pelos pacientes tratados com a DBT, Linehan desenvolveu um conjunto de habilidades padronizadas para ensinar, aos clientes, como regular emoções, reconhecer estados internos, focar a atenção, tolerar o mal-estar e desenvolver e manter relacionamentos interpessoais satisfatórios. Para resolver a incapacidade dos terapeutas de ensinarem novos comportamentos hábeis durante o manejo de crises, Linehan determinou que é necessário que o treinamento seja ministrado como uma modalidade separada. Ela projetou a DBT como um pacote de tratamento abrangente, incluindo não apenas o treinamento de habilidades, mas também a terapia individual, a consultoria por telefone entre as sessões e a consultoria em grupo com outros terapeutas (Linehan, 1993a, 1993b).

Na década de 1990, começamos a aplicar a DBT com adolescentes e famílias com múltiplos problemas de base suicida em um ambulatório

rio no centro da cidade, utilizando o manual original de treinamento de habilidades de Linehan (1993b). Reconhecemos que muitos jovens e pais tinham dificuldade em ler e compreender o material. No entanto, relutamos em adaptar o protocolo antes de usá-lo na íntegra. Testamos o manual para adultos, escrito com coortes de pacientes adolescentes e seus cuidadores, a fim de obter informações clínicas antes de fazer qualquer modificação.

ADAPTAÇÃO DO MANUAL DE TREINAMENTO DE HABILIDADES PARA ADULTOS AO PÚBLICO ADOLESCENTE

O *feedback* direto dos participantes, com nossas observações clínicas, orientou as primeiras alterações do manual para adultos (Miller, Rathus, Linehan, Wetzler, & Leigh, 1997), e continuamos a fazer pequenas modificações, conforme refletido em nosso livro de 2007, *Dialectical Behavior Therapy with Suicidal Adolescents* (Miller, Rathus, & Linehan, 2007), e neste manual. Fizemos alterações apenas quando necessário, preservando os elementos essenciais da DBT, bem como seus fundamentos dialéticos, sua teoria biosocial do transtorno, suas funções e suposições, seus alvos, seus procedimentos de mudança, suas estratégias de tratamento (isto é, nucleares, dialéticas, estilísticas e manejo de casos) e suas habilidades.

Preservamos praticamente todas as habilidades em DBT de Linehan porque não temos critérios para determinar quais não são essenciais — se é que alguma não é; os clientes são idiosincráticos em relação às habilidades que consideram mais úteis, então acreditamos que a exposição a todas elas é importante; embora não esperemos que os clientes dominem as habilidades durante o grupo de treinamento, há oportunidades para desenvolvê-las por meio das lições de casa, da revisão das lições, da aplicação na resolução de problemas durante a terapia individual e da consultoria por telefone; e os clientes têm a oportunidade de reaprender as habilidades repetindo o ciclo por meio dos módulos de habilidades ou em um grupo de graduação, descrito no Capítulo 2.

Essa fidelidade requer, é claro, que os clínicos que aplicam a DBT em adolescentes a conheçam e não a confundam com um tratamento diferente. Baseamos nosso livro de 2007, escrito com Linehan (Miller et al., 2007), em nossa pesquisa e nosso trabalho clínico com essa população e seguimos o tratamento como originalmente desenvolvido por Linehan.

Baseamos as modificações do tratamento nas características inerentes aos adolescentes — eles diferem dos clientes adultos no que diz respeito ao nível de desenvolvimento emocional e cognitivo — e ao contexto — frequentam predominantemente a escola, residem com suas famílias e dependem delas, inclusive para ir à terapia. Assim, consideramos tanto alvos de desenvolvimento quanto alvos de família, diferenças de processamento cognitivo e capacidade, questões distintas de responsabilidade e intervenções em seus ambientes, ou seja, a influência dos cuidadores. Identificamos os alvos de tratamento que afetam a qualidade de vida dos adolescentes (por exemplo, abandonar a escola) e os alvos secundários de família, enfatizamos as interações terapêuticas apropriadas aos adolescentes e aumentamos o uso da intervenção ambiental. A última significou incluir os pais no tratamento, oferecendo sessões familiares ou parentais conforme necessário, além de inclui-los no treinamento de habilidades.

Com os pais participando do treinamento, adicionamos um módulo familiar chamado de “habilidades para trilhar o caminho do meio”. Além disso, modificamos a linguagem e a aparência do conteúdo original visando a melhorar a comunicação com adolescentes, considerando as diferenças de capacidade e o processamento cognitivo. As alterações adicionais incluíram: tornar o conteúdo conciso; limitar a quantidade de informações apresentadas por fichas; simplificar a linguagem das apostilas, pois muitos pacientes e pais tinham níveis de leitura equivalentes ou inferiores ao conhecimento do ensino médio (devido a dificuldades de aprendizagem ou pelo fato de a língua inglesa ser sua segunda língua); ajustar as histórias, os exercícios e exemplos de ensino nas fichas e nas notas de ensino a fim de que fossem relevantes para o desenvolvimento de uma população adolescente (tanto na linguagem quanto no conteúdo);

adicionar gráficos, imagens e fontes para tornar os materiais mais interessantes e acessíveis a adolescentes distraídos e desregulados; e adicionar um quinto módulo, trilhando o caminho do meio, para abordar questões importantes que surgiram ao trabalhar com adolescentes e famílias, como a polarização de conflitos, extremos comportamentais, invalidação e estratégias ineficazes de mudança de comportamento.

Para combater esses problemas, o módulo ensina princípios de dialética e dilemas dialéticos de família para reduzir o pensamento e o comportamento extremos e aprimorar a tomada de perspectiva; habilidades de validação; e princípios e estratégias de mudança/comportamento de aprendizado para obter mudanças no próprio comportamento ou no comportamento de outras pessoas. Acreditamos que, com essas modificações, apresentamos, de maneira mais eficaz, as habilidades da DBT de Linehan para uma população adolescente.

HABILIDADES ADICIONAIS NESTE MANUAL

Ao conjunto original de habilidades em DBT (Linehan, 1993a) e às do módulo de habilidades para trilhar o caminho do meio, apresentadas em nosso livro de 2007 (Miller et al., 2007), incluímos várias habilidades adicionais. As fichas a seguir se baseiam no manual de habilidades recentemente revisado por Linehan (Linehan, 2015a; Linehan, 2015b): “habilidades de sobrevivência à crise: TIPP” (ficha de tolerância ao mal-estar 11), “desenvolvendo maestria, enfrentando e antecipando” (ficha de regulação emocional 15) e “chegagem de fatos e resolução de problemas” (ficha de regulação emocional 19). A “valores da mente sábia e lista de prioridades” (ficha de regulação emocional 13) também se baseia no manual de habilidades revisado de Linehan. Até o momento, com exceção da habilidade “antecipar situações emocionais”, essas habilidades não foram incluídas em estudos de pesquisa com adolescentes.

A original deste manual é a “lista de atividades prazerosas para pais e adolescentes” (ficha de regulação emocional 11). Essa ficha expande a habilidade de regulação emocional dos “positivos acumulados” em curto

prazo para resolver o déficit de interações positivas que observamos em muitas famílias que procuram a DBT. Também incluímos duas fichas suplementares à habilidade de regulação emocional “PLEASE” para aqueles que precisam de informações mais detalhadas sobre como gerenciar a alimentação (“nutrindo o corpo e a alma”, ficha de regulação emocional 16a) e o sono (“dormindo melhor: 12 dicas para uma boa noite de sono”, ficha de regulação emocional 16b). Também expandimos a habilidade “validação” no módulo de habilidades para trilhar o caminho do meio visando a incluir formalmente a autovalidação (veja “como validar a nós mesmos?”, ficha para trilhar o caminho do meio 10). Esse é um objetivo secundário de tratamento na DBT e uma habilidade comumente ausente na adolescência.

Finalmente, no módulo sobre habilidades de efetividade interpessoal, incluímos a habilidade opcional “THINK”. Desenvolvemos essa habilidade com base no modelo de processamento de informações sociais de Crick e Dodge (1994), depois de perceber que os adolescentes e suas famílias muitas vezes assumiam o pior sobre as intenções dos outros e precisavam de mais ajuda com a tomada de perspectiva. As habilidades “THINK” não fazem parte da DBT padrão e não foram usadas em nenhum ensaio clínico até o momento.

Nossas adaptações de habilidades para adolescentes foram feitas como parte de um pacote abrangente de tratamento da DBT, descrito em *Dialectical Behavior Therapy with Suicidal Adolescents* (Miller et al., 2007). Este manual de habilidades complementa o livro de 2007. Desde então, no entanto, clínicos e pesquisadores descobriram que o tratamento e as habilidades em DBT são aplicáveis a uma gama muito maior de adolescentes, muitos dos quais nunca foram suicidas (veja Groves, Backer, van den Bosch, & Miller, 2012, para revisão). Os clínicos podem, portanto, usar este manual no tratamento de adolescentes que apresentam desregulação emocional e comportamental.

Nossas fichas de habilidades para adolescentes estão sendo usadas em vários ambientes de pesquisa; muitas clínicas de todo o mundo empregam algumas versões de nossos materiais. A publicação deste livro

os torna mais acessíveis, com estratégias de manejo de grupo e fichas de ensino de habilidades para auxiliar o instrutor de habilidades da DBT a trabalhar com adolescentes. Também acreditamos na importância de estabelecer um conjunto padronizado e replicável de materiais para aprimorar as aplicações clínicas e de pesquisa com instrumentos calcados na DBT, bem como de reduzir a aplicação fragmentada ou a reinvenção contínua dos materiais voltados a adolescentes.

Neste livro, usamos os termos “familiar”, “pai” ou “cuidador” de forma intercambiável. Nossos clientes adolescentes têm várias origens e contextos. Alguns jovens vivem com seus pais ou padrastros, alguns com avós ou outros parentes, e outros em orfanatos ou pensionatos. Assim, alguns jovens convidam cuidadores não tradicionais para participarem de seu tratamento.

Esperamos que esta apresentação aprofundada do treinamento de habilidades para adolescentes e suas famílias ajude os clínicos e pesquisadores à medida que trabalham para melhorar a vida dos adolescentes que sofrem e lutam contra a desregulação emocional e a comportamental.

Sumário

Apresentação
Marsha M. Linehan, PhD, ABPP

xi

PARTE I

Estrutura e estratégias do treinamento de habilidades da terapia comportamental dialética

Capítulo 1	Introdução à terapia comportamental dialética e ao treinamento de habilidades	3
Capítulo 2	Estrutura do treinamento de habilidades da DBT	35
Capítulo 3	Gerenciamento das sessões de treinamento de habilidades em grupo	65
Capítulo 4	A arte de conduzir o treinamento de habilidades da DBT: Equilibrando estratégias da DBT e manejando tensões dialéticas	101

PARTE II

Módulos do treinamento de habilidades

Capítulo 5	Orientações para o treinamento de habilidades de grupos multifamiliares	141
Capítulo 6	Habilidades de <i>mindfulness</i>	179
Capítulo 7	Tolerância ao mal-estar	229
Capítulo 8	Trilhando o caminho do meio	285
Capítulo 9	Habilidades de regulação emocional	353
Capítulo 10	Habilidades de efetividade interpessoal	415

PARTE III**Fichas de treinamento de habilidades**

Fichas de orientação	467
Fichas de <i>mindfulness</i>	477
Fichas de tolerância ao mal-estar	489
Fichas para trilhar o caminho do meio	517
Fichas de regulação emocional	541
Fichas de efetividade interpessoal	573
 Referências	589
 Índice	597

Todas as fichas de treinamento de habilidades da Parte III estão disponíveis para *download* em:
www.sinopsyseditora.com.br/dbtskadforms

PARTE I

.....

**Estrutura e estratégias
do treinamento de
habilidades da terapia
comportamental dialética**

CAPÍTULO 1

Introdução à terapia comportamental dialética e ao treinamento de habilidades

O *Manual de habilidades em DBT para adolescentes* é um guia para profissionais de saúde mental que trabalham com adolescentes que lutam para controlar suas emoções e comportamentos. A desregulação emocional e comportamental frequentemente faz o adolescente ter dificuldades para estabelecer uma autopercepção coerente e para construir relacionamentos satisfatórios e estáveis com colegas e familiares. Além disso, o comportamento problemático impulsivo ou de evitação é uma consequência comum da desregulação emocional ou de um esforço para refazer a regulação.

Os cinco conjuntos de habilidades deste livro correspondem aos cinco principais problemas associados à desregulação emocional em adolescentes:

1. as habilidades de *mindfulness* os ajudam a ampliar sua autoconsciência e seu controle atencional, reduzindo o sofrimento e aumentando o prazer;
2. as habilidades de tolerância ao mal-estar são ferramentas para reduzir a impulsividade e aceitar a realidade como é;
3. as habilidades de regulação emocional ajudam a potencializar emoções positivas e a minimizar as negativas;
4. as habilidades de efetividade interpessoal ajudam os adolescentes a melhorarem e a preservarem os relacionamentos entre pares e familiares, bem como a desenvolverem o autorrespeito;

5. as habilidades para trilhar o caminho do meio ensinam métodos para reduzir conflitos familiares pelo ensino de validação, princípios de mudança de comportamento e pensamento e ação dialéticos.¹

Dividimos este livro em três seções. A primeira seção (Capítulos 1 a 4) contém informações para entender a terapia comportamental dialética (DBT, do inglês *dialectical behavior therapy*) junto com seu modo de treinamento de habilidades e para configurar e executar um programa de treinamento de habilidades em DBT. Explica, então, a estrutura desses programas, descreve a execução e o manejo de grupos multifamiliares da DBT e outros formatos de treinamento de habilidades, além de destacar a arte e o estilo de conduzir o treinamento de habilidades em DBT. A segunda seção (Capítulos 5 a 10) contém notas e observações de ensino, exemplos e estratégias para orientar os clientes e ensinar as habilidades específicas da DBT. Por fim, a terceira seção contém as fichas de treinamento de habilidades para adolescentes e famílias nos módulos de orientação, *mindfulness*, tolerância ao mal-estar, trilhando o caminho do meio, regulação emocional e efetividade interpessoal.

ADOLESCENTES QUE PODEM SE BENEFICIAR DO TREINAMENTO DE HABILIDADES EM DBT

Os adolescentes podem ser categorizados ao longo de um *continuum*, de adolescentes comuns, relativamente assintomáticos, a adolescentes severamente desregulados comportamental e emocionalmente, que podem precisar de um ambiente restritivo (tratamento hospitalar ou residencial). Acreditamos que as habilidades em DBT podem beneficiar todas essas populações, aplicadas dentro de uma estrutura de prevenção primária, secundária ou terciária.

¹ Partes deste capítulo foram adaptadas de Miller, Rathus e Linehan (2007) e de Linehan, Cochran e Kehrer (2001). Direitos reservados à Guilford Press. Adaptado com permissão.

Os **programas de prevenção primária** visam a afastar problemas futuros para uma população em geral que até então não estava em risco ou em busca de serviços de saúde mental. Desse ponto de vista, as habilidades em DBT podem ser aplicadas amplamente em jovens dos ensinos fundamental, médio e universitário, com crises de mau humor, dificuldades recurrentes de relacionamentos e, possivelmente, comportamentos de risco. Muitos adolescentes normais exibem algum grau de desregulação emocional, e o treinamento de habilidades em DBT, por si só, os beneficia.

Por sua vez, os **programas de prevenção secundária** visam a impedir o desenvolvimento de transtornos de saúde mental de indivíduos em risco, caracterizados por indicadores leves ou precoces de necessidades de saúde mental (dificuldades escolares, problemas de atenção, tristeza ou ansiedade, conflito familiar, etc.). As habilidades em DBT podem ser aplicadas a esses indivíduos em escolas ou clínicas.

Por fim, os **programas de prevenção terciária** se voltam a indivíduos com transtornos emocionais e comportamentais significativos, a fim de tratá-los ativamente e melhorar sua rotina. Para essa população, os profissionais aplicam as habilidades em DBT como parte de um programa abrangente de tratamento da DBT em ambientes ambulatoriais, de internação, residenciais e reformatórios.

Linehan (1993a, 1993b) projetou a DBT como um programa de tratamento abrangente para clientes de alto risco diagnosticados com transtorno da personalidade *borderline* (TPB). A DBT abrangente orientada a adolescentes severamente desregulados segue o modelo original de Linehan, com várias modalidades de tratamento. Muitos dos jovens tratados com ela apresentam de dois a quatro transtornos citados no *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (DSM-5), além de muitos outros problemas não classificados no manual. Esses adolescentes severamente desregulados não se beneficiam totalmente do treinamento de habilidades sem um programa de DBT abrangente, que inclui, em geral, terapia individual, treinamento de habilidades por telefone e uma equipe de consultoria de terapeutas trabalhando juntos, além do treinamento de habilidades em si.

Por exemplo, a terapia individual da DBT exige que os adolescentes monitorem seus impulsos, ações e habilidades comportamentais em um cartão diário, bem como pratiquem o uso de habilidades no lugar dos comportamentos problemáticos. Quando comportamentos problemáticos aparecem no cartão diário de um adolescente, o terapeuta individual da DBT conduz o que chamamos de “análise em cadeia comportamental e análise de solução” com o adolescente. Esse processo identifica oportunidades na cadeia comportamental de habilidades a serem usadas para substituir os comportamentos problemáticos.

Os adolescentes são incentivados a telefonar para seus terapeutas individuais para obter aconselhamento por telefone entre as sessões e interromper seu impulso de aderir a comportamentos problemáticos. No mínimo, adolescentes severamente desregulados emocionalmente e em risco de comportamento suicida precisam de um profissional que não seja o instrutor de habilidades para supervisionar seu tratamento de forma contínua, permanecer à disposição, avaliar comportamentos suicidas e manejar riscos. O ideal é que essa pessoa seja treinada em um protocolo de manejo de risco de suicídio validado empiricamente, como o Linehan Risk Assessment and Management Protocol (LRAMP; Linehan, Comtois, & Ward-Ciesielski, 2012).

COMO A DBT ENTENDE O ADOLESCENTE EMOCIONALMENTE DESREGULADO

A DBT pode ser aplicada a jovens que apresentam vários problemas graves, como comportamentos suicidas, autolesão não suicida, comportamentos sexuais de alto risco, alimentação desordenada, uso de drogas ilícitas, consumo excessivo de álcool e outros comportamentos prejudiciais. Os jovens também podem ter problemas menos graves, como beber socialmente e apresentar sinais de comportamento de autolesão sem intencionalidade suicida (CASIS) e não grave, raiva descontrolada, evasão escolar, autoconsciência emocional e de objetivos e de valores prejudicada, e rompimentos frequentes de relacionamentos. A DBT enxerga todos esses problemas

como consequências da desregulação emocional ou como tentativas de lidar com ela. Em outras palavras, a desregulação emocional leva à desregulação interpessoal, comportamental, cognitiva e pessoal (*self*).

Do ponto de vista da DBT, diversos comportamentos adolescentes problemáticos, incluindo comportamentos suicidas, são influenciados por dois fatores significativos:

1. a falta de habilidades interpessoais, de autorregulação e de tolerância ao mal-estar;
2. fatores pessoais e ambientais que inibem o uso dessas habilidades, que os adolescentes podem já ter desenvolvido.

Esses fatores pessoais e ambientais também interferem no desenvolvimento de novas habilidades e capacidades, além de reforçar comportamentos inadequados, desregulados e disfuncionais.

A DBT trata diretamente desses fatores ao:

1. aumentar as capacidades dos adolescentes (e das famílias), ensinando habilidades específicas de autorregulação (incluindo regulação emocional e *mindfulness*), efetividade interpessoal, tolerância ao mal-estar e pensamento e ação equilibrados (trilhando o caminho do meio), como mostra o Quadro 1.1;
2. estruturar o ambiente para motivar, reforçar e individualizar o uso apropriado das habilidades;
3. melhorar a motivação dos adolescentes para aumentar o uso de novas habilidades, reduzir o uso de comportamentos disfuncionais anteriores e identificar os fatores (por exemplo, pensamentos, sentimentos, comportamentos e variáveis contextuais) que mantêm padrões comportamentais problemáticos e inibem maneiras mais hábeis de reagir;
4. fornecer métodos para incentivar a generalização de novas capacidades, desde a terapia até as situações da vida em que são necessárias;
5. apoiar terapeutas que tratam adolescentes com múltiplos problemas.

QUADRO 1.1. Características da desregulação e módulos de habilidades em DBT

ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA DESREGULAÇÃO	HABILIDADES EM DBT
Desregulação emocional: vulnerabilidade emocional; reatividade emocional; instabilidade emocional; explosões de raiva; estados emocionais negativos constantes, como depressão, raiva, vergonha, ansiedade e culpa; déficits de emoções positivas e dificuldade em modular emoções.	Regulação emocional
Desregulação interpessoal: relacionamentos instáveis; conflitos interpessoais; distúrbios familiares crônicos; isolamento social; esforços para evitar o abandono; dificuldades em obter desejos e necessidades atendidas e de preservar o autorrespeito nos relacionamentos.	Efetividade interpessoal
Desregulação comportamental: comportamentos impulsivos, como matar aulas, demonstrar reações exageradas nas aulas, gastar dinheiro, exhibir comportamento sexual de risco e comportamentos <i>online</i> de risco, comer compulsivamente e/ou purgar, abusar de álcool e/ou drogas e apresentar comportamentos agressivos e de autolesão suicidas e não suicidas.	Tolerância ao mal-estar
Desregulação cognitiva e conflito familiar: pensamentos e ações não dialéticos (como extremos, polarizados ou dualistas); tomada de perspectiva e resolução de conflitos pobres; invalidação de si e do outro; dificuldade de influenciar efetivamente o próprio comportamento e o dos outros (ou seja, obter as mudanças desejadas).	Trilhando o caminho do meio
Autodesregulação: falta de consciência de emoções, pensamentos, desejos de ação; limitado controle atencional; incapacidade de amenizar o sofrimento e, ao mesmo tempo, dificuldade em acessar o prazer; confusão de identidade, sensação de vazio e dissociação.	Mindfulness central

Fonte: De Miller, Rathus e Linehan (2007, Tabela 2.1, p. 36). Direitos autorais de 2007 de The Guilford Press. Adaptado com permissão.

Para cumprir as funções anteriores, Linehan (1993a) desenvolveu modos de tratamento, que variam conforme o contexto. A DBT para desregulação emocional generalizada inclui quatro modos:

1. terapia individual;
2. treinamento de habilidades em grupo;
3. consultoria por telefone entre sessões;
4. uma equipe de consultoria para o terapeuta.

A DBT ambulatorial para adolescentes modifica levemente esses modos, conduzindo grupos de treinamento de habilidades com adolescentes e pais presentes em um grupo de habilidades multifamiliares, fornecendo consultoria por telefone não apenas para adolescentes, mas também para pais, bem como sessões de terapia familiar e exclusiva aos pais, conforme necessário (Miller, Rathus, & Linehan, 2007). Veja um resumo no Quadro 1.2.

Outros elementos nucleares da DBT incluem uma teoria biosocial da desregulação emocional, uma postura dialética geral (que enfatiza a natureza transacional da relação terapêutica), uma estrutura de estágios de tratamento (com uma priorização hierárquica de alvos de tratamento comportamental dentro de cada estágio) e, por fim, conjuntos de estratégias de aceitação, mudança, comunicação, estruturais e dialéticas para atingir as metas. Nas seções a seguir, descrevemos brevemente esses elementos e, depois, revisamos os módulos de habilidades ensinados. O capítulo se encerra com um breve resumo da literatura sobre a DBT, com ênfase na DBT com adolescentes.

TEORIA BIOSOCIAL DA DBT

A DBT (Linehan, 1993a) teoriza que os comportamentos problemáticos de indivíduos emocionalmente desregulados decorrem de uma combinação de fatores biológicos e ambientais. Especificamente, trata-se de uma vulnerabilidade biológica à desregulação emocional e de um ambiente social invalidante (onde o treinamento da regulação emocional é inadequado, resultando em aprendizagem disfuncional) — daí o termo **teoria biosocial**.

QUADRO 1.2. Modos da DBT ambulatorial: adolescentes com múltiplos problemas

- Grupo de treinamento de habilidades multifamiliar
- Terapia individual da DBT
- Consultoria por telefone para os adolescentes e membros da família
- Sessões em família (conforme necessário)
- Sessões exclusivamente com os pais (conforme necessário)
- Reuniões da equipe de consultoria do terapeuta
- Possíveis tratamentos auxiliares:
 - farmacoterapia;
 - escolas terapêuticas/residenciais.

Vulnerabilidade biológica

Linehan (1993a) teorizou que os fatores biológicos desempenham um papel primário na vulnerabilidade inicial à desregulação emocional. A vulnerabilidade emocional é definida por uma alta sensibilidade a estímulos emocionais, alta reatividade (respostas emocionais intensas) e um lento retorno ao nível basal.

Uma pessoa pode ser vulnerável a várias (talvez todas) emoções intensas, positivas e negativas, com dificuldades em modular as reações emocionais. No entanto, a maioria dos indivíduos com vulnerabilidade biológica inicial não desenvolve desregulação emocional persistente. Segundo a teoria, a desregulação emocional persistente ocorre quando um indivíduo emocionalmente vulnerável é exposto a um ambiente amplamente invalidante.

Ambiente invalidante

O ambiente invalidante é definido pela tendência de outros (normalmente familiares, mas também professores e outros funcionários da escola, colegas, profissionais de saúde, etc., muitas vezes bem-intencionados)

a negar e/ou responder de forma incorreta e inadequada a experiências privadas e, particularmente, a experiências privadas não acompanhadas de sinais constatáveis (sentir-se doente sem estar com a temperatura alta). Experiências particulares, principalmente as emocionais, geralmente não são consideradas respostas válidas para os eventos. As experiências da pessoa são punidas, trivializadas, ignoradas, descartadas e/ou atribuídas a características socialmente inaceitáveis, como super-reactividade, incapacidade de ver as coisas de forma realista, falta de motivação ou falha em adotar uma atitude positiva (ou discriminadora).

No entanto, às vezes o ambiente pode reforçar as crescentes comunicações de angústia, como atender a um familiar com amor e satisfazer às demandas após uma comunicação de intenção suicida. Nesse sentido, o ambiente invalidante também reforça,间断地, as exibições emocionais escalonadas. Ambientes invalidantes enfatizam a necessidade de controlar a expressividade emocional, simplificam demais a resolução de problemas e costumam ser intolerantes a demonstrações de afeto negativo.

A natureza transacional da teoria biosocial sugere que os indivíduos desenvolvem padrões de desregulação por intermédio de meios um tanto diferentes. Uma pessoa com extrema vulnerabilidade emocional pode desenvolver padrões de desregulação em uma família com um nível “comum” de invalidação e pode, mesmo inadvertidamente, extrair invalidação do ambiente. Por outro lado, um ambiente altamente invalidante pode variar entre um nível moderado a baixo de vulnerabilidade emocional para gerar desregulação emocional persistente.

Um cenário diferente pode envolver um adolescente ansioso que se recusa a ir à escola por dias, certo dia cria coragem para ir, mas chega atrasado. Quando entra na sala de aula, o professor o xinga, dizendo que não tem permissão para entrar e que precisa se dirigir à coordenação/direção. O coordenador/diretor, então, repreende o aluno por ter faltado os dias de aula e especula, de forma acusatória, que o fez para usar drogas. O aluno se sente cada vez mais envergonhado, volta para a aula de cabeça baixa e é intimidado por um grupo de adolescentes que dele caçoam. Mui-

to chateado para retornar às aulas, o segurança o pega “matando aula” e imediatamente o leva ao diretor. Quando esse tipo de cenário escolar se repete, o ambiente se torna amplamente invalidante.

É importante reconhecer as múltiplas fontes potenciais de invalidação na vida de um adolescente, além de associar a natureza transacional dessa invalidação com a vulnerabilidade emocional biológica do jovem. Sob essa perspectiva, objetivamos aumentar a validação do ambiente em relação ao adolescente (e do adolescente em relação ao ambiente) e, ao mesmo tempo, aumentar a capacidade do adolescente de regular suas emoções. Embora todas as habilidades em DBT sejam relevantes ao abordar esses objetivos, enfatizamos as habilidades de validação e de regulação emocional para atingir a invalidação e a vulnerabilidade emocional, respectivamente.

Independentemente da fonte, um padrão transacional entre desregulação emocional e ambientes invalidantes resulta em um indivíduo que nunca aprendeu a definir e regular sua excitação emocional, tolerar o sofrimento emocional ou confiar nas próprias respostas emocionais como reflexões de interpretações válidas de eventos (Linehan, 1993a). O indivíduo aprende a desconfiar de seus estados internos e passa a examinar o ambiente em busca de pistas sobre como agir, pensar ou sentir. Essa confiança nos outros resulta na tendência do indivíduo de se autoinvalidar, o que geralmente é depressogênico e contribui para a confusão em relação a si mesmo — isto é, sobre os objetivos, valores, interesses e emoções pessoais.

A desregulação emocional também interfere no desenvolvimento e na manutenção de relacionamentos interpessoais estáveis, que dependem tanto do senso estável de si quanto da capacidade de regular emoções. Além disso, a tendência do ambiente invalidante de punir ou ignorar a expressão da emoção negativa, reforçando a expressão negativa em outras pessoas, molda um estilo expressivo visto posteriormente em indivíduos que oscilam entre a supressão da experiência emocional e exibições comportamentais extremas. Comportamentos como faltar a avaliações, usar drogas, fugir e automutilar-se podem ter importantes propriedades reguladoras do afeto e, às vezes, são bastante eficazes para desencadear

comportamentos que clamam por ajuda em um ambiente que, de outra forma, ignora expressões de dor emocional.

DIALÉTICA E UMA POSIÇÃO DIALÉTICA

Uma visão de mundo dialética considera a realidade como contínua, dinâmica e holística. A realidade, por essa perspectiva, constitui um todo que consiste em opostos bipolares (por exemplo, um átomo é composto por cargas positivas e negativas). A verdade dialética emerge pela combinação (ou síntese) de elementos de ambas as posições opostas (a tese e a antítese). A tensão entre a tese e a antítese dentro de cada sistema — positivo e negativo, bem e mal, filhos e pais, cliente e terapeuta, pessoa e ambiente, e assim por diante — e sua subsequente integração produzem mudanças. Após a mudança proveniente da síntese, o novo estado também consiste em forças polares. Assim, a mudança é contínua, e as verdades contraditórias não necessariamente se anulam.

Do ponto de vista do diálogo e da relação terapêuticos, **dialética** se refere à mudança por meio da persuasão e do uso das oposições inerentes ao pensamento e ao comportamento de alguém e, também, ao relacionamento terapêutico. Por meio da oposição terapêutica de concepções contraditórias, tanto o cliente quanto o terapeuta podem fazer ressignificações, aproximando-se da essência do sujeito em consideração. O espírito, de um ponto de vista dialético, é nunca aceitar uma proposição como verdade absoluta ou fato indiscutível. Assim, a pergunta feita pelo cliente e pelo terapeuta é: “O que ainda não compreendemos?”. Relacionados a essa questão, estão a consideração holística do contexto ambiental de um paciente e o comportamento desordenado que ocorre de forma transacional a esse contexto.

Uma posição terapêutica dialética constantemente combina aceitação e mudança, flexibilidade e estabilidade, reconhecimento e desafios, e foco nas capacidades com foco nos déficits. O objetivo é destacar os opostos, tanto na terapia quanto na vida dos clientes, e possibilitar sínteses. A suposição é a de que podemos facilitar a mudança enfatizando a aceitação — e facilitar a aceitação enfatizando a mudança.

ESTÁGIOS DE TRATAMENTO DA DBT E OBJETIVOS DE TRATAMENTO PRIMÁRIOS

A DBT define o tratamento em estágios que correspondem à gravidade e à complexidade dos problemas do cliente. Como mostra o Quadro 1.3, cada estágio tem a própria hierarquia de prioridades ou alvos de tratamento.

Na DBT, o **estágio de pré-tratamento** normalmente dura várias semanas e envolve a avaliação e a orientação do cliente para a DBT, bem como garantir o compromisso com o tratamento e as metas do tratamento de cada adolescente individualmente. No Estágio 1, os clientes são severamente desregulados e correm alto risco de autolesão e suicídio. Portanto, a principal tarefa é ajudá-los a alcançar as capacidades básicas que estabelecem segurança e controle comportamental. Esse é o estágio que compreende a “DBT padrão” e a maioria dos dados de resultados.

No **estágio 1**, o treinamento de habilidades normalmente é separado da terapia individual, e cada modo tem prioridades de tratamento ligeiramente diferentes, conforme apresentado no Quadro 1.3.

QUADRO 1.3. Estágios-padrão da DBT e hierarquias de alvos de tratamento primário

PRÉ-TRATAMENTO: ORIENTAÇÃO E COMPROMISSO COM O TRATAMENTO, ACORDO SOBRE ALVOS	
Metas:	<ol style="list-style-type: none"> informar e orientar o adolescente sobre a DBT; informar e orientar a família do adolescente sobre a DBT; garantir o compromisso do adolescente com o tratamento; garantir o compromisso da família do adolescente com o tratamento; garantir o compromisso do terapeuta com o tratamento.
(Continua)	

QUADRO 1.3. Estágios-padrão da DBT e hierarquias de alvos de tratamento primário (*Continuação*)

ESTÁGIO 1: ALCANÇAR CAPACIDADES BÁSICAS, AUMENTAR A SEGURANÇA E REDUZIR O DESCONTROLE COMPORTAMENTAL
Alvos primários da DBT individual:
<ol style="list-style-type: none"> diminuir comportamentos que oferecem risco de vida; diminuir comportamentos que interferem na terapia; diminuir comportamentos que interferem na qualidade de vida; aumentar as habilidades comportamentais.
Alvos primários do treinamento de habilidades em DBT:
<ol style="list-style-type: none"> diminuir comportamentos que possam minar a terapia; aumentar a aquisição, o fortalecimento e a generalização de habilidades (<i>mindfulness</i> (central), efetividade interpessoal, regulação emocional, tolerância ao mal-estar e trilhando o caminho do meio); diminuir comportamentos que interferem na terapia.
ESTÁGIO 2: AUMENTAR A EXPERIÊNCIA EMOCIONAL NÃO ANGUSTIANTE E REDUZIR O ESTRESSE TRAUMÁTICO
Alvo primário da DBT individual: diminuir a evitação da experiência emocional e do estresse pós-traumático.
ESTÁGIO 3: AUMENTAR O AUTORRESPEITO E ALCANÇAR OBJETIVOS INDIVIDUAIS, ABORDANDO PROBLEMAS NORMAIS DE VIDA
Alvos primários da DBT individual:
<ol style="list-style-type: none"> aumentar o respeito próprio; alcançar objetivos individuais.
ESTÁGIO 4: ENCONTRAR ALEGRIA, SIGNIFICADO, CONEXÃO E AUTOATUALIZAÇÃO
Alvos primários da DBT individual:
<ol style="list-style-type: none"> resolver a sensação de incompletude; encontrar liberdade e alegria.

Fonte: De Linehan (1993a, Tabela 6.1, p. 167). Direitos autorais de 1993 e 2007 pela Guilford Press. Adaptado com permissão.

Auxiliada pelo cartão-diário preenchido pelo cliente (Figura 1.1), a terapia individual da DBT do estágio 1 é estruturada com base na hierarquia

de alvos de tratamento primário: diminuição de comportamentos ameaçadores à vida e de comportamentos que interferem na terapia e na qualidade da vida, e aumento de habilidades comportamentais. Cada adolescente também trabalha com alvos de tratamento específicos e individualizados. Embora o aumento das habilidades comportamentais seja o principal objetivo do tratamento no estágio 1, tem a menor prioridade. A necessidade de cuidar de crises, de manter o paciente na terapia e de reduzir os comportamentos graves que interferem na qualidade de vida tornam quase impossível a aquisição de habilidades dentro da psicoterapia individual.

Tentar aumentar as capacidades enquanto aborda comportamentos de risco contínuos é como tentar construir abrigo no meio da tempestade. Não se pode lidar com crises sem habilidades; não se pode aprender habilidades enquanto se responde a crises. Assim, um componente separado do tratamento visa, diretamente, à aquisição de habilidades comportamentais, e esse componente ocorre em formato de grupo. Na DBT com adolescentes, recomendamos um formato de grupo de habilidades multifamiliares, quando possível.

O **estágio 2** da DBT trata do processamento emocional de traumas e sofrimentos passados e, normalmente, denota um afastamento da aquisição de habilidades do estágio 1 e das sessões individuais altamente estruturadas. No entanto, as habilidades devem ser usadas e fortalecidas durante o estágio 2 e todos os estágios posteriores da DBT.

Por fim, o **estágio 3** aborda a felicidade comum, a infelicidade e os problemas de vida, enquanto o **estágio 4** trata da conquista da transcendência e da alegria e da criação de sentido. Linehan (1993a) explica detalhadamente cada estágio do tratamento e seus objetivos.

Alvos secundários do estágio 1 do tratamento: dilemas dialéticos

Indivíduos com desregulação emocional generalizada aprendem a alternar entre extremos comportamentais que sub-regulam ou super-regulam as emoções. A DBT entende esses padrões como dilemas dialéticos para

Teoria Comportamental Dialética Cartão Diário do Adolescente												Com que frequência preencheu esta seção? _____ Diariamente ____ 2-3x ____ Uma vez														
Data		Automedicação		Suicídio		Alcool		Drogas		Medicamentos		Outros		Emoções		Atividades		Trabalho		Vergonha		Abismo		Habilidades		
Até	Ate	0-5	S/N	0-5	S/N	0-5		0-5		S/N	S/N	Matern	Quem	Ruim	Médio	Alegria	Amor	Trabalho	Vergonha	Abismo	Habilidades	Nível de	Tarefa	até	DBT	
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Stress sem	Quem	Ruim	Médio	Alegria	Amor	Trabalho	Vergonha	Abismo	Habilidades	Nível de	Tarefa	até	DBT	
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5	0-7					
/	/	/	/	/	/	/		/		S/N	S/N	Quem	Quem	Ruim	Médio	0-5	0-5	0-5	0-5	0-5						

o cliente: alterna entre os extremos, buscando a regulação emocional, mas nenhum deles funciona. Os três alvos primários do estágio 1 do tratamento (comportamentos ameaçadores à vida, comportamentos que interferem na terapia e comportamentos que interferem na qualidade de vida do cliente) são expressões desses extremos dialéticos. Como esses comportamentos colocam em risco a vida, a própria terapia ou a qualidade de vida do cliente, devem ser imediatamente abordados. Porém, os padrões gerais ajudam a sustentar os comportamentos disfuncionais e atrapalham o processo de aquisição de habilidades. Portanto, os próprios padrões precisam ser orientados pelo tratamento para que haja mudanças a longo prazo. Os dilemas dialéticos padrão da DBT são:

- vulnerabilidade emocional *versus* autoinvalidação;
- passividade ativa *versus* competência aparente;
- crises inexoráveis *versus* luto inibido.

A **vulnerabilidade emocional** se refere à experiência de alta excitação emocional, uma das mais comuns entre pessoas que aderem à DBT, enquanto a **autoinvalidação** se refere à rejeição das próprias emoções, percepções e abordagens de solução de problemas. A **competência aparente** se refere à tendência de os clientes com desregulação emocional crônica às vezes parecerem mais competentes e controlados do que realmente são. Por outro lado, a **passividade ativa** se refere a ser passivo e impotente diante de problemas, demandando a ajuda de outras pessoas para os resolver. Por fim, as **crises inexoráveis** se referem à fuga imediata e impulsiva da dor emocional, uma síndrome da “crise da semana”, enquanto o **luto inibido** se refere a evasões involuntárias e automáticas de pistas que evocam perdas passadas, trauma ou estados emocionais dolorosos. Ela envolve o desligamento do processamento normal do luto ou a experiência de outras emoções difíceis.

Além disso, desenvolvemos três dilemas dialéticos adicionais, específicos para as interações entre adolescente e família (Rathus & Miller, 2000):

- leniência excessiva *versus* controle autoritário;
- normalização de comportamentos patológicos *versus* patologização de comportamentos naturais;
- forçar autonomia *versus* fomentar dependência.

O módulo de habilidades trilhando o caminho do meio aborda esses dilemas, próprios dos adolescentes, de maneira bem incisiva. Pais, terapeutas e adolescentes podem oscilar entre a flexibilidade e a rigidez, entre relevar comportamentos problemáticos sérios e exagerar quanto a comportamentos normais, típicos dos adolescentes, e entre forçar uma independência prematura ou sustentar a dependência por tempo demais. Em cada um dos extremos, existem dois alvos secundários de tratamento: um destinado a diminuir o comportamento desadaptativo e o outro destinado a aumentar respostas mais adaptativas. O Quadro 1.4 lista os dilemas dialéticos e os alvos secundários de tratamento correspondentes na DBT padrão, e o Quadro 1.5, os dilemas e alvos voltados à população adolescente e a suas famílias. Falamos mais sobre dilemas dialéticos no treinamento de habilidades nos Capítulos 4 e 8.

QUADRO 1.4. Dilemas dialéticos padrão da DBT e os alvos secundários de tratamento correspondentes

DILEMAS	ALVOS
Vulnerabilidade emocional <i>versus</i> autoinvalidação	Aumentar a modulação emocional; diminuir a reatividade emocional.
Passividade ativa <i>versus</i> competência aparente	Aumentar a resolução ativa de problemas; diminuir a passividade ativa.
Crises inexoráveis <i>versus</i> luto inibido	Aumentar a tomada de decisão realista e o bom julgamento; diminuir os comportamentos geradores de crises.

Fonte: De Miller, Rathus e Linehan (2007, Tabela 5.1, p. 97). Direitos autorais 2007 da The Guilford Press. Adaptado com permissão.

QUADRO 1.5. Dilemas dialéticos do adolescente e os alvos secundários de tratamento correspondentes

DILEMA	ALVOS
Leniência excessiva <i>versus</i> controle autoritário	Aumentar a disciplina autoritária; diminuir o excesso de clemênci;a. Aumentar a autodeterminação do adolescente; diminuir o controle autoritário.
Normalização de comportamentos patológicos <i>versus</i> patologização de comportamentos naturais	Aumentar a identificação de comportamentos normais; diminuir a patologização de comportamentos normais. Aumentar a identificação de comportamentos patológicos; diminuir a normalização de comportamentos patológicos.
Autonomia forçada <i>versus</i> dependência fomentada	Aumentar a individualidade; diminuir o excesso de dependência. Aumentar a confiança efetiva em outras pessoas; diminuir a autonomia excessiva.

Fonte: De Miller, Rathus e Linehan (2007, Tabela 5.2, p. 98). Direitos autorais de 2007 da The Guilford Press. Reproduzido com permissão.

ESTRATÉGIAS DE TRATAMENTO DA DBT

A DBT usa cinco conjuntos de estratégias de tratamento para abordar os alvos específicos de tratamento anteriormente descritos:

1. estratégias dialéticas;
2. estratégias de validação;
3. estratégias de solução de problemas;
4. estratégias estilísticas (de comunicação);
5. estratégias de manejo de casos ou estruturais.

Estratégias de validação e solução de problemas, juntamente a estratégias dialéticas, constituem as estratégias principais da DBT. As estratégias de validação focam a aceitação. As estratégias de solução de problemas se concentram na mudança, e as estratégias tradicionais de terapia

comportamental se enquadram nesse conjunto. As estratégias dialéticas se referem, principalmente, a como o terapeuta estrutura interações e define comportamentos habilidosos. Conforme discutido, uma posição terapêutica dialética é a que constantemente combina a aceitação da realidade com um impulso em direção à mudança.

Observe que essas estratégias não se aplicam apenas à terapia individual da DBT; os líderes de grupo também as empregam durante o treinamento de habilidades. As estratégias de solução de problemas, orientadas à mudança, são técnicas baseadas nos princípios comportamentais tradicionais: reforço positivo e negativo, modelagem, extinção e punição. Essas estratégias comportamentais permeiam a DBT junto com as orientadas à aceitação, como a de validação. No Capítulo 3, falaremos mais sobre estratégias de orientação e comprometimento, que buscam a solução de problemas por meio da mudança. No Capítulo 4, discutiremos outras estratégias principais e sua aplicação no treinamento de habilidades.

GRUPOS DE HABILIDADES MULTIFAMILIARES PARA ADOLESCENTES E SUAS FAMÍLIAS

Para o treinamento de habilidades com adolescentes, recomendamos um formato de grupo multifamiliar sempre que possível. Nesse formato, os pais aprendem o conteúdo didático junto com os adolescentes. O grupo oferece um fórum, que aumenta as interações e a proximidade. A participação de várias famílias também ajuda a manter a didática, em vez de focar no problema de uma única família. Ainda, a presença de várias famílias na sala oferece uma rede de suporte integrada, modelos de enfrentamento, motivação e esperança significativos, bem como tende a expandir os repertórios de uso das habilidades dos membros do grupo. Por exemplo, quando a revisão da tarefa de casa expõe outros 10 exemplos da aplicação de determinada habilidade, os membros têm a oportunidade de desenvolver um entendimento mais completo e adaptativo do uso da habilidade.

Além disso, um formato multifamiliar também permite *feedback* e prática entre as famílias: um adolescente pode praticar uma habilidade com os pais de outro adolescente; um pai pode fornecer informações a outro adolescente. Nessas interações, as emoções dos clientes tendem a permanecer mais bem reguladas, e o aprendizado, portanto, é aprimorado (o objetivo é trabalhar em prol das interações diretas com os membros da própria família para aumentar a generalização). Além disso, membros individuais geralmente se beneficiam de sentimentos de controle quando explicam um conceito para um membro mais novo. Adolescentes e pais relatam sentir-se validados ao ouvir as lutas semelhantes de outras pessoas, principalmente após um período em que se sentem muito sozinhos.

Por fim, na cerimônia de formatura (ver Capítulo 2), os adolescentes e os pais oferecem *feedbacks* construtivos e incentivo uns aos outros, o que afeta amplamente os próprios graduados e os demais membros do grupo. Receber esses comentários de suporte cristaliza as autoconstruções recém-formadas dos membros da família, que se tornam mais capazes, efetivos, funcionais, orientados a objetivos e esperançosos em relação a seu progresso individual e coletivo. A maioria dos membros formados também relata melhorias drásticas nos relacionamentos com os membros da família participantes. Essas expressões públicas que capturam o progresso dentro de cada indivíduo e família demonstram, aos demais membros, como a vida pode ser melhor e reforça a necessidade de perseverança e o compromisso com o grupo de treinamento de habilidades em DBT. Essa experiência valida os desafios e a dor que as outras famílias enfrentam, além de inspirá-las a fazer cada vez mais e a não perder a esperança.

Habilidades em DBT

As habilidades ensinadas são agrupadas em cinco módulos:

1. habilidades de *mindfulness*;
2. habilidades de regulação emocional;

3. habilidades de efetividade interpessoal;
4. habilidades de tolerância ao mal-estar;
5. habilidades para trilhar o caminho do meio.

O quinto módulo foi desenvolvido especificamente para adolescentes e suas famílias (Miller et al., 2007) e não costuma ser ensinado no treinamento de habilidades em DBT para adultos. Um treinamento completo, percorrendo todos os módulos, normalmente leva seis meses (24 semanas), o mesmo período da DBT padrão. No entanto, o programa de habilidades para adolescentes tem cinco módulos, em vez de quatro; portanto, menos tempo é dedicado a cada módulo do que na DBT padrão. O Quadro 1.6 lista as habilidades ensinadas em nosso programa de DBT para adolescentes.

QUADRO 1.6. Visão geral das habilidades em DBT por módulo

HABILIDADES CENTRAIS DE MINDFULNESS
<ul style="list-style-type: none"> • Mente sábia (estados da mente) • Habilidades “o que fazer” (observar, descrever, participar) • Habilidades “como fazer” (não julgar, manter o foco, fazer o que funciona)
HABILIDADES DE TOLERÂNCIA AO MAL-ESTAR
Habilidades de sobrevivência à crise
<ul style="list-style-type: none"> • Distrair-se com a “aceitação da mente sábia” (ACCEPTS, do inglês <i>activities, contributing, comparisons, emotions, pushing away, thoughts, sensations</i>, ou “atividades, contribuições, comparações, emoções, afastamento, pensamentos, sensações”) • Acalmar-se com os seis sentidos (visão, audição, toque, olfato, paladar, movimento) • Melhorar o momento (IMPROVE, do inglês <i>imagery, meaning, prayer, relaxing, one thing in the moment, vacation, encouragement</i>, ou “imagens, significado, oração, relaxamento, uma coisa de cada vez, férias, incentivo”) • Prós e contras • Habilidades TIPP (do inglês <i>temperature, intense physical activation, paced breathing, progressive muscle relaxation</i>, ou “temperatura, exercício físico intenso, relaxamento muscular progressivo e respiração compassada”)

(Continua)

QUADRO 1.6. Visão geral das habilidades em DBT por módulo (*Continuação*)

Habilidades de aceitação da realidade
<ul style="list-style-type: none"> Meio sorriso Aceitação radical Redirecionando a mente Disposição
HABILIDADES PARA TRILHAR O CAMINHO DO MEIO
<ul style="list-style-type: none"> Dialética: <ul style="list-style-type: none"> - pensamento e ação dialéticos; - dilemas dialéticos. Validação: <ul style="list-style-type: none"> - validação de outros; - autovalidação. Mudança de comportamento: <ul style="list-style-type: none"> - reforço positivo; - reforço negativo; - modelagem; - extinção; - punição.
HABILIDADES DE REGULAÇÃO EMOCIONAL
<ul style="list-style-type: none"> Entender as emoções: <ul style="list-style-type: none"> - observar e descrever emoções; - o que as emoções fazem por você. Reducir a vulnerabilidade emocional: <ul style="list-style-type: none"> - ABC (do inglês <i>accumulate positives [long and short term], build mastery, cope ahead</i>, ou “acumular emoções positivas de curto e longo prazo, construir maestria, antecipação”); - PLEASE (do inglês <i>treat physical illness, balance eating, avoid mood-altering drugs, balance sleep, get exercise</i>, ou “tratar doenças físicas, equilibrar a alimentação, evitar drogas que alteram o humor, equilibrar o sono, exercitar-se”). Mudar emoções indesejadas: <ul style="list-style-type: none"> - checagem de fatos; - solucionar os problemas; - praticar ação oposta (à emoção atual). Reducir o sofrimento emocional: <ul style="list-style-type: none"> - a onda: <i>mindfulness</i> da emoção atual.

(Continua)

QUADRO 1.6. Visão geral das habilidades em DBT por módulo (*Continuação*)

HABILIDADES DE EFETIVIDADE INTERPESSOAL
<ul style="list-style-type: none"> Objetivos e prioridades Manter relacionamentos e reduzir conflitos: GIVE (do inglês <i>be gentle, act interested, validate, use an easy manner</i>, ou “seja gentil, demonstre interesse, valide, adote uma postura tranquila”) Conseguir o que deseja ou dizer não: DEAR MAN (do inglês <i>describe, express, assert, reinforce, be mindful, appear confident, negotiate</i>, ou “descreva, expresse, seja assertivo, reforce, mantenha-se atento, aparente confiança, negocie”) Preservar o respeito próprio: FAST (do inglês <i>be fair, no apologies, stick to your values, be truthful</i>, ou “seja justo, não dê desculpas, seja fiel a seus valores, seja franco”) Autoafirmações da mente sábia para combater pensamentos preocupantes Fatores a considerar ao pedir ou dizer não Opcional – reduzindo conflitos e emoções negativas: THINK (do inglês <i>think from the other's perspective, have empathy, other interpretations, notice the other, be kind</i>, ou “pense pela perspectiva do outro, tenha empatia, outras interpretações, perceba o outro, seja gentil”)

Fonte: De Miller, Rathus e Linehan (2007, Tabela 4.2, p. 74). Direitos autorais 2007 da The Guilford Press. Adaptado com permissão.

Como mostra a lista no Quadro 1.6, várias habilidades específicas aparecem como siglas ou outros mnemônicos. Por exemplo, “DEAR MAN”, uma habilidade de efetividade interpessoal, é um acrônimo das etapas indicadas ao solicitar algo ou dizer não. Já IMPROVE, na habilidade de tolerância ao mal-estar “melhorar o momento”, é um acrônimo para um conjunto de várias maneiras que visam a tornar o mal-estar mais tolerável. Os membros do grupo aprendem todas as estratégias e são incentivados a testá-las, a fim de encontrar as mais proveitosa.

CONSULTORIA POR TELEFONE PARA OS MEMBROS DA FAMÍLIA

Ao administrar grupos multifamiliares de habilidades, percebemos que os membros da família se beneficiam da orientação por telefone tanto quanto os adolescentes. Isso cria um dilema: os adolescentes ligam para seu terapeuta individual para receberem conselhos, mas os pais não têm um terapeuta para ligar. Telefonar para o terapeuta de seus filhos é, obviamente, um problema em relação à privacidade e à confiança. Assim, oferecemos, aos pais, a oportunidade de ligar para os líderes do grupo de habilidades ou para o terapeuta de pais (ver a próxima seção) e de limitar esses contatos à consultoria por telefone, necessário para a generalização de habilidades (ao contrário de outros propósitos, como reparar o relacionamento ou compartilhar boas notícias).

Nos casos em que um dos líderes do grupo de habilidades é o terapeuta principal do filho, os pais devem ligar para outro líder do grupo. Nas situações em que o terapeuta primário também é o único instrutor de habilidades e não existe um terapeuta exclusivo para os pais, permitir que eles liguem para o terapeuta do adolescente põe em risco a confiança do jovem no profissional. Nessas situações, os pais e o adolescente precisam concordar em estabelecer diretrizes bem definidas sobre o que pode ser discutido na ligação de treinamento entre o terapeuta e os pais. Os pais e o terapeuta devem atualizar o adolescente, com frequência, a respeito de todas as ligações feitas. Como alternativa, o treinamento de habilidades para os pais precisa ser restrito ao contexto de treinamento de habilidades ou a sessões familiares. Mesmo que o terapeuta por telefone dos pais seja diferente do terapeuta primário do adolescente, incentivamos os pais a avisar o jovem quando esse contato telefônico tiver sido feito, para que fique claro que a equipe de tratamento não está agindo de maneira enganosa.

SESSÕES DE TREINAMENTO DOS PAIS

Ao longo dos anos, muitos pais afirmaram precisar de mais orientação em relação às habilidades paternas que apresentamos no módulo trilhando o caminho do meio. Eles precisam de ajuda não apenas com dialética e validação, mas também com habilidades de mudança de comportamento de reforço, modelagem, extinção/ausência de reforço e suas consequências. Muitos deles acham que são pais erráticos, reativos e extremos em relação aos adolescentes emocionalmente desregulados, e, com frequência, eles mesmos lutam contra a desregulação emocional enquanto tentam implementar as habilidades paternais. Assim, disponibilizamos sessões opcionais e exclusivas para pais com um terapeuta da equipe de tratamento diferente do terapeuta primário do adolescente. O terapeuta trabalha com os pais do jovem para implementar estratégias paternais mais consistentes e eficazes, trazendo outras habilidades em DBT conforme o necessário (por exemplo, *mindfulness* e tolerância ao mal-estar). Oferecemos essa modalidade conforme as necessidades das famílias, visando a ajudá-las a lidar com os desafios que vão surgindo em relação aos adolescentes. Normalmente, oferecemos sessões de curto prazo: muitos pais sentem que seis a 12 sessões são suficientes, enquanto outros optam por continuar. O terapeuta que treina os pais se torna seu treinador de habilidades por telefone. Embora ofereçamos o modo a um ou ambos os pais de uma família, determinada equipe também pode considerar oferecer habilidades paternais baseadas no módulo trilhando o caminho do meio como uma modalidade de grupo separada. Observe que, se uma família optar por não fazer as sessões de treinamento para pais, ainda é possível oferecer aconselhamento por telefone com um instrutor de habilidades que não seja o terapeuta primário do adolescente. Pesquisas são necessárias para investigar a validade incremental das sessões para pais na DBT adolescente.

MANEJO DE COMPORTAMENTOS SUICIDAS

Acreditamos ser indispensável que os terapeutas que trabalham com pacientes com problemas múltiplos e desregulados emocionalmente aprendam os componentes da avaliação e do tratamento de comportamentos suicidas. Mesmo pacientes que, a princípio, apresentam-se sem ideação ou comportamento suicida podem aderir a esses comportamentos à medida que as circunstâncias mudam. Assim, se alguém fornece treinamento de habilidades sem um componente de terapia individual, continua sendo essencial que o treinador de habilidades avalie fatores de risco suicidas logo no início, reconheça sinais e fatores de risco durante o tratamento, encaminhe o paciente à terapia individual quando surgir um comportamento suicida e lide com a crise suicida com competência, caso aconteça.

Uma discussão detalhada a respeito da intervenção adequada ao risco de suicídio está além do escopo deste manual. No entanto, existem muitos livros e capítulos que abordam esse tópico, e recomendamos, no mínimo, a leitura do texto original de Linehan (1993a); familiarizar-se com avaliações mais recentes e abrangentes, incluindo o LRAMP (Linehan et al., 2012), e considerar o treinamento intensivo em DBT como pontos de partida para aprender a gerenciar comportamentos suicidas.

Assim, pedimos aos leitores que fornecem treinamento em DBT que leiam mais e participem de um treinamento intensivo de DBT. Os profissionais precisam se familiarizar com as principais etapas do planejamento do tratamento com pacientes suicidas (Linehan, 1999), incluindo:

- conhecer e avaliar fatores de risco suicida iminentes e de longo prazo;
- obter descrições detalhadas de comportamentos suicidas;
- monitorar comportamentos contínuos;
- efetuar análises em cadeia e de soluções detalhadas de comportamentos suicidas.

Entre as análises das soluções, é possível que esteja a descoberta de maneiras de prevenir precipitantes, a substituição de respostas a crises por respostas mais hábeis e a tolerância ao mal-estar. Além disso, certamente devem incluir o compromisso do adolescente em seguir as estratégias desenvolvidas com o terapeuta. As diretrizes gerais de Linehan para o tratamento de comportamentos suicidas incluem ser mais ativo quando o risco de suicídio é alto (Linehan, 1993a, 1999), mais flexível na consideração de respostas, mais conservador, falar abertamente e com naturalidade sobre suicídio, estar sempre consciente da individualização dos fatores de risco, apresentando o comportamento suicida como resposta/solução ineficaz a um problema, envolver outras pessoas importantes (principalmente os pais, no caso de adolescentes), manter contato frequente e agendar sessões (e sessões familiares) sempre que necessário. Linehan também recomenda manter uma forte aliança terapêutica com o cliente e consultar os colegas sempre que administrar uma crise suicida.

PESQUISA DE RESULTADOS EM PROGRAMAS DE DBT

Pesquisa sobre DBT com adultos

Vários ensaios clínicos randomizados (ECRs) mostram a superioridade abrangente da DBT ao tratamento de costume para problemas associados ao TPB (Linehan, Armstrong, Suarez, Allmon & Heard, 1991; Linehan, Heard & Armstrong, 1993; Linehan et al., 2006; Koons et al., 2001; van den Bosch, Koeter, Stijnen, Verheul & van den Brink, 2005; Verheul et al., 2003). Mostrou-se que a DBT melhora as taxas de adesão ao tratamento, diminui os dias de internação psiquiátrica e reduz a frequência e a gravidade das tentativas de suicídio, dos comportamentos de autolesão não suicidas e da ideação suicida (Bohus, Haaf, & Simms, 2004; Linehan et al., 1991, 2006; Lynch, Morse, Mendelson, & Robins, 2003; Koons et al., 2001; van den Bosch et al., 2005; Verheul et al., 2003). Revisões dessa pesquisa podem ser encontradas em Scheel (2000), Robins e Chapman (2004) e Lynch, Trost, Salsman e Linehan (2007).

Pesquisas sobre DBT foram realizadas com várias populações adultas, incluindo pacientes ambulatoriais (por exemplo, Linehan et al., 1991, 1993, 2006; van den Bosch et al., 2005; Verheul et al., 2003), pacientes internados (Barley et al., 1993; Bohus et al., 2000, 2004; Linehan et al., 1999; Koons et al., 2001; Simpson et al., 1998) e populações forenses (Berzins & Trestman, 2004; Bradley & Follingstad, 2003; Evershed et al., 2003). Demonstrou-se que a DBT tem aplicações para adultos com TPB comórbido e problemas com abuso de substâncias (Linehan et al., 1999, 2002; van den Bosch et al., 2005), com TPB comórbido e transtornos alimentares (Palmer, 2003), como tratamento independente para transtornos alimentares (Safer, Telch, & Agras, 2001; Safer, Telch, & Chen, 2009; Telch, Agras, & Linehan, 2000), como tratamento de aprimoramento para o tratamento de reversão do hábito na tricotilomania (Keuthen et al., 2010) e como tratamento para pacientes ambulatoriais geriátricos deprimidos com transtornos da personalidade comórbidos (Lynch, 2000; Lynch et al., 2003).

Pesquisa sobre DBT com adolescentes

Em um artigo de revisão publicado recentemente, Groves, Backer, van den Bosch e Miller (2012) resumiram 12 estudos de resultados da DBT com adolescentes publicados entre 1997 e 2008. Desde 2008, dois estudos sobre DBT com adolescentes foram publicados. Nenhum desses estudos foi um ECR. No entanto, três ECRs já estão concluídos e outro grande estava sendo feito quando da escrita deste livro.

Cooney e colegas (2012) conduziram um estudo randomizado de viabilidade controlada na Nova Zelândia. Esses pesquisadores designaram adolescentes ($n = 29$) que tiveram pelo menos uma tentativa de suicídio ou histórico de automutilação nos três meses anteriores à DBT ($n = 14$) ou nos seis meses anteriores ao tratamento comum ($n = 15$). Nesse estudo, a DBT consistiu em terapia individual semanal, treinamento semanal de habilidades multifamiliares, sessões familiares conforme o necessário, consultoria por telefone para adolescentes e pais e uma

equipe de consultoria para o terapeuta. Esses pesquisadores usaram os materiais de treinamento de habilidades de Linehan (1993b) e algumas de nossas fichas da DBT para adolescentes (por exemplo, habilidades para trilhar o caminho do meio). As sessões de DBT foram codificadas por avaliadores especialistas para garantir a fidelidade do estudo. Cooney determinou que era viável administrar o tratamento e que ele era bem aceito por adolescentes e famílias na Nova Zelândia.

Lars Mehlum e colegas (2012, 2014) conduziram um grande estudo randomizado controlado em Oslo, Noruega, comparando 16 semanas de DBT ambulatorial com cuidado usual aprimorado (EUC, do inglês *enhanced usual care*) com adolescentes suicidas que tinham histórico de autolesão e atendiam a pelo menos três dos nove critérios do TPB. O EUC consistia em qualquer terapia diferente da DBT associada ao treinamento do protocolo de avaliação de risco de suicídio. Além disso, os avaliadores de pesquisa, às cegas, notificavam os terapeutas da EUC sempre que um adolescente endossasse o suicídio durante a avaliação. A equipe de pesquisa norueguesa traduziu nosso manual de habilidades em DBT para adolescentes para o norueguês. De modo semelhante a nosso estudo de resultados original (Rathus & Miller, 2002), a condição de sua DBT consistia em terapia individual semanal, grupo semanal de treinamento de habilidades multifamiliares, consultoria por telefone para adolescentes, sessões familiares conforme a necessidade e reuniões semanais da equipe de consultoria do terapeuta.

A amostra foi composta por 77 adolescentes com autolesão recente e repetitiva e características *borderlines*, atendidos em ambulatórios comunitários de psiquiatria infantil e adolescente. A retenção do tratamento foi considerada boa em ambas as condições e o uso de serviços de emergência foi baixo. A eficácia da DBT foi, no entanto, superior à do EUC quanto aos níveis de autolesão, ideação suicida, depressão e sintomas de TPB. A amplitude dos efeitos foi grande entre os resultados do tratamento de pacientes que receberam a DBT, enquanto os efeitos e resultados dos pacientes que receberam o EUC foram inferiores. As sessões de DBT foram codificadas por avaliadores especialistas para preservar a fidelidade

da DBT. Mehlum e seus colegas pretendem realizar um estudo de acompanhamento de um, dois e 10 anos desses jovens e suas famílias.

Goldstein e colegas (2012) realizaram um ECR de DBT comparando a DBT ($n = 14$) ao tratamento comum ($n = 6$) com adolescentes suicidas diagnosticados com transtorno bipolar. Goldstein e colegas usaram nosso manual de habilidades para adolescentes e várias de nossas fichas adicionais contendo psicoeducação quanto ao transtorno bipolar. Nesse estudo, a DBT foi aplicada durante uma semana, com uma sessão de terapia individual, alternada com uma semana com uma sessão de treinamento de habilidades familiares, para que cada um fosse recebido a cada duas semanas durante 12 meses. Os resultados indicaram que os participantes tratados com DBT tiveram reduções significativas nas taxas de depressão e tendiam a diminuições significativas da ideação suicida e da desregulação emocional. O grupo da DBT foi mais severo no início, e o estudo não foi adequadamente alimentado a ponto de se esperar resultados significativos. Dessa forma, até mesmo as tendências de redução significativa foram dignas de nota.

Linehan, McCauley, Asarnow e Berk conduziam, quando da escrita deste manual, um grande ECR *multisite* (pesquisa colaborativa de adolescentes sobre emoções e suicídio, ou CARES, do inglês *collaborative adolescent research on emotions and suicide*) comparando a DBT à terapia de suporte em função de comportamento suicida recente e constante em adolescentes com pelo menos três características do TPB. A intervenção da DBT dura seis meses e emprega um formato de grupo multifamiliar com consultoria por telefone para adolescentes e pais. Esses pesquisadores usam os materiais de treinamento de habilidades de Linehan, junto com algum conteúdo do módulo de habilidades trilhando o caminho do meio (Miller et al., 2007).

Além desses ensaios clínicos randomizados, três estudos quase experimentais sobre DBT com adolescentes foram realizados até o momento, todos indicando que o tratamento é promissor na redução de inúmeros comportamentos-alvo encontrados entre jovens com múltiplos problemas suicidas (Fleischhaker et al., 2011; Katz, Cox, Gunasekara & Miller,

2004; Rathus & Miller, 2002). Esses estudos demonstraram resultados viáveis e promissores, incluindo os resultados de um acompanhamento de um ano realizado por Fleischhaker e colegas (2011).

Numerosos ensaios abertos também foram publicados sobre DBT com adolescentes com diversos problemas e transtornos: adolescentes com múltiplos problemas e diagnósticos de comportamentos de autolesão suicidas e não suicidas (Fleischhaker, Munz, Bohme, Sixt & Schulz, 2006; James, Taylor, Winmill & Alfoadari, 2008; Sunseri, 2004; Woodberry & Popenoe, 2008); adolescentes diagnosticados com transtorno bipolar (Goldstein, Axelson, Birmaher & Brent, 2007); adolescentes diagnosticados com transtornos externalizantes em contextos forenses (Trupin, Stewart, Beach, & Boesky, 2002) e ambulatoriais (Nelson-Gray et al., 2006); e adolescentes diagnosticados com transtornos alimentares, como bulimia nervosa, compulsão alimentar e anorexia nervosa (Safer, Lock & Couturier, 2007; Salbach, Klinkowski, Pfeiffer, Lehmkühl, & Korte, 2007; Salbach-Andrae, Bohnekamp, Pfeiffer, Lehmkühl, & Miller, 2008).

Outros estudos abertos destacam a aplicação da DBT em várias configurações de tratamento, além das configurações ambulatoriais tradicionais, de internação de curto prazo e forenses. Isso inclui a aplicação da DBT com meninas adolescentes em uma instalação de tratamento residencial (Sunseri, 2004), adolescentes em tratamento hospitalar de longa duração (McDonell et al., 2010), crianças e adolescentes em ambiente escolar (Mason, Catucci, Lusk, & Johnson, 2009; Perepletchikova et al., 2010; Sally, Jackson, Carney, Kevelson & Miller, 2002) e jovens em um hospital infantil que não aceitam tratamento para condições médicas crônicas, como doença renal, diabetes, anemia falciforme e obesidade (Hashim, Vadnais & Miller, 2013).

O denominador comum em todos esses estudos parece ser o déficit dos adolescentes quanto à regulação emocional e o envolvimento subsequente em comportamentos impulsivos ou de esquiva. O comportamento problemático impulsivo ou de esquiva geralmente é uma consequência da desregulação emocional ou de um esforço para recuperar a

regulação. Como descrito antes (Miller et al., 2007), acreditamos que o perfil de desregulação emocional e comportamental em adolescentes faz da DBT uma modalidade de tratamento relevante entre diagnósticos e problemas comportamentais.

Os resultados relatados em estudos experimentais e quase experimentais até o momento indicam que a DBT reduz o comportamento suicida, a depressão e as características do TPB, além de ter significativa viabilidade de tratamento, aceitabilidade (ou seja, é bem tolerada) e taxas de retenção de tratamento razoavelmente grandes (Cooney et al., 2012; Goldstein et al., 2007, 2012; Groves et al., 2012; Mehlum et al., 2014; Rathus & Miller, 2002). Prevemos que os resultados do estudo CARES de Linehan e colegas avançarão ainda mais a base de evidências da DBT para adolescentes suicidas e com múltiplos problemas.

No próximo capítulo, descreveremos como o treinamento de habilidades é organizado, incluindo o curso geral de tratamento, a estrutura das sessões e a criação de uma equipe de treinamento de habilidades.

CAPÍTULO 2

.....

Estrutura do treinamento de habilidades da DBT

Neste capítulo, descrevemos a estrutura dos programas de treinamento de habilidades da DBT para adolescentes, destacando o formato em grupo do treinamento de habilidades multifamiliar. Abordamos tópicos como duração do tratamento, composição do grupo e formato das sessões. Concluímos o capítulo discutindo variações nos programas de DBT para adolescentes e suas definições.

CURSO DO TRATAMENTO DO TREINAMENTO DE HABILIDADES: CICLOS DO MÓDULO DE TRATAMENTO

As habilidades de efetividade interpessoal, regulação emocional, tolerância ao mal-estar e trilhando o caminho do meio são normalmente ensinadas em quatro semanas cada. Orientações para os novos membros do grupo e as habilidades de *mindfulness* são ensinadas em um período de duas semanas, que se repete antes do início de cada um dos outros quatro módulos.

Portanto, o cronograma de um grupo é similar ao apresentado no Quadro 2.1: orientação e habilidades de *mindfulness* (primeira semana), habilidades de *mindfulness* (segunda semana) e habilidades de tolerância ao mal-estar (quatro semanas), seguidas por uma repetição dos módulos de orientação e habilidades de *mindfulness* (duas semanas) e pelos módulos das habilidades de trilhando o caminho do meio (quatro semanas). As duas semanas de orientação e habilidades de *mindfulness* repetem-se antes do módulo de habilidades de regulação emocional (quatro semanas) e do módulo de habilidades de efetividade interpessoal (quatro semanas).

QUADRO 2.1. Exemplo de cronograma do tratamento para um grupo de habilidades multifamiliar

2 semanas: módulos de orientação e habilidades de <i>mindfulness</i>
4 semanas: módulo de habilidades de tolerância ao mal-estar
2 semanas: módulos de orientação e habilidades de <i>mindfulness</i>
4 semanas: módulo de trilhando o caminho do meio
2 semanas: módulos de orientação e habilidades de <i>mindfulness</i>
4 semanas: módulo de habilidades de regulação emocional
2 semanas: módulos de orientação e habilidades de <i>mindfulness</i>
4 semanas: módulo de habilidades de efetividade interpessoal
24 semanas completam um ciclo por todos os módulos

Um cronograma alternativo seria ensinar orientação e habilidades de *mindfulness* em uma semana e dedicar cinco semanas para cada um dos outros módulos. Para ambas as opções, um curso completo de todos os módulos dura 24 semanas (seis meses). Supondo que um grupo continue, o ciclo de 24 semanas seria repetido. É importante ressaltar que, embora apresentemos as notas de ensino das habilidades nos Capítulos 5 a 10 no primeiro formato (duas semanas para os módulos de orientação e habilidades de *mindfulness* e quatro semanas para cada um dos outros módulos de habilidades), um praticante pode facilmente mudar isso para refletir o segundo formato, dedicando cinco semanas para cada módulo, exceto habilidades de *mindfulness*. O instrutor de habilidades abrangeeria apenas um número menor de fichas ou habilidades por sessão em grupo para que o ritmo fosse mais lento.

Observe que o ensino da orientação e das habilidades de *mindfulness* é repetido antes do início de cada novo módulo. A orientação engloba uma explicação da DBT, incluindo a teoria biosocial, a justificativa para o treinamento de habilidades, premissas de tratamento da DBT e diretrizes de grupo. Acreditamos que é importante dar, aos membros do grupo, a oportunidade de revisitar áreas problemáticas e considerar seu progresso enquanto analisam as premissas de tratamento e as regras do grupo.

Além disso, com frequência recrutamos membros seniores do grupo para ajudar a orientar os membros mais novos, explicando a importância de uma regra ou suposição. No caso de grupos fechados, os líderes podem não optar por repetir o conteúdo da orientação ou revisá-lo com menos frequência. Observe que, mesmo em grupos que repetem o tratamento, é possível realizar sessões de orientação separadas para novas famílias e revisar os pontos de orientação mais brevemente durante o tempo do grupo.

Na DBT ambulatorial padrão com adultos, os clientes repetem o ciclo de habilidades de seis meses, totalizando um ano de treinamento. Para os adolescentes, existem várias possibilidades. Em alguns programas ambulatoriais, o modelo padrão de um ano é usado. Em outros, os terapeutas determinam, caso a caso, quem passará pelo treinamento de habilidades uma segunda vez. Essa decisão é baseada na gravidade dos problemas do adolescente e no progresso que obteve: aqueles que atingiram com sucesso os objetivos do estágio 1, de segurança e controle comportamental (ver Miller et al., 2007), e que desejam se formar após um ciclo completo podem o fazer. Aqueles que ainda praticam autolesão ou outros comportamentos de risco e impulsivos devem ser incentivados a permanecer e repetir alguns ou todos os módulos de habilidades. Outra opção é permitir que os pacientes se formem após um único curso de treinamento de habilidades e fornecer uma fase de continuação com grupos de habilidades de membros que já concluíram o treinamento (consultar “Modelo para um grupo de adolescentes graduados”, a seguir).

Abrangência versus profundidade ao ensinar as habilidades

Determinar quantas habilidades ensinar e em quanto tempo levanta a questão da abrangência em detrimento da profundidade. Ensinar menos habilidades com mais profundidade aumenta a experiência dos clientes nessas habilidades, enquanto ensinar muitas habilidades em pouco

tempo expõe os clientes às habilidades, mas com pouco tempo para praticá-las ou mesmo dominá-las. Por outro lado, permite a exposição a diversas habilidades, que um terapeuta primário pode reforçar durante a resolução de problemas, treinamento por telefone e sessões em família, se um cliente receber DBT padrão. A exposição a uma ampla gama de habilidades é importante, pois nem todas elas funcionam para todos os clientes, mas todos parecem encontrar algumas habilidades que funcionam para si. Também não temos uma base empírica para determinar de quais abrir mão. Por fim, os treinadores de habilidades devem atender aos estilos de aprendizado de seus clientes e seguir um ritmo que não os sobrecarregue, prejudicando o aprendizado.

Buscamos atribuir profundidade ao treinamento de habilidades explicando e apresentando práticas didáticas adequadas. A prática ocorre durante as reuniões em grupo e na tarefa de casa. Nossas reuniões em grupo costumam durar duas horas, das quais de 50 a 55 minutos são destinados à prática de *mindfulness* e à revisão da tarefa de casa, que dura metade desse tempo, e de 50 a 60 minutos ao ensino de novos conteúdos. Os terapeutas também podem fazer trocas para incluir mais habilidades em um tempo menor, quando necessário. Por exemplo, a habilidade de antecipação pode ocupar uma sessão inteira ou ser apenas uma das poucas habilidades ensinadas durante uma sessão. Pode-se ensinar a habilidade rapidamente, fornecendo um exemplo e pedindo aos clientes que tragam a habilidade da terapia individual para praticar como parte de uma análise de solução, e examinar comportamentos problemáticos e situações desafiadoras futuras. Também é possível alterar sutilmente a estrutura para dedicar mais tempo a determinados conteúdos de habilidades. Por exemplo, se não houver novas famílias entrando no grupo e os membros estiverem suficientemente familiarizados com o conteúdo da orientação, parte dele pode ser resumido, destinando uma semana à orientação e ao *mindfulness* e cinco semanas ao módulo seguinte.

Duração do treinamento de habilidades

A pesquisa original de Linehan, Armstrong, Suarez, Allmon e Heard (1991) com adultos foi baseada em um tratamento de um ano. É comum que a duração do tratamento com adolescentes seja encurtada para aumentar sua disposição de se comprometer e a probabilidade de conclusão do tratamento, pois muitos deles tendem a concluir apenas uma quantidade limitada de sessões de terapia (por exemplo, Trautman, Stewart e Morishima, 1993). Além disso, os padrões de comportamento de alguns clientes adolescentes nem sempre estão tão arraigados quanto os de clientes adultos desregulados emocionalmente.

Embora tenhamos publicado descrições de dados e programas com base em uma duração reduzida do tratamento (por exemplo, Rathus & Miller, 2002: um estudo quase experimental inicial no qual as habilidades foram abordadas em 12 semanas, e Miller et al., 2007, que descreve a cobertura de habilidades em 16 semanas), desde então aumentamos a duração de nosso programa de treinamento de habilidades para 24 semanas. Esse aumento se deve, em parte, à adição do módulo habilidades para trilhar o caminho do meio e, em parte, à nossa constatação de que os formatos reduzidos não permitem tempo suficiente para cobrir adequadamente o conteúdo, de modo que muitas habilidades são sacrificadas. Agora, reduzimos apenas um pouco as habilidades padrão da DBT (Linehan, 1993b) a fim de acomodar o módulo habilidades para trilhar o caminho do meio, visando a caber em um currículo de seis meses.

Ainda que várias alternativas de tratamento tenham sido experimentadas e pareçam promissoras (por exemplo, Goldstein et al., 2012; Mehlum et al., 2014; Rathus & Miller, 2002), a duração ideal do tratamento com adolescentes permanece uma questão empírica e depende da configuração, da duração de cada sessão de treinamento de habilidades programada, da gravidade dos problemas focados e da capacidade de aprendizado dos membros do grupo.

CONFIGURAÇÃO DE UM GRUPO DE COMPETÊNCIAS

Tamanho do grupo

Recomendamos que haja dois treinadores de habilidades por grupo, independentemente do tamanho. Um pequeno grupo (de duas a três famílias ou de quatro a nove membros, fora os líderes) proporciona atenção mais individualizada, maior consciência do líder em relação às reações e dificuldades de cada paciente, mais tempo para praticar, mais oportunidades de participar de simulações com *feedback* dos líderes, mais intimidade e, portanto, provavelmente mais conforto. Além disso, esse grupo pode ser prático para clínicos que não têm tantas referências. No entanto, essa proximidade pode gerar certo desconforto, e uma ou duas ausências em determinada sessão podem prejudicar o senso de “grupo”. Esse tamanho menor também pode ressaltar as questões individuais levantadas pelos membros e um consequente detimento de aquisição e prática de habilidades.

Um grupo grande (de seis a oito famílias ou de 12 a 24 clientes na sala) pode ser eficiente no que concerne a custos e recursos e pode fornecer um grau de anonimato dentro do grupo para membros socialmente ansiosos (embora um grande grupo também possa aumentar a ansiedade social), uma rede de apoio social para as famílias e uma forte proteção contra os efeitos de ausências familiares. Entretanto, a aquisição e o fortalecimento de habilidades ficam passíveis de ser sacrificados em um grande grupo, em que há menos tempo para envolver cada membro na revisão de tarefas entre sessões e na prática *in vivo* de habilidades particulares. Além disso, as oportunidades para distrações interferentes na terapia aumentam se o número de membros é elevado, o que pode prejudicar a capacidade dos líderes em lidar com os problemas à medida que surgem.

Uma regra prática e útil é dedicar de três a cinco minutos para revisar a tarefa de casa com cada membro, incluindo os pais. Portanto, se forem reservados 45 minutos da sessão para a revisão da tarefa de casa, um número entre 9 e 15 membros é o ideal (de três a cinco famílias, ou até seis,

se todas forem famílias de dois pais). Como alternativa, para grupos um pouco maiores, recomendamos a divisão em dois grupos para a revisão da tarefa de casa, com cada uma das metades (divididas aleatoriamente) sob a orientação de um líder, em salas separadas. Dessa forma, os líderes podem dedicar tempo suficiente ao *feedback* individual e, posteriormente, todos poderão se reunir para o resto da sessão.

Admissões contínuas versus grupos fechados

Grupos abertos e fechados oferecem vantagens e desvantagens, mas recomendamos **grupos abertos**, permitindo que novas famílias se juntem no início de cada módulo de orientação e de *mindfulness*, sempre que possível. Conforme as sessões prosseguem, não importa em que momento do ciclo a família entre no tratamento — ao final de seis meses, todos os membros serão expostos ao mesmo conjunto de habilidades. Quando novos membros entram no grupo, a cultura do bom funcionamento do grupo (ou seja, uma atmosfera de apoio em que o aprendizado recebe um reforço) já foi estabelecida. Nesse sentido, os membros veteranos dão o tom tanto quanto os treinadores de habilidades.

Uma segunda razão para manter o grupo aberto é que os adolescentes precisam praticar adaptação às mudanças no ambiente. Adolescentes com características de transtorno de personalidade *borderline* (TPB) ou problemas com desregulação emocional, assim como os adultos, têm grande dificuldade em lidar com mudanças. Dessa forma, o grupo aberto permite a exposição a mudanças controladas, porém constantes, em um contexto terapêutico.

Uma terceira razão para manter o grupo aberto é que ele cria um sistema de mentoría. Ao permitir que novos membros entrem ao início de cada módulo de habilidades de orientação e *mindfulness*, o grupo desenvolve uma cultura em que os membros mais antigos orientam os membros mais novos da DBT. Descobrimos que os veteranos constituem modelos de enfrentamento e, com frequência, falam sobre como as habilidades os ajudaram, reforçando o comprometimento dos membros mais

novos. Os membros mais antigos do grupo também constituem modelos de comportamentos habilidosos, além de dar *feedback* construtivo aos membros recém-chegados. Por último, os membros mais novos enxergam melhor os resultados do tratamento, percebem com mais clareza as vantagens do comprometimento com a DBT e acabam o concluindo. Por mais que ressaltarmos a importância desse último ponto, nunca será suficiente, pois descobrimos que ver outras famílias completarem com sucesso o tratamento e relatarem seus ganhos com ele é um poderoso motivador, que fornece esperança para as famílias sobrecarregadas que estão começando o processo.

Em **grupos fechados**, os membros iniciam e permanecem juntos até que todos os módulos sejam concluídos, sem a participação de novos membros. A principal vantagem de grupos fechados é que os membros acabam se conhecendo melhor, confiando mais uns nos outros, e, portanto, é mais provável que participem mais abertamente. Uma desvantagem é que essa proximidade entre os clientes pode prejudicar o foco no treinamento de habilidades comportamentais e os deixa mais passíveis de se envolver em questões pessoais. Cabe aos treinadores de habilidades orientá-los a manter o foco.

Heterogeneidade versus homogeneidade da composição do grupo

Para estruturar um grupo de treinamento de habilidades da DBT para adolescentes, deve-se, antes de mais nada, decidir como a população de clientes será definida. Idade, sexo, diagnóstico e cultura são parâmetros populacionais importantes, que merecem ampla consideração na determinação dos critérios de formação de um grupo.

Idade

A idade que abrange a adolescência é geralmente definida como entre 12 e 19 anos (Berk, 2000), ou até mais. No entanto, esse intervalo não compreende um grupo homogêneo. A pré-adolescência, que abrange

aproximadamente entre os 11 e 14 anos, é caracterizada pela entrada recente na puberdade, pelas primeiras experiências com comportamentos como namoro, tabagismo, drogas e álcool (na maioria das vezes), e pelo ensino fundamental ou início do médio como formação escolar. Adolescentes mais maduros, com idades entre 14 e 18 anos, costumam já estar no ensino médio e enfrentam demandas, pressões e responsabilidades maiores. Os adolescentes mais velhos podem ser considerados com idades entre 18 e 21 anos, ou até mesmo 25 anos. Por exemplo, Arnett (1999) definiu o período entre 18 e 25 anos como “idade adulta emergente” ou “transição para a idade adulta”.

Em nossos programas, a idade dos clientes geralmente varia de 13 a 18 anos. (Observe que fazemos exceções para jovens com um pouco mais ou menos idade, mas que ainda moram com os pais. Alguns programas criam uma faixa para jovens adultos com idade acima dos 18 anos, com grupos de apoio separados ou habilidades oferecidas aos pais.) Descobrimos que os clientes mais velhos costumam desempenhar o importante papel de irmão para os clientes mais jovens, treinando-os e fornecendo conselhos e sabedoria. Isso é inspirador para os participantes mais jovens e uma fonte de orgulho e motivação para os participantes mais velhos. Um risco dessa abordagem é que os membros mais velhos do grupo possam expor os membros mais jovens a outros comportamentos de risco, como promiscuidade sexual ou uso de drogas. Por esse motivo, desencorajamos os adolescentes a divulgam seus comportamentos-alvo em detalhes com o grupo ou amizades externas (consultar o Capítulo 5, sobre orientação e regras para a formação do grupo). Outro risco das faixas etárias mistas é ter um membro com idade fora da curva. Por exemplo, um jovem de 19 anos em um grupo de jovens entre 14 e 15 anos pode acabar se sentindo deslocado. Para evitar isso, o instrutor de habilidades pode incentivar o adolescente mais velho a desempenhar um papel de responsabilidade no grupo, aproveitando sua discrepância de idade. Alternativas incluem encaminhar o adolescente para outro grupo ou realizar o treinamento de habilidades individualmente.

As vantagens de limitar as faixas etárias dos grupos de tratamento entre os adolescentes incluem maior homogeneidade dos problemas de vida, possivelmente levando a uma maior conexão com os colegas do grupo. No entanto, um ambiente deve ter uma base de referência suficiente para deixar de fora adolescentes acima de uma faixa etária específica ou formar diversos grupos, cada um favorecendo idades específicas. Algumas configurações têm vários grupos trabalhando simultaneamente, viabilizando sua divisão em dois ou mais grupos etários (por exemplo, de 12 a 15 anos e de 16 a 19 anos).

Em alguns ambientes, como hospitais, é possível que haja normas quanto a idades, segundo as quais os clientes de 17 anos ou menos são tratados em um programa infantil/adolescente e os clientes de 18 anos ou mais automaticamente recebem serviços no ambulatório adulto, tratamento diurno ou departamento de internação. Diversos programas incluem grupos de jovens adultos para pessoas entre 20 e 25 anos, que provavelmente estão enfrentando problemas comuns de desenvolvimento, como concluir a faculdade, viver de forma independente, encontrar trabalho e se relacionar com parceiros românticos. Outras configurações sem uma base de referência de adolescentes suficientemente ampla incluem adolescentes com 16 anos ou mais em programas para adultos.

Gênero

O gênero é outro fator a considerar. Seu programa incluirá meninas e meninos? Em caso afirmativo, ele os reunirá em grupos? Algumas configurações de tratamento hospitalar ou residencial são limitadas ao tratamento de apenas um gênero, ou os separam em diferentes residências. Porém, a maioria das outras configurações admite meninos e meninas. Assim como acontece com a idade, limitar o grupo de habilidades a um único gênero pode permitir maior homogeneidade dos assuntos do grupo e, para alguns, talvez maior conforto com a exposição da intimidade. Além disso, pode minimizar o grau de incômodo ou distração devido ao interesse sexual ou a ansiedade social decorrente da presença de ado-

lescentes do outro gênero. Obviamente, a questão do interesse sexual permaneceria entre adolescentes lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros, dentre outros (LGBTQIA+), independentemente do tipo de grupo.

Em nossos programas, combinamos gênero por vários motivos. Em primeiro lugar, essa prática nos permite tratar meninos em contextos com baixa porcentagem de referências masculinas. Caso contrário, talvez não houvesse participantes masculinos suficientes para preencher um grupo. Em nossos ambientes, apenas de 15 a 20% dos encaminhamentos de DBT são do sexo masculino, resultando em cerca de um adolescente por grupo de cinco ou seis clientes e suas famílias. Essa proporção é típica, dadas as taxas muito mais altas de diagnóstico de TPB, tentativas de suicídio e comportamentos de autolesão não suicida entre mulheres. Em segundo lugar, a presença de ambos os gêneros permite o desenvolvimento de amizades úteis entre gêneros opostos, simulações de conversas de casal entre participantes do gênero masculino e feminino e a obtenção de informações sobre questões da perspectiva do outro gênero. Isso promove a generalização de habilidades. Por fim, os grupos combinados permitem a inclusão de clientes LGBTQIA+ sem considerar a identidade de gênero ou a orientação sexual. Em grupos de sexo misto, é importante orientar os membros para a possibilidade de que meninos e meninas se juntem ao grupo, mesmo que não haja meninos no grupo em alguns momentos.

Diagnóstico

Grupos altamente homogêneos podem ser difíceis de encontrar, pois indivíduos com dificuldades de regulação emocional tendem a ser caracterizados por múltiplos problemas e comorbidades. Grupos de diagnósticos mistos podem ser benéficos, e estão surgindo mais evidências de que a DBT pode ser adaptada a uma variedade de populações e comportamentos-alvo (ver Miller & Rathus, 2000). A gama de populações inclui, mas não está limitada a, transtornos do humor, por uso de substâncias, do comportamento disruptivo, alimentares e de ansiedade. Muitos dos

jovens que tratamos têm vários desses diagnósticos. Entre os comportamentos-alvo, estão uso de drogas ou álcool, comportamento compulsivo ou de purgação, evasão escolar, conflitos familiares ou comportamentos de autolesão suicidas e não suicidas, para citar alguns. Embora uma abrangência maior beneficie mais pessoas, são necessárias algumas precauções ao reunir grupos de membros com diferentes diagnósticos ou critérios variados de inclusão.

Primeiramente, certos diagnósticos, embora apropriados à DBT, podem ser mais bem tratados em um programa mais específico. Exemplos incluem diagnósticos primários de distúrbios alimentares ou abuso de substâncias. Em segundo lugar, certos diagnósticos podem não ser tão bem atendidos em configurações de grupo. Por exemplo, evidências recentes mostram que jovens antissociais e com transtorno da conduta se saem pior quando tratados em formatos de grupo devido à modelação, ao treinamento e à validação por pares de comportamentos antissociais (Dishion, McCord, & Poulin, 1999). Por fim, se os critérios de entrada forem muito amplos, a gravidade dos alvos de tratamento dos indivíduos pode ser tão diferente que o treinamento de habilidades em grupo perde o foco: a teoria biosocial subjacente ao tratamento pode não se aplicar mais e o grupo pode se desintegrar. Portanto, recomendamos que os critérios de inclusão sejam claros e unificadores ao formar um grupo.

Os critérios de não participação mais comuns são psicose ativa, graves dificuldades de aprendizado ou comprometimento cognitivo grave.

Etnia e cultura

De acordo com nossa experiência, a composição étnica e cultural de um programa tende a ser moldada pelas configurações do ambiente e pela regionalidade. Por exemplo, um de nossos programas atende a uma população do centro da cidade composta, sobretudo, por adolescentes de baixa renda que representam grupos minoritários étnicos (predominantemente latinos, afros e caribenhos americanos). Outro programa, que atende nos subúrbios, é basicamente composto por adolescentes brancos

de classe média e classe média alta. Assim, a composição cultural dos grupos se organiza organicamente.

No entanto, fatores culturais podem ser díspares o suficiente em um ambiente onde existe motivo para considerar designar membros para grupos diferentes de acordo com essa base. Um fator pode ser o idioma principal falado pela família: por exemplo, algumas configurações implementaram grupos de habilidades ensinados em espanhol para permitir a participação dos membros da família quando se fala pouco ou nada de inglês. Outro fator pode estar relacionado à coesão do grupo — por exemplo, reunindo grupos com características comuns, como *status* recente de imigrante ou diagnóstico médico primário. Por outro lado, a definição de cultura varia amplamente (ver a discussão sobre cultura em Rathus & Feindler, 2004), e grupos culturalmente diversos têm o potencial de aprimorar a experiência dos membros. Portanto, *a priori*, geralmente não consideramos a cultura ao designar membros para grupos.

Admissões flexíveis para um grupo de treinamento de habilidades multifamiliar

De acordo com a ocasião, pode haver motivos para aceitar um adolescente sem os membros da família ou pais sem o adolescente no grupo multifamiliar. Permitimos que os adolescentes ingressem em nossos grupos sem os pais em raras ocasiões, como quando os adolescentes vivem longe dos pais, afastam-se dos pais ou o relacionamento é tão conflituoso que a presença dos pais interrompe ou prejudica significativamente o tratamento. Nesses casos, pode ocorrer de outras famílias “adotarem” os adolescentes solitários durante a vigência do grupo, e os adolescentes demonstraram aceitar esse arranjo razoavelmente bem. No entanto, podem surgir problemas, muitas vezes oriundos da sensibilidade do adolescente solitário às discussões sobre pais, inveja de membros do grupo cujos pais estão presentes e sentimentos persistentes de deslocamento. No entanto, quando for necessário escolher entre permitir que um adolescente entre

no grupo sozinho ou não receber o treinamento, recomendamos que o adolescente entre no grupo.

Da mesma forma, em raras ocasiões, permitimos que um ou ambos os pais participem do grupo multifamiliar sem o filho. Isso é permitido quando os adolescentes estão fora (talvez em um programa residencial ou recebendo DBT na faculdade) ou quando um adolescente conclui o programa e entra no grupo de graduados, mas os pais acham que poderiam se beneficiar de outro módulo de habilidades. Isso geralmente funciona bem, e os raros pais no grupo sem um adolescente geralmente se tornam uma figura de apoio para outros adolescentes. É preciso, porém, ter cuidado para que a proporção entre pais e adolescentes não fique muito desequilibrada. Se um grupo já tem dois pais para cada adolescente e outro grupo de pais for admitido, pode haver apenas três ou quatro adolescentes com oito ou dez adultos no grupo. Esse desequilíbrio pode inibir os membros adolescentes. Preferencialmente, os treinadores de habilidades devem encaminhar os pais que procuram treinamento de habilidades (sem a presença de adolescentes) a um grupo de pais próximo, se houver.

SESSÕES DE TREINAMENTO DE HABILIDADES

Configuração da sala

Os treinadores geralmente realizam o treinamento de habilidades em qualquer sala disponível que seja grande o suficiente. No entanto, quando houver a possibilidade de escolha, acreditamos que vários fatores facilitam o treinamento de habilidades.

Primeiramente, preferimos uma mesa grande, em estilo de conferência, em torno da qual os membros do grupo se sentam. Esse formato incentiva os membros a manter seus cadernos de anotações de fichas e planilhas (ver a seguir) à vista dos líderes, facilitando a escrita de anotações. Em segundo lugar, os membros da mesa devem ter acesso visual a um quadro branco grande ou outra superfície grande de escrita. Se nenhuma mesa estiver disponível, coloque as cadeiras em um círculo grande, oval

ou em forma de U voltado para um quadro branco. Essa forma facilita o *feedback* e a interação do grupo. Em terceiro lugar, os treinadores de habilidades devem sentar-se um de frente para o outro para facilitar o contato visual, a comunicação e que cada líder fique o mais próximo do maior número de membros possível. Esse posicionamento também permite uma melhor observação e o envolvimento dos membros, enquanto desencoraja o comportamento interferente na terapia (discutido em mais detalhes no Capítulo 3).

Por fim, é útil usar uma sala grande o suficiente para os líderes e membros do grupo se movimentarem. Incentivamos os membros do grupo a se levantarem e até a se movimentarem pela sala enquanto ensinam, para aumentar o engajamento. Às vezes, os membros se dividem em pequenos grupos para exercícios de representação de papéis, e é necessário espaço para isso.

Outros materiais necessários

Os líderes devem levar um pequeno sino (como um relaxante sino tibetano) a cada sessão e tocá-lo para sinalizar o início e o fim das práticas de *mindfulness*. Os líderes distribuem fichas, planilhas e fichários para os membros do grupo guardarem suas fichas. Um furador de papel também é útil. Os documentos podem ser distribuídos de várias maneiras. Os membros podem receber fichas e planilhas de acordo com o conteúdo da sessão vigente e das lições de casa ou podem receber pacotes com todo o conteúdo ao início de cada módulo. Como alternativa, os membros podem receber cadernos de anotações completos com folhas extras de lições de casa no início do tratamento. Tenha sempre cadernos de anotações, folhas de lições de casa e canetas extras na sala do grupo para que os membros sempre possam participar, mesmo que se esqueçam de levar seus materiais.

A tecnologia incentiva os adolescentes e melhora o ensino de habilidades. A inclusão de um quadro interativo ou projetor, quando disponível, facilita o acesso a músicas, clipes, vídeos do YouTube e similares.

Pode-se usar essas mídias para ensinar uma variedade de habilidades da DBT, como exercícios de *mindfulness*, ilustrar estados mentais, distrair e acalmar os membros, identificar e definir emoções em resposta a estímulos evocativos, ilustrar a atuação de maneira oposta aos impulsos baseados na emoção, demonstrar situações interpessoais desafiadoras e meios hábeis e não hábeis de lidar com elas e ilustrar como trilhar o caminho do meio. Isso pode fornecer soluções para os dilemas familiares. Por exemplo, um instrutor de habilidades pode tocar uma música dos Beatles para acalmar os membros, exibir um episódio de *Modern Family* para os ensinar a distração com outras emoções ou mostrar um episódio de *Glee* para demonstrar como desenvolver o respeito próprio usando as habilidades FAST. Entre outras possibilidades, estão a criação de jogos eletrônicos ou de um *quiz* para testar o conhecimento de habilidades dos membros do grupo. As vantagens são as possibilidades quase ilimitadas e a oportunidade de oferecer diversos formatos de ensino, que mantêm o material atualizado e envolvente.

Estrutura das sessões

As sessões em grupo do treinamento de habilidades com adolescentes e suas famílias costumam durar duas horas, com um intervalo de dez minutos no meio. Elas duram menos do que as sessões de treinamento de habilidades da DBT padrão, que duram duas horas e meia (Linehan et al., 1993). Os adolescentes, em geral, têm menos capacidade de concentração do que os adultos, e descobrimos que duas horas são mais adequadas aos horários de trabalho dos pais e às exigências das tarefas de casa dos jovens. Exceto nas sessões de orientação, a primeira metade da sessão de habilidades é dedicada à revisão das lições de casa. A segunda metade é dedicada ao ensino e à prática de novas habilidades.

Quando o treinamento de habilidades é realizado individualmente com uma única família, costuma ser mais curto (de uma hora a uma hora e meia). A revisão das lições de casa, a discussão e a prática de novas habilidades demandam menos tempo quando se trabalha apenas com uma

família, embora o treinador de habilidades ensine o mesmo conteúdo abordado nas reuniões em grupo. Em alguns programas, principalmente em ambientes com públicos mais limitados ou em que os participantes têm horários livres mais restritos (por exemplo, ambientes de internação, escola, residência e reformatórios), o treinamento de habilidades é dividido em duas sessões mais curtas em diferentes dias da semana: uma sessão para ensinar novas habilidades e outra para revisão e prática das lições de casa.

O Quadro 2.2 lista os dois tipos de formatos de sessão. As sessões que começam com o conteúdo de orientação têm formato próprio. As informações de orientação são apresentadas na primeira metade da sessão e as habilidades de *mindfulness* são ensinadas na segunda metade, após um intervalo. Todas as outras sessões seguem o segundo formato, que começa com a revisão da tarefa de casa e, em seguida, ensina novos conteúdos. O Capítulo 5 descreve como realizar sessões do módulo de orientação em detalhes. O Capítulo 3 descreve o segundo formato.

QUADRO 2.2. Formato da sessão do grupo de habilidades multifamiliar

SESSÃO DE ORIENTAÇÃO COM INÍCIO DO TREINAMENTO DE HABILIDADES DE MINDFULNESS (2 HORAS)
De 50 a 55 minutos:
1. apresente todos os membros e treinadores de habilidades do grupo; 2. revise os limites de confidencialidade; 3. explique por que esses adolescentes foram recomendados a esse programa; 4. apresente os objetivos de tratamento do grupo; 5. oriente os membros quanto à teoria biosocial da DBT e suas hipóteses; 6. oriente os membros quanto às diretrizes e ao formato do grupo; 7. solicite a assinatura do contrato aos adolescentes e seus familiares.
Pausa: lanche de 10 minutos
De 50 a 60 minutos:
1. apresente o material didático sobre as habilidades de <i>mindfulness</i> ; 2. forneça exercícios de tarefa de casa; 3. faça o exercício de encerramento da sessão.

(Continua)

QUADRO 2.2. Formato da sessão do grupo de habilidades multifamiliar (*Continuação*)

TODAS AS OUTRAS SESSÕES DE HABILIDADES (2 HORAS)
De 50 a 55 minutos:
1. faça o exercício de <i>mindfulness</i> ;
2. explique a visão geral do conteúdo da sessão;
3. revise a tarefa de casa.
Pausa: lanche de 10 minutos
De 50 a 60 minutos:
1. apresente o material didático sobre as habilidades de <i>mindfulness</i> ;
2. forneça exercícios de tarefa de casa;
3. faça o exercício de encerramento da sessão.

Sessão de habilidades final: ritual de despedida e cerimônia de formatura

Em um grupo aberto, ao final da última semana de cada módulo de habilidades, alguns membros do grupo terão completado o ciclo. Em um grupo fechado, todos os membros concluem o ciclo no final do período do treinamento de habilidades. Em ambos os casos, recomendamos que haja algum tipo de ritual ou cerimônia de despedida para marcar a conclusão do treinamento de habilidades. O tempo alocado vale o reforço para aqueles que completam o treinamento, bem como o reforço vicário e a motivação aos membros mais recentes.

Em nosso grupo ambulatorial aberto, os participantes e treinadores de habilidades fazem um ritual de despedida, que normalmente dura de 30 a 60 minutos, sempre que alguém conclui o programa de habilidades. Nessas noites, os líderes param de ensinar o conteúdo aproximadamente 30 minutos mais cedo, em um formato de grupo de duas horas, para iniciar a cerimônia dentro do horário estabelecido. As noites que contam com cerimônias de formatura costumam se estender por pelo menos 30 minutos além do período normal de grupo, então os membros devem ser avisados na semana anterior para que possam se programar.

O ritual de despedida geralmente começa com os líderes do grupo e, às vezes, com outros membros da família, levando guloseimas para confraternizar, como doces, salgados, etc. Em seguida, tanto os líderes quanto os membros do grupo dão seu *feedback* construtivo e encorajador aos graduados sobre o trabalho que realizaram, bem como falam sobre as armadilhas potenciais devem esperar após a formatura. Após receber essas informações, o graduado se despede de cada membro, bem como de cada colega e membro da família que também está se formando. Essas despedidas são oportunidades para adolescentes, familiares e terapeutas compartilharem seus sentimentos e fornecerem um *feedback* construtivo. Essas trocas geralmente são levadas a sério: os comentários são atenciosos e pungentes. É importante que os pais recebam a mesma atenção e o reconhecimento por concluir o programa.

O ritual termina com uma cerimônia de formatura. Clientes formados e suas famílias recebem um diploma pela conclusão bem-sucedida do programa da DBT. Adolescentes também recebem um presente simbólico, como uma cópia do CD *The Wise Movement*, com *raps* sobre as habilidades da DBT, um *kit* com recursos para se acalmar ou algum presente relacionado a um comportamento habilidoso ou interesse do cliente (por exemplo: diários, blocos de desenho, discos, etc.).

OPÇÕES PARA ADOLESCENTES APÓS A GRADUAÇÃO DO TREINAMENTO DE HABILIDADES

No treinamento, muitos programas da DBT oferecem, aos graduados, oportunidades para ampliar ainda mais seus rendimentos e permanecer conectados ao programa, entrando na próxima fase do tratamento. Por exemplo, a DBT padrão normalmente é seguida pelo tratamento de exposição que aborda os objetivos do estágio 2 para trauma, quando necessário. A DBT padrão e outros programas adaptados também incorporam fases de continuação, como “grupos de graduados”. As próximas etapas apropriadas a cada graduado devem ser discutidas com o

terapeuta primário. A importância do tratamento adicional é sustentada por pesquisas com adolescentes deprimidos, o que sugere que uma fase de continuação da terapia aumenta os benefícios a longo prazo de um tratamento de curto prazo (Birmaher et al., 2000; Brent, Baugher, Bridge, Chen, & Chiappetta, 1999). Assim, para trabalhar com adolescentes suicidas ou com múltiplos problemas, recomendamos uma segunda fase de tratamento em grupo. Não só faz sentido clínico ter uma fase de continuação no tratamento desses adolescentes, cuja maioria tem distúrbios afetivos, como também é justificável, por ajudar a diminuir a evasão do tratamento.

Supondo que a terapia de exposição ao trauma seja disponibilizada para clientes que precisam, pode ser benéfico oferecer também um grupo de graduados opcional. Esse grupo pode seguir vários formatos, mas os terapeutas que o implementam geralmente têm como objetivos a manutenção, a generalização e o fortalecimento de habilidades, além de oportunidades para a solução de problemas e apoio de colegas. Esse grupo pode ser conduzido em um formato estruturado com didática planejada para cada reunião ou em um formato de suporte ao processo, em que o grupo segue o próprio curso, mas em que a aplicação das habilidades da DBT é trabalhada sempre que aplicável.

Modelo para um grupo de adolescentes graduados

Nosso modelo de grupo de graduados ajuda a selecionar os adolescentes do estágio 1 do treinamento de habilidades pela atenuação do papel do líder, usando *coaching* entre pares e solução de problemas. Em nosso grupo de habilidades de graduados opcional, os objetivos principais são:

1. promover a manutenção de habilidades, reforçando o progresso alcançado no grupo anterior de treinamento de habilidades;

2. ajudar os clientes a continuar praticando e generalizando as habilidades;
3. aumentar comportamentos instrumentais para a qualidade de vida e, simultaneamente, diminuir comportamentos que interferem na qualidade de vida.

A terapia em grupo é uma ferramenta terapêutica especialmente eficaz para essa faixa etária, porque os relacionamentos entre pares promovem o desenvolvimento de habilidades sociais e a formação de identidade (Brown, 1990). Além disso, a transição do estágio 1 do tratamento para o grupo de graduados do estágio 2 é caracterizada pelo aumento da responsabilidade dos membros do grupo, que agora participam sem os pais, assumem funções ativas de ensino e consultoria em grupo e praticam a solução de problemas com os colegas. Essas mudanças refletem a trajetória de desenvolvimento do adolescente em função da separação, da individuação, da maior autossuficiência e da importância dos colegas. Observe que a participação em um grupo de graduados pode ocorrer concomitantemente ao estágio 2 da terapia individual da DBT padrão, voltada ao processamento emocional do passado. Ver Miller e colegas (2007) para uma discussão aprofundada do modelo de grupo de graduados.

ALTERNATIVAS AO MODELO DO GRUPO MULTIFAMILIAR

Apesar dos benefícios de conduzir o treinamento de habilidades com vários grupos familiares, outros formatos são, às vezes, mais práticos para determinadas configurações ou situações. A seguir, discutiremos o treinamento de habilidades com grupos somente para adolescentes ou somente para pais, e o treinamento individual de habilidades familiares.

Grupos somente para adolescentes

Alguns programas não incluem membros da família no treinamento de habilidades devido a limitações do ambiente ou à preferência da equipe. A participação da família é impraticável em ambientes de internação, tratamento diurno, residencial ou forense. Outras opções voltadas aos pais incluem reuniões familiares ou oficinas para orientar a família quanto às habilidades. Qualquer que seja o formato, recomendamos o máximo possível de orientação e informação aos pais, para que apoiem os objetivos do treinamento de habilidades e reconheçam e reforcem as tentativas de seus filhos em ter um comportamento mais hábil.

Algumas equipes preferem não incluir os pais em grupos de treinamento de habilidades devido ao fato de que, geralmente, os adolescentes se revelam e participam mais sem a presença deles. Além disso, é menos provável que os adolescentes fiquem com raiva, desregulados ou que algum gatilho seja ativado. No entanto, esse formato arrisca a possibilidade de aumento do comportamento interferente na terapia, pois há um desequilíbrio entre adolescentes e adultos na sala (embora, às vezes, os pais possam se envolver em comportamentos que interferem no tratamento tanto quanto os adolescentes). Também há menos oportunidades para os adolescentes praticarem habilidades e receberem *feedback* dos próprios e de outros pais. Da mesma forma, há menos oportunidade para os pais aprenderem habilidades e se beneficiarem da perspectiva dos próprios filhos, bem como das perspectivas de outras famílias. Portanto, esse formato põe em risco a possibilidade de menos generalização de habilidades.

Os clínicos também devem estar cientes de que, embora os adolescentes inicialmente resistam a participar de um grupo com os pais, em geral se acostumam com o formato e se sentem mais à vontade em ter os pais na sala com eles. Ao final do tratamento, eles geralmente fornecem um *feedback* positivo sobre os grandes benefícios desse formato, destacando a comunicação aprimorada com os membros da família participantes, o tempo compartilhado que passaram e o aumento da habilidade por parte dos membros da família.

Grupos somente para familiares

Algumas configurações do treinamento de habilidades voltadas exclusivamente a adolescentes criam grupos separados para os pais. Esses podem assumir a forma de grupos de habilidades paralelas, em que os pais são atendidos separadamente e são ensinados por meio do mesmo currículo (por exemplo, ver Ritschel, Cheavens & Nelson, 2012). Como alternativa, alguns programas têm grupos separados para os pais, com conteúdo sobreposto, mas não idêntico: por exemplo, ênfase em teoria biosocial, treinamento dos pais, psicoeducação, habilidades de efetividade interpessoal, habilidades para trilhar o caminho do meio, material de apoio, entre outros conteúdos podem ser incluídos. Além desses programas de grupo que orientamos em nossas práticas, existem vários exemplos de bons programas apenas para membros da família. Por exemplo, a National Education Alliance for Borderline Personality Disorder (NEA-BPD) patrocina o Family Connections Program (cf. Hoffman & Steiner-Grossman, 2008), um grupo liderado por membros da família que ensina habilidades da DBT a familiares daqueles que lutam contra o TPB. Além disso, o Treatment and Research Advancements (TARA) for BPD organiza grupos psicoeducacionais para cuidadores e familiares daqueles diagnosticados com TPB (Porr, 2010).

Entre os principais motivos para separar os pais em grupos de treinamento de habilidades exclusivos, estão a dificuldade de acesso a adolescentes que recebem a DBT em ambiente hospitalar, residencial e similares, a importância da especificidade do conteúdo para familiares dos pacientes, a crença de que a inclusão dos pais pode inibir os adolescentes (ou a capacidade dos pais de falar abertamente) e, no caso de famílias com interações ou abusos gravemente disfuncionais, a crença de que a presença dos familiares pode ter um efeito prejudicial ao grupo.

Treinamento de habilidades familiar individual

Para os clínicos que trabalham em ambientes onde não é possível iniciar um grupo devido ao fluxo de clientes ou outros fatores, ou se uma

família não consegue se ajustar ao horário estabelecido para as atividades, pode-se considerar o ensino de habilidades orientado a apenas uma família (por exemplo, consultar Goldstein et al. 2007). O treinamento de habilidades com apenas uma família é viável, desde que seja realizado em uma sessão semanal regular, cujo cronograma é completamente voltado ao treinamento de habilidades. Se o terapeuta primário (individual) atua como treinador de habilidades em DBT, recomendamos agendar uma sessão semanal separada para abordar as habilidades. Se o transporte até o local for um problema, sugerimos agendar sessões duplas, em que a primeira parte se concentra nas habilidades e a segunda, precedida por uma pequena pausa, concentra-se na análise comportamental individual e na solução de problemas. Recomendamos esse limite bem definido entre os modos para garantir um foco exclusivo a cada função importante do tratamento, sem confusão. O adolescente e a família devem ser orientados com antecedência sobre a natureza e o formato de cada sessão, e o instrutor de habilidades deve tomar cuidado para evitar desviar-se para os alvos individuais da terapia durante a sessão de habilidades.

É importante separar claramente os atendimentos para o treinamento de habilidades daqueles que visam à terapia individual ou a outros trabalhos de terapia familiar (ver Miller et al., 2007, em sessões familiares da DBT com adolescentes), pois a confusão entre eles pode resultar em crises familiares que inviabilizam o treinamento de habilidades. As funções desses modos são mais facilmente separadas quando o treinador de habilidades familiares não é também o terapeuta individual do adolescente ou o terapeuta da família. O treinamento com famílias individuais permite flexibilidade, como enfatizar as habilidades mais necessárias para determinada família ou ajustar o ritmo às necessidades. No entanto, não oferece a camaradagem ou o potencial de modelação de um formato de grupo e pode levar o terapeuta e a família a usarem o tempo de treinamento de habilidades para outros fins que não a aquisição de habilidades.

VARIAÇÕES DO TREINAMENTO DE HABILIDADES DA DBT COM ADOLESCENTES EM FUNÇÃO DA CONFIGURAÇÃO

Ambientes ambulatoriais se adequam melhor ao treinamento semanal de habilidades com participação familiar. No entanto, a DBT foi adaptada para atender uma variedade de outros contextos de tratamento para adolescentes, incluindo formatos de internação psiquiátrica, residencial, hospitalização parcial, forense, assistência social, hospitalar e ambulatorial (Hashim et al., 2013; Mason et al., 2009; Miller et al., 2007). Os métodos, modos e dosagem do treinamento de habilidades variam de acordo com a configuração. Cada ambiente afeta tanto o grau de participação da família como um todo quanto o grau de participação no treinamento em si, embora acreditemos que é mais eficaz envolver as famílias no tratamento da maneira mais abrangente possível.

Internação

Os estudos de DBT realizados em ambientes hospitalares agudos e de longo prazo (Katz et al., 2004; McDonell et al., 2010) focam o ensino de habilidades para seus pacientes em diferentes formatos. Os alvos de tratamento orientados a pacientes que estão internados são diferentes daqueles do tratamento ambulatorial, na medida em que o foco está, principalmente, nos alvos do estágio 1, que abordam comportamentos drásticos e ameaçadores à vida que levaram à internação hospitalar. Normalmente, o alvo dos prestadores da DBT hospitalar não são comportamentos que interferem na qualidade de vida, que serão abordados com futuros prestadores ambulatoriais. Portanto, parece necessário ensinar apenas as habilidades necessárias para que os adolescentes saiam do hospital, voltem a suas vidas e não sejam rotulados como “pacientes mentais”.

Em um período de internação aguda de duas semanas (Katz et al., 2004), os pesquisadores escolheram ensinar habilidades de *mindfulness*, tolerância ao mal-estar e regulação emocional. Novas habilidades foram ensinadas todos os dias em um grupo de treinamento com sessões de

45 minutos. A tarefa de casa designada foi revisada em dias alternados, em um grupo com sessões também de 45 minutos. Katz e colegas (2004) e outros programas de internação envolveram famílias no tratamento para melhorar também as capacidades dos membros da família, além de melhorar a generalização de habilidades. Os prestadores de internação podem considerar a inclusão dos seguintes componentes ao envolver as famílias:

1. envolvê-las na orientação e no comprometimento com o pré-tratamento, que inclui o aprendizado da teoria biosocial;
2. ajudá-las a entender os comportamentos-alvo do tratamento e os módulos de habilidades correspondentes;
3. ensiná-las uma introdução às habilidades dialéticas e de validação para melhorar os comportamentos de comunicação e relacionamento;
4. ajudá-las a identificar comportamentos disfuncionais relacionados à família que são elos-chave dos comportamentos drásticos e ameaçadores à vida do adolescente;
5. incentivá-las a participar na identificação e solução de problemas para evitar recaídas após o progresso.

Esse é um modelo a ser considerado ao oferecer internação hospitalar de curto prazo.

Residencial e forense

Ambientes residenciais (e forenses) podem ser considerados um híbrido entre ambientes de internação e ambulatoriais — normalmente, são orientados a longo prazo e são menos restritivos (Sunseri, 2004; Trupin et al., 2002). Essas configurações podem ser consideradas terreno fértil, com tempo e oportunidade amplos para que os adolescentes aprendam e generalizem novas habilidades da DBT. Embora a frequência e a duração das sessões de treinamento de habilidades variem, é essencial que não

incentivem a discussão do comportamento de autolesão não suicida, que pode inadvertidamente se tornar iatrogênico nesses contextos (Springer, Lohr, Buchtel & Silk, 1996). Quando possível, recomendamos convidar os membros da família a participar conforme puderem — principalmente se houver planos de retorno do jovem a sua casa após a alta.

Dadas as longas distâncias que alguns membros da família precisam viajar para acessar as configurações residenciais (ou forenses), nem sempre essas interações pessoais são logicamente viáveis. Algumas soluções para esses problemas são:

- agendar uma orientação de pré-tratamento e uma sessão de compromisso com os membros da família quando o jovem chegar ao programa;
- preparar um *workshop* de treinamento de habilidades para ensinar a teoria biosocial e as habilidades de validação aos familiares;
- disponibilizar horários para que as famílias obtenham apoio e validação entre si e da equipe;
- ensinar outras habilidades da DBT às famílias.

Algumas dessas configurações são realizadas a partir de chamadas de conferência com as famílias, os adolescentes e os terapeutas, assim como pelo Skype ou outras plataformas de videoconferência, para manter contato e praticar e generalizar as habilidades.

Escolas

Nos Estados Unidos, muitos superintendentes, diretores e superiores da educação especial buscam soluções para o início precoce de transtornos psiquiátricos entre os jovens, problema agravado pelo fato de que os distritos escolares são orientados a manter seus jovens emocionalmente perturbados dentro de seus distritos para economizar dinheiro. Diversos distritos em todo os Estados Unidos concebem a DBT para adolescentes como uma solução viável, dada a natureza flexível e abrangente

de direcionar uma série de problemas emocionais e comportamentais, o uso de um currículo de treinamento de habilidades (ou seja, propício à aprendizagem em sala de aula) e seu foco na gestão de crises. A aplicação da DBT em um ambiente escolar oferece vantagens e desvantagens singulares (Mason et al., 2009; Mazza, Dexter-Mazza, Murphy, Miller & Rathus, no prelo; Perepletchikova et al., 2011). Uma das vantagens é ter um público “cativo”: os alunos podem ser retirados das aulas ou do horário de almoço, resultando em uma frequência menor de comportamentos interferentes na terapia do que se encontra em um ambiente ambulatorial padrão. Outra vantagem é a perspectiva de fornecer intervenções de prevenção primária e secundária aos jovens, ensinando habilidades da DBT como parte do currículo educacional (por exemplo, currículo de saúde).

Mazza e colaboradores (no prelo) desenvolveram um currículo de habilidades da DBT voltado às salas de aula para os professores ministram nas escolas de ensino fundamental e médio. O principal desafio de administrar a DBT nesse cenário é que a maioria dos programas escolares consegue disponibilizar apenas um período de 42 minutos para conduzir grupos de treinamento de habilidades. Como resultado, os treinadores de habilidades nas escolas geralmente precisam reduzir a duração do formato padrão do grupo ambulatorial de duas horas para menos da metade, limitando a revisão da tarefa de casa, o ensaio comportamental e o ensino de novos conteúdos, o que inevitavelmente resulta em prolongar a duração do grupo para um ano escolar inteiro. O ponto-chave para quem está iniciando um programa escolar é nunca abandonar a revisão da tarefa de casa ou dar pouca atenção ao serviço de ensino de novos conteúdos. Caso contrário, corre-se o risco de que os alunos não pratiquem ou entendam a aplicação eficaz das novas habilidades.

Atender às famílias nos programas escolares de DBT é um verdadeiro desafio. Conforme descrito na seção sobre internação, descobrimos algumas escolas que convidam, ao longo do ano escolar, os membros da família para oficinas específicas de habilidades, que duram de uma a duas horas, a fim de revisar orientação à DBT, teoria biosocial, valida-

ção, dialética, princípios de aprendizado e tolerância ao mal-estar. Além disso, alguns terapeutas da DBT nas escolas conduzem sessões familiares para ajudar a todas as partes com a prática de habilidades *in vivo*, com atenção especial voltada a habilidades interpessoais, validação e solução de problemas.

Configurações médicas

Nos últimos anos, Hashim e colaboradores (2013) começaram a adaptar a DBT para jovens que não aderem aos regimes de tratamento por sua condição médica crônica. A DBT foi identificada como uma abordagem de tratamento proveitosa, dado seu foco baseado em habilidades, sua ênfase em comportamentos interferentes na terapia e suas estratégias de compromisso usadas para extrair novos comportamentos pró-sociais.

No Hospital Infantil de Montefiore, em Nova York, aplicamos uma versão modificada do treinamento de habilidades da DBT para jovens obesos com alto risco de morbidade e mortalidade. Além disso, um protocolo individual de seis sessões foi desenvolvido para jovens de alto risco médico diagnosticados com doença renal que foram removidos da lista de transplantes renais devido ao não cumprimento do tratamento médico. Os resultados de um teste aberto preliminar dessa intervenção são promissores (Hashim et al., 2013). As adaptações para jovens não conformes com diabetes e anemia falciforme estão em fase de planejamento.

CONCLUSÃO

Este capítulo descreveu a estrutura dos grupos de treinamento de habilidades, incluindo o curso geral do treinamento, a composição do grupo, a estrutura da sessão e as alternativas ao modelo de grupo multifamiliar. Depois que um programa de grupo é estabelecido, os treinadores de habilidades devem se concentrar em administrar o grupo. Os capítulos a seguir tratam do gerenciamento eficaz de grupos de habilidades multifamiliares.

CAPÍTULO 3

.....

Gerenciamento das sessões de treinamento de habilidades em grupo

O capítulo anterior detalhou a estrutura do treinamento de habilidades, e este capítulo explica como os treinadores podem efetivamente fornecer conteúdo de treinamento de habilidades dentro dessa estrutura. Começamos o capítulo por uma revisão da orientação inicial e do compromisso para com o treinamento em habilidades em terapia comportamental dialética (DBT, do inglês *dialectical behavior therapy*) para adolescentes e familiares. O resto do capítulo trata dos objetivos do treinamento de habilidades em detalhes e de como melhor usar o formato de sessão para otimizar o aprendizado de habilidades comportamentais.

Começamos com o pré-tratamento, a avaliação e o processo de admissão, no qual o objetivo do terapeuta é orientar os adolescentes e suas famílias, de modo que se comprometam com o tratamento. Finalmente, discutimos como manejar uma sessão de grupo típica visando a atingir os objetivos do tratamento.

CONTATO INICIAL E AVALIAÇÃO

Frequentemente, dizemos ao familiar que liga para marcar a admissão no tratamento que nós estamos felizes em agendar uma consulta para avaliar se o jovem pode ser tratado pela DBT. No entanto, sempre informamos que não há qualquer garantia de que a DBT será, de fato, o tratamento recomendado. Nunca pressuponha que uma nova indicação é definitiva-

mente um caso para DBT. Mantendo os bons padrões de práticas de saúde, os clínicos precisam conduzir, de início, uma avaliação diagnóstica abrangente para determinar os problemas apresentados, os diagnósticos e os problemas especificamente comportamentais. Só a partir dessa avaliação é que se pode determinar, de forma apropriada, as recomendações de tratamento, incluindo aquelas para DBT. Esse processo geralmente envolve passar um tempo a sós com o adolescente, bem como passar um tempo a sós com os pais, coletando a história familiar e os dados específicos do adolescente.

Incluir os membros da família na consulta inicial é essencial por uma série de razões. Primeiramente, eles podem corroborar o relato do jovem. Em segundo lugar, eles podem, em geral, preencher as lacunas na história do jovem e fornecer linhas do tempo mais precisas em relação ao início dos comportamentos problemáticos. Essa parte da avaliação pode incluir o compartilhamento de informações importantes sobre o desempenho escolar do adolescente ou as dificuldades legais, sobre as quais ele pode não querer falar em uma primeira visita. Em terceiro lugar, a presença deles também permite a construção do *rapport* tanto com eles quanto com o adolescente.

Durante a primeira consulta, normalmente convidamos o adolescente e seus pais para entrarem no consultório do terapeuta e pedimos que cada membro da família descreva, em poucos minutos, os problemas que se apresentam. Costumamos pedir ao adolescente que retorne à sala de espera e lá complete seu relato, pois assim temos um tempo a sós com os cuidadores para descobrir detalhes sobre a história do desenvolvimento do adolescente e a história familiar, bem como sobre as preocupações atuais. Esse tempo a sós com os cuidadores permite obter informações relevantes para melhor engajar o adolescente, que pode revelar pouco sobre seus problemas (ver Miller et al., 2007, para saber mais sobre o processo de admissão). Isso também permite que o clínico tenha a oportunidade avaliar os cuidadores, que inevitavelmente devem estar passando por uma série de estresses emocionais e práticos em relação ao seu adolescente.

Quando do encontro com o adolescente, recomendamos realizar uma entrevista diagnóstica semiestruturada, como a Kiddie Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia (K-SADS; Kauman et al., 1997), e aplicar uma avaliação da personalidade, como a Entrevista Estruturada para Transtornos de Personalidade do DSM (SID-P, do inglês Structured Interview for DSM Personality Disorders), para que se tenha um acesso formal à variedade de transtornos, incluindo o transtorno da personalidade *borderline* (TPB). Quando há pouco tempo para entrevistas formais estruturadas, pode-se usar uma ferramenta de rastreio para características do TPB, como o Life Problems Inventory (Rathus, Wagner, & Miller, 2013), e conduzir uma minuciosa entrevista clínica para estabelecer as impressões diagnósticas. Esses passos deveriam acessar as cinco grandes áreas-problema associadas ao TPB em adolescentes:

1. confusão sobre si;
2. impulsividade;
3. desregulação emocional;
4. problemas interpessoais;
5. dilemas família-adolescente.

Essas cinco áreas-problema são a fonte de sintomas-chave de desregulação emocional e comportamental invasiva. A cada uma dessas áreas-problema, é dedicado um módulo de habilidades em DBT.

Orientações para definir o tratamento

Nós adotamos algumas orientações gerais para auxiliar a determinar as atribuições do tratamento. Em um cenário clínico, se um jovem se subscreve em todas as cinco áreas-problema, então está claro que lhe deveria ser recomendada a DBT. De fato, baseados em nossa experiência clínica, se o jovem (e os membros da família) se subscreve em pelo menos três das cinco áreas-problema da DBT ou se houve tentativas de suicídio ou comportamento de autolesão não suicida, então a DBT também deve ser recomendada.

As habilidades em DBT podem trazer benefício àqueles que se subscrevem em menos de três áreas-problema. Por exemplo, se alguém identifica “problemas interpessoais” como a dificuldade primária, costumamos recomendar os módulos de habilidades em DBT sobre efetividade interpessoal e *mindfulness*. Se um indivíduo apenas alega confusão sobre si, incluindo falta de consciência da experiência e dos objetivos atuais, com pouco ou nenhum prejuízo em outras áreas, costumamos recomendar o treinamento de *mindfulness* da DBT apenas. Se, por outro lado, o jovem se subscreve à “desregulação emocional” e experimenta depressão significativa, raiva, vergonha ou ansiedade, utilizamos apenas um dos protocolos relevantes baseados em evidências de terapia cognitivo-comportamental (TCC), ao mesmo tempo que lhe ensinamos uma série de habilidades da DBT.

Medicação também pode ser recomendada, a depender da severidade da condição. Assumindo que o adolescente não está engajado com o objetivo 1 (comportamentos que ameaçam à vida) nem com o objetivo 2 (comportamentos que interferem no tratamento), o terapeuta da DBT trataria o objetivo 3 (comportamentos que interferem na qualidade de vida) pela utilização de protocolos de tratamentos relevantes (ver Hope, Heimberg, Juster & Turk [2000], *Managing social anxiety client workbook*, ou o protocolo de higiene do sono de Morin [1993]).

ORIENTAÇÃO E COMPROMISSO

O estágio de orientação e compromisso com a DBT, no pré-tratamento, começa assim que as avaliações estão completas e o tratamento para uma gama de habilidades em DBT foi considerado adequado ao adolescente, seja como parte de um programa de DBT completo, seja como um tratamento menos extensivo. Na DBT com adolescentes e familiares, o terapeuta individual fornece a orientação inicial sobre o tratamento da DBT como um todo, incluindo os diferentes modos e funções do tratamento.

Os clínicos conversam com os adolescentes, a sós, relacionando os problemas apresentados às cinco áreas-problema. Uma vez que o adoles-

cente reconheça os problemas caracterizados dessa forma, o terapeuta da DBT liga cada área-problema a seu módulo de habilidades correspondente, cujo objetivo é dar conta desses problemas (por exemplo, habilidades de regulação emocional para reduzir a instabilidade emocional). Note, também, que todos os módulos de habilidades facilitam o progresso em todas as áreas-problema da DBT. Por exemplo, regular emoções e reduzir a impulsividade sem dúvida melhora as relações interpessoais. O terapeuta, então, apresenta os objetivos de longo prazo do adolescente e os liga aos objetivos de tratamento do estágio 1 (ver Miller et al., 2007, para uma discussão mais ampla sobre esse processo).

Fazer o adolescente e seus parentes se comprometerem a frequentar os treinamentos de habilidades deve preceder o início das discussões em grupo. “Vender” o compromisso aos adolescentes pode ser bem desafiador, já que eles geralmente são trazidos pelos pais ou são indicados por outros profissionais, em vez de descobrirem a DBT por si e, daí, buscar o tratamento. Linehan (1993a) desenvolveu uma série de estratégias usadas nas sessões de pré-tratamento iniciais para assegurar o dito compromisso, e essas estratégias também são empregadas em sessões posteriores, a fim de renová-lo e fortalecê-lo.

Estratégias de compromisso

A DBT especifica uma série de estratégias que podem ser usadas para obter o comprometimento ou a renovação do comprometimento ao tratamento. O terapeuta precisa ser flexível e criativo enquanto emprega uma ou mais das seguintes alternativas (ver Linehan, 1993a, e Miller et al., 2007, para uma discussão mais ampla):

- “vender” o comprometimento por meio da avaliação de prós e contras;
- agir como o “advogado do diabo”;
- utilizar as técnicas “pé na porta” e “porta na cara”;
- conectar compromissos atuais a compromissos passados;

- ressaltar a liberdade de escolha e a ausência de alternativas;
- torcer pelo paciente no estilo líder de torcida (“vestir a camisa”);
- modelar.

Avaliação de prós e contras

Por meio dessa estratégia, o terapeuta mostra, aos clientes, as vantagens e desvantagens de continuar o tratamento *versus* tocar a vida sem ele. Para auxiliar no último ponto, o terapeuta descreve os contra-argumentos para o tratamento com base nas reservas de seu cliente quanto a ele. É mais provável que essas reservas emergam mais tarde, quando o cliente está sozinho e não tem ajuda disponível para dirimir suas dúvidas. O terapeuta o auxilia a ressaltar os benefícios de curto prazo de não continuar o tratamento *versus* os benefícios de longo prazo de mantê-lo. Uma vez que cliente tenha articulado suas reservas e a necessidade de embarcar no tratamento, sua escolha estará fortalecida.

O “advogado do diabo”

O terapeuta argumenta contra a permanência no tratamento, com a intenção de que o cliente argumente a favor de insistir no tratamento. Essa estratégia deve ser empregada apenas quando há a mínima concordância em iniciar o tratamento, pois assim fortalece o compromisso por vezes superficial do adolescente.

Técnicas “pé na porta” e “porta na cara”

Com a técnica “pé na porta”, o terapeuta pode aumentar a complacência ao fazer um pedido simples de início, seguido de um mais difícil. Usando a técnica da “porta na cara”, o terapeuta primeiramente pede algo muito difícil e, depois, algo mais fácil, com a expectativa de que o cliente aceite o último pedido.

Conexão entre compromissos atuais e passados

Essa técnica é útil quando a força do compromisso prévio parece estar sumindo. O terapeuta lembra ao adolescente (ou pais) dos compromissos prévios e discute se ele ainda tem ou não esse compromisso.

Liberdade de escolha e falta de alternativas

A ideia por trás dessa estratégia é que o compromisso e a complacência são aumentados quando os adolescentes creem estar escolhendo de maneira livre e quando não há uma alternativa para atingir seu objetivo. Assim, o terapeuta aumenta a sensação de escolha enquanto, ao mesmo tempo, enfatiza a falta de alternativas.

Vestir a camisa

A ideia dessa estratégia é gerar esperança e mostrar ao adolescente que o progresso é possível. Torcer pode ser necessário quando a estratégia “advogado do diabo” não funciona.

Modelagem

“Modelar” se refere ao reforço do menor movimento em direção ao compromisso, quando o cliente está inicialmente relutante ou sem vontade de considerar sua participação no tratamento. Os treinadores de habilidades eventualmente aceitam um compromisso parcial a princípio, com a esperança de modelar um compromisso mais forte ao longo do tempo.

O objetivo geral do pré-tratamento é obter e fortalecer tanto quanto possível o comprometimento do adolescente antes que ele entre no grupo de habilidades. Adolescentes descompromissados facilmente podem apresentar comportamentos de interferência ou mesmo de destruição do tratamento. Não há nada a se ganhar apressando esse processo enquanto simplesmente se espera pelo melhor. Tenha em mente que o adolescente pode ficar semanas no estágio de pré-tratamento e compromisso antes de entrar no grupo de treinamento de habilidades.

Uma vez que os adolescentes estejam suficientemente orientados e comprometidos com o treinamento, podem se juntar ao grupo semanal de habilidades. Nós então pedimos que eles expliquem a relevância dessas novas habilidades em suas vidas pessoais e convidem seus pais ou outros cuidadores para se juntarem a eles e aprenderem essas novas habilidades. Se um adolescente é incapaz de explicar as cinco áreas-problema e os módulos de habilidades correspondentes mesmo com a ficha de orientação 2 (“objetivos do treinamento de habilidades”) em sua frente como guia, o terapeuta o auxilia a explicar como os módulos das habilidades em DBT são aplicáveis. O terapeuta pode aproveitar essa oportunidade para convidar o cuidador a averiguar suas próprias áreas-problema. Por exemplo, um pai ou uma mãe pode dizer que poderia se beneficiar do aprendizado e da prática de habilidades específicas de efetividade interpessoal com o adolescente. Outro pode relatar problemas de desregulação emocional ou problemas em todas as áreas. Esse reconhecimento não apenas auxilia a normalizar esses problemas para o adolescente, mas também a ampliar o compromisso dos pais em participar do grupo de habilidades.

A seção a seguir trata do compromisso dos cuidadores para com o treinamento de habilidades em mais detalhes.

Como obter compromisso dos cuidadores

Nós tentamos orientar e obter o comprometimento dos membros da família ao fim da avaliação inicial. Aumentamos a motivação deles ao relacionar o tratamento aos seus objetivos e ao remover barreiras ao tratamento por meio da geração de soluções. Assim, as estratégias específicas de compromisso para com a DBT descritas anteriormente são frequentemente aplicadas aos cuidadores conforme a necessidade.

Muitos cuidadores estão dispostos a participar do grupo de treinamento de habilidades, de modo que não requerem uma orientação significativa nem um esforço para se comprometerem; outros estão relutantes e, de início, sem vontade. Às vezes, estão preocupados com quem vai

cuidar dos irmãos do adolescente durante as sessões ou com como vão conciliar mais essa tarefa com seu dia de trabalho. Além disso, algumas famílias envolvidas com agências de proteção à criança estão preocupadas com a possibilidade de que as informações expostas no grupo lhes prejudiquem. Outras famílias encaram a questão como um problema “de adolescente”, não como um problema familiar, então não entendem suficientemente a importância de seu papel no tratamento. Ainda, alguns cuidadores ficam preocupados em cruzar com outros membros do grupo fora das sessões ou que estes não sejam suficientemente discretos, comprometendo a confidencialidade do tratamento. Todas essas preocupações precisam ser levadas a sério e consideradas antes que uma família entre no grupo.

É importante que os cuidadores entendam que sua atitude positiva e sua participação no tratamento provavelmente impactarão o resultado (Halaby, 2004). Para aumentar a participação voluntária, é fundamental passar um tempo validando as experiências dos pais com seus adolescentes e suas preocupações sobre o tratamento. Cuidadores frequentemente chegam com muitas emoções pungentes, como ansiedade, raiva, frustração, desesperança, vergonha ou culpa, e mostrar-lhes que essas emoções fazem sentido pelos desafios que enfrentam ajuda-os a se sentirem compreendidos, não culpados pelos problemas de seus adolescentes. Assim, eles podem iniciar o tratamento com uma atitude mais aberta e resiliente. No geral, dedicar um tempo para aumentar a motivação parental e seu compromisso se mostrou uma forma de melhorar a adesão, a retenção e o compromisso dos pais para com o tratamento (Nock & Kazdin, 2005).

IDENTIFICAÇÃO DOS MEMBROS DA FAMÍLIA APROPRIADOS PARA O TREINAMENTO DE HABILIDADES

Parte do estágio de pré-tratamento e compromisso envolve determinar quais familiares frequentarão o grupo com o adolescente. Em geral, recomendamos ao menos um pai, preferencialmente dois, se ambos estão

juntos e disponíveis. Também já incluímos padrastos/madrastas e outros familiares atuando como cuidadores, como avôs e irmãos mais velhos ou pais adotivos (embora normalmente limitemos o número a dois cuidadores por adolescente). A identificação dos membros da família apropriados envolve escolher alguém que está vivendo com o adolescente ao menos em tempo parcial — alguém que seja estável e uma parte influente do ambiente do adolescente. É importante que o cuidador seja capaz de comparecer às sessões de treinamento de habilidades semanalmente e que siga a mesma política de frequência que o adolescente (ver “Diretrizes do grupo de treinamento de habilidades”, Capítulo 5).

Muitos pais nos perguntaram se poderiam frequentar as sessões de forma alternada ou intermitente por conta das agendas de trabalho. Não recomendamos a frequência intermitente por três motivos. Primeiramente, é um mau exemplo de comprometimento com o tratamento. Em segundo lugar, compromete seriamente o processo de absorção de habilidades, já que muito do material ensinado vai ser perdido. Por fim, ela tende a ser disruptiva para os outros membros do grupo, que começam a contar com a presença dos seus colegas de grupo.

Discordância matrimonial

Quando os pais de um adolescente estão passando por alguma turbulência no relacionamento ou são divorciados, ou separados, existem vários desafios em potencial. Triagem cuidadosa, orientação e solução de problemas antes que eles apareçam são cruciais ao admitir algumas famílias ao grupo, de modo que as interações problemáticas não interfiram na terapia ou a destruam para os outros membros ou para elas mesmas. Fatores relevantes a considerar incluem os seguintes:

- É viável e/ou clinicamente apropriado convidar os dois pais para o grupo de treinamento de habilidades?
- Existe muita animosidade entre ambos quando ficam na mesma sala?

- Se a resposta à pergunta anterior for sim, qual cuidador deve ser convidado a compartilhar a experiência de grupo com o adolescente?

Caso apenas um cuidador participe das sessões, recomendamos convidar aquele com o qual o adolescente tem mais conflitos. Embora essa escolha pareça contraintuitiva, ela oferece a oportunidade para melhorar significativamente a relação e, assim, atenuar o ambiente não validador do adolescente. Essa mudança também pode melhorar a discordia entre os demais membros da família.

Outras soluções também podem funcionar bem, como ensinar as habilidades do grupo separadamente a cada um dos pais ou admitir os pais para completar consecutivamente conjuntos de módulos (ou seja, um dos pais se junta ao adolescente por seis meses e o outro frequenta as sessões pelos próximos seis).

ORIENTAÇÃO PARA GRUPOS DE HABILIDADES MULTIFAMILIARES

Uma vez que as famílias tenham se comprometido a participar do treinamento de habilidades, o primeiro objetivo do treinador é fornecer orientação específica a respeito dos objetivos, do formato, das pressuposições do tratamento e das diretrizes da modalidade, bem como educar os participantes sobre a teoria biosocial que é subjacente ao tratamento (ver Capítulo 1). Quer o treinamento de habilidades seja conduzido para uma única família ou para várias, os treinadores devem garantir que cada participante esteja comprometido com o tratamento ao fim da primeira sessão. Esses compromissos incluem, mas não se limitam a:

1. completar o currículo de 24 semanas do treinamento de habilidades;
2. comparecer a cada sessão no horário;
3. completar as lições de casa semanais;

4. aderir às diretrizes e regras de grupo, que incluem informações acerca da confidencialidade e do respeito aos outros membros.

Esses compromissos são descritos no contrato do treinamento de habilidades, que é assinado por cada participante e pelo treinador ao fim da primeira sessão (ver Capítulo 5).

No começo de cada sessão, os treinadores de habilidades também estrategicamente preparam os clientes para o treinamento, informando-os sobre a lógica e o processo de tratamento, bem como sobre a importância de seu papel no processo terapêutico. Quando uma habilidade específica é ensinada, o treinador explica o propósito da habilidade, como ela se relaciona aos problemas, valores e objetivos dos cuidadores dos adolescentes e o que eles podem esperar se a colocarem em prática. O treinador pode reduzir os potenciais sentimentos negativos relacionados ao tratamento ao abordar informações errôneas ou expectativas irrealistas sobre a aplicação de habilidades. Por exemplo, ao ensinar a habilidade de tolerância ao mal-estar “distrair-se com a aceitação da mente sábia” (“ACCEPTS”¹), o treinador de habilidades frequentemente deixa claro que “Essas habilidades de sobrevivência à crise não têm a intenção de fazer você se sentir melhor, mas de fazer você parar de piorar uma situação já difícil. É como um torniquete: mantém você vivo, mas não necessariamente fará você se sentir bem durante o processo”.

Uma segunda estratégia de orientação envolve modelar as expectativas do participante a respeito da prática de uma nova habilidade. Por exemplo, quando da introdução de habilidades de sobrevivência às crises de tolerância ao mal-estar, o treinador pode dizer ao adolescente que:

Algumas dessas habilidades, algumas vezes, ajudam a alguns adolescentes. Então, se uma habilidade não funciona, tente outra. E se uma habilidade funciona apenas por 5 minutos e você

¹ Do inglês *activities, contributing, comparisons, emotions, pushing away, thoughts, sensations*, ou “atividades, contribuições, comparações, emoções, afastamento, pensamentos, sensações”.

ainda precisa reduzir seu mal-estar, mude para outra. É útil escohar várias dessas habilidades de “distração” e “tranquilização” para criar um “kit de sobrevivência à crise”, de modo que você possa acessá-las imediatamente ou conforme sejam necessárias.

Em geral, é necessário revisar exatamente o que é esperado usando instruções passo a passo para ajudar um adolescente emocionalmente desregulado a utilizar uma habilidade nova, tanto em grupo quanto fora dele.

No fim de cada sessão, o treinador de habilidades faz cada membro se comprometer a realizar a tarefa de casa que foi passada. Quando aplicável, o treinador pede que cada indivíduo relate precisamente que parte da habilidade vai praticar. Por exemplo, após uma sessão de *mindfulness* de habilidades “o que fazer” e “como fazer”, o adolescente ou o pai pode dizer “Eu me comprometo a praticar as habilidades ‘participar’ e ‘não julgar’ nesta semana”. Já outro membro pode dizer “Eu me comprometo a praticar minhas habilidades ‘PLEASE’² e a focar em melhorar meus hábitos de sono e alimentação a cada dia desta semana”.

Fazer os cuidadores e adolescentes renovarem seu comprometimento em completar e compartilhar suas lições de casa, em chegar a tempo e em participar e tentar se manterem focados durante as sessões geralmente é um objetivo que o treinador de habilidades revisita durante o treinamento. Ele pode empregar estratégias de compromisso com o grupo todo durante a sessão ou individualmente, antes ou depois da sessão, ou, ainda, durante o intervalo. Se as estratégias para obter o comprometimento dos participantes falharem, o líder do grupo de habilidades pode solicitar o auxílio do terapeuta primário, que, então, vai abordar esses comportamentos durante as sessões individuais de terapia (ou, às vezes, durante uma sessão familiar) como comportamentos que interferem no tratamento.

² Do inglês *treat physical illness, balance eating, avoid mood-altering drugs, balance sleep, get exercise*, ou “tratar doenças físicas, equilibrar a alimentação, evitar drogas que alteram o humor, equilibrar o sono, exercitarse”.

ALVOS PRIMÁRIOS DO TRATAMENTO NO TREINAMENTO DE HABILIDADES

Os alvos do treinamento de habilidades são diferentes daqueles de uma DBT individual. A hierarquia do treinamento de habilidades estabelece as seguintes prioridades:

1. reduzir os comportamentos que minam o tratamento;
2. aumentar as habilidades comportamentais;
3. reduzir os comportamentos que interferem na terapia.

Redução dos comportamentos que minam o tratamento

Em princípio, as habilidades comportamentais da DBT funcionam para aumentar as habilidades do cliente. No entanto, se um comportamento que mina o tratamento emerge, a aquisição das habilidades não ocorre, e o tratamento dos membros do grupo fica comprometido ou é interrompido. Comportamentos que minam o tratamento literalmente ameaçam destruir o tratamento para clientes que nele se engajam ou para outros membros do grupo. Assim, esses comportamentos devem ser o primeiro alvo quando surgem, e os líderes do grupo precisam pará-los imediatamente. Dois líderes controlam esse comportamento muito mais facilmente do que um.

Comportamentos que minam o tratamento incluem:

- discutir em voz alta com um familiar, derrubar cadeiras, jogar ou quebrar algo;
- machucar-se ou ameaçar se machucar durante as sessões;
- machucar ou ameaçar outro membro do grupo;
- gritar, xingar e/ou usar uma linguagem corporal ameaçadora contra outros membros do grupo e/ou contra os líderes do grupo;
- persistentemente depreciar o programa de tratamento como uma completa perda de tempo (particularmente quando feito por um familiar);

- não responder aos redirecionamentos ou às instruções do treinador de habilidades quando estiver invalidando outros membros do grupo;
- mostrar fortes gatilhos emocionais ou retraumatizantes para os outros membros do grupo (por exemplo, mostrar um braço recém-cortado);
- usar drogar com outros membros do grupo durante o intervalo;
- atender a ligações durante as sessões;
- repetidamente sair e entrar da sala;
- qualquer outro comportamento que interrompa o andamento da sessão ou ameace a sensação de segurança dos outros membros do grupo.

Os treinadores do grupo podem pausar a sessão para controlar ou interromper o comportamento, ou podem tratar o comportamento diretamente no grupo, com uma diretiva. Dependendo da natureza do comportamento, um dos treinadores de habilidades pode precisar levar o membro para fora da sala e abordar seu péssimo comportamento de maneira privada. Quando se trata de um adolescente, o treinador pode sugerir que o terapeuta primário seja chamado para que o adolescente receba um treinamento individualizado e possa ser suficientemente reequilibrado para retornar ao grupo. No caso de pais que não estejam em sua própria terapia individual, é função do colíder do grupo de habilidades prover o treinamento.

Se o comportamento foi direcionado a outro membro, pode ser necessário pedir que o membro problemático faça um “reparo” antes de permitir que ele volte ao grupo. Um exemplo de reparo é escrever uma carta de desculpas comprometendo-se a não se comportar dessa forma novamente e identificando as habilidades específicas a serem usadas na próxima vez que as emoções forem ativadas. Líderes de grupo podem solicitar que o reparo seja feito no começo da sessão, que deve, então, proceder com a prática padrão de *mindfulness* sem permitir maior aprofundamento sobre o que ocorreu além de “Eu fiquei chateado por você”

ter dito [ou feito]..., mas agora aceito seu pedido de desculpas". Os líderes do grupo podem precisar fazer um "controle de danos" a seguir, tanto com eles quanto com o grupo. Em casos raros, quando um cliente não foi capaz de reparar seu comportamento, ele pode não ser admitido de volta ao grupo, e o treinamento de habilidades precisa continuar separadamente.

Manejo das relações entre membros do grupo e dos contatos fora do grupo

Relações fora do grupo potencialmente podem destruir a terapia de indivíduos que se engajam nela de maneira inefetiva. Nós abordamos essas relações nas diretrizes de grupo (ver a seção "Diretrizes do grupo de treinamento de habilidades", no Capítulo 5), limitando-as a relações e encontros não românticos e não privados, em que discussões sobre ou o engajamento em comportamentos de alto risco ou alvo não são permitidos. Quando orientamos famílias no começo de cada módulo, enfatizamos os limites das relações do lado de fora e o potencial para dano.

Já vimos membros se tornando cada vez mais suicidas, recusando a retornar ao grupo, frequentando o grupo, mas com altos níveis de ansiedade e distração, e número aumentado de comportamentos-alvo, como uso de substâncias, por conta do contato com membros do grupo *online* ou pessoalmente. Por essas razões, somos rígidos em relação a essas limitações. Mesmo um movimento tão inócuo como adicionar um ao outro no Facebook pode ser um gatilho para membros do grupo conforme eles leem *posts* altamente angustiantes um do outro. Contatos externos que violam as diretrizes resultam em uma análise do comportamento e em soluções de problemas na terapia individual. Líderes também avisam aos adolescentes que eles podem ser retirados do programa se o contato continuar.

Note que, quando um membro segue as diretrizes de um contato periódico e fora da crise, esse contato pode ser positivo. Percebemos

isso especialmente nos casos de pais, em que houve um risco muito mais baixo e um nível muito mais alto de suporte social se mantidas as diretrizes de contato. O respeito às diretrizes e a moderação parecem ser a chave para um manejo social bem-sucedido do contato exterior.

Aumento das habilidades comportamentais

Quando comportamentos que minam o tratamento não emergem, aumentar as capacidades dos clientes por meio do treinamento de habilidades é o objetivo prioritário, atingido pelo ensino de habilidades de *mindfulness*, tolerância ao mal-estar, efetividade interpessoal e regulação emocional, bem como de habilidades do nosso novo módulo, trilhando o caminho do meio. O treinamento de habilidades procede de acordo com os Capítulos 5 a 10, e os líderes do grupo não permitem que pequenas perturbações ou distrações desvirtuem o processo. Treinadores de habilidades ensinam habilidades para os clientes utilizando didática, fichas, questões, *role-play* com aconselhamento e *feedback* corretivo, além de exercícios vivenciais. Os treinadores mantêm a agenda dos módulos e tópicos e ensinam as habilidades em ordem. Para assegurar que a aquisição de habilidades ocorra, treinadores precisam manter esse foco e o ritmo. Foco e ritmo têm prioridade sobre problemas de processo ou pequenas perturbações.

Para aumentar as capacidades do cliente, os treinadores precisam abordar três subobjetivos:

1. aquisição de habilidades;
2. fortalecimento de habilidades;
3. generalização e manutenção de habilidades.

Aquisição de habilidades

Treinadores de habilidades asseguram a aquisição de habilidades usando didática, *role-play* e outros exercícios vivenciais que "despertem"

novas habilidades. O terapeuta individual do adolescente promove a aquisição de novas habilidades em sessões individuais e em sessões de treinamento. Isso pode incluir oferecer uma didática em uma habilidade ainda não explorada no grupo — o que acontece frequentemente com as habilidades de sobrevivência às crises de tolerância ao mal-estar (Capítulo 7).

Fortalecimento de habilidades

Fortalecimento de habilidades envolve aumentar a robustez e a profundidade de uma habilidade. Isso acontece por meio do treinamento comportamental em grupo com *feedback* corretivo, do ato de refazer a habilidade para chegar à maestria, com lições de casa entre as sessões, da revisão das lições durante as sessões, da consultoria por telefone em relação ao uso da habilidade e, por fim, por meio das habilidades integrativas na terapia individual e/ou nas sessões familiares.

Generalização e manutenção de habilidades

“Generalização das habilidades” se refere à aplicação de habilidades a todas as situações e os contextos relevantes na vida do cliente. “Manutenção” se refere a assegurar um nível estável de conhecimento e de aplicação da habilidade, bem como ao trabalho necessário para prevenir o desaparecimento do conhecimento do uso da habilidade com o tempo. Clínicos aumentam a generalização e a manutenção designando e revendo lições de casa de treinamentos de habilidades (que envolvem aplicar as habilidades em situações da vida real), incluindo membros da família no treinamento e, por vezes, recomendando a repetição dos módulos de habilidades. Quando da aplicação da DBT, a generalização de habilidades e sua manutenção também podem ocorrer nos reforços de habilidades, por meio do comportamento e da solução de análise em sessões individuais, na consultoria por telefone e ao ofertar sessões à família e/ou aos pais para chegar a um contexto familiar mais validante e de maior suporte.

Redução dos comportamentos que interferem na terapia

Reducir os comportamentos que interferem na terapia é a terceira prioridade no treinamento de habilidades. Com múltiplos adolescentes e suas famílias em uma sala, terapeutas podem antecipar uma série de comportamentos que interferem na terapia, como rir, sussurrar, conversar paralelamente, revirar os olhos, interromper, enviar mensagens pelo celular, distanciar-se, sair do lugar, rabiscar no bloco de notas, não participar, não completar a tarefa de casa, chegar tarde, etc. Se os treinadores abordassem cada um desses comportamentos conforme surgissem, eles teriam pouco tempo para ensinar e praticar as habilidades. Líderes de grupo podem abordar esses comportamentos de várias maneiras, a maioria das quais envolve estar ciente dos princípios comportamentais que operam em cada interação dentro do grupo e reforçar, extinguir ou punir comportamentos conforme necessário.

Primeiramente, os líderes expõem as regras do grupo durante a sessão de orientação (ver Capítulo 5). Essas regras incluem deixar os celulares de lado durante as sessões, não ter comportamentos maldosos ou faltar com respeito com outros membros, etc. Assim, líderes buscam prevenir problemas pela promoção de uma cultura de grupo pró-social e respeitosa, bem como incentivando os membros a se policiarem nesse sentido. A princípio, os líderes precisam reforçar a cortesia entre os participantes, o tom de voz adequado (evitar sarcasmo, expansividade, etc.) e habilidades de autogerenciamento, como chegar no horário, limpar os pratos/copeiros de comida, etc. Essas habilidades são úteis não apenas para o manejo do grupo, mas também são indiscutivelmente úteis na vida.

Ensinar e modelar o pensamento dialético também são meios de os líderes do grupo reduzirem ou prevenirem comportamentos que interferem na terapia. Os líderes trabalham com “*tanto isso quanto aquilo*” em vez de com “*isso ou aquilo*”, auxiliando a defletir o conflito e os sentimentos negativos a respeito de pontos de vista diferentes. Quando membros do grupo fazem comentários julgando membros da família ou a si mesmos, os líderes devem parar e pedir que eles reelaborem o comentário

de forma que ele não se caracterize como um julgamento. Com o tempo, esse processo reduz os extremos no pensamento.

Em segundo lugar, os líderes podem ignorar certos comportamentos se eles não forem significativamente prejudiciais, quando seria mais disruptivo abordá-los no grupo do que deixar com que se esvaiam. Líderes podem ignorar comportamentos como rabiscar, distrair-se, conversar paralelamente, caminhar, levantar e sair da sala para uma curta pausa, criticar o terapeuta ou revirar os olhos a um parente ou a outro adolescente. Líderes podem orientar os pais de antemão a “ignorarem estrategicamente” esses comportamentos quando lhes informarem que também costumam ignorá-los para não usar o tempo do grupo à toa. De outra forma, os pais podem achar que os treinadores são ingênuos ou não sabem controlar o grupo. Muitos comportamentos vão diminuir por si só se não forem reforçados.

Em terceiro lugar, alguns comportamentos que interferem na terapia podem ser manejados pela gradual modificação de comportamentos alternativos mais funcionais por meio de uma agenda de reforço. Para fazer isso, o treinador precisa reter mentalmente os comportamentos inferiores de cada participante do grupo, de modo que, quando um comportamento mais adaptativo apareça, ele seja reforçado de imediato. Um líder pode ignorar um participante sentando quieto com seus olhos baixos e, em outro momento, escolher reforçar outro membro com os olhos baixos, uma vez que esse comportamento reflete um progresso significativo em relação a deitar de cabeça baixa ou rodar na cadeira. Se um paciente se recusa a falar em grupo, o treinador pode fazer um simples pedido e reforçá-lo, como se sentar na cadeira em vez de no fundo da sala. Na próxima semana, o líder do grupo pode pedir que ele leia uma linha da ficha em voz alta, reforçando esse nível de participação e assim por diante.

Com relação a como reforçar os membros do grupo, os líderes podem elogiar, compartilhar um doce, dar uma chance de liderar um exercício de *mindfulness*, dar um adesivo ou apenas sorrir e balançar a cabeça em sinal de aprovação. Os treinadores de habilidades precisam estar atentos

ao que cada membro toma como reforço. Adolescentes, especialmente aqueles diagnosticados com TPB, às vezes acham elogios negativos, não positivos, já que elogios podem estar associados a uma expectativa maior ou ao abandono. Assim, os treinadores precisam estar atentos à reação de cada participante ao elogio para descobrir se o elogio é negativo ou não e usá-lo de maneira cuidadosa, se for um reforço. É importante, porém, não exagerar: o reforço deve ser intermitente.

Conforme Pryor (2002) adverte em *Don't shoot the dog!*, punição não ensina novos comportamentos: os treinadores de habilidades devem punir apenas quando reforço positivo ou extinção não são nem apropriados, nem efetivos. Por exemplo, quando um pai não fez a tarefa de casa por duas semanas consecutivas, apesar da resolução de problemas positiva e do encorajamento nas semanas anteriores, o treinador de habilidades aplicou efetivamente duas consequências aversivas leves: expressão de desapontamento seguida de uma condução de análise de cadeia comportamental a respeito do que estava atrapalhando a conclusão da lição. Em um caso em que o adolescente não fez a lição, o treinador lhe pediu para criar um exemplo de tarefa de casa na hora. Após, o treinador de habilidades disse: “Agora que você parece entender a tarefa de casa tão bem, vou lhe entregar essa ficha, e desta vez eu adoraria que você a preenchesse e a trouxessem semana que vem — além de outras lições que lhe passaremos esta noite”. Ter trabalho dobrado foi uma consequência aversiva, como a cara de desapontamento do adolescente transpareceu conforme ouvia as notícias. Em um terceiro exemplo, um adolescente que já estava no grupo há muitos meses havia começado a falar demais com seus colegas durante as sessões. O treinador de habilidades se aproximou do adolescente após o intervalo e disse: “Steven — você está me atrapalhando muito. Eu não consigo me concentrar em ensinar enquanto você fala com seus colegas, e estou me sentindo frustrado por não estar fazendo um bom trabalho”. Esse essa punição positiva leve chamou a atenção do adolescente e fez seu comportamento parar. Foi, então, especialmente efetivo, pois o treinador tinha uma relação forte com o adolescente.

Em quarto lugar, os líderes podem tratar de maneira mais sutil comportamentos interferentes das seguintes maneiras:

- aumentando o nível da intensidade ou do engajamento do material;
- pedindo a um membro do grupo distraído para ler o próximo item da ficha ou para participar no *role-play*;
- caminhando ao redor da sala e colocando a mão de leve no ombro do membro distraído.

Líderes ocasionalmente podem reorientar o grupo a respeito das regras estabelecidas se notarem que os membros estão parando de lhes obedecer. Se o comportamento persistir, os líderes podem abordar um membro individualmente durante um intervalo do grupo ou utilizar a habilidade interpessoal “DEAR MAN”³ como modelo para pedir algo de alguém (ver Capítulo 10). Os líderes devem abordar casos de comportamento problemático diretamente com o paciente durante um intervalo ou após a sessão, ou um colíder pode abordá-los fora da sala enquanto a sessão está ocorrendo. Os clientes devem ser estimulados a abordar esses comportamentos com seus terapeutas individuais quando estiverem em DBT. Além disso, casos persistentes de comportamento problemático devem ser levados à equipe de consultoria do terapeuta visando a desenvolver uma abordagem estratégica para lidar com eles. Essa abordagem normalmente inclui o terapeuta individual abordando os comportamentos interferentes com uma análise comportamental na terapia individual (ver Miller et al., 2007, sobre a condução da análise comportamental em uma terapia individual).

Uma máxima geral para líderes de grupos de treinamento de habilidades é que a terapia começa 15 minutos antes do começo formal da sessão, inclui o intervalo e continua 15 minutos depois do final formal

³ Do inglês *describe, express, assert, reinforce, be mindful, appear confident, negotiate*, ou “descreva, expresse, seja assertivo, reforce, mantenha-se atento, demonstre confiança, negocie”.

da sessão. Esses momentos são críticos para analisar ou reparar relações com membros do grupo desregulados ou desengajados, para aumentar o compromisso dos pais e para responder a questões ou esclarecer um material que os clientes não trariam durante as sessões em grupo. Mesmo bate-papo durante o intervalo pode facilitar a regulação de emoções em preparação ao aprendizado de novo material. Nós notamos que se mostrar disponível nessas horas aumenta a conexão e previne ou trata o problema.

Faltas

Se um membro do grupo liga no dia da sessão e diz que não poderá comparecer, é importante descobrir o porquê. Notamos que cancelamentos no mesmo dia são, de modo geral, impulsivos ou dependentes do humor, de modo que orientações por telefone pode motivá-lo a mudar de ideia e vir. Se um membro do grupo simplesmente não comparece, seria de grande ajuda que um colíder pedisse licença para sair da sala e ligasse para a família. Breve orientação pode ser o suficiente para trazer o membro à sessão, mesmo que atrasado. Ausências, porém, devem ser primariamente tratadas em terapia individual, como um comportamento interferente na terapia.

Comportamento que interfere na terapia por um cuidador

Alguns cuidadores parecem muito motivados a princípio, mas depois seu comprometimento enfraquece. Os indicadores desse problema incluem chegar tarde, não ir ao grupo por semanas consecutivas, não completar as lições de casa ou parecer desengajado, desconectado do grupo. Nós encontramos várias estratégias eficazes para gerenciar esses problemas. Primeiramente, o treinador de habilidades pode empregar estratégias de manejo de contingências, como reforços positivos ou consequências aversivas leves, como análise do comportamento em relação à não aceitação da tarefa de casa, ou ressaltar, de maneira preocupada, quantas vezes o cuidador faltou ao grupo. Em segundo lugar, o treinador pode

chamá-lo para uma conversa antes ou depois da sessão e sondá-lo para ver como as coisas estão, compartilhando a impressão de que o cuidador parece menos engajado em relação às semanas anteriores. Por fim, às vezes é útil recrutar o adolescente e encorajá-lo a usar a habilidade “DEAR MAN” para efetividade interpessoal, visando a estimular o pai a chegar a tempo. Se essas intervenções rápidas falharem, pode-se agendar uma visita familiar ou individual (isto é, o pai sozinho) para abordar o problema e encontrar soluções.

Uma vez que os pais estão engajados no grupo, é útil reforçar间断地 seus comportamentos pró-sociais, como compartilhar observações com o grupo, completar e compartilhar sua tarefa de casa, voluntariar-se para liderar um exercício de prática de *mindfulness* ou ainda dar um *feedback* útil aos outros pais e adolescentes. Aos treinadores de habilidades, é conveniente dar tanta atenção aos cuidadores quanto aos adolescentes — antes, durante e após o grupo. Mostrar interesse na vida do cuidador, em sua carreira, em seus *hobbies* e em seus desafios diários é uma estratégia de conexão importante. Os pais não devem ser considerados mera extensão de seus adolescentes. Enxergue todos na mesa como participantes do grupo de habilidades, independentemente da idade. Espera-se que todos cheguem às sessões no horário, tenham feito as lições de casa e participem de forma plena. Treinadores usam reforço positivo e modelagem para aumentar os comportamentos desejados, mas também devem estar prontos para utilizar extinção e punição, conforme forem necessárias, visando a abordar comportamentos problemáticos que emergirem.

GERENCIAMENTO DE UMA SESSÃO DE GRUPO VISANDO A ATINGIR OS OBJETIVOS PRINCIPAIS

A maioria das sessões de treinamento de habilidades começam com um exercício de *mindfulness* seguido por algumas orientações. Depois, são feitas a revisão da tarefa de casa e a prática de habilidades até uma pausa no meio da sessão. A segunda metade da sessão é dedicada a ensinar no-

vas habilidades. Esse formato básico é seguido a despeito do cenário ou do fato de o ensino das novas habilidades se dar no mesmo dia ou em um dia diferente.

Exercícios de *mindfulness* e orientações

Começamos cada sessão com um exercício de *mindfulness* de 3 a 5 minutos, seguido de uns minutos adicionais para anotar observações, questões e discussões. Com os adolescentes, recomendamos começar com exercícios de *mindfulness* bem curtos (1 a 2 minutos) e gradualmente aumentar a duração. Então seguimos a breves orientações, aproveitando para divulgar ao grupo informações sobre ausências ou atrasos de membros (por exemplo, “Keira e seus pais ligaram e disseram que vão se atrasar, mas que estão a caminho”, ou “James e seu pai não puderam vir esta noite, mas eles voltarão semana que vem”). Não há necessidade de justificar as ausências e os atrasos, a menos que os próprios membros queiram compartilhar essas informações com o restante do grupo (por exemplo, “Nós não poderemos estar aqui na semana que vem porque vamos celebrar o aniversário do meu tio”). Nesses casos, os líderes podem lembrar os membros do grupo dos anúncios dos membros da semana anterior.

Os líderes também orientam os membros do grupo a cada semana a respeito da habilidade que vai ser abordada naquela noite, da habilidade que será abordada na próxima e de quando um novo módulo começará ou uma nova família se juntará ao grupo. Além disso, os treinadores aproveitam os momentos iniciais de cada sessão para informar sobre mudanças na agenda do treinamento, como por conta de um feriado, por exemplo.

Revisão da tarefa de casa da semana anterior

Depois da prática de *mindfulness* e das orientações iniciais, os líderes do grupo dedicam a primeira metade da sessão à revisão da tarefa de casa. A tarefa de casa é uma parte fundamental do fortalecimento de habili-

dades e da generalização, e por isso é tão importante quanto o ensino de novas habilidades visando à aquisição. A revisão da lição é uma oportunidade de verificar se os clientes aprenderam a habilidade corretamente, de fornecer *feedback* específico relativo ao comportamento, de fazê-los refazerm um a habilidade para adquirir maestria (por exemplo, reafirmar a parte “negocie” da habilidade “DEAR MAN” após receber o *feedback*), de rever conceitos que os clientes precisam de auxílio extra para entender e de elogiar os participantes por terem se esforçado para praticar. É importante rever a tarefa de casa de cada membro para reforçar a importância da prática externa e mitigar as dificuldades inerentes à implementação da habilidade. Um grande grupo pode ser dividido em dois menores para a revisão da lição, com o treinador de habilidades se dividindo entre os grupos. Depois o grupo pode se reunir novamente para o aprendizado de novas habilidades na segunda metade da sessão.

Se houver tempo e necessidade, a revisão da tarefa de casa pode começar com uma brevíssima (por exemplo, 5 minutos) revisão da habilidade ensinada na semana anterior, ou os líderes podem pedir para um voluntário começar e daí proceder como de costume ao redor do círculo. Nós preferimos ir direto para a configuração de círculo para a revisão da tarefa de casa em vez de esperar por voluntários, porque assim reduzimos longas pausas e esquivas.

Como engajar o grupo todo durante a revisão da tarefa de casa

Nós dedicamos cerca de 3 a 5 minutos por pessoa para a revisão da tarefa de casa. A revisão deve ser longa o suficiente para que os líderes possam verificar o nível de entendimento da habilidade e fornecer *feedback* corretivo, mas curta o suficiente para a sessão prosseguir em um ritmo estimulante sem omitir a participação de ninguém. Os membros do grupo devem ser orientados a escrever suas lições em uma ficha de trabalho. Isso ajuda a garantir que reflitam sobre a lição antes da sessão e a focar seus relatos enquanto a apresentam.

Conforme a pessoa apresenta sua tarefa de casa, os terapeutas devem fornecer o *feedback* corretivo para fortalecer os comportamentos discutidos. Os líderes de grupo ou a pessoa apresentando a lição pode pedir a outros membros do grupo para proverem *feedbacks* construtivos, visando a engajar outros membros, a aumentar o aprendizado a partir dos exemplos de outros e a diminuir a chance de dispersão enquanto esperam sua vez. Por exemplo, Carlos relata: “Eu não usei nenhuma das minhas habilidades ‘DEAR MAN’ esta semana”. Então ele fala sobre uma discussão com seu professor durante a qual ele de fato usou algumas habilidades “DEAR MAN”, mas o professor não atendeu ao seu pedido. O líder do grupo pode perguntar: “Calma aí, você disse que não usou nenhuma habilidade ‘DEAR MAN’, mas acho que notei algumas. Pessoal, que habilidades vocês acham que Carlos usou com seu professor?”. Essa abordagem permite que os membros do grupo se engajem na discussão enquanto reforça positivamente a atitude de Carlos (que, aliás, estava cometendo o típico erro de subestimar o uso da habilidade porque a ação não o levou ao resultado desejado).

Os líderes também podem comentar sobre a prática de um membro e sua aplicabilidade a outros como forma de envolver as pessoas durante a tarefa de casa. Por exemplo, um líder pode dizer: “Ótimo trabalho ao usar uma habilidade de tolerância ao mal-estar antes de dizer algo impulsivo para seu professor, Carlos. Isso me lembra do que estávamos falando na semana passada.” Os líderes podem envolver outros membros pedindo-lhes que escrevam algo que aprenderam ou algum pensamento aplicado a eles durante os relatos de outras tarefas de casa. Finalmente, os líderes devem se lembrar de discutir a tarefa de casa em ritmo acelerado, evitando longas pausas entre os relatos dos membros, impedindo a supernotificação e ajudando-os a concentrarem-se nos relatos.

Problemas que surgem durante a revisão da tarefa de casa
Alguns problemas podem impedir a revisão da tarefa de casa. Esses problemas incluem não completar a lição, não a apresentar por achar que

está malfeita ou esquivar-se da apresentação por vergonha de falar aos demais membros. Os problemas também podem envolver o estilo de relato da tarefa de casa.

Se o cliente não fez a tarefa de casa, os líderes questionam brevemente o que ocorreu para entender o que interferiu. De fato, frequentemente notamos que os clientes que dizem “Eu não fiz a tarefa de casa” na verdade a fizeram de alguma forma ou até certo ponto. Vergonha por não ter atingido a perfeição ou obtido os resultados desejados (como no exemplo do Carlos, dado na seção anterior) pode levar os pais ou os adolescentes a dizerem que não fizeram a lição. Um cliente também pode querer “passar adiante” durante a revisão da tarefa de casa porque não a completou ou está relutante em apresentá-la por vergonha ou ansiedade. É importantíssimo tentar descobrir as razões em detrimento de simplesmente pressupor um motivo.

Se alguma parte ou a maioria da tarefa de casa foi completada, é importante que o cliente a apresente mesmo assim, e os líderes podem enaltecer o esforço do participante (ou estimular os demais membros a enaltecer). Se não, o líder deve conversar com o cliente para entender o que houve e levantar soluções para que este complete a próxima lição. Soluções incluem prover uma explicação clara da lição caso ela não tenha sido plenamente compreendida, fazer outro membro ler a ficha da tarefa de casa do participante em voz alta se este estiver muito ansioso, tentar resolver problemas relacionados à falta de tempo para fazer a tarefa de casa ou lembrar de deixar a lição em um lugar onde não seja facilmente esquecida. Após essa rápida conversa, os líderes podem perguntar ao participante sobre o uso que ele fez da habilidade durante a semana, se tentou utilizá-la, se pensou sobre ela ou vivenciou uma situação na qual poderia tê-la utilizado.

É fundamental não ignorar o cliente que relata não ter feito a tarefa de casa, mas demonstrar a importância da tarefa por meio de uma abordagem séria e do tempo a ela dedicado. Se não completar a tarefa de casa se tornar corriqueiro para um participante, isso pode ser abordado na consulta da equipe de terapia e discutido com o terapeuta primário como um comportamento interferente na terapia.

O estilo utilizado pelo adolescente para relatar a tarefa de casa pode se tornar um problema. Alguns clientes são prolixos e falam muito. Para manejá-lo, passamos algumas orientações aos clientes no começo de cada revisão, explicando que cada um vai ter cerca de 3 a 5 minutos para falar, de modo que todos participem. Também pedimos que não contem toda a história por trás do relato, mas que vão direto ao assunto do uso da habilidade. Também pedimos que leiam diretamente da sua ficha de tarefa de casa, porque isso ajuda a manterem o foco. Se notamos que estão falando demais, interrompemos gentilmente e solicitamos que foquem o que está escrito nas fichas. Se sabemos que certos membros do grupo costumam perder a noção do tempo durante a revisão, selecionamos os mais focados e assertivos para lerem antes, fornecendo *feedback* de que seu relato foi focado e direto ao ponto. Finalmente, aplicamos a modelagem, reforçando pequenos passos em direção à brevidade para nossos clientes mais falantes e reforçando maior compartilhamento para os clientes mais reservados.

Intervalo da sessão

Após 50 a 55 minutos de sessão, os grupos geralmente dão um intervalo de 5 a 10 minutos. Notamos que esse intervalo é importante por uma série de razões. Primeiramente, é necessário permitir uma pausa para os participantes usarem o banheiro ou fazer alguma ligação. Em segundo lugar, as conversas informais que ocorrem durante esse momento fortalecem a aliança entre participantes e líderes. Em algumas ocasiões, os cuidadores compararam suas impressões a respeito de como estão lidando com o comportamento de seus adolescentes. Os adolescentes frequentemente discutem atividades escolares, problemas com os colegas e planos para o fim de semana. O intervalo também é uma oportunidade para os treinadores analisarem os membros que chegaram tarde ou que parecem emocionalmente desregulados, bem como para dar *feedback* específico a alguém pelo seu comportamento. Finalmente, o intervalo serve como reforço para o grupo. Para adolescentes, especialmente,

o intervalo é o precioso momento para “dar um tempo” e uma chance de aproveitar as comidas e bebidas que estão à disposição.

Outras configurações estruturam o intervalo de formas diferentes. Por exemplo, alguns programas separam pais e adolescentes e cada líder se senta com eles durante o intervalo enquanto degustam alguns petiscos. Em algumas configurações, os treinadores podem ficar preocupados com a possibilidade de os adolescentes saírem do prédio e ficarem sem supervisão, pois isso pode levar à ocorrência de comportamentos de alto risco. Alguns programas, então, estabelecem regras para que o intervalo não se torne um problema.

Ensino de novas habilidades

Após o intervalo, novas habilidades são introduzidas. Os treinadores de habilidades introduzem as habilidades com uma história, uma pergunta ou uma justificava visando a engajar os membros do grupo, de forma que percebam o quanto a habilidade pode ser útil para eles. Os líderes devem explicitamente relacionar a habilidade com o problema comportamental dos membros e mostrar como ela os ajudará a atingir seus objetivos. Os líderes, então, entregam um material didático que define e explica a habilidade e, depois, passam rapidamente ao *role-play* e outros exercícios para a prática da habilidade. Em seguida, os líderes se focam em “extrair” o novo comportamento dos clientes. Nos Capítulos 6 a 10, cada habilidade é detalhadamente apresentada. É também importante tecer estratégias de autogerenciamento dentro da discussão de usos de habilidade, como as necessidades de revisar a habilidade, praticá-la e utilizá-la em novas situações.

Líderes precisam se preparar antes de cada sessão: saber quais fichas vão abordar, quais fichas de tarefa de casa vão indicar e quanto tempo será necessário para o ensino de cada habilidade. Sem esse plano, a sessão facilmente pode perder o foco, de modo que o material planejado não vai ser dado e os clientes não aprenderão as habilidades requeridas. Às vezes, é claro, a sessão não vai transcorrer exatamente de acordo com o plano, pois os membros do grupo trarão mais discussões sobre determi-

nado tópico. Se os líderes acreditarem que uma discussão assim agregará ao aprendizado em vez de atrasá-lo, pode ser útil o tempo extra, que terá, porém, que ser compensado em algum momento futuro.

Os líderes podem preparar exercícios suplementares, além dos múltiplos exemplos e métodos de ensino alternativos, porque:

- pode haver tempo extra para exemplificar ou praticar;
- os membros do grupo podem não entender um conceito, de modo que precisem de uma explicação, demonstração ou prática adicional;
- da segunda vez que passarem por um módulo de habilidades, os líderes podem querer ensinar os mesmos conceitos de formas variadas para manter o engajamento;
- usar novos exemplos e práticas previne que os líderes fiquem obsoletos ou excessivamente cansados.

Nos capítulos detalhando os módulos de treinamento, fornecemos múltiplos exemplos e muitos exercícios para o ensino das habilidades. Os líderes não terão tempo de abordar tudo isso em uma sessão de grupo ou em uma passada dos módulos, mas esse material extra visa a fornecer opções de ensino adicionais e é utilizado para variar ou dar suporte ao ensino conforme seja necessário e conforme o arbítrio do líder.

À medida que os treinadores de habilidades ensinam uma habilidade, é útil estar ciente dos padrões de má adaptação dos clientes e abordá-los, ainda que de maneira indireta. Por exemplo, se um treinador de habilidades sabe que três famílias na sala têm passado por dificuldades graves com raiva explosiva, ele pode usar as explosões de raiva como um exemplo para utilizar as habilidades “prós e contras” ou “aplicar ação oposta” sem se referir a qualquer situação específica. De maneira similar, se o treinador de habilidades sabe que alguns membros do grupo estão com dificuldades em dizer não e fazer o “não” se manter, ele pode aplicar o *role-play* para usar a habilidade “DEAR MAN” em um cenário no qual o objetivo é dizer não efetivamente.

Obtenção de novos comportamentos

Após uma nova habilidade ser introduzida, *role-play* e práticas podem ocorrer com o grupo todo ou com grupos menores. Os líderes andam pela sala, escutam e fornecem aconselhamento e *feedback*. Em caso de configuração em grupos menores, o grupo pode ser dividido em dois, com o líder trabalhando com cada metade para uma prática mais individualizada. Grupos ainda menores podem consistir em duplas ou trios, como em duas pessoas e um “mentor”, ou duas pessoas interpretando os pais e um adolescente, ou três amigos, etc. Nós recomendamos estratégicamente planejar de antemão os grupos pequenos assim, de modo a alocar cada pessoa em seu grupo. Pessoas que estão em conflito não devem ser colocadas no mesmo grupo, porque estão propensas a se desregularem e a desregularem outros membros do grupo, desviando o foco do aprendizado. Reunir pessoas mais propensas a se acertarem pode funcionar maravilhosamente bem para aumentar a coesão, desinibir membros tímidos, desencorajar grupinhos, construir novas alianças e fazer os membros do grupo se sentirem mais conectados.

Um erro comum que observamos nos terapeutas novos ou sem muita experiência com terapia comportamental é o uso do tempo para falar sobre a habilidade ou simplesmente ler a ficha em vez de fazer os clientes usarem e praticarem a habilidade. Não é incomum que os clientes sejam capazes de descrever uma habilidade perfeitamente sem serem capazes de aplicá-la. Até que o treinadores observe o cliente implementando a habilidade (por exemplo, em um *role-play*, em uma prática de *mindfulness* ou em outra demonstração), ele não poderá medir ou determinar a capacidade do cliente em aplicá-la. Líderes ensinam as habilidades por meio de treino e *feedback* baseado em *role-plays* e outros exercícios vivenciais. Após os líderes fornecerem *feedback*, eles podem pedir que o cliente tente utilizar a habilidade novamente até que a maestria seja alcançada. Essa oportunidade de refazer um exercício de forma melhorada é fundamental para corrigir a compreensão e a aplicação das habilidades. A importância de treinar com *feedback* e da repetição até a maestria não pode ser sobreestimada.

Aconselhamento e *feedback*

Treinadores de habilidades precisam aconselhar os clientes a respeito das tentativas de uso das habilidades. Esse aconselhamento, que pode ocorrer durante o treinamento de novas habilidades ou a revisão da tarefa de casa, consiste em explicar para os clientes como o comportamento deles é discrepante em relação a um desempenho mais efetivo ou assertivo da habilidade, bem como orientá-lo sobre como pode melhorar.

É fundamental que o treinador seja específico. Se um cliente faz um *role-play* da habilidade interpessoal “DEAR MAN”, o líder não deve dizer “Isso foi muito bom, não acha?”. Em vez disso, o líder deve dizer algo mais ou menos assim:

Gostei de como você descreveu e expressou a forma como se sentiu desmoralizado, foi assertivo ao pedir diretamente o que queria e reforçou isso ao dizer que dar o que você queria o tornaria mais motivado para trabalhar com afinco. E você definitivamente expressou confiança pelo tom de voz e contato visual, e se manteve em um estado de *mindfulness*. O que faltou foi a negociação. Agora você pode pensar em um meio de negociar para conseguir o que quer. Você começou bem; boa parte já foi!

Como os clientes podem se sentir criticados ou envergonhados por não usarem a habilidade perfeitamente, pode ser útil encobrir o *feedback* negativo com o positivo, como no exemplo anterior, que termina com o treinador motivando o participante.

Mesmo se um cliente for muito envergonhado ou ansioso, é importante que os treinadores de habilidades continuem lhe fornecendo *feedback* corretivo. De outra forma, o comportamento evasivo será reforçado e nenhum aprendizado ocorrerá. É melhor prover a exposição repetida aos indícios de *feedback* corretivo (incluindo tomar por modelo o *feedback* corretivo de outros!) para que a vontade de fugir diminua. Treinadores de habilidades podem aplicar a estratégia da modelagem por

meio de reforços para incentivar a participação, o treinamento da habilidade ou o compartilhamento da tarefa de casa.

Ser específico significa dar *feedback* com base no desempenho real do cliente em vez de com base em pressuposições. Se um cliente não parece confiante ao praticar “DEAR MAN”, o treinador de habilidades pode dizer: “Pode tentar de novo? Lembre-se de trabalhar a linguagem corporal e o tom de voz para que você pareça confiante”. O treinador jamais deve dizer “Você estava envergonhado, não é?”.

Após algum tempo convivendo com o mesmo grupo, os treinadores podem identificar o padrão de uso de habilidades dos participantes e auxiliá-los a identificar quais habilidades precisam praticar. Por exemplo, alguns clientes podem achar mais fácil aplicar as habilidades no trabalho do que com os familiares. Quando utilizam a habilidade “GIVE”⁴, alguns podem ser gentis, mas ter dificuldades em validar. Líderes podem apontar esses padrões para encorajar a prática visando à maestria dessas habilidades.

Líderes devem reforçar os comportamentos positivos do cliente em relação aos membros do grupo. Se um cliente espontaneamente elogia, encoraja ou valida outro membro do grupo, seja dentro da mesma família ou não, os líderes podem reforçar esse gesto; isso cria e mantém uma cultura de suporte dentro do grupo.

Finalmente, se os membros do grupo estão desencorajados ou acham uma habilidade desafiadora, enfatize a prática. A prática deve ocorrer tanto dentro quanto fora do grupo, por vezes com o auxílio dos terapeutas individuais de cada membro. A tarefa de casa dá continuidade ao processo de aprendizado, pois apoia a prática e a generalização.

Manejo da atribuição da tarefa de casa

Após completar o ensino de uma habilidade, os líderes passam uma tarefa de casa que vai fortalecer e auxiliar a generalizar a nova habilidade. As

⁴ Do inglês *be gentle, act interested, validate, use an easy manner*, ou “seja gentil, demonstre interesse, valide, adote um estilo tranquilo”.

lições de casa para cada habilidade se encontram nos Capítulos 6 a 10. Treinadores de habilidades devem explicar claramente as lições e podem até escrevê-las no quadro. Atribua uma ou duas lições por ficha, por sessão. Revise fichas de trabalho específicas com membros do grupo e pergunte se alguém tem dúvidas a respeito da lição. Achamos útil pedir a alguém que resuma a lição para ter certeza de que ela foi passada corretamente. Quanto mais tempo for dedicado a cuidadosamente explicar a lição, menos chances haverá de que seja feita de modo incorreto.

Manejo do fim da sessão: o fechamento

Cada sessão termina com um fechamento, de 3 a 5 minutos, que funciona como uma prática adicional das habilidades de *mindfulness* ou de tolerância ao mal-estar, ou como uma oportunidade para reforçar o comprometimento. Também ajuda a assegurar que os clientes estão emocionalmente regulados o suficiente antes de sair da sessão.

O treinador de habilidades toca o sino de *mindfulness* e pede que os participantes do grupo (incluindo os pais), sem ordem fixa, comentem, sem julgar, qualquer observação que eles tiveram sobre algo relevante à experiência do grupo. Os participantes são instruídos a não responder aos comentários dos outros membros, e os treinadores de habilidades também participam, frequentemente expressando preocupação com um cliente que não compareceu à sessão. Os membros do grupo geralmente gostam dessa oportunidade de compartilhar suas impressões sobre si mesmos, o grupo ou outros membros, mesmo que seja inicialmente desafiador aplicar as habilidades nesse formato. Esse exercício traz um fechamento silencioso e reflexivo ao grupo e fortalece a prática de *mindfulness*.

Os treinadores de habilidades fornecem *feedback* para modelar as observações finais, de modo que não haja julgamentos nem inferências. Por exemplo, um líder pode dizer: “Essa observação me parece um julgamento. Você pode reformular seu comentário, mas sem julgar?”. Ou um líder pode dizer: “Você disse que a Sofia pareceu feliz hoje, mas lembre-se

de que não podemos julgar o humor de outra pessoa. Você pode dizer de maneira específica o que observou?” (por exemplo, muitos sorrisos, risadas e energia). O treinador, então, reforçaria um comentário mais descriptivo e com menos julgamento, exemplificando com uma observação sem julgamento, se preciso, a fim de ampliar a habilidade de *mindfulness* central “observar”. Observações incluem:

- “Mesmo que eu não estivesse muito afim de vir, vi que meu humor melhorou e observei que estava feliz por ter vindo”;
- “Eu observei o pensamento de que Kate trabalhou com afinco hoje quando falou sobre seus problemas de relacionamento”;
- “Eu observei um sentimento de felicidade e tristeza após ouvir que a família do AJ vai se formar logo”;
- “Eu observei o pensamento de que eu não estou usando validação o suficiente quando falo com minha filha”.

Alguns programas podem optar por encerrar as sessões com outros exercícios, como relaxamento guiado, meditação ou exercícios de respiração. De forma alternativa, eles podem incentivar que clientes digam frases de fechamento que abordem os compromissos de cumprir algo para aumentar a maestria, engajar-se em um evento prazeroso, ir adiante com um compromisso feito durante o grupo de habilidades ou praticar uma nova habilidade. Exemplos de frases de fechamento podem incluir “Vou trabalhar em aceitar radicalmente que meus colegas de classe são incapazes de lidar com o fato de eu ser *gay*”, “Vou enviar uma inscrição para a faculdade até o próximo grupo” e “Vou me comprometer a usar minhas habilidades ‘DEAR MAN’ com meus amigos que não param de querer discutir automutilação comigo, já que isso me incomoda muito”. Uma variedade de práticas de conclusão pode servir para finalizar um grupo, frequentemente carregado emocionalmente, de forma calma, focada, efetiva e mais regulada.

CAPÍTULO 4

A arte de conduzir o treinamento de habilidades da DBT

*Equilibrando estratégias da DBT e
manejando tensões dialéticas*

EQUILIBRANDO ESTRATÉGIAS DA DBT PARA ENGAJAR O GRUPO

Para ensinar as habilidades da terapia comportamental dialética (DBT, do inglês *dialectical behavior therapy*) de maneira efetiva para adolescentes emocionalmente desregulados (com ou sem seus familiares), é necessário engajar os participantes. Sem um estilo de ensino efetivo ou ao menos divertido, as sessões se tornam irrelevantes, porque ninguém escuta, muito menos aprende, o conteúdo discutido. Isso é ainda mais fundamental quando se trabalha com adolescentes do século XXI, que estão acostumados com estímulo constante. Além disso, grupos de habilidades com adolescentes (e famílias) geralmente ocorrem na hora do jantar ou mais tarde, para dar tempo de os adolescentes e suas famílias chegarem em casa da escola e do trabalho e se dirigirem ao local da sessão. Considerando que muitas sessões de habilidades multifamiliares costumam ser realizadas depois de os participantes passarem o dia inteiro estudando e trabalhando, os treinadores de habilidades têm que trabalhar com ainda mais afinco para despertar e manter o interesse dos participantes.

Ensinar habilidades efetivamente envolve aplicar de forma flexível (por meio de superaprendizagem) todas as estratégias de tratamento da DBT de forma equilibrada. Treinadores de habilidades engracados

precisam contrabalancear o humor com momentos sérios, assim como os tagarelas precisam de alguns momentos de silêncio. É essa posição dialética que faz um bom espetáculo e, assim, aumenta o potencial para o aprendizado. No fim das contas, acreditamos que um treinador de habilidades efetivo tem que “participar plenamente” (uma habilidade de *mindfulness*), o que significa se entregar completamente ao momento: com paixão, foco e sem inibições. Isso requer prática.

No mínimo, queremos que os membros do grupo estejam engajados em um nível cognitivo, mas esperamos engajá-los em um nível emocional também. Ensinar é mais efetivo quando os que aprendem estão emocionalmente engajados. Quanto mais os treinadores de habilidades puderem utilizar sua própria experiência com as habilidades, mais poderão dar vida ao material e, por conseguinte, menos didáticos e secos parecerão. Treinadores de habilidades que regularmente usam habilidades da DBT em suas vidas são os mais capazes de compartilhar exemplos cativantes e de discutir como as habilidades funcionam de um ponto de vista pessoal.

Treinadores de habilidades da DBT utilizam todas as estratégias de tratamento da DBT ao conduzir um treinamento de habilidades. O foco do tratamento é o equilíbrio entre estratégias de aceitação e mudança com ênfase na validação (aceitação) e na resolução de problemas (mudança). A estilística e as estratégias de manejo de caso da DBT sempre contêm um pouco de aceitação e um pouco de mudança. Estratégias dialéticas permeiam o tratamento e podem ser especialmente úteis quando os treinadores de habilidades e o cliente ou o membro da família se afastam.

Equilibrando estratégias de validação e de solução de problemas

Validação

Como Linehan escreveu: “A essência da validação é esta: o terapeuta comunica ao cliente que suas respostas fazem sentido e são compreensíveis

dentro de seu contexto de vida. O terapeuta ativamente aceita o cliente e comunica sua aceitação ao cliente” (1993a, pp. 222–223). Existem seis níveis de validação na DBT. O treinador de habilidades emprega todos os seis níveis, listados a seguir, enquanto conduz o treinamento de habilidades.

- Nível 1: escutar e observar sem vieses; escutar e atender com interesse.
- Nível 2: refletir, mostrando, por meio de paráfrase, que você entende a comunicação do outro.
- Nível 3: ler a mente ao analisar as expressões faciais e a linguagem corporal e ao articular o pensamento ou os sentimentos do outro que não foram expressos diretamente em palavras.
- Nível 4: reconhecer que a experiência do outro faz sentido, dada sua história pregressa de aprendizados.
- Nível 5: comunicar que o comportamento do outro faz sentido, dado o contexto atual.
- Nível 6: ser radicalmente genuíno, falando de uma forma que expressa sua visão do outro como um igual e como alguém capaz de ouvir *feedback* honesto e direto.

Por exemplo, quando um adolescente começa a chorar e se cala, o treinador de habilidades emprega a validação de nível 3 ao dizer: “Vejo que você está se sentindo triste agora e que é difícil falar”. Um exemplo de validação de nível 5 é: “Susan, eu entendo por que você tem dificuldade de ser manter focada quando há tantas distrações no entorno”. Também é muito importante que o treinador de habilidades aplique a validação de nível 6, “ser radicalmente genuíno”. Quando os terapeutas expressam seus sentimentos e suas reações de forma honesta, sem rodeios ou condescendência (a típica “fala de terapeuta”), os clientes se sentem validados. Por exemplo, quando um grupo de adolescentes e pais chega e ninguém fez a tarefa de casa, um terapeuta radicalmente genuíno pode dizer: “Me sinto desmoralizado pelo fato de vocês não terem feito a tarefa

de casa depois de terem se comprometido a fazê-la, especialmente porque sei que essas habilidades são fundamentais para vocês colocarem a vida em ordem". Quando eles aparecerem na semana seguinte com a lição feita, é radicalmente genuíno dizer: "Vocês realmente alegraram meu dia, sério!". Outro exemplo é o de um treinador de habilidades que se permite chorar durante uma cerimônia de graduação na qual uma adolescente de 15 anos expressa genuinamente gratidão e alívio ao pai, previamente ausente, por ele ter participado do grupo, destacando o quanto a relação deles melhorou.

Intermitentes e adequadas revelações sobre sua experiência com o uso de habilidades da DBT em resposta aos desafios da vida é outra forma de ser radicalmente genuíno. Pode-se compartilhar um dilema em relação a um processo decisório por meio de prós e contras, a aplicação de habilidades de *mindfulness* quando se está sobrecarregado, o uso da aceitação radical para lidar com a perda de um ente querido ou a aplicação de "DEAR MAN"¹ com um amigo ou parente — de todas essas formas, o treinador de habilidades pode demonstrar o quão genuíno está sendo. Cada uma é válida e um bom uso de modelagem e de mecanismos de enfrentamento.

É importante preservar um tom emocional equilibrado quando se está sendo tão genuíno e utilizando exemplos pessoais para ilustrar o uso de habilidades. Líderes devem evitar ser emocionalmente muito distantes ou muito vulneráveis — o grupo não deve sentir que precisa cuidar do treinador de habilidades. Revelações pessoais devem ter conteúdo emocional e detalhes suficientes apenas para exemplificar a aplicação de um mecanismo de enfrentamento. Os líderes, então, servem como um modelo de enfrentamento, usando as habilidades para abordar problemas da vida, não como modelos de maestria, que sempre fazem a escolha correta ou se comportam perfeitamente. Também não devem parecer carentes de

cuidado, emocionalmente incompetentes para manejar as dificuldades dos membros do grupo.

Resolução de problemas

Treinadores de habilidades precisam auxiliar os adolescentes e os pais a adquirir e fortalecer novas habilidades comportamentais. Para isso, eles também têm que resolver rapidamente quaisquer problemas que atrapalhem o aprendizado e a prática de novas habilidades. Essa solução de problema pode consistir na "extração" de novos comportamentos dos clientes, sejam adolescentes ou cuidadores. Por exemplo, em um grupo, uma garota de 14 anos com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) começou a rasgar papel e a girar sua cadeira. Então o treinador de habilidades lhe disse:

Eu sei que é muito difícil ficar sentada por tanto tempo — especialmente tarde da noite. Mas espero que você possa ficar por mais 30 minutos, para que eu possa ensinar a você e ao resto do grupo algumas coisas muito importantes em relação às habilidades de regulação emocional. Então, você pode, por favor, usar suas habilidades de *mindfulness* para se manter focada no que estou dizendo? E quando sua mente e seu corpo começaram a divagar, tente se dar conta e focar sua atenção de novo... Ok?

Geralmente é útil tranquilizar o cliente ou validá-lo antes de tentar obter um novo comportamento, como mostrado nesse exemplo.

O primeiro papel do treinador de habilidades é ajudar a treinar adolescentes e familiares para que adquiram e fortaleçam novas habilidades comportamentais por meio de didática, da modelagem, do *role-play* e de outros exercícios vivenciais, bem como da revisão da tarefa de casa. Quando os participantes não estão engajados no grupo ou não estão fazendo a tarefa de casa, os treinadores usam inúmeras estratégias para aumentar seu engajamento e sua obediência. O Capítulo 3 contém uma discussão sobre como manejar os comportamentos interferentes na terapia.

¹ Do inglês *describe, express, assert, reinforce, be mindful, appear confident, negotiate*, ou "descreva, expresse, seja assertivo, reforce, mantenha-se atento, demonstre confiança, negocie")

Equilibrando estratégias de comunicação recíprocas e irreverentes

Comunicação recíproca é diretamente responsiva e considera seriamente os desejos e objetivos do cliente. É amistosa e reflete cordialidade e engajamento. Ainda, geralmente é validadora e orientada à aceitação. **Comunicação irreverente**, por sua vez, é usada para mexer com o cliente, chamar sua atenção, apresentar um ponto de vista alternativo ou mudar uma resposta afetiva. É focada em mudança e é particularmente útil quando o cliente é inflexível ou quando o terapeuta e o cliente não conseguem avançar. Apesar de também ser adequada ao cliente, raramente é a reação que ele espera (Linehan, 1993a).

Treinadores de habilidades empregam várias estratégias de comunicação. Por exemplo, “Nossa, Luís, parece que você teve uma semana bastante difícil, então estou particularmente feliz por você ter comparecido esta noite e estar dando o seu melhor”. Às vezes, também é útil empregar a estratégia de comunicação recíproca chamada de “autorrevelação autoenvolvente”, na qual o treinador de habilidades comunica ao paciente: “Eu sinto X quando você faz Y”. Por exemplo, um adolescente do sexo masculino engraçado e inteligente tinha o histórico de falar abruptamente na classe e ofender professores e colegas. Então, o treinador lhe disse:

Apesar de ser um grande fã seu, Luís, me sinto invalidado quando você faz piadas e caretas para outros membros do grupo enquanto estou tentando explicar algum conteúdo. Eu quero que você use seu incrível senso de humor, só que de forma mais consciente e seletiva. Quando você faz isso, eu gosto muito mais de suas contribuições.

Em um contexto de grupo, treinadores de habilidades usam comunicação irreverente de formas diferentes, mas sempre com o objetivo de conseguir a atenção do paciente, mudando a resposta afetiva ou ajudando-o a ver por outra perspectiva. Por exemplo, foi solicitado a um adolescente que, por meio de *role-play*, fizesse um pedido de maneira clara

e direta. Balançando sua cabeça, o adolescente respondeu: “Eu nunca faço isso, eu nunca sou assertivo. Talvez outra pessoa possa fazer essa atividade”. O terapeuta, então, respondeu: “Você quase me enganou, hein? Você acabou de demonstrar suas habilidades assertivas ao nos dizer que não quer fazer a atividade!”. Por vezes, uma comunicação irreverente pode tomar a forma de uma resposta excêntrica para uma pergunta sarcástica do adolescente. Por outras vezes, envolve oscilar a intensidade, variando a altura ou o tom de voz. Por exemplo, o treinador de habilidades pode escolher ficar muito quieto ou mesmo em silêncio por alguns momentos para chamar a atenção de alguns adolescentes em conversa paralela. Assim que pararem de falar, o líder continua de onde parou sem fazer comentários.

Usando outra forma de irreverência, o treinador de habilidades reconhece sua própria falibilidade na vida. Um de nós fala de um problema médico que foi muito difícil de aceitar antes de, após um período de muito sofrimento, ser capaz de aceitar o problema radicalmente. Todo participante fica muito entretido com a história, já que muitos estão desacostumados a ouvir um terapeuta falando de suas histórias pessoais. Nós chamamos outra forma de comunicação irreverente usada no grupo de “mergulhando onde os anjos temem passar”, quando o treinador de habilidades fala direta e duramente sobre assuntos sérios e muito carregados emocionalmente, como sexo, drogas e automutilação. Por exemplo, os treinadores de habilidades podem descrever a experimentação de drogas e sexo como “comportamento tipicamente adolescente” enquanto ensinam habilidades de trilhar o caminho do meio aos adolescentes e cuidadores. Falar sobre o tópico dessa forma gera reações emocionais que trazem vida ao que poderia ser uma discussão muito didática e sem engajamento.

Estratégias de manejo de caso: equilibrando consultoria ao paciente com intervenção ambiental

O espírito da estratégia de consultoria ao paciente tem como epítome o adágio “Dê ao homem um peixe e ele se alimentará por um dia. Ensine

um homem a pescar e ele se alimentará por toda a vida". Particularmente ao trabalhar com menores, os profissionais de saúde mental podem contar sobremaneira com a intervenção ambiental em detrimento do progresso de construção de habilidades. Estratégias de consultoria ao paciente ensinam ao cliente como interagir com seu entorno. O viés dos terapeutas da DBT é em direção a uma abordagem orientada para a mudança. No entanto, existem momentos nos quais é necessário ir em direção ao polo da aceitação da dialética e fazer uma intervenção ambiental, com o clínico consultando, em nome do adolescente, a família, a escola, outros profissionais, etc. Estratégias de intervenções ambientais geralmente são utilizadas quando um dano substancial pode se abater sobre o cliente, quando o cliente é carente de habilidades, quando o ambiente é muito poderoso ou quando há urgência.

Os treinadores de habilidades da DBT, de modo geral, usam as estratégias de consultoria ao paciente no grupo quando um adolescente ou cuidador requer um *feedback* de dentro do grupo ou algum treino. Por exemplo, um adolescente relatou ter um problema na escola com um professor e expressou sua frustração e falta de esperança. Os pais do adolescente se voluntariaram a cuidar do problema. O treinador de habilidades invocou a estratégia de consultoria ao paciente ao dizer o seguinte:

Eu acho que ajudaria mais se Olívia falasse com seu professor usando as habilidades "DEAR MAN" ensinadas na última semana. Ela pode encontrá-lo para expor sua frustração e para pedir que seja menos crítico em relação a ela na frente da turma quando ela fizer perguntas. Olívia, eu sei que isso pode ser difícil, mas acho que, se fizermos o *role-play* e praticarmos algumas vezes, você pode dar conta de conseguir o que quer sem que os outros o façam por você!

Em outro exemplo, um adolescente expressou sua frustração sobre um professor verbalmente abusivo. O menino já havia tentado resolver o conflito e isso culminou apenas em crítica severa de seu professor.

Considerando que o adolescente já havia tentado usar suas habilidades, que o ambiente era muito poderoso e que a situação estava se tornando emocionalmente perigosa para o adolescente, tornou-se evidente que as estratégias ambientais eram indicadas. Então, o treinador de habilidades instruiu o pai a usar as habilidades "DEAR MAN" com o professor e, depois, com o diretor da escola se a situação não fosse remediada imediatamente.

Uso de estratégias dialéticas

Os treinadores de habilidades da DBT ensinam e moldam o pensamento dialético, a ação e o sentimento durante o curso do treinamento de habilidades. Extremos comportamentais e rigidez podem ser sinais de que as emoções estão afloradas, de que o adolescente ou o cuidador pode estar polarizado e de que uma síntese precisa ser alcançada. O terapeuta ajuda o cliente a se mover de uma posição "*isso ou aquilo*" para "*tanto isso quanto aquilo*". A chave para isso é não invalidar a primeira ideia ou polaridade quando afirmar a segunda. Por exemplo, uma menina de 17 anos perguntou como conciliar as opiniões fortes de seus pais com a sua. "Eu disse para a minha mãe que queria me juntar à Guarda Nacional porque estava com dificuldades no ensino médio e não estava pronta para a faculdade. Ela disse que eu não poderia sequer pensar em me juntar à Guarda Nacional, porque sou muito baixinha e iria me machucar ou acabar morta... Então acho que devo escutá-la e deixar minha ideia para lá". O terapeuta respondeu perguntando:

Você conseguiria considerar essa situação mais dialeticamente usando "*tanto isso quanto aquilo*" para que você não se invalide? Em outras palavras, você poderia dizer a si mesma "Eu tenho vontade de me juntar à Guarda Nacional por uma série de motivos e, ao mesmo tempo, meus pais expressaram estar preocupados com minha segurança se eu seguir por esse caminho. Os dois pontos têm validade, e posso considerar ambos".

A DBT inclui inúmeras estratégias dialéticas, e descrevemos algumas aqui (para uma discussão completa, ver Linehan, 1993a). Ao agir como o “advogado do diabo”, o terapeuta apresenta uma posição oposta ao objetivo desejado com a expectativa de que o adolescente fale contra ela, argumentando em direção ao objetivo desejado. “Fazer dos limões uma limonada” encontra um lado positivo em, ou torna positivo, algo negativo. Por exemplo, um adolescente com fobia social relatou, em um grupo, que é muito difícil compartilhar a tarefa de casa por causa de sua ansiedade. O treinador de habilidades pode dizer: “Que sorte, então, que você está em um grupo de habilidades da DBT no qual você pode receber o treinamento enquanto tenta superar sua ansiedade. Este é o lugar para você!”.

Outra estratégia dialética se chama “movimento, velocidade e fluxo”. Treinadores de habilidades da DBT, tanto quanto terapeutas individuais, geralmente ficam polarizados e parados em um problema de um cliente específico. É importante que o treinador se lembre de manter as coisas em movimento rápido no grupo para que não fique preso ao problema de uma só pessoa. Quando um pai disse “Nenhuma das cinco áreas-problema da DBT se aplica a mim hoje ou se aplicou no passado”, o treinador de habilidades perguntou, meio cético, meio brincando: “Tem certeza de que nada se aplica?”. O pai, então, disse “Não”, ao que o treinador de habilidades respondeu “Então ok”, enquanto mantinha alguma cordialidade (um pouco negativo), e rapidamente se dirigiu ao próximo membro do grupo e perguntou: “Como uma dessas cinco áreas se relaciona a você?”. Não é efetivo que um líder de grupo de habilidades fique travado com um adolescente ou pai que não está a disposto a, ou não é capaz de, responder à pergunta. Assim, se uma das duas estratégias não funcionar, siga adiante e engaje a próxima pessoa. Lembre-se, porém, de reforçar positivamente um indivíduo que se reengaja e adota uma posição mais bem disposta tão logo essa mudança ocorra.

Muitos pais que aprendem sobre a DBT entram no grupo de habilidades cheios de esperança e como entusiastas de que essa terapia será aquela que finalmente vai restaurar a qualidade de vida dos adolescentes e de suas famílias. Apesar de os treinadores de habilidades precisarem

infundir esperança e confiança, é importante adotar um nível de entusiasmo balanceado e moderado tanto nas palavras quanto no tom de voz. Muitos dos adolescentes com os quais trabalhamos entraram no grupo pensando que, se um adulto (pai ou terapeuta) gosta tanto de algo, não pode ser bom para eles.

Para manter a atenção dos participantes, é de grande ajuda que o treinador de habilidades se sinta confortável em pé na frente da mesa (ou na frente da sala) e se movendo pela sala. Ficar sentado e completamente parado por duas horas pode reduzir a vivacidade do ensinamento. Ficar de pé também permite que o treinador veja a sala toda de forma mais clara, bem como que faça contato visual com cada membro, no caso de uma mesa grande.

Em resumo, novos treinadores de habilidades precisam aprender ao máximo não apenas o conteúdo das habilidades da DBT, mas também as estratégias de treinamento da DBT para que seu ensinamento incorpore a DBT, engaje os participantes no processo de aprendizado e modele as habilidades *in vivo*. Treinadores de habilidades efetivos não só ensinam de uma forma organizada e clara, frequentemente usando exemplos que infundem vida nas habilidades, mas também são professores teatrais, que variam seus estilos de ensino ao usar estratégias de comunicação irreverente e recíproca, estratégias dialéticas, estratégias de validação e de solução de problemas. Observe treinadores de habilidades experientes em ação sempre que possível. Nós encorajamos a nova equipe a servir de colíder nesses grupos para que novos treinadores possam aprender por meio de observação e do *feedback* de um supervisor, até que sejam proficientes no conteúdo e adotem um estilo adequado.

MANEJANDO DILEMAS DIALÉTICOS

Inúmeros padrões de comportamento que interferem no bom andamento do grupo podem surgir nos treinamentos. Três desses padrões consistem nos dilemas dialéticos originais identificados por Linehan (1993a) e descritos no Capítulo 1:

- vulnerabilidade emocional *versus* autoinvalidação;
- passividade ativa *versus* competência aparente;
- crises inexoráveis *versus* luto inibido.

Um dilema global quando se observa esses padrões em adolescentes é decifrar quando o padrão de comportamento representa um comportamento adolescente normal e quando deve ser um alvo clínico. Por exemplo, aspectos desses padrões, descritos a seguir, podem refletir as dificuldades típicas dos adolescentes com flutuações de humor, dependência *versus* autonomia, um senso de urgência e intensidade em relação a problemas interpessoais e problemas de outras naturezas. Uma diretriz a ser considerada é a seguinte: quando o padrão impacta muito o funcionamento, continuamente se relaciona com outros comportamentos-alvo ou interfere repetidamente na participação no grupo, o padrão provavelmente requer o foco do terapeuta individual e/ou dos treinadores de habilidades, conforme descrito a seguir. Nós discutimos a aplicação desses problemas aos treinamentos de habilidades tanto em Miller e colegas (2007) quanto a seguir.

Outros padrões representam dilemas dialéticos específicos dos adolescentes e de suas famílias e são enfocados pelas habilidades de trilhar o caminho do meio:

- normalização de comportamentos patológicos *versus* patologização de comportamentos naturais;
- leniência excessiva *versus* controle autoritário;
- forçar autonomia *versus* fomentar dependência.

Cada um desses padrões de comportamento também está associado com um grupo de objetivos secundários de tratamento. Diferentemente dos alvos primários no tratamento por meio do treinamento de habilidades da DBT, esses alvos secundários são abordados por terapeutas quando são relacionados a outros alvos importantes da terapia (por exemplo, aprender novas habilidades, comportamentos que interferem na terapia ou um objetivo pessoal de mudança para o cliente).

Esses padrões de comportamento representam um desbalanceamento extremo nas interações de grupo. Clientes podem flutuar entre polos ou primariamente exibir um extremo. Membros da família também podem polarizar uns aos outros (ver Rathus & Miller, 2000, ou Millet et al., 2007, para discussões detalhadas sobre os dilemas dialéticos originais e os objetivos de tratamento correspondentes, bem como sobre a forma como eles se aplicam aos adolescentes). Manejar esses comportamentos requer prestar uma boa atenção aos padrões dos membros e os manter em mente enquanto ensina. Esses padrões podem guiar quem é selecionado para fazer o *role-play* de certas habilidades, quem é escolhido para dar um exemplo de demonstração de determinadas habilidades e qual *feedback* específico fornecer durante uma revisão de tarefa de casa. Líderes também podem espontaneamente instruir um membro a aplicar uma habilidade no momento. Assim, alguns desses padrões de comportamento podem ser abordados praticando habilidades, *in vivo*. Essa é uma área na qual ter um colíder pode ser de grande valor; enquanto um treinador está ensinando ativamente, o outro pode focar nos comportamentos dos membros do grupo.

O material a seguir descreve como manejar os dilemas dialéticos específicos, bem como outras tensões dialéticas que podem surgir durante as sessões de treinamentos de habilidades.

Como abordar vulnerabilidade emocional e autoinvalidação

Vulnerabilidade emocional se refere à tendência de ficar muito angustiado ou emocionalmente agitado, sentimentos comuns de quem está iniciando o tratamento da DBT. Esses clientes podem ser muito sensíveis e reativos, e eles frequentemente vivenciam emoções intensas durante o grupo. Sua inabilidade de controle emocional durante o treinamento de habilidades leva a comportamentos desregulados (por exemplo, chorar, gritar e sair da sala) e a processos cognitivos deficientes, que prejudicam a atenção e o aprendizado. Preparar-se e coordenar-se com o terapeuta individual dos adolescentes por meio da equipe de consultoria pode ser

uma abordagem efetiva ao problema. Nas sessões individuais, o terapeuta individual pode planejar e ajudar o cliente a praticar as habilidades para lidar com episódios de desregulação, como “o aplicar ação oposta (à emoção atual)”, aplicar habilidades de *mindfulness* ou usar habilidades de tolerância ao mal-estar, como “distração”. Treinadores de habilidades podem, então, lembrar os membros desses planos de enfrentamento antes do grupo ou durante o intervalo. O uso de habilidades também pode ser sutilmente encorajado durante as sessões, com líderes rapidamente instruindo o cliente a empregar uma habilidade para auxiliar a tolerar o mal-estar, a voltar a focar a atenção ou a mudar a emoção ao se lançar no treinamento de habilidades. O mal-estar também poderia ser ignorado durante o grupo, mas abordado pelo colíder fora da sala ou durante o intervalo, de modo a não desviar a sessão do alvo primário, que é aumentar as habilidades comportamentais.

Autoinvalidação se refere ao descrédito das próprias emoções, percepções e abordagem de solução de problemas. Por exemplo, ao relatar uma tarefa de casa, um adolescente pode dizer “Eu não deveria ter me sentido desse jeito”, ou, ao elaborar uma pergunta, pode retirá-la dizendo “Esquece, isso foi idiota”. Quando esse comportamento aparece, os líderes podem redirecionar o cliente para que ele observe sem julgamento e descreva suas emoções, ou para que aja de maneira oposta à autoinvalidação, modificando essas frases por outras, que demonstrem autovalidação.

Como abordar passividade ativa e competência aparente

Passividade ativa se refere a ser passivo ao abordar um problema pessoal enquanto ativamente pede a ajuda de outros para o resolver. Um problema adicional é que esses indivíduos não são muito habilidosos em pedir a ajuda dos outros e podem fazê-lo de uma forma inefetiva ou desestimulante. No treinamento de habilidades, um adolescente pode identificar inúmeros problemas da vida em conjunto com uma falta de vontade de utilizar as habilidades de solução de problemas ou de fazer a tarefa de casa. Frequentemente, o treinador de habilidades pergunta

ao cliente ativamente passivo: “Então, que habilidade você pode usar aqui?”. Uma resposta comum a essa questão é: “Não sei, o que eu deveria dizer?”. O adolescente pode ser excessivamente dependente do pai, por exemplo, perguntando repetidas vezes “Em que páginas estamos?” ou fazendo o pai perguntar algo em seu lugar. O treinador de habilidades pode abordar esse problema estimulando a prática e modelando um aumento dos esforços de solução de problemas. Em resposta a “O que eu deveria dizer?”, um líder pode responder “Vamos lá, sei que você consegue! Por onde você começaria? Pode me dar uma ideia de qual habilidade usaria?”. Após o cliente responder, o líder, então, reforça, talvez dizendo “Bom trabalho! Sabia que você teria uma ideia!”. Treinadores de habilidades também pode impedir os pais ou outros membros do grupo de continuarem fazendo o trabalho pelo paciente. Na equipe de consultoria de terapeutas, o treinador de habilidades pode sugerir que o terapeuta individual conduza uma análise de comportamento e solução para aumentar as habilidades de solução de problemas do cliente.

Competência aparente se refere à tendência de os clientes com desregulação emocional crônica tentarem parecer mais competentes, mais controlados, mais efetivos e menos carentes de ajuda do que de fato são. Esse comportamento advém de uma de duas condições. Primeiramente, o comportamento do cliente pode depender do humor; quer dizer, o cliente é, de fato, competente para performar uma habilidade no grupo quando está regulado emocionalmente, mas é incapaz de usar a habilidade quando está desregulado. Para comportamentos que dependem do humor, treinadores de habilidades podem incentivar a antecipação do enfrentamento a partir do uso de, por exemplo, ensaios imaginários, bem como do desenvolvimento de planos B para quando um dos planos de enfrentamento primários não funciona. Eles também podem lembrar os clientes de ligar para seus terapeutas primários para receberem aconselhamento quando estiverem em situações desafiadoras. Competência aparente também pode ser um resultado de quando a expressão facial e a linguagem corporal do paciente não refletem o nível de perturbação experenciado. Nesses casos, o cliente provavelmente aprendeu a supri-

mir as expressões de emoção, como explicado pela teoria biosocial (ver Capítulo 1). Líderes de habilidades podem auxiliar esses clientes a se tornarem mais adeptos de comunicar seus estados emocionais. Por exemplo, treinadores podem instruir e formar seus clientes para conscientemente observar e descrever suas emoções, pensamentos e necessidades de agir no grupo, usando a habilidade “modelo de emoções”, do módulo de habilidades de regulação emocional (ver Capítulo 9).

Como abordar crises inexoráveis e luto inibido

Crises inexoráveis se refere a repetidamente ter comportamentos de risco ou impulsivos para fugir da dor. Essa síndrome da “crise da semana” favorece emoções dolorosas adicionais, consequências negativas e, possivelmente, relato impulsivo desses comportamentos no grupo. Às vezes, as crises são geradas por experiências de vida excessivamente caóticas e invalidantes, não pelo próprio indivíduo. A despeito da origem, esse padrão pode resultar em uma série de padrões disruptivos: por exemplo, membros do grupo dando grande importância a informações sobre crises pessoais, parecendo estar muito preocupados consigo ou focados em si mesmos, colocando-se em risco com outros membros do grupo, chegando à sessão no meio de um conflito acalorado com os membros da família ou faltando impulsivamente às sessões. Em resposta a esse padrão, líderes podem enfatizar habilidades de *mindfulness* (a prática de observar emoções e impulsos em detrimento de agir sobre eles no momento), habilidades de regulação emocional (para alterar reações emocionais extremas) e habilidades de tolerância ao mal-estar (para evitar respostas impulsivas a aflições emocionais). Estratégias adicionais, como abordar julgamentos faltosos, aumentar o pensamento sobre as consequências e aumentar o *insight* e a solução de problemas em relação a padrões advindos de má adaptação são mais bem manejados em terapia individual.

Luto inibido se refere à esquiva pervasiva de dor emocional. Em resposta a pequenos sinais que evoquem perdas do passado ou trauma, os indivíduos desligam a progressão normal das emoções e nunca se acos-

tumam com suas tristezas, vergonhas, seus lutos ou suas raivas intensas. Esse padrão pode se apresentar como letargia ou como não reconhecer as emoções ou aflições durante o grupo. Abuso de substância ou outros comportamentos de alto risco podem ocorrer regularmente para auxiliar a escapar das emoções.

Inibição das experiências emocionais dos outros

Também observamos uma tendência de certos clientes com experiências inibidas (especialmente cuidadores) invalidarem outros membros do grupo. Um membro do grupo que age assim pode dizer coisas como “Não entendo por que meu filho fica tão chateado nessas situações. É só uma prova de matemática. Você aguenta e faz o que tem que fazer. Não entendo por que todo esse drama”. Note que, às vezes, essas frases invalidantes vêm de pais que viveram boa parte de suas vidas no que chamamos de “mente razoável”, talvez por causa de seu próprio temperamento menos emotivo, somado à modelagem do próprio entorno, que os invalidava.

Para clientes que demonstram comportamentos de luto inibido, pode ser útil enfatizar a habilidade “*mindfulness* da emoção atual”, que foca a atenção nas emoções sem tentar mudá-las. Habilidades de tolerância ao mal-estar como “aceitação radical” da emoção, “acalmar-se com os seis sentidos” e “distrair-se com a aceitação da mente sábia” diluem a aflição de uma emoção de modo que ela possa ser tolerada. Escapar tentando se desligar das emoções não é, assim, a única opção. Treinadores de habilidades também podem sugerir trabalhos de exposição para o terapeuta primário na equipe de consultoria. Quando clientes invalidam outros, treinadores de habilidades podem rapidamente os lembrar dos diferentes estados da mente, da teoria biosocial, e encorajá-los a notar o que acontece com os outros quando suas emoções são questionadas ou julgadas. Provavelmente, a intensidade emocional da outra pessoa aumenta e, então, a estratégia dá errado se o objetivo é reduzir a emoção.

Os dilemas dialéticos específicos entre adolescentes e famílias discutidos a seguir são detalhadamente abordados no módulo trilhar o caminho do meio (ver Capítulo 10). Ainda assim, esses padrões de comportamento podem surgir durante o ensino de outras habilidades, e treinadores de habilidades podem precisar abordá-los. Note que esses padrões tendem a emergir durante a revisão da tarefa de casa, quando o conteúdo da semana vem à tona, durante *role-play* ou quando se solicita que os clientes demonstrem habilidades. Veja os dilemas e seus objetivos a seguir.

Normalização de comportamentos patológicos versus patologização de comportamentos naturais de adolescentes

Nos treinamentos de habilidades, esse dilema costuma surgir a partir de questionamentos, geralmente feitos pelos pais, a respeito do que é o normal no que concerne ao desenvolvimento dos adolescentes e o que é um sinal de problema clínico. Esses questionamentos podem surgir durante o *role-play* de habilidades de efetividade interpessoal em relação a um tópico (por exemplo, se o namorado de uma adolescente pode dormir na casa dela) ou quando da condução de um exemplo sobre os prós e contras (uma habilidade de tolerância ao mal-estar) de experimentar maconha em uma festa. O dilema também pode surgir quando treinadores de habilidades notam um pai discutindo algo, talvez durante a revisão da tarefa de casa, que minimize os comportamentos de risco do adolescente (por exemplo, promiscuidade, uso de drogas e roubar). Uma orientação genérica é direcionar os membros do grupo à discussão sobre “O que é típico de adolescentes e o que é causa para preocupação?” (ficha 6, módulo trilhar o caminho do meio). No entanto, o problema pode ser muito complexo para explorar em um treinamento de habilidades por uma série de razões. Primeiramente, pode não haver informação disponível sobre o que é típico de cada comportamento em cada idade. Por exemplo, o que parece normal para um adolescente de 17 anos pode não ser para um de 14, como ir a *shows* até as 2h da manhã. Pode ser cada vez

mais comum para adolescentes se tatuarem e terem *piercings*, bem como navegar em certos *sites*, mas isso torna esses hábitos normais ou efetivos?

Em segundo lugar, é necessário considerar a cultura familiar, a religião e a subcultura familiar. Por exemplo, para famílias mais conservadoras, experimentar cigarro ou iniciar a vida sexual pode estar fora de questão, mesmo que esses comportamentos sejam usuais entre outros adolescentes da mesma idade. Em uma família com uma subcultura de pais superprotetores, crescente independência em tomadas de decisões, privacidade, notas regulares na escola ou diversão com os colegas por muitas horas podem ser desencorajadas, apesar das normas dos adolescentes. Em outras culturas familiares, incluindo as de alguns países europeus, os pais são mais distantes e aceitam melhor os comportamentos dos seus filhos. Por exemplo, beber álcool em eventos familiares, passar tempo com o namorado ou a namorada e deixar crianças pequenas andarem sem supervisão pela cidade pode ser mais comum.

Finalmente, é preciso considerar a história individual dos adolescentes, vulnerabilidades e fatores de risco. Para um adolescente, ir a uma festa pode ajudar a melhorar seu humor e seu desempenho social; para outro, a festa pode ser a oportunidade de reconexão com um grupo de colegas problemático, então é melhor evitá-la. Treinadores de habilidades explicam brevemente esses pontos no grupo quando questões relacionadas aparecem e podem sugerir sessões de família ao terapeuta primário visando a um manejo mais profundo desses problemas. Muitas vezes separamos as sessões com os pais (de preferência, com outro terapeuta que não o terapeuta primário do adolescente) para os ajudar a lidar com esses problemas.

Leniência excessiva versus controle autoritário

De modo geral, esse padrão de comportamento se revela em um grupo de habilidades quando os pais dão exemplos de comportamentos de pais que são excessivamente permissivos (por exemplo, deixar o adolescente fumar maconha ou não fazer nada ao perceber que chegou em casa ob-

vamente drogado) ou autoritários (por exemplo, deixar o adolescente sem internet e celular por um mês porque tirou uma nota baixa). Treinadores de habilidades podem manejar esses comportamentos extremos de várias formas. Em primeiro lugar, esses padrões são abordados diretamente no módulo de habilidades para trilhar o caminho do meio, e os treinadores podem oferecer intervenção no grupo, como referir o pai aos “dilemas dialéticos” (ficha 4, módulo trilhar o caminho do meio). Treinadores podem perguntar se os pais podem pensar em uma resposta menos extrema, mais branda.

Em segundo lugar, o treinador de habilidades pode oferecer uma didática rápida sobre os riscos em potencial de um ou outro extremo. Para abordar o excesso de permissão, o treinador pode dizer: “Essa resposta provavelmente vai sugerir ao seu filho que esse tipo de comportamento pode continuar, o que pode dificultar o alcance dos objetivos dele e levar a outros problemas”. Ao controlador autoritário, o treinador pode dizer: “Essa resposta provavelmente desmoralizará Bryan, então ele vai parar de se esforçar para fazer as coisas”.

Em terceiro lugar, o treinador de habilidades pode perguntar quais foram os resultados do uso de determinada abordagem até aquele momento, de modo a salientar que ela não tem sido efetiva para resolver a questão. Por exemplo, durante uma revisão da tarefa de casa, um treinador de habilidades pode perguntar “Como isso geralmente ocorre? O que os outros pensam?”, ou “Essa resposta extrema foi efetiva para conter esse comportamento no passado?”. Como um grupo multifamiliar não é a ocasião adequada para trabalhar esses pontos, incentivamos os cuidadores e adolescentes a discutirem esse problema em uma terapia familiar, individual ou parental. Note que, às vezes, o adolescente pode ser aquele que está aplicando a si padrões muito frouxos ou muito estritos (por exemplo, não colocando um despertador de manhã e repetidamente perdendo o ônibus da escola; frequentemente restringindo atividades sociais para garantir que todo o dever da escola esteja perfeito). Isso deve ser abordado no grupo da mesma forma e pode ser levado à atenção do terapeuta primário.

Forçar autonomia *versus* fomentar dependência

Esse padrão de comportamento se revela no grupo de duas formas. A primeira é quando membros da família estão discutindo a tarefa de casa, fazendo *role-play* de habilidades, perguntando ou fazendo comentários. Por exemplo, um pai diz: “Eu estava levando minha filha à escola todos os dias por causa dos medos dela [nutrindo dependência], e aí finalmente eu disse ‘Agora chega’ e simplesmente a deixei na estação de trem [forçando autonomia]”. Em segundo lugar, os líderes do grupo podem testemunhar o padrão diretamente. Por exemplo, uma mãe freqüentemente ajudava sua filha de 14 anos a encontrar a página certa no bloco de notas, alcançava-lhe lenços e a servia de comida (nutrindo dependência). O treinador de habilidades, então, orientou a mãe a dar à adolescente a chance de ser mais autônoma dentro e fora do grupo, gradualmente retirando a assistência enquanto a educava sobre como se tornar mais autossuficiente. Por exemplo, o treinador de habilidades pode sugerir que a cuidadora pesquise os horários do ônibus com sua filha e a acompanhe até a parada quando ela for pegar o transporte pela primeira vez.

MANEJANDO OUTRAS TENSÕES DIALÉTICAS NO TREINAMENTO DE HABILIDADES

Além dos dilemas dialéticos entre adultos e adolescentes descritos anteriormente, muitas outras tensões dialéticas frequentemente emergem quando da condução dos grupos de treinamento de habilidades.

Os que falam de menos *versus* os que falam demais

Alguns membros do grupo falam muito pouco e dificilmente participam, ao passo que outros podem dominar a discussão de forma enérgica. Para membros taciturnos, modelagem geralmente é a melhor estratégia. Requisitar e reforçar pequenos passos na direção da participação tende a funcionar bem para aumentar o engajamento. Por exemplo: “Você gostaria se sentar conosco hoje, Marissa?”, ou “Você poderia apenas ler

a primeira linha? Muito bom, obrigado!”. Com relação àqueles que podem estar tomando muito o tempo do grupo com suas questões, seus exemplos e suas revisões das lições de casa, os líderes podem moderar sua participação ao requisitar a participação de outros ou dizendo algo como: “Angélica, eu sei que você sabe essa, mas gostaria de dar a mais alguém a chance de responder. Quem mais gostaria de compartilhar um exemplo?”. Veja, no Capítulo 3, mais formas de impor limites aos que falam demais durante a revisão da tarefa de casa.

Muito rude versus muito calmo

Pode ser difícil atingir o equilíbrio perfeito de ter membros enérgicos e engajados, mas, ao mesmo tempo, focados e atentos. Frequentemente, líderes podem precisar retomar o controle de um grupo barulhento ou desregulado (isto é, conflitos de família abertos e raivosos; gritos impulsivos ou conversas paralelas). Da mesma forma, podem precisar trazer vigor e animar um grupo reticente por causa de depressão, ansiedade social, cansaço ou tédio. Como o nível moderado de energia é o melhor para aprender, sugerimos aos líderes que usem estratégias para aumentar ou diminuir as emoções e os comportamentos dos membros do grupo.

Atividades que podem ser calmantes em um grupo superenergizado incluem certas atividades de *mindfulness* (por exemplo, observar a respiração e as sensações corporais), respiração compassada, exercícios de relaxamento muscular ou práticas para acalmar a si mesmo. Essas últimas estratégias podem ser aplicadas dentro do grupo que ensina o respectivo conteúdo de habilidades, como “melhorar o momento” e “TIPP”², ou por meio de exercícios de tranquilização descritos nas fichas. Também se pode pedir aos membros do grupo que escrevam individualmente e sem falar durante uma atividade baseada em habilidades, como escrever os passos para objetivos de longo prazo de regulação emocional.

² Do inglês *temperature, intense exercise, paced breathing, progressive relaxation*, ou “temperatura, exercício intenso, respiração compassada, relaxamento progressivo”.

A uma atmosfera de grupo mais distante e introspectiva, líderes podem aplicar várias atividades energizadoras. Essas atividades incluem histórias (por exemplo, introduzir uma habilidade contando uma história empolgante, emocionante ou engraçada), exercícios em duplas ou pequenos grupos (por exemplo, entrevistar outros membros do grupo sobre atividades de curto prazo que sejam prazerosas, melhores formas de construir maestria ou subdividir o objetivo), atividades de *role-play* (particularmente com habilidades de efetividade interpessoal), *role-play* de coliderança (um *role-play* dramático entre colíderes ilustrando a necessidade de habilidades de efetividade interpessoal pode empolgar o grupo), exercícios de *mindfulness* que enfatizam a participação (por exemplo, cantar, torcer pelo time favorito, etc.) ou jogos (por exemplo, um jogo no estilo *Show do milhão* para revisar o conteúdo). Líderes também devem garantir o bom andamento do conteúdo e que as revisões das lições de casa engajem outros membros do grupo e não se prolonguem muito.

Nos capítulos seguintes, caracterizaremos algumas atividades como tranquilizantes e outras como energizantes. Os líderes podem selecioná-las conforme a necessidade. É útil monitorar o nível de energia na sala e trazer ensinamentos e propostas de engajamento que acalmem ou empolguem os membros do grupo. Quando a energia e o nível de engajamento são otimizados, os líderes podem variar entre o uso de estratégias de ensino calmantes e animadoras, e variar o tom de voz e o volume, de forma consistente com a estratégia estilística da DBT de velocidade, movimento e fluxo.

Esquivar-se de problemas familiares versus dar-lhes muita atenção

Alguns clientes rapidamente se esquivam de quaisquer alusões a conflitos familiares ou exemplos pessoais tanto em *role-play* quanto em exemplos das lições de casa. Eles se referem apenas a exemplos da escola ou do trabalho ou a acontecimentos que consideram mais “normais”. Outros focam tanto o conflito familiar que o grupo pode facilmente se transformar

em uma terapia de família. As emoções familiares se intensificam e todo mundo fica desconfortável com o assunto. Outros membros do grupo podem se irritar e sair da sala. As aulas simplesmente param.

Para abordar esses extremos, treinadores de habilidades podem dar um *feedback* gentil aos familiares, quer seja no momento da ação, durante o intervalo ou depois da sessão, a depender da necessidade. Treinadores de habilidades também podem incitar a família a usar a situação familiar como um exemplo ou interromper firmemente e redirecionar os membros que estão fazendo ataques muito pessoais, sendo provocadores demais ou tendo uma discussão demasiadamente acalorada. Quando algum extremo se torna uma tendência, a questão pode ser discutida com a equipe de consultoria, abordada em uma sessão com a família ou, se apropriado, em terapia individual.

MANEJANDO O DESEQUILÍBRIO NAS ALIANÇAS ENTRE MEMBROS E LÍDERES

Um grupo pode se tornar desequilibrado por alianças que se formam e criam tensão entre os membros. Exemplos incluem um membro contra o resto do grupo, os líderes do grupo contra os adolescentes do grupo, adolescentes contra os pais, pares ou tríades de adolescentes (a ponto de formarem “panelinha”) contra outros membros do grupo e uma aliança de um líder com um adolescente ou pai em particular.

Um membro contra o grupo

Esse padrão emerge quando um único membro do grupo, pai ou adolescente, parece irritado, cético ou distante e não se conectou com o grupo. Isso pode ocorrer quando um dos pais, que é a favor da terapia, “arrasta” o outro pai, mais relutante. O pai relutante pode parecer, então, cínico ou até hostil sessão após sessão. Tensões conjugais podem aparecer e um pai pode se distanciar por raiva ou desconforto. Isso também pode acontecer com adolescentes que relutam em estar no grupo, apesar do com-

promisso prévio, que pode evanescer. Tensões familiares podem tornar difícil a estada na sala com os pais. Ansiedade social, raiva ou vergonha podem dificultar a conexão e a confiança entre os membros do grupo.

Líderes podem abordar esse problema ao falar de maneira compassiva com o adolescente ou pai deslocado, a fim de tentar compreender e resolver o problema. Isso pode envolver certo grau de orientação e incentivo para melhorar a experiência do cliente no grupo. Também pode ser útil juntar esse membro com um participante caloroso, validador e amigável em *role-play*, ou trabalhar com a ativação de comportamento, pedindo ao membro para ler ou se voluntariar em uma experiência divertida de *role-play* ou em um exercício. Ainda, o líder pode tentar construir uma relação com o adolescente ou pai usando humor.

Treinadores de habilidades podem levar esse problema à equipe de consultoria e solicitar a atenção do terapeuta primário, que pode conduzir uma análise detalhada do comportamento problemático, especialmente se for de um adolescente. Com relação aos pais, a resolução pode não ser tão simples. Se um membro está realmente travado e o comportamento não participativo ou opositor no grupo se torna destrutivo para sua adesão à terapia ou para os demais, o membro pode precisar de mais trabalho pré-tratamento ou de treinamento individual de habilidades antes de continuar no grupo (estratégias de abordagem e compromisso, bem como uma seleção de habilidades para promover a participação efetiva e a aprendizagem em grupo, como habilidades de *mindfulness*, tolerância ao mal-estar, regulação emocional, antecipação, solução de problemas e efetividade pessoal).

Líderes do grupo versus adolescente

Às vezes, adolescentes podem se juntar e adotar uma atitude rebelde em relação à estrutura do grupo e aos líderes. Em um grupo, uma série de adolescentes não retornou após o intervalo. Eles foram encontrados do lado de fora, no estacionamento, juntos, alguns fumando, sem qualquer pressa para voltar. Não raro, um grupo de adolescentes desenvolve com-

portamentos disruptivos, como dar risadas, passar bilhetes e fazer piadas internas, ou não prestar atenção durante a prática de *mindfulness*. Várias estratégias podem ajudar, como um leve, mas firme, pedido “DEAR MAN” ao grupo sobre o problema, conversas individuais com os membros antes ou depois da sessão ou a modificação das regras ou da estrutura do grupo para prevenir reincidências.

Para lidar com o problema do grupo que estava no estacionamento, paramos de permitir que os membros saíssem do prédio durante os intervalos. Isso rapidamente fez os atrasos pararem, prevenindo problemas potenciais relativos a comportamentos de risco e segurança. Gerenciamento de contingência pode funcionar bem também, como dizer “Se todos retornarem do intervalo no horário previsto, teremos tempo de mostrar um vídeo superengraçado ilustrando a habilidade ‘aplicar ação oposta’”. Quase sempre é útil pedir aos clientes que usem uma habilidade imediatamente para resistirem a qualquer comportamento problemático. Por exemplo, deve-se pedir que adolescentes conspirando para se manterem distraídos ou alheios durante a prática de *mindfulness* ou a revisão da tarefa de casa escolham uma habilidade para praticar que os ajude a focar. Boas escolhas aqui incluem as habilidades de *mindfulness* “o que e como fazer”, habilidades de participação e de fazer uma coisa de cada vez, fazer o que funciona, além de habilidades de tolerância ao mal-estar, tais como uma coisa no momento e boa disposição. Se os problemas persistirem, a equipe de consultoria pode ser uma excelente opção para ajudar a resolvê-los. Terapeutas individuais também podem conduzir uma análise comportamental desse tipo de comportamento interferente na terapia com seus clientes para identificar gatilhos individuais e entender melhor como funcionam.

Adolescente *versus* pais

Algumas vezes, membros adolescentes acharão que os treinadores de habilidades são seres humanos “aceitáveis” ou mesmo pessoas legais e começarão a formar alianças com eles em oposição aos seus pais. Os pais são dispensados por serem chatos, a causa dos seus problemas ou dignos

de serem desprezados ou desrespeitados. Nós vemos essas mensagens na linguagem corporal, na expressão fácil e em frases explícitas. Deduções sobre o grupo e diretrizes ensinadas durante a sessão de orientação têm a intenção de prevenir esses problemas. Por exemplo, mesmo os pais estão “fazendo o melhor que podem” e “os membros do grupo não devem se engajar em comportamento negativo ou desrespeitoso”. Nós retornamos a essas combinações e diretrizes antes do começo de cada módulo de *mindfulness* e como lembretes necessários, solicitando que os membros do grupo comentem por que as fizemos em primeiro lugar e como seria efetivo segui-las. Também podemos separar os adolescentes em grupos para a prática de exercícios com seus próprios pais ou os pais de outros, para tirar o foco de seus pares.

Duplas ou trios de adolescentes *versus* outros membros do grupo

Esse problema costuma ocorrer de forma benigna, em decorrência da fase de desenvolvimento e do corriqueiro fato de que adolescentes criam laços com outros que pensam de forma parecida. No entanto, adolescentes marginais a essas alianças, em geral, são especialmente sensíveis a se sentirem deixadas de fora ou a se preocuparem com a possibilidade de serem julgadas ou malfaladas pelos demais. Essas sensibilidades geralmente advêm de experiências reais, nas quais eles sofreram *bullying* ou foram “exilados” por seus colegas. Além disso, essas alianças, às vezes, chegam ao nível da “panelinha”: os membros trocam bilhetinhos, fazem piadas internas e sussurram durante as sessões, além de se levantarem juntos e se reunirem durante o intervalo. Isso pode fazer os demais membros do grupo se sentirem não acolhidos ou inseguros, de modo que o assunto precisa ser tratado pelo líder.

Na sessão de orientação, ensinamos que os membros não podem formar relações privadas fora do grupo de habilidades, e lembramos aos clientes que isso significa que não queremos relações exclusivas: todos precisam ser incluídos. Líderes também podem estrategicamente quebrar

alianças quando das práticas em pequenos grupos ou organizar a sala de modo a dificultar a interação entre os membros da aliança. Também podemos falar com os membros de forma privada e sem julgamento, descrevendo os comportamentos que estamos observando e destacando que estão deixando os outros desconfortáveis, o que prejudica o aprendizado. Por fim, pedimos que façam um esforço para incluir os demais.

Aliança de um líder com um pai ou adolescente em particular

Às vezes, um terapeuta pode desenvolver mais empatia por um adolescente ou pai (ou uma série de pais) específico e se aliar com ele mais do que com outros membros da família. Essa aliança pode ser observada por meio de repetidos comentários de validação ou outros tipos de suportes oferecidos a uma pessoa na família, ao mesmo tempo que se observa menos tolerância e tempo investidos nos outros membros da mesma família. O líder também pode representar, de maneira empática, uma das partes durante a consulta com o terapeuta, enquanto não mostra empatia ou mesmo revela alguns de seus julgamentos em relação a outra.

Quando essa aliança desequilibrada ocorre, os outros treinadores de habilidades ou terapeutas na equipe de consultoria podem abordá-la questionando “O que está sendo deixado de fora?”. A equipe pode ser capaz de ajudar o terapeuta a aumentar a compaixão pelo pai ou adolescente julgado. Isso é frequentemente facilitado pela lembrança da teoria bissocial e pela atenção a comportamentos problemáticos como parte da transação entre a pessoa e seu contexto.

MANEJANDO DESAFIOS ESPECÍFICOS AOS CUIDADORES

Invalidação pelo cuidador

A maioria dos pais genuinamente ama seus filhos. No entanto, mesmo os pais mais amáveis podem acabar invalidando seus filhos quando se

sentem ansiosos, impotentes, desesperançosos, raivosos, deprimidos, confusos ou atacados. A teoria bissocial ajuda os terapeutas da DBT, cuidadores e adolescentes a melhor entender como o ciclo de invalidação começa. Ao chegar ao grupo de habilidades, alguns cuidadores estão “de saco cheio” dos adolescentes, bem como de terapias e sistemas de cuidado em saúde mental no geral. Eles frequentemente se sentem ineficientes e desapontados com os cuidados em saúde mental oferecidos aos seus filhos. Alguns cuidadores cresceram em ambientes de invalidação e não sabem se comunicar de outra forma. Alguns podem sentir que a invalidação é efetiva em algum grau, porque não “mima” nem é “permisiva” com a criança.

No grupo de habilidades, não é incomum que os cuidadores utilizem linguagem verbal e não verbal que invalide seus filhos. Esses comportamentos incluem usar linguagem crítica para descrever o adolescente, minimizar a reação emocional a um evento relatado pelo adolescente ou simplificar em excesso a forma de resolver um problema. Comportamentos de invalidação não verbal exibidos pelos cuidadores incluem virar os olhos, olhar para outra direção ou se virar de costas para o adolescente, e suspirar profundamente em resposta ao que o adolescente diz ou faz.

Treinadores de habilidades estão em posição de parar esse ciclo de invalidação. Quer dizer, treinadores de habilidades precisam estar conscientes das invalidações dirigidas aos adolescentes, bem como daquelas advindas dos adolescentes em direção aos outros, incluindo treinadores de habilidades, seus colegas e outros cuidadores. Se passarem despercebidas, pode parecer que o treinador está aprovando esses comportamentos e, por isso, tacitamente reforçando-os. Como um treinador de habilidades efetivamente age sobre esse comportamento em um contexto de grupo sem que as pessoas se sintam julgadas ou envergonhadas?

Treinadores de habilidades podem abordar invalidação de várias formas. Primeiramente, podem observar e descrever o comportamento sem julgar e sem invalidar e, a partir disso, pedir ao cuidador que tente comunicar o que quis dizer sem usar o mesmo tipo de linguagem ou comportamento. Se o cuidador ficar na defensiva e disser “Eu não fiz isso”, o

treinador pode responder dizendo “Vejo desta forma; outros talvez vejam de modo diferente”. Se os membros do grupo estão suficientemente familiarizados uns com os outros, pode ser útil envolver os demais e questionar “Fui só eu ou vocês também ouviram da mesma forma que eu?”.

Os líderes também podem usar o humor para lidar com essa invalidação. O treinador pode dizer: “Como alguém que passou muitos anos invalidando outros antes de aprender a DBT, sinto o cheiro de invalidação há um quilômetro de distância, e isso tem cheiro de invalidação [dito com um sorriso de quem está entendendo a situação]. Vou explicar o porquê...”. Líderes podem perguntar a quem recebeu a invalidação “Por curiosidade, você se sentiu invalidado?”. Se o indivíduo disser não, o treinador pode dizer “Você é mais forte do que eu, porque eu senti assim.”

Outra opção é tocar o sino de *mindfulness*. Os membros do grupo podem aprender que o sino toca tanto para sinalizar práticas de *mindfulness* quanto para indicar que houve “julgamentos” (intencionais ou não) ou invalidações (de si e do outro).

Em cada uma dessas intervenções, é importante utilizar estratégias de comunicação e dialéticas da DBT simultaneamente. Quer dizer, às vezes ser sério, às vezes ser engraçado, mas de maneira gentil (dependendo da extensão da invalidação), e às vezes sendo os dois. Movimento, velocidade e fluxo demandam que o treinador de habilidades chame a atenção para a invalidação, parando o que quer que esteja ensinando, antes de rapidamente voltar ao conteúdo.

Se a invalidação persistir após essas intervenções, pode ser útil falar com o cuidador em particular (antes ou depois do grupo, ou mesmo durante o intervalo). Às vezes, lembrar o cuidador das consequências de uma invalidação pervasiva é suficiente para ajudá-lo a ver o problema de maneira mais consciente. Mesmo que pareça que uma sessão familiar é o mais indicado, o tiro pode sair pela culatra, a menos que o pai se mostre razoavelmente capaz de validar e não usar invalidação. No lugar de uma sessão familiar, recomendamos uma sessão com o cuidador (sem a presença do adolescente), para que ele revise e pratique habilidades de validação.

Se sessões familiares forem feitas por outros motivos e a invalidação persistir, o terapeuta individual é incentivado a utilizar uma ou duas das sessões iniciais para ensinar habilidades de validação (quer tenham sido ensinadas ao grupo ou não), de modo a assegurar que o adolescente e o cuidador sejam capazes de usar habilidades de validação em tópicos benignos (por exemplo, o clima, de que comidas gostam, etc.) antes de abordar quaisquer tópicos de alta carga emocional. O cuidador geralmente está ansioso para mergulhar de cabeça nos problemas; porém, é imperativo que o terapeuta assegure, aos cuidadores e ao adolescente, que eles vão abordar o problema assim que o terapeuta estiver seguro de que todos conhecem e estão dispostos a aplicar as habilidades de validação durante a sessão. Isso serve como estratégia de gerenciamento de contingência também.

Manejando a angústia do cuidador

Cuidadores que têm dificuldades em lidar com a ansiedade em grupos de habilidades podem expressar essa dificuldade compartilhando em excesso (liberando muita informação) ou compartilhando muito pouco. Tudo pode ser influenciado por, ou ser consequência de, uma baixa capacidade de manejar a ansiedade. Treinadores de habilidades podem modelar o comportamento daqueles que compartilham em demasia ao cortá-los gentilmente, dizendo: “Esse é um bom ponto de vista, e agora vamos dar a outras pessoas a chance de responder também”. Aqueles que compartilham muito pouco requerem uma coação gentil e modelagem a fim de compartilharem qualquer coisa, incluindo exemplos de trabalho, para deixá-los mais confortáveis a se abrirem ao grupo.

Muitos pais ficam ansiosos com sua falta de eficácia em mudar os comportamentos de seus adolescentes, e alguns se tornam emocionalmente desregulados por essa ansiedade. Outros cuidadores ficam preocupados de modo apropriado com o comportamento de seus adolescentes, mas têm receio de abordá-los por medo de que os adolescentes se tornem desregulados, incapazes de focar ou deixem o grupo. No último caso,

é útil modelar as habilidades de efetividade interpessoal, adicionando estratégias de gerenciamento de contingência de acordo com a necessidade. Por exemplo, com um adolescente desregulado se tornando verbalmente ameaçador ao grupo e o pai tentando, de forma ineficiente, acalmá-lo, o treinador de habilidades disse ao adolescente de forma firme e gentil:

Robert, vejo que você está tendo dificuldades em manejá suas emoções. Estou feliz que esteja aqui para que possa aprender algumas habilidades; porém, eu sei que a maioria das pessoas, quando está tão irritada, tem dificuldades de aprender, então eu quero te dar uma opção. Se você puder usar suas habilidades *mindfulness* e de tolerância ao mal-estar para recuperar o controle nos próximos minutos, eu gostaria que você ficasse. Se você sentir que é incapaz de retornar ao grupo agora e precisa de espaço para respirar, então gostaria que você ficasse na sala de espera por 5 minutos, depois retornasse. O que vai ser?

Manejando a raiva do cuidador

Raiva do cuidador é, de modo geral, uma emoção secundária. Convém, ao treinador de habilidades, perguntar aos cuidadores se a raiva que estão expressando ou à qual estão se referindo em seu exemplo de tarefa de casa é primária ou secundária. Treinadores de habilidades podem explicar que muitos cuidadores, de fato, estão muito ansiosos ou tristes, preocupados com o bem-estar de seus adolescentes, mas são menos capazes de expressar isso do que raiva. O treinador de habilidades pode usar o momento para encorajar os cuidadores a comunicar de forma mais efetiva sua emoção primária que precede à raiva, quando parecer que a raiva não é a primeira. Por exemplo:

Em nossa sociedade, é frequente que seja mais fácil expressar raiva do que expressar preocupação ou dor aos nossos filhos. Assim, o que eles experimentam é mais raiva — no entanto, pode ser mais efetivo (se lembre da habilidade “como fazer: fazer o

que funciona”) expressar tristeza, dor, medo, culpa ou vergonha em vez da raiva que está saindo de você de forma verbal ou não. A questão é que isso o torna mais vulnerável. Ao expressar dor, você pode sentir mais dor se essa dor não for validada. Assim, tendemos a evitar isso e optar pela raiva — temos menos chance de nos machucarmos, certo? Eu gostaria que você tentasse observar e descrever suas emoções primárias. Quando você se sentir pronto, veja se pode expressá-la para os outros e veja o que acontece. Eu aposto que você será mais gentil e que as respostas que obterá serão menos raivosas do que aquelas que recebeu no passado.

Independentemente de a raiva ser primária ou secundária, é expressa de maneira inefetiva. Membros do grupo podem ser encorajados a manejá sua raiva em um treinamento de habilidades ao lembrar de aplicar mais habilidades como “a onda: *mindfulness* das emoções atuais” (ficha de regulação emocional 18), “aplicar ação oposta (à emoção atual)” (ficha de regulação emocional 20) e “preservar relacionamentos e reduzir conflitos: GIVE³” (ficha de efetividade interpessoal 3).

Desregulação emocional do cuidador e cuidados em saúde mental

A invalidação dos cuidadores pode ser um déficit de habilidade alvo de um treinamento de habilidades de validação, mas, às vezes, indica dificuldades emocionais e déficit de outras habilidades. Cuidadores que demonstram altos níveis de desregulação emocional e problemas relativos à saúde mental no grupo impactam de maneira adversa não apenas o próprio aprendizado, mas também o de seus filhos e do grupo. Quaisquer comportamentos que prejudiquem a terapia devem ser manejados imediatamente, conforme descrito no Capítulo 3. Treinadores de habili-

³ Do inglês *be gentle, act interested, validate, use an easy manner*, ou “seja gentil, demonstre interesse, valide, adote um estilo tranquilo”.

dades podem escolher abordar desregulações emocionais mais benignas e menos severas em grupo quando:

1. o comportamento interfere no ensino do conteúdo (por exemplo, interrompendo o treinador de habilidades);
2. o comportamento está consistentemente afetando a capacidade de os outros membros focarem o conteúdo (por exemplo, olhar intensamente para outros membros do grupo, incluindo os da própria família);
3. o comportamento é relevante para o conteúdo da habilidade e consiste em um belo exemplo do que está sendo abordado (por exemplo, estar ensinando “não julgar” e o pai emite um julgamento, ou estar ensinando “aplicar ação oposta (à emoção atual)” e o cuidador em questão estar muito triste, distante, não participativo);
4. o comportamento do cuidador é um conhecido elo disfuncional da cadeia comportamental do adolescente (por exemplo, os cuidadores, presumindo o pior, tendem a criar medo no adolescente, o que é um elo na sua cadeia em direção ao comportamento automutilador). É necessário um delicado equilíbrio para efetivamente ter esse comportamento como alvo no grupo e para não o tornar uma sessão de família. Isso não é fácil, então, em caso de incerteza, é melhor reservar o tópico para as sessões familiares.

Manejando cuidadores com problemas de desregulação emocional severa

Às vezes, cuidadores reconhecem seus próprios diagnósticos clínicos e seus múltiplos problemas no início do tratamento. Nesses casos, pode ser útil recomendar que procurem o seu próprio terapeuta, possivelmente mesmo um programa próprio de DBT, além de participar com o adolescente do treinamento de habilidades. É importante reconhecer o tempo

e o custo de participar em dois programas simultaneamente; pode ser necessário e possível fazê-los apenas em sequência.

Outras vezes, o cuidador pode parecer ter traços de transtorno da personalidade *borderline* (TPB) ou desregulação emocional severa, mas não representa ter nenhum problema de saúde mental formal. De fato, essa pessoa pode nunca ter sido diagnosticada. Apesar de não ser necessário que o treinador em DBT faça um diagnóstico do cuidador, ajuda ter uma boa dose de conhecimento sobre as cinco áreas-problema do cuidado para que elas possam ser abordadas de maneira efetiva durante o grupo. Muitas vezes, é necessária certa *finesse* clínica para ajudar o cuidador a considerar a possibilidade, quanto mais reconhecer, que ele se beneficiaria de terapia. Conforme as relações se desenvolvem e os treinadores conhecem as histórias dos clientes, o assunto deveria ser reservado a uma discussão privada com o terapeuta primário (se houver) para facilitar a abordagem do problema sem julgamentos, de forma assertiva, compassiva e esperançosa.

Independentemente da disposição do cuidador de reconhecer as áreas-problema principais e/ou o diagnóstico de TPB, o treinador de habilidades vai empregar as mesmas estratégias utilizadas com um adolescente com TPB. Cuidadores com TPB podem ser mais sensíveis ou reativos emocionalmente e ter um retorno mais lento à base emocional do que outros cuidadores. Eles podem estar mais sujeitos a experimentar invalidação, mais sujeitos a invalidar outros no grupo e ser menos capazes de ajudar a regularem a si mesmos no grupo ou modelar um uso eficaz das habilidades. Como resultado, eles podem necessitar de mais instrução dentro e fora do grupo.

Manejando a depressão do cuidador

A depressão do cuidador é, às vezes, abertamente menos disruptiva do que outras formas de dificuldades emocionais. Porém, ainda pode haver efeitos tanto dentro quanto fora do grupo. Garber e seus colegas (2009) observaram que a depressão não tratada dos cuidadores pode interfe-

rir na terapia cognitivo-comportamental (TCC) feita com adolescentes para tratar a depressão. Não é surpreendente que eles tenham descoberto que a TCC foi menos eficaz entre jovens com cuidadores agudamente deprimidos. Em nossa experiência, parece mais difícil para adolescentes multiproblemáticos se engajarem na DBT e progredirem quando seus cuidadores estão deprimidos, estejam estes dentro ou fora do grupo. A depressão do cuidador pode ter efeito adverso no grupo também e pode se manifestar com o pai não indo ao grupo de habilidades, não participando verbalmente do grupo, não se mostrando interessado ou engajado e não completando as lições de casa.

Treinadores de habilidades podem tentar persuadir cuidadores deprimidos, como fariam com adolescentes, a se tornarem mais engajados usando uma variedade de estratégias de tratamento de DBT, incluindo validação, solução de problemas, estilísticas e técnicas dialéticas. Uma rápida solução de problemas com um cuidador que falha em concluir a tarefa de casa é, às vezes, tudo de que se precisa para “ativá-lo”. Outras vezes, é útil validar a aparente falta de energia do cuidador enquanto o instrui a usar uma habilidade como “aplicar ação oposta (à emoção atual)”, a fim de ajudá-los a tirar o máximo do grupo. Se algumas intervenções dentro da sessão são inefetivas, pode ser necessário organizar uma reunião com o pai fora do grupo para discutir os efeitos de uma depressão não tratada nele e no adolescente. É nesse ponto que podemos oferecer ao cuidador uma pessoa de referência para seu próprio tratamento.

Quando um pai é responsável pelo adolescente quebrar as regras da DBT

Algumas vezes, adolescentes faltarão às sessões por causa do familiar que participa do grupo. Isso pode acontecer quando o adolescente depende do familiar para chegar ao local da sessão ou quando este tem um conflito de agenda, como uma consulta na mesma hora da sessão. Apesar de ser ruim para o adolescente ser penalizado pela falta de compromisso do familiar ao tratamento, é importante ser consistente em aplicar as san-

ções previstas quando das faltas às sessões. Se está claro que o familiar está interferindo ou prejudicando a frequência do adolescente, o treinador pode instruir o adolescente em habilidades de efetividade interpessoal, para pedir ao familiar que consiga comparecer às sessões, ou em solução de problemas, para encontrar outras soluções (por exemplo, meios alternativos de transporte). Por exemplo, um adolescente cuja mãe tinha horas de trabalho erráticas marcou, várias vezes, pegar caronas com outro familiar que morava perto.

CONCLUSÃO

Não há um único método de ensinar que seja efetivo sozinho. No entanto, um dos segredos para ser um bom treinador de habilidades é variar a forma como se ensina para não ser previsível. O treinador de habilidades bem-sucedido faz um uso amplo de movimento, velocidade e fluxo, irreverência, validação e dialética para manter o grupo em movimento enquanto aborda o conteúdo das habilidades e as relações entre membros. No frigir dos ovos, a entrega dos treinadores ao momento, com atenção ao engajamento, à periodização e ao conteúdo, ajuda a contrabalancear as tensões dialéticas e a obter o melhor resultado possível. Chegar às sessões bem-preparado e organizado, com conhecimento das habilidades-alvo, do conteúdo a ser ensinado, dos exercícios a serem trabalhados e das lições a serem passadas, ajuda muito.

Os capítulos da Parte II descrevem como ensinar habilidades específicas em DBT e fornecem histórias, exemplos, exercícios e lições de casa.

PARTE II

Módulos do treinamento de habilidades

CAPÍTULO 5

.....

Orientações para o treinamento de habilidades de grupos multifamiliares

DIRETRIZES DA SESSÃO

Primeira metade da sessão

- Introdução dos membros do grupo e dos treinadores de habilidades
- O que é a DBT para adolescentes?
- As cinco áreas-problema da DBT
- Os cinco grupos de habilidades em DBT
- O formato do grupo de treinamento de habilidades
- A teoria biosocial da DBT
- Os pressupostos do tratamento da DBT
- As diretrizes do grupo de treinamento de habilidades
- O contrato da DBT

Fichas e outros materiais

- Ficha de orientação 1: “O que é terapia comportamental dialética (DBT)?”
- Ficha de orientação 2: “Objetivos do treinamento de habilidades”
- Ficha de orientação 3: “Formato do grupo de treinamento de habilidades em DBT”

- Ficha de orientação 4: “Teoria biosocial”
- Ficha de orientação 5: “Pressupostos da DBT”
- Ficha de orientação 6: “Diretrizes para o treinamento de grupo de adolescentes”
- Ficha de orientação 7: “Contrato da DBT”
- Um quadro branco ou outra superfície grande para escrever e uma caneta

NOTAS DE ENSINO

*Há apenas dois erros que se pode cometer no caminho para a verdade:
não ir até ao fim ou não começar.*

Príncipe Siddhartha Gautama (fundador do budismo), 563–483 a.C.

SOBRE ESTE MÓDULO

Os líderes geralmente conduzem as orientações sobre o treinamento de habilidades em DBT durante a primeira metade (45 a 75 minutos) da sessão, e a segunda metade introduz as habilidades de *mindfulness* (ver Capítulo 6). Juntos, os módulos de orientação e das habilidades *mindfulness* são repetidos antes de cada um dos três módulos. Novas famílias começam o grupo com essa orientação, mas ela é repetida quer famílias novas se juntem ao grupo, quer não. O tempo necessário para a orientação varia, dependendo da configuração, da duração geral das sessões e do número de participantes no grupo.

As notas de ensino dos Capítulos 5 a 10 servem como roteiro para os treinadores de habilidades se direcionarem aos membros do grupo. O conteúdo voltado aos treinadores está em itálico e/ou nele consta o aviso “Nota para os líderes”.

O capítulo termina com uma discussão sobre os desafios que os treinadores de habilidades encontram quando ensinam este módulo, com conselhos sobre como abordá-los.

APRESENTAÇÃO DOS MEMBROS DO GRUPO E DOS TREINADORES DE HABILIDADES

Primeiramente, os treinadores de habilidades se apresentam, mostrando o padrão das apresentações, e depois pedem para que cada membro (incluindo os cuidadores) façam o mesmo. Alguns treinadores perguntam apenas os nomes e com quem o adolescente pretende frequentar as reuniões (por exemplo, “Meu nome é Mike e estou aqui com a minha mãe, Sarah”); outros pedem mais informações, como os interesses, os hobbies ou o time de futebol favorito.

Exercícios (opcionais)

Às vezes, os líderes usam exercícios para quebrar o gelo na sessão inicial do grupo de treinamento de habilidades. Eles podem solicitar que a segunda pessoa a dizer seu nome repita o nome da primeira, que a terceira repita os dois anteriores e diga o seu, e assim sucessivamente.

Em outro exercício, os membros se separam de seus familiares, trocam informações por dois minutos (nome, escolaridade, interesses, etc.) e apresentam o parceiro ao grupo. Note que alguns adolescentes entram no grupo com uma ansiedade social extrema e podem ter dificuldades com as apresentações. Os treinadores fazem o que for viável para facilitar a sua introdução no grupo e modelam sua participação com um *feedback* positivo. Os treinadores também podem escolher um método de apresentação que minimize a ansiedade, como pedir só os nomes no primeiro dia ou que cada um apresente um parceiro, em vez de a si mesmo. Os adolescentes tendem a se sentir menos constringidos falando dos outros do que de si mesmos. Os exercícios para quebrar o gelo serão usados conforme o julgamento dos líderes, já que pode não haver a necessidade de realizá-los ou tempo para isso.

O QUE É A DBT PARA ADOLESCENTES?

Direcionar os participantes para a ficha de orientação 1, “O que é terapia comportamental dialética (DBT)?”. Orientar os adolescentes e os familiares

a respeito desse programa especial chamado de DBT. É importante que eles entendam por que foram escolhidos para fazerem a DBT e o que exatamente ela é. Explique o seguinte.

- A DBT foi o primeiro tratamento efetivo para adultos que tinham dificuldade em regular suas emoções e seus comportamentos. A psicóloga Marsha M. Linehan a desenvolveu nos anos 1980 (Linehan, 1993a, 1993b; Linehan et al., 1991). Nos anos 1990, a DBT começou a ser usada com adolescentes e familiares que tinham dificuldades em manejar suas emoções e comportamentos (Miller, Rathus, Linehan, Weltzler, & Leight, 1997; Miller et al., 2007).
- As habilidades em DBT ensinam os adolescentes e os familiares a:
 - regularem suas emoções e comportamentos;
 - reduzirem problemas comportamentais e aumentarem comportamentos habilidosos;
 - experimentarem uma série de emoções sem necessariamente reagir a elas;
 - melhorarem as relações com a família, a escola e os colegas.
- O objetivo maior da DBT é ajudar as pessoas a criarem uma vida que valha a pena ser vivida.

O que significa dialética?

- Dialética significa que duas ideias opostas podem ser verdade ao mesmo tempo e que, quando consideradas juntas, podem criar uma nova verdade, uma nova forma de ver a situação.
- Há sempre mais de uma forma de pensar sobre uma situação.

De "isso ou aquilo" para "tanto isso quanto aquilo"

Para melhorar as relações e reduzir o conflito, sugerimos que você se distancie de um modo de pensar "isso ou aquilo", preto no branco, não dialético, e considere usar modos de pensar "tanto isso quanto aquilo",

que façam jus a outros pontos de vista. Por exemplo, em vez de dizer "Você não está tentando, tem que se esforçar", poderia dizer "Você está fazendo o melhor que pode no momento e espero que possa fazer melhor no futuro". Em vez de dizer "Estou certo e você está errado", você poderia dizer "Estou apegado ao meu ponto de vista e vejo que você também está ao seu. Vamos procurar um meio termo".

Também é útil aplicar esse pensamento a si mesmo: "Algumas vezes, sou um líder; em outras, seguidor"; "Tenho dificuldades com algumas coisas e sou bom com outras".

Ponto para discussão: peça para os participantes pensarem em um exemplo de pensamento dialético e o compartilhem. Pergunte se alguém percebe como pensar dialeticamente ajuda a reduzir a intensidade das emoções.

AS CINCO ÁREAS-PROBLEMA DA DBT

Direcione os participantes à ficha de orientação 2, "Objetivos do treinamento de habilidades".

Nota para os líderes: se uma ou mais famílias já passaram por uma orientação, considere recrutá-las para explicar as cinco áreas-problema na ficha de orientação 2. Se essa for uma orientação para um grupo novo ou se houver membros com poucas habilidades, explique e oriente brevemente os membros sobre as áreas-problema e, em seguida, inicie uma discussão sobre como cada uma pode se relacionar a eles.

Por que cada um de vocês escolheu esse grupo? Nós selecionamos vocês porque acreditamos que têm experimentado ao menos alguns problemas que descreveremos (por exemplo, problemas para reduzir as emoções). A DBT é um tratamento específico para o grupo de problemas descrito a seguir.

1 Atenção e foco reduzidos, confusão sobre si

- **Dificuldade em perceber os próprios pensamentos, emoções e necessidades momentâneos.** isto é, nem sempre saber o que o deixa irritado antes de se fechar ou responder agressivamente. Uma onda de emoções o invade e você não sabe como chegou lá tão rápido ou tão intensamente. Você se vê agindo de forma impulsiva em relação a essa emoção, não reconhece a necessidade antes de ser tarde demais e, quando percebe, já tomou alguma atitude?
- **Dificuldade em se manter focado e estar completamente no presente.** Você se pega preocupado com o que vai acontecer amanhã ou preso na tristeza ou no arrependimento sobre o que aconteceu no passado? Uma consequência desse foco no passado ou no futuro é se esquecer de viver no presente, incluindo oportunidades de experimentar felicidade, alegria e outras emoções e experiências positivas.
- **Não sabe quais são seus objetivos.** Você se sente inseguro a respeito de como quer ser, do que quer ou de quais são seus valores? Quer melhorar suas relações familiares? Quer concluir o ensino médio e a faculdade? Você se comporta de acordo com seus valores, por exemplo, com honestidade, respeito e lealdade?

Se você tem dificuldades com esses problemas, saiba que há um nome para eles: nós os chamamos de “atenção e foco reduzidos e confusão sobre si”. Quando essas emoções aparecem de forma acelerada, especialmente se vão de 0 a 60km/h em 5 segundos, é mais difícil vê-las e “domá-las”, por assim dizer. O objetivo é ajudá-lo a se tornar consciente de si aos 5km/h, depois aos 10km/h, bem antes de você chegar aos 60km/h. Isso fará você saber como agir a tempo.

2 Desregulação emocional

- **Mudanças rápidas de humor e pouco controle.** Por exemplo, em um momento, você se sente bem, depois sente uma onda de ansiedade por 15 minutos, depois sente vergonha por outros cinco minutos, então raiva por uma hora e assim por diante.
- E/ou
- **Um estado emocional estável negativo.** Por exemplo, deprimido de maneira estável, ansioso de maneira estável, raivoso de maneira estável.

A desregulação emocional é o problema central dos membros no nosso programa. Acreditamos que esses problemas são uma consequência da dificuldade em controlar as emoções ou as respostas que dependem do humor — quando seu comportamento se baseia no seu humor em detrimento de se basear em seus objetivos ou no que pode ser mais efetivo para dada situação.

3 Impulsividade

- **Agir sem pensar nas consequências; escapar ou evitar experiências emocionais.** Você se vê frequentemente agindo de forma impulsiva, sem pensar nas consequências?

Há uma gama de ações impulsivas: falar de forma abrupta durante a aula ou na hora do jantar; ter explosões de raiva física ou verbal; comer, comprar, transar, enviar mensagens com teor sexual, beber ou usar drogas de forma impulsiva; dirigir de maneira descuidada; automutilar-se; tentar suicidar-se. Se você se engaja em algum desses comportamentos sem pensar previamente sobre as consequências, é provável que esteja agindo de forma impulsiva. Como deve imaginar, você fica mais suscetível a se comportar de maneira impulsiva quando emoções intensas são ativadas.

11

Problemas interpessoais

- **Dificuldade em manter relações estáveis.** Você sente mudanças intensas na sua conexão com alguém; por exemplo, hoje você ama essa pessoa e amanhã sente raiva dela, sente-se traído e quer o fim da relação. Ou você tem muitos conflitos nos seus relacionamentos.
- **Dificuldade em conseguir o que quer dos outros,** incluindo a dificuldade em dizer não de forma efetiva. Você não sabe como efetiva e habilmente convencer as pessoas a lhe darem o que quer, seja pedir aos seus pais para dormir mais tarde, seja dizer não a um convite para uma festa sem ferir os sentimentos das pessoas.
- **Dificuldade em manter o autorrespeito.** O autorrespeito requer que você esteja ciente de seus valores e se mantenha firme a eles. Significa não agir de acordo com a pressão dos colegas — por exemplo, dizer não quando lhe oferecem drogas ou sexo, ou quando lhe incentivam a colar nas provas ou a mentir para os seus pais e amigos.
- **Solidão.** A dificuldade em controlar emoções ou comportamentos frequentemente afeta a qualidade das suas relações, o que tende a levar à solidão.

12

DESAFIOS DA FAMÍLIA E DO ADOLESCENTE

- **Pensamento extremo**, ou seja, “ou isso, ou aquilo”, preto no branco ou “tudo ou nada”. Às vezes, você vê apenas suas próprias perspectivas como certas e é incapaz de considerar que o ponto de vista do outro também tem validade (isto é, pensamento não dialético).
- **Sentimentos e ações extremos**, ou seja, tomar decisões em um estado emocional que resulta em uma ação mais extrema. Por exemplo, dizer a seu filho “Você está de castigo pelos próximos seis meses” ou se chamar de “idiota completo” (isto é, ações não dialéticas).
- **Dificuldade em entender a reação do outro**, isto é, dificuldade em validar os outros.

13

- **Dificuldade em dizer a si mesmo que seus sentimentos, pensamentos e ações fazem sentido no contexto atual** (isto é, dificuldade em validar a si mesmo).

14

- **Dificuldade em recompensar os outros.** Por exemplo, dificuldade em elogiar uma pessoa amada quando ela faz algo que você quer (isto é, dificuldade em prover reforço positivo).

15

- **Dificuldade em aplicar consequências efetivas.** Por exemplo, prover uma consequência de tempo limitada e apropriada quando um comportamento ocorre, não abusando da punição para mudá-lo.

Ponto para discussão: convide todos os participantes a revisarem as cinco áreas-problema da ficha de orientação 2, “Objetivos do treinamento de habilidades”, por 3 minutos, e a escreverem quais se aplicam a eles (e não a seus familiares). Peça que descrevam brevemente como se aplicam. Peça ao adolescente mais velho que compartilhe como essas áreas-problema se aplicam a ele ou se aplicaram no passado: se a idade de todos for a mesma, peça à pessoa que estiver mais disposta a compartilhar seus pensamentos. Então convide o membro adulto mais experiente a compartilhar quais dessas áreas-problema se aplicaram a ele no passado recente ou durante sua adolescência.

Nota para os líderes: essa discussão pretende não apenas ser uma autoavaliação informal, mas também um meio de orientar os novos membros sobre as áreas comuns que os uniram no tratamento. A revisão das áreas-problema e dos objetivos deve ser repetida quando a orientação se repetir (ou seja, a cada 5 a 6 semanas). Para qualquer membro que repita a orientação, peça ao cliente e à família para avaliarem como estão progredindo em cada uma das áreas-problema. Os treinadores de habilidades também devem avaliar o progresso. Incentive os participantes que estão progredindo a reconhecer essa melhoria enquanto indicam as áreas que ainda precisam de mudança. Não se esqueça de elogiar o progresso e de fornecer *feedback* sobre as áreas que ainda requerem atenção.

O CONJUNTO DE CINCO HABILIDADES DA DBT

Aqui estão as boas notícias: para cada uma das cinco áreas-problema, temos um conjunto específico de habilidades que o ajudarão a remediar os problemas e a substituí-los por comportamentos mais habilidosos. Assim, para atenção e foco reduzidos e confusão sobre si, ensinaremos habilidades de *mindfulness*. Para a desregulação emocional, ensinaremos habilidades de regulação emocional. Para impulsividade, ensinaremos habilidades de tolerância ao mal-estar. Para problemas interpessoais, ensinaremos habilidades de efetividade interpessoal. Por fim, para os desafios da família e do adolescente, ensinaremos o que chamamos de “habilidades para trilhar o caminho do meio”. Cada um desses módulos de habilidades também contribui para melhorar todas as áreas-problema, além daquela a qual se dedica. Por exemplo, sem habilidades para regular as emoções, seria muito difícil usar as habilidades de efetividade interpessoal e manter suas relações livres de problemas.

Nota para os líderes: essa é uma oportunidade de dar esperança aos membros, esclarecendo que temos as ferramentas para reduzir esses comportamentos problemáticos e adicionar novos comportamentos adaptativos, que, em última análise, os ajudarão a alcançarem os seus objetivos.

O FORMATO DO GRUPO DE TREINAMENTO DE HABILIDADES

Direcione os participantes para a ficha de orientação 3, “Formato do grupo de treinamento de habilidades em DBT”.

O curso geral e a sequência dos módulos de habilidades

Este programa de 24 semanas [diga o número de semanas do seu programa] cobre cinco módulos de habilidades. Como vocês podem ver nas

fichas, o momento de entrada de novos membros é sempre na orientação e durante o treinamento de habilidades de *mindfulness*, seguido de 4 a 5 semanas de um módulo de habilidades (para um total de seis semanas). Então retornamos à orientação e ao *mindfulness* antes de ensinar outro módulo de habilidades: tolerância ao mal-estar, trilhando o caminho do meio, regulação emocional ou efetividade interpessoal.

Por que repetir habilidades *mindfulness*?

Talvez você esteja se perguntando por que repetimos as habilidades de *mindfulness* a cada módulo. A resposta é simples: porque as habilidades de *mindfulness* são o coração do tratamento. Sem elas, você não percebe que está sentindo raiva ou tristeza, e não pode tomar uma decisão embasada sobre o que está prestes a fazer com seu estado emocional — se vai experimentá-lo como se apresenta ou se fará algo para mudá-lo. Sem as habilidades de *mindfulness*, você não fica ciente de que precisa usar uma habilidade específica de tolerância ao mal-estar para lidar com uma necessidade impulsiva que está tendo. Sem elas, você não fica ciente de qual é o seu objetivo em uma interação interpessoal e, consequentemente, fica menos sujeito a conseguir o que quer dessa interação.

Formato da sessão

Cada sessão tem 2 horas de duração. A primeira hora é dedicada a revisar a tarefa de casa (ou o que você praticou durante a semana), e então temos um intervalo de 10 minutos. Durante a segunda hora, ensinaremos o novo conteúdo do dia.

Levar os materiais à sessão

Por favor, tragam as fichas e planilhas de cada semana. Completem seus exercícios de DBT, conforme lhes forem designados, diretamente nas planilhas.

Iniciar pontualmente

Começamos a sessão na hora para que possamos terminá-la na hora. Para isso, gostaríamos que vocês chegassem à sala alguns minutos mais cedo, a fim de que se organizem e se preparem para começarmos. Se chegarem tarde, vocês perderão nossas interessantes práticas de *mindfulness*, que abrem todas as sessões, exceto a orientação desta noite. Os exercícios de *mindfulness* podem envolver comer um pedaço de doce de maneira consciente, ouvir uma música de maneira consciente e por aí vai. Nós eventualmente convidamos voluntários para liderarem os exercícios de *mindfulness*, então todos vocês terão a chance de praticar a liderança em algum momento. Nós explicaremos isso melhor conforme avançarmos.

A teoria biosocial da DBT

Direcione os participantes à ficha de orientação 4, “Teoria biosocial”. Comece se referindo às cinco áreas-problema da DBT.

Como esse grupo de adolescentes tem uma constelação de problemas tão similar? A resposta pode ser encontrada na teoria biosocial. Se entenderem a teoria que estou prestes a ensinar, entenderão como adolescentes desenvolvem esses problemas e como estes permanecem. Conforme escutarem a explicação sobre essa teoria, considerem como se aplica a vocês.

Visão geral: redefinição de bio e social

Quem arrisca dizer a que “bio” se refere? [Dê aos participantes a chance de compartilharem seus pensamentos.] “Bio” se refere à sua constituição biológica — em particular, ao encadeamento do seu cérebro que constitui a forma como você experimenta e controla suas emoções, age de acordo com as suas necessidades, etc. E “social” se refere a quê? [Dê aos participantes a chance de compartilharem seus pensamentos.] “Social” se refere aos seus entornos sociais — às pessoas na sua vida. Esses entornos sociais incluem familiares, amigos, professores, treinadores, terapeutas, vizinhos, etc.

Às vezes, outras pessoas são incapazes de entender seu ponto de vista. Quando isso ocorre, vocês podem sentir que esses entornos sociais são “invalidantes”. A teoria biosocial da DBT sugere que suas dificuldades são baseadas na transação (ou influências) entre sua constituição biológica e um entorno que o invalida ao longo do tempo.

Vulnerabilidade biológica às emoções

Um número cada vez maior de pesquisas sugere que pessoas emocionalmente intensas, como vocês, têm uma constituição biológica diferente da de seus irmãos e colegas. Alguns centros emocionais no cérebro aparecem de maneira diferente nos escaneamentos cerebrais de pessoas que são mais emotivas, bem como quando têm desregulações comportamentais. Há alguns pontos positivos em ter uma composição diferente, e vamos discutir isso em breve. Antes, no entanto, vou lhes perguntar se algumas dessas coisas lhes dizem algo.

- **Sensibilidade emocional alta.** Você tem uma sensibilidade emocional alta? As coisas o irritam mais facilmente do que a outras pessoas que conhece? Você sente suas emoções rapidamente? Por exemplo, algumas pessoas são fisicamente sensíveis, como ser sensível ao polen das flores e começar a espirrar e a sentir os olhos se encherem de água assim que a primavera chega, enquanto outras caminham por aí como se nada tivesse acontecido. Outro exemplo: imagine que alguém que sofreu queimaduras de terceiro grau nos braços está deitado em uma cama de hospital com a janela aberta ao seu lado. Quando a porta se abre, a corrente de ar sopra da janela à porta e toca os braços do paciente, que se contorce de dor. A pessoa sentada na cadeira ao lado sequer nota a corrente. É isso que queremos dizer quando falamos de sensibilidade; alguns de vocês podem se sentir assim em relação às suas emoções.

Ponto para discussão: rapidamente convide as pessoas a confirmarem, ou não, esse item.

- **Reatividade emocional alta.** Você tem uma reatividade emocional alta? Não só alguns de vocês são emocionalmente sensíveis, como podem também ser emocionalmente reativos. Você acha que a forma como vivencia as emoções é intensa, poderosa? Você não se sente um pouco triste às vezes, mas profundamente triste ou até deprimido? Você não se sente um pouquinho irritado com as coisas; você é propenso a ficar furioso e a falar ou fazer algo que machuque alguém ou a você mesmo? Você não sente um frio na barriga quando fica ansioso; em vez disso, sente-se em pânico e quer evitar a situação completamente? Estou descrevendo emoções que ficam no pico do *continuum* emocional.

Nota para os líderes: desenhe uma linha vertical no quadro com 0 na parte inferior e 100 na parte superior. Refira-se a qualquer emoção, como raiva, apontando que a irritabilidade moderada está quase no final da linha; a raiva, no meio; e a fúria, no topo. (Isso se tornará o eixo y de um gráfico, conforme mostrado na Figura 5.1.)

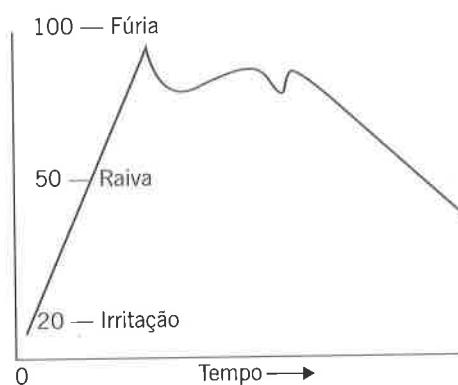


FIGURA 5.1. Reatividade emocional alta; retorno lento ao padrão de base.

Ponto para discussão: rapidamente convide as pessoas a confirmarem, ou não, esse item.

- **Retorno lento ao padrão.** Suas emoções retornam vagarosamente para um padrão de base? Não apenas alguns de vocês são emocionalmente sensíveis e reativos, mas também têm um retorno lento de suas emoções ao padrão de base quando ficam desregulados emocionalmente? O que isso significa? Se você sente uma emoção intensa, como fúria, vergonha, tristeza ou medo [aponte para o topo da escala recém-desenhada], ela pode não voltar em 5 a 10 minutos, como aconteceria com pessoas com uma outra composição emocional. Quando você fica bastante emotivo, pode levar horas ou até mesmo uma boa porção do dia até retornar ao 0.

Nota para os líderes: desenhe um eixo x (tempo), como na Figura 5.1, junto com a linha indicando um aumento rápido da emoção intensa, com uma redução muito lenta na intensidade ao longo do tempo.

- **Por que demora tanto para suas emoções retornarem ao estado de base?** Pense no fogo de uma lareira. Se você ainda tem o fogo estável, adicionar lenha vai fazê-lo arder por mais um bom tempo. Se você já é uma pessoa normalmente emotiva, com sensibilidade e reatividade altas, pode ser difícil acalmar suas emoções rapidamente, porque você é sensível às pequenas coisas que reativam suas emoções de novo e de novo, como se colocasse mais lenha no fogo.

Ponto para discussão: rapidamente convide as pessoas a confirmarem, ou não, esse item.

- **Ser fortemente emocional pode ser uma qualidade.** Sentir as coisas de forma intensa o ajuda a ser apaixonado por seus interesses, criativo, engajado nas suas relações e motivado a fazer coisas que são importantes para você. Muitas pessoas fortemente emocionais e apaixonadas se tornam líderes influentes. Elas conseguem mobilizar os outros, bem como a si mesmas, para terem uma boa *performance* nos esportes, por exemplo, ou motivam seus colegas a trabalharem juntos em direção a um objetivo em comum. Queremos que você experimente e comunique essas emoções, mas controlando-as, em vez de ser controlado por elas. Emoções fortes e poderosas podem se tornar um problema quando você não sabe regulá-las.

Inabilidade de regular emoções efetivamente

Sem habilidades de regulação emocional, você acaba se engajando em comportamentos problemáticos. Em curto prazo, uso de álcool e drogas, evasão escolar, automutilação, etc., geralmente servem para acalmar a raiva, a vergonha, o medo ou qualquer emoção intensa que você esteja experimentando. Porém, em longo prazo, esses comportamentos não ajudam; na verdade, causam mais problemas do que resolvem. A boa notícia é que ensinaremos habilidades da DBT importantes para vocês regularem efetivamente suas próprias emoções.

Ambiente invalidante

Um grupo de problemas comuns surge quando um indivíduo que tem uma vulnerabilidade biológica às emoções e não consegue regulá-las de forma efetiva está imerso em um contexto social que o invalida. Vamos discutir isso em breve. [Convide os participantes a olharem de novo a ficha de orientação 4, “Teoria biosocial”.]

- **Defina validação e invalidação.** O que significa “validação”? [Incentive comentários.] Validar é confirmar, corroborar, comprovar, autenticar, comunicar um entendimento de algo. “Invalidação”, portanto, significa contradizer, desencorajar, deslegitimar, comunicar que o que a outra pessoa está pensando, sentindo ou fazendo não faz sentido. Entornos sociais invalidantes incluem, mas não se limitam a, familiares (pais, irmãos, avôs/avós, tias, tios, primos), professores, colegas, terapeutas e, às vezes, até mesmo você.

Invalidação significa comunicar que o que você está pensando, sentindo ou fazendo não faz sentido, é inadequado ou uma reação desproporcional. Um ambiente invalidante pune ou reforça demonstrações emocionais e contribui para a supressão e o escalonamento das emoções das pessoas; às vezes, deixa a pessoa se sentindo confusa e incapaz de confiar nas suas próprias experiências emocionais (autoinvalidação).

- **Todo mundo invalida às vezes.** Nós todos fazemos comentários invalidantes de vez em quando, até treinadores de habilidades [Os treinadores podem exemplificar dizendo “Tenho certeza de que posso ter invalidado sem querer minha esposa, meus filhos, colegas e mesmo meu colíder, do outro lado da mesa, ao menos uma vez durante a última semana.”]

Não estamos dizendo “jamais invalide de novo”. Seria legal, mas não realista. O que estamos dizendo é: não seja invalidante de uma maneira persistente e perversa. Preste atenção ao que você diz e na forma como o diz. Além disso, pense no que você não está dizendo ou não está fazendo e que pode precisar ser comunicado para que a pessoa entenda que você comprehende ou quer compreender a experiência dela. Quanto mais você aprende e pratica habilidades de validação, mais nota quando invalida os outros e mais validador se torna com o tempo.

Nota para os líderes: neste momento, faça uma declaração invalidante para o grupo como demonstração. Por exemplo, você pode dizer o seguinte:

“Há muitas coisas que estou ensinando esta noite. Já que vocês estão aqui por um motivo, precisam entender todo este conteúdo de forma rápida e fácil. Esperamos que estejam 100% focados. O dia de vocês não é tão cheio, e vocês não têm nada melhor para fazer e nenhum outro lugar onde gostariam de estar!”.

Ponto para discussão: pergunte “*Como cada um de vocês se sentiu com esse comentário? Vocês acham que comprehendo de maneira correta suas experiências desta noite?*”.

Se vocês pensaram “Ele não faz ideia do que está falando... Nada disso faz sentido. Essa teoria biosocial é difícil, e o dia foi longo; tenho um monte de trabalho para fazer e preferiria estar em casa ou com os meus amigos”, então vocês entenderam como é ser invalidado.

Nota para os líderes: a maioria das pessoas sente suas emoções se intensificarem quando experimentam a invalidação e se sentem mais à vontade quando experimentam a validação.

E se eu disser algo como “Imagino que seja difícil se manter focado e digerir tanto conteúdo novo logo na primeira sessão. O que torna a experiência mais desafiadora é que está tarde, está quente aqui e muitos de vocês não só não jantaram como têm muito trabalho a fazer”?

Ponto para discussão: pergunte “*Vocês pensaram ‘Ele entendeu e fico feliz que tenha entendido’? Se sim, é essa a sensação que a validação traz. Qual foi a diferença entre essa sensação e a de sentir-se invalidado? Como essas emoções se compararam com as de quando vocês foram invalidados?*”.

Três tipos de invalidação

Existem três tipos de invalidação.

Tipo 1 de invalidação: seus pensamentos, sentimentos e comportamentos são rejeitados indiscriminadamente

EXEMPLO

Uma adolescente está muito triste e desanimada por ter se saído mal em uma prova para a qual acreditava ter estudado o suficiente. O pai responde dizendo “É culpa sua: se tivesse estudado mais, teria passado” ou dizendo “Pare de se preocupar: não é grande coisa, é só uma prova”.

Ponto para discussão: pergunte “*Por que essas respostas são consideradas invalidantes?*”.

A NATUREZA DO PROBLEMA

O problema com ambas as respostas é que elas ignoram a forma como a menina de fato se sente em relação ao seu fracasso. A primeira resposta a julga como se a culpa fosse dela, então ela não pode expressar que se sentiu mal. A segunda resposta diz para a menina parar de se sentir da forma como se sente a respeito da prova.

CONSEQUÊNCIAS DA INVALIDAÇÃO

As consequências de ser constantemente invalidado de qualquer uma dessas formas é que o adolescente para de confiar no que ele sente e passa a se autoinvalidar, dizendo a si mesmo que “O que estou sentindo/pensando/fazendo é inapropriado ou incorreto”, e a vasculhar o entorno para achar pistas sobre o “jeito certo” de se sentir. Em outras palavras, o adolescente internaliza o ambiente invalidante e se torna seu pior inimigo.

É um indutor de depressão dizer a si mesmo incessantemente “Eu não deveria me sentir assim, eu não deveria pensar assim”. Quem pode dizer o que alguém deve pensar ou sentir? Nós acreditamos que se corri-

gir quanto ao que dizer ou pensar é autoinvalidante e pode aumentar a depressão.

BARREIRAS À VALIDAÇÃO

Muitas pessoas têm uma relutância em validar a emoção das outras porque:

1. têm medo de validar comportamentos-problema;
2. têm medo de que, validando a emoção, irritem ainda mais a pessoa.

Ponto para discussão: pergunte “*No caso apresentado, o que mais o pai poderia ter dito à filha que estava triste por ter ido mal na prova?*”. Discuta possíveis frases validantes — por exemplo: “Entendo que você está triste e preocupada com a nota ruim na prova”. Então pergunte aos adolescentes do grupo: “*Isso o deixaria mais irritado? Por que sim e por que não?*”. A maioria vai dizer que se sentiria compreendido e que esse tipo de resposta não aumentaria a sua irritação.

Tipo 2 de invalidação: expressão de emoções de baixo nível são ignoradas ou punidas, e o escalonamento emocional é, algumas vezes, recebido com maior atenção (reforçado intermitentemente)

Peguemos o mesmo exemplo da adolescente que está triste e cabisbaixa por ter fracassado na prova. Nesse caso, o pai responde gritando “Você está sendo exagerada! Qual é o grande problema?!”. A adolescente começa a chorar e ameaça não ir mais à escola. O pai suaviza e diz “Ok, vamos sair para um bom jantar esta noite, para você se sentir melhor; da próxima vez, eu a ajudo a estudar”.

Ponto para discussão: pergunte “*Por que esse exemplo é considerado invalidante?*”.

A NATUREZA DO PROBLEMA

Existem dois problemas com a resposta anterior. A resposta irritada e gritalhona do pai desconsidera a forma como a adolescente se sente e, além disso, é punitiva. Em resposta, a emoção da adolescente escala. A consequência desse tipo de invalidação é que a adolescente tenta suprimir a emoção para não ser punida e, então, torna-se extremamente emocional quando a supressão não funciona. E mais: quando o pai finalmente responde às emoções extremas com uma oferta de ajuda e jantar, reforça a emoção extrema. Isso torna a emoção extrema mais propensa a voltar a acontecer no futuro. Recompensas ocasionais (isto é, reforço intermitente) fazem um comportamento se tornar mais passível de ser repetido e mais difícil de ser parado.

Tipo 3 de invalidação: *a facilidade de resolver problemas e atingir objetivos é exagerada e supersimplificada*

Nesse tipo de invalidação, o pai responde à adolescente de maneira tranquila: “Só estude mais e da próxima vez você vai se sair bem”. Nancy Reagan tem outro exemplo. Quando ela era a primeira-dama dos Estados Unidos, estabeleceu o objetivo especial de reduzir o abuso de substâncias — um objetivo digno. Sua estratégia para combater o problema foi anunciada com muita fanfarra. Era “Só diga não às drogas”.

Ponto para discussão: pergunte “*Por que esses dois exemplos são considerados invalidantes?*”.

A NATUREZA DO PROBLEMA

Imagine ter um vício em heroína por 20 anos e alguém lhe dizer que a solução é “só dizer não”. Essa é a epítome da invalidação. Você pode ser culpado de invalidação quando, como pai, amigo, terapeuta, treinador, diz “só faça x, y, z” a alguém que está tendo dificuldades, e esse alguém ou se irrita ou se fecha. Por quê?

EXEMPLO

[*Os líderes podem contar uma história pessoal, como a seguinte.*] Para ser justo, de vez em quando nós fazemos algo similar. Eu disse a um adolescente que estava ansioso com o retorno às aulas depois de ficar um tempo em um programa terapêutico “Só diga a si mesmo que outros adolescentes já passaram por isso, daí vá conversar com a conselheira escolar e diga a ela que você está nervoso com o retorno à escola e...”. Minhas intenções eram absolutamente boas, só estava tentando ajudar. Infelizmente, subestimei o quanto difícil seria para esse jovem. Superestimei o que ele estava pronto para fazer, tendo em vista as habilidades que tinha. Não é porque eu via nele que ele podia usá-las.

CONSEQUÊNCIAS DA INVALIDAÇÃO

Uma consequência de supersimplificar a solução de problemas e o alcance de objetivos é que a pessoa estabelece objetivos e expectativas irrealistas. “Se eu só disser não às drogas, serei capaz de resistir e evitá-las”. Isso não é realista.

- **Falta de sintonia como causa de invalidação.** Às vezes, existe falta de sintonia entre o temperamento de uma criança e seu ambiente familiar. Por exemplo, imagine uma criança de 5 anos, Johnny, que tem transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e cujos temperamento e biologia o fazem se movimentar sem parar, pulando e jogando bola, cantando alto e exalando uma energia sem limites. Suponha que a mãe de Johnny tenha um temperamento que é o oposto: baixa energia, prefere atividades tranquilas, ou então fica ansiosa, e não se interessa por jogar bola. Quando Johnny corre por aí, quicando a bola, agindo de forma apropriada para alguém com seu temperamento, a mãe diz “Johnny, por favor, pare de quicar essa bola e correr por aí!”. Johnny se pergunta, então: “Mãe, mas eu sou assim. Adoro correr e jogar bola. Se alguém tem que mudar, poderia ser você, dei-

xando as coisas mais animadas por aqui”. Como você percebe, a mãe não aprecia, entende ou valida a experiência de Johnny, e ele não tem a menor ideia de a que a mãe está reagindo. Conforme Johnny brinca mais com a bola, a mãe tenta parar suas atividades. Quanto mais ela tenta, mais irritado ele fica. Quanto mais irritado ele fica, mais ela fica, e assim sucessivamente.

Nota para os líderes: desenhe um diagrama, como o mostrado na Figura 5.2, descrevendo como uma pequena invalidação pela mãe influencia a predisposição biológica de Johnny ao intensificar suas reações emocionais. Isso, por sua vez, aumenta o comportamento invalidante da mamãe e assim por diante. Explique que, com o tempo, essa transação adversa entre a biologia e o meio ambiente leva ao aumento da desregulação emocional, da desregulação comportamental, da autodesregulação e da desregulação interpessoal. Nem Johnny, nem a mãe pretendiam intensificar as reações do outro; porém, a invalidação inadvertida tem esse efeito.

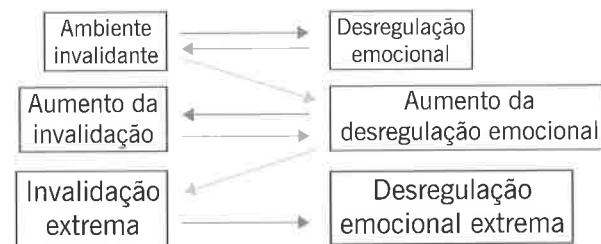


FIGURA 5.2. A desregulação emocional resulta da transação da vulnerabilidade biológica com a invalidação ao longo do tempo.

- **Adolescentes podem invalidar os outros em seus ambientes.** É importante reconhecer que adolescentes podem invalidar seus ambientes sociais tanto quanto os ambientes podem invalidá-los. Nem Johnny, nem a mãe originalmente pensaram em invalidar

o outro, mas a eles faltava a habilidade de validar a experiência alheia (déficit de habilidades), de modo que se tornaram gradativamente mais invalidantes. Mesmo Johnny, em certo sentido, invalidava a mãe, por não ser capaz de ouvir seu pedido e de responder à sua sensibilidade.

Ponto para discussão: pergunte “Alguém já experienciou isso em sua vida?”.

- **A invalidação é compreensível no contexto de uma alta desregulação emocional.** Quando alguém é emocionalmente intenso com frequência, é muito mais trabalhoso para aqueles no ambiente manter a validação — supondo que tenham as habilidades necessárias. Frente a emoções negativas intensas, muitas pessoas assumem uma postura defensiva, que pode incluir atacar, escapar ou fazer outras coisas para diminuir a reatividade da pessoa. Esses esforços são experimentados como invalidantes pelos indivíduos altamente desregulados.
- **Muitos adultos foram invalidados durante o crescimento.** Muitas das famílias com as quais trabalhamos reportam que experimentaram uma ampla invalidação nas suas próprias famílias. Faz todo sentido que vocês, cuidadores, tenham sido invalidados enquanto cresciam; seria muito improvável vocês se tornarem validadores efetivos para seus próprios filhos sem terem aprendido as habilidades. Vocês não tiveram modelos de validação com os quais aprender. Muitos pais reportam terem ouvido dos seus próprios pais “Só aguenta”, “Deixa para lá”, “Seja homem e pare de reclamar”. Então, isso é tudo o que você aprendeu a fazer para educar um filho. Nós tentaremos quebrar esse ciclo a partir desta noite.

Ponto para discussão: convide os cuidadores a compartilharem suas próprias experiências de validação versus invalidação nas suas próprias famílias de origem.

Nota para os líderes: alguns pais podem não ter experimentado a invalidação, mas ainda podem achar difícil validar uma criança emocionalmente intensa. Outros pais podem responder defensivamente “Funcionou comigo!”, sugerindo que esse estilo não lhes prejudicou. É importante destacar que o que funciona para uma criança não necessariamente funciona para outra. A pergunta a fazer a esses pais é “Como suas atitudes com os seus filhos o ajudam?”. Se a resposta for “Em nada”, talvez seja hora de considerar outra abordagem.

- **Aprender habilidades de validação e regulação de emoções melhorará os comportamentos problemáticos.** Aqui estão as verdadeiras boas notícias. Para aqueles de vocês nesta sala que têm problemas em regular as emoções, ensinaremos uma série de habilidades que vão lhes auxiliar a regulá-las. E para vocês que tendem a invalidar os outros ou a si mesmos, vamos ensinar um conjunto de habilidades de validação para melhor validarem a quem amam e a si mesmos. Se atingirmos esses objetivos, vocês rapidamente notarão melhorias nas suas relações, na sua autopercepção e na sua capacidade de regulação emocional.

OS PRESSUPOSTOS DO TRATAMENTO DA DBT

Direcione os participantes à ficha de orientação 5, “Pressupostos da DBT”.

O que são pressupostos? Pressupostos são crenças não comprovadas. Nós cremos ser útil para cada membro do grupo considerar esses oito pressupostos como verdadeiros para os adolescentes, cuidadores e treinadores de habilidades nesta sala. Se você “comprar” esses pressupostos, é provável que melhore o processo de tratamento. Por quê? Porque você aceitará mais e julgará menos os outros e a si mesmo, uma vez que começará a pensar dialeticamente.

Nota para os líderes: os três primeiros pressupostos podem ser usados para destacar a dialética central de aceitação e mudança no tratamento. Essa dialética central simultaneamente ajuda a mover todos em direção a uma síntese, validando a perspectiva dos adolescentes e a dos pais.

1. ***Todo mundo no grupo está fazendo o melhor que pode.*** Os líderes devem convidar o pai que parece mais irritado com o comportamento de seu filho adolescente a dizer se acha que o adolescente está fazendo o melhor que pode. Supondo que o pai diga algo como “De jeito nenhum”, o treinador de habilidades deve perguntar o seguinte: “Você acha que, quando o seu filho era criança, ele pensava ‘Mal posso esperar para me tratar quando crescer?’”. Em outras palavras, se o seu filho soubesse como manejá suas emoções e seus comportamentos sem precisar do tratamento, ele faria isso. Não concorda?”. [Se sim:] “Então, por definição, o seu filho está fazendo o melhor que pode no momento. Eu diria que você também está fazendo o melhor que pode enquanto tenta criar o seu filho neste momento difícil. E acredito que também estou fazendo o melhor que posso neste momento, repassando esse importante conteúdo a vocês”.

Ponto para discussão: inicie uma breve discussão sobre esse pressuposto.

2. ***Todo mundo neste grupo quer melhorar.*** Supomos que todos os adolescentes e pais que vieram estão aqui porque querem que as coisas melhorem em suas famílias.

Ponto para discussão: convide a uma breve discussão sobre esse pressuposto.

Nota para os líderes: neste momento, um pai cuja filha estava relutante em aderir ao tratamento pode dizer “Não acho que Abigail queira melhorar”. O líder, então, pode se referir ao primeiro pressuposto e perguntar ao pai se ele acha que esta realmente é a forma como Abigail havia idealizado a sua noite: jantar com pressa, locomover-se por 45 minutos, sentar-se em grupo por 2 horas, chegar em casa e ficar acordada até tarde terminando o tema de casa. E, no entanto, ela está aqui. Em algum nível, todos os que estão nesta sala demonstraram que desejam melhorar.

3. ***Todo mundo precisa melhorar, tentar com mais afinco e estar mais motivado para mudar.*** O terceiro pressuposto parece contradizer os dois primeiros. No entanto, mesmo que você esteja fazendo o melhor que pode e queira melhorar, isso não significa que seus esforços e motivações para melhorar estão à altura da tarefa. Por uma série de razões, incluindo o aprendizado adquirido e a falta de certas habilidades, você está fazendo o melhor que pode neste momento. No entanto, pode aprender novas habilidades, fazer melhor, tentar com mais afinco e se tornar mais motivado a mudar. Vocês veem como os três primeiros pressupostos podem ser verdadeiros ao mesmo tempo? [Permita respostas e perguntas.] Eles formam a dialética central da DBT: equilibrar aceitação (cada um de nós está fazendo o melhor que pode no momento e quer melhorar) com mudança (nós todos precisamos melhorar, tentar com mais afinco e ser mais motivados para atingir os nossos objetivos).

Nota para os líderes: um adolescente cujos pais se recusaram a participar do grupo pode afirmar que seus pais não estão dando o melhor de si ou que não desejam melhorar porque nem mesmo se esforçam para participar. Que postura deve ser tomada em relação aos familiares que não apoiam o adolescente em tratamento? Acreditamos que ainda é útil sustentar a posição de que mesmo os membros que optaram por não comparecer estão fazendo o melhor que podem no momento, dada as suas próprias situação e capacidade. Os líderes do grupo de habilidades também podem argumentar que, às vezes, é difícil ver as coisas dessa forma e que pode ser doloroso quando o “melhor” de um ente querido não nos satisfaz. Essa pode ser a primeira vez que o adolescente obtém a validação inerente ao modelo transacional de desregulação emocional. Ou seja, não é apenas o adolescente que é “preguiçoso, emotivo”, etc., mas os pais também devem fazer melhor, se esforçar mais e ficarem mais motivados para mudar.

4. As pessoas podem não ter causados os próprios problemas, mas têm que os resolver ainda assim.

Ponto para discussão: convide um adolescente a ler esse pressuposto e, depois, expressar o que pensa dele. Adolescentes às vezes relutam a isso, dizendo “Não é justo”. Os líderes podem responder assim: “Concordo que a vida não é justa às vezes. Imagine o seguinte cenário. Estou andando às margens de um rio carregando meu computador e todo vestido para o trabalho, e então um ciclista passa rápido, colide comigo por acidente e sou jogado na água. Eu escolhi ser jogado em um rio podre, todo vestido e com meu laptop? Não. É culpa minha que eu esteja na água? Também não. Porém, não é porque não me coloquei na água que não terei que nadar para sair dela”.

Nota para os líderes: também é útil reconhecer que os adolescentes, em virtude do fato de serem menores de 18 anos, às vezes não podem resolver seus problemas sozinhos, como os adultos. Por exemplo, contas médicas não pagas, mudança da família para uma residência indesejável e falta de transporte são exemplos de problemas que podem estar além das responsabilidades de um adolescente. Os pais ou outras figuras de autoridade (por exemplo, professores, orientadores ou outros prestadores de cuidados) podem ser os únicos capazes de alterar certas situações. Assim, os líderes do grupo devem reconhecer que, às vezes, pode ser esse o caso. No entanto, ao apresentar a ideia de que os indivíduos precisam resolver seus próprios problemas, os terapeutas estão incentivando uma abordagem ativa de resolução de problemas e uma abertura para aprender novas habilidades.

5. As vidas dos membros do grupo são vividas de maneiras dolorosas no presente momento. Como pode ser diferente, tendo em vista tudo o que todos nesta sala passaram e passam? Já existem muitos desafios na vida para uma pessoa comum; porém, quando você adiciona desregulações emocional, comportamental, interpessoal e pessoal intensas, além dos desafios comuns aos adolescentes e às suas famílias, todos sabemos que fica mais difícil.

Ponto para discussão: convide os participantes, tanto os adolescentes quanto os pais, a discutirem suas reações a esse pressuposto. Permita que eles rapidamente validem uns aos outros e a si mesmos.

Nota para os líderes: o objetivo desse pressuposto é validar a experiência de clientes adolescentes e de seus familiares. Ao considerá-lo, os pais ficam mais propensos a verem os comportamentos problemáticos como relacionados a emoções dolorosas, em vez de a teimosia, manipulação, vingança ou preguiça. Da mesma forma, os adolescentes podem enxergar os comportamentos problemáticos de seus pais como decorrentes, em parte, de emoções dolorosas, e não apenas de qualidades negativas.

6. **Os membros do grupo precisam aprender e praticar novos comportamentos em todas as situações relevantes de suas vidas.** É muito legal vir ao grupo a cada semana falar sobre as habilidades, divertir-se e ter o suporte dos demais. No entanto, se cada um de vocês nesta sala se comprometer a aprender e a praticar novas habilidades fora dela, em todos os lugares onde precisam praticá-las (por exemplo, em casa, com os pais, irmãos e irmãs; no trabalho, com colegas; na escola, com um professor ou colega), este grupo vai ser especialmente útil.

Muitos de vocês se colocam naquilo que chamamos de “comportamentos dependentes do humor”; isto é, agem de acordo com a forma como se sentem. Se você se sente irritado, age assim; se sente-se triste, age assim. Praticar as habilidades quando e onde vocês precisam delas é crítico para aprender a controlar suas emoções e seus comportamentos de modo distinto.

Não esperamos que você faça isso da noite para o dia. [Se relevante:] Adolescentes, usem seu terapeuta primário como conselheiros, e, pais, usem os treinadores de habilidades como conselheiros para que possamos ajudá-los a aplicarem as habilidades apropriadas a cada contexto.

Ponto para discussão: peça aos participantes para compartilharem uma coisa que fazem bem: cozinhar, jogar basquete, falar uma língua estrangeira, dirigir, etc. Diga “Cada uma dessas habilidades requer prática. Ninguém nasce sabendo dirigir ou cozinhar um prato elaborado sem aprender e praticar”.

Ponto para discussão: pergunte se os membros do grupo veem valor na prática. Peça a cada um deles que se comprometa a praticar essas habilidades durante a semana em todas as situações importantes de suas vidas.

7. **Não há verdade absoluta.** Quantos de vocês sentem, especialmente quando pegos por uma emoção intensa, que estão “certos”, que são os donos da verdade e que as outras pessoas estão simplesmente “erradas”? Vocês já notaram que, quando pensam desse jeito (“Estou certo, e ele, errado”), isso os mantêm polarizados e se torna mais difícil reconciliar o conflito?

Acreditamos que tanto pais quanto adolescentes têm pontos válidos e que, a qualquer tempo, um grão de verdade será encontrado em cada perspectiva. Sim, os pais às vezes precisam tomar a decisão final sobre as coisas, mas isso não significa que eles não podem procurar a verdade na perspectiva do adolescente, validá-la e então tentar percorrer o caminho do meio, quando possível. Nós vamos falar mais sobre isso quando ensinarmos modos dialéticos de pensar e agir. Queremos que vocês procurem uma síntese entre pontos de vista opostos.

Nota para os líderes: depois de revisar os pressupostos pela terceira vez em grupo, um pai bastante autoritário relatou que, desde o início do grupo, vinha monitorando cuidadosamente sua tendência de assumir uma postura de “verdade absoluta” com a filha. Ele relatou que seguir essa suposição o ajudou a reduzir alguns de seus conflitos.

8. **Adolescentes e seus familiares não podem falhar na DBT.** É triste que, em algumas áreas da saúde mental, exista a tendência de culpar o cliente e sua família se eles não melhoram: “Não estão motivados, não estão tentando”. Isso não acontece em outras especialidades médicas. Suponha que você tenha um amigo com um tumor cerebral que esteja recebendo quimioterapia, mas o tumor não reduz. Você imagina o oncologista dizendo

ao paciente “Claramente você não está tentando o suficiente, porque, se estivesse, o tumor estaria reduzindo”? Não, o médico provavelmente diria que o tratamento não está funcionando e que precisam de outra abordagem. De maneira análoga, na DBT, se você e a sua família não estão fazendo qualquer progresso depois de uma rodada do tratamento, nós dizemos que a terapia ou o terapeuta não funcionou para você, e não o culpamos por isso. Culpa não adianta. Existem outros tratamentos a serem considerados.

Apesar de esse formato lembrar uma aula, não há testes nem notas. Nós simplesmente queremos que você pratique dando o melhor de si.

DIRETRIZES DO GRUPO DE TREINAMENTO DE HABILIDADES

Direcione os participantes à ficha de orientação 6, “Diretrizes para o treinamento de grupo de adolescentes”. Peça que cada participante leia uma diretriz em voz alta e, depois, peça ao grupo que dê o feedback sobre o quanto concordam com a diretriz ou acreditam que podem ou não a ela aderir.

1. **A informação obtida durante as sessões (incluindo nomes de outros clientes) precisa se manter confidencial.** É imperativo que todos na sala entendam a importância dessa diretriz. Os membros do grupo podem se encontrar em uma festa ou em um shopping e, se isso acontecer, não podem dizer “Esse é meu amigo do grupo de DBT!”. Da mesma forma, adolescentes não podem revelar as identidades uns dos outros aos amigos de fora do grupo, dizendo coisas como “Conheci esse cara muito legal, Joe Smith, de Springfield, no meu programa de DBT!”. Pergunte a todos se estão comprometidos a não discutirem nada do que acontece no grupo fora dele, com a exceção de discutir habilidades relevantes na terapia individual. A questão é que to-

dos precisam se sentir seguros no grupo; um problema grave se instala se as pessoas quebram a confiança umas das outras.

Nota para os líderes: lidar com a confidencialidade pode ser um desafio. Por causa das discussões nas consultas semanais com o terapeuta, os líderes de grupo sabem mais sobre os clientes do que eles podem ter revelado no grupo, e possivelmente mais do que seus pais sabem. Isso se torna ainda mais complicado quando um líder de grupo também é o terapeuta primário. É imperativo que o líder do grupo não divulgue informações obtidas em outro lugar, porque isso pode não apenas fazer o adolescente se sentir desconfortável (pois não estava pronto para compartilhar a informação com o resto do grupo), mas também pode fazê-lo hesitar sobre “confidenciar” algo a seu terapeuta primário no futuro.

2. **Os clientes não devem ir às sessões sob a influência de álcool ou outras drogas.**
3. **Os clientes que faltam a mais de cinco sessões de grupo em um programa de 24 semanas (ou mais do que quatro em um programa de 20) são considerados desistentes.** Eles podem pedir para se juntarem novamente após pularem um módulo de treinamento de habilidades. [Os líderes podem variar a política de frequência de acordo com a configuração e o tamanho do grupo. Essa regra é baseada em nossa política para a DBT como um todo.] A ideia dessa diretriz é que, se você perde 25% do conteúdo dos grupos de habilidades, não podemos considerar que recebeu o tratamento. Imagine que você tenha tido uma infecção e lhe prescreveram antibióticos. O que acontece se você toma antibiótico dia sim, dia não por uma semana, em vez de todos os dias? Ele não funciona. Então, reconhecemos que você pode querer tirar férias ou ir a algum evento, etc. Por isso abonamos algumas faltas, considerando essas ocasiões excepcionais. No entanto, na

sexta falta, você “desistiu”. [Para a DBT, é a sexta falta no grupo ou na terapia individual em um programa de 24 semanas.] Por isso, é importante organizar sua agenda com cuidado, planejar e não pular sessões de maneira leviana. Se o adolescente ou pai desiste, você pode pedir para entrar de novo depois de pular um grupo de habilidades inteiro. Note que essa regra se aplica aos pais também!

4. ***Os membros do grupo que chegam com mais de 15 minutos de atraso podem participar da reunião, mas são considerados ausentes.*** Reconhecemos que ônibus atrasam, que obras atrapalham o trânsito e que você pode se atrasar por causa de um encontro importante. Por isso, damos 15 minutos de tolerância, pois não queremos que você volte para casa só porque chegou atrasado. No entanto, um atraso significativo conta como ausência porque você perde a prática de *mindfulness*, a revisão da tarefa de casa e o novo conteúdo. É importante receber a “dosagem” certa do tratamento.
5. ***Os clientes não têm a permissão de discutir comportamentos de risco com outros clientes fora da sessão.*** Compartilhar informações sobre seus comportamentos de risco com os pares pode ser um gatilho para eles. Se eles não têm as habilidades necessárias, por consequência, podem se engajar nesse comportamento. Então, você deve compartilhar esse tipo de informação apenas com os seus terapeutas.
6. ***Os membros do grupo não podem contatar uns aos outros quando estiverem em crise e devem, em vez disso, contatar o treinador de habilidades ou o terapeuta primário.*** Não é aceitável que um cliente ligue para alguém do grupo e diga “Vou me machucar ou fugir.” Essa diretriz o ajuda a não despertar comportamentos de risco em outros membros do grupo ou deixá-los se sentindo ansiosos ou incapazes. Pedimos que você tente colocar em prática alguma habilidade que seu terapeuta

recomenda e, em caso de crise, ligue para ele, em vez de para um colega do grupo.

7. ***As pessoas não podem estabelecer relacionamentos privados (panelinhas ou namoros) umas com as outras durante o treinamento de habilidades.*** Nós temos essa regra por duas simples razões. Em primeiro lugar, se a relação se tornar instável ou se dissolver, um ou ambos os membros podem se sentir desconfortáveis frequentando o grupo. Por motivos similares, não permitimos que clientes tragam seus namorados como acompanhantes. Em segundo lugar, quando as pessoas estabelecem relacionamentos privados em um grupo, os outros podem se sentir excluídos e desconfortáveis. Portanto, pedimos que, se os membros do grupo quiserem se reunir depois da reunião, todos sejam convidados. Você pode, é claro, recusar o convite se quiser.
8. ***Os clientes não podem ser cruéis ou desrespeitosos com os outros membros ou com os líderes do grupo.*** Como foi dito, queremos que este grupo seja seguro e confortável, para que as pessoas compartilhem, aprendam e recebam suporte. Se as pessoas são cruéis ou desrespeitosas, os outros membros terão dificuldade em acessar a ajuda que estão buscando.

Ponto para discussão: cite alguns comportamentos desrespeitosos que podem afetar o grupo (por exemplo, revirar os olhos, dar risadinhas maliciosas, fazer piadas sarcásticas, provocar, dar indiretas, etc.). Como esses comportamentos levam os outros a se sentirem e a agirem? Por exemplo, eles podem se fechar e não querer voltar. Esperamos que, com esta discussão, todos reconheçam o valor dessa diretriz.

9. ***[Para adolescentes em um programa de DBT.] Todos os adolescentes precisam frequentar a terapia individual.*** A DBT requer tanto a terapia individual quanto o treinamento de habilidades, então você não pode frequentar um sem frequentar

o outro, ao menos durante a primeira fase do tratamento. Para frequentar apenas a terapia individual, antes você precisa completar o grupo de treinamento de habilidades.

O CONTRATO DA DBT

Direcione os participantes à ficha de orientação 7, “Contrato da DBT”.

Agora que vocês já foram orientados sobre as regras da DBT, a teoria biosocial e os objetivos do tratamento, pedimos que assinem este acordo, declarando que se comprometem com o programa de DBT por livre e espontânea vontade. Nós, treinadores de habilidades, também assinaremos este contrato.

Nota para os líderes: os treinadores de habilidades também assinam o contrato para fortalecer o compromisso de todos os membros com o grupo de treinamento de habilidades, as diretrizes, a política de frequência e as lições de casa. Orientar os membros sobre o fato de que serão submetidos a uma breve análise comportamental caso não concluam a tarefa de casa é útil para esclarecer as contingências e melhorar a motivação. Quando essa abordagem é colocada em prática, ela pode ser avaliada de forma sucinta com as perguntas “O que lhe impediu de completar a tarefa de casa?” e “O que pode fazer de diferente da próxima vez para aumentar as chances de concluir a lição?”.

DESAFIOS COM O ENSINO DA ORIENTAÇÃO

Repetição

Às vezes, as famílias perguntam “Já tive orientação; tenho que vir na próxima semana?”. Respondemos, de forma clara, “Sim”, pelas várias razões a seguir listadas. Veja que todas têm a ver com o fato de que a orientação, é, em si mesma, terapêutica.

- É uma oportunidade para os membros revisarem as áreas-problema que os trouxeram até o grupo e analisarem se houve progresso, bem como os objetivos atuais.
- É terapêutico revisar os pressupostos da DBT e verificar se os membros os estão questionando ou aceitando.
- É uma oportunidade de lembrar a todos de que as diretrizes previnem ou reduzem os comportamentos que interferem na terapia.
- As famílias podem sempre se beneficiar de ouvir a teoria biosocial de novo, já que ela contém novas ideias que podem aumentar a compaixão, o entendimento e a esperança.
- A *mindfulness* é ensinada em profundidade e praticada na segunda metade das sessões de orientação.

Material em excesso

Os treinadores de habilidades podem achar que as notas de ensino aqui abordadas contêm muito material. Alguns clientes se sentem sobrecarregados ao fim da sessão, tendo em vista a quantidade de conteúdo apresentada na segunda metade dela. Nossa solução é variar tanto as fichas que utilizamos quanto a profundidade do que os ensinamos. Quando há novas famílias presentes, é importante ensinar as áreas-problema, a teoria biosocial, as diretrizes do grupo e os pressupostos. Se muitos membros do grupo já fazem parte do treinamento de habilidades há algum tempo, podemos rapidamente revisitá-las. As regras ou os pressupostos, sem ter uma longa discussão sobre cada ponto da ficha. Além disso, podemos omitir algumas fichas, como “O que é terapia comportamental dialética (DBT)?”, “Contrato da DBT” e “Teoria biosocial”, que podem ser ensinadas a cada duas, três ou quatro orientações, para que cada família as escute ao menos uma vez.

Outra solução é orientar cada família individualmente antes de entrar no grupo. Os materiais de orientação podem ser analisados como uma revisão, dado que as famílias já os viram. Assim, elas ficam menos propensas a se sentirem sobrecarregadas com as várias ideias apresentadas.

CAPÍTULO 6

Habilidades de *mindfulness*

DIRETRIZES DAS SESSÕES

Sessão 1

- Orientação para o treinamento de habilidades em DBT (ver Capítulo 5)
- Breve exercício de *mindfulness*
- Revisão da tarefa de casa
- Intervalo
- Explicação aos participantes sobre as habilidades de *mindfulness*
- Três estados da mente
- Encerramento da sessão

Fichas e outros materiais

- Ficha de *mindfulness* 1 (“*Mindfulness*: assumindo o controle da sua mente”)
- Ficha de *mindfulness* 2 (“*Mindfulness*: por que se preocupar?”)
- Ficha de *mindfulness* 3 (“Três estados da mente”)
- Ficha de *mindfulness* 4 (“Exercício prático: observando-se em cada estado da mente”)
- Quadro branco ou outra superfície grande para escrever
- Sino de *mindfulness*

Sessão 2

- Breve exercício de *mindfulness*
- Revisão da tarefa de casa
- Intervalo
- Passos para a mente sábia
- Habilidades de *mindfulness* “o que fazer”
- Habilidades de *mindfulness* “como fazer”
- Como praticar *mindfulness*
- Tarefa de casa
- Encerramento da sessão
- Exercícios de *mindfulness* para adolescentes

Fichas e outros materiais

- Ficha de *mindfulness* 5 (“Habilidades de *mindfulness* ‘o que fazer’”)
- Ficha de *mindfulness* 6 (“Habilidades de *mindfulness* ‘como fazer’”)
- Ficha de *mindfulness* 7 (“Folha de consulta em *mindfulness*”)
- Ficha de *mindfulness* 8 (“Exercício prático: habilidades de *mindfulness* ‘o que fazer’ e ‘como fazer’”)
- Quadro branco ou outra superfície grande para escrever e marcador
- Sino de *mindfulness*

NOTAS PARA OS INSTRUTORES

Cada momento é um novo começo.

T. S. Eliot

*Tudo tem suas maravilhas, até a escuridão e o silêncio,
e eu aprendi que, seja qual for o estado em que eu me encontre,
nele estarei satisfeita.*

Helen Keller

SOBRE ESTE MÓDULO

As habilidades de *mindfulness* ensinam os participantes a aumentarem a consciência da experiência presente sem julgamento e melhorar o controle da atenção. Quando aprendem a participar plenamente no momento presente, os clientes são mais capazes de diminuir o próprio sofrimento e aumentar sua capacidade de satisfação. Essas habilidades formam a essência de todo o conjunto de habilidades, já que os indivíduos precisam delas para fazer uso das outras habilidades em DBT. Desse modo, o módulo é repetido antes do início dos demais. Ao tomar consciência dos estados emocionais e impulsos, o indivíduo desenvolve a capacidade de escolher, com *mindfulness*, uma resposta habilidosa, em vez de reagir impulsivamente.

Este módulo é planejado para ser desenvolvido em duas sessões. O material na sessão 1 é ensinado na segunda metade da sessão de orientação (Capítulo 6). A tarefa de casa de *mindfulness* no final da sessão 1 é analisado na primeira metade da sessão 2. O material novo da sessão 2 é ensinado na segunda metade do encontro, depois do intervalo. Observe que, se for empregado menos tempo na orientação (por exemplo, quando um novo módulo está começando e não ingressarem novos membros), o material pode ser abordado em uma sessão de 2 horas, deixando mais tempo para abranger o material no módulo de habilidades seguinte. Com exceção da sessão de orientação, todas as sessões iniciam com um breve exercício de *mindfulness*. Sugerimos um exercício de *mindfulness* para o início da sessão 2 nas notas de ensino neste capítulo, mas os treinadores também podem escolher na lista dos exercícios de *mindfulness* para adolescentes, no final deste capítulo. Além das fichas correspondentes e um quadro branco ou outra superfície para escrever, traga um pequeno sino para a sessão (como um relaxante sino tibetano) e toque-o três vezes para sinalizar o início e uma vez para sinalizar o término dos exercícios de *mindfulness*.

SESSÃO 1

BREVE EXERCÍCIO DE MINDFULNESS REVISÃO DA TAREFA DE CASA INTERVALO

EXPLICAÇÃO AOS CLIENTES SOBRE AS HABILIDADES DE MINDFULNESS

Oriente os participantes a lerem a ficha de mindfulness 1 (“Mindfulness: assumindo o controle da sua mente”).

Às vezes parece que a sua mente está controlando você em vez de você estar controlando a sua mente? Você sente que não tem controle sobre a sua atenção, as lentes da sua câmera mental? [Olhe através das suas mãos como se estivesse olhando através de uma câmera. Desloque suas mãos caoticamente em vez de focar firmemente uma imagem.]

Você já notou que, enquanto está tentando se concentrar em fazer uma coisa, outras coisas parecem se intrometer na sua mente? Você manda mensagens de texto para alguém enquanto está falando com outra pessoa? Quando está tentando fazer o dever de casa, você se distrai pensando em coisas que aconteceram na escola naquele dia? Enquanto você está ouvindo alguém contar uma história, sua mente se desvia para outras coisas? Enquanto estou falando neste momento, você está pensando no que vai comer depois da sessão ou no dever de casa que precisa fazer ainda hoje, ou se distrai porque está muito quente na sala? Você costuma falar sem pensar nas aulas ou grita com alguém sem perceber de antemão que estava prestes a fazer isso, como se apenas acontecesse automaticamente? Você se pega dizendo e fazendo outras coisas e não está consciente do que está fazendo?

Quando essas coisas acontecem, chamamos isso de viver a vida com os olhos fechados.

Ser consciente é viver com os olhos bem abertos. É estar consciente das coisas que você está experimentando (com todos os cinco sentidos, incluindo os impulsos) no momento presente, em vez de ser atraído para o futuro ou o passado. É assumir o controle da sua mente e controlá-la em vez de ser controlado por ela.

O que é *mindfulness*?

Convide um participante a ler o item 1 da ficha de mindfulness 1 (“Mindfulness: assumindo o controle da sua mente”).

Consciência plena

Mindfulness é estar consciente do seu momento presente (isto é, pensamentos, sentimentos e sensações físicas) sem julgamentos e sem tentar mudá-lo. É consciência plena, ter uma mente aberta.

Exercício: pratique a mente aberta

Oriente o grupo para o fato de que você agora conduzirá uma prática de 2 minutos. Diminua a intensidade da luz na sala se não houver janelas ou peça que os participantes fechem os olhos. Toque três vezes o sino de *mindfulness* e peça que o grupo preste atenção aos seus demais sentidos: cheiros, sons, gostos, sensações físicas internas e externas. Peça para os participantes descreverem suas observações.

Controle atencional

Mindfulness significa manter-se focado em uma coisa de cada vez. Significa treinarmos nossas mentes para focar apenas uma coisa no momento e não realizar multitarefas. É ter controle da sua atenção. Quando sua mente está pulando por todo o lugar e você não está focado, o que acontece? Você consegue pensar em um exemplo?

Exercício: pratique a mente focada

Oriente o grupo para o fato de que você agora conduzirá uma prática de 2 minutos. Você pode escolher de um cardápio de opções aqui. Você pode lhes pedir que foquem a experiência dos seus pés tocando o chão ou a experiência das suas nádegas tocando a cadeira, ou que ergam a palma da mão e a estudem. Eles também podem observar um objeto na sala (por exemplo, um quadro ou uma luminária) ou observar a experiência de comer uma empada ou um biscoito. Toque três vezes o sino de *mindfulness*. Peça-lhes que foquem apenas a atividade escolhida, sem julgamentos, e quando se distraírem com outras coisas, peça-lhes que notem e gentilmente tragam suas mentes de volta para o foco escolhido.

Ponto para discussão: pergunte aos membros do grupo sobre suas experiências durante o exercício. É muito comum que os participantes digam “Não funciona” ou “Não consigo focar por mais de 2 segundos antes de me distrair”. Valide e depois explique que a mente não treinada é como um cãozinho que perambula por toda a casa ou pelo pátio, prestando atenção a cada novo som e cheiro. A prática de *mindfulness* é como adestrar um cãozinho. Estamos pedindo ao cãozinho (nossa mente) que fique quieto e preste atenção. Precisamos ser pacientes com nós mesmos e praticar muito antes que nossas mentes realmente aprendam a se aquietar por períodos mais longos. Se alguém estiver treinando para correr uma maratona, tocar uma partitura desafiadora ou aprender um novo esporte, é preciso muita prática para se sentir capaz. O mesmo vale para as habilidades de *mindfulness*. Tente não se julgar quando sua mente ficar à deriva. O principal é notar quando isso acontece e gentilmente trazê-la de volta o mais rápido possível.

Mindfulness: por que se preocupar?

Oriente os participantes a lerem a ficha de *mindfulness* 2 (“*Mindfulness: por que se preocupar?*”).

Ponto para discussão: peça para os participantes fornecerem exemplos de como o fato de não prestarem atenção ou não terem consciência de si mesmos ou do seu entorno impacta suas vidas com o tempo. A seguir, peça exemplos de situações em que eles tiveram mais consciência e estavam mais focados. Como isso os ajudou a funcionar melhor (emocional, comportamental, cognitiva e interpessoalmente)? Por que consciência plena e controle da atenção são habilidades úteis de aprender?

1. **Estar consciente pode lhe dar mais opções e mais controle sobre seu comportamento.** Estar plenamente consciente é criticamente importante se você for emocional e/ou impulsivo, pois isso lhe dá tempo para se dar conta antes de fazer alguma coisa de que possa se arrepender mais tarde. Você pode funcionar melhor se puder fazer escolhas sobre como agir em vez de impulsivamente reagir.

Nota para os líderes: desenhe eixos *w* e *y* e uma linha inclinada subindo até o canto superior direito. Explique:

“Em vez de ver suas emoções e impulsos indo de 0 a 100 instantaneamente, queremos que vocês notem o começo das suas emoções e impulsos aqui nesta variação de 0 a 10 [aponte para a parte inferior esquerda da linha inclinada]. Quando está consciente das emoções e dos impulsos precocemente, você pode fazer a escolha de não agir com base neles e, em vez disso, usar habilidades de enfrentamento (por exemplo, tolerância ao mal-estar, regulação emocional ou conscientemente navegar pelos impulsos)”.

2. **Estar consciente pode reduzir seu sofrimento e aumentar sua satisfação.** Uma enorme vantagem de usar habilidades de *mindfulness* é que isso pode reduzir o sofrimento de uma pessoa, ao mesmo tempo que aumenta sua habilidade de experimentar prazer e alegria. Pense nisso. Se você puder aprender como

focar plenamente o momento presente, como nesta lição neste momento, é menos provável que se sinta triste em relação a um problema que ocorreu hoje mais cedo. Também será menor a probabilidade de se preocupar com o vestibular, a entrevista de emprego ou a prova da autoescola.

Se estiver verdadeiramente participando neste momento como ele é, você poderá rir alto sem se sentir inseguro; jogar futebol sem se preocupar com as pessoas que estão na arquibancada lhe assistindo; ter uma conversa franca e intensa com uma pessoa amada; comer devagar e realmente notar o gosto, o aroma e a textura do alimento; fazer uma caminhada ao ar livre e literalmente sentir o perfume das rosas. Você estará consciente de coisas que não costuma notar porque, em vez disso, está pensando na lista de coisas a fazer. Essa é uma das únicas maneiras de acessar alegria e prazer; isso é viver a vida com seus olhos bem abertos no momento presente.

Ponto para discussão: pergunte se alguém consegue pensar em uma situação no passado recente em que foi capaz de estar no momento presente plenamente, reduzindo o sofrimento e/ou acessando um tipo de prazer mais profundo. Convide vários membros a compartilhar um exemplo breve.

3. **Estar consciente pode ajudá-lo a tomar decisões importantes.** Sempre que alguém se depara com a necessidade de tomar uma decisão importante na vida, é fundamental tomar uma decisão consciente. Você já ficou zangado e rapidamente enviou uma mensagem de texto ou um e-mail para alguém sem pensar nas consequências? Essa é uma típica resposta não consciente. Você já ficou ansioso e evitou uma situação ou evitou falar sobre alguma coisa importante, e isso só piorou sua ansiedade? Essa é uma típica decisão não consciente e movida puramente pela emoção.
4. **Estar consciente pode ajudar a focar sua atenção e torná-lo mais efetivo e produtivo.** Quando conseguimos nos manter

focados, podemos efetivamente aprender, ficar engajados em um relacionamento, tocar música ou praticar esportes. Quando você consegue permanecer focado em seus objetivos, maior é a probabilidade de atingi-los (por exemplo, estudar para uma prova e passar na prova, concluir uma tarefa, ter uma conversa importante sem se esquivar). Foco e atenção ininterruptos ajudam a melhorar seu desempenho na leitura, na aprendizagem e em outras tarefas acadêmicas.

5. **Estar consciente pode aumentar a compaixão por você mesmo e pelos outros.** Quando você pratica estar consciente sem julgamentos, suas críticas mais severas se transformam em descrições de fatos observáveis. Esse processo permite a aceitação compassiva das próprias experiências e das experiências dos outros. Por exemplo, em vez de chamar a si mesmo de “burro”, você pode se ater aos fatos e dizer “Fui mal na minha prova de química depois de ficar doente e em casa por uma semana. Agora que estou me sentindo saudável, posso estudar em dobro e melhorar meu desempenho”. Note as reações emocionais contrastantes nos dois exemplos.
6. **Estar consciente pode atenuar sua dor, sua tensão e seu estresse** e, por sua vez, até melhorar a sua saúde. Jon Kabat-Zinn (1990) escreveu extensivamente sobre redução do estresse baseada em *mindfulness*. Essa pesquisa demonstra que, se você praticar *mindfulness*, poderá realmente reduzir sua dor física, seu estresse e sua tensão e até mesmo melhorar condições médicas, como psoríase. É incrível como sua mente pode afetar diretamente seu corpo e sua saúde!

Habilidades de *mindfulness* requerem prática, prática e prática

Para aproveitar algumas das vantagens dessas habilidades, você precisa desenvolver seus músculos de *mindfulness*. Você não estala os dedos e

simplesmente se torna bom nisso. Assim como qualquer outra habilidade na vida, você precisa praticar, praticar e praticar habilidades de *mindfulness* para se tornar mais proficiente nelas. Se você recém está começando a se tornar um corredor, não esperamos que consiga correr as 26 milhas de uma maratona amanhã. Não desanime com a sua inabilidade de se manter mais focado e mais consciente imediatamente. Isso leva tempo e precisa de prática. Começaremos por pequenos exercícios práticos e, com o tempo, desenvolveremos seus músculos e sua energia.

TRÊS ESTADOS DA MENTE

Oriente os participantes a lerem a ficha de mindfulness 3 (“Três estados da mente”).

Para entender melhor as habilidades de *mindfulness*, é importante entender os três estados da mente. Em um determinado momento, podemos estar na mente racional, na mente emocional ou na mente sábia.

Nota para os líderes: desenhe no quadro o diagrama de Venn da ficha de *mindfulness* 3 e escreva “Mente racional” e “Mente emocional” em seus respectivos círculos e “Mente sábia” no centro, na parte sobreposta dos círculos. Explique:

“Mente racional é o que você acha que é verdade. É quando você está agindo ou pensando sobre alguma coisa sem emoções presentes. É o tipo de pensamento lógico, planejado, racional, ‘apenas os fatos’. [Para crianças menores, nos referimos a isto como ‘mente calculadora’.] Mente emocional é o que você sente que é verdade; é quando você está agindo ou pensando inteiramente baseado na emoção, sem planejar, usar a lógica ou pensar nas consequências. Mente sábia é o que você sabe que é verdade. Envolve uma forma intuitiva de saber, pensar ou agir, usando tanto informações lógicas quanto emocionais. Vamos discutir como é cada um desses estados da mente”.

Mente emocional

O que é mente emocional? Mente emocional é quando sua emoção lhe consome. Ela domina e é difícil pensar racionalmente nas consequências.

Nota para os líderes: dê um exemplo pessoal, como o exemplo a seguir, que capture a essência da mente emocional. Nomeie a emoção e os pensamentos, as sensações físicas e os impulsos e as ações correspondentes.

“Enquanto eu dirigia na via rápida para vir ao grupo esta noite, tive que frear de repente porque alguém que estava ‘costurando’ entre as pistas me cortou. Eu fiquei apavorado porque quase colidi com ele, e o cara de trás quase bateu na minha traseira. Meu corpo ficou rígido, tenso. Eu estava hiperventilando um pouco, muito alerta (em uma resposta de luta-fuga), então pensei ‘Aquele *#@#\$@ quase me matou. Que @#%\$* ele pensa que é?’ . Comecei a acelerar para tentar alcançá-lo, para ver quem ele era e mostrar para ele o bom e velho dedo do meio! Isto é mente emocional: a emoção controlava completamente meu corpo, minha mente e meus impulsos para a ação. Felizmente, consegui acessar minha mente sábia em tempo e desacelerei. Não mostrei o dedo para ele, o que poderia ter levado a uma briga, um acidente de trânsito ou outros resultados lamentáveis.”

Ponto para discussão: peça para os participantes compartilharem exemplos de mente emocional. Solicite que cada um nomeie a emoção e o que sentiu vontade de fazer ou o que realmente fez de forma impulsiva.

Nota para os líderes: enquanto os participantes dão exemplos de emoções (tanto negativas quanto positivas), escreva no quadro as emoções e seus impulsos ou ações potenciais abaixo de “Mente emocional” no diagrama de Venn, como os exemplos a seguir.

raiva → bater a porta, gritar com as pessoas, automutilar-se
 tristeza → chorar, deitar-se na cama, usar drogas/álcool
 culpa → esconder-se, desculpar-se excessivamente
 medo → faltar à aula
 preocupação → ruminação excessiva, comer em excesso
 vergonha → evitar pessoas/atividades, mentir, pensar em suicídio
 felicidade e animação → falar coisas sem pensar, agir impulsivamente, gastar dinheiro
 amor → permitir comportamento sexual impulsivo e sem proteção, faltar à aula e mentir sobre isso para passar algum tempo com essa pessoa

- **Mente emocional nem sempre é um problema, mas às vezes é.**

Algumas vezes, chorar por um acontecimento triste é uma coisa efetiva a fazer. Cantar cheio de emoção no casamento do seu melhor amigo, cantar a plenos pulmões em um *show* da sua banda favorita ou pular e gritar quando seu time vence um jogo decisivo podem ser eventos cheios de alegria, dos quais você lembrará nos próximos anos. No entanto, a mente emocional pode levar as pessoas a fazerem coisas mais problemáticas. Em vez de apenas chorar, a pessoa triste pode acabar ficando na cama, não indo para a escola ou trabalho, etc. Mesmo emoções positivas podem originar comportamentos problemáticos, como fazer alguma coisa impulsiva quando entusiasmado.

Mente racional

Qual é o polo oposto da mente emocional? A mente racional. Considerando que vocês já aprenderam sobre a mente emocional, alguém pode definir mente racional? [Convide o grupo a compartilhar suas ideias.] Mente racional é quando você está agindo ou pensando em alguma coisa sem emoções presentes ou sem levar em conta seus sentimentos. Isso pode envolver solucionar problemas, pensar logicamente, planejar ou pensar nas consequências.

Ponto para discussão: peça vários exemplos de mente racional e discuta os pensamentos, as sensações corporais, os impulsos e as ações associadas a ela, como, por exemplo, resolver problemas simples de matemática ou fazer o balanço dos gastos mensais (a não ser que você tenha pavor de matemática ou não tenha dinheiro na conta bancária); fazer a lista de compras antes de ir ao supermercado (pão, ovos, suco de laranja); trabalhar no computador com a função editar para cortar, copiar e colar palavras em documentos. Todos nós precisamos da mente racional para tomar decisões efetivas sobre a vida cotidiana.

Ponto para discussão: pergunte “Quais são as desvantagens de tomar todas as suas decisões ou agir somente com a mente racional? E quanto à escolha da carreira? Como você é bom em matemática, sua família acha que você deveria ser contador, como sua mãe, mesmo que você adore arte e escrita e se enxergue sendo jornalista ou artista gráfico”. Pergunte retoricamente: “Essa decisão não deveria ser tomada na mente racional, já que ter uma profissão sólida é tão importante?”.

“E se você quiser comprar uma casa nova?”. Pergunte retoricamente: “Isso não deveria ser decidido pela mente racional, já que você precisa considerar o número de quartos, banheiros, o custo da casa, o distrito escolar?”.

“Como você decide a quem convidar para sair para um encontro?”. Pergunte retoricamente: “Isso não deveria ser decidido na mente racional, já que você precisa considerar inteligência, talentos e características físicas?”.

“E se você quiser tomar uma decisão sobre a faculdade?”. Pergunte retoricamente: “Isso não deveria ser decidido na mente racional, já que você quer considerar localização, valor das mensalidades, nota no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)?”.

“E quanto a se comportar somente com a mente racional? Você conhece alguém na sua vida que pareça agir apenas segundo a mente racional? Como você percebe essa pessoa?”.

Nota para os líderes: muitos membros do grupo terão um parceiro, genitor ou professor que é altamente lógico e parece não entender sua experiência pessoal, fazendo-os se sentirem invalidados.

- **Tanto emoção quanto razão são necessárias para decisões importantes.** Argumentaríamos que decisões sobre carreira, faculdade, um novo interesse romântico e uma casa nova precisam todas envolver tanto a mente racional quanto a mente emocional. Embora haja fatos a serem considerados racionalmente em cada um desses cenários, acreditamos que a emoção também deve desempenhar um papel. Quando você visita uma universidade, escolhe uma casa ou vai a um encontro amoroso, também quer notar o que sente para informar sua decisão final. Caso contrário, você pode acabar sendo infeliz! Talvez você escolha uma determinada faculdade porque ela é próxima e barata, mas ainda não seja a melhor opção, porque você ignorou suas reações emocionais.

Entretanto, não queremos que você se baseie apenas nos sentimentos, uma vez que pode acabar saindo com uma pessoa linda, mas descobrir que ela tem pouca personalidade e que vocês não

têm nada em comum; pode acabar optando por se mudar para a maior casa que encontrou, mas se dar conta de que não vai conseguir arcar com as parcelas do financiamento; pode acabar escolhendo uma faculdade apenas pelo fato de ser perto de casa ou por não ter passado em uma melhor, mas perceber que, no longo prazo, realmente não era a melhor alternativa.

Mente sábia

Quando você precisa tomar decisões na vida, especialmente as decisões importantes, é importante entrar na mente sábia. Mente sábia é a síntese (isto é, a mistura) da mente emocional e da mente racional. Mente sábia é o que você “sabe que é verdade”. Quando nos baseamos na razão e na emoção, atingimos um tipo de estado elevado a partir do qual podemos tomar decisões e fazer escolhas ideais. A ideia é que já existe sabedoria dentro de cada um de nós, mas precisamos aprender a acessá-la.

Você já notou uma “sensação profunda” ou teve um “pressentimento” ou uma “sensação intuitiva”? Se esse sentimento também for informado por informação factual, provavelmente essa é a mente sábia, não a mente emocional. Por exemplo, digamos que você está em um relacionamento e tem constantes emoções conflitivas de amor, raiva, frustração, decepção e mágoa, até o momento que percebe logicamente que existem diferenças importantes de interesses e valores entre vocês dois. Nesse ponto, suas mentes emocional e racional se unem e criam uma sensação profunda que lhe diz que está na hora de romper o relacionamento, mesmo que você ainda esteja apegado — essa é a mente sábia. Isso não quer dizer que você não tenha fortes emoções ou que isso seja fácil, mas que você sabe que essa é a decisão correta, baseado em seus sentimentos, valores e objetivos de longo prazo.

A mente sábia também é valiosa por escolher as melhores formas de se comportar. Isso pode envolver não agir por impulso e, em vez disso, praticar uma habilidade quando estressado, desregulado ou notar fortes

impulsos. Por exemplo, você tem o impulso de evitar sua sessão de terapia amanhã porque prevê uma discussão dolorosa. No entanto, a mente sábia lhe diz para manter a consulta e enfrentar a discussão para que você possa lidar mais efetivamente com seus problemas a longo prazo.

Ponto para discussão: convide os participantes a compartilharem exemplos de mente sábia.

Nota para os líderes: se necessário, dê mais um exemplo para ilustrar a contribuição da mente emocional e da mente racional para chegar a uma decisão da mente sábia, como o seguinte.

“Quantos de vocês gostam de animais de estimação? Imagine que você já tem dois cachorros em casa, mas, no caminho da escola ou do trabalho para casa, resolve visitar um abrigo de animais abandonados com um amigo. Quando entra, você vê uma ninhada com três filhotes de *golden retriever* saltando e abanando o rabinho, irresistivelmente fofinhos. A mente emocional diz ‘Eles são tão fofinhos; estão apertados dentro deste cubículo. Preciso resgatá-los, amá-los e, portanto, adotá-los hoje!’. Já a mente racional diz ‘Eu já tenho dois cachorros’. É caro cuidar de cachorros. Eles precisam de vacinas, comida e você não tem tempo suficiente para levá-los para passear, já que está na escola ou no trabalho durante a maior parte do dia. Portanto, ainda terá que gastar com um passeador de cães. Não é financeiramente viável adotar mais três cachorros. Além do mais, você percebe que sua casa é muito pequena para ter cães tão grandes. Por fim, você não quer que seus dois cachorros mais velhos se sintam negligenciados com mais três cachorros em casa.

Por sua vez, então, a mente sábia diz que você não pode adotá-los devido às considerações da sua mente racional, mas você

pode fazer o seu melhor para conseguir que eles sejam adotados por pessoas que você conhece o mais rápido possível. Você opta por tirar fotos dos filhotes e mandá-las por *e-mail* para todos seus amigos e sua família, contando o quanto eles são irresistíveis. Você espera que seus amigos que não têm cachorros se interessem na adoção. Para tornar a negociação mais atrativa, você oferece ajuda para treinar os filhotes e orientações sobre os cuidados necessários com os bichinhos. Fazendo isso, você está contemplando tanto sua mente emocional quanto sua mente racional. A decisão com a mente sábia reconhece seus objetivos e valores de longo prazo. Você quer continuar com sua rotina sem sobrecargas, ao mesmo tempo dando atenção aos animais que já tem em casa e tentando encontrar um lar para aqueles filhotes adoráveis. Quando ensinarmos, a seguir, as habilidades ‘o que fazer’ e ‘como fazer’, ensinaremos como acessar sua mente sábia.”

TAREFA DE CASA

Oriente os membros a lerem a ficha de mindfulness 4, “Exercício prático: observando-se em cada estado mental”. Peça para que os participantes se observem em cada um dos três estados mentais durante a semana seguinte: mente emocional, mente racional e mente sábia. Peça para que anotem a emoção (se houver), o pensamento e o comportamento que ocorreram durante o exemplo. Pergunte aos participantes se eles estão dispostos a realizar essa prática e se têm alguma pergunta. Note que essa ficha precisará ser copiada cada vez que você revisitar a mindfulness.

Nota para os líderes: em nosso programa, a sessão normalmente termina neste momento, com um exercício de encerramento (ver Capítulo 3).

SESSÃO 2

BREVE EXERCÍCIO DE MINDFULNESS

Nota para os líderes: no início de cada sessão de habilidades do grupo (com exceção da sessão de orientação), introduzimos um exercício prático de *mindfulness*. Antes da prática, o líder conta uma história, como a seguinte, para engajar os participantes e ilustrar a relevância da *mindfulness* para suas vidas diárias e seus objetivos de longo prazo.

“Outro dia, havia uma reunião para os pais na escola dos meus filhos. Cheguei à reunião depois de um longo dia de trabalho, preparado para me sentar e escutar a discussão. Para minha surpresa, logo no início da reunião, eles me colocaram em uma posição difícil ao perguntarem minha opinião sobre um problema na escola ao qual eu havia dado zero atenção. Imediatamente, senti uma onda de pânico, pois todos os olhares se voltaram para mim e todos pareciam estar esperando a minha resposta eloquente. Momentaneamente na mente emocional, eu congelei. Pensei ‘Óh, céus, não estou preparado para isso!’. Tive vontade de sair correndo da sala, comecei a suar e meu coração estava acelerado. Então notei minha resposta ansiosa e rapidamente disse a mim mesmo, sem julgamentos, ‘Vou me recuperar, respirar fundo e dar uma resposta ponderada’. Os fatos na minha mente racional sobre o problema na escola na verdade estavam na minha cabeça; eu só precisava acalmar um pouco as minhas emoções para que pudesse acessá-los. Em vez de focar em ‘todos os olhares voltados para mim’, voltei as lentes da minha câmera para dentro de mim, a fim de acessar os fatos e apresentar as informações relevantes.

Então eu precisava de algumas habilidades de *mindfulness* para me manter focado e fazer o que a situação requeria. Agora eu vou apresentar um exercício prático de *mindfulness* que enfatiza as habilidades de observação e descrição. Isso é o que tive que fazer para

sair da mente emocional e entrar na mente sábia. Eu gostaria que vocês se sentassem com os pés apoiados no chão, com as costas eretas e as mãos sobre o colo, e, quando eu tocar o sino, gostaria que vocês observassem suas emoções atuais. Você們 podem prestar atenção a qualquer pensamento, sensação corporal e impulso que possam estar tendo. Se a sua mente se desviar para outras coisas, observem isso sem julgamento e gentilmente tragam a atenção de volta para esta atividade.”

Pratique esse exercício de *mindfulness* por 3 a 5 minutos e depois convide os membros do grupo a compartilharem suas observações por outros 3 a 5 minutos. Os líderes precisam ajudar os participantes moldando suas respostas para que não sejam julgadoras e interpretativas, mas focadas em experiências observáveis. Por exemplo, em vez de dizer “Isso foi um absurdo”, peça que o participante diga “Eu pensei ‘Isso é um absurdo’”.

Quando os participantes estiverem mais treinados, eles devem ser convidados a liderar um exercício prático de *mindfulness* em roteiro. Exercícios simples de *mindfulness* para começar com membros não familiarizados com essa prática incluem notar sensações físicas (como pés no chão, costas contra a cadeira, mãos sobre a mesa) e sons (como respiração, carros passando, o zumbido de um aquecedor ou ar condicionado, a chuva), focar a respiração enquanto ela entra e sai do corpo ou focar em um objeto externo sem julgamento, observando e descrevendo os detalhes.

REVISÃO DA TAREFA DE CASA INTERVALO PASSOS PARA A MENTE SÁBIA

As habilidades de *mindfulness* são a forma de sintetizar a mente emocional e a mente racional e acessar a mente sábia. São três as habilidades de *mindfulness* “o que fazer” e três as habilidades de *mindfulness* “como fa-

zer". Para entrar na mente sábia, essas habilidades são o que você precisa fazer e como você precisa fazer.

HABILIDADES DE MINDFULNESS "O QUE FAZER"

Oriente os participantes a lerem a ficha de mindfulness 5 ("Habilidades de mindfulness 'o que fazer'").

As três habilidades de *mindfulness* "o que fazer" são observar, descrever e participar.

Observar: o que é?

- **Observe sem palavras.** Apenas observe sua experiência no momento presente. Desacelere até o nível "pré-verbal" para apenas observar. Não se apresse em descrever ou atuar na experiência. Isso pode ser muito difícil, já que todos nós tendemos a colocar palavras na nossa experiência e fazer interpretações a fim de atribuir-lhe sentido.
- **Observe o que está fora de você:** olhe para quadros, pessoas passando, objetos, a natureza. Observe o que está fora de você usando todos os cinco sentidos: visão, olfato, paladar, tato e audição.
- **Observe o que está dentro de você:** observe seus pensamentos e sentimentos irem e virem, como se estivessem em uma escada rolante ou como se cada um fosse uma nuvem passando no céu. Note uma onda de emoção se formando no seu estômago; note as palmas das suas mãos ficando suadas; note a tensão no seu peito; note os pensamentos que passam pela sua mente.
- **Tenha uma mente antiaderente.** Permita que as experiências entrem na sua mente e deslizem para fora dela, como uma frigideira antiaderente.
- **Não afaste seus pensamentos e sentimentos.** Apenas deixe que eles aconteçam, mesmo que sejam dolorosos. Como se o seu cérebro fosse uma pipoqueira, veja os pensamentos e reações emo-

cionais como apenas 'pipocando'. Você os nota estourar, um após o outro, sem tentar controlá-los. Ou veja sua mente como uma colcha, aberta para aceitar cada folha, graveto ou gota de chuva que cair sobre ela.

Ponto para discussão: diga aos participantes "Muitos de nós preferem focar o mundo externo em vez de focar o mundo interno, especialmente quando estamos desconfortáveis com nossos sentimentos e pensamentos. A habilidade 'observar' se destina tanto à observação do interno quanto do externo, com atenção especial a notar o que está acontecendo internamente".

Uma forma de pensar a observação é pensar sobre o que fazemos quando vamos a um aquário e observamos os peixes em um grande tanque. Temos a tendência a notar os que nadam à nossa frente (as características, as cores, as formas, os tamanhos dos peixes) e talvez sua trajetória enquanto nadam. Como a experiência muda momento a momento, prestamos atenção a ela, mas não a criamos ou controlamos.

Exercício: pratique a observação

Oriente os participantes e toque três vezes o sino de *mindfulness*. Peça que os participantes observem seus pensamentos à medida que eles pipocam, tentando contar cada novo pensamento (por exemplo, fazendo risco em uma folha de papel quando cada novo pensamento pipoca).

Uma prática alternativa é explicar que, para fazer a diferença entre observar pensamentos e pensar pensamentos, os membros do grupo podem notar o que pipoca em suas mentes depois de certas sugestões de palavras. Um líder do grupo pode lentamente dizer uma lista de palavras, como água, mesa, ar, sorvete, carro, verde, manhã. Quando os participantes notam com curiosidade as palavras, pensamentos ou imagens que entram em suas mentes depois de cada palavra, isso é observar. Eles podem, então, aplicar esse tipo de observação com atenção plena aos seus próprios pensamentos espontâneos.

Cada vez que você ensinar alguma das habilidades “o que fazer” e “como fazer”, tente introduzir uma nova maneira de praticar a habilidade para que os participantes possam aprender a partir de diferentes exemplos e práticas. O final deste capítulo contém uma lista de práticas de *mindfulness* enfatizando habilidades “o que fazer” e “como fazer” específicas.

Descrever: o que é?

- **Observe com palavras.** Verbalize o que você observou. Nomeie o que você observou — por exemplo, “Eu me sinto triste”, “Meu rosto está quente”, “Sinto meu coração acelerado”, “Estou tendo o pensamento de que não consigo fazer isso” ou “Notei que tive muitos pensamentos de preocupação relacionados à minha prova de história”.
- **Descreva somente o que você observou.** Sem interpretações; apenas os fatos! Em vez de “João está se comportando mal”, descreva que “João está revirando os olhos, falando em voz alta”, etc. [Remeta ao exercício prático “observar” anterior e enfatize como as palavras que os membros do grupo usaram para descrever o que observaram é a habilidade “descrever.”]

Ponto para discussão: depois de validar o quanto é difícil para todos nós descrevermos sem interpretações e nos atermos apenas aos fatos observáveis, peça que os participantes reflitam por que essa habilidade é tão importante. Como ela nos ajuda a permanecer fora da mente emocional?

Exercício

Um colíder deve ficar na frente da sala com os braços cruzados, a testa franzida, a boca voltada para baixo e um olhar fixo intenso. Convide os participantes a observar e descrever o colíder. Diga “Ok, grupo, o que

vocês veem?”. As respostas frequentemente incluem “Você está zangado, incomodado, refletindo muito sobre alguma coisa”. O líder, então, deve pedir que os participantes descrevam apenas o que eles veem, sem interpretação. Assim, as respostas corretas incluem “Testa franzida, boca voltada para baixo, braços cruzados, olhos fixos em uma posição”. Assinale o quanto é difícil aplicar essa habilidade e por que ela é tão importante: porque falsas atribuições e interpretações (como “Ele está com raiva”) frequentemente desencadeiam ou pioram seu estado emocional. Isso torna mais difícil acessar a mente sábia.

Exercício

Um exercício relacionado é recortar fotos de apresentadores e políticos, especialmente aqueles que geram sentimentos fortes em algumas pessoas. Distribua as fotos aleatoriamente e peça que os membros pratiquem a descrição da pessoa na sua folha de papel, corrigindo qualquer interpretação ou julgamento.

Participar: o que é?

- **Entregue-se ao momento presente.** Tente não se preocupar com o amanhã; não foque os eventos perturbadores de ontem; não se distraia do agora; entregue-se ao momento presente plenamente (por exemplo, dançando, jogando bola, comendo, limpando, fazendo uma prova, engajando-se em uma conversa animada com um amigo, sentindo-se triste). Essa abordagem permite que você viva a vida ao máximo, experimentando a riqueza de cada experiência, aprimorando a capacidade de prazer e alegria, permitindo-se experimentar mesmo as emoções negativas sem evitá-las, não apenas vendo a vida passar — o que pode fazer nós nos sentirmos vazios, desconectados, solitários, entediados e até mesmo deprimidos. [Muitos dos adolescentes com quem trabalhamos tentam a escapar rapidamente e evitar emoções intensas.]

Ao não permitir o registro dessas emoções, ao não as experimentar plenamente, você perde a oportunidade de usar suas informações para tomar decisões sábias. Por exemplo, digamos que um professor o deixa envergonhado em aula, e seu impulso imediato é modificar sua experiência de vergonha e dizer alguma coisa hostil e sair correndo da sala. Entretanto, ao sentar-se por um momento com a emoção desconfortável, você pode reconhecer que, embora desconfortável, a emoção é tolerável, e que responder de forma hostil ou sair da sala criaria ainda mais constrangimento ou vergonha. Assim, em vez disso, você pode escolher sentar-se em silêncio, recompor-se e calmamente conversar com o professor depois da aula.

Um segundo uso da habilidade “participar” é quando você escolhe participar inteiramente em uma distração de uma situação estressante como método de enfrentamento. Por exemplo, se você está se sentindo muito triste por um conflito com um amigo, não é eficiente ficar chorando e preocupado no meio da aula. Preferencialmente, você prestaria total atenção na matéria e choraria bastante, se necessário, apenas quando chegasse em casa.

Ponto para discussão: peça que os participantes pensem em uma situação recente da qual estavam participando integralmente. Depois, solicite um exemplo dos participantes e peça que diferenciem essa experiência de situações em que apenas estavam engajados pela metade em uma atividade ou em multitarefas.

- **Experimente plenamente sem ficar inseguro.** Quando estamos inseguros, estamos nos avaliando e não estamos mais “no momento”. Estamos de fora, olhando para nossa experiência. Participação envolve abdicar de avaliar a si mesmo e aos outros e apenas “estar”, apenas experimentar o que se sente, engajando-se no momento como ele é. Por exemplo, quando estou tocando música com meus parceiros da banda, não estou preocupado com

o som ou com o que as pessoas vão pensar da minha voz ou de como estou tocando o teclado — estou deixando tudo fluir e sentindo a música interna e externamente.

- **Participar tem a ver com vida.** Uma vida participativa significa dar uma boa risada ou um bom grito sem ficar inseguro; significa fazer jardinagem, conversar com um amigo sem se distrair, ficar compenetrado ao correr, dançar, cantar uma canção ou tocar um instrumento sozinho ou com outros. Qualquer um que tenha tocado em uma banda sabe como a energia sinérgica cria um “fluxo” que não é fácil de replicar em outras atividades na vida. Este é o desafio: que cada um de nós encontre “momentos de fluxo” independentemente do que está fazendo.

Exercício

Convide o grupo a jogar um dos exercícios práticos de *mindfulness* descritos na lista ao final deste capítulo. Depois do jogo, peça que os participantes compartilhem observações. A princípio, muitos ficam inseguros quando se engajam nesse exercício em grupo e, portanto, não participam plenamente. Se o tempo permitir, peça que experimentem exatamente o mesmo exercício mais uma vez. Dessa vez, diga que tentem participar sem ficar “tão inseguros” e se entregando “mais plenamente”. Depois disso, pergunte aos participantes se eles notaram alguma diferença entre suas experiências nos dois exercícios práticos.

- **Experimente plenamente mesmo as emoções negativas para ajudar sua mente sábia a tomar uma decisão sobre o que fazer (em vez de agir impulsivamente).** Se você estiver angustiado, é importante prestar atenção a esse sentimento, saber o que está sentindo para que possa fazer uma escolha com a mente sábia sobre o que fazer a respeito. Se você agir impulsivamente em vez de ao menos se sentar com as emoções, você pode tornar sua situação pior. Por exemplo, se você nem mesmo perceber que está

muito ansioso e simplesmente começar a beber uma cerveja para aliviar as emoções, não se dará uma chance de escolher outras formas de manejar a ansiedade.

- **Lembre-se de usar suas habilidades “como fazer” [que vêm a seguir] enquanto participa.** [A próxima seção pode ser ensinada depois de os participantes passarem pelo módulo de habilidades de mindfulness pelo menos uma vez e serem apresentados às habilidades “como fazer” ou como uma introdução para as habilidades “como fazer.”]

Somos capazes de participar mais plenamente e por períodos mais longos quando as habilidades “como fazer”, que ensinaremos a seguir, estão sendo usadas. Pense nisto: quando você faz julgamentos, está avaliando em vez de participando. Quando você está em multitarefas, você não está fazendo uma coisa no momento e, então, tem menos probabilidade de estar participando plenamente. Quando você está permitindo que as emoções ditem seu comportamento, independentemente do seu impacto em seus objetivos a longo prazo, é improvável que esteja participando plenamente de forma habilidosa. Por exemplo, se você se sentir menosprezado por um amigo e escolher xingá-lo, participará plenamente em seu discurso emocional. Entretanto, provavelmente isso não será efetivo e útil para você a longo prazo. Se você escolher entrar na sua mente sábia, a participação plena enquanto faz o que funciona pode envolver expressar mágoa e desapontamento sem deixar que a sua raiva controle a discussão.

Assim, nossas habilidades “como fazer” nos ensinam como fazer isto: como não fazer julgamentos, como focar apenas uma coisa de cada vez e como fazer o que funciona efetivamente.

HABILIDADES DE MINDFULNESS “COMO FAZER”

Oriente os participantes a lerem a ficha de mindfulness 6 (“Habilidades de mindfulness ‘como fazer’”).

As habilidades “como fazer” contemplam como você observa, descreve ou participa. São três as habilidades “como fazer”: não julgue, mantenha-se focado e faça o que funciona.

Não julgue

Note, mas não avalie o que você nota como bom ou mau. Atenha-se aos fatos observáveis, usando apenas o que é observado com seus sentidos.

- **Reconheça o prejudicial e o útil, mas não o julgue.** Por exemplo, substitua “Você está sendo um idiota” por “Eu fico furioso quando você sai de perto quando estamos conversando”.
- **“Julgar” algumas vezes é uma forma abreviada de reconhecer o que é prejudicial ou útil.** Com toda a franqueza, julgar as coisas rapidamente algumas vezes pode ser útil como uma forma abreviada de se movimentar pelo mundo. Julgar tem seu lugar, e todos nós precisamos fazer isso algumas vezes. Por exemplo, você está prestes a se sentar para tomar o café da manhã. Você despeja o cereal na tigela, pega a caixa de leite, abre-a e sente um mau cheiro. Você olha dentro da caixa e vê o leite coalhado. Então, você diz à sua família que “O leite está estragado”. Perfeito. Não precisamos de mais descrição, uma vez que queremos que as pessoas evitem esse leite e tomem outra coisa. Às 7h30 da manhã, quando as pessoas estão apressadas para ir para a escola e o trabalho, elas não precisam de uma dissertação sobre o tipo de odor, a cor do leite, o processo de coagulação, etc. Nossa sociedade está baseada em julgamentos. A todo momento, vemos julgamentos em programas de televisão, nas redes sociais e na mídia de forma geral. Nós gostamos de julgar, e pode ser útil julgar as pessoas ou as coisas que podem nos causar danos.

Ponto para discussão: pergunte “Quando julgar os outros ou a si mesmo se torna um problema? Pense em como essa pergunta se relaciona com entrar na mente emocional ou manter-se preso na mente emocional”. Ajude os participantes a reconhecer que julgamentos (por exemplo, “Seu idiota!” ou “Sou tão burro!”) frequentemente intensificam a mente emocional, o que costuma desencadear comportamentos da mente emocional, como falar sem pensar em aula, gritar com alguém, agredir fisicamente os outros e a si mesmo, etc.

- **Tenha mais consciência dos seus julgamentos.** Quanto mais consciente você estiver e observar seus próprios julgamentos, mais facilmente poderá acessar sua mente sábia, tomar decisões com a mente sábia e reduzir seu sofrimento.

Exercício 1

Primeiramente, convide os participantes a descreverem, sem se abster de julgamentos, por exemplo, um evento polêmico na mídia que desperta fortes emoções. Seja qual for o exemplo escolhido, é importante fornecer detalhes suficientes para que todos os membros do grupo sejam levados a experimentar fortes reações, incluindo julgamentos.

Em seguida, convide os participantes a descreverem o mesmo acontecimento sem linguagem crítica, limitando-se apenas aos fatos. Discuta as observações sobre o quanto é difícil fazer isso e como descrever sem julgamento diminui as reações emocionais.

Exercício 2 (opcional)

Convide aqueles que se identificam como de esquerda a anotar, em uma folha de papel, seus sentimentos sobre uma figura polêmica de um partido político de direita. Peça que aqueles de direita façam o mesmo. Ninguém precisa identificar sua afiliação política se não quiser; contudo, ao compartilhar seus exemplos, eles deixam suas opções transparecer. Peça que os membros do grupo pratiquem ouvir sem julgamento. Os líderes também podem usar outros grupos opositos, como equipes esportivas rivais.

Exercício 3 (opcional)

Peça que os participantes descrevam sem julgamento uma figura amada em suas vidas (famosa ou não), limitando-se apenas aos fatos observáveis sobre essa pessoa. Peça que os participantes descrevam sem julgamento uma figura histórica “odiada” ou repugnante, ou alguém que esteve recentemente na mídia. *Nota:* peça que os membros escolham uma pessoa que não os desregule! Compartilhe as observações sobre o quanto é difícil a prática de pensar, escrever e falar sem julgamento. Peça-lhes que notem, quando estiverem se expressando sem julgamento, o que isso faz ao seu estado emocional.

- **Capte e substitua os julgamentos.** Você não pode passar pela vida sem fazer julgamentos; seu objetivo é captá-los e substituí-los por descrições para que tenha mais controle sobre suas emoções. Uma forma de pensar sobre isso é retornar o exemplo do tanque de peixes no aquário, da discussão sobre a habilidade de descrever, em vez de julgar. Quando você estiver olhando os peixes nadando no tanque, raramente ouvirá alguém dizer “Esse peixe é um grande idiota!”. Você diria: “Aquele tem escamas douradas e brilhantes; aquele azul e laranja passou pelo amarelo; aquele pequeno está nadando no fundo”. Pense nesses exemplos quando tentar reitar seus julgamentos com descrições factuais.
- **Não julgue seu julgamento.** Muitos de nós nos tornamos críticos; então, quando percebemos o quanto somos críticos, nos julgamos por isso. Mais uma vez, tente observar atentamente não apenas seus julgamentos iniciais, mas os julgamentos sobre seus julgamentos iniciais, tentando deixá-los de lado.

Exercício

Encontre fotos ou vídeos representando moda e penteados de uma década anterior ou de figuras polêmicas na política ou no entretenimento. Peça que os participantes os descrevam sem julgamento.

Exercício

Anote autojulgamentos recentes não editados; descreva os efeitos desses autojulgamentos (por exemplo, “Não tenho valor”, “Eu sou feio”).

Como deixar de lado o julgamento

Para deixar de lado julgamentos iniciais ou secundários, é preciso praticar o seguinte.

1. Observe o julgamento sem julgamentos.
2. Descreva os fatos observáveis sobre o foco selecionado. Por exemplo, em vez de dizer “Eu sou um idiota”, você poderia dizer “Errei seis de 24 questões de matemática; meu professor me deu 7,5 na prova. Eu noto o sentimento de vergonha e raiva de mim mesmo por ter me saído tão mal, considerando o quanto havia estudado. Eu me noto apertando os dentes e balançando a cabeça quando penso nisso. Noto que tenho o impulso de evitar minha tarefa de casa esta semana”.
3. Pratique repetidas vezes (começando agora).

Mantenha-se focado (com atenção plena em uma coisa apenas)

Quando chego em casa do trabalho, geralmente pego a correspondência na caixa de correio. Quando entro em casa, abro a correspondência. Algumas vezes, coloco o telefone no viva-voz e escuto as mensagens no correio de voz enquanto examino a correspondência. Ocasionalmente, também ligo a televisão e dou uma espiada nas notícias, depois pego uma maçã na geladeira para matar a fome, ao mesmo tempo escutando o correio de voz, lendo meus *e-mails*, assistindo às notícias. Se minha esposa ou meus filhos se aproximarem e dissessem “E aí, como foi seu dia?”, acho que eu não estaria consciente da resposta devido à carga de informações que eu estava tentando processar, sem qualquer foco.

- **Faça apenas uma coisa no momento.** Para termos consciência do que estamos pensando, sentindo ou fazendo, precisamos tentar fazer apenas uma coisa no momento.

Algumas vezes, nossas mentes ficam como uma sala bagunçada: desordenadas, com pilhas de coisas, desorganizadas. É muito difícil encontrar o que estamos procurando ali dentro. Quando fazemos apenas uma coisa de cada vez e realmente focamos a mente, é como se organizássemos as coisas e as guardássemos em seus lugares. Assim temos mais facilidade para retirar o que precisamos.

- **Pare de ser multitarefa.** Ser multitarefa não é eficiente, de acordo com as pesquisas mais recentes, e pode causar sobrecarga de informações, ser potencialmente indutor de estresse e obscurecer nossa consciência acerca dos pensamentos, sentimentos e impulsos [por exemplo, ver Parker-Pope, 2010].
- **Vá mais devagar.** Para ter consciência plena, é importante desacelerar para fazer uma coisa de cada vez. Você já notou quanto tempo desperdiça tentando fazer duas coisas ao mesmo tempo? Pense na última vez em que você estava trocando mensagens de texto com um amigo enquanto conversava com outra pessoa simultaneamente. O texto leva mais tempo para ser escrito e a conversa precisa ser retomada continuamente. Sem mencionar o custo que isso tem para a própria relação quando você fica dizendo “Espere, o que você disse? Não ouvi você, eu estava mandando mensagem para outra pessoa”.

Nota para os líderes: você pode abordar desafios comuns com essa noção de atenção plena em apenas uma coisa. Alguns adolescentes defendem que eles são mestres em ser multitarefa. A seguir, apresentamos um exemplo que ajuda a ilustrar o valor de fazer apenas uma coisa de cada vez e os perigos da multitarefa.

Ponto para discussão: pergunte ao grupo “Quantos de vocês já pegaram carona com pessoas que estão mandando mensagens enquanto dirigem? E quanto às pessoas que estão dirigindo e conversando ao telefone, no viva-voz, em uma discussão acalorada com alguém?”. Muitos adolescentes dizem que já aconteceu ou que eles mesmos já fizeram isso, e que tudo bem; eles conseguem lidar com isso.

Então pergunte: “Mas e se vocês estivessem em cirurgia? Quantos de vocês se sentiriam confortáveis com seu cirurgião mandando mensagens com uma mão enquanto faz a cirurgia? E se o cirurgião estivesse falando ao telefone, no viva-voz, é claro, enquanto repara a sua aorta? Isso daria certo para vocês?”. A maioria dos adolescentes dirá “De jeito nenhum!”. Pergunte o porquê, o que resultará em que defendam a participação com atenção plena em apenas uma coisa em atividades importantes.

Como se manter focado

Convide os participantes a discutir e depois revise os seguintes pontos.

1. Faça uma coisa de cada vez (por exemplo, observe, descreva, participe).
2. Deixe de lado as distrações.
3. Concentre sua mente (o oposto de multitarefa) e volte a focar sua atenção, repetidamente, quando ela se desviar.
4. Mantenha-se focado para que distrações passadas, futuras e atuais não fiquem no seu caminho.

Ponto para discussão: diga aos participantes “Quantos de vocês se param sentados na escola ou no trabalho com a mente focada em eventos passados perturbadores, preocupando-se com o futuro ou sendo apanhados por distrações? Se você não está focado no momento atual, não está vivendo no momento. Se você não está vivendo no momento atual, não será capaz de acessar as alegrias potenciais do momento atual. De fato, você pode estar apenas perpetuando seu próprio infortúnio vivendo no passado ou futuro. Isso não quer dizer que você nunca deve lamentar o passado ou se preparar para o futuro. Estamos apenas dizendo apenas

que passamos muito tempo no passado e no futuro, e não tempo suficiente no presente, de modo que perdemos oportunidades de ouro de viver no agora. Tente focar apenas sua conversa com seu amigo e não mande mensagens de texto ou olhe para telas ou aparelhos eletrônicos. Tente comer aquela fatia de pizza ou aquela barra de chocolate e realmente a saboreie. Tente andar ao ar livre e note as flores desabrochando, as plantas e as árvores, e não foque as outras coisas que você tem que fazer depois disso. Pratique fazer apenas uma coisa de cada vez”.

Exercício

Faça os participantes praticarem como fazer apenas uma coisa de cada vez por 2 a 3 minutos. Eles podem andar pela sala e notar as sensações de caminhar, observar uma moeda, um objeto, uma foto ou um caleidoscópio, observar sua respiração, ler uma revista ou engajar-se em uma conversa com outro membro do grupo. Seja qual for a atividade, eles devem concentrar suas mentes nisso sem distrações e trazer sua atenção de volta quando notarem que ela foi capturada por alguma outra coisa. Depois disso, peça que façam observações.

Exercício (para energizar o grupo)

Entregue listas de problemas simples de adição/subtração ou peça que as pessoas comecem com 100 e subtraiam no sentido inverso de 7 em 7 no papel. Ao mesmo tempo que os membros estão fazendo a tarefa de matemática, peça que cantem juntos e em voz alta uma canção bem conhecida. Depois disso, peça que os membros do grupo tentem focar apenas em calcular ou em cantar. Pergunte o que eles notaram sobre o contraste entre fazer duas coisas ao mesmo tempo ou focar com atenção plena uma única tarefa por vez. O que eles notaram acerca da sua atenção? Suas emoções?

Faça o que funciona (efetividade)

Foque o que funciona. Não deixe que as emoções controlem seu comportamento; corte a ligação entre sentir e fazer.

- ***Agir com base no sentimento geralmente não funciona.*** Muitos de vocês provavelmente agem com base em como se sentem, certo? Na última vez que ficaram zangados com seu professor, podem ter tido o impulso (e talvez até tenham agido com base nisso) de não fazer seu dever de casa. Você se lembram da última vez que ficaram com raiva dos seus pais quando eles não deixaram vocês irem a uma festa ou não lhes deram as chaves do carro? Você gritaram com eles antes de bater a porta? Você se lembram da última vez em que se preocuparam com uma situação social e decidiram evitá-la? Isso é não focar no que funciona; em vez disso, é permitir que sua mente emocional controle seu comportamento. Focar no que funciona é fazer o seguinte.
- ***Obedecer às regras para atingir seus objetivos.*** Estar consciente e obedecer às regras da cultura específica e do contexto em que você se encontra (isto é, sua família, sua escola, sua equipe).
- ***Aja com o máximo de habilidade possível.*** Use meios hábeis em vez de obter o que deseja por meio de ações com a mente emocional.
- ***Faça o que precisar para atingir objetivos de longo prazo da sua mente sábia.*** Isso nem sempre é imediatamente evidente. Por exemplo, uma estudante do ensino médio ficou perturbada quando seu professor a constrangeu na frente dos seus pares dizendo “Joana, você não entregou seu dever de casa de novo”. Embora Joana realmente tivesse o costume de não entregar os deveres, estava certa de que, desta vez, havia entregado. Ela ficou zangada e teve o impulso de esclarecer as coisas no momento. Seus objetivos de curto prazo teriam sido alcançados aliviando sua raiva e fazendo o professor saber imediatamente que ele havia cometido um engano. No entanto, seus objetivos de longo prazo não teriam sido atingidos se agisse por impulso, já que esse professor não teria gostado de ser corrigido na frente da turma. Assim, Joana decidiu que “fazer o que funciona” significava tolerar

seu estresse até o fim da aula e usar suas habilidades de efetividade interpessoal em DBT com o professor para esclarecer o que parecia ser um mal-entendido.

- ***Deixe de lado os sentimentos negativos*** (por exemplo, vingança e raiva inúteis). Eles podem machucá-lo e piorar as coisas. [Reitere o exemplo de Joana.]
- ***Deixe de lado o “deveria”***. Ser flexível frequentemente é mais efetivo. Muitos de nós achamos que precisamos provar um ponto e fazer a pessoa saber como realmente nos sentimos para que não haja confusão sobre isso. Pergunte-se como você se sente quando alguém lhe diz “Você deveria fazer isso” ou “Você não deveria ter feito isso”. Geralmente, mal. Então, tente não dizer “deveria” a si mesmo ou a qualquer outra pessoa. Em vez disso, diga “Seria útil se...” ou “Eu preferiria se...”, etc. Isso vai aliviar a pressão de provar um ponto e pode reduzir seu sofrimento emocional e ajudá-lo a acessar sua mente sábia.

COMO PRATICAR MINDFULNESS

Oriente os participantes a lerem a ficha de mindfulness 7 (“Folha de consulta em mindfulness”).

Nota para os líderes: informe aos participantes que as informações sobre como se engajar em uma prática de mindfulness estão descritas, passo a passo, na ficha de mindfulness 7. Explique que “Esta é uma folha de consulta básica, rápida e simples sobre como praticar mindfulness. Demonstraremos isso para vocês no começo de cada grupo; porém, gostaríamos que vocês se acostumassem a praticar mindfulness na vida diária fora do grupo, e essas são as instruções”.

No final deste capítulo, encontra-se uma lista com vários exercícios de mindfulness que os adolescentes e as famílias relaram achar úteis.

TAREFA DE CASA

Oriente os membros a lerem a ficha de mindfulness 8 (“Exercício prático: habilidades ‘o que fazer’ e ‘como fazer’”). Peça para que os participantes se comprometam a praticar uma habilidade de mindfulness “o que fazer” e uma habilidade de mindfulness “como fazer” durante a próxima semana. Verifique as habilidades praticadas na ficha de mindfulness 8 e descreva brevemente o que, quando e onde as habilidades foram praticadas e como afetaram seus pensamentos, sentimentos ou comportamentos.

Exercícios de mindfulness para adolescentes¹

Esta seção apresenta uma amostra de exercícios de *mindfulness* que funcionam bem com adolescentes. Alguns deles foram retirados e adaptados da DBT tradicional, e outros foram desenvolvidos para essa população. Os terapeutas também podem usar outros exercícios de *mindfulness*, como às vezes fazemos. Esses exercícios frequentemente permitem a prática em todos os componentes de *mindfulness*. Assim, as descrições de quais aspectos de *mindfulness* são ensinados se referem aos aspectos que são particularmente enfatizados em cada exercício.

Dicas gerais para conduzir os exercícios

Os líderes do grupo devem orientar os membros brevemente em cada exercício, incluindo fazer uma relação entre o exercício e um objetivo do tratamento (por exemplo, “ajudar a notarmos nossa experiência mais plenamente”; “ajudar a reduzirmos os julgamentos para que possamos minimizar a mente emocional”) ou contando uma história para ilustrar a utilidade da prática de *mindfulness*.

- Todos os membros do grupo devem participar, incluindo os familiares.

¹ De Miller, Rathus e Linehan (2007, pp. 275-284). Copyright 2007 by The Guilford Press. Adaptado com permissão.

- Na maioria dos exercícios, os membros podem fechar os olhos ou focar um ponto à sua frente que não cause distração.
- Os telefones celulares e outros distratores potenciais devem ser desligados, e os objetos que os membros do grupo estão segurando (por exemplo, canetas, cadernos) devem ser deixados de lado.
- A maioria dos exercícios pode durar entre 2 e 5 minutos. À medida que os membros do grupo ganharem mais experiência na realização dos exercícios, estes podem durar mais tempo.
- Os participantes podem ser instruídos de que, se a sua atenção se desviar, eles devem notar sem julgamento e trazê-la de volta para o exercício.
- Os líderes do grupo devem permitir vários minutos para que os participantes compartilhem observações referentes ao exercício.
- Os líderes podem concluir declarando um propósito do exercício (aprender a participar sem julgamento; observar e descrever emoções como os primeiros passos para entrar na mente sábia; obter mais informações sobre uma situação empregando o tempo para parar e notar nossas experiências, etc.).

Exercício 1: o que está diferente em mim?

Os membros do grupo formam duplas e observam uns ao outros. Então ficam de costas, mudam três coisas (por exemplo, óculos, relógio e cabelo) e voltam a ficar de frente. Eles conseguem notar as mudanças?

Variante: de quem é a moeda? Cada membro do grupo pega uma moeda em uma vasilha, segura por um momento e coloca de volta na vasilha. Então cada membro pega uma novamente e realmente a estuda (mantendo-se focado, fazendo uma coisa de cada vez) e a coloca de volta na vasilha. Finalmente, cada membro tenta escolher exatamente a sua própria moeda. Segue-se a discussão: eles conseguiram identificar suas próprias moedas na primeira vez? Por que não?

Aspecto de mindfulness ensinado: observar com atenção plena uma única coisa.

Exercício 2: bola de som

Um membro do grupo “lança” um som através da sala para outro membro do grupo. Esse membro então “apanha” o mesmo som, repetindo-o exatamente, e então “lança” um novo som para outra pessoa e assim por diante, com um novo som a cada vez.

Variante: bola de palavra. O mesmo que acima, mas usando palavras em vez de sons.

Aspecto de mindfulness ensinado: observar e participar com atenção plena em uma única coisa.

Exercício 3: Alvin, Simon e Theodore

Todos os membros do grupo são instruídos a dizer “Alvin” quando cruzam o peito com o braço esquerdo ou direito e apontam imediatamente para a esquerda ou direita; a dizer “Simon” quando erguem o braço esquerdo ou direito acima da cabeça e apontam imediatamente para a esquerda ou direita; e a dizer “Theodore” quando apontam para alguém que faz parte do círculo (que não precisa estar imediatamente à esquerda ou à direita). Qualquer pessoa pode começar dizendo “Alvin” enquanto, ao mesmo tempo, aponta para a esquerda ou direita. Aquele que receber a indicação diz “Simon” enquanto, ao mesmo tempo, aponta para a esquerda ou direita. Aquele que receber a indicação diz “Theodore” enquanto aponta para alguém no círculo. Essa pessoa então começa com “Alvin” e reinicia a sequência. Aquele que falar errado ou fizer o gesto errado enquanto tenta manter um ritmo razoavelmente rápido está fora dessa parte do exercício. Essas pessoas, então, tornam-se “distratoras” e ficam fora do círculo tentando distrair seus pares (verbalmente, sem contato físico). A sequência continua até que reste apenas uma pessoa no círculo.

Aspecto de mindfulness ensinado: observar e participar com atenção plena em uma única coisa.

Exercício 4: observação da música

Os líderes reproduzem uma música da qual provavelmente adolescentes não gostariam e pede que os membros do grupo, enquanto ouvem em silêncio, observem e descrevam sem julgamento, ao mesmo tempo deixando plenamente que a experiência os envolva (seus pensamentos, emoções, alterações fisiológicas, impulsos). As variantes incluem reproduzir segmentos de duas outras músicas diferentes (em termos de estilo, ritmo, etc.) e pedir que os membros do grupo observem as mudanças nas músicas e em suas reações internas.

Aspectos de mindfulness ensinados: observar, descrever e participar sem julgamento.

Exercício 5: equilibrar um ovo

Vários membros tentam equilibrar um ovo verticalmente sobre uma mesa por 2 minutos.

Aspecto de mindfulness ensinado: observar com atenção plena uma única coisa, sem julgamento e com efetividade.

Exercício 6: exercício com as mãos

Os membros do grupo ficam em pé em torno de uma mesa oval ou retangular. Cada membro é instruído a colocar sua mão esquerda sobre a mesa. Então cada um coloca sua mão direita embaixo da mão esquerda da pessoa à sua direita. Uma pessoa inicia a sequência retirando a mão direita da mesa e rapidamente a colocando por baixo novamente. A pessoa à direita rapidamente ergue sua mão direita. Os movimentos com a mão continuam em torno do círculo em sequência até que alguém toque duas vezes. Esse movimento inverte a direção dos movimentos com as mãos, e estes continuam na direção inversa até que alguém toque duas vezes novamente. Aquele que retirar a mão de forma adiantada ou atrasada remove essa mão e deixa a outra mão sobre a mesa (se a outra mão estivesse fazendo o que deveria fazer). O exercício continua até que reste apenas um par de mãos.

Aspecto de mindfulness ensinado: observar com atenção plena uma única coisa, sem julgamento.

Exercício 7: abrir com atenção plena uma embalagem de Bis Lacta

Cada membro do grupo senta-se em uma posição confortável com um pacote de Bis Lacta à sua frente. Um líder diz:

“Depois que eu tocar o sino pela terceira vez, observem e descrevam a parte externa do Bis Lacta para si mesmos. Sintam as diferenças na textura entre a embalagem de papel e o papel alumínio. Quando começarem a abrir a embalagem do chocolate, notem como a forma e a textura do papel alumínio mudam em comparação com a embalagem de papel, e notem o chocolate. Sintam o chocolate e como ele se altera em contato com o calor da mão. Se a sua mente se desviar do exercício, notem a distração sem julgamento e, então, retomem sua atenção ao chocolate”.

Aspecto de mindfulness ensinado: observar e descrever com atenção plena uma única coisa.

Exercício 8: sanduíche com *mindfulness*

Um líder diz:

“Quando estamos engajados em uma atividade monótona — alguma coisa que achamos chata, desinteressante ou mesmo desagradável (mas necessária) —, frequentemente descobrimos que nossas mentes se dispersam. Em vez de prestar atenção ao que estamos fazendo, nossas cabeças se enchem de pensamentos sobre o que gostaríamos de estar fazendo, o quanto não suportamos o que estamos fazendo agora, como é injusto e idiota termos que fazer isso, etc. Em vez de termos consciência dos nossos pensamentos, sentimentos e sensações no momento presente sem julgá-los,

ofuscamos nossas mentes com pensamentos, sentimentos e julgamentos negativos. Ao usarmos a mente sábia, somos capazes de participar plenamente no momento, sem nos importarmos com preocupações futuras ou sentimento de insegurança.

Imaginem que vocês estão organizando um piquenique do grupo. Sua tarefa é fazer sanduíches de manteiga, presunto e queijo. Os mantimentos estão expostos sobre a mesa à sua frente. Quero que vocês finjam que estão preparando esses sanduíches. Passem por todas as ações que seriam necessárias para prepará-los. Peguem duas fatias de pão, peguem a faca, etc. Não deixem de fora nenhum passo. Enquanto estiverem preparando o sanduíche, concentrem-se plenamente no ato: pensem no quanto a manteiga é cremosa, como é diferente da consistência do queijo e do presunto. Depois que tiverem terminado de preparar um sanduíche, reservem-no e começem a preparar o próximo. O objetivo é se concentrar no ato de preparar o sanduíche. Se a sua mente começar a se dispersar, tragam sua atenção de volta para participar plenamente na tarefa”.

Aspecto de mindfulness ensinado: observar, descrever e participar com atenção plena em uma única coisa, sem julgamento.

Exercício 9: repetindo uma atividade

Um líder diz:

“Quando o sino tocar, sentem-se à mesa com os braços repousando sobre ela. Muito lentamente, estendam a mão vários centímetros para pegar uma caneta. Ergam a caneta alguns centímetros e depois a coloquem de volta. Movimentem sua mão de volta à sua posição original de descanso. Enquanto repetem essa ação, experimentem cada repetição como novidade, como se nunca a tivessem realizado antes. Você podem permitir que sua atenção se desloque para diferentes aspectos do movimento:

observando sua mão ou sentindo os músculos contraírem. Vocês também podem notar seu sentido do tato, estar conscientes das diferentes texturas e pressões. Deixem de lado qualquer distração ou julgamento que possam ter. Essa atividade os ajudará a ter consciência plena de uma atividade simples que vocês podem realizar com frequência durante o dia”.

Aspecto de mindfulness ensinado: observar e descrever com atenção plena uma única coisa, sem julgamento.

Exercício 10: focando o perfume

Os líderes trazem velas perfumadas. Os membros do grupo são instruídos: “*Escolham uma vela. Quando o sino tocar, relaxem em sua cadeira e encontrem uma posição confortável e relaxada. Fechem os olhos e começem a focar o perfume da vela. Deixem de lado qualquer distração ou julgamento. Notem como o perfume faz vocês se sentirem e que imagens ele evoca*”. Depois disso, os líderes e os participantes discutem as observações, as emoções, os sentimentos, os pensamentos e as sensações: “*Como o perfume fez você se sentir? Que imagens vieram à sua mente? O perfume o lembrou de alguma coisa em particular?*”.

Aspecto de mindfulness ensinado: observar com atenção plena uma única coisa, sem julgamento.

Exercício 11: comer uma passa com atenção plena

Os líderes de grupo distribuem passas. Pede-se que cada membro do grupo segure uma passa, observe sua aparência, textura e perfume, e, depois, coloque-a na boca e lentamente, com consciência, comece a mastigá-la, notando o sabor, as sensações e os sons ao comer. Isso também pode ser feito com doces (biscoitos recheados, caramelos, balas de frutas, chocolates, etc.).

Aspecto de mindfulness ensinado: observar e descrever com atenção plena uma única coisa, sem julgamento.

Exercício 12: exercício dos doces trocados

Os líderes trazem uma caixa de chocolates sortidos ou um saco de guloseimas variadas e pedem que os membros do grupo escolham cuidadosamente o item que acham que mais gostariam e o coloquem à sua frente. Os líderes lembram os membros do grupo de estar plenamente presentes e sem julgar a experiência. Um pouco antes de começar, cada membro é solicitado a passar o item escolhido para a pessoa à sua esquerda. Os membros observam suas reações. Agora os membros colocam seu doce na boca, fecham os olhos e usam todos os seus sentidos para observar o aroma, a textura e o gosto do seu doce. Os líderes lembram de trazerem sua atenção de volta para o foco escolhido caso suas mentes se dispersem. Depois de alguns minutos, os membros do grupo são instruídos a abrir os olhos, e os líderes pedem relatos sobre a experiência.

Aspecto de mindfulness ensinado: aceitação radical; observar e descrever com atenção plena uma única coisa, sem julgamento.

Exercício 13: exercício do cubo de gelo

Cada membro do grupo segura um cubo de gelo, deixa que ele derreta e observa/descreve a experiência.

Aspecto de mindfulness ensinado: observar e descrever com atenção plena uma única coisa, sem julgamento.

Exercício 14: exercício de textura

Os membros do grupo sentem objetos com diferentes texturas em uma bolsa e os observam/descrevem.

Aspecto de mindfulness ensinado: observar e descrever com atenção plena uma única coisa.

Exercício 15: batendo o tambor

Os membros do grupo são solicitados a tamborilar sobre a mesa. Uma pessoa começa, depois a pessoa ao lado se junta e assim por diante, até que todos estejam tamborilando e mantendo o mesmo ritmo.

Aspecto de mindfulness ensinado: participar com atenção plena em uma única coisa.

Exercício 16: andando sobre a linha

Os líderes marcam uma linha com fita adesiva no chão. Cada membro do grupo anda sobre a linha, colocando um pé diretamente na frente do outro, com atenção plena à atividade. Os membros compartilham observações sobre isso (por exemplo, a perda do equilíbrio).

Variante: equilibrando-se em um pé só. Os membros do grupo ficam em pé e se posicionam atrás das suas cadeiras. Com uma mão na cadeira para manter o equilíbrio, cada membro levanta um dos pés e tenta se equilibrar sobre o outro. Quando puder, cada pessoa remove a mão da cadeira e se equilibra sobre o pé, com atenção plena à atividade.

Aspecto de mindfulness ensinado: observar e descrever com atenção plena uma única coisa, sem julgamento; metáfora experencial para a manutenção do “equilíbrio” da mente emocional e da mente racional e de pensamentos e ações.

Exercício 17: charadas da mente sábia

Os líderes do grupo encenam os três estados da mente, um de cada vez, com *role-play* de um cenário (por exemplo, discussão com um dos pais sobre o toque de recolher). Os membros do grupo tentam adivinhar o estado da mente. Eles, então, discutem como chegaram à resposta (tom de voz, linguagem corporal, escolha das palavras, etc.). Finalmente, os líderes solicitam dois voluntários entre os membros do grupo para encenar um estado da mente em seu próprio *role-play*.

Aspecto de mindfulness ensinado: observar e descrever os três estados da mente (mente racional, mente emocional e mente sábia).

Exercício 18: reme seu barco

Os membros do grupo são divididos em dois ou três grupos e devem cantar “Reme, reme, reme seu barco” em turnos, começando pelo primeiro grupo. Os líderes avisam com gestos quando cada grupo deve começar. Os membros, então, descrevem suas experiências, incluindo insegurança e julgamentos. Os líderes discutem a noção de participação sem julgamento e, depois, pedem que os membros tentem de novo, mas dramatizando com exagero, com os gestos das mãos e aumentando o volume das vozes, entregando-se à experiência. Os líderes e os participantes discutem a diferença entre a primeira e a segunda vez.

Aspecto de mindfulness ensinado: participar sem julgamento.

Exercício 19: escuta com atenção plena

Os líderes pedem que os membros do grupo se dividam em duplas e discutam um tópico de interesse. Pede-se que os ouvintes não fiquem atentos, mas se mostrem distraídos ou entediados. Os líderes, então, perguntam aos falantes como é falar com alguém que não está se mostrando atento. Depois, os pares praticam novamente, mas com os ouvintes atentos, dedicando toda a atenção à interação. Por fim, os líderes e os falantes discutem a diferença.

Variante: escuta e fala com atenção plena. O mesmo que o exercício anterior, exceto que, na primeira vez, os falantes também se mostram distraídos. Então, na segunda prática, tanto os falantes quanto os ouvintes estão atentos à interação. Ambos discutem como foi interagir com alguém que estava distraído em vez de atento.

Aspecto de mindfulness ensinado: observar com atenção plena uma única coisa; efetividade interpessoal e validação nível 1 (ver Capítulo 3).

Exercício 20: o que há em um rosto?

Um líder diz “Tenham consciência do seu rosto. Notem as diferentes partes do seu rosto, desde a testa até o queixo. Elas estão relaxadas ou tensas? Há outras sensações? Qual é sua expressão facial? Tentem notar

sem mudar sua expressão ou experiência". Depois disso, os líderes e os participantes discutem as observações.

Variante: sensações corporais. Os líderes pedem que os membros do grupo tenham consciência das sensações, tensão, posição, etc., dentro do seu corpo, uma vez que prestar atenção às sensações físicas é importante para aprender a identificar as emoções. Segue-se uma discussão.

Aspecto de mindfulness ensinado: observar e descrever com atenção plena uma única coisa.

Exercício 21: focando a respiração

Um líder diz “*Fiquem em uma posição confortável e apenas notem a experiência do ar entrando e saindo do corpo. Prestem atenção à sensação de cada inspiração passando pelo seu nariz ou pela boca e notem como seus pulmões se expandem como um balão. Depois, notem como é a sensação quando expiram*”.

Aspecto de mindfulness ensinado: observar e descrever com atenção plena uma única coisa.

Exercício 22: observando as emoções

Um líder diz “*Observem as emoções que estão experimentando e tentem notar como é que vocês sabem que estão tendo essas emoções. Isto é, que rótulos vocês têm na mente? Que pensamentos, que sensações corporais, etc., lhes dão informações sobre as emoções? Descrevam para si mesmos onde sentem as sensações*”.

Aspecto de mindfulness ensinado: observar e descrever.

Exercício 23: o que há na minha experiência?

Um líder diz “*Foquem a mente na sua experiência neste exato momento. Tenham consciência dos pensamentos, sentimentos, sensações corporais, impulsos ou alguma outra coisa que observem. Não julguem a sua experiência nem tentem afastá-la ou mantê-la. Apenas permitam que as experiências venham e vão como nuvens cruzando o céu*”.

Aspecto de mindfulness ensinado: observar e descrever com atenção plena uma única coisa, sem julgamento.

Exercício 24: notando impulsos

Um líder diz “*Sentem-se bem eretos nas cadeiras. Durante este exercício, notem algum impulso, seja de se movimentar, mudar de posição, coçar-se ou fazer alguma outra coisa. Em vez de agir segundo o impulso, simplesmente note*”. Depois, os líderes e os participantes discutem a experiência. Foi possível ter um impulso e não agir segundo ele?

Aspecto de mindfulness ensinado: observar e descrever com atenção plena uma única coisa; tolerância ao mal-estar (não agir segundo impulsos, mesmo quando não agir for desconfortável).

Exercício 25: observando pensamentos

Um líder diz “*Notem seus pensamentos enquanto eles vêm e vão. Notem verdadeiramente seus pensamentos em vez de pensá-los, deter-se neles, afastá-los ou modificá-los. Tentem não ficar emperrados em um pensamento ou acabar acreditando nele ou reagindo a ele. Notem o que eles são, pois são apenas pensamentos*”.

Aspecto de mindfulness ensinado: observar com atenção plena uma única coisa, sem julgamento.

Exercício 26: assoprando bolhas de sabão

Os líderes entregam brinquedos de soprar bolhas de sabão para os membros do grupo. Os membros devem começar a assoprar bolhas, focando toda sua atenção neste momento, nas bolhas, e notando suas formas, texturas, cores, etc. Se forem distraídos por outros pensamentos, eles devem gentilmente trazer sua atenção de volta para o processo de assoprar bolhas.

Aspecto de mindfulness ensinado: observar com atenção plena uma única coisa, sem julgamento.

Exercício 27: imagens de uma experiência recente

Um líder diz:

“Pensem em uma situação recente em que vocês ficaram incomodados com um namorado, namorada ou familiar. Reservem um momento e tentem evocar a experiência como se ela estivesse acontecendo agora; notem seus pensamentos, sentimentos, impulsos, sensações corporais, etc. Observem suas experiências, permitam-se experimentá-las plenamente sem julgá-las, e, então, silenciosamente verbalizem essas experiências (por exemplo, ‘As lágrimas estavam brotando em meus olhos’, ‘Meus ombros pareciam tensos’ e ‘Meus pensamentos estavam acelerados’). O objetivo é praticar entrar na mente sábia como se vocês estivessem na situação neste momento”.

Variante: fazendo o que funciona. O mesmo que o exercício anterior, exceto que, depois de 2 minutos de observação das experiências, o líder diz “Pensem no seu objetivo nesta situação. Pensem em alguma coisa que vocês poderiam fazer ou dizer para fazer o que funciona.” Isto é, foquem na efetividade”.

Aspecto de mindfulness ensinado: mente sábia, observar e descrever sem julgamento e efetivamente.

Nota: instrua os membros e escolherem um cenário que não os desregule!

Exercício 28: mudando uma letra

Os membros do grupo se sentam em uma posição confortável. Quando um líder do grupo tocar o sino pela terceira vez, ele começará o exercício dizendo uma palavra de três letras (ou quatro letras, se os líderes quiserem tornar um pouco mais complexo). Então a próxima pessoa muda uma das letras na palavra que acabou de ser dita pelo líder para formar uma nova palavra e a diz em voz alta. Depois disso, a próxima pessoa toma essa nova palavra e muda uma letra para formar uma palavra com-

pletamente nova e assim por diante. (Exemplo de sequência: “nada, fada, cada”.)

Aspecto de mindfulness ensinado: observar com atenção plena uma única coisa (manter-se focado).

Exercício 29: última letra, primeira letra

Para iniciar esse exercício, os membros do grupo se sentam em círculo. A primeira pessoa inicia dizendo uma palavra e, então, o indivíduo à direita deve dizer uma palavra que inicie com a última letra da palavra que a primeira pessoa disse. (Exemplo de sequência: lugar, rato, orelha, azul). Um líder diz “Enquanto você segue em volta do círculo, deixe de lado qualquer distração. Note qualquer julgamento que você possa ter em relação à sua habilidade para pensar em uma palavra rapidamente”. Depois disso, os líderes e os participantes discutem as observações.

Aspecto de mindfulness ensinado: observar com atenção plena uma única coisa, sem julgamento.

Exercício 30: meditação andando formal

Um líder diz:

“Para fazer a meditação andando, você precisa de um local com espaço suficiente para dar, pelo menos, de cinco a 10 passos em linha reta. Escolha uma área desobstruída e comece em uma das extremidades. Fique em pé por um momento em uma posição atenta. Seus braços podem ficar em qualquer posição que seja confortável. Então, enquanto inspira, erga um pé e coloque-o à frente. Enquanto expira, abaixe o pé e toque o chão. Repita isso com o outro pé. Ande lentamente até a extremidade oposta, depois dê a volta lentamente e permaneça ali por um momento antes de andar de volta. Depois repita o processo. Fique com os olhos abertos para manter o equilíbrio, mas não olhe para nada em particular. Ande naturalmente. Coloque toda a sua atenção

nessa experiência de caminhar. Observe as tensões que se acumulam no corpo; coloque toda a sua atenção nas sensações que vêm dos seus pés e pernas. Experimente cada minúscula mudança na sensação tátil enquanto o pé faz pressão contra o piso e, então, erga-o novamente, de modo que os pés se tornem todo o seu universo. Se sua mente se desviar, note a distração da maneira usual, depois retorne sua atenção para a caminhada. Não olhe para seus pés enquanto estiver fazendo tudo isso e não faça a caminhada para frente e para trás observando uma imagem mental dos seus pés e pernas”.

Aspecto de mindfulness ensinado: observar com atenção plena uma única coisa.

CAPÍTULO 7

Tolerância ao mal-estar

RESUMO DAS SESSÕES

Sessão 1

- Breve exercício de *mindfulness*
- Análise do tarefa de casa
- Intervalo
- Explicação aos participantes sobre as habilidades de tolerância ao mal-estar e sua justificativa
- Habilidades de sobrevivência à crise
- Tarefa de casa
- Encerramento da sessão

Fichas e outros materiais

- Ficha de tolerância ao mal-estar 1 (“Por que tolerar sentimentos e impulsos dolorosos?”)
- Ficha de tolerância ao mal-estar 2 (“Visão geral das habilidades de sobrevivência à crise”)
- Ficha de tolerância ao mal-estar 3 (“Habilidades de sobrevivência à crise: distraia-se com *ACCEPTS* da mente sábia”)
- Ficha de tolerância ao mal-estar 4 (“Exercício prático: distraia-se com *ACCEPTS* da mente sábia”)
- Sino de *mindfulness*
- Quadro branco ou outra superfície grande para escrever e marcadores

- Uma seleção de materiais para atividades de “distração” (p. ex., jogos, quebra-cabeças, revistas, música)

Sessão 2

- Breve exercício de *mindfulness*
- Análise do tarefa de casa
- Intervalo
- Autotranquilização com os seis sentidos
- *IMPROVE* o momento
- Tarefa de casa
- Encerramento da sessão

Fichas e outros materiais

- Materiais para usar para atividades de autotranquilização (p. ex., chá de ervas, música, velas perfumadas)
- Ficha de tolerância ao mal-estar 5 (“Habilidades de sobrevivência à crise: autotranquilização com os seis sentidos”)
- Ficha de tolerância ao mal-estar 6 (“Exercício prático: autotranquilização com os seis sentidos”)
- Ficha de tolerância ao mal-estar 7 (“Habilidades de sobrevivência à crise: *IMPROVE* o momento”)
- Ficha de tolerância ao mal-estar 8 (“Exercício prático: *IMPROVE* o momento”)
- Sino de *mindfulness*
- Quadro branco ou outra superfície grande para escrever e marcadores

Sessão 3

- Breve exercício de *mindfulness*
- Análise da tarefa de casa

- Intervalo
- Prós e contras
- Habilidades TIPP
- Tarefa de casa
- Encerramento da sessão

Fichas e outros materiais

- Ficha de tolerância ao mal-estar 9 (“Habilidades de sobrevivência à crise: prós e contras”)
- Ficha de tolerância ao mal-estar 10 (“Exercício prático: prós e contras”)
- Ficha de tolerância ao mal-estar 11 (“Habilidades de sobrevivência à crise: TIPP para manejo de emoções extremas”)
- Ficha de tolerância ao mal-estar 12 (“Exercício prático: habilidades TIPP”)
- Sino de *mindfulness*
- Quadro branco ou outra superfície grande para escrever e marcadores
- Compressas geladas, máscara em gel para olhos ou bolsas plásticas herméticas com cubos de gelo; toalhas de papel (para temperatura TIPP)
- Um relógio grande com um ponteiro dos segundos visível (para respiração compassada)

Sessão 4

- Breve exercício de *mindfulness*: meio sorriso
- Análise do tarefa de casa
- Intervalo
- Habilidades de aceitação da realidade
- Tarefa de casa
- Encerramento da sessão

Fichas e outros materiais

- Ficha de tolerância ao mal-estar 13 (“Monte seu *kit* de sobrevivência à crise para usar em casa, na escola ou no trabalho”)
- Ficha de tolerância ao mal-estar 14 (“Aceitando a realidade: esco-lhas que podemos fazer”)
- Ficha de tolerância ao mal-estar 15 (“Aceitando a realidade: mudando a sua mente”)
- Ficha de tolerância ao mal-estar 16 (“Boa disposição”)
- Ficha de tolerância ao mal-estar 17 (“Formas de praticar a aceitação da realidade”)
- Ficha de tolerância ao mal-estar 18 (“Exercício prático: aceitando a realidade”)
- Sino de *mindfulness*
- Quadro branco ou outra superfície grande para escrever e marcadore

NOTAS PARA OS TREINADORES

Nada é mais desejável do que ser libertado de uma aflição, mas nada é mais assustador do que ser privado de uma muleta.

James A. Baldwin

São nossas escolhas... que mostram o que verdadeiramente somos, muito mais do que nossas habilidades.

Albus Dumbledore

(em *Harry Potter e a câmara secreta*, de J. K. Rowling)

SOBRE ESTE MÓDULO

As habilidades de tolerância ao mal-estar ajudam os participantes a tolerar situações difíceis e dor emocional quando os problemas não podem ser resolvidos imediatamente. Esse módulo contém dois tipos de habi-

lidades de tolerância ao mal-estar. As sessões 1 a 3 abrangem o primeiro tipo, habilidades de sobrevivência a crises, e enfatizam a mudança da própria experiência do mal-estar pela distração, autotranquilização, *IMPROVE* o momento, consideração de prós e contras da ação impulsiva *versus* efetiva, além de “diminuir” a química do próprio corpo para reduzir rapidamente a excitação extrema. Essas estratégias ajudam o indivíduo a sobreviver à crise sem torná-la pior devido à ação impulsiva. Sobretudo, essas habilidades fornecem soluções de curto prazo que não resolvem o problema central que causa o mal-estar e não necessariamente fazem as pessoas se sentirem melhor. Em vez disso, elas ajudam o indivíduo a suportar a dor de modo hábil ao não se engajar em comportamentos problemáticos, incluindo uso de substâncias, alimentação desordenada ou autolesão.

Para ensinar as habilidades de distração e autotranquilização, os treinadores de habilidades devem trazer vários materiais de distração e tranquilização para as respectivas sessões. Os materiais de distração podem incluir caça-palavras, Sudoku, marcadores coloridos, papel e revistas. Mostrar vídeos curtos e engraçados no YouTube também podem funcionar. Os materiais de autotranquilização podem incluir loções, chás de ervas, velas perfumadas, pequenos bichinhos de pelúcia, música, fotos de pôr do sol e praias, lenços de seda, chocolates, etc. Para ensinar habilidades TIPP, os treinadores de habilidades devem trazer bolsas de gelo ou água gelada em pequenas embalagens apropriadas. Além de praticar as várias habilidades de tolerância ao mal-estar na sessão de treinamento, a tarefa de casa para esse grupo de habilidades inclui a criação de um *kit* personalizado de sobrevivência a crises. Também se indica a criação de um *kit* portátil de tolerância a pequenos mal-estares para uso na escola, no trabalho, no acampamento ou no trânsito.

O tempo restante do módulo é dedicado ao segundo grupo de habilidades de tolerância ao mal-estar: habilidades de aceitação da realidade. Essas habilidades ajudam a aprender como aceitar plenamente circunstâncias dolorosas que não podem ser mudadas, em vez de evitá-las ou fugir delas de uma forma que só aumenta o sofrimento. Por meio da

aceitação radical e da boa disposição para aceitar a realidade como ela é, podemos reduzir o sofrimento emocional e avançar de maneira mais centrada e efetiva. Conforme descrito nas notas de ensino, sugere-se que o meio sorriso seja usado como um exercício de *mindfulness* no começo da Sessão 4.

SESSÃO 1

BREVE EXERCÍCIO DE MINDFULNESS ANÁLISE DA TAREFA DE CASA INTERVALO

EXPLICAÇÃO AOS PARTICIPANTES SOBRE AS HABILIDADES DE TOLERÂNCIA AO MAL-ESTAR E SUAS JUSTIFICATIVAS

Comece explicando que as próximas semanas serão dedicadas a habilidades para tolerância ao mal-estar.

Pergunte aos adolescentes: “*O que significa mal-estar? O que significa tolerância?*”. Os líderes recebem definições do grupo, observando que tolerância envolve suportar, em vez de mudar ou se livrar de uma situação indesejada. Os treinadores devem, então, compartilhar um exemplo pessoal, como o seguinte:

“Alguém já fez um cruzeiro de navio ou viu um na televisão? Então, imaginem o seguinte: eu estou nesse navio de cruzeiro deixando o porto de Nova Iorque. Saímos pelo Atlântico até o sul na direção da Flórida. Certa tarde, ao fazer uma caminhada pelo deck apreciando a paisagem, escorreguei em uma casca de banana e caio no mar. Depois de cair na água, afundo e então volto à superfície; o navio se moveu muito rápido e me ultra-

passou. À distância, vejo outro barco e parece que ele está vido na minha direção. Não consigo ver nenhum sinal de terra. O que vocês acham que eu estou sentindo nesse momento? Qual é o meu impulso? O que vocês fariam (vendo o seu navio se afastando)?”.

Ponto para discussão: obtenha comentários. Comumente, alguém sugere nadar até o navio de cruzeiro, outros dizem para acenar freneticamente e gritar por ajuda. Dê a todos a chance de pensar a respeito, validando a emoção de medo/pânico, validando o impulso de ação para nadar e gritar. Então ofereça a solução de tolerância ao mal-estar da mente sábia: não nadar, não gritar, mas fazer o que é conhecido como “flutuação de sobrevivência” até que o outro barco chegue. Explique aos participantes:

“É preciso enorme mindfulness e habilidades de tolerância ao mal-estar para não agir impulsivamente. Se eu fosse agir segundo o meu pânico, provavelmente teria piorado a situação e me afogado. Isso é o que vocês precisam entender sobre habilidades de tolerância ao mal-estar. Não é sobre fazer você se sentir melhor. Eu não estava me sentindo bem boiando no meio do Oceano Atlântico — eu estava muito estressado! Entretanto, eu não estava fazendo coisas impulsivamente que deixariam a minha situação ainda pior; em vez disso, eu tolerei a situação”.

Ponto para discussão: obtenha um ou dois exemplos de alguém em mal-estar agindo impulsivamente e tornando pior a situação.

Por que se preocupar em tolerar sentimentos dolorosos e impulsos?

Oriente os participantes a ler a ficha de tolerância ao mal-estar 1 (“Por que tolerar sentimentos dolorosos e desejos?”).

- Todos têm que lidar com a dor, pois a vida não é isenta de dor. (*Convide os participantes a concordar ou discordar.*)
- Sempre tentar evitar a dor pode levar a mais problemas do que resolvê-los. (*Convide os participantes a concordar ou discordar.*)
- Evitar a dor pode levá-lo a agir impulsivamente, e você pode acabar se magoando ou não conseguindo o que quer. (*Convide os participantes a concordar ou discordar.*)

Por exemplo, digamos que você está muito chateado, e, por isso, se embebeda. Então você é apanhado e é punido. Agora você tem mais coisas com as quais ficar chateado. Muito do seu treinamento de habilidades foca em como mudar eventos e circunstâncias estressantes, como reduzir discussões com as pessoas ou melhorar a depressão. Mas situações estressantes frequentemente não podem ser mudadas imediatamente. Assim sendo:

- Você precisa ter formas de lidar com o mal-estar e aceitar o mal-estar.
- Você aprenderá habilidades para sobreviver e se sair bem em situações muito difíceis sem retroceder a antigos comportamentos que só vão piorar as coisas.

HABILIDADES DE SOBREVIVÊNCIA A CRISES

Oriente os participantes a lerem a ficha de tolerância ao mal-estar 2 (“Visão geral das habilidades de sobrevivência à crise”).

Nas próximas sessões, lhe ensinaremos estratégias de sobrevivência a crises. São estratégias que o ajudam a atravessar uma crise. O que é uma crise? Quando você está muito incomodado ou as coisas estão muito estressantes, esta é uma situação de curto prazo e você quer resolvê-la, mas não pode. Talvez as únicas soluções em que você consegue pensar tornarão a situação pior. Essas habilidades o ajudam a lidar com emoções arrasadoras ou situações intoleráveis. Não é esperado que resolvam os

seus problemas, mas o ajudarão a sobreviver a emoções dolorosas e a não agir segundo seus impulsos.

Distração com ACCEPTS da mente sábia

A distração pode ser efetiva no curto prazo para ajudar a lidar com o mal-estar.

Autotranquilização com os seis sentidos

Tranquilizar-se também é uma habilidade crítica para sobrevivência a crises. Algumas pessoas se tranquilizam mais quando não estão altamente estressadas e acham mais difícil quando estão. A prática pode ajudar.

IMPROVE o momento

Introduza a ideia de que existem maneiras de *IMPROVE* o momento em que estamos ao manejar o que estamos fazendo internamente, dentro de nós mesmos.

Prós e contras

Pesar as vantagens e desvantagens de agir impulsivamente *versus* agir habilmente (considerando objetivos da mente sábia) é uma quarta habilidade de sobrevivência a crises que iremos ensinar. Esta habilidade requer algum tempo e reflexão e pode lhe dar tempo antes de agir impulsivamente.

TIPP

As habilidades TIPP reduzem nossa química corporal rapidamente. Essas habilidades podem ser usadas quando você está tão estressado que não consegue pensar claramente e lembrar de outras habilidades a serem usadas.

Habilidades de tolerância ao mal-estar requerem habilidades de *mindfulness*

Todas essas habilidades requerem que os indivíduos usem primeiro suas habilidades de *mindfulness*. Você possivelmente não poderá fazer uso de suas habilidades de sobrevivência a crises se antes de tudo não estiver consciente (i.e., com atenção plena) de que está estressado e precisa das habilidades.

Ponto para discussão: pergunte “Por que sobreviver a uma crise é uma boa ideia? Soluções temporárias podem ser aceitáveis em algumas situações?”.

Estratégias de “enfrentamento” prejudiciais

Vamos falar sobre as formas como muitas pessoas atualmente enfrentam crises/emoções dolorosas. Quando estressadas, incomodadas, desreguladas ou atordoadas, muitas pessoas lidam com a situação:

- Comendo em excesso ou muito pouco
- Bebendo
- Usando drogas
- Fumando cigarros
- Faltando ou evitando a escola
- Cortando-se
- Tempo excessivo de tela (p. ex., TV, computador, *tablet*, telefone)
- Comportamento de risco *on-line*
- Exercício em excesso
- Cafeína em excesso
- Explodindo de raiva
- Afastando-se socialmente
- Mentindo
- Trabalhando em excesso

Procrastinando

Gastando dinheiro em excesso

Dormindo demais ou muito pouco

Ergam a mão se vocês *alguma vez* já usaram alguma dessas estratégias ou similares para enfrentamento quando estressados (*todos no grupo provavelmente erguerão suas mãos*).

O problema com essas estratégias de “enfrentamento” é que elas frequentemente tornam o problema original ainda pior ou criam novos problemas — isto é, elas bagunçam tudo. Alguns desses comportamentos são ótimos quando em moderação, enquanto outros são sempre prejudiciais.

Uma estratégia de enfrentamento efetiva de uma pessoa pode ser um comportamento mal-adaptativo para outra. Até para a mesma pessoa, um comportamento pode ser um problema ou não, dependendo quando, como (p. ex., impulsivamente, obsessivamente) e para que propósito ele é usado. Por exemplo, passar um tempo nas redes sociais pode ser socialmente agradável, relaxante e uma distração; também pode ser aditivo e usado para evitar e procrastinar. Exercitar-se pode ser uma habilidade de tolerância ao mal-estar [p. ex., *TIPP*] e uma habilidade de regulação emocional [*uma habilidade PLEASE*] ou um comportamento mal-adaptativo quando excessivo.

Neste módulo, aprenderemos como tolerar o mal-estar e sobreviver a crises para que possamos reduzir o uso dessas estratégias de enfrentamento mal-adaptativas.

DISTRAÇÃO COM ACCEPTS DA MENTE SÁBIA

A distração pode reduzir o mal-estar no momento e o contato com coisas que causam emoções dolorosas.

EXERCÍCIO

Peça que as pessoas avaliem o próprio mal-estar neste exato momento de 0 (nenhum) a 100 (máximo). A seguir, espalhe sobre uma mesa vários materiais de distração (p. ex., caça-palavras, livros de fotografias, blocos de construção, caleidoscópios, baralho de cartas, quebra-cabeças, Sudoku, marcadores coloridos e papel, revistas). Peça que cada membro do grupo escolha uma atividade, da qual deverão participar com atenção plena por 5 minutos, entregando-se a ela completamente. Ao final de 5 minutos, peça que os membros do grupo avaliem seus níveis de mal-estar novamente. Depois peça que façam comentários/observações sobre o exercício: “Seus níveis de mal-estar mudaram? A atividade resolveu todos os seus problemas? Era esperado que ela fizesse isso?”.

Nota para os líderes: se o humor do grupo estiver em queda (i. e., monótono, baixa energia, retraído), considere usar uma atividade energizante para se distrair, como um clipe ou vídeo engraçado no YouTube. Se a energia estiver muito alta (p. ex., excitados, impulsivos, desinibidos), considere usar uma atividade como palavras cruzadas, leitura e desenho para regulação das emoções.

- **Algumas habilidades ajudam algumas pessoas por algum tempo.** Um tipo de distração pode não funcionar completamente, e você terá que tentar outros para descobrir qual será efetivo para você naquele momento em particular. Além do mais, você pode descobrir que algumas atividades podem ser usadas por 5 a 10 minutos e atingir o efeito desejado, enquanto outras podem precisar ser usadas por períodos de tempo mais longos, e, algumas vezes, diferentes habilidades precisam ser usadas em sequência, por várias horas, para ajudar a reduzir o mal-estar.

Se uma atividade usada no exercício diminuiu o seu mal-estar, esse efeito é uma informação útil para você anotar. Essa atividade, e talvez

outras como ela, podem ser usadas na próxima vez em que você estiver estressado. Se você não estava estressado inicialmente, apesar disso, é útil praticar essa e outras atividades. A prática aumenta a probabilidade de você tentar essas habilidades na próxima vez que estiver estressado.

Nota para os líderes: lembre os membros间断地 do propósito das habilidades de sobrevivência à crises. Elas não irão fazer os participantes se sentirem bem. Seu objetivo é ajudá-los a tolerar a crise para que não piores sua situação agindo impulsivamente.

Oriente os participantes a ler a Ficha de tolerância ao mal-estar 3 (“Habilidades de sobrevivência à crise: distraia-se com ACCEPTS da mente sábia”). Examine cada item na ficha e obtenha exemplos dos membros do grupo do que eles acham útil. Para alguns itens, como Atividades, é útil pedir a cada membro do grupo um exemplo de uma atividade que ele possa realizar facilmente como uma distração. Se os membros do grupo identificarem exemplos que não estão na lista, convide-os a escrevê-los na ficha.

Atividades: faça alguma coisa

Convide os participantes a ler a lista de atividades na folha e pergunte: “Que atividades funcionam para distraí-los?”. Acrescente atividades de distração efetivas não listadas na ficha. Elas precisam ser atividades que possam ser acessadas rapidamente em diferentes contextos (p. ex., casa, escola, trabalho). Trenó e mergulho podem ser atividades maravilhosas para distração, mas elas podem não ser acessadas facilmente.

Contribuição: faça alguma coisa boa para alguém

Convide os participantes a lerem a ficha. Alguns adolescentes têm dificuldade de entender que isto não significa necessariamente fazer alguma coisa boa para a pessoa com quem eles estão incomodados. Dê o exemplo de um adolescente que está sendo incomodado por um irmão mais novo em casa:

"Em vez de gritar ou bater no seu irmão chato, você pode 'contribuir' ajudando outro irmão que não o está incomodando com o seu dever de casa ou ajudando a sua mãe arrumando a mesa para o jantar. A ideia é que fazer uma "boa ação" para outra pessoa pode reduzir o seu mal-estar. Pode ser algo maior, como coletar brinquedos para crianças hospitalizadas, ou simples, como segurar a porta para alguém passar e sorrir. Fazer algo pelos outros não só faz a outra pessoa se sentir bem, mas também eleva o seu estado de humor. Alguém já notou isto?".

Cite um ou dois exemplos.

Comparações: compare-se com aqueles menos afortunados que você

Esta habilidade sempre parece provocar discussão e, frequentemente, é mal compreendida. As pessoas tendem a responder que esse tipo de comparação não irá funcionar e, frequentemente, a acham invalidante. Os líderes do grupo podem validar as respostas e então dar exemplos de como essa habilidade pode ser útil. Um de nós dá o seguinte exemplo:

"Quando eu tinha uns 20 anos, desenvolvi uma condição nos joelhos que dificultava subir e descer escadas no hospital em que eu trabalhava. Certo dia, estava sentindo muita dor nos joelhos e me lamentando: "Por que comigo? Isto não é justo". Então, ergui os olhos e notei pacientes em cadeiras de rodas e macas que não conseguiam andar sem a ajuda de outras pessoas. Embora estivesse sentindo dor, pelo menos eu conseguia andar sozinho. Essa perspectiva ajudou a reduzir o meu mal-estar temporariamente".

Outra maneira de usar comparações é pedir que os membros do grupo pensem em uma situação em que já se sentiram pior ou estavam se saindo pior do que agora. Explique: "Uma habilidade não vai funcionar para todos! As pessoas não têm que usar essa habilidade se não a acharem útil. Mas todos devem ser capazes de encontrar algumas habilidades que funcionam para eles!".

Emoções: crie emoções diferentes

Convide os participantes a lerem a ficha e a identificarem uma atividade listada que crie emoções diferentes da atual.

Quantas pessoas escutam música *dark* e depressiva quando estão desprimidas? [Espere por uma resposta e depois explique:] Isso é *não* usar esta habilidade. A ideia é escolher músicas, filmes, programas de TV, amigos, websites ou outras atividades que evoquem emoções *diferentes* daquelas que causam mal-estar. Coisas que sejam animadas, engraçadas, divertidas, revigorantes, energizantes, excitantes ou calmantes podem ajudar a promover estados emocionais melhores.

Nota para os líderes: algumas vezes ilustramos o ponto acima apresentando um vídeo curto no grupo. Muitos adolescentes relatam que ouvir música triste quando estão tristes, por exemplo, parece ser validante, e, ao fazer isso, eles se sentem menos desregulados. Pode-se argumentar que embora essa escolha funcione para diminuir o mal-estar, ela ainda não é a habilidade de se distrair das emoções atuais — ela pode ser outra habilidade — por exemplo, a habilidade de autotranquilização ou autovalidação. O treinador de habilidades pode dar exemplos de atividades que mudam as emoções: por exemplo, assistir a um programa de TV engraçado ou colocar uma música calma quando se sentir irritado/ansioso; ouvir músicas animadas em um iPod quando se sentir triste.

AFASTANDO-SE: EXPULSE A SITUAÇÃO DOLOROSA DA SUA MENTE TEMPORARIAMENTE

Convide os participantes a lerem a ficha e a pensarem em um exemplo de afastamento. Muitos adolescentes e pais perguntam: "Afastar-se não é o oposto do que devemos fazer na terapia?". O líder pode dizer que, a longo prazo, não queremos nos afastar e continuamente evitar emoções ou situações difíceis, no entanto, em uma crise, enfrentar a situação dolorosa não é necessariamente útil. Exemplos são úteis aqui. Um de nós dá o seguinte exemplo:

"Meu pai estava doente no hospital. Se eu me permitisse pensar nele deitado em uma cama de hospital com dor aguda enquanto eu estava no trabalho, ficaria muito triste, ansioso e incapaz de prestar atenção aos meus clientes. *Afastar-me* era uma maneira de colocar tudo à margem temporariamente enquanto eu focava no meu trabalho; ao voltar para casa, eu me permitia experimentar toda a gama de emoções e pensar no meu pai".

Exemplo opcional:

"Uma cliente contou uma história sobre uma colega que aparentemente estava tentando provocar uma briga com ela na escola. Em vez de a cliente ficar encarando a outra garota durante a aula (o que inevitavelmente deixaria a cliente com mais raiva e mais incapaz de focar), ela imaginou que tinha 'viseiras de cavalo' na cabeça e que podia apenas olhar para a frente e não para o lado onde sentava a outra garota. Isto lhe permitiu terminar suas últimas semanas de escola sem se envolver em uma briga que teria resultado em uma suspensão escolar ou até mesmo em expulsão".

Alguns líderes de grupo fazem exercícios para ajudar as pessoas a se afastarem simbolicamente ou fisicamente, como decorar uma pequena caixa para guardar papéis em que escreveram suas emoções, pensamentos e imagens dolorosos. Os papéis podem ser retirados posteriormente.

Pensamentos: substitua seus pensamentos

Convide os participantes a lerem a ficha e a pensarem em um exemplo de substituição de pensamentos. Alguns adolescentes e familiares podem dizer que "contar até 10 ou observar as cores em um pôster na sala" é tolo e ineficaz. O líder precisa frisar dois pontos aqui:

- ***Se não funcionar, tente outro.*** Algumas das habilidades ajudam algumas pessoas algumas vezes. Se não funcionar para você, então encontre outra.
- ***Mas para funcionar, precisa ser feito com atenção plena.*** Esta habilidade, como a maioria das outras, requer que o participante pratique com atenção plena. Isto significa tentar participar integralmente do exercício de distração, como repetir conscientemente a letra de uma canção mentalmente ou contar os diferentes tons de azul no pôster. Quando a sua mente se desviar para a situação estressante, note e, gentilmente, traga a atenção de volta para o pensamento alternativo específico.

Um dos líderes usa o seguinte exemplo:

"Tenho muita dificuldade para coletar sangue para checkups ou para tomar uma injeção intravenosa quando isso é necessário para alguns procedimentos. Eu costumava contar as pastilhas do teto ou do piso para distrair a minha mente ou fazer uma contagem decrescente, de 3 em 3, partindo de 100. Também já trouxe comigo uma cópia do *New York Times* e me entreguei à leitura de um bom artigo enquanto eles estavam procurando as veias no meu braço. Faço isto até que esteja terminado. Ocupar minha mente dessa maneira opera maravilhas para que eu seja capaz de tolerar o mal-estar".

Sensações: intensifique outras sensações

Convide um participante a ler a ficha e pensar em um exemplo de intensificação de outras sensações. Para alguns adolescentes, fazer abdominais e flexões até a exaustão funciona. Para outros, abraçar apertado o próprio colchão ou travesseiro serve para essa função. Não deixe de explicar como usar essa habilidade sem se machucar! Estalar uma faixa de elástico no próprio braço pode envolver uma sensação de ferroada, mas não é considerado “machucar-se” se não houver hematoma ou dano ao tecido. Segundo uma perspectiva de modelagem ou redução de danos, a ferroada da faixa de elástico é melhor do que se cortar, situação em que pode ocorrer dano ao tecido e mesmo cicatrizes. O líder pode assinalar que eventualmente o participante pode não precisar de que a sensação de ferroada efetivamente o distraia. Essa habilidade também pode envolver a intensificação de sensações de temperatura (p. ex., uma bebida gelada ou um banho quente, mas não ao ponto de queimar), audição (p. ex., ouvir música alta no seu quarto), paladar (p. ex., picles amargos ou molho picante), etc.

Um breve teste

Diga aos participantes para virarem suas fichas e então os interroge sobre o que significa o acrônimo ACCEPTS. Por exemplo, “Ok, quem pode me dizer o que A significa? A que se refere o primeiro C?” E assim por diante. Certifique-se de que todos sejam capazes de dizer o significado de pelo menos uma ou duas letras, demonstrando algum grau de rememoração acurada. Diga-lhes que eles podem precisar usar essa habilidade no meio da noite, no meio de um dia escolar ou no meio do Oceano Atlântico (por assim dizer), quando não podem necessariamente acessar às suas fichas de habilidades. Eles precisam ter essas habilidades comprometidas com a memória.

TAREFA DE CASA

Oriente a leitura da Ficha de tolerância ao mal-estar 4 (“Exercício: distraia-se com ACCEPTS da mente sábia”). Peça que cada membro se comprometa a usar duas habilidades de distração específicas quando defrontados com mal-estar, mesmo sendo leve, durante a semana. Eles devem escrever suas escolhas na ficha.

DESAFIOS DO ENSINO DE HABILIDADES DE SOBREVIVÊNCIA A CRISES

Quando passar o tarefa de casa, os líderes podem antecipar alguns dos desafios que podem surgir. Note que eles se aplicam não só a habilidades de distração como ACCEPTS da mente sábia, mas também a outras habilidades de sobrevivência a crises. Os membros do grupo podem dizer: “As habilidades de tolerância ao mal-estar não funcionam para mim” ou “Quando todos os meus amigos me abandonarem, ouvir música não vai simplesmente deixar tudo melhor”. Os líderes podem responder dizendo: “Tentem variar sua prática das habilidades o suficiente para encontrar as que funcionam melhor”.

Alguns membros podem dizer durante a lição das habilidades ou na análise da tarefa de casa na semana seguinte: “Tolerância ao mal-estar não faz com que eu me sinta melhor” ou “Isso não durou tempo suficiente”. Os líderes podem responder dizendo “Essas habilidades não pretendem necessariamente fazer você se sentir melhor ou resolver o seu problema, mas prevenir que você torne a situação ainda pior. Se você não tiver um comportamento prejudicial ou de risco quando estiver muito incomodado, então funcionou”. Quanto a não durar tempo suficiente, os líderes podem dizer: “Você pode precisar reunir várias habilidades de tolerância ao mal-estar para superar suficientemente os níveis mais altos de mal-estar”.

SESSÃO 2

BREVE EXERCÍCIO DE MINDFULNESS ANÁLISE DA TAREFA DE CASA

INTERVALO

Durante o intervalo, os treinadores de habilidades podem colocar sobre uma mesa itens para autotranquilização trazidos para a sessão.

AUTOTRANQUILIZAÇÃO COM OS SEIS SENTIDOS

Explicação aos participantes sobre as habilidades de autotranquilização e sua justificativa

Autotranquilização é uma forma de autocuidado durante uma crise. Cada um dos cinco sentidos pode ser usado para se tranquilizar, e você também pode usar o movimento (i. e., o sentido cinestésico). Algumas pessoas acham difícil até mesmo pensar em fazer alguma coisa como “autotranquilização” quando estão perturbadas. Embora, inicialmente, possa não parecer natural, as habilidades de autotranquilização podem se tornar extremamente úteis se elas se derem a chance de praticar.

EXERCÍCIO

Convide os participantes a avaliar o seu mal-estar (0 a 100) e, então, peça que se engajem em alguma forma de autotranquilização usando um dos materiais sobre a mesa (p. ex., um CD de músicas calmas, chás de ervas, biscoitos de chocolate recém saídos do forno, loções aromáticas, velas perfumadas, fotos grandes com cenas tranquilas como pôr-do-sol e praias, animais de pelúcia, cachecóis aconchegantes). Os participantes também podem usar movimentos e alongamentos para autotranquiliza-

ção. Os membros do grupo devem participar integralmente na experiência por cerca de 5 minutos. Depois disso peça que avaliem seu mal-estar novamente e compartilhem suas observações.

Nota para os líderes: alguns membros podem achar que as atividades de autotranquilização selecionadas não são particularmente calmantes para eles naquele momento. Os líderes podem normalizar esta resposta e dizer que é importante tentar diferentes objetos de autotranquilização para descobrir o que funciona mais efetivamente para cada indivíduo. Algumas vezes as pessoas precisarão empregar múltiplas atividades que envolvam múltiplos sentidos para obter a redução desejada no mal-estar. Além disso, algumas atividades de autotranquilização podem criar emoções negativas ou se tornar comportamentos mal-adaptativos se realizadas em excesso (p. ex., comer muito sorvete, fazer exercícios em excesso, beber muito café).

Lembre os participantes de que o ponto de distração e as habilidades de autotranquilização não objetivam necessariamente fazer com que eles se sintam melhor; são para prevenir que se sintam pior e se engajem em estratégias de enfrentamento mal-adaptativas. Os membros devem pensar nessas atividades como um tipo de torniquete emocional. Se você está com muito mal-estar e dor, um torniquete não o ajuda necessariamente a se sentir melhor ou a reparar a fonte do problema, mas pode salvar a sua vida.

Análise da ficha de tolerância ao mal-estar 5 (“Habilidades de sobrevivência ao mal-estar: autotranquilização com os seis sentidos”)

Uma boa maneira de lembrar dessas habilidades é pensar nos seis diferentes sentidos para tranquilização. Autotranquilização com a visão, audição, olfato, paladar, tato e aquele do qual nem sempre lembramos — o movimento.

Discuta cada um dos seis sentidos na ficha, obtendo exemplos de todos os membros do grupo de atividades que eles usam ou achariam calmantes. Também é útil que os líderes compartilhem suas preferências pessoais entre as estratégias como uma atividade para quebrar o gelo e servir de modelo. Peça também que os participantes considerem quais dos exercícios de autotranquilização podem ser acessados imediatamente (p. ex., se alguém adora praia, mas está na escola, talvez possa olhar uma foto de praia no seu telefone).

IMPROVE O MOMENTO

Um benefício das habilidades *IMPROVE* o momento [ficha 7] é que você não precisa de acessórios como muitas das habilidades de distração e autotranquilização implicam. Algumas estratégias *IMPROVE* envolvem mudar a maneira como você pensa sobre si mesmo ou sobre a situação (p. ex., do desespero ao encorajamento, encontrando significado). Outras envolvem mudar a forma como seu corpo respondeu a eventos (p. ex., de tenso a relaxado) e ainda outras envolvem focar sua mente de uma maneira produtiva (p. ex., com a imaginação, oração, uma coisa no momento, férias).

Nota para os líderes: peça que os participantes leiam em voz alta cada habilidade *IMPROVE* e identifiquem quais delas eles já usaram e consideram úteis.

Imaginação

Usar a imaginação significa visualizar uma cena relaxante, confortante ou que estimule confiança na sua mente. Isso pode ser usado para distrair, tranquilizar, construir confiança e encorajar ou tornar os objetivos mais motivadores e atingíveis ao visualizá-los (p. ex., um corredor que se visualiza cruzando a linha de chegada vitoriosamente).

Sentido

Pode ser útil encontrar sentido ou propósito na dor, embora isso nem sempre seja possível. Nem todo o problema tem um lado positivo, e isso não é sobre banalizar uma situação dolorosa. Entretanto, lidar com a assistência a um parente doente e idoso, por exemplo, pode, algumas vezes, aproximar irmãos distantes; focar no relacionamento recentemente retomado é uma maneira de encontrar sentido. Adolescentes ou jovens adultos que experimentaram dificuldades ou dor emocional algumas vezes escolhem uma carreira em saúde mental para usar seus *insights* para ajudar outras pessoas, dessa maneira, dando sentido ao *seu sofrimento*. Encontrar sentido pode envolver uma situação tão simples quanto receber uma nota ruim em um teste e, por isso, buscar a ajuda de um professor, fazendo com que você perceba que aquela nota lhe proporcionou um tempo em que recebeu apoio de um professor acolhedor. A questão é que algumas vezes temos que trabalharativamente para criar sentido — metaforicamente: fazer do limão uma limonada. Podemos encontrar formas de aprender com os erros, encontrar outras pessoas valorizadas com quem nos conectarmos quando tiver ocorrido perda ou mal-estar e transformar a dor em atos de bondade.

Oração

Algum de vocês já usou oração para lidar com o mal-estar? Em caso afirmativo, acharam que foi útil? Os participantes que não são religiosos podem se voltar para sua mente sábia ou meditar sobre uma situação para a qual estejam procurando maior clareza. Peçam força e aceitação da dor, em vez de pedir que a crise seja levada embora.

Relaxamento

O propósito do relaxamento é mudar a forma como o seu corpo responde ao mal-estar. Com frequência as pessoas mantêm a tensão em seus corpos, como se isso pudesse mudar a situação. A aceitação da situação

pelo corpo, demonstrada por meio de uma postura relaxada, pode auxiliar na aceitação pela mente. O que vocês fazem para relaxar? [Colha exemplos.]

Uma coisa no momento

Essa habilidade envolve focar no que você está experimentando *neste momento*. Com frequência sofremos mais do que é necessário ao focarmos no sofrimento passado, antecipando sofrimento futuro ou nos distraindo de experiências potencialmente positivas no presente. Se nos preocupamos com o passado, com o futuro ou com coisas negativas sobre o presente, podemos perder as características neutras ou mesmo agradáveis desse momento. Por exemplo, você pode estar andando de trem ruminando acerca de uma discussão que teve naquela manhã ou irritado porque as pessoas ao seu lado estão falando muito alto, em vez de notar com atenção plena o lindo cenário.

Férias

Todos nós às vezes precisamos de férias dos mal-estares da vida. Não pretendemos dizer que você tem que voar até uma ilha do Caribe. Apenas reserve algumas horas ou mesmo minutos para si mesmo. Pare de lidar com a situação por um curto período e cuide de si ou deixe que outra pessoa cuide de você. Vá beber um café. Leia um livro por prazer por uma hora. Desligue-se de todos os aparelhos eletrônicos por um algum tempo. Dê uma caminhada ao ar livre ou vá à academia. Vá fazer suas unhas e preste atenção enquanto massageiam suas mãos.

Exemplo do uso da habilidade de férias: eu voei até a Flórida para ajudar na mudança da minha amada avó da sua casa para uma residência assistida quando ela já não conseguia mais viver com independência. Foram dois dias estressantes e emotivos. Em um determinado momento, eu me afastei da situação, dirigi até a praia mais próxima, estacionei, tirei meus sapatos e andei com os pés na água sentindo o sol. Depois de meia

hora, retornei mais calmo e renovado para continuar as difíceis tarefas em questão.

Encorajamento

Você é com frequência seu crítico mais severo? Você diz coisas a si mesmo como “Eu nunca faço nada direito”, “Vou ser reprovado neste teste” ou “Eu sou tão gordo”. Encorajamento requer que você fale consigo mesmo como falaria com alguém com quem se importa ou como gostaria que alguém falasse com você. O que você já disse para apoiar outras pessoas? O que outras pessoas apoiadoras disseram quando você estava passando por tempos difíceis?

Nota para os líderes: os membros podem gerar comentários como “Há muitas coisas que você faz bem”, “Se você estudar o suficiente, poderá ser aprovado no teste” ou “Você é bonito do jeito que é”. Os líderes do grupo também podem demonstrar afirmações encorajadoras como “Isso é difícil, e eu acredito em você” ou “Eu consigo enfrentar isso se o subdividir, um passo de cada vez”. Obtenha mais exemplos dos membros; motive-os a praticar com eles mesmos.

TAREFA DE CASA

Oriente os membros a lerem a ficha de tolerância ao mal-estar 6 (“Exercício prático: autotranquilização com os seis sentidos”). Após, peça que cada membro se comprometa a usar duas atividades de autotranquilização ao enfrentar mal-estar, mesmo leve, durante a semana. Eles devem anotar suas escolhas nas fichas antecipadamente, se possível.

Oriente os membros a lerem a ficha de tolerância ao mal-estar 8 (“Exercício prático: IMPROVE o momento”) e peça que cada um se comprometa a usar duas atividades IMPROVE quando enfrentar mal-estar durante a semana, mesmo que seja leve. Eles devem anotar suas escolhas nas fichas antecipadamente.

SESSÃO 3

BREVE EXERCÍCIO DE MINDFULNESS ANÁLISE DA TAREFA DE CASA INTERVALO

PRÓS E CONTRAS

Por que se preocupar com os prós e contras?

A habilidade de considerar os prós e contras permite que as pessoas vejam que o enfrentamento habilidoso da dor e dos impulsos gera melhores resultados do que agir impulsivamente e rejeitar a realidade. Basicamente, usamos essa habilidade sempre que fazemos alguma coisa que preferíamos não fazer, como ir a uma consulta médica ou sair da cama para ir à escola ou para o trabalho, em vez de ficar embaixo das cobertas. Como tal, essa é uma habilidade central para mudar comportamentos que dependem do estado de humor.

Como avaliar os prós e contras

Vocês alguma vez já fizeram listas de prós e contras? Talvez listas sobre se tarefaiam ter um encontro com aquele rapaz, romper com aquela garota, ir àquela festa? Bem, vamos ensiná-los como fazer isso de maneira um pouco diferente e de uma forma que possa ajudá-los a lidar com o mal-estar.

EXERCÍCIO

Escreva no quadro um exemplo de um comportamento mal-adaptativo que atrapalhe você, como consumir álcool em excesso, talvez causado por uma discussão com um amigo que não quer se comunicar. Você

também pode obter um exemplo do grupo que será relevante, mas não muito ativador. Então escreva no quadro os prós e contras com uma linha no meio para formar duas colunas. Percorra o grupo, obtendo deles os prós do comportamento impulsivo e depois os contras do comportamento impulsivo. A seguir, trace uma linha horizontal abaixo dos itens em ambas as colunas. Depois, pergunte sobre os prós de não agir impulsivamente e os contras de não agir impulsivamente. Veja um exemplo na Figura 7.1.

Listar os prós e os contras de *realizar* o comportamento problemático e *não realizar* o comportamento fornecerá informações adicionais. Considere os pontos a seguir.

- ***Considere o que o comportamento problemático faz por você.*** Os prós de *realizar* o comportamento impulsivo e os contras de *não o realizar* lhe dizem o que o comportamento faz por você! Isso é importante porque você pode então pensar em formas mais habilidosas de atingir as mesmas coisas. Por exemplo, se gritar faz você conseguir o que quer em uma discussão (pró para gritar) e a ausência de gritos fará você se sentir fraco (contra para não gritar), pense em formas mais efetivas de conseguir o que quer e não se sentir fraco. Por exemplo, as habilidades *DEAR MAN* do módulo de Habilidades de efetividade interpessoal podem fazê-lo conseguir o que quer e fazer você se sentir efetivo e poderoso.
- ***Considere todos os perigos do comportamento.*** Os contras de *realizar* o comportamento e os prós de *não o realizá-lo* destacam as consequências naturais do comportamento. Em outras palavras, existem perigos básicos se continuar a se basear nesse comportamento.

	Prós	Contras
Forma antiga: agir impulsivamente (consumir álcool em excesso)	<ul style="list-style-type: none"> • distração (CP) • a dor vai embora (CP) • ficar bêbado/sentir-se bem (CP) • alguma coisa para fazer, incluindo maior sociabilidade (CP) • diversão (CP) • sentir coragem/força (CP) 	<ul style="list-style-type: none"> • sentir a dor mais intensamente (CP) • ficar doente (CP) • sentir mais culpa/vergonha (CP/LP) • pode levar a outros comportamentos de risco (CP/LP) • a realidade retorna, com uma dor de cabeça (CP/LP) • você perde a oportunidade de praticar novas habilidades (CP/LP)
Nova forma: tolerar o mal-estar (evitar beber; escolher uma habilidade)	<ul style="list-style-type: none"> • menor chance de cometer um erro e de magoar a si mesmo ou aos outros (CP/LP) • melhor chance de resolver o problema (CP/LP) • ao usar as habilidades, sentir mais domínio, empoderamento e controle e aumentar o autorrespeito (CP/LP) • desenvolver o hábito de tolerar o mal-estar e viver mais habilidosamente (LP) 	<ul style="list-style-type: none"> • você não escapa dos sentimentos, e isso não alivia o mal-estar tão rapidamente (CP/LP) • requer mais esforço e, assim, é mais difícil (CP)

FIGURA 7.1. Exemplo dos prós e dos contras de consumir álcool em excesso. CP: curto prazo; LP: longo prazo.

- **Considere se cada pró e contra tem um efeito a curto prazo ou a longo prazo ou ambos.** Por exemplo, xingar seu namorado pode liberar a sua tensão a curto prazo, ao mesmo tempo tendo também potenciais consequências negativas no seu relacionamento a curto e a longo prazo. Agora, vamos examinar cada pró e contra novamente, desta vez, examinando se cada um é pró e

contra a curto prazo ou a longo prazo. [O líder pode escrever CP ou LP ao lado de cada pró e contra, idealmente com um marcador de cor diferente. Veja o exemplo da Figura 7.1.] Por exemplo, o pró de gritar para conseguir o que quer tende a ser a curto prazo, mas um contra de gritar e prejudicar o relacionamento pode ser um efeito a longo prazo.

- **Identifique o padrão.** Engajar-se frequentemente em comportamento mal-adaptativo tem mais benefícios a curto prazo do que a longo prazo, e deixar de se engajar no comportamento mal-adaptativo (i.e., usando habilidades da DBT) tem mais benefícios a longo prazo. Quando todos os prós e contras são rotulados como de curto prazo ou longo prazo, parece haver tendência a um padrão. Você vê esse padrão na sua vida? Os prós de agir impulsivamente e os contras de não agir impulsivamente (i.e., o que o comportamento faz por você) são essencialmente benefícios a curto prazo. Entretanto, os prós de não se engajar no comportamento impulsivo e os contras de se engajar nele tendem a fornecer um maior número de benefícios a longo prazo junto com alguns benefícios a curto prazo.
- **Construa uma vida para o longo prazo considerando os prós e contras e escolhendo tolerar o mal-estar.** Se você quer construir uma vida gratificante, há boas razões para trabalhar na suspensão de estratégias de enfrentamento que o atrapalham e substituí-las por estratégias de enfrentamento efetivas. Os prós de tolerar o mal-estar habilidosamente em geral superam os contras.

EXERCÍCIO

Convide cada membro a reservar 5 minutos para pensar sobre um evento estressante recente no qual ele agiu com um comportamento mal-adaptativo ou teve o impulso de agir assim. Peça que os membros anotem seus exemplos no topo da ficha dos prós e contras (ficha de tolerância ao mal-estar 9) e preencha cada uma das quatro células, avaliando se cada pró

e contra tem efeitos a curto prazo e/ou a longo prazo. Dependendo do tempo, convide um ou dois participantes a compartilhar seus exemplos no quadro branco e discuta com o grupo.

Quando usar prós e contras

Preencha uma ficha de prós e contras previamente (sozinho ou com seu terapeuta individual) sobre **um alvo típico ou comportamento aditivo**. Ela pode então ser usada no momento de mal-estar para analisar os prós e contras de agir e não agir de acordo com um impulso. Desse modo, ela pode lembrá-lo dos seus objetivos a longo prazo e das vantagens de tolerar o mal-estar a curto prazo. Mesmo que você não tenha a ficha consigo nesse momento, analisar rapidamente os prós e os contras na sua mente pode ajudá-lo a escolher lidar com um impulso em vez de se basear em um comportamento prejudicial.

Quando preenchida previamente, a ficha também pode ser usada para lembrá-lo de quais funções um comportamento alvo preenche; ela pode servir como um guia para substituí-las (p. ex., substituir álcool por uma habilidade *IMPROVE* de fazer outra coisa para relaxar se você acha que o álcool o relaxa). Em outras palavras, essa habilidade pode fazer parte de uma “prática antecipada de enfrentamento” quando você está em risco de se engajar em um comportamento problemático.

REDUZA A EXCITAÇÃO EMOCIONAL EXTREMA RAPIDAMENTE COM HABILIDADES TIPP

Por que se preocupar com habilidades TIPP?

A excitação emocional extrema pode tornar impossível usar a maioria das habilidades. Algum de vocês já se encontrou em situações em que está tão perturbado que nada do que você tenta parece funcionar; você não consegue pensar muito bem e não consegue nem mesmo se lembrar das habilidades que aprendeu? [*Usualmente a maioria das pessoas concordará com um aceno de cabeça empaticamente.*] Quando isso acontece, você in-

gressou na “zona vermelha” do mal-estar emocional e pode até começar a entrar em pânico nesse ponto. Chamamos de resposta de “luta ou fuga” quando você está ativado demais para praticar habilidades. Isso pode acontecer quando você descobre que seu namorado ou namorada o traiu, que seus amigos o abandonaram no seu aniversário e postaram algo *on-line* sobre eles ou que você foi reprovado em um teste em que precisava passar. Seja o que for, suas emoções são muito amplificadas na mente emocional, na zona vermelha.

Ouvimos isto o tempo todo: “Eu estava perturbado demais para usar as minhas habilidades”. O que estamos tentando fazer aqui é ensinar formas de usar as habilidades quando vocês estão perturbados *ao máximo* (p. ex., mais de 75 em 100, se 100 for o mais estressado possível). A maioria de vocês provavelmente não veio para a terapia só para aprender como enfrentar quando estão se sentindo um pouquinho incomodados! As habilidades TIPP são para aqueles momentos em que vocês se sentem tão perturbados, tão desregulados emocionalmente para lembrar, muito menos para implementar outras habilidades. Quando vocês estão em uma crise, quando estão sobrecarregados, quando estão capturados na mente emocional e não conseguem sair, quando outras estratégias ou habilidades de sobrevivência a crises não funcionam, é o momento para usar as habilidades TIPP. Elas reduzem rapidamente a intensidade das suas emoções. Notem que os efeitos dessas habilidades usualmente duram aproximadamente 5 a 20 minutos, portanto elas não são uma solução a longo prazo! Elas irão acalmar os apenas o suficiente para que ganhem tempo para determinar quais habilidades usar a seguir.

As habilidades TIPP são uma forma de rapidamente “reduzir” a química do seu corpo quando vocês estão muito perturbados. Alguns de vocês já se apoiaram em comportamentos mal-adaptativos para atenuar seu mal-estar. Outros podem usar medicação (i. e., um “S/N” – se necessário) para acalmar sua agitação ou ansiedade. Recomendamos que vocês tentem uma habilidade TIPP para reduzir seu mal-estar o suficiente para que possam pensar em outras habilidades a serem experimentadas.

As razões para usar habilidades TIPP são as seguintes.

- As habilidades TIPP mudam a química do seu corpo para reduzir a excitação.
- As habilidades TIPP agem muito rápido, dentro de segundos a minutos, para reduzir a excitação.
- As habilidades TIPP são tão efetivas quanto os comportamentos disfuncionais (p. ex., beber, usar drogas, comer, autolesão) na redução de emoções dolorosas, mas sem os resultados negativos a curto e a longo prazo.
- As habilidades TIPP atuam como medicamentos de ação rápida sem o custo dos medicamentos ou os para-efeitos secundários que alguns deles causam.
- As habilidades TIPP são fáceis de usar e não requerem muita reflexão.
- Algumas habilidades TIPP (respiração compassada, algumas partes do relaxamento muscular progressivo) podem ser usadas em público sem que os outros saibam que você está usando a habilidade.

Como as habilidades TIPP atuam

Para emoções como raiva, ansiedade ou medo, usualmente queremos reduzir o nível da nossa excitação física. As habilidades TIPP atuam desencadeando o sistema corporal que acalma nossos níveis de excitação.

Sistema nervoso simpático

Quando estamos estressados, ameaçados ou perturbados, o sistema nervoso simpático (SNS) do corpo se ativa. É o sistema de luta ou fuga do corpo que mencionamos anteriormente. Quando o SNS é ativado, nosso batimento cardíaco, a pressão arterial e a produção de saliva aumentam; nossas pupilas se dilatam; e nossa digestão fica mais lenta. O corpo se prepara para a ação.

Sistema nervoso parassimpático

O sistema nervoso parassimpático (SNP) nos ajuda a descansar e a desacelerar; é o oposto da luta ou fuga e regula nossas emoções. Quando o SNP é ativado, nosso batimento cardíaco, a pressão arterial e a produção de saliva decrescem; nossas pupilas se contraem; e nossa digestão aumenta.

As habilidades TIPP ativam o sistema nervoso parassimpático

As habilidades TIPP ativam o SNP por cerca de 5 a 20 minutos para que nossas emoções decresçam rapidamente e nos permita pensar em outras habilidades que podem ser usadas. Quando conseguimos decrescer rapidamente a intensidade de nossas emoções, é menor a probabilidade de agirmos impulsivamente. As reações fisiológicas corporais são um componente importante das emoções; a modificação de uma parte do sistema emocional afeta o sistema inteiro.

Por exemplo, digamos que você vai atravessar a rua e de repente percebe um carro em alta velocidade vindo na sua direção. O que acontece no seu corpo? [Espere as respostas.] Seu SNS, com sua resposta de luta ou fuga, foi ativado para colocá-lo rapidamente em segurança — o que é útil nesta situação. Agora imagine que seu amigo lhe manda uma mensagem de texto contando que outro amigo disse alguma coisa a seu respeito que o deixa muito incomodado. O que está acontecendo no seu corpo e qual é o seu impulso? [Espere as respostas.] Você provavelmente ficará magoado e com raiva e poderá ter o impulso de telefonar para o outro amigo e começar a gritar ou mandar uma mensagem com palavras acusatórias desagradáveis ou fazer outras coisas que podem causar mais problemas para você. Este é um bom momento para acalmar a resposta de luta ou fuga usando uma habilidade TIPP.

Nota para os líderes: se os membros protestarem que eles não devem ter que apenas “aceitar”, indique que usar habilidades TIPP para regular as emoções não significa que você está aceitando passivamente os comentários perturbadores. Usar uma habilidade TIPP simplesmente nos proporciona um tempo — e um estado mental mais claro — para escolher uma resposta habilidosa em vez de impulsiva, como habilidades úteis de efetividade interpessoal para falar com o amigo ou habilidades de sobrevivência a crises para nos recuperar até que nos encontremos com o amigo no dia seguinte e conversemos pessoalmente.

Oriente os participantes a lerem a ficha de tolerância ao mal-estar 11 (“Habilidades de sobrevivência à crise: TIPP”).

Há quatro habilidades TIPP. Lembre-se delas com a acrônimo *TIPP*.

- Abaixe a temperatura do seu rosto com água muito fria (*Temperature*).
- Faça exercício aeróbico intenso (*Intense physical exercise*).
- Respire compassadamente (*Paced breathing*).
- Faça relaxamento muscular progressivo (*Progressive muscle relaxation*).

Temperatura: abaixe a temperatura do seu rosto

Podemos ativar rapidamente nosso SNP e nos acalmarmos expondo nosso rosto à água fria ou a temperaturas frias. Quando colocamos água fria no rosto, ela ativa o *reflexo de mergulho*. Esse reflexo é a tendência nos humanos (e outros mamíferos) do coração desacelerar até abaixo da frequência cardíaca em repouso quando a pessoa está imersa em água muito fria sem oxigênio. Esse efeito se deve à ativação aumentada do SNP.

Alerta: é importante alertar os membros do grupo que o uso de água fria para induzir o reflexo de mergulho pode reduzir a frequência cardíaca muito rapidamente. Indivíduos com algum transtorno cardíaco, frequência cardíaca abaixo da sua linha de base normal devido a medicamentos, outros problemas médicos ou anorexia ou bulimia nervosa devem usar esse procedimento somente com permissão dos seus médicos. Quem tiver alergia ao frio não deve participar do exercício da água gelada, a menos que liberado pelo seu médico. Em geral, é uma boa ideia recomendar que os membros chequem com seus médicos antes de usar o procedimento. Adolescentes também devem ter a permissão dos pais!

Uma maneira de usar essa habilidade é se inclinar para frente, segurar a respiração e colocar o rosto — até as têmporas — em uma vasilha com água muito fria por 10 a 20 segundos ou menos, se você não conseguir segurar a respiração por tanto tempo. Depois, levante o rosto, respire e repita o procedimento por três vezes. Quanto mais demorada for a imersão e mais fria a água, melhor funciona. Entretanto, *não deixe a água fria demais*. Água abaixo de 10 graus pode causar dor facial durante a imersão.

Você pode substituir essa abordagem da imersão por alternativas: sentado em uma cadeira, coloque um saco de gelo, máscara de olhos em gel refrigerada, saco de gelo com água, compressa gelada ou uma lata de refrigerante gelada nas maçãs do rosto logo abaixo dos olhos. Se um saco de gelo ou outro item estiver frio demais, enrole-o em um pano ou toalha de papel. Umedeça o lado que toca o seu rosto. Segurar a respiração ao mesmo tempo parece aumentar o efeito quando o rosto não está imerso na água. Para alguns indivíduos, simplesmente se curvar sobre uma pia e respingar água fria na testa, olhos e bochechas pode ser suficiente.

Água fria ou bolsas geladas podem ser úteis nos seguintes tipos de situações: alta excitação emocional, pânico e/ou falência das habilida-

des devido a um sentimento de sobrecarga; ansiedade que interfere em tarefas que requerem concentração; dificuldade para dormir devido à ruminação ou ansiedade; dissociação, incluindo dissociação durante a terapia ou sessões de treinamento de habilidades; raiva intensa, outras emoções intensas ou incapacidade de afastar ruminações que induzem emoção intensa; um forte impulso de se engajar em um comportamento problemático.

Efeitos de curta duração

Os efeitos físicos da água fria são, na verdade, de curta duração. Assim, se não forem tomadas precauções, é possível que a emoção saia do controle novamente. Se você continuar a focar no desencadeante emocional ou no impulso, a emoção provavelmente será desencadeada novamente. Portanto, depois que a excitação extrema diminuir, pode ser importante praticar um conjunto de habilidades diferente, como autotranquilização ou distração. Se você for acionado por uma situação que precisa de atenção imediatamente, então depois que a excitação emocional intensa estiver reduzida, você poderá focar na solução do problema.

EXERCÍCIO

Você terá trazido para essa sessão sacos plásticos com cubos de gelo ou máscaras de olhos em gel para cada participante. Rastreie os participantes quanto a problemas médicos. Para cada um daqueles que não foram excluídos por razões médicas, distribua uma bolsa gelada enrolada em uma toalha de papel úmida. Explique:

“Vamos praticar o uso de bolsas de gelo congelado. Durante o próximo minuto, pensem em alguém ou alguma coisa que vocês detestam ou que lhes provoca raiva, notando suas emoções e algum impulso para agir segundo a emoção. *Não escolham pessoas ou coisas que possam desregulá-los!* Depois de um minuto, vou lhes dizer para colocarem sobre o rosto o saco gelado enrola-

do na toalha de papel. Vocês deverão se certificar que ele esteja pelo menos tocando as maças do rosto logo abaixo dos olhos. Enquanto seguram o saco de gelo sobre o rosto, notem as mudanças que ocorrem dentro do seu corpo e as mudanças na emoção. Segurem o saco de gelo sobre o rosto por aproximadamente 30 segundos ou mais, se possível”.

Solicite aos participantes observações referentes às mudanças que eles notaram em suas sensações corporais, emoções e impulsos por colarem o saco de gelo no rosto. Ou então eles podem medir o pulso antes e depois da prática. Deixe bem claro que a participação na prática em classe é opcional e que o exercício de forma alguma é uma competição de resistência.

Exercício aeróbico intenso

Conforme aprenderemos no módulo Habilidades de regulação emocional, as emoções organizam o corpo para a ação. Por exemplo, a raiva nos prepara para atacar, o medo para correr, e assim por diante. Quando o corpo está preparado para a ação e altamente excitado, pode ser difícil não agir. Portanto, em vez de agir com base em nosso impulso emocional, podemos nos exercitar intensamente para voltar a regular o corpo, reduzir nossa intensidade emocional e obter controle sobre o nosso comportamento.

Um exercício aeróbico por aproximadamente 10 a 20 minutos pode ter um efeito rápido no estado de humor, reduzindo o humor negativo e aumentando o humor positivo depois do exercício. Exemplos podem incluir fazer uma corrida, nadar, pular corda ou exercitarse com um circuito com pesos de alta intensidade. Se você não tiver acesso a uma academia ou a aparelhos particulares poderá tentar correr no lugar ou em volta do quarteirão, fazer flexões e abdominais no chão, polichinelos, marcha atlética ou colocar uma música e dançar na sua sala. O importante é fazer isso intensamente.

Nota para os Líderes: ao mesmo tempo, alerte os membros do grupo quanto ao exercício em excesso; ele deve ser feito até um nível de segurança. O exercício deve ser intenso, mas relativamente breve — minutos, não horas — e não deve exceder o nível de condicionamento físico da pessoa. Use o julgamento apropriado medicamente informado em relação ao grau e à duração do exercício, assim como feito com a exposição a temperaturas frias.

Depois que o exercício é interrompido, o SNP é ativado e diminui a sua excitação corporal por cerca de 20 minutos. Você já teve essa experiência do seu corpo ir desacelerando depois de exercício intenso, como depois de fazer uma corrida, subir muitos lances de escada, correr para pegar o ônibus ou depois de praticar um esporte atlético como futebol, tênis ou basquete? Como você se sentiu? Esses sentimentos são os efeitos da ativação do SNP.

Não seria útil provocar esse sentimento se você estivesse experimentando emoções intensas e precisasse abrandá-las rapidamente? Durante esse tempo de desaceleração, você é mais capaz de considerar quais outras habilidades podem ser usadas para manter controle sobre o seu comportamento. Queremos participar com atenção plena no exercício e então refletir sobre outras habilidades que podemos usar. Se mantivermos o foco no que quer que tenha desencadeado a emoção intensa, ativaremos a emoção novamente e será mais difícil abrandá-la.

Respiração compassada

Respiração compassada envolve abrandar sua respiração e fazer sua expiração mais longa do que sua inspiração. Pesquisadores descobriram que pausar nossa respiração desacelerando-a rapidamente reduz a desregulação emocional ao ativar o SNP. Por sua vez, conseguimos pensar mais claramente sobre o que fazer a seguir. Essa estratégia pode ser usada em qualquer lugar, a qualquer momento porque sempre temos acesso à nos-

sa respiração, o que pode não ser o caso com sacos de gelo ou exercício físico intenso.

A respiração compassada pode modificar as atividades simpática e parassimpática. Desacelerar a respiração para aproximadamente cinco ou seis ciclos respiratórios por minuto (um ciclo respiratório completo de inspiração e expiração durante 10 a 12 segundos) é efetivo na redução da excitação emocional por meio da ativação do SNP.

EXERCÍCIO

Posicione um relógio grande com um ponteiro que marque os segundos voltado para os membros do grupo. Instrua os membros do grupo da seguinte maneira:

“Primeiro, coloquem uma mão sobre o abdome e notem como ele se eleva e abaixa a cada respiração profunda. Este é o tipo de respiração que vocês devem fazer, não respirações superficiais provenientes do peito.

Após, contem seus ciclos respiratórios completos por 1 minuto. Um ciclo respiratório completo é a inspiração e expiração inteiras. Vou cronometrar 1 minuto para vocês. [Os adolescentes completam em média cerca de 12 a 16 respirações completas por minuto.]

[Depois de 1 minuto]. Agora, vamos começar a praticar a respiração compassada. Você pode usar o relógio ou um relógio de pulso para contar suas respirações ou podem contar de cabeça. Desacelerem sua respiração de modo que as expirações sejam mais longas do que as inspirações. Tentem inspirar por cerca de 4 segundos e expirar por mais tempo — cerca de 6 a 8 segundos ou aproximadamente 10 a 12 segundos por ciclo respiratório. Faremos isto por 1 minuto. Nossa frequência cardíaca aumenta levemente durante a inspiração e decresce levemente durante a expiração; assim, queremos prolongar as expirações para promover o efeito de desaceleração e ativar o SNP.

Para marcadores do ritmo respiratório que os ajudarão a acompanhar sua inspiração e expiração, acessem www.dbtsandiego.com/current_clients.html, um website projetado por Milton Brown no DBT Center of San Diego. Vocês também podem encontrar aplicativos para smartphone para respiração compassada (p. ex., tanto os IPhones quanto os telefones Android possuem aplicativos com marcadores do ritmo respiratório) e marcadores do ritmo respiratório estão disponíveis no YouTube”.

Alguns participantes podem dizer que expirações mais longas são desconfortáveis para eles. Os líderes podem sugerir mais prática. Quando os participantes continuam a expressar que não são capazes de alongar suas expirações, mesmo assim ainda podem receber algum efeito do relaxamento praticando a desaceleração e aprofundamento da sua respiração, inspirando por cerca de 5 segundos e expirando por cerca de 5 segundos para um total de 10 segundos por ciclo respiratório (Brown, 2012). Solicite observações referentes à respiração compassada.

Relaxamento muscular progressivo

O relaxamento muscular progressivo oferece outra maneira de desacelerar o corpo e regular as emoções. Essa técnica de relaxamento pode ser ensinada no grupo com um roteiro completo de relaxamento muscular progressivo ou demonstrada com apenas alguns grupos musculares e sem repetições se os líderes dispuserem de pouco tempo. Permita no mínimo 15 minutos para esse exercício. Se o tempo permitir ou se praticado em casa, este exercício pode ser mais longo (até 30 minutos). Os membros podem ser convidados a gravar o exercício para que possam ouvir a gravação em casa. Depois da prática repetida, a indução do relaxamento pode ser abreviada e completada mais rapidamente (p. ex., 5 minutos) porque meramente iniciar o exercício já estimula um estado de relaxamento. Os membros do grupo poderão, por fim,

ser capazes de estimular um estado relaxado em si mesmos sem o componente da tensão muscular. Mencione que quando realizarem este exercício em casa, eles devem encontrar um local sossegado e um horário em que não serão interrompidos. Os membros precisarão praticar relaxamento muscular progressivo diariamente por aproximadamente 1 mês para atingir os benefícios integrais da habilidade.

Roteiro de relaxamento muscular progressivo

Primeiramente, explique aos membros que eles irão relaxar seu corpo focando sistematicamente em seus músculos da cabeça aos pés. Os membros devem ficar em uma posição confortável (quando em casa, podem se sentar em uma cadeira confortável ou se deitar). Notar as sensações musculares também envolve prática na observação atenta das sensações corporais. Os participantes devem fechar os olhos quando você começar a falar:

“Notem sua testa e a área dos olhos. Franzam a testa e os olhos para que eles fiquem o mais tensos possível, apertando e unindo as sobrancelhas, enrugando a testa e fechando os olhos apertados. Mantenham essa tensão [por aproximadamente 10 segundos]. Agora soltem, tentem relaxar esses músculos completamente [por aproximadamente 10 segundos]. Notem as sensações de tensão fluindo para fora desses músculos e notem a diferença entre a tensão e o relaxamento nesses músculos. [Depois repita com o mesmo grupo muscular.]

A seguir, contraiam os músculos das bochechas, nariz, boca e maxilar. Amassem o nariz, movam as bochechas e o lábio superior na direção dos olhos. Mantenham por 10 segundos, o mais contraídos possível. Então, soltem e relaxem completamente esses músculos por mais 10 segundos, notando a diferença entre as sensações nesses músculos quando tensos versus quando relaxados [Repita, usando o mesmo grupo muscular.]”.

Nota para os líderes: continue esse formato, repetindo cada passo e usando o mesmo grupo muscular antes de prosseguir. Leve o tempo que precisar, permitindo pausas entre cada passo para que os participantes possam assimilar plenamente as sensações de relaxamento que se seguem à liberação de cada grupo muscular e a liberação da posição tensionada. Prossiga focando nos grupos musculares a seguir.

- Pescoço e ombros (contraia o pescoço e erga os ombros bem alto)
- Costas (curve-se para trás, junte as escápulas)
- Peito (respire profundamente e se mantenha assim; deixe que o ar saia quando isso se tornar difícil)
- Braços (cerre os punhos e dobre os braços até tocar os ombros)
- Mãos (cerre os punhos)
- Abdome (contraia o estômago com força)
- Nádegas (contraia as nádegas)
- Pernas e coxas (deixe as pernas estendidas e flexione os pés na direção do corpo para tensionar as panturrilhas, as coxas)
- Tornozelos e pés (pernas estendidas com os dedos dos pés enrolados para baixo e apontados para dentro, calcanhares para fora)
- Agora, peça que os participantes contraiam todos os grupos musculares no corpo ao mesmo tempo, tensionando o mais fortemente que conseguirem e se mantendo assim por 10 segundos. Liberem, relaxando totalmente todos os grupos musculares por 10 segundos e notando a diferença entre o estado contraído e o relaxado. Repita mais uma vez este processo de contração e relaxamento do corpo inteiro.
- Por fim, diga “Rastreiem os grupos musculares do seu corpo procurando alguma tensão remanescente e deixem que a tensão se vá. Agora permitam que seu corpo permaneça em um estado relaxado e foquem a atenção na sua respiração enquanto lentamente inspiram e lentamente expiram. Continuem isto por 1 minuto”.

Convide os membros do grupo a compartilhar suas observações do relaxamento muscular progressivo, incluindo se a sua excitação abrandou, permaneceu igual ou aumentou. Muitos tendem a notar um decréscimo na excitação emocional, mesmo quando praticado no grupo por apenas 5 a 10 minutos.

Alerta: algumas pessoas podem experimentar “pânico induzido pelo relaxamento” em reação a não corresponderem à expectativa de relaxar. Para prevenir essa resposta indesejada, alerte os membros de que contrair e relaxar os músculos pode não resultar em relaxamento; a parte importante do exercício é ter consciência da tensão em seu corpo. Eles também devem se sentir livres para parar a qualquer momento durante a prática. Permita que aqueles que ficam inseguros ao praticar simplesmente observem a demonstração e/ou fiquem voltados para a parede durante a prática.

Relaxamento breve em uma crise

Em uma crise ou quando você tem pouco tempo, pode ser útil simplesmente contrair e então relaxar alguns grupos de músculos que não sejam visíveis para os outros — por exemplo, músculos do estômago, nádegas e tórax. Outra versão desta prática de relaxamento breve é o relaxamento muscular associado. Contraia todos os músculos no seu corpo e então deixe que toda a tensão muscular se vá, dizendo a palavra “relaxe” na sua mente. Praticar isso associa a palavra “relaxe” com o relaxamento muscular total. O objetivo é eventualmente estimular o relaxamento.

TAREFA DE CASA

Oriente a leitura da ficha de tolerância ao mal-estar 10 (“Exercício prático: prós e contras”). Convide os participantes a completar sua ficha com o exercício prático de prós e contras durante a semana quando se sentirem pelo menos levemente estressados.

Oriente a leitura da ficha de tolerância ao mal-estar 12 (“Exercício prático: habilidades TIPP”). A seguir, convide os participantes a praticar suas habilidades TIPP no mínimo uma vez durante a semana e completar a ficha. Se a prática no grupo envolveu temperatura, respiração compassada e relaxamento muscular progressivo, os líderes devem pedir que os participantes experimentem exercício intenso como tarefa de casa.

Oriente a leitura da ficha de tolerância ao mal-estar 13 (“Monte seu kit de sobrevivência à crise para usar em casa, na escola ou no trabalho”). Peça que os membros montem um kit personalizado de sobrevivência a crises para usar em casa. Ele deve incluir um total de 5 a 10 itens selecionados da distração com ACCEPTS da mente sábia, autotranquilização com os seis sentidos, IMPROVE o momento, prós e contras e TIPP. O kit pode ser guardado em uma caixa de sapatos, numa bolsa resistente ou em um cesto e pode incluir jogos para distração, uma playlist favorita de música suave, loção corporal, fotos de animais de estimulação, poemas inspiradores, um pequeno bichinho de pelúcia, uma programação das aulas de ginástica, uma carta de uma pessoa amada ou chás de ervas.

Para as habilidades IMPROVE o momento, como encontrar significado ou dar autoincentivo, os participantes podem listar em um cartão o que poderiam dizer a si mesmos e colocar o cartão no kit. Os participantes também podem incluir suas listas contendo seus prós e contras de se engajarem em um comportamento prejudicial. Peça-lhes que tragam seus kits na semana seguinte para um “mostre e conte”. A ideia é que quando os participantes ficarem desregulados, eles possam recorrer direto aos seus kits e não precisarão pensar muito sobre o que usar para ajudá-los a tolerar o seu mal-estar imediatamente.

Kit portátil de sobrevivência para escola ou trabalho (opcional)

Muitos dos adolescentes em nossos programas acharam útil construir um kit de sobrevivência a crises menor e portátil, especificamente para uso na escola (e os pais podem criar um para o trabalho). Para os membros que estão seguindo os módulos de habilidades por uma segunda vez ou para aqueles que experimentam muito mal-estar na escola ou no trabalho, recomendamos considerar montar um kit especializado que inclua habilidades de tolerância ao mal-estar que seja apropriado para um ambiente de sala de aula (ou trabalho), tal como elásticos coloridos para manipular de várias formas; papel e canetas para rabiscar; uma embalagem pequena de massa de modelar; uma bola para apertar, massa boba; uma lista de estímulos visuais nas salas de aula que o aluno possa usar para se distrair; guloseimas para autotranquilização; uma lista de amigos, professores ou conselheiros de quem se aproximar depois da aula ou na hora do almoço. O kit portátil também pode ser usado no trânsito ou levado para um acampamento ou em férias.

SESSÃO 4

EXERCÍCIO DE MINDFULNESS: O MEIO SORRISO

Nota para os líderes: para o exercício de mindfulness desta semana, recomendamos ensinar e então praticar a habilidade do meio sorriso como uma introdução à noção de aceitação da realidade.

A expressão facial e postura corporal influenciam seu estado emocional, assim como suas emoções influenciam sua expressão facial e postura. Uma postura física de mais aceitação pode ajudar a persuadir seu cérebro a aceitar a realidade de uma situação dolorosa, em vez de lutar contra ela. Uma forma de assumir uma postura física de mais aceitação é por meio da expressão facial, pois seus músculos faciais se comunicam com o cen-

tro das emoções no seu cérebro. Se você está com uma postura desanimada e com expressão facial de dor ou preocupação seu cérebro interpreta como perigo e mal-estar. Se você está sentado ereto, confortável, com os músculos faciais relaxados, então seu cérebro interpreta e comunica maior calma física e satisfação emocional. Você pode usar essa habilidade quando contemplar uma realidade estressante que não pode mudar, pelo menos a curto prazo.

Para o exercício de *mindfulness* de hoje, iremos praticar a habilidade do meio sorriso. Inicialmente, pedimos que virem suas cadeiras e desviem o olhar uns dos outros para não se distraírem. Avaliem mentalmente seu nível de mal-estar atual, de 0 a 100, durante os próximos 5 segundos. Agora pedimos que relaxem seus músculos faciais, desde a testa até a mandíbula. Prestem especial atenção à sua boca e, gentil e suavemente, ergam os cantos da boca em um sorriso sutil, de modo que os outros nem mesmo consigam detectá-lo, mas vocês possam sentir. Esse é o meio sorriso. Fiquem atentos a essa expressão durante o próximo minuto.

[Depois de 1 minuto.] Agora, em silêncio, avaliem seu nível de mal-estar novamente, naquela escala de 0 a 100. Observem se existe alguma diferença na sua pré e pós-avaliação.

Ponto para discussão: convide-os para observações e discussão. A habilidade do meio sorriso frequentemente cria ceticismo e questionamentos no grupo. Por exemplo, um membro do grupo pode protestar: “Então você está dizendo que eu devo simplesmente colocar um sorriso no rosto quando estou incomodado? Isso é o que o meu pai sempre me disse. Isso parece invalidante!”. É importante validar como o meio sorriso pode dar essa impressão e então apontar o quanto isto é diferente. Os líderes podem demonstrar a diferença entre um sorriso cheio e falso, que aumenta o mal-estar e o sorriso sutil, com o rosto relaxado, que atenua o mal-estar.

ANÁLISE DA TAREFA DE CASA

Nota para os líderes: a análise da tarefa de casa é única, na medida em que envolve um “mostre e conte” dos *kits* de sobrevivência a crises pessoais dos membros, além das fichas sobre a prática das habilidades (se não houver tempo para analisar as folhas da tarefa de casa com prós e contras e TIPP, os membros podem mencionar quais aspectos dessas habilidades eles incluíram ou poderiam incluir em seus *kits*). Tipicamente, os membros do grupo se divertem ao analisar os *kits*, pois podem compartilhar um lado mais pessoal de si mesmos e se inspirar ao ver as ideias criativas dos outros. Por uma questão de tempo, os líderes instruem os membros do grupo a escolher cinco dos seus itens favoritos. Um de cada vez, eles devem descrever cada item brevemente e dizer que habilidade ou habilidades ele representa. Por exemplo, um membro do grupo pode pegar um sabonete de lavanda e explicar que ele representa uma habilidade autotranquilizante de olfato, pegar um livro favorito e explicar como ele pode servir como uma atividade de distração com ACCEPTS da mente sábia, como outra emoção ou como outros pensamentos. Note que um item pode funcionar como múltiplas habilidades; por exemplo, brincar com um animal de estimação pode ser tanto uma atividade de distração quanto uma habilidade de autotranquilização.

INTERVALO

HABILIDADES DE ACEITAÇÃO DA REALIDADE

Oriente os participantes a ler a ficha de tolerância ao mal-estar 14 (“Aceitando a realidade: escolhas que podemos fazer”).

Aceitação radical

Os líderes devem começar compartilhando um exemplo pessoal de alguma coisa difícil de aceitar radicalmente. Um de nós conta a seguinte história:

“Cerca de 20 anos atrás, meu joelho direito inchou do tamanho de uma laranja. O médico me encaminhou para fazer um exame de IRM [imagem por ressonância magnética]. Os resultados indicaram que eu tinha uma lesão no menisco e no ligamento que exigiria uma grande cirurgia no joelho e reabilitação. Meu colega de quarto já havia feito aquela cirurgia e me recordei do quanto aquilo tinha sido horrível. Comecei a aceitar o diagnóstico e então me preparei mentalmente para o procedimento e para potencialmente 9 meses de reabilitação.

Nas semanas seguintes, antes da cirurgia, meu joelho esquerdo inchou até o mesmo tamanho que o direito. O que poderia ser? Os médicos me examinaram e me enviaram para mais exames. Agora, eles disseram, ‘Não é um ligamento rompido — você tem artrite psoriásica’. O quê?! Sim, um terço daqueles que têm o transtorno cutâneo, psoríase, também desenvolvem artrite. Além dos fogachos na pele, você também pode desenvolver inflamação nas articulações — todas as articulações ao mesmo tempo. Oh, meu Deus! Por que eu? Só tenho 20 anos e estou me movendo como um homem de 80 anos. Isto não é justo.

Fiquei com raiva e depois deprimido. Os médicos me disseram que não havia cirurgia para esse problema. Fizeram uma prescrição de fisioterapia e medicamentos anti-inflamatórios. Eu segui suas recomendações? Não! Eu não estava disposto a aceitar os fatos. Evitei o médico, evitei o tratamento e apenas senti pena de mim por alguns meses. Minha condição piorou, assim como meu estado mental. Finalmente eu disse a mim mesmo: *espere um pouco*. Embora seja verdade que tenho essa condição médica — artrite psoriásica — isso não tem que destruir a minha vida. E se eu visse essa condição como ela era, tentasse aceitá-la radi-

calmente, profundamente e, então, voluntariamente seguisse as recomendações médicas de tratamento?

E eu fiz isso — tomei os remédios, fiz fisioterapia e adivinhe só? — isso gradualmente foi ajudando a melhorar a minha condição. Igualmente importante foi a melhora no meu estado de humor, na minha visão da vida e na qualidade de vida. Embora eu ainda tenha essa condição crônica com os calores de vez em quando, ao encarar a realidade como ela é, fui capaz de começar a tomar algumas medidas para aliviar meu desconforto físico e, por sua vez, aceitar a minha realidade e não mais lutar contra ela, o que estava perpetuando o meu sofrimento. A aceitação de problemas que não podemos mudar imediatamente reduz o sofrimento e nos ajuda a enfrentá-lo mais efetivamente”.

Ponto de ensino adicional opcional

Considere a situação a seguir: você está preocupado depois de uma discussão com um familiar; você o ofendeu com palavras desagradáveis. O que fazer? Há cinco respostas possíveis. [Os líderes podem escrever as cinco respostas possíveis no quadro.]

1. Resolver o problema.
2. Mudar como você se sente sobre o problema.
3. Aceitá-lo.
4. Ficar infeliz.
5. Piorá-lo.

Ponto para discussão: pergunte ao grupo como se apresentaria cada uma das cinco respostas acima.

Se você consegue mudar a origem da dor (*resolver o problema*; mudar a situação), certamente faça isso! Talvez você possa remediar o conflito. (Mas seu familiar acabou de sair da cidade em uma viagem e você não pode resolver o problema imediatamente.)

Se você pode mudar a emoção dolorosa (*mude como você se sente*), com certeza trabalhe para fazer isso! Por exemplo, você pode tentar pensar a respeito de forma diferente e dizer a si mesmo: “Não vale à pena me preocupar; nós vamos superar isso”. (Mas você não consegue encontrar uma maneira diferente de se sentir a respeito neste momento; isso não funciona porque você sabe que o magoou.) Você também pode tentar usar as habilidades *IMPROVE* o momento — por exemplo, imagine-se reparando a transgressão e resolvendo-a bem, encontrando significado na dor ou relaxando o seu corpo. Se isso ainda não funcionar para mudar suas emoções dolorosas, você pode tentar a aceitação da situação.

Vamos falar sobre *aceitação*, pois qual é a alternativa?

Você poderia *permanecer infeliz* — gritando, chorando, praguejando e reclamando com outros familiares sobre como aquele parente foi injusto e continuar com raiva, preocupado e repetindo em voz alta “Isso não é justo! Ele sempre me culpa!”. E poderíamos *piorar ainda mais*. [Pergunte ao grupo como a situação poderia ficar ainda pior do que já está. Os exemplos incluem quebrar coisas, dirigir com imprudência, usar drogas, impulsivamente enviar mensagens ao familiar com sentimentos ainda mais desagradáveis e ser incapaz de focar em outra coisa.]

Voltemos à *aceitação da realidade*. Como seria isso? Talvez mandando imediatamente um *e-mail* de desculpas ao seu familiar, aceitando as consequências elegantemente, perguntando o que poderia ser feito para reparar o dano ao relacionamento e comprometendo-se a no futuro comunicar seus sentimentos mais efetivamente, sem insultos e cumprir isso. Aceitar a situação significa que você lida com o que realmente está acontecendo e descobre o que a situação requer.

Ponto para discussão: pode ser útil conduzir uma discussão sobre problemas imediatos e a longo prazo que podem ser difíceis de aceitar (e que você pode não ser capaz de mudar imediatamente). Os membros do grupo podem usar os exemplos a seguir ou outros próprios para dis-

cutir como seria a não aceitação (incluindo talvez piorar ainda mais) versus aceitação nessas situações. Observe nos exemplos a seguir que pode ser difícil aceitar realidades que alteram a vida, além de incômodos menores.

- Pessoas barulhentas entram no trem quando você quer ler.
- Você é um corredor ou dançarino e lesiona o joelho.
- Você não conseguiu ficar na turma do seu professor favorito e está preso ao que tem.
- Você se sente excluído quando descobre que um grupo de amigos vai se encontrar hoje à noite sem você.
- Você estava planejando assistir um filme predileto que havia gravado e descobriu que accidentalmente o deletou.
- Você não tem dinheiro suficiente para viajar com seus amigos ou para comprar algum tipo de roupa.
- Um amigo está se mudando para longe.
- Seu relacionamento romântico acaba.
- Há problemas na família, como divórcio, conflito ou um parente que está sempre decepcionando você.
- Você sabe que terá que encontrar um parente difícil na reunião do próximo feriado.
- Você perdeu seu telefone celular.
- Você perdeu seu emprego de verão.

Por que se preocupar em aceitar a realidade?

Quando você evita qualquer contato com coisas que podem lhe causar desconforto, mas frequentemente elas voltam para assombrá-lo. Enfrentar e aceitar o mal-estar de frente reduz o sofrimento. Nem sempre você consegue lidar com situações dolorosas imediatamente; algumas vezes você tem que tolerar e aceitar sentimentos que não pode mudar, pelo menos por enquanto.

O que é aceitação radical?

Algumas vezes não há nada que você possa fazer para mudar ou melhorar uma situação ruim. *Aceitação radical* é a habilidade de aceitar as coisas que você não pode mudar. A aceitação o ajuda a lidar efetivamente com suas emoções e seguir adiante em vez de sofrer com amargura.

Ponto para discussão: pergunte “Quantos de vocês têm alguma coisa que têm que aceitar, e que é difícil aceitar? Utilizem alguns minutos para pensar no que seria — talvez a morte de um membro da família (incluindo um animal de estimação) ou você ou um familiar foi diagnosticado com um transtorno mental ou com uma condição médica importante, tem uma dificuldade de aprendizagem ou apenas se mudou para uma casa e para uma escola nova. Reflita se você já conseguiu aceitar a situação. Em caso afirmativo, reserve um momento para refletir sobre a diferença entre antes e depois de ter aceitado. A negação dos fatos não muda os fatos”.

Peça que cada pessoa, se quiser, compartilhe brevemente um exemplo. Se ninguém quiser se arriscar, forneça um exemplo para o grupo. Um de nós deu este exemplo:

“Os pais de um adolescente se divorciaram, mas o pai não conseguia aceitar. Ele se mudou para outra casa, mas dizia que não parecia ser um ‘lar’ sem toda a sua família ali, mesmo que seus filhos o visitassem regularmente. Como não conseguia aceitar a realidade do seu divórcio, ele não mobiliou a casa completamente — apenas o mínimo necessário — e não pendurou nenhum quadro nas paredes. Finalmente, ele se deu conta de que seu divórcio era real. Aquilo estava realmente acontecendo com ele. Então decidiu comprar uma mobília real e pendurar quadros. Sua casa então estava com mais aparência de lar, e os filhos se sentiam muito mais em casa também. Isso removeu a dor do divórcio? Não, mas permitiu que ele seguisse em frente e tivesse uma vida. Reduziu o sofrimento adicional que ele estava causando a si mesmo ao viver no meio do nada. A não aceitação deixa você emperrado e você não consegue seguir adiante ou ser efetivo”.

Redirecionando a mente

Oriente os membros a ler a ficha de tolerância ao mal-estar 15 (“Aceitando a realidade: mudando a sua mente”). Os líderes podem pedir que os membros leiam a ficha. Explique: aceitação é uma escolha. Redirecionar a mente se refere a fazer a escolha de aceitar uma situação, algumas vezes repetidamente. Aceitação é um processo, em vez de uma decisão imediata. Podemos ter que repetidamente abrir nossas mentes para seguir o caminho da aceitação quando nos encontrarmos não aceitando a realidade. Dois fatores que podem interferir em nossa aceitação são nossas crenças e emoções.

Crenças

Por exemplo, você acredita que, se aceitar a situação dolorosa, vai se tornar fraco e simplesmente desistir (ou ceder), aprovar a realidade ou aceitar uma vida de dor.

Emoções

Você sente raiva intensa da pessoa ou grupo que causou o evento doloroso; você sente uma tristeza insuportável pela perda; culpa pelo seu comportamento; vergonha por alguma coisa sobre si mesmo; raiva pela injustiça do mundo.

Lembre-se, aceitação não significa aprovação!

Ponto para discussão: *alguns membros podem perguntar “Você está querendo dizer que eu devo simplesmente ‘aceitar’ o abuso [ou o bullying, etc.]?” Os líderes podem responder dizendo:*

“Aceitação não significa aprovação. No entanto, ver a realidade como ela é pode converter a dor que você não consegue manejá-la — o sofrimento — em uma dor que você consegue manejá-la — expressar seus sentimentos de forma moderada, recebendo o apoio social ou ajuda profissional necessária ou progredindo em sua vida em vez de permanecer emperrado e andando em círculos”.

Boa disposição versus má disposição

Oriente os participantes a ler a ficha de tolerância ao mal-estar 16 (“Boa disposição”). *Boa disposição* é fazer exatamente o que uma situação requer. É ser efetivo. *Má disposição* é o oposto: é não enfrentar a realidade, não fazer o que é preciso ou o que a situação requer. Este é um exemplo que um de nós usa:

“Minha filha estava muito cansada para terminar de estudar para uma prova. Então ela foi para a cama, ajustou o despertador para as 6:15 da manhã, quando planejava terminar de estudar. Em vez disso, continuou dormindo depois que o alarme tocou. Quando acordou, ficou imediatamente muito desregulada e gritou conosco: ‘Por que vocês não me acordaram? Não posso acreditar!!! Não é possível que já seja 6:45h!’. Ela começou a chorar e a andar apressadamente de quarto em quarto sem um objetivo particular, continuando a protestar, o que lhe custou ainda mais tempo. Aquilo era má disposição. Como seria a boa disposição?

Tentei treiná-la na hora, mas não funcionou. Conversei com ela mais tarde, em um momento mais calmo, sobre como estava agindo contra os próprios interesses. As coisas que ela poderia ter feito para ser mais efetiva poderiam ter incluído expressar sua frustração brevemente, tomar um banho de 3 minutos e então se arrumar rapidamente para que ainda pudesse ter algum tempo para estudar e chegar em tempo para a aula. Esse comportamento exemplificaria a boa disposição. Ela ainda assim teria tido menos tempo para estudar do que havia planejado e ainda poderia ter feito alguma coisa para se preparar em vez de nada. Em outras palavras, boa disposição é fazer o que é preciso dentro de um determinado contexto. Substitua má disposição por boa disposição!”.

Ponto para discussão: fazendo referência à ficha sobre boa disposição, peça que os membros do grupo descrevam uma situação em que perceberam que estavam usando má disposição e outra em que estavam com boa disposição. Peça que descrevam os pensamentos, sentimentos, comportamentos e desfechos associados. Considere o tom emocional do grupo. Se o grupo estiver com muita energia, faça com que realizem um exercício tranquilo e solitário sobre boa disposição versus má disposição. Se o grupo estiver com a energia para baixo, divida-os em trios e peça que compartilhem exemplos entre eles.

Formas de praticar a aceitação da realidade

Oriente os participantes a lerem a ficha de tolerância ao mal-estar 17 (“Formas de praticar a aceitação da realidade”). Leia atentamente os itens 1 a 6 com os membros do grupo, que resumem os pontos ensinados até aqui. Responda às perguntas que surgirem.

TAREFA DE CASA

Oriente os participantes a lerem a ficha de tolerância ao mal-estar 18 (“Exercício: aceitando a realidade”). Peça que os membros do grupo descrevam uma situação durante a semana em que estavam estressados e não conseguiram mudar a situação imediatamente. Eles devem usar essa ficha para descrever a situação e tentar aceitá-la radicalmente.

CAPÍTULO 8

.....

Trilhando o caminho do meio

RESUMO DAS SESSÕES

Sessão 1

- Objetivos do módulo
- Dialética
- Tarefa de casa
- Encerramento da sessão

Fichas e outros materiais

- Ficha para trilhar o caminho do meio 1 (“Dialética: o que é isso?”)
- Ficha para trilhar o caminho do meio 2 (“Passo a passo da dialética”)
- Ficha para trilhar o caminho do meio 3 (“Pensamentos equivocados”)
- Ficha para trilhar o caminho do meio 4 (“Dilemas dialéticos”)
- Ficha para trilhar o caminho do meio 5 (“Dilemas dialéticos: como o dilema se aplica a você?”)
- Ficha para trilhar o caminho do meio 6 (“O que é típico para adolescentes e o que é motivo de preocupação?”)
- Ficha para trilhar o caminho do meio 7 (“Exercício prático: pensar e agir de forma dialética”)
- Sino de *mindfulness*
- Quadro branco e marcadores

Sessão 2

- Validação
- Tarefa de casa
- Encerramento da sessão

Fichas e outros materiais

- Ficha para trilhar o caminho do meio 8 (“Validação”)
- Ficha para trilhar o caminho do meio 9 (“Como validar os outros?”)
- Ficha para trilhar o caminho do meio 10 (“Como validar a nós mesmos?”)
- Ficha para trilhar o caminho do meio 11 (“Exercício prático: validação de si mesmo e dos outros”)
- Sino de *mindfulness*
- Quadro branco e marcadores

Sessão 3

- Mudança comportamental: formas de intensificar comportamentos
- Tarefa de casa
- Encerramento da sessão

Fichas e outros materiais

- Ficha para trilhar o caminho do meio 12 (“Mudança de comportamento”)
- Ficha para trilhar o caminho do meio 13 (“Formas de intensificar comportamentos”)
- Ficha para trilhar o caminho do meio 14 (“Exercício: reforço positivo”)
- Sino de *mindfulness*
- Quadro branco e marcadores

Sessão 4

- Mudança comportamental: formas de extinguir comportamentos
- Tarefa de casa
- Encerramento da sessão

Fichas e outros materiais

- Ficha para trilhar o caminho do meio 15 (“Formas de extinguir comportamentos”)
- Ficha para trilhar o caminho do meio 16 (“Exercício: extinção e punição”)
- Sino de *mindfulness*
- Quadro branco e marcadores

NOTAS PARA OS TREINADORES

Na verdade, tudo se reduz a isto: que toda a vida está interrelacionada. Estamos todos presos em uma rede inescapável de mutualidade, entrelaçados num único tecido do destino.

Martin Luther King Jr.

A onda não pode existir para si mesma, mas é sempre parte da superfície ondulante do oceano.

Albert Schweitzer

Isto parece simples e é, mas não é fácil.

Jon Kabat-Zinn

SOBRE ESTE MÓDULO

Desenvolvemos o módulo “Trilhando o caminho do meio” especificamente para adolescentes e famílias (Miller, Rathus, & Linehan, 2007; Rathus & Miller, 2002; ver Rathus, Campbell & Miller, no prelo para resultados da receptibilidade do módulo para adolescentes e pais). Ele aborda várias questões que surgem repetidamente com essa população, incluindo padrões de pensamento e comportamentais polarizados não dialéticos experimentados por famílias com adolescentes emocionalmente desregulados; uma maior necessidade de um foco na validação; e a aplicação explícita dos princípios de aprendizagem a si e aos outros. Esses princípios de aprendizagem também se sobrepõem substancialmente com os principais protocolos de tratamento comportamental parental. O módulo enfatiza a visão dialética de que os opostos podem ser verdadeiros e que existe mais de uma forma de encarar uma situação ou resolver um problema. Essa perspectiva permite que os participantes trabalhem na mudança de pensamentos, sentimentos ou circunstâncias dolorosos ou difíceis e, ao mesmo tempo, aceitem a si mesmos, os outros e as circunstâncias como são no momento.

A descrição do “caminho do meio” na parentalidade complementa o trabalho de Baumrid (1991), que discute a parentalidade autoritativa como mais associada à adaptação sadia em crianças. Parentalidade autoritativa envolve disciplina firme com regras claras e seu cumprimento, com um estilo flexível e democrático em que discussão e negociação são permitidas, dentro do razoável. A maioria dos programas de parentalidade baseados em evidências segue essa abordagem. O módulo também ajuda a familiarizar as famílias com comportamentos adolescentes com desenvolvimento normativo, o que as ajuda a encontrar uma via intermediária para seus dilemas parentais.

Um perigo comum ao ensinar dilemas dialéticos é passar um tempo excessivo engajando os pais em seus dilemas parentais e assim perdendo

a atenção dos filhos. Lembre-se de continuamente perguntar aos adolescentes o que eles acham e como as ideias os impactam. Uma forma de conseguir isto é fazer com que cada família crie um painel baseado em cada dilema dialético. Pedimos que cada adolescente se levante e posicione a si mesmo e o cuidador contra uma parede, onde um canto da parede representa um polo do dilema e o outro canto representa o outro polo. Após, pedimos que cada cuidador posicione a si mesmo e o adolescente segundo o seu ponto de vista. Este exercício gera muita discussão.

O foco explícito na validação forma uma parte essencial do módulo e se relaciona com a teoria bissocial; ou seja, visa aumentar as respostas validantes em um contexto familiar possivelmente invalidante. Contudo, também ensina os adolescentes a validar os pais e ensina a validação de todos os membros do grupo como uma habilidade para melhorar a comunicação e reduzir o conflito de relacionamento em geral. Alguns pontos nesta seção são derivados de Linehan (1997) e Fruzzetti (2006).

Observe que o material sobre dialética, validação e mudança comportamental pode ser maior do que seja possível ser abrangido em um grupo de treinamento de habilidades típico. (Observe também a ficha sobre autovalidação [*Ficha para trilhar o caminho do meio 10*]. Esta não foi usada em pesquisas, mas pode ser uma adição útil para adolescentes com dificuldades de autovalidação.) Muitos exemplos e cenários de ensino são fornecidos para facilitar a compreensão dos conceitos pelos líderes de grupo e para oferecer aos membros múltiplos exemplos, muitos deles opcionais, caso precisem de mais prática. Como no ensino de todas as habilidades da DBT, lembre-se de ser sucinto nos pontos de ensino, forneça exemplos frequentes e obtenha exemplos dos membros do grupo. Algum material não abrangido no grupo pode ser usado em sessões com as famílias ou em sessões complementares com os pais.

SESSÃO 1

BREVE EXERCÍCIO DE MINDFULNESS ANÁLISE DA TAREFA DE CASA INTERVALO

HABILIDADES PARA TRILHAR O CAMINHO DO MEIO

Objetivos do módulo trilhando o caminho do meio

Neste módulo, examinamos o conflito adolescente-família e as formas como as famílias ficam polarizadas, não se olham nos olhos e se encontram em escalada ou se fechando. Então, ensinamos formas de desescalar e resolver o conflito trilhando o caminho do meio entre aceitação e mudança. Este módulo tem três partes, descritas a seguir.

- Dialética: equilibrando aceitação e mudança “trilhando o caminho do meio”
- Validação: trabalhando a aceitação
- Mudança comportamental: trabalhando a mudança

DIALÉTICA

Orientação dos participantes para a dialética

Pensem em algumas palavras que os descrevem. Vocês se veem como extrovertidos ou tímidos? Organizados ou desorganizados? Vocês escolhem palavras que representam extremos? É possível que vocês tenham elementos das duas qualidades? Esta seção do treinamento de habilidades nos ensina a refletir sobre a possibilidade de que múltiplas visões possam ser verdadeiras, mesmo que pareçam polos opostos.

[A seguir, os líderes desenham um barranco fundo no quadro, com a figura de um adolescente no alto em um dos lados e a figura de um dos pais no alto do outro lado. O instrutor de habilidades então pergunta:]

Quais são as questões que polarizam adolescentes e pais? Quando vocês se encontram em lados opostos? E quanto ao toque de recolher? Notas, tempo no computador, amigos, namoro, piercings corporais, fumar, beber álcool, dirigir? Vocês se encontram presos e incapazes de encontrar um caminho intermediário entre vocês? Em que questões vocês se percebem oscilando de uma posição para outra? Por exemplo, você já achou que foi muito permissivo consigo mesmo (ou com seu filho) e depois salta para o outro lado e se torna excessivamente rígido?

Podemos abordar essas posições extremas por meio do pensamento dialético e da ação. As habilidades neste módulo ajudam as pessoas a levar em consideração pontos de vista alternativos e como “trilhar o caminho do meio” comportamental.

O problema é que, quando na mente emocional, muitas pessoas agem de formas extremas, do tipo preto ou branco, tudo ou nada. Por exemplo, um adolescente chega em casa repetidamente depois do toque de recolher e o pai lhe diz “Você está de castigo pelo resto do ano letivo”. *[Neste ponto, solicite aos participantes outros exemplos de respostas comportamentais extremas.]*

Ponto para discussão: considere o dilema de um adolescente que quer estender seu toque de recolher para as 2h da manhã e o cuidador quer recuar, insistindo em 22h da noite, devido aos problemas recentes com o comportamento do adolescente. Dialeticamente falando, se quisermos encontrar um caminho do meio, precisamos “respeitar a verdade” na perspectiva do outro. Pergunte aos pais: “Qual é a essência da verdade na perspectiva do adolescente de querer ficar fora até depois da meia-noite?”. Pergunte aos adolescentes: “Qual é a essência da verdade na perspectiva do cuidador de querer que você esteja em casa até as 22h?”.

Nota para os líderes: com o ponto de discussão acima, reconheça que tanto os cuidadores quanto os adolescentes do grupo podem ter dificuldade de se voluntariar a responder as perguntas por temer que isso prejudique seus argumentos. É importante observar que “respeitar a verdade” e, portanto, validar ajuda com as negociações. As “verdades” comuns são que os adolescentes querem ficar na rua até mais tarde para se divertirem mais, estar com seus amigos, sentir-se mais autônomos e maduros. As “verdades” comuns para os cuidadores são suas preocupações com a segurança dos seus filhos; que não se envolvam com drogas, sexo ou dirijam alcoolizados; e à medida que a hora avança, mais problemas tendem a surgir. Depois de essas verdades serem expressadas e validadas, é importante considerar como respeitar ambas as posições e encontrar um caminho do meio. Nesse exemplo, poderia ser a média da diferença entre 22h e 2h, sendo o toque de recolher meia-noite? Não necessariamente. O adolescente poderia dizer: “Considerando suas preocupações sobre onde eu ando à medida que a noite avança, eu me comprometo a ligar ou mandar mensagens a cada 30 minutos para que você verifique onde eu estou e com quem estou. Se eu fizer isso, posso ficar até 1h da manhã”. O cuidador pode dizer: “Considerando que você quer passar mais tempo com seus amigos e se divertir mais e, ao mesmo tempo, também reconhecendo minha ansiedade sobre alguns acontecimentos recentes com você e seus amigos, eu gostaria que você me mandasse mensagens a cada 30 minutos. Vamos começar com um toque de recolher às 23h e estendê-lo mais se isto correr bem”.

Dialética: o que é isso?

Oriente os participantes a ler a ficha para trilhar o caminho do meio 1 (“Dialética: o que é isso?”).

As pessoas que ficam atreladas a encarar uma situação apenas de uma maneira descobrem que o conflito familiar aumenta. Quando ficamos

presos ao nosso ponto de vista, como fazemos para nos desprender? Uma abordagem dialética pode nos ajudar. Essa abordagem leva em conta nosso ponto de vista atual e um ponto de vista oposto, que leva a uma síntese das duas perspectivas — e a mudança ocorre.

Por exemplo, uma mãe estava preocupada com o relacionamento romântico de sua filha adolescente com um menino mais velho. Ela temia que eles estivessem tendo relações sexuais e sua filha engravidasse. Ela queria acabar com o relacionamento. Mas tomar uma atitude extrema afastaria sua filha, e isso aumentaria o seu estresse. Então ela começou a evitar completamente o assunto do relacionamento — o extremo oposto de tentar acabar com o relacionamento. Por fim, em vez de optar por uma dessas posições extremas, ela aprendeu a considerar ambas. Isso a levou a uma síntese com um “caminho do meio”: conversar calmamente com sua filha sobre métodos apropriados para controle de natalidade.

A dialética nos ensina inúmeras questões importantes na vida, como os exemplos a seguir.

1. **Sempre há mais de uma maneira de ver uma situação e mais de uma maneira de resolver um problema.** A ideia aqui é que não existe verdade absoluta, segundo o pressuposto da DBT que discutimos em nossa sessão de orientação. Ao contrário, a verdade evolui com o tempo. [Use exemplos de regras ou posições que já não são mais verdadeiras, mas eram corretas quando o adolescente era criança, quando os pais não estavam divorciados ou quando eles eram menos experientes como pais.]
2. **Cada pessoa tem qualidades únicas, e diferentes pessoas têm diferentes pontos de vista.** Segundo a dialética, todos nós estamos interconectados e influenciando uns aos outros em nossas interações. Assim, a postura extrema de uma pessoa pode impelir a outra para o extremo oposto. Já que estamos todos conectados, trate os outros como gostaria que eles o tratassesem. Lembre-se, seus estados de humor e comportamentos influenciam as outras pessoas, assim

como os delas influenciam você (procure observar esses efeitos). Se você agir de forma rude, crítica ou invalidante, provavelmente receberá o mesmo tratamento em retribuição. Em vez de ver as diferenças como causa para conflito, pode-se normalizar as diferenças entre as atitudes e os comportamentos das pessoas. Algumas pessoas acreditam que tudo o que as desvia do seu ponto de vista está errado. Por exemplo, um pai insiste que o adolescente comece a fazer sua tarefa de casa imediatamente depois da escola. O adolescente insiste em assistir TV para relaxar depois de um longo dia. A perspectiva do pai é que o adolescente só começa sua tarefa de casa depois do jantar e então fica acordado até tarde para concluir o trabalho. O resultado é que no dia seguinte ele está muito cansado e menos focado. A perspectiva do adolescente é que ele está mentalmente cansado e precisa de um intervalo antes de dar início ao sua tarefa de casa.

3. ***Mudança é a única constante.*** Quando você se sente sem esperança e acha que nada jamais irá mudar, lembre-se de que uma filosofia dialética defende que a mudança ocorre continuamente. Assim sendo, em um determinado dia, as coisas nunca são o mesmo que no momento anterior ou no momento posterior. No que se refere aos relacionamentos, permita que aqueles que você ama cresçam e mudem com o passar do tempo, pratique aceitação radical quando as pessoas ou os relacionamentos mudam de formas que você não gostaria que mudassem.
4. ***Duas coisas que parecem opostas podem ser ambas verdadeiras.*** Podemos obter sabedoria ao examinar a verdade por perspectivas opostas. Examinando a *ficha para trilhar o caminho do meio 1* ("Dialética: o que é isso?"), vamos considerar estes exemplos de pontos de vista opostos que, no entanto, são igualmente verdadeiros: "Você está fazendo o melhor que pode e precisa fazer melhor, esforçar-se mais e ficar mais motivado para mudar" e "Você é duro e gentil".

5. ***Respeite a verdade em ambos os lados de um conflito.*** Isso não significa abrir mão dos seus valores ou "vendê-los" e não significa, necessariamente, compromisso com um caminho do meio. Respeitar a verdade é validá-la verbalmente e por meio do comportamento, conforme descrito antes, no exemplo do toque de recolher. [Os líderes podem se reportar novamente ao exemplo do adolescente que quer um toque de recolher às 2h da manhã e o cuidador querendo 22h da noite; o caminho do meio não é necessariamente meia-noite. Analise todos os exemplos de dialética na primeira ficha.]

A dialética pode ajudar a preparar o caminho para uma via intermediária ao ajudá-lo a:

- expandir seus pensamentos e as formas de considerar situações na vida;
- "descolar" impasses e conflitos;
- ser mais flexível e acessível;
- evitar pressupostos e acusações.

Como pensar e agir dialeticamente

Oriente os participantes a ler a ficha para trilhar o caminho do meio 2 ("Passo a passo da dialética").

Como vocês podem usar essas ideias?

1. ***Mude para o pensamento do tipo "tanto quanto".*** Afaste-se do pensamento do tipo ou/ou, isto é, ou tudo ou nada. Isso significa reconhecer, mentalmente e verbalmente, que "isso é verdade tanto para mim quanto é para você". Evite palavras extremas como *sempre*, *nunca*, *você me faz...* Em vez disso, seja descriptivo. Por exemplo, diga "Algumas vezes eu sou tratado com justiça e, outras vezes, sou tratado injustamente" em vez de dizer "Todos sempre me tratam injustamente".

2. **Pratique examinar todos os lados de uma situação e todos os pontos de vista.** Encontre a essência da verdade em cada lado, perguntando-se o que está faltando (“O que estou deixando passar aqui?”). Seja generoso e aprofunde-se ao considerar os pontos de vista dos outros. Exemplo: “Por que minha mãe quer que eu esteja em casa às 22h?” ou “Por que minha filha quer ficar fora até as 2h da manhã?”.
3. **Lembre-se: ninguém tem a verdade absoluta.** Esteja aberto a alternativas.
4. **Use afirmações do tipo “Eu me sinto...”** em vez de “Você é...”, “Você deveria...” ou “Simplesmente é assim”. Por exemplo, diga “Eu sinto raiva quando você diz que não posso ficar fora até mais tarde só porque você disse que seria assim” em vez de dizer “Você nunca me escuta e é sempre injusta comigo”.
5. **Aceite que opiniões diferentes podem ser válidas,** mesmo que você não concorde com elas: “Eu entendo o seu ponto de vista, mesmo que não concorde com ele”.
6. **Cheque seus pressupostos.** Não pressuponha que você sabe o que os outros estão pensando. Pergunte “O que você quis dizer quando disse...?”.
7. **Não espere que os outros saibam o que você está pensando.** Diga “O que estou tentando dizer é...”.

EXERCÍCIO

Oriente os membros do grupo a ler os exemplos do “Exercício” na parte inferior da ficha para trilhar o caminho do meio 2 (“Passo a passo da dialética”) e circular as declarações que refletem um ponto de vista dialético. Em seguida, discuta as respostas dos membros e cheque como eles entendem o conceito “tanto quanto”. Por exemplo, um pai diz ao adolescente: “Quero que você confie mais em si mesmo e menos em mim quando se tratar de tomar decisões, e você deve me perguntar antes de fazer planos para ir à cidade com seus amigos”. Discuta como

a declaração anterior “tanto quanto” faz sentido e pode promover mudança.

Os membros do grupo podem achar úteis exemplos adicionais do pensamento dialético “tanto quanto”.

- “Estou trabalhando para aceitar a minha situação e mudá-la.”
- “Você está fazendo o melhor que pode e precisa fazer melhor.”
- “Seu professor é muito rígido e muito gentil.”
- “Seu ponto de vista faz sentido e meu ponto de vista faz sentido.”
- “Fico contente por você estar falando calmamente e se comportando apropriadamente agora e você ainda não vai ter seu iPad de volta depois de ter atingido sua irmã com ele.”
- “Posso ser atlética e feminina.”
- “Posso ser racional e emotivo.”

Como podemos chegar aos extremos

Algumas vezes, em nossas posições, passamos de uma resposta extrema para a outra. Isso pode acontecer devido a emoções intensas. Um pai pode dizer: “Eu deixo passar as coisas pequenas, mas então elas vão se acumulando até eu explodir”.

Podemos inverter para o outro extremo quando uma posição fracassou. Por exemplo: “Fiz marcação cerrada com sua tarefa de casa todas as noites, mas tudo o que fizemos foi entrar em discussões com gritarias, então desisti e agora o deixo sozinho”.

Às vezes assumimos uma posição extrema e nosso familiar assume outra. Exemplos de declarações não dialéticas incluem:

- “É tudo culpa do meu pai [culpa do filho/culpa do cônjuge]!”
- “Ou ignoro o quarto bagunçado do meu filho ou jogo tudo fora.”
- “Na nossa casa, o que se faz é gritar e brigar ou evitar conflito e se afastar.”
- “Ou como doces compulsivamente ou morro de fome.”

Ponto para discussão: use um ou mais dos exemplos a seguir para discutir a validade das perspectivas dos muitos lados. Posições extremas são geralmente problemáticas, e a questão é reconhecer isso e encontrar um caminho do meio. Não existe uma única resposta certa. Trata-se de encontrar uma resposta que reconheça a validade de ambos os lados. Pergunte “Qual seria a solução intermediária para esses cenários?”.

- **Cenário 1.** Uma adolescente pergunta ao seu pai se todos os seus amigos podem vir à sua casa na sexta-feira à noite. O pai diz: “Não, não quero todos esses garotos pela casa. Eles são barulhentos e fazem muita bagunça”. A adolescente diz: “Mas você disse que não quer que fiquemos no parque à noite; que é perigoso. Só queremos ficar juntos e não queremos ficar em um bar ou algo parecido. Não queremos entrar em confusão na rua. Os pais dos meus amigos disseram não”.

Qual é o lado certo? Como você lidaria com isto? É possível que tanto o pai quanto a filha estejam “certos” ao mesmo tempo? O que eles podem fazer?

[A adolescente poderia concordar em ter apenas dois amigos em casa, prometer ficar em seu quarto e limpar tudo depois ou o pai poderia concordar em lhe dar dinheiro para ir ao boliche ou ao cinema para que eles não fiquem na rua, mas também não fiquem em casa.]

- **Cenário 2.** Um adolescente disse ao seu pai que eles não passam tempo suficiente juntos e que gostaria que seu pai arranjasse tempo para ele. Certo dia, seu pai compra um carro usado para o filho, que está começando a aprender a dirigir. O pai animadamente passa todo o sábado cuidando de detalhes do carro para o seu filho, um trabalho de amor, alegremente prevendo sua reação quando ele fizer a surpresa. Ao apresentar o carro e explicar como o esfregou, encerou e poliu para ele, o filho olhou magoado e disse: “Eu teria adorado passar o dia fazendo isso com você! Essa é uma atividade perfeita para pai e filho, e eu lhe disse que nunca

passamos um tempo juntos! Você simplesmente não entende, não é?”. O pai se sentiu confuso e com raiva, não entendendo como seu filho não conseguia ver seu carinho e esforço óbvios.

Qual lado está certo? É possível que tanto o pai quanto o filho tenham um fundo de verdade? Como você lidaria com isto?

[O pai pode reconhecer os sentimentos de mágoa do seu filho e se comprometer a se esforçar para passarem mais tempo juntos, enquanto o filho poderia expressar sua mágoa e com satisfação reconhecer a forma de seu pai demonstrar carinho, embora esta não seja a sua forma preferida.]

- **Cenário 3.** Uma mãe concordou em deixar sua filha ultrapassar o horário do toque de recolher para que às 21h pudesse ir ao cinema com uma amiga, desde que ela telefonasse quando a sessão terminasse e a avisasse assim que estivesse a caminho de casa. Ela realmente ligou quando o filme terminou, mas constatou que sua mãe estava muito ansiosa e incomodada com ela. Isto porque o filme durou 3 horas e 15 minutos, e tanto a mãe quanto a filha não sabiam disso previamente. A mãe já estava esperando a ligação desde as 23h. A filha ficou indignada porque a mãe estava perturbada quando ela ligou, considerando que havia feito exatamente conforme prometido. [A filha fez o que prometeu, mas, ainda assim, a mãe estava zangada e assustada.]

PENSAMENTOS EQUIVOCADOS

Uma das razões para ficarmos altamente emotivos e polarizados é interpretar erroneamente as situações. Podemos chamar isto de “erros de pensamento”. Eles incluem o pensamento do tipo tudo ou nada, tomar decisões apressadas, rotular e usar palavras como “deveria”, isso frequentemente nos direciona para o pensamento extremo e para mente emocional. [Analise a ficha para trilhar o caminho do meio 3 (“Pensamentos equivocados”) e peça que os participantes compartilhem exemplos de como cada erro de pensamento se aplica a eles atualmente ou no passado.]

Dilemas dialéticos entre adolescente e família

Oriente os participantes a ler a ficha para trilhar o caminho do meio 4 (“Dilemas dialéticos”).

Como descrevemos anteriormente, há momentos em que você acha que está seguindo uma determinada linha de pensamento e ação, no entanto, alguma coisa o afeta e você passa para o outro extremo. Por exemplo, os pais deixam seus filhos fazer o que eles querem, como voltar para casa tarde, descuidar-se da tarefa de casa ou ser desrespeitosos, e, então, um dia eles dizem: “Basta! Estou farto disso! Sem saídas e sem TV pelo resto do ano letivo!” Isso funciona? Essa é usualmente uma forma efetiva de mudar o comportamento de um adolescente?

Pela nossa experiência, e segundo a literatura de pesquisa, a resposta é “não”. E como você deve saber pela sua experiência, os adolescentes não respondem de forma positiva e você retorna ao seu velho estilo. Os adolescentes também podem oscilar de um extremo para o outro, tentando manejá-las próprias emoções e comportamentos — por exemplo, você já se lamentou: “Eu estou gastando muito dinheiro quando saio com meus amigos; não vou sair mais este ano!”.

Os pais e seus adolescentes também ficam presos em lados opostos de posições polarizadas. Por exemplo, os pais dizem “Chegue em casa cedo!”, e os adolescentes dizem “Eu vou chegar tarde!”. Um dos objetivos deste módulo é ajudá-lo a encontrar o caminho do meio dentro de si mesmo e nos seus relacionamentos para atingir os seus objetivos. Se você se encontra em um extremo ou no outro, é improvável que consiga manter essa posição. Mesmo que consiga, provavelmente não será efetivo a longo prazo.

Denominamos *dilemas dialéticos* quando ocorrem as posições polarizadas, pois apresentam um dilema sobre como proceder e se desprender. Eles podem ocorrer internamente em uma pessoa ou entre duas pessoas. Comumente ocorrem três dilemas dialéticos dentro das famílias, citados a seguir.

1. Ser muito relaxado *versus* ser muito rígido.

2. Não levar a sério comportamentos problemáticos *versus* dar muita importância a comportamentos típicos de adolescentes.
3. Forçar independência *versus* estimular dependência.

Nota para os líderes: observe que para cada um dos dilemas desta quarta ficha, o enunciado foi simplificado para uso no treinamento de habilidades a partir do original: leniência excessiva *versus* controle autoritário; normalização de comportamentos patológicos *versus* pathologização de comportamentos naturais; e forçar autonomia *versus* estimular dependência, respectivamente (Rathus & Miller, 2000). Defina cada dilema, conforme descrito a seguir e, então explique que o objetivo é notar quando eles surgem e trabalhar para a síntese.

Muito relaxado versus muito rígido

Ser *muito relaxado* se refere a ser excessivamente permissivo com seu adolescente ou consigo mesmo (o próprio adolescente) com pouquíssimas exigências, limites ou consequências. Também pode ser referir a muito pouco monitoramento — em boa parte do tempo, você não sabe onde seu adolescente está, com quem ele está ou o que ele está fazendo. O outro extremo, ser *muito rígido* com seu adolescente ou consigo mesmo, se refere a impor demandas, limites ou monitoramento excessivos, ao mesmo tempo sendo inflexível. Por exemplo:

- Uma garota de 15 anos insiste em colocar *piercings* no corpo, fica acordada até depois da meia-noite em chamadas de vídeo com os amigos e dorme na casa do namorado. O pai insiste para que ela não tenha um namorado nem coloque nenhum *piercing* até fazer 18 anos e que ela deve estar na cama às 22h.
- Um menino adolescente perfeccionista e com alto desempenho tem evitado fazer a tarefa de casa nas últimas semanas por uma variedade de razões. O adolescente então recebe um boletim in-

satisfatório, o que o impele a descartar todos os planos sociais e atividades de lazer e a focar exclusivamente na tarefa de casa.

Ponto para discussão: qual seria o problema com cada extremo nesses dois exemplos? [Alguns membros do grupo podem endossar uma das respostas nos exemplos anteriores. Se isso acontecer, pergunte:] Quais são as consequências potenciais de sustentar uma dessas posições extremas a longo prazo?

Ofereça outros exemplos de comportamento muito relaxado e muito rígido.

- **Exemplos de parentalidade “muito relaxada”.** Sem horários de refeições convencionais; sem exigências em relação à escola ou a comportamento em geral; as coisas dos filhos espalhadas por toda a casa; os filhos não têm responsabilidades; os filhos saem sem toque de recolher e os pais não sabem onde eles estão; pouca ou nenhuma supervisão.
- **Exemplos de adolescente “muito relaxado”.** Sem hora para dormir, mandando mensagens até o começo da madrugada; come o que quer e quando quer; gasta todo seu dinheiro assim que o recebe; adia as tarefas escolares até o último minuto ou não as realiza. [Os problemas em ser “muito relaxado” incluem a possibilidade de o adolescente ser irresponsável, viver uma vida caótica que aumenta a vulnerabilidade emocional, meter-se em problemas ou correr riscos que o colocam em perigo.]
- **Exemplos de parentalidade “muito rígida”.** Retirada frequente ou permanente de TV, internet, telefone ou socialização (i.e., uso excessivo de punição); padrões perfeccionistas em relação ao desempenho do adolescente na escola, esportes ou outras atividades; sem privacidade; espionam as mensagens e e-mails do adolescente e examinam suas gavetas e mochila.

- **Exemplos de adolescente “muito rígido”.** Estudo excessivo — sem equilibrar o trabalho escolar com algumas atividades prazerosas ou com atividades de cuidados pessoais como sono e atividade física; dieta até o ponto da privação; padrões perfeccionistas relacionados à escola, esportes, aparência ou outras atividades. [Os problemas com “muito rígido” são que as regras são difíceis de aplicar ou manter e são desanimadoras para o adolescente. A abordagem excessivamente rígida pode acabar com a motivação, contribuir para a depressão e provocar ressentimento. Pode levar de qualquer maneira à participação do adolescente nos comportamentos rígidos, mas também faz com que se torne melhor em escondê-los ou alterná-los com os outros extremos, como renunciar a uma noite de sono para fazer uma tarefa escolar perfeita e então dormir o fim de semana inteiro ou restringindo calorias e depois comendo compulsivamente.]

EXERCÍCIO: O DILEMA SE APLICA A VOCÊ?

Oriente os participantes a ler a ficha para trilhar o caminho do meio 5 (“Dilemas dialéticos: como o dilema se aplica a você?”). Explique que cada um deve determinar onde se encaixa ao longo do *continuum* “muito relaxado” versus “muito rígido” e onde os membros da sua família se encaixam, dizendo: “Coloquem um X na linha para marcar onde vocês se encontram agora e um Y para marcar onde seu familiar se localiza. Se houver um segundo familiar na sala, marquem sua posição com um Z”.

Depois de permitir aos membros um tempo para marcar suas folhas, convide cada família, uma de cada vez, para mostrar onde eles posicionaram cada membro no *continuum* do dilema dialético, incluindo eles mesmos. Explique que dois cantos da sala representam os polos, com o meio da parede representando o ponto visto no diagrama da ficha. Peça que os membros da família posicionem fisicamente a si mesmos e os outros membros ao longo do *continuum* como o interpretam.

Nota para os líderes: os membros da família frequentemente perguntam “E se discordarmos de onde nosso adolescente nos vê?”. A resposta é que essas observações e considerações poderão ser discutidas em uma próxima sessão com a família, caso esta discrepancia seja um problema. Se uma mãe e um pai estiverem em polos opostos, eles devem considerar que passos são necessários para encontrar um caminho do meio para que exerçam juntos a parentalidade efetivamente. Embora não haja tempo suficiente na sessão de grupo para cada família discutir melhor cada dilema em detalhes, o objetivo é despertar a consciência para essas posições extremas.

- **O caminho do meio entre muito relaxado e muito rígido.**

A síntese dialética a seguir pode ajudá-lo: tenha regras claras e as aplique consistentemente e, *ao mesmo tempo*, esteja disposto a negociar algumas questões. Esse estilo firme, embora flexível, estabelece um equilíbrio em que os pais não são temidos nem ignorados, e os adolescentes sentem que têm alguma participação (em vez de toda ou nenhuma) em suas vidas. Os adolescentes podem trilhar o caminho do meio por si mesmos, mantendo-se focados nos objetivos e, ao mesmo tempo, sendo suficientemente flexíveis para também desfrutar a vida.

Por exemplo, você se lembra da garota de 15 anos que insistia nos *piercings* corporais, em dormir na casa do namorado e em ficar conversando com os amigos até depois da meia-noite? O pai estava disposto a negociar alguns aspectos, ao mesmo tempo não se curvando a outros. Por exemplo, dormir na casa do namorado não seria permitido, mas ela poderia passar algum tempo com ele durante o dia. Além disso, ela poderia ganhar o privilégio de ficar acordada até as 23h e conversar *on-line* com os amigos se concluisse a tarefa de casa e obedecesse ao toque de recolher no fim de semana. Entretanto, para esse pai, os *piercings* corporais além de um em cada orelha eram inegociáveis.

- **O caminho do meio entre falta de monitoramento (muito relaxado) e monitoramento excessivo (muito rígido).** A disciplina é indubitavelmente mais desafiadora na adolescência quando os jovens lutam para conquistar mais independência. As pesquisas mostram que punições com adolescentes não têm muito impacto. Foi publicado um artigo no *New York Times* há alguns anos em que o autor disse: “Em vários estudos sobre bebida, uso de droga e sexo precoce entre adolescentes, o melhor previsor para um bom comportamento não foi a punição, mas o monitoramento e o envolvimento parental. Os melhores métodos para manter os adolescentes longe de problemas são saber onde eles estão, saber quem está com eles e passar um tempo com eles regularmente” (Parker-Pope, 2010, p. H5).

Portanto, monitore seus adolescentes, envolva-se com sua vida escolar, conheça seus amigos e passe um tempo com eles. Mas não examine *automaticamente* seus pertences particulares, nem leia seus diários ou espione seus *e-mails* e mensagens. Os adolescentes merecem um certo grau de privacidade, e isso é natural para a sua idade. Por outro lado, se você estiver preocupado que possa haver um problema com drogas, que eles estejam sendo intimidados (*bullying*) ou que estejam ocorrendo algum tipo de comportamentos/comunicações de risco, então será essencial o monitoramento atento (p. ex., saber sempre do seu paradeiro e atividades, ler suas postagens e visualizar suas fotos nas redes sociais). Permita que eles recuperem sua privacidade quando seu comportamento e funcionamento tiverem melhorado por um período de tempo consistente.

Ponto para discussão: você pega sua adolescente mentindo sobre seus planos. Ela diz que vai estudar na casa de uma amiga, e você descobre que ela está fazendo planos de ir a uma festa. Qual das seguintes opções lhe parece um caminho do meio?

1. Aceitar a transgressão e deixá-la ir. Afinal, os jovens são assim.
2. Instalar um *spyware* e monitorar seus *e-mails*, *websites* e mensagens de texto.
3. Não permitir que ela vá a essa festa. Explicar sua preocupação com a mentira e na sua confiança em relação a ela e exigir mais responsabilidade. Explicar que outra mentira resultará em menos liberdade.

EXEMPLOS OPCIONAIS PARA DISCUSSÃO

Obtenha outros exemplos com os adolescentes e os pais. Os exemplos adicionais a seguir podem ser usados para discussão, se necessário. Os líderes podem ler um exemplo e depois de cada um perguntar ao grupo: quais são os problemas potenciais com esta posição? Qual seria o caminho do meio?

- **Pais.** Uma garota de 16 anos viola a decisão dos seus pais de não ir a uma festa à meia-noite e vai mesmo assim. Os pais dizem: “Como poderíamos pará-la? Não podemos impedi-la fisicamente de sair”. O pai posteriormente tem com ela uma conversa franca e procura descobrir seu argumento — ela estava deprimida e achou que ficar em casa reclamando seria pior para ela. Isto faz sentido para ele, assim não aplica nenhuma consequência apesar da sua violação de um limite. Ele também temia que “ela se tornasse suicida novamente se a prendesse ou retirasse o seu iPhone, já que ele é a sua corda salva-vidas”.
- **Entre adolescentes.** Um menino de 17 anos diz: “Como tenho me sentido muito estressado, podemos deixar que minha namorada durma no meu quarto esta noite, só desta vez?”.
- **Internamente no adolescente.** Um adolescente pensa: “Da última vez achei que poderia ser aprovado em ciências sem estudar, mas não fui! Então desta vez vou estudar o fim de semana inteiro e não fazer nenhuma pausa”.

Não levar a sério comportamentos problemáticos versus dar muita importância a comportamentos adolescentes típicos

Não levar a sério comportamentos problemáticos se refere a minimizar a gravidade de comportamentos que possam ser mal-adaptativos ou prejudiciais. *Dar muita importância a comportamentos adolescentes típicos* se refere a reagir exageradamente a comportamentos que são naturais em termos de desenvolvimento.

NÃO LEVAR A SÉRIO COMPORTAMENTOS PROBLEMÁTICOS

Exemplo: por um longo período, digamos, um cuidador bem-intencionado ignora as notas baixas de um adolescente, o tempo que ele passa com um grupo de pares que usam drogas e a sua maior irritabilidade em casa. O pai dá ao adolescente o benefício da dúvida, acreditando que essa fase irá passar. Depois que o adolescente recebe uma suspensão na escola devido a uma briga e tem uma tentativa de suicídio, o pai cai no outro extremo e o vigia como uma águia e interpreta mesmo as menores alterações de humor ou pedidos de privacidade como sinais de perigo iminente.

Exemplo: uma adolescente minimiza o fato de que passa 8 horas por dia no computador, regularmente conhece pessoas *on-line* e expõe informações íntimas, mente para seus pais e foge para ir a festas, dizendo: “Todos na minha idade fazem essas coisas”. Certa noite ela ingere de uma vez cinco dos seus comprimidos prescritos, chega em casa bêbada e apaga. Ao seu terapeuta, no entanto, ela diz: “Isso não é nada de mais; eu só estava um pouco cansada”.

Ponto para discussão: pergunte “Quais seriam os problemas em cada exemplo?”.

DAR MUITA IMPORTÂNCIA A COMPORTAMENTOS TÍPICOS

Exemplo (pais): uma adolescente troca mensagens com três ou quatro amigas todos os dias, quer dormir nas casas das amigas a cada duas semanas e gosta de passar uma hora ou duas sozinha em seu quarto todas as noites. O pai tenta pôr fim a esses comportamentos, dizendo: “Você está focada demais nas suas amigas e deve passar mais tempo com a família”.

Exemplo (internamente no adolescente): uma adolescente diz ao seu terapeuta “Eu sei que deveria acordar cedo e estudar todo o fim de semana para meus exames finais, mas a minha vontade é de dormir até tarde porque é o único tempo que eu tenho, além de sair e ver meus amigos pelo menos por algumas horas. Eu acho que não há nada de errado comigo por não estar suficientemente motivada. Talvez eu não tenha perfil para me tornar médica”.

Ponto para discussão: pergunte “Quais seriam os problemas e cada exemplo?”.

O QUE É TÍPICO DE ADOLESCENTES E O QUE É MOTIVO PARA PREOCUPAÇÃO?

Oriente os participantes a ler a ficha para trilhar o caminho do meio 6 (“O que é típico para adolescentes e o que é motivo de preocupação?”).

Nota para os líderes: a ficha para trilhar o caminho do meio 6 oferece exemplos de comportamentos adolescentes normativos, assim como aqueles que devem servir de alerta para preocupações. Os líderes podem distribuir e discutir essa ficha no grupo ou ela pode ser reservada para sessões com a família ou os pais. Nem todos os comportamentos preocupantes possíveis estão listados aqui, e diferenças culturais podem resultar em expectativas variadas sobre o que é normativo e o que não é.

As vulnerabilidades do adolescente também entram em jogo. Por exemplo, um adolescente pode ser capaz de fazer sua tarefa de casa enquanto ouve música; para outro, isso pode ser uma distração. Quando os pais não tiverem certeza de que comportamentos ultrapassam os limites, devem consultar um profissional ou um amigo objetivo ou um membro da família.

Por fim, reconhecemos que as famílias têm seus próprios valores que, compreensivelmente, influenciam a tomada de decisão. Tenha cuidado para não desviar a conversa para uma discussão sobre o que é ou não normativo; a ficha pretende ser uma diretriz para ajudar as famílias a se familiarizarem com a ideia de que determinados comportamentos refletem um desenvolvimento adolescente normal e não devem ser motivo para alarme, enquanto outros podem precisar de atenção clínica. Observe que simplesmente porque um comportamento é típico (i.e., está acontecendo por aí entre os adolescentes) isso não necessariamente o torna desejável.

Ponto para discussão: usando a ficha para trilhar o caminho do meio 5 (“Dilemas dialéticos: como o dilema se aplica a você?”) como um ponto de partida, obtenha exemplos de comportamentos adolescentes entre os membros do grupo e discuta o que é e o que não é típico. Por exemplo, um adolescente atende a um telefonema por 2 minutos. O pai, então, pergunta: “Quem era? Por que você está sempre falando ao telefone?”. O adolescente parece irritado e sai da sala. Embora este exemplo dependa do contexto e do tom, é normal que um adolescente queira privacidade e possa falar por 2 minutos ao telefone sem ter que dar explicações por isso.

EXERCÍCIO: O DILEMA SE APLICA A VOCÊ?

Oriente todos a mais uma vez examinar a ficha para trilhar o caminho do meio 5 (“Dilemas dialéticos: como o dilema se aplica a você?”). Os membros do grupo agora irão determinar onde se encaixam ao longo desse padrão de comportamento. Explique:

"Coloquem um X na linha para marcar onde vocês se encontram no momento e um Y para marcar onde seu familiar está. Se houver um segundo membro da família na sala, marquem sua posição com um Z".

Convide cada membro da família, um de cada vez. Um membro posiciona fisicamente a si mesmo e os outros membros da família em um *continuum* como ele percebe. Assim como antes, use dois cantos da sala para representar os polos; o meio da parede entre os cantos pode representar o ponto intermediário no diagrama da ficha.

- **O caminho do meio para não levar a sério e dar muita importância.** A síntese dialética a seguir pode ajudá-lo: o caminho do meio envolveria reconhecer quando um comportamento "ultrapassa os limites" de o que é motivo para preocupação e tentar obter ajuda para esse comportamento *e, ao mesmo tempo*, reconhecer quais comportamentos fazem parte do desenvolvimento típico do adolescente.

Exemplo (pais): um estudante universitário nota A começa a receber alguns Bs e um C e a fazer menos trabalhos. Sua mãe lhe diz que ele está fracassando e vai acabar arrumando prateleiras em uma loja. O adolescente grita: "Isso não é nada! Estou indo muito bem! Saia do meu pé! Não preciso de ajuda!".

Neste exemplo, cada um polariza o outro. O meio-termo poderia ser a mãe reconhecer o padrão de comportamento se deteriorando, questioná-lo genuinamente e intervir proativamente. O insulto da mãe pelas notas do filho e provavelmente a reação exagerada à sua irritação normal e a reivindicação de autonomia em resposta só aumentará seu conflito e desviará do problema.

Exemplo (internamente no adolescente): a adolescente de um exemplo anterior que ingeriu comprimidos, bebeu demais e apagou, mas minimizou a situação dizendo ao seu terapeuta que aquilo não era nada de mais. Seu caminho do meio poderia ser dizer ao terapeuta: "Eu adoro

meu tempo no computador e até conheço algumas pessoas legais *on-line* que me entendem e passam por coisas parecidas, e eu gosto de tomar um drinque às vezes em uma festa. Mas ultimamente percebo que tudo isso está saindo do controle, ao extremo. É como se eu pudesse usar alguma ajuda manejando as coisas no computador, com os comprimidos e bebendo antes que alguma coisa muito ruim aconteça". Esta declaração reconhece o normativo, mas também reconhece o que poderia estar passando dos limites e se tornando uma preocupação.

Forçando independência versus estimulando dependência

O terceiro dilema dialético é denominado "forçando independência *versus* estimulando dependência". *Forçar independência* se refere a cortar o cordão prematuramente. *Estimular dependência* se refere a restringir os movimentos em direção à independência. Alguns se referem àqueles que se apegam muito fortemente aos filhos como "pais helicópteros". Esses pais ficam pairando à sua volta, ativamente resolvendo problemas para seus adolescentes antes que eles tenham a chance de fazer por si próprios. Esse tipo de parentalidade estimula a dependência excessiva do cuidador.

Exemplo (pais): os pais de uma garota de 17 anos passaram vários anos resgatando-a e protegendo-a de quaisquer consequências negativas de suas ações (p. ex., problemas com a escola, com os pares, com trabalhos depois da escola). Então, quando a filha engravidou e insistiu em ter o bebê, eles passaram para o outro extremo e exigiram que ela saísse de casa imediatamente e encontrasse uma maneira de se sustentar.

Exemplo (adolescente): a mesma garota grávida de 17 anos discute com seus pais, arruma uma sacola e sai gritando: "Ótimo — não preciso de vocês! Vou cuidar disso sozinha!".

Exemplo (entre os pais): uma estudante no final do ensino médio quer se candidatar a uma universidade do outro lado do país. Um dos pais diz "De jeito nenhum", com a preocupação de que ela estará muito longe, não poderá voltar para casa com frequência e não poderá ter a ajuda deles quando surgirem problemas. O outro genitor diz "Deixe que ela vá! Ela tem que aprender a se tornar uma mulher independente que segue seu

caminho". Um dos pais está correto? Esses pais podem polarizar um ao outro se cada um não considerar a validade em cada lado da discussão.

Ponto para discussão: pergunte “Qual é o problema de se afastar tão cedo?”.

EXEMPLOS DE FORÇAR INDEPENDÊNCIA

Os pais não ajudam com a escola ou problemas sociais e suprimem a comunicação, tempo ou atenção dizendo: “Você está por sua conta — saia de casa” ou “Resolva você mesmo”.

Um adolescente diz que está saindo de casa ou que vai resolver todos os seus problemas por conta própria.

Em ambos os casos, o adolescente provavelmente não será bem-sucedido; isso simplifica excessivamente a solução de problemas e só poderá aumentar os problemas.

Ponto para discussão: pergunte “Qual é o problema de estimular dependência?”.

EXEMPLOS DE ESTIMULAR DEPENDÊNCIA

Microgerenciar, fazer tudo por seu adolescente, fazer tudo com seu adolescente, bloquear o movimento do adolescente em direção a maior autonomia — tudo isso estimula dependência excessiva. Exemplos específicos incluem organizar o quarto do adolescente sem que nem mesmo ele esteja presente, ligar para o professor para mudar uma nota, ficar em volta quando o adolescente está com os amigos em casa ou ligar para o amigo do seu adolescente para tentar resolver um desentendimento.

O adolescente repetidamente pede ajuda de um dos pais com as responsabilidades diárias básicas, para tomada de decisões e solução de problemas ou procura a companhia de um dos pais quase que exclusivamente à custa de fazer amizades (p. ex., para cinemas, *shows* e outras atividades de lazer). Esse adolescente não aprenderá responsabilidade,

habilidades para solução de problemas, autossuficiência, nem desenvolverá uma gama de apoios sociais. Ele provavelmente terá ainda mais dificuldades quando for necessário maior funcionamento independente no ensino médio, na universidade e mais além. Os pais também podem se sentir exaustos.

EXERCÍCIO: O DILEMA SE APLICA A VOCÊ?

Instrua os membros a mais uma vez examinar a ficha para trilhar o caminho do meio 5 (“Dilemas dialéticos: como o dilema se aplica a você?”) e determinem onde se enquadram entre os polos desse dilema.

“Coloquem um X na linha para marcar onde vocês se encontram no momento e um Y para marcar onde seu familiar está agora. Alguém pode compartilhar se está em um polo ou em outro?”

Mais uma vez, convide cada membro da família, um de cada vez. Um membro posiciona fisicamente a si mesmo e os outros membros da família ao longo de uma parede, representando o *continuum* entre os dois polos.

O CAMINHO DO MEIO ENTRE FORÇAR INDEPENDÊNCIA E ESTIMULAR DEPENDÊNCIA

O caminho do meio para esse dilema dialético é “reter enquanto deixa ir”. A síntese dialética a seguir pode ajudá-lo. Dê aos seus adolescentes orientação, apoio e regras para ajudá-los a descobrir como ser responsáveis por suas vidas; permita um grau apropriado de dependência dos outros e, *ao mesmo tempo*, lentamente, lhes dê maior liberdade e independência.

Você pode monitorar seus adolescentes, oferecer orientação e treiná-los para atravessar situações difíceis e, ao mesmo tempo, encorajando-os e permitindo que deem mais passos em direção à independência. Os adolescentes devem lutar para ser completamente autônomos? Não.

Lembre-se, mesmo atletas de classe mundial têm treinadores! É por isso que parte do trabalho de desenvolver independência envolve aprender quando é apropriado procurar ajuda.

Exemplo (pais): idealmente, o caminho do meio para os pais da garota grávida de 17 anos teria sido responsabilizá-la mais por suas ações no começo da sua vida. Agora que ela está grávida, eles poderiam começar a gradualmente deixar de resolver os problemas e tomar decisões por ela e encorajá-la a assumir maior responsabilidade por si mesma. Eles poderiam treiná-la quanto a aspectos importantes e ajudá-la a se tornar mais independente, ao mesmo tempo, apoiando-a emocionalmente.

Exemplo (entre os pais): o caminho do meio para os pais discutirem as escolhas de universidades da sua adolescente seria permitir que ela se candidatasse em universidades no outro lado do país e se preparassem para dominar Skype, mensagens de texto, Twitter e outros fóruns *on-line* para se comunicar regularmente com ela. Outro caminho seria dizer não a escolas a milhares de quilômetros de distância, mas, se financeiramente viável, permitir que ela escolha entre uma gama de escolas que estejam a poucas horas de distância de carro, a fim de respeitar o desejo da adolescente de morar fora de casa e livremente escolher uma escola, à medida que permanece dentro do alcance dos pais.

Ponto para discussão: *obtenha dos membros do grupo exemplos desse dilema. Os exemplos adicionais a seguir também podem ser usados, se necessário. Depois de cada exemplo, o líder deve perguntar ao grupo: “Qual seria o caminho do meio?”.*

- **Pais.** Um calouro universitário de 18 anos recebe um F. A mãe quer ligar para a escola e tentar “consertar” para que a nota seja mudada para um C com base no seu TDAH leve. Isso seria razoável, considerando que o F no histórico poderia prejudicá-lo a longo prazo? Os esforços dos pais poderiam ser prejudiciais? [Deixe que os membros do grupo comentem. Talvez seja prejudicial

porque ensina ao adolescente que não há consequências sérias e que os pais entrarão em cena e resolverão todos seus problemas. Ele pode acabar não tendo motivação para trabalhar com mais afinco.] Qual é o caminho do meio aqui?

- **Adolescente- pais.** Uma adolescente com notas escolares Cs e Fs sente que seus pais estão microgerenciando seu trabalho escolar e notas e diz: “Deixem-me em paz! Eu cuido disto!”. Os pais dizem: “Como podemos assistir passivamente enquanto ela se debate?”. O caminho do meio seria ajudá-la de forma menos intrusiva. Pergunte *como* poderia ajudá-la, em vez de lhe dizer o que fazer e tentar consertar tudo. Não comece indo até os professores porque isso a constrange. Ajude-a a se ajudar; por exemplo, oriente-a nas habilidades de estudo, encoraje-a a buscar ajuda extra na escola, ofereça um tutor, examine junto à programação, etc.
- **Pais.** Uma jovem de 18 anos se inscreve em um curso na cidade e precisa pegar o trem para chegar lá. Ela tem fobia por andar de trem, portanto sua mãe passou os três primeiros meses acompanhando-a — ou seja, mantendo-se com firmeza junto dela. Finalmente, a mãe diz: “Já cansei; você tem que ser capaz de fazer isto. Agora você está por sua conta”, empurrando sua filha para a independência de forma repentina. Qual seria a reação da filha ao corte do apoio da mãe tão abruptamente? O que seria o caminho do meio para a mãe?

O caminho do meio para a mãe seria treinar sua filha para obter as informações sobre o trem, orientá-la no *website* e ajudá-la a seguir as etapas. A mãe poderia, então, pegar o trem com ela na primeira semana; na segunda semana a mãe poderia fazer todo o caminho, mas no carro ao lado. Depois disso, a filha poderia fazer toda a viagem sozinha, mas a mãe poderia esperá-la na última parada, progredindo, aos poucos, até a independência.

- **Internamente no adolescente.** Uma adolescente que sempre foi cuidadora dos irmãos mais novos acha que ela mesma precisa de ajuda, mas não pede por achar que ela é “a forte”. O caminho do meio seria que ela se desse conta: “Eu posso cuidar dos outros e pedir ajuda quando preciso”.

Ponto para discussão: pergunte “Uma adolescente chega em casa perturbada e conta aos pais que foi tratada injustamente por um professor. Qual das seguintes respostas parentais seria o caminho do meio?”.

- Dizer à adolescente para “crescer” e aceitar que a vida não é justa (afastando-se).
- Imediatamente marcar um horário com o professor para resolver o problema (mantendo-se firmemente apegados a ela).
- Conversar com a adolescente sobre como ela pode se comunicar habilmente com o professor sobre o problema.

Nota para os líderes: existem outros padrões comportamentais (não) dialéticos que podem surgir em suas interações com as famílias, como indulgência excessiva *versus* afastamento/privação e excessivamente intrusivo *versus* excessivamente distante, etc. Caso note esses padrões nas discussões com os participantes, você pode igualmente apontar os extremos em cada posição e pedir que os membros do grupo ajudem a gerar uma síntese.

TAREFA DE CASA

Oriente os membros a ler a ficha para trilhar o caminho do meio 7 (“Exercício prático: pensar e agir dialeticamente”). Peça que os membros do grupo usem a ficha para registrar um exemplo pessoal de não pensar ou agir dialeticamente (i. e., ficar preso em um polo de um dilema dialético) e um exemplo pessoal de pensar ou agir diaeticamente.

SESSÃO 2

BREVE EXERCÍCIO DE MINDFULNESS ANÁLISE DA TAREFA DE CASA INTERVALO

VALIDAÇÃO

Explicação aos participantes sobre a habilidade de validação e sua justificativa

Como já vimos, a dialética ensina que múltiplas perspectivas podem ser verdadeiras. A habilidade de validação é uma forma de lidar com perspectivas distintas. Podemos demonstrar aceitação ou compreensão de como outra pessoa vê uma situação, mesmo que não concordemos. É importante *respeitar* o núcleo da verdade na perspectiva do outro. Por quê? A validação diminui a intensidade emocional da pessoa com quem estamos interagindo e aumenta a chance de que ela se mantenha na conversa. Quando a intensidade emocional decresce, a comunicação da pessoa reflete uma expressão mais acurada e efetiva de suas emoções e torna-se ainda mais fácil validá-la, resultando em um ciclo positivo (cf. Fruzzetti, 2006). Isso também fortalece o relacionamento.

Nota para os líderes: conte uma vinheta pessoal sobre sentir-se invalidado por alguém ou sobre ser invalidante com outra pessoa, mas não descreva usando esses termos. Destaque as consequências. Ou então compartilhe a seguinte vinheta ilustrando invalidação:

“Jonas está sentado na sala de aula, tentando prestar atenção e, acidentalmente, derruba seu caderno da mesa, fazendo um ruído alto ao cair no chão. Os colegas próximos a ele dão uma risadinha. A professora repreende: ‘Aí vai você de novo, Jonas, perturbando a classe, tentando chamar a atenção. Estou cansada deste compor-

tamento!'. Jonas se sente extremamente embaraçado, magoado e com raiva, já que tem feito muito esforço para se concentrar. Mais tarde ele vai para casa e conta a história à sua mãe, que responde: 'Por que você fica fazendo isto consigo mesmo? Você nunca vai conseguir entrar na faculdade neste ritmo. Você tem que tomar jeito!".

Ponto para discussão: pergunte aos membros do grupo o que eles acham que Jonas deve ter sentido depois da resposta de sua mãe. Por que as respostas da professora e da mãe foram tão ofensivas? O que estava faltando nas suas respostas?

Validação: o que é isso?

Oriente os membros a ler a ficha para trilhar o caminho do meio 8 ("Validação"). Convide um membro do grupo a ler a seguinte definição de validação:

"Validação comunica para outra pessoa que os sentimentos, pensamentos e ações dela fazem sentido e são compreensíveis para você em uma situação particular." Com validação, estamos nos assegurando de não banalizar os sentimentos de outra pessoa ou fazer com que ela pareça tola, sem importância ou exagerada. Em vez disso, queremos comunicar que entendemos a emoção ou experiência de uma pessoa, que "É claro! Como poderia ser de outra forma?".

Invalidação, por outro lado, comunica por meio de palavras ou ações que os sentimentos, pensamentos e ações de outra pessoa em uma situação não fazem sentido, são manipulativos ou "ridículos", um exagero ou não merecem o seu tempo, interesse ou respeito.

Por que validar?

Peça que alguém leia este trecho da ficha em voz alta:

Validação melhora os relacionamentos e pode reduzir conflito e emoções intensas.

Validação pode demonstrar que:

- Estamos ouvindo.
- Entendemos.
- Não estamos sendo críticos.
- Nos importamos com o relacionamento.
- Podemos discordar sem ter um grande conflito.

Além disso, validação pode resultar em um parceiro de comunicação que seja mais calmo, menos raivoso e mais receptivo ao que você tem a dizer.

Ponto para discussão: pergunte "Vocês conseguem pensar em uma situação em que se sentiram invalidados e contrastá-la com outra situação em que se sentiram compreendidos? Em que aspectos foi diferente? Como isso afetou seu comportamento em cada situação?".

EXERCÍCIO (INVALIDAÇÃO NÃO VERBAL)

Divida os membros em duplas para este exercício ou o conduza com o grupo todo, conforme a seguir. Convide um membro para a prática de falar com o grupo sobre alguma coisa e peça que o resto do grupo preste muita atenção. Ao sinal dos líderes, os membros do grupo devem agir de forma completamente desinteressada. Peça que o interlocutor faça observações sobre a sua experiência. O que tipicamente acontece é que as pessoas falam coerentemente quando são ouvidas e se tornam incoerentes quando são ignoradas ou reprovadas.

O que validar?

Peça que alguém leia este trecho da ficha em voz alta: "Podemos validar sentimentos, pensamentos e comportamentos em nós mesmos e nas outras pessoas". Os líderes ou membros do grupo podem fornecer exemplos de cada um ou usar o exemplo anterior de Jonas, conforme discutido a seguir.

Ponto para discussão: pergunte o que teria sido uma ação validante que a professora de Jonas poderia ter dito ou feito quando o caderno dele caiu no chão. Uma resposta aceitável seria que a professora simplesmente tivesse ignorado a queda do caderno, já que ignorar implica que aquilo foi insignificante e não deliberado.

Pergunte o que seria uma resposta validante que a mãe poderia ter dado. Se os membros do grupo tiverem problema para responder, ofereça um exemplo, como: “Oh, Jonas, isso deve ter sido muito perturbador e frustrante para você, especialmente porque você estava realmente tentando se esforçar para prestar atenção e se comportar apropriadamente”. Se os adolescentes disserem que isso soa muito “tolo”, encoraje-os a colocar em palavras uma resposta validante que eles receberiam bem dos seus próprios pais.

Validar não é concordar

Lembre-se, validação não equivale à concordância. Validação não significa necessariamente que você gosta ou concorda com o que a outra pessoa está fazendo, dizendo ou sentindo. Significa que você entende de onde isso está vindo. Um terapeuta pode validar o desejo do cliente adolescente de se drogar com seus amigos dizendo: “Eu entendo que faz você se sentir bem passar um tempo com seus amigos, incluindo quando você fica drogado. Mas, para ser sincero, não acho que essa seja uma boa ideia para você agora, considerando sua recente depressão e dificuldades em focar no trabalho escolar”.

Valide o válido, não o inválido

Você pode validar a emoção sem validar o comportamento. Por exemplo, uma adolescente está sentindo raiva devido à sua nota baixa em um teste. Muito embora o pai saiba que ela não estudou para isso. O pai pode validar o sentimento de raiva, mas não deve validar a falta de estudo que resultou na nota baixa.

Como validar

Oriente a leitura da ficha para trilhar o caminho do meio 9 (“Como validar os outros?”). Enfatize que esses pontos não estão listados em ordem de importância ou na ordem de como os tipos de validação devem ser executados. Ao contrário, quando as pessoas estão familiarizadas com várias formas de validação, elas têm a escolha de quais podem usar em cada situação. Leia o primeiro ponto sobre “Como podemos validar os outros?”.

1. **Escute ativamente, faça contato visual e mantenha-se focado.**
Depois de ler este ponto, os líderes podem fazer uma pausa e fazer um momento de silêncio, o que fará com que os membros do grupo olhem para o líder com expectativa. O líder pode dizer: “Este é o passo 1 na validação. Vocês o estão fazendo. Posso ver que vocês estão olhando e ouvindo neste momento”. Mencione que é preciso considerar a cultura em relação a este ponto, como, por exemplo, em algumas culturas (p. ex., certos subgrupos hispânicos e culturas asiáticas) manter contato visual pode ser considerado desrespeitoso e assim invalidante. Peça que os membros do grupo leiam os pontos seguintes.
2. **Tenha consciência das suas reações verbais e não verbais para evitar invalidação** (p. ex., revirar os olhos, sugar os dentes, afastar-se, suspirar fundo, dizer “Isso é bobagem, não fique triste”, “Não importa” ou “Não me importo com o que você diz”). Quando um membro ler este ponto, os líderes podem ilustrar suspirando e revirando os olhos enquanto o participante está lendo. Então pergunte ao leitor como foi a experiência. Diga: “O ponto principal aqui é, se você estiver tentando validar alguém, seja cuidadoso para evitar invalidar com comportamentos verbais e não verbais”.
3. **Observe o que a outra pessoa está sentindo no momento. Procure uma palavra que descreva o sentimento.** Por exemplo, você pode dizer: “Estou vendo que você está desapontado”.

4. ***Reflita o sentimento sem julgamento.*** O objetivo é comunicar que você entende como a outra pessoa se sente. Você pode dizer “Faz sentido que você esteja com raiva” ou “Eu entendo que você está passando por um momento difícil agora”. Para autovalidação, você poderia dizer “Tenho o direito de me sentir triste neste momento”.
5. ***Demonstre tolerância.*** Procure ver como os sentimentos, pensamentos e ações fazem sentido, considerando a história do outro (ou a sua) *ou* a situação atual, mesmo que você não aprove os comportamentos ou emoções. Por exemplo, um adolescente pode expressar sua relutância em fazer este tratamento porque nenhuma das suas experiências anteriores com terapia foram úteis. Uma resposta validante baseada nas experiências passadas seria “Não o culpo por se sentir sem esperança sobre isto, considerando sua experiência passada”. Outra resposta validante em termos da situação atual seria “Não o culpo por estar um pouco inseguro em se comprometer com a DBT, já que estamos pedindo que você venha para um grupo semanal de 2 horas que envolve tarefa e prática realizadas fora do grupo. É um grande comprometimento, que exige alguma reflexão”. [Os líderes devem usar um exemplo relevante gerado dentro do grupo, sempre que possível.]

Esse tipo de validação está na essência da DBT. Validar em termos da situação *atual* significa identificar como o comportamento da pessoa faz sentido, pois esta é uma resposta sensata ou natural a uma situação atual.

Exemplo: Sara algumas vezes é tímida em grupos. Agora, ela está participando do grupo multifamiliar de treinamento de habilidades da DBT com sua mãe e, quando ocasionalmente fala no grupo, uma garota no outro lado da mesa lhe lança um olhar zangado e ameaçador. A caminho

de casa, Sara diz à mãe: “Aquela garota no outro lado da mesa foi muito maldosa comigo. Não quero me sentar perto dela na próxima vez”. Uma resposta que validaria Sara em termos do que realmente aconteceu seria “Sabe, eu realmente entendo, eu também não iria querer me sentar perto dela. Ela lhe lançou aquele olhar quando você falou”. Uma resposta talvez igualmente honesta, porém invalidante, seria a mãe de Sara dizer “Eu sei que você é tímida e que é difícil para você falar em grupo com estranhos”. Quando um comportamento é apoiado por eventos atuais, sugerir que ele é causado por uma qualidade ou atributo demonstrado no passado pode ser invalidante.

6. ***Responda de forma que mostre que você está levando a pessoa a sério (com ou sem palavras).*** Algumas vezes não são necessárias palavras para comunicar validação. Por exemplo, se alguém está chorando, ofereça um lenço ou um abraço. Imagine um bombeiro que chega à cena do incêndio e ele vê alguém pendurado na janela, gritando “Estou queimando, me salve!”, e o bombeiro diz “Estou vendo que você está com muita dor”. Uma resposta validante é subir em uma escada e salvar a pessoa. Assim, se uma pessoa diz “Estou com sede”, dar um copo d’água a ela comunica validação. Ou se um amigo ou familiar diz “Tenho um problema sério”, ouvir pode ser validação suficiente. Também pode ser importante perguntar “Como posso ser mais útil para você? Você quer que eu ajude a resolver esse problema ou quer apenas ser ouvido?”.

Como validar sem concordar?

Muitas pessoas ficam confusas neste ponto. Por exemplo, a maioria dos pais tem dificuldades para validar seu adolescente que pede um toque de recolher mais tarde quando eles não concordam e então simplesmente dizem “Não!”.

Ponto para discussão: pergunte “*Existe alguma forma de validar o desejo de um adolescente por um toque de recolher mais tarde sem concordar com ele?*”. Se os membros do grupo não conseguirem gerar exemplos, os líderes podem apresentar um, dizendo: “Entendo que você queira ficar fora até mais tarde, já que está se divertindo com seus amigos. Mas nós combinamos que este seria o seu horário até que você retome seu trabalho escolar”. O adolescente também pode validar o cuidador dizendo “Eu sei que você não quer que eu fique fora até mais tarde, já que não tenho cumprido minha palavra quanto ao trabalho na escola, e estou muito desapontado com a sua decisão”.

Como validar se você não entende?

Alguns membros do grupo podem questionar dizendo que não conseguem imaginar como validar quando simplesmente não entendem o outro ponto de vista — isto é, os sentimentos ou os comportamentos absolutamente não fazem sentido. Por exemplo, alguns pais podem dizer que não conseguem entender os comportamentos mal-adaptativos do seu adolescente ou sua intensidade emocional extrema. O líder pode aproveitar isso como uma oportunidade de demonstrar validação para um pai que pensa assim, dizendo “Entendo como pode ser difícil para você entender”. O líder pode então oferecer uma explicação, como: “O adolescente está sofrendo muito e não consegue ver outra saída que não seja seu comportamento mal-adaptativo. O comportamento parece lógico para ele naquele momento”.

Se um pai ainda não “entende” o comportamento do adolescente, um líder pode sugerir validar a experiência emocional do adolescente: “Mesmo que você não entenda a escolha do seu adolescente de se engajar nesse comportamento mal-adaptativo como uma solução, você poderia dizer: ‘Posso ver que obviamente você está sofrendo muito’ a ele, como um primeiro passo”. Neste caso, os líderes podem explicar que o pai está validando a emoção, mas não o impulso comportamental. Isso é importante porque o adolescente então sentirá que o pai entende pelo menos um aspecto da sua experiência.

Uma estratégia alternativa é dizer: “Sei que você quer que eu entenda isto e, acredite, eu quero entender, mas simplesmente não consigo. Vamos continuar conversando para que eu possa tentar entender?”.

Igualmente, os adolescentes podem achar que algumas vezes é impossível entender os sentimentos ou decisões de seus pais. Tente fazer com que os adolescentes na sala dramatizem como fazer perguntas usando um tom gentil, como: “Mãe, eu realmente estou tentando entender a sua decisão de não me deixar ir de carro com meus amigos para a festa, mas ainda assim não entendo. Você pode me explicar o seu raciocínio mais uma vez?”.

Esse tipo de comunicação, apresentado sem julgamento, comunica que a falta de entendimento do pai ou do adolescente é o problema nessa conversa e não a validade das emoções ou o comportamento do outro. Também comunica um interesse mais profundo nas dificuldades do outro.

Validando a si mesmo

Oriente os participantes a ler a ficha para trilhar o caminho do meio 10 (“*Como validar a nós mesmos?*”). Muitos adolescentes desregulados emocionalmente tendem a invalidar a si mesmos. Eles julgam a própria experiência. Exemplos de autoinvalidação são pensamentos e declarações como: “Eu não deveria me sentir triste por isto”, “É ridículo que eu tenha ficado tão incomodado” ou “Isto não deveria ser tão difícil”. Algumas vezes a autoinvalidação se origina do modelo de respostas de um ambiente invalidante. Algumas vezes provém de olhar o mundo através das lentes de uma pessoa que está deprimida.

É importante aprender como validar a si mesmo. Autovalidação envolve observação, descrição e aceitação das próprias emoções sem julgamento. Envolve reconhecer que os seus sentimentos, pensamentos e ações são acurados e fazem sentido em uma situação particular. Autovalidação também está relacionada à validação do outro. Os pais podem ajudar seus adolescentes a se autovalidarem, particularmente

se seus adolescentes estiverem constantemente buscando os pais para tranquilização.

Por que se autovalidar?

Validar a nós mesmos nos ajuda a reduzir a ativação emocional e física (ou seja, é calmante), reduz a vulnerabilidade à mente emocional e assim nos ajuda a acessar à mente sábia, além de auxilia no processamento da informação — o que, por sua vez, melhora nossa habilidade de acessar e escolher respostas efetivas.

Voltemos ao exemplo de Jonas. Depois de sua professora acusar Jonas de deliberadamente causar distração e tentar chamar atenção, ele fica com raiva, mas pensa duas vezes sobre a suas boas intenções de prestar atenção e ter um bom comportamento. Quando sente seus olhos se encherem de lágrimas, ele pensa “Isto não é um grande problema. Por que estou ficando tão abalado?”. Esta invalidação intensifica ainda mais a sua emoção negativa e prejudica a sua habilidade de se manter focado durante o resto da aula.

Ponto para discussão: pergunte “*O que Jonas teria dito para se autovalidar?*”. Se necessário, os líderes podem dizer “*Jonas poderia ter dito a si mesmo: ‘Eu sei que não foi intencional. Sei que estou tentando prestar atenção e fazendo o melhor que posso, mas ela não viu isso — não é de se admirar que eu tenha ficado tão abalado! Vou continuar prestando atenção e falar com a professora depois da aula para explicar isto’.*

Os exercícios a seguir permitem que os membros do grupo pratiquem validar os outros e a si mesmos.

EXERCÍCIO (AUTOVALIDAÇÃO)

Peça que os membros do grupo apresentem um rápido exemplo de autovalidação baseado em acontecimentos do dia anterior.

EXERCÍCIO (VALIDAÇÃO DE OUTRA PESSOA)

Um líder do grupo circula e faz uma afirmação a cada membro do grupo; cada membro deve gerar uma resposta validante. Uma alternativa é fazer com que os cuidadores validem os adolescentes, os adolescentes validem os cuidadores ou os pares possam validar os pares. As afirmações listadas a seguir podem ser usadas para esta prática; os líderes ou os membros do grupo podem gerar outras, se necessário. Os líderes podem fazer as afirmações em voz alta ou elas podem ser escritas em folhas de papel e os membros do grupo escolhem de dentro de um pote e leem em voz alta. Observe que é essencial que os líderes “prolonguem” (ver Capítulo 3) as habilidades de validação no grupo ouvindo as tentativas dos membros de oferecer respostas validantes, treinando-os e modelando-os quando necessário. Sempre peça que os membros tentem novamente depois de dar *feedback*. Caso contrário, eles poderão pensar que entenderam validação, mas não adquiriram a habilidade, e essa é uma das habilidades mais importantes para as famílias na DBT.

Afirmações dos cuidadores que os adolescentes podem validar:

- “Eu me preocupo que os amigos o tragam para casa de carro na volta da festa porque sei que geralmente há muita bebida nesse tipo de festa.”
- “Sua música alta está me distraindo muito porque estou tentando fazer meu trabalho!”
- “Estou muito incomodado com isto!”
- “Não posso levar você agora porque tenho que ajudar seu irmão com a tarefa de casa.”

Afirmações dos adolescentes que os cuidadores podem validar:

- “Eu usei toda minha mesada para comprar o presente de aniversário do meu amigo e agora não me restou dinheiro algum [começa a chorar].”
- “Estou de mau-humor hoje porque tive uma briga com meu amigo.”

- “Eu tenho o toque de recolher mais cedo entre todos meus amigos — isso é muito constrangedor!”
- “Estou de férias. Não tenho nenhuma vontade de fazer minha tarefa de casa!”
- “Tenho saudades dos meus amigos do acampamento [chorando].”

Afirmações dos adolescentes que os pares podem validar:

- “Não posso sair com você porque ainda tenho muito o que estudar ou vou ser reprovado no teste.”
- “Eu não me diverti nada na festa. Senti que as pessoas foram más comigo.”
- “Estou muito incomodado porque meus pais não vão me mandar de volta para o meu acampamento.”
- “Não estou com vontade de ir à festa esta noite porque tive problemas fazendo isso no fim de semana passado.”

Afirmações de qualquer pessoa que qualquer pessoa pode validar:

- “Demorou uma eternidade para chegarmos lá; ficamos presos no trânsito.”
- “Eu detesto cachorros — eles me fazem surtar.”
- “Derramei minha bebida no teclado!”
- “Estou muito estressado; meus amigos estão chegando e minha casa está uma bagunça.”

EXERCÍCIO (OUTRAS VALIDAÇÕES)

Outro exercício prático pode envolver pedir que o grupo gere respostas invalidantes e validantes ao cenário descrito a seguir. Como alternativa, os líderes do grupo podem usar o cenário para uma dramatização para ilustrar o uso da habilidade. Os colíderes podem desempenhar os dois papéis no *script*.

Cenário: uma adolescente entrou no time de futebol, e seus pais a alertaram quanto ao compromisso e ao trabalho árduo. Na segunda semana de prática, ela teve que faltar a uma festa por causa disso e começou a se queixar: “Isto não é justo! Por que eu tenho que treinar? Afinal, eles me fazem correr tantas voltas, eu chego em casa tarde, não tenho tempo para a tarefa de casa e fico exausta!”.

Pergunta para o grupo: quais seriam algumas respostas invalidantes?

Exemplos: “Você sabia que seria assim — nós lhe dissemos!”; “Você assumiu o compromisso — agora tem que ir!”; “Ótimo, você pode desistir — mas no esporte é assim. Não nos peça mais para entrar em nenhum time!”.

Perguntas para o grupo: onde esta abordagem provavelmente irá chegar? O que seria uma resposta invalidante? Você pode ser validante e ao mesmo tempo dialético? Eis um exemplo: “Isto parece muito difícil e é muita pressão. Ao mesmo tempo, você se comprometeu e nós gostaríamos que você cumprisse o seu compromisso”.

Dramatização dos líderes sem validação

ADOLESCENTE: Eu não me importo! Eu detesto isso!

MÃE: Bem, isso não é nada bom! Você queria que nós a inscrevêssemos e já gastamos todo aquele dinheiro no equipamento, a levamos aos testes...

ADOLESCENTE: Bem, eu não vou.

MÃE: Você não acha que está sendo um pouco dramática aqui?

ADOLESCENTE: Eu odeio vocês! (*Sai correndo da sala, chorando.*)

Dramatização dos líderes com validação

ADOLESCENTE: Estou tão chateada! A festa de Talya é nesta quinta-feira e não vou poder ir por causa do treino de futebol! Todos os meus amigos vão estar lá!

MÃE: Nossa — isso é realmente difícil!

ADOLESCENTE: Sim, eu nem mesmo gosto de ir ao treino! Eles me fazem correr tantas voltas e fico até tarde, e eu não tenho tempo para fazer a tarefa de casa, estou chegando em casa tarde — é muito cansativo! Não consigo fazer mais nada!

MÃE: Oh — isso parece difícil. É muita pressão para você, não é?

ADOLESCENTE: Pressão *demais*!

MÃE: Eu sei. E, mesmo que você realmente queira fazer parte do time, é duro quando vem todo aquele trabalho árduo e comprometimento...

ADOLESCENTE: (Acalmando-se) Sim, quero dizer, acho que ainda estou feliz por fazer isso de qualquer modo. E tenho orgulho de estar no time e tudo o mais. Só que é muito difícil.

MÃE: É realmente difícil. É o maior compromisso que você já assumiu em relação a alguma coisa, realmente.

ADOLESCENTE: Bem, acho que as minhas amigas do futebol estão todas passando pela mesma coisa; e é legal fazer parte de um time.

MÃE: Sim, isso parece legal. Vamos resolver isso, e você vai enfrentar. Mas vai ser uma adaptação, aprender como administrar seu tempo e aprender a conviver com os sacrifícios, mas vamos descobrir como fazer isso.

ADOLESCENTE: Sim, eu sei que vamos conseguir. Obrigada, mãe (*começa a se arrumar para o treino*).

Ponto para discussão: pergunte “*O que foi diferente? Por que você acha que o resultado foi diferente? O que aconteceu com a emoção da adolescente no primeiro caso, em que ela não foi validada, e o que aconteceu no segundo caso, quando ela foi? Na primeira dramatização, ela apenas escalou sua emoção e posição. Na segunda, ela se acalmou e percebeu acessar a sua mente sábia. Observe que mesmo que a adolescente acabasse querendo abandonar o time, não teria sido uma decisão impulsiva pelo conflito entre pai e filho, como na primeira dramatização*”.

Desafios no ensino da validação

Alguns dos mesmos desafios no ensino da validação que surgem aqui também serão relevantes no contexto do ensino das habilidades GIVE (ver o Capítulo 10, Efetividade Interpessoal). Esteja atento a estas dificuldades quando os membros dramatizam comentários validantes no grupo e relatam sua tarefa de casa durante a sessão seguinte de treinamento de habilidades. Assinale o uso inadequado da validação e corrija.

- **Os pais perguntarão “A validação não enfraquece a minha mensagem e desculpa ou aceita um problema?”.** A validação não enfraquece a mensagem dos pais nem indica concordância. No exemplo anterior do time de futebol, quando a mãe validou a emoção da adolescente, isso na verdade fortaleceu a posição da mãe, uma vez que a adolescente foi então capaz de considerar outra forma de encarar a situação, e a mãe pode transmitir compreensão da reação emocional da adolescente sem concordar com o desejo dela de abandonar o time.
- **Os membros com frequência irão confundir validação com tranquilização, enaltecimento ou elogio.** Por exemplo, um adolescente diz “Tenho certeza de que reprovei no teste — foi muito difícil!”. Uma resposta tranquilizadora seria “Duvido muito, mas mesmo que tenha sido assim, o teste vale apenas 10% da nota”. Uma resposta de elogio seria “Tenho certeza de que você se saiu bem — você sempre se sai bem — você é muito inteligente!”. Tranquilização ou elogio podem ser apoiadores algumas vezes, mas em outros momentos podem, na verdade, ser invalidantes e levar a pessoa a escalar a comunicação. Por outro lado, uma resposta validante poderia ser “Você deve estar muito chateado, se acha que reprovou”.
- **As pessoas com frequência tentam demonstrar que entendem falando da própria experiência.** Por exemplo, alguém diz: “Tive um dia terrível! Meu professor gritou comigo por perguntar ao

garoto ao meu lado qual era a tarefa de casa, quando na verdade eu só estava tentando ser responsável!”. O ouvinte diz: “Já tive muitos dias como esse também, como aquele em que meu chefe gritou comigo no mês passado por causa das planilhas!”. Embora a segunda pessoa estivesse bem-intencionada, isso desvia a atenção para ela em vez de reconhecer a experiência do interlocutor. Ou, ainda pior, um adolescente diz “Estou tão chateado com aquela nota C em inglês”, e um dos pais replica “Você está chateado — e quanto a nós?”. Esta resposta provavelmente vai fechar a porta para a comunicação do adolescente sobre um problema. Uma resposta mais validante seria: “Eu sei — isso é muito chato. Então, o que aconteceu?”.

- **O interlocutor tenta ensinar pensamento lógico em vez de validar a emoção.** Por exemplo, uma adolescente diz, de maneira chorosa “Estou tão triste porque sinto saudades de estar de férias na Flórida！”, e um dos pais responde “Isso é ridículo! Nós passamos a semana inteira lá — então não devemos nos incomodar em levar você da próxima vez porque isso só a deixa chateada depois?”. O comentário provavelmente escalará a emoção, o esforço de comunicação é punido e pode inibir uma tentativa posterior de aproximação da adolescente. O genitor perde a oportunidade de se conectar com a adolescente em relação a uma experiência positiva de férias. Uma resposta validante seria: “Realmente é difícil voltar para casa depois de férias tão boas; eu sei que você está com saudades de estar lá”.
- **O interlocutor foca no problema baseado na comunicação em vez de nas emoções.** Uma pessoa diz: “Me sinto tão culpada e triste por Davi ainda estar zangado comigo porque eu fui dar uma volta com uma amiga e o deixei esperando lá”. O interlocutor responde: “Então da próxima vez lembre-se de mandar uma mensagem para ele”.

TAREFA DE CASA

Oriente a leitura da ficha para trilhar o caminho do meio 11 (“Exercício prático: validação de si mesmo e dos outros”).

Liste uma afirmação invalidante e duas validantes para você mesmo e para outros. Antes que possa efetivamente validar a si mesmo e os outros, é preciso que você capte seu pensamento ou comentários invalidantes. Assim, gostaríamos que os membros do grupo se automonitorassem e notassem qualquer afirmação invalidante que possa vir à mente. Então, por favor comprometam-se a gerar afirmações validantes usando as habilidades de validação com outra pessoa ou sozinhos em uma situação durante a semana e registrem o uso das habilidades na ficha.

SESSÃO 3

BREVE EXERCÍCIO DE MINDFULNESS ANÁLISE DA TAREFA DE CASA INTERVALO

MUDANÇA COMPORTAMENTAL

Explicação aos participantes sobre as habilidades de mudança comportamental e sua justificativa

Quando fica frustrado com um membro da família, você recorre a falar demais sobre as coisas, insiste, repete, critica, fica excessivamente emotivo ou grita? Isso funciona para você? Você acaba conseguindo que a outra pessoa faça o que você quer? Reclamar, ficar excessivamente emotivo, tudo isso é ineficaz porque tende a não ensinar novos comportamentos; em vez disso, demonstra perda de controle e, frequentemente, provoca a escalada das emoções e conflito. Nesta sessão, iremos aprender formas mais efetivas de mudar o comportamento em você mesmo e nas outras pessoas.

Peça para que um membro do grupo leia a definição das habilidades de mudança comportamental na ficha para trilhar o caminho do meio 12 (“Mudança de comportamento”): “Estratégias usadas para aumentar comportamentos que desejamos e reduzir comportamentos que não desejamos (em nós mesmos ou nos outros)”. Gentilmente, peça que o participante leia a afirmação novamente em tom um pouco mais alto “para que todos possam ouvir”. Assim que ele reler, arremesse um doce para o leitor enquanto diz: “Ótimo trabalho ao projetar sua voz enquanto lia”.

Presumindo que nosso leitor gosta de doces, a leitura em voz mais alta foi reforçada positivamente (recompensada). Esta é uma das formas mais efetivas de mudar o comportamento de outra pessoa da maneira que você deseja.

Que comportamentos você gostaria de mudar?

Ponto para discussão: pergunte aos membros do grupo se há comportamentos que eles gostariam de mudar em si mesmos ou em outras pessoas. Em caso afirmativo, quais são alguns deles? Obtenha dois ou três exemplos breves, especialmente do que as pessoas querem mudar em si mesmas. Alguns exemplos podem incluir conseguir que alguém resmungue menos, escute mais, limpe seu quarto com mais frequência, dar mais privilégios ou fazer a tarefa de casa mais frequentemente. Para si mesmo, isto pode incluir exercitar-se mais, comer menos, gritar menos, ouvir mais, engajar-se em mais atividades prazerosas (música, esportes, etc.) ou procrastinar menos.

Certifique-se de que o comportamento que você quer mudar seja específico e mensurável. Por exemplo, em vez de dizer “Quero aumentar a felicidade”, pense quais atividades, eventos ou circunstâncias específicas tendem a fazê-lo feliz e declare seu desejo de aumentá-los — por exemplo, jogar mais basquete, tocar mais piano, ver os amigos com mais frequência, etc.

Com as habilidades de mudança comportamental, você aprenderá:

- como usar reforço positivo para aumentar comportamentos que deseja;
- sobre modelagem — ou seja, reforçar pequenos passos na direção das mudanças que você quer;
- quando reduzir comportamentos ignorando-os;
- como reduzir comportamentos pelo uso efetivo de consequências.

Estratégias parentais positivas

A melhor maneira dos pais aumentarem comportamentos que querem ver em seus adolescentes é notar o que eles estão fazendo corretamente e lhes dar feedback positivo sobre isso. Além disso, passar um tempo positivo, agradável ou relaxante com seus adolescentes e ouvi-los ativamente. Essas estratégias *parentais positivas* serão mais efetivas do que se basear em feedback negativo ou punições pelo que os adolescentes fazem de errado. [Lembre os membros que já passaram pelo módulo de habilidades de regulação emocional sobre a ficha de regulação emocional 10 (“Lista de atividades prazerosas”).]

Ponto para discussão: pergunte “Adolescentes e pais, vocês gostariam de passar mais tempo juntos e ouvir mais feedback positivo? Suas interações se tornaram preponderantemente negativas?”. Muitos membros irão concordar que na época em que foram encaminhados para DBT, suas interações haviam ficado mais negativas. Explique que as habilidades a seguir podem ajudar.

Formas de aumentar comportamentos: reforço

Oriente os participantes a ler a ficha para trilhar o caminho do meio 13 (“Formas de intensificar comportamentos”).

Uma forma efetiva de intensificar o comportamento é reforçá-lo. Um *reforçador* é qualquer consequência que aumente um comportamento. Os reforçadores tendem a ser coisas que são apreciadas e valorizadas

— como o doce que arremessei anteriormente. Um reforçador diz à outra pessoa (ou a você mesmo) que ela fez o que você queria.

- **Reforce imediatamente.** O *timing* é importante. O reforçador precisa se seguir imediatamente ao comportamento desejado. Se você esperar muito tempo, o reforçador não estará conectado ao comportamento. Por exemplo, digamos que você está tentando melhorar sua batida de esquerda no tênis e seu treinador está observando 30 balanceios. Você preferiria que seu treinador lhe dissesse “Esse é o balanceio! Ótimo trabalho!” imediatamente depois que você usar a forma correta ou preferiria que ele esperasse você terminar e então dissesse “Seu 14º balanceio — gostei daquele”.
- **Os reforçadores devem ser motivadores.** Os reforçadores precisam ser coisas que você ou a outra pessoa trabalharão para obter. Um prato de brócolis frescos normalmente não fará isso para a maioria das pessoas. Exemplos de reforçadores motivadores podem incluir um jantar em um restaurante especial ou fazer o *download* de uma música nova depois de concluir um projeto importante.
- **Dois tipos de reforço.** Há dois tipos de reforço que são usados para aumentar comportamentos: o reforço positivo, que atua adicionando uma consequência gratificante — dando uma recompensa; e o reforço negativo, que atua removendo alguma coisa desagradável — proporcionando alívio como consequência.

Reforço positivo

O reforço positivo aumenta um comportamento ao adicionar uma recompensa. Por exemplo, você dá um biscoito a um cachorro quando ele se senta, e ele terá mais probabilidade de sentar-se novamente ao ouvir o seu comando. Você diz “Bom trabalho” quando sua filha pequena diz “Por favor” ou “Muito obrigado”, e ela terá mais probabilidade de fazer isso de novo. Os reforçadores podem motivar comportamentos, portanto devem ser usados com aqueles que queremos intensificar nos outros. Pergunte aos seus familiares que tipos de coisas são motivadoras para eles.

COMO REFORÇAR POSITIVAMENTE

O reforço positivo deve ser (1) curto e simples para que pareça genuíno; (2) imediato, não demorado; e (3) não combinado com críticas. Não se esqueça de reforçar o bom comportamento. Com frequência, ignoramos os outros quando estão fazendo o que deveriam fazer e só lhes damos nossa atenção quando eles saem da linha!

Ponto para discussão: diga “*Diferentes coisas são reforçadoras para diferentes pessoas e em momentos diferentes. Quantas pessoas acham café reforçador? Agora, para aqueles aqui na sala que são amantes de café, vocês acham café igualmente reforçador em todas as horas do dia? E se vocês tivessem acabado de tomar duas xícaras cheias? E na hora de dormir?*”. Permita uma rápida discussão e o reconhecimento de que nem todos amam café, e mesmo os amantes de café o acham mais atraente em alguns momentos do que em outros. Diga “*Certifique-se de que o reforçador que você escolher seja realmente motivador para a pessoa que você está tentando reforçar!*”.

EXEMPLOS DE REFORÇADORES POSITIVOS

Estas são algumas ideias do que você pode usar para reforçar outras pessoas (Barkley, Edwards & Robins, 1999). Embora os exemplos foquem em adolescentes e pais, você pode reforçar praticamente qualquer pessoa.

Reforçadores para adolescentes:

- Privilégios (p. ex., 1 hora de eletrônicos, comprar artigos esportivos, uso do carro, sair com amigos)
- Elogio (p. ex., “Gostei de como você ajudou sua irmã a estudar para a prova de matemática”, “Estou orgulhoso de você por trabalhar com tanto afinco na sua prática de piano”, “Obrigado por ajudar!”)

- Dinheiro (p. ex., por tarefa extra ou uma pequena quantia para uma compra desejada)
- Tempo e atenção (p. ex., tempo ajudando o adolescente com um projeto, jogar um *videogame* da escolha dele, fazer compras, “dar uma volta” ou ouvi-lo)

Reforçadores para pais:

- Elogio (p. ex., “Você fez um bom trabalho ao não surtar, mãe”)
- Reconhecimento (p. ex., “Obrigado por vir me buscar”)
- Tempo e atenção
- Ajudar em casa (p. ex., lavar os pratos ou ajudar a arrumar a cozinha)
- Afeto

EXERCÍCIO

Circule pela sala e peça que cada membro do grupo diga uma coisa que considera um reforçador positivo. Os exemplos podem incluir elogio, atenção, dinheiro, afeto, TV, tempo livre, roupas novas, maquiagem, acessórios, artigos esportivos, certos alimentos, café ou o próprio desfecho de um objetivo (p. ex., uma nota boa, um quarto limpo).

O QUE REFORÇAR

- **Exemplos de comportamentos a serem reforçados em seu adolescente.** Expressar raiva calmamente sem gritar ou bater nas coisas, passar um tempo com os pais, chegar aos lugares pontualmente, pedir ajuda aos pais para resolver um problema em vez de esperar até que ele fique maior, trabalhar com afinco, colaborar em casa, mandar mensagem para o pai para que ele saiba por onde anda, cumprir o toque de recolher, entre outras regras.
- **Exemplos de comportamentos a serem reforçados em seus pais.** Note que o reforço é não somente para os pais usarem com os

filhos. Expressar raiva verbalmente sem gritar ou bater nas coisas, passar um tempo com você, ajudá-lo a resolver um problema, ouvi-lo e validá-lo, levá-lo e buscá-lo nos lugares, chegar na hora para buscá-lo, comprar coisas que você precisa, estar envolvido na sua vida, não ficar estressado e lhe dar mais liberdade/confiar em você.

QUANDO EVITAR O REFORÇO POSITIVO

Reforce *apenas* aqueles comportamentos que você quer aumentar. Algumas vezes é importante evitar o reforço positivo. Em particular, não reforce uma escalada de comportamentos mal-adaptativos. Por exemplo, quando alguém escala um comportamento de autolesão, é importante responder com vigilância, dando muita atenção ao nível e risco de danos. Faça o que é necessário, como trancar objetos cortantes ou comprimidos, ou obtenha atenção médica. Mas *não* ofereça mais atenção calorosa e tempo do que o usual, uma sobremesa especial, nem compre alguma coisa especial — essas coisas poderiam reforçar e aumentar a autolesão.

Ponto para discussão: pergunte “*O que seria um reforçador positivo para o comportamento que você gostaria de aumentar em si mesmo? O que aumentaria a probabilidade de você fazê-lo?*”

Oriente os membros do grupo em suas respostas para que tenham reforçadores simples, realistas, seguros e apropriados à idade. Por exemplo, os adolescentes não devem escolher carros, grandes quantias em dinheiro, beber álcool ou ficar fora de casa a noite toda com amigos. Além disso, procure reforçadores significativos além de apenas dinheiro, como um tempo passado com um dos pais. Além disso, discuta o conceito de saciedade: alguma coisa que é reforçadora uma ou duas vezes pode não ser um reforçador quando dada em excesso e pode até se tornar aversiva. Por exemplo, comida não é um reforçador depois de uma grande refeição, afeto não é um reforçador se a pessoa recebe muito, etc. Alguma coisa só é um reforçador se for dada em doses apropriadas. Isso também vale para o elogio. Obtenha exemplos, particularmente dos adolescentes.

Reforço negativo

O reforço negativo também intensifica comportamentos, mas de uma forma diferente. A melhor maneira de lembrar o que significa reforço negativo é associá-lo com a palavra *alívio*. O reforço negativo aumenta a frequência de um comportamento ao remover alguma coisa aversiva ou desagradável.

- **Exemplos de reforço negativo.** Tomar aspirina acaba com uma dor de cabeça, limpar seu quarto faz sua mãe parar de resmungar com você, cortar-se diminui o sentimento negativo, comprar alguma coisa que seu filho quer acaba com a birra. Fazer essas coisas aumentará os comportamentos — desde tomar aspirina até se cortar e ceder às crises de birra — se elas fornecerem alívio.
- **Reforçadores negativos que são prejudiciais.** Como você pode ver, estratégias de enfrentamento nocivas como um comportamento autoagressivo podem ser negativamente reforçadoras. Frequentemente, as pessoas usam comportamentos arriscados ou perigosos para proporcionar alívio da dor emocional ou física. Isto usualmente ocorre porque os comportamentos arriscados agem rapidamente, são fáceis de usar ou a pessoa não encontrou alguma outra coisa que funcione tão bem. Exemplos incluem fumar, beber, publicar sentimentos ou fotos inapropriadas nas redes sociais, gastar quantidades excessivas de dinheiro, faltar à aula ou autolesão.

Ponto para discussão: pergunte “Alguém consegue pensar em mais estratégias de enfrentamento habilidosas que as pessoas podem usar ou ter usado para alívio (reforço negativo) da dor?”. Permita que o grupo responda. Exemplos de coisas a ser experimentadas para alívio incluem habilidades de tolerância ao mal-estar, prática de mindfulness ou habilidades de regulação emocional, como atividades prazerosas a curto prazo.

Ponto para discussão: os líderes podem inicialmente compartilhar um exemplo de um aborrecimento, desconforto ou dor e como encontraram alívio, por exemplo, ter dor nas costas e receber uma massagem. A redução da dor aumentou a probabilidade de buscar uma massagem no futuro. A seguir, os líderes pedem que os membros do grupo identifiquem uma fonte de desconforto que gostariam que fosse aliviada ou removida, por exemplo, um pai que reclama muito. Que novo comportamento pode ajudar a reduzir esse desconforto? Por exemplo, se a limpeza do quarto de um adolescente resultou em uma redução nas reclamações do pai, o adolescente teria mais probabilidade de limpar o seu quarto novamente. Obtenha um ou dois exemplos do grupo.

- **Reforçadores podem ser úteis ou prejudiciais.** Reforços positivos e negativos podem ser aplicados de formas adaptativas ou mal-adaptativas. Por exemplo, alguém pode ser reforçado positivamente com o download de uma nova música versus ficar bêbado. Ou essa pessoa pode obter alívio da dor emocional pelo reforço negativo de tomar um longo banho em vez de comer compulsivamente.

Modelagem

Quando a mudança que você deseja leva tempo, requer trabalho ou requer muitos passos (p. ex., concluir um artigo de pesquisa, mudar um hábito), o reforço positivo no final do processo não funciona muito bem. É difícil fazer uma grande mudança e isso não acontece de repente. Se esperarmos sucesso imediato de nós mesmos ou dos outros, estaremos nos preparando para decepção e fracasso potencial. É quando então usamos a modelagem.

Modelar é reforçar pequenos passos na direção de um objetivo maior ou de um comportamento desejado. Normalmente, usamos recompensas — reforços positivos — para moldar comportamentos. Por exemplo, podemos nos elogiar (ou a nossos adolescentes) por pequenos passos na

direção da conclusão de um grande projeto, como fazer um esboço, escrever a primeira seção, etc., em vez de adiar uma recompensa até que o projeto esteja terminado. Cada pequeno passo na direção do objetivo precisa ser reforçado para aumentar as chances de continuar a trabalhar para esse objetivo.

Ponto para discussão: pergunte “*Pais, vocês já ficaram frustrados com seu filho por começar um grande projeto escolar na noite anterior ao prazo de entrega? Adolescentes, vocês já ficaram frustrados consigo mesmos por isto? Como vocês podem usar a modelagem?*”. Os exemplos dos membros do grupo podem incluir abordagens como dizer: “*Por que você não se senta e esboça o trabalho na semana anterior ao prazo? Depois que estiver pronto, você pode ir assistir TV*”. O passo 2 seria então escrever a introdução e dar um pequeno reforço por isso e assim por diante.

EXERCÍCIO (OPCIONAL)

Divida os membros em grupos por família. Peça que identifiquem um objetivo de um membro da família que possa ser subdividido em partes menores, como o adolescente melhorar na escola ou um dos pais aumentar seus exercícios. Aconselhe a não escolherem um tema polêmico que algum membro da família possa se recusar a discutir. Eles devem identificar alguns pequenos passos na direção do objetivo e discutir o que seria reforçador para a pessoa à medida que ela der esses pequenos passos. Será útil se o adolescente identificar um objetivo e disser o que precisa dos pais. Por exemplo, ele pode dizer: “Seria útil se vocês reforçassem as minhas tentativas de estudar, em vez de me dizer ‘Isso não é suficiente’”. O exercício também pode ser útil quando focado em um objetivo dos pais. O objetivo é que todos vejam que a mudança comportamental pode ser dividida em pequenos passos que se beneficiam com reforço.

Exemplos de comportamentos divididos em muitos passos que se prestam à modelagem incluem ir para a cama mais cedo, fazer mais exercícios, melhorar os hábitos de trabalho ou estudo, desenvolver hábitos alimentares mais saudáveis ou aumentar a interação social com as outras pessoas.

Autorreforço

É importante usar reforço em si mesmo? Não esqueça de se recompensar pelos passos na direção do término de projetos, o trabalho na direção dos objetivos, etc. Você pode se reforçar permitindo-se uma pausa, algum tempo com um amigo, dar uma corrida, ter prazer com um doce ou assistir um programa na TV.

TAREFA DE CASA

Oriente os membros a ler a ficha para trilhar o caminho do meio 14 (“Exercício prático: reforço positivo”).

1. Cada um de vocês pode anotar alguma coisa positiva sobre o comportamento de um membro da família que possa ser relatado no grupo na próxima semana. Esse exercício os ajudará a identificar comportamentos que vocês podem reforçar com elogio ou atenção. Tentem dizer pelo menos uma coisa positiva uns aos outros todos os dias.
2. Além disso, identifiquem um comportamento específico que queiram aumentar em si mesmos e um comportamento a ser aumentado em outra pessoa. Depois reflitam com antecedência sobre reforçadores específicos que usarão para si mesmos e para o outro.

SESSÃO 4

BREVE EXERCÍCIO DE *MINDFULNESS* ANÁLISE DA TAREFA DE CASA INTERVALO

FORMAS DE REDUZIR OU INTERROMPER COMPORTAMENTOS

Oriente os participantes a ler a ficha para trilhar o caminho do meio 15 (“Formas de extinguir comportamentos”).

As habilidades que iremos discutir a seguir são para reduzir ou interromper comportamentos que você não quer em si mesmo ou nos outros. São elas: extinção e punição.

Extinção

Frequentemente prestamos atenção a outras pessoas quando elas estão fazendo alguma coisa que não gostamos. Por exemplo, quando nossos filhos estão se comportando mal, largamos o jornal ou desligamos o telefone e prestamos atenção a eles — esta é uma atenção negativa, mas qualquer tipo de atenção pode na verdade ser um reforçador. Não temos esta intenção, mas inadvertidamente podemos aumentar o comportamento que não desejamos quando prestamos atenção a ele.

Podemos reduzir um comportamento retirando o reforçador que estávamos dando. Esta estratégia é denominada *extinção*. Portanto, se você vem reforçando um mau comportamento ao prestar atenção a ele, pare de prestar atenção e ignore o mau comportamento. No entanto, para que a extinção funcione, há dois outros pontos importantes.

Reforce um comportamento alternativo e enfrente a explosão comportamental

Primeiramente, para extinguir um comportamento, tenha em mente um comportamento substitutivo mais desejável e reforce a substituição desse comportamento.

Segundo. Você precisa esperar e enfrentar a explosão comportamental. Quando você para de reforçar um comportamento, esse comportamento inicialmente escala — essa é a explosão comportamental. Ele piora antes de enfraquecer. Por exemplo, se uma criança começa uma crise de birra no supermercado porque quer uma barra de chocolate, o pai provavelmente irá ceder para acabar com a birra. O fato de ceder, no entanto, reforça a birra e a torna mais provável de ocorrer na próxima visita ao supermercado. No entanto, se o pai retira o reforço ao não comprar a barra de chocolate, a birra provavelmente irá escalar (deixando todos infelizes). Esta é a explosão comportamental e pode continuar acontecendo durante idas posteriores às compras. Mas se o pai resistir e não ceder, então o comportamento da birra provavelmente irá se extinguir ou desaparecer com o tempo. O pai pode dizer ao filho: “Se você não fizer birra nesta ida ao supermercado, vou deixar que ande naquele trem de brinquedo na saída!”. Isto estabelece o reforço para a substituição do comportamento para não ter uma crise de birra e aumenta a probabilidade de que o comportamento extinto permaneça distante.

Tenha cuidado com o reforço intermitente

Vamos supor que o pai se mantenha firme e não dê nenhuma barra de chocolate durante três idas ao supermercado, mas na quarta vez ceda e compre o chocolate. Isto é denominado *reforço intermitente*. O pai pode pensar: “É só desta vez”. No entanto, agora ele tem um problema ainda maior, porque comportamentos reforçados intermitentemente são os mais difíceis de interromper ou mudar.

Dicas para o uso efetivo da extinção

Retirar o reforço não significa ser raivoso ou rude. Permaneça neutro e aparente não ser afetado pelo comportamento. Quando um comportamento mais desejável se apresentar, então se anime e reforce isso imediatamente.

Dê sua atenção quando a pessoa estiver fazendo o que é esperado que ela faça e retire sua atenção quando a pessoa não estiver fazendo. É assim que os castigos funcionam com crianças menores; você remove atividades reforçadoras e a atenção delas. Podemos usar extinção ignorando as birras, escaladas de conflitos, grosserias, interrupções, protestos e risinhos desrespeitosos.

- Não desista diante da explosão comportamental — você precisa enfrentá-la.
- Não hesite em dizer à pessoa que você está começando a trabalhar na extinção do comportamento para que isso não pareça arbitrário ou punitivo. Por exemplo: “Não vou lhe responder quando você falar comigo assim”.
- Não se esqueça de reforçar comportamentos alternativos adaptativos. Não devemos ignorá-los ou poderão se extinguir.
- Procure não ignorar pequenas solicitações efetivas de ajuda ou atenção. Se ignoradas, elas tenderão a escalar e se tornar menos efetivas.

Punição

A punição é uma consequência que diminui um comportamento ao acrescentar alguma coisa negativa ou remover alguma coisa positiva.

Alerta: muitos pais usam punição em excesso ou usam ineficazmente com seus adolescentes impulsivos e desregulados emocionalmente. A punição pode acarretar riscos e ter efeitos negativos, citados a seguir.

- Pode ser exagerada.
- Pode levar à ocultação dos comportamentos em vez de interrompê-los.
- Pode ser desmotivadora para as crianças e aumentar sua desesperança, depressão e raiva.
- Não ensina novo comportamento.
- Não motiva.
- Pode levar à autopunição.

Empregue energia na prevenção da necessidade de punição. Use punição com moderação.

Uso efetivo de punição

Há coisas importantes a saber quanto ao uso efetivo de punição, descritas a seguir.

- Primeiro, reforce os comportamentos desejados para prevenir os indesejados.
- Comunique regras e expectativas claras.
- Tenha previamente pronto um cardápio de punições possíveis.
- Associe as consequências aversivas ao reforço do comportamento desejado.
- Use consequências medidas (moderadas) relacionadas ao “crime” com o seu cumprimento.
- Aplique as consequências imediatamente.
- Permita consequências naturais.

- **Reforce os comportamentos desejados para prevenir os indesejados.** Você pode prevenir a necessidade de punição aumentando estratégias parentais positivas como, por exemplo, passar um tempo positivo juntos, envolver-se nas vidas dos seus filhos e usar reforço, modelagem e extinção. Por exemplo, geralmente é mais efetivo elogiar um adolescente por se acordar um pouco cedo e se basear nisso, em vez de punir quando ele dorme demais.
- **Comunique regras e expectativas claras.** Certifique-se de estar comunicando regras e expectativas claras. A clareza permite prevenir a necessidade de punição, pois os adolescentes podem assumir a responsabilidade por conquistar liberdades e privilégios. Também é importante ser capaz de dizer “não”. Observamos que alguns pais têm medo de chatear seus filhos ou temem que seus adolescentes não gostarão deles se impuserem sua autoridade parental e, às vezes, disserem “não”. Dizer “não” e se manter firme ajuda a clarificar as regras que podem reduzir os problemas comportamentais e a necessidade de consequências. Também ajuda os adolescentes a aprenderem a tolerar o mal-estar.
- **Associe a punição ao reforço de um comportamento desejado.** A punição pode ser necessária às vezes, mas funcionará muito melhor se você reforçar um comportamento alternativo. A extinção, no entanto, pode atuar para reduzir um comportamento, mesmo que você não reforce outro comportamento.

Ponto para discussão: obtenha exemplos dos adolescentes e os pais de comportamentos que pareçam ser necessários “punir” versus extinguir. Por exemplo, os pais podem achar que têm de punir mentira ou atraso no toque de recolher, mas que podem ignorar algazarras entre os irmãos ou discussões sem importância na hora da tarefa de casa.

- **Tenha pronto previamente um cardápio de punições possíveis.** Para não punir impulsivamente, segundo a mente emocional,

ou deixar passar uma consequência necessária porque você não consegue pensar em uma, é útil desenvolver um cardápio de consequências possíveis que são classificadas como mais ou menos severas. Então você pode decidir o quanto um delito é severo e escolher uma punição da lista.

Nota para os líderes: muitos pais nos contaram que não têm ideia das consequências que podem aplicar aos seus adolescentes. Eles dizem que seus adolescentes já estão com muita idade para um castigo, o que funcionaria para crianças menores. E eles estão fisicamente crescidos e independentes, portanto, os pais dizem que não podem impedir-lhos fisicamente de fazerem certas coisas, como sair de casa. Alguns pais relatam que quando tentam aplicar as consequências, como tirar tempo no computador ou no telefone, seus adolescentes escalam para táticas físicas para fazer valer seu acesso à sua propriedade. Assim, pode ser útil ter uma série de consequências prontas para ser aplicadas e explicar que uma violação de uma consequência ocasionará outra ou uma maior. (Lembre-se, é importante equilibrar isso com reforços, como dizer: “Se você for para a cama no horário determinado por quatro dias seguidos, poderá ficar acordado 30 minutos extra no quinto dia.”)

Exemplos de consequências para adolescentes incluem as ideias a seguir (de Phelan, 1998): remover coisas materiais (p. ex., telefone, acesso ao carro, redução na mesada), remover o tempo passado em atividades (p. ex., uso da internet, tempo no videogame), remover privilégios (saída para compras, toque de recolher), remover a atenção da família ou de amigos e castigo (que seja breve, usualmente de até 2 dias, com um máximo de duas semanas). Ou, então, os pais podem adicionar consequências aversivas como tarefas extra ou atividade educativa (p. ex., redigir uma redação de uma página sobre por que o delito foi prejudicial).

- **Use consequências específicas com duração limitada para o delito e faça cumprir.** Seja específico, moderado, com tempo limitado e dê uma “punição adequada ao delito”. Em outras palavras, a punição deve ser adequada à gravidade do delito e idealmente deve estar relacionada ao delito. Por exemplo, se um adolescente frequentemente chega em casa 1 hora depois do toque de recolher, uma consequência seria um toque de recolher 1 hora mais cedo na próxima vez, em vez de cortar a grama durante todo o verão, o que parece mais extremo do que a violação, além de não estar relacionado. Não deixe de cumprir a consequência para que você seja levado a sério, caso contrário ensinará ao seu adolescente que as consequências são apenas ameaças vazias. É preferível empregar uma consequência menor que você leva a cabo, do que uma maior que você não faz cumprir.

Frequentemente, é preferível retirar um privilégio a adicionar um aversivo. Muitos pais irão “punir” os adolescentes com gritos, repreensões e insultos (“Você é egoísta!” ou “Você é preguiçoso!”), críticas (“Você não tem consideração — o que há de errado com você?”) e acusações (“Você sempre faz isto para sua irmã — é sua culpa!”). Esses comentários afetam o relacionamento, aumentam emoções negativas, como raiva ou tristeza, e não motivam ou ensinam novos comportamentos. Eles devem ser evitados. Pergunte a si mesmo: a mente sábia está ditando as consequências e a sua resposta?

- **Aplique as consequências punitivas imediatamente.** Não retarde as consequências.
- **Permita consequências naturais.** Comportamentos indesejáveis algumas vezes são seguidos por suas próprias consequências naturalmente punitivas. Por exemplo, um adolescente não estuda o suficiente e se sai mal na prova. Você não come e se sente tonto durante uma entrevista de emprego importante. Você dorme demais, perde o ônibus e tem que ir a pé para a escola. Quando isso

acontece, pode ser mais efetivo deixar que ocorra a consequência natural e não aplicar uma punição adicional. Os pais que se mantêm muito rígidos (um dos extremos de um dilema dialético) podem interferir nas consequências naturais ou desmotivar seu adolescente ao infligir punição excessiva.

TAREFA DE CASA

Oriente a leitura da ficha para trilhar o caminho do meio 16 (“Exercício prático: extinção e punição”).

Selecione comportamentos desagradáveis de outras pessoas que você pode ignorar para praticar a colocação dos comportamentos em um programa de extinção. Qual é o resultado? Pais, pensem em várias consequências mensuradas que vocês podem usar com seus adolescentes para que as tenham prontas no calor do momento.

CAPÍTULO 9

Habilidades de regulação emocional

DIRETRIZES DAS SESSÕES

Sessão 1

- Breve exercício de *mindfulness*
- Revisão da tarefa de casa
- Intervalo
- Explicação aos participantes sobre as habilidades de regulação emocional
- Objetivos do treinamento de regulação emocional
- As funções das emoções: para que elas servem?
- Um modelo para as emoções
- Tarefa de casa
- Encerramento da sessão

Fichas e outros materiais

- Ficha de regulação emocional 1 (“Controlando as emoções: por que isso é importante?”)
- Ficha de regulação emocional 2 (“Objetivos do treinamento de habilidades de regulação emocional”)
- Ficha de regulação emocional 3 (“Pequena lista de emoções”)
- Ficha de regulação emocional 4 (“Para que servem as emoções?”)
- Ficha de regulação emocional 5 (“Um modelo para as emoções”)

- Ficha de regulação emocional 6 (“Um modelo para emoções e habilidades”)
- Ficha de regulação emocional 7 (“Exercício prático: observe e descreva uma emoção”)
- Quadro branco ou outra ferramenta de escrita e marcadores
- Sino de *mindfulness*

Sessão 2

- Breve exercício de *mindfulness*
- Revisão da tarefa de casa
- Intervalo
- Explicação aos participantes sobre as habilidades ABC SABER¹ e PLEASE²
- Acumulando experiências positivas no curto prazo
- Acumulando experiências positivas no longo prazo
- Tarefa de casa
- Desafios do ensino do acúmulo de emoções positivas
- Encerramento da sessão

Fichas e outros materiais

- Ficha de regulação emocional 8 (“Visão geral das habilidades ABC e PLEASE”)
- Ficha de regulação emocional 9 (“Acumulando experiências positivas no curto prazo”)

¹ Do inglês *accumulate positives, long and short term; build mastery; cope ahead*, ou “acumular emoções positivas de curto e longo prazo, construir maestria, antecipação”.

² Do inglês *treat physical illness, balance eating, avoid mood-altering drugs, balance sleep, get exercise*, ou “tratar doenças físicas, equilibrar a alimentação, evitar drogas que alteram o humor, equilibrar o sono, exercitar-se”.

- Ficha de regulação emocional 10 (“Lista de atividades prazerosas”)
- Ficha de regulação emocional 11 (“Lista de atividades prazerosas para pais e filhos”)
- Ficha de regulação emocional 12 (“Acumulando experiências positivas no longo prazo”)
- Ficha de regulação emocional 13 (“Lista de valores e prioridades da mente sábia”)
- Ficha de regulação emocional 14 (“Exercício: acumulando experiências positivas em curto e longo prazo”)
- Quadro branco ou outra ferramenta de escrita e marcadores
- Sino de *mindfulness*

Sessão 3

- Breve exercício de *mindfulness*
- Revisão da tarefa de casa
- Intervalo
- Construção da maestria
- Antecipação de situações emocionais
- Habilidades PLEASE
- Tarefa de casa
- Encerramento da sessão

Fichas e outros materiais

- Ficha de regulação emocional 15 (“Desenvolvendo maestria e antecipando situações emocionais”)
- Ficha de regulação emocional 16 (“Habilidades PLEASE”)
- Ficha de regulação emocional opcional 16a (“Comida para melhorar o seu ânimo”)
- Ficha de regulação emocional opcional 16b (“As melhores formas de descansar: 12 dicas para dormir melhor”)

- Ficha de regulação emocional 17 (“Exercício prático: construção da maestria, antecipação e habilidades PLEASE”)
- Quadro branco ou outra ferramenta de escrita e marcadores
- Sino de *mindfulness*

Sessão 4

- Breve exercício de *mindfulness*
- Revisão da tarefa de casa
- Intervalo
- Verificação dos fatos e resolução de problemas
- Ação oposta
- Tarefa de casa
- Encerramento da sessão

Fichas e outros materiais

- Ficha de regulação emocional 18 (“Na crista da onda: *mindfulness* das emoções atuais”)
- Ficha de regulação emocional 19 (“Verificação dos fatos e resolução de problemas”)
- Ficha de regulação emocional 20 (“Realize a ação oposta para mudar a emoção”)
- Ficha de regulação emocional 21 (“Exercício prático: ação oposta”)
- Cartões com roteiros para sessões de *role-play* sobre ações opostas
- Quadro branco ou outra ferramenta de escrita e marcadores
- Sino de *mindfulness*

NOTAS PARA OS INSTRUTORES

Quando não estou com ânimo para escrever, escrevo até criar ânimo.
Jane Austen

Você não pode parar as ondas, mas pode aprender a surfar.
John Kabat-Zinn

SOBRE ESTE MÓDULO

Este módulo aborda a vulnerabilidade biológica associada à desregulação emocional descrita na teoria biosocial da DBT. Segundo esse modelo, pessoas com problemas crônicos de regulação têm sensibilidade emocional constitutiva, alta reatividade, lenta capacidade de retornar ao estado de ânimo básico e falta de recursos para regular suas emoções. Quando a vulnerabilidade se dá em um ambiente amplamente invalidante, a intensidade emocional e o ambiente interagem e excedem um ao outro. Os módulos “minando o dualismo” e “habilidades de efetividade interpessoal” abordam a questão ambiental e habilidades como validação e reforço, entre outras. Porém, este módulo de regulação emocional aborda essencialmente os fatores individuais e temperamentais identificados na teoria.

As habilidades aqui apresentadas ajudam os participantes a minimizar a reatividade e a vulnerabilidade emocional e a se recuperar de estados de ânimo extremos com mais rapidez. Trata-se de práticas como rotular e compreender as emoções, reduzir a vulnerabilidade à mente emocional, criar emoções mais positivas e prevenir ou diminuir a intensidade das emoções negativas “ativadas”. Muitas dessas habilidades estão associadas a intervenções comportamentais reconhecidas e baseadas em evidências, como a terapia de ativação comportamental para depressão (atividades agradáveis em curto prazo e construção de domínio) e a terapia de exposição para ansiedade e outras emoções dolorosas e evitadas (ação oposta).

Um dos comentários mais comuns dos recém-chegados ao treinamento de habilidades da DBT é “Eu estava desanimado demais para usar minhas habilidades”. Os líderes podem dizer aos participantes que essa terapia não foi desenvolvida para pessoas com um leve desânimo, mas para casos graves, envolvendo sofrimento emocional intenso e crônico. Portanto, o desânimo oferece uma oportunidade para a prática de uma ou várias habilidades. *Mindfulness* de emoções e impulsos e participação total na emoção, sem outras ações (ou seja, sem comportamentos desadaptativos), devem ser priorizadas, ainda que brevemente. Em seguida, os participantes podem usar a habilidade da ação oposta e focar uma atividade ou situação, mesmo que não estejam interessados. Essa habilidade deve ser praticada várias vezes para que possamos quebrar o ciclo vicioso dos comportamentos dependentes do ânimo, que só pioram os problemas.

Adicionamos duas fichas complementares para ajudar adolescentes e famílias: a ficha opcional 16a (“Comida para melhorar o seu ânimo”) e a ficha opcional 16b (“As melhores formas de descansar: 12 dicas para dormir melhor”). Esses materiais podem ser estudados em grupo, se houver tempo, ou em uma sessão de terapia individual, se for necessário. Desenvolvemos esses itens para complementar as habilidades PLEASE, depois de constatarmos dificuldades recorrentes associadas aos hábitos alimentares e de sono dos adolescentes. Essas fichas ainda não foram objeto de pesquisas.

Nota para os líderes: devido ao volume do conteúdo abordado neste módulo, talvez seja recomendável ministrar o módulo de orientação e *mindfulness* em uma semana, em vez de em duas, e programar uma semana adicional para o módulo “habilidades de regulação emocional”. Assim, o conteúdo da regulação emocional será abordado em cinco semanas, não em quatro.

SESSÃO 1

BREVE EXERCÍCIO DE *MINDFULNESS* REVISÃO DA TAREFA DE CASA INTERVALO

HABILIDADES DE REGULAÇÃO EMOCIONAL

Explicação aos participantes sobre as habilidades de regulação emocional

Queremos que você seja o capitão do seu navio, o rei/rainha do seu castelo, o controlador das suas emoções. Por isso, vamos ensiná-lo a não deixar que suas emoções o controlem. Não seja vítima das suas emoções. Você não se sente assim quando está deprimido, preocupado ou irritado?

Como os clientes da DBT, você é dotado de uma vulnerabilidade emocional de base biológica. Ao aplicar as habilidades de regulação emocional, você se sentirá menos vulnerável, terá mais controle sobre suas emoções e aprenderá a vivenciá-las como uma onda, mas sem se afogar nelas.

Por que é importante controlar as emoções?

Oriente os participantes a lerem a ficha de regulação emocional 1 (“Controlando as emoções: por que isso é importante?”).

Controlar suas emoções é importante pelos seguintes motivos.

1. Adolescentes desregulados têm emoções intensas, como raiva, frustração, depressão e ansiedade. [Pergunte aos membros do grupo se eles concordam.]
2. Dificuldades no controle de emoções intensas geram comportamentos impulsivos ou problemáticos. [O líder cita alguns exemplos de condutas envolvendo bebidas, drogas, sexo sem proteção, ex-

posição a situações de risco na internet, explosões de raiva, faltas na escola, postura evasiva diante de pessoas ou responsabilidades, comportamento suicida e transtornos alimentares.] Vocês concordam?

3. Comportamentos problemáticos, como brigar, usar drogas, comer compulsivamente e interromper, gritar e se afastar quando alguém está falando, são soluções comportamentais para emoções intensas e dolorosas. Este módulo apresentará soluções bem mais eficazes. Vamos entender esse ponto.

OBJETIVOS DO TREINAMENTO DA REGULAÇÃO EMOCIONAL

Oriente os participantes a lerem a ficha de regulação emocional 2 (“Objetivos do treinamento das habilidades de regulação emocional”).

Entenda suas emoções

Você aprenderá por que as emoções são importantes e a identificar emoções usando as habilidades de *mindfulness* (observar e descrever). Temos que saber o que estamos sentindo para mudar isso.

Você aprenderá a avaliar a efetividade das suas respostas emocionais. Para isso, você terá que determinar se suas emoções estão jogando ao seu favor ou contra você no momento. Se ela estiver jogando ao seu favor, vivencie a emoção. Por exemplo, imagine que você está caminhando por um beco escuro à noite e se sente ansioso. Use essa emoção para redobrar sua atenção; ande rápido e com cuidado ou volte e siga outro caminho. Mais um exemplo: você se sente constrangido por ter desrespeitado um professor de quem gosta. Use essa emoção para pedir desculpas e prometer a ele que isso não ocorrerá de novo. Então, esqueça do assunto e siga em frente.

Se a emoção estiver jogando contra você, determine a habilidade necessária para mudá-la. Por exemplo, você está muito preocupado com um teste que precisará fazer e não consegue se concentrar. Logo, você fica

irritado, grita com seu irmão e assiste TV em vez de estudar. Talvez sinta tanta raiva que pode até se machucar, socar a parede e xingar seus pais. Talvez se sinta tão triste e deprimido que, em vez de ir para a escola, você acaba passando o dia todo deitado na cama, atrasando ainda mais seu cronograma e, portanto, agravando suas emoções.

Reduza a vulnerabilidade emocional

Você aprenderá a evitar a ativação de emoções indesejadas e, caso elas se manifestem, a não permitir que fiquem muito intensas e se prolonguem por muito tempo. Ou seja, aprenderá a diminuir sua vulnerabilidade à mente emocional. Não seria ótimo ficar irritado com menos frequência?

Você aprenderá a intensificar as emoções positivas. Mas como podemos fazer isso? Como podemos nos sentir mais felizes, mais animados com a vida em geral e mais seguros? Fique ligado. Vamos estudar essas habilidades neste módulo.

Diminua a frequência das emoções indesejadas

Quando compreendemos os efeitos das emoções, aprendemos a reduzir a vulnerabilidade emocional e a intensificar as emoções positivas e praticamos formas de mitigação das emoções dolorosas, diminuímos a frequência das emoções indesejadas.

Reduza o sofrimento emocional

Você aprenderá a parar ou reduzir o sofrimento gerado por emoções indesejadas logo no início. Como reduzir os efeitos da vergonha, da ansiedade, da culpa, da raiva e da tristeza? Primeiramente, você aprenderá a observar e descrever as emoções dolorosas sem julgamentos, aceitando essas sensações e até usando as habilidades de *mindfulness* para deixar que elas se desenrolem. Em seguida, aprenderá a mudar suas emoções com as habilidades de ação oposta (ou seja, você realizará uma ação contrária

à emoção que está sentindo no momento). Vamos estudar esse ponto no final do módulo.

Uma pequena lista de emoções

Oriente os participantes a lerem a ficha de regulação emocional 3 (“Pequena lista de emoções”).

Exercício

Oriente os participantes a dedicarem 2 minutos à leitura da pequena lista de emoções contida na ficha, marcando as emoções que experimentaram na semana anterior. Em seguida, pergunte “Quantos aqui experimentaram mais de uma emoção? [Espere as mãos se levantarem.] Quantos marcaram entre duas e quatro emoções? [Espere novamente.] Entre cinco a sete? Entre oito e 12? Mais de 12?”. [No geral, as pessoas tendem a indicar um grande número de emoções. Peça comentários sobre a natureza das emoções vivenciadas pelos membros do grupo.] Aborde os seguintes pontos.

- As pessoas sentem diversas emoções.
- As emoções quase sempre mudam.
- Ninguém sente a mesma emoção para sempre!

Ponto para discussão: pergunte “As pessoas estão prestando atenção a suas emoções positivas? O que devemos fazer quando sentimos emoções positivas? E quando temos pensamentos preocupantes? E quando estamos focados no lado negativo?”.

- **É importante reconhecer e rotular as emoções.** Quando rotulamos as emoções (ou seja, quando as percebemos e definimos), podemos regulá-las. Então, quando não puder usar a *mindfulness*, você poderá aplicar as habilidades de regulação emocional que veremos aqui.

AS FUNÇÕES DAS EMOÇÕES: PARA QUE ELAS SERVEM?

Oriente os participantes a lerem a ficha de regulação emocional 4 (“Para que servem as emoções?”).

As emoções nos fornecem informações

As emoções nos fornecem informações, indicando que algo está acontecendo (por exemplo, quando você fica muito nervoso ao andar sozinho por uma rua escura). Às vezes, as emoções se expressam por meio de pressentimentos.

Porém, as emoções não são fatos, e o problema surge quando as tratamos como se fossem. Por exemplo: “Estou apaixonada por ele, então ele deve ser um cara legal”. Ou: “Estou com medo, então existe algum perigo aqui”. O medo não confirma a existência de um perigo; é só um sinal de que pode haver algum perigo. É importante analisar os fatos antes de tomar decisões. As decisões da mente sábia devem incorporar suas emoções, mas sem permitir que a mente emocional assuma o controle.

Emoções se expressam e influenciam as outras pessoas

Suas expressões faciais e postura corporal revelam muito sobre seus sentimentos. Mesmo que você não perceba, suas emoções (expressas por meio de palavras e/ou do seu rosto e da sua linguagem corporal) influenciam as respostas das outras pessoas. Com base nesses sinais, elas decidem quando voltar, aproximar-se, correr, oferecer ajuda, etc. Por exemplo, ao ver tristeza no seu rosto, alguém pode perguntar se você está bem e lhe dar uma força.

Exercício

Na demonstração, o líder pode passar a impressão de estar triste, ficando em silêncio, com a cabeça baixa e as mãos sobre a mesa. Em seguida, ele deve perguntar: “O que vocês acham que eu estou sentindo? O que vocês querem dizer ou fazer como resposta ao meu comportamento?”.

Ponto para discussão: *orientie os membros do grupo a conversarem sobre como eles se comunicam e são influenciados pelas expressões emocionais das outras pessoas.*

As emoções nos motivam e nos preparam para agir

Algumas emoções geram impulsos de base biológica. Por exemplo, quando ouvimos uma buzina, é importante observar nossa reação a esse som. [Dispare uma buzina em um volume muito alto. Muitos participantes pularam das cadeiras e ficarão assustados; destaque esse ponto.] Imagine que você está conversando com um amigo enquanto atravessa um cruzamento movimentado e ouve uma buzina tocando. Você não pergunta “Que tal se a gente andar mais rápido?”; você recua ou avança por impulso. Suas respostas são automáticas.

Ganhamos tempo quando agimos movidos pelas emoções em situações importantes, pois não precisamos analisar tudo. Por exemplo, uma adolescente estava acompanhando sua irmã de 6 anos na praça. Em um dado momento, ela olhou para cima e viu sua irmã pendurada pelo casaco em um dos brinquedos. A menina estava suspensa a dois metros de altura, com dificuldade para respirar e em pânico. A adolescente não pensou “O que devo fazer agora? Perguntar se ela está bem? Ligar para alguém?”. Sem pensar duas vezes, ela correu, soltou sua irmã do equipamento e cuidou da menina até vê-la respirando normalmente. Em seguida, a adolescente tirou o casaco da irmã. As duas ficaram sentadas até a tensão se dissipar; depois, a menina voltou para o escorregador.

Você está preparado para aprender novas habilidades e controlar suas emoções? Para começar, vamos conferir um modelo para as emoções.

UM MODELO PARA AS EMOÇÕES

Antes de orientar os participantes a lerem a ficha de regulação emocional 5 (“Um modelo para as emoções”), um líder deve contar uma história co-movente enquanto o outro coloca os componentes do modelo no quadro. (Sem contexto, a ficha pode confundir os participantes.) O líder deve desenhar todas as setas, uni e bidirecionais, entre os componentes, como indicado na ficha. Em sua história, o primeiro líder compartilha suas experiências em cada estágio da emoção, mas também mobiliza o grupo, perguntando o que os participantes estão pensando, sentindo, querendo, etc., em relação à situação descrita. Podem ser abordados no relato:

- evento desencadeante;
- fatores de vulnerabilidade anteriores que podem intensificar a reação emocional;
- pensamentos sobre o evento;
- reações corporais internas;
- impulsos;
- expressão facial, linguagem corporal, palavras e ações;
- nome da emoção;
- efeitos posteriores (incluindo emoções secundárias);
- segundo evento desencadeante.

Depois, aborde os componentes novamente. Veja o exemplo a seguir.

“Quando era mais nova, minha filha se perdeu de mim em uma loja de artigos esportivos. Pensei que ela estava no corredor ao lado, então fui procurá-la ali. Como não a vi, comecei a chamar seu nome. Portanto, o **evento desencadeante** foi não encontrar a minha filha na loja. [O outro líder anota na caixa do meio, no lado esquerdo do quadro: ‘Filha perdida na loja’]

Note que o evento pode ser interno, como um pensamento, lembrança ou sensação corporal, ou externo, como quando não achava minha filha na loja, ouvir um comentário de alguém ou ti-

rar uma nota baixa em uma prova. Além disso, prestar atenção ao evento desencadeante é essencial para a sequência de reações investigadas por ele. Por exemplo, quando, ao estudar para a próxima prova, uma pessoa consegue se distrair da nota baixa que tirou na prova anterior, a ocorrência de vários componentes relacionados à emoção e de emoções negativas resultantes é reduzida.

Os fatores de vulnerabilidade intensificaram minha reação emocional, produzindo efeitos como cansaço e fome. [O líder escreve as palavras ‘cansaço’ e ‘fome’ dentro de uma caixa no canto superior esquerdo do quadro e desenha uma seta que liga essa caixa à caixa que contém o evento desencadeante.] Meu primeiro **pensamento**, ou interpretação, quando ela não atendeu aos meus chamados foi ‘Ela está perdida!’. [O líder escreve ‘Ela está perdida!’ em uma caixa embaixo do evento desencadeante.] Na opinião de vocês, quais foram minhas outras interpretações ou pensamentos?“

O líder recebe algumas sugestões dos membros do grupo, e o outro as escreve na caixa embaixo do evento desencadeante. Alguns exemplos incluem “Ela está desaparecida!”, “Foi raptada por alguém!” e “Sou um péssimo pai!”. Em seguida, o outro líder desenha uma linha pontilhada e uma seta do evento desencadeante até a caixa “pensamentos”, indicando a ligação entre os eventos e os pensamentos. Observe que a linha é pontilhada porque, às vezes, um evento gera reações emocionais sem a mediação dos pensamentos; os líderes podem destacar esse ponto mais adiante.

“Um monte de coisas começaram a acontecer dentro de mim, como mudanças no cérebro, no rosto e no corpo, sensações e impulsos. Essas foram as minhas **reações internas**. Depois, a adrenalina começou a acelerar meu coração, meu rosto esquentou e eu senti um nó na garganta. No **impulso**, pensei em correr pela loja gritando o nome dela e alguns palavrões, e até em agarrar o segurança perguntando ‘Você viu minha filha???’.”

O líder desenha uma caixa muito maior à direita do evento desencadeante. Na parte superior da caixa, ele escreve a palavra “reações internas”. Em seguida, traça uma seta saindo da caixa “evento desencadeante” e uma seta pontilhada saindo da caixa “pensamentos”, levando ambas até a caixa maior para indicar que o evento desencadeante induz diretamente esses eventos internos e que os pensamentos também podem gerar esses eventos. Dentro da caixa, na parte superior, o líder escreve “mudanças corporais/sensações”.

“Essas mudanças corporais incluem alterações neuroquímicas e musculares e em sinais nervosos, vasos/pressão sanguínea, coração e temperatura do rosto e do corpo.”

Agora, anote na parte superior: “aumento da adrenalina, rosto quente, nó na garganta”. Embaixo, escreva “impulsos”. Sob essa palavra, escreva “correr, gritar, xingar, sacudir o segurança”. Em seguida, pergunte aos membros o seguinte.

“O que vocês sentiram se estivessem no lugar dela? Lembrem-se, um observador não consegue ver; é somente você que está experienciando isso internamente.”

Selecione e anote algumas descrições. Essas experiências podem indicar eventos como aceleração do batimento cardíaco, tensão muscular e suor. Ao descrever os impulsos, os participantes relatam ações como pedir ajuda e sair do local para procurar a filha no estacionamento.

“Além de todas essas coisas que ocorriam dentro de mim, havia **manifestações externas**; se alguém estivesse me observando ou filmando, poderia até descrevê-las, incluindo sinais faciais, linguagem corporal, expressão, postura, gestos, fala, ações, etc.”

À direita, o líder desenha outra caixa grande, do tamanho da caixa “reações internas”. Na parte superior da caixa, ele escreve “reações externas”. Dentro da caixa, na parte superior, o líder escreve as palavras “rosto” e “corpo” (expressão, linguagem corporal, postura). Embaixo, anota a palavra

“ações” (o que digo e faço). Agora, preencha a área superior dedicada ao rosto e ao corpo.

“Vocês veriam meus olhos arregalados e agitados, testa franzida, mandíbula e punhos cerrados. Corri por todos os corredores, girei minha cabeça rapidamente em direções diferentes e gritei várias vezes o nome da minha filha, em um volume cada vez mais alto.”

Abaixo da palavra “ações” (o que digo e faço), o líder escreve “correr e gritar o nome dela”. Agora, pergunte o seguinte ao grupo.

“Como vocês acham que seu corpo e seu rosto estariam nessa situação?”

Anote algumas sugestões, que podem incluir boca aberta e postura ereta.

“Que ações suas um observador conseguiria ver claramente nessa situação?”

Selecione e anote dois ou três comentários no campo apropriado. Os participantes podem sugerir outras respostas, como pedir ajuda, fazer várias ligações, etc. O líder traça uma seta que vai da caixa “reações internas” para a caixa “reações externas” e uma segunda seta que vai da caixa “reações externas” para a caixa “reações internas”. A seta que liga “pensamentos” à caixa “reações internas” deve ser bidirecional. Os instrutores devem abordar os seguintes pontos.

- **Impulsos e ações não são iguais.** Meus impulsos e ações não são a mesma coisa. [O líder aponta para a parte inferior das caixas e destaca a diferença entre os impulsos à esquerda, na caixa “reações internas”, e as ações à direita, na caixa “reações externas.”] Muitos sentem emoções poderosas, que criam impulsos intensos, como gritar, falar palavrões, atirar coisas, sair correndo, etc. Sentir um impulso não é um problema; em geral, o problema é deixar que ele oriente suas ações. Devemos romper esse vínculo entre sentir um impulso

e agir com base nele. [Desenhe uma linha no quadro entre “impulso” e “ação”; em seguida, trace outra linha por cima para quebrá-la.]

O segredo é observar o impulso (por meio da *mindfulness*) sem agir com base nele. Observe que, embora eu tenha corrido e gritado, não xinguei ninguém nem ataquei o segurança na portaria!

- **Os componentes das emoções podem atuar nas duas direções.** Observe as setas bidirecionais. Em geral, achamos que as sensações internas e nossos impulsos [aponte para a caixa “reações internas”] orientam tudo que dizemos e fazemos [aponte para a caixa “reações externas”]. Isso é compreensível, mas nosso rosto, nossa linguagem corporal, nossas falas e ações podem influenciar nossas reações químicas internas, nossa experiência e nossos impulsos! Por exemplo, você já notou que, quando está sentado em uma postura relaxada, falando em um tom calmo e suave, é mais difícil se irritar além da conta? Falaremos sobre isso mais adiante neste módulo, especialmente quando abordarmos a habilidade da ação oposta. Da mesma forma, os pensamentos de fato influenciam nossas sensações e ações, mas nossas sensações e ações também influenciam nossos pensamentos. Por exemplo, quando estamos gritando, com o coração acelerado, pensamos “Isso é horrível; odeio esse tipo de coisa!”.
- **Às vezes, as ações observáveis vêm primeiro!** Por exemplo, quando saímos do caminho de um carro que acelera para cima de nós (o evento), não percebemos nossos pensamentos e sensações até chegarmos a um local seguro. Em seguida, sentimos o coração batendo forte e pensamos “Eu poderia ter morrido!”. Na sua opinião, qual emoção vivenciamos nesse momento?

O líder anota as respostas dos participantes na caixa “emoção”, desenhada no centro do quadro. As emoções podem incluir medo, pânico, preocupação, arrependimento, culpa, entre outras. Posicionar as emoções no meio do quadro expressa a influência de todos os eventos internos e externos. O líder também pode desenhar uma caixa bem grande para englobar as cai-

xas “reações internas” e “reações externas”, destacando a ideia de que a emoção é formada por nossas sensações/impulsos e nossos comportamentos/ações.

“Sinto-me tenso, com o coração disparando, e estou procurando, correndo, gritando, em pânico. Na sua opinião, quais seriam os efeitos posteriores mais urgentes? Quais seriam as **emoções secundárias**, instigadas pela primeira onda de emoções? Às vezes, uma resposta emocional desencadeia outras emoções, como vergonha diante da tristeza e raiva diante da mágoa.”

No geral, as respostas do grupo mencionam entrar em pânico, sentir vergonha de perder a própria filha e fazer um escândalo e ficar cansado, suado e trêmulo. O líder escreve duas ou três dessas sensações na caixa “efeitos posteriores”, desenhada na parte inferior central do quadro. Os efeitos posteriores podem incluir comportamentos impulsivos e prejudiciais. O líder desenha setas ligando as caixas “reações internas” e “reações externas” a essa nova caixa, indicando que as emoções ativadas e seus componentes internos e externos geram esses efeitos posteriores.

“Depois de algum tempo, encontrei minha filha no outro lado da loja, distraída, experimentando e curtindo um patinete. Esse é o próximo evento desencadeante.”

O líder desenha a caixa “evento desencadeante 2” na parte inferior esquerda do quadro, embaixo das caixas “evento desencadeante” e “pensamentos”, e anota dentro dela “Encontrei minha filha brincando com um patinete”. Em seguida, o líder desenha uma seta que vai da caixa “efeitos posteriores” até “evento desencadeante 2”, indicando que a experiência emocional e seus efeitos posteriores intensificam nossa resposta ao próximo evento. Ele também traça uma seta para ligar a caixa “evento desencadeante 2” à caixa “reações internas”, destacando que o novo evento induzirá mais reações internas e externas, novas emoções e assim por diante. O líder desenha outra linha pontilhada e uma seta até a caixa “pensamentos”, indicando que o segundo evento desencadeante também gera mais pensamentos, que podem influenciar as emoções vivenciadas.

“Agora, meus pensamentos podem ser ‘Graças a Deus, ela está bem!’ ou ‘Como ela saiu andando para longe e depois nem me ouviu chamando?!’. Minhas reações internas incluem inquietação, temperatura mais amena no rosto, diminuição da pressão arterial, relaxamento muscular, lágrimas e vontade de abraçar e repreender minha filha. Meus comportamentos incluem suspirar, balançar a cabeça, abraçá-la e perguntar ‘Como você veio parar aqui? Eu estava preocupado com você!’. Minhas emoções incluem alívio, uma dose de felicidade, frustração e raiva por ter perdido minha filha de vista.”

Pontos para orientação

- **Efeitos posteriores.** Depois que uma emoção nos estimula, outras emoções podem ser acionadas com mais facilidade. Ficamos mais sensíveis a eventos desencadeantes e propensos a reações adicionais mais intensas. Isso pode incluir emoções secundárias, estimuladas por emoções anteriores, como sentir raiva ou vergonha depois de vivenciarmos mágoa ou medo. Essa sensibilidade a eventos desencadeantes explica por que emoções intensas e comportamentos impulsivos às vezes se estendem e se perpetuam. Talvez minhas reações ao próximo evento sejam mais intensas porque minhas emoções já estavam em alta desde o primeiro evento. Isso é comum entre pessoas sensíveis e reativas, que demoram muito tempo para retornar ao estado básico [leia sobre a teoria biosocial no Capítulo 5], pois elas lidam com fatores de vulnerabilidade e emoções já intensificadas por gatilhos anteriores.
- **As emoções são complexas.** Elas têm muitos componentes! Quando nos dizem para “deixar de conversa fiada e superar logo isso”, não levam em conta todas essas coisas que acontecem dentro de nós: pensamentos, reações, impulsos, expressões faciais e corporais, falas e ações [ao falar, o líder aponta para todas as partes

do modelo representado no quadro]. Não dá para “desligar” nossas emoções como se houvesse um interruptor.

Depois de mobilizar o grupo com a história envolvente do exercício anterior, oriente os participantes a lerem a ficha de regulação emocional 5, que agora será mais fácil de assimilar. Se houver tempo, peça mais um exemplo aos membros do grupo e explique as partes do modelo outra vez, ainda que brevemente. As histórias a seguir ilustram o modelo e estimulam fortes emoções e a participação do grupo.

- Suas gêmeas pequenas correm em direções opostas.
- Você está em uma festa quando accidentalmente deixa seu telefone novo cair na piscina.
- No último minuto, seu amigo cancela planos muito importantes para você.
- Você vê um grupo conversando e tem certeza de que estão falando de você.
- Você é treinador de um time de futebol e vê dois jogadores colidindo na pequena área durante um jogo. Os pais mais próximos do local acenam desesperadamente para você. Chegando lá, você vê seu filho com o braço quebrado.
- Seu ônibus fica preso em um túnel e não há cobertura móvel no local. Enquanto isso, um amigo está à sua espera em frente a uma arena com ingressos para um show que começa em meia hora.
- Você está correndo para pegar o ônibus escolar quando sua mochila cai e todas as suas coisas ficam espalhadas pela rua. Você então se agacha e começa a recolher tudo enquanto o ônibus espera, mas todos dentro do veículo parecem estar olhando para você e rindo.
- Seus pais dizem que você não pode ir a um show ou a uma festa para a qual foi convidado.

Muitos pontos de intervenção

Felizmente, muitas partes desse modelo indicam formas de intervenção que podem mudar nossa experiência emocional e nossas ações. O modelo é como um circuito: quando quebramos a corrente em um ponto, podemos mudar a emoção ou sua intensidade. As habilidades da DBT abordadas neste módulo e em outros nos ajudam a interromper esse circuito.

Oiente os participantes a lerem a ficha de regulação emocional 6 (“Um modelo para emoções e habilidades”). Essa ficha reforça os pontos mencionados anteriormente, como a ideia de que adolescentes e pais podem usar várias habilidades da DBT para lidar com os componentes da desregulação emocional.

A ficha de regulação emocional 6 lista as habilidades abordadas neste módulo que o ajudarão a controlar suas sensibilidade, reatividade e dificuldade em retornar ao estado basal. Para lidar com os fatores de vulnerabilidade, usamos as habilidades ABC SABER e PLEASE. É possível reduzir a ocorrência de alguns eventos desencadeantes usando a solução de problemas e alterar pensamentos e emoções verificando os fatos. Podemos reconhecer nossas reações e impulsos sem agir com base neles (abordando a emoção com *mindfulness*) e aplicar estratégias de sobrevivência a crises de tolerância ao mal-estar (Capítulo 7) a fim de evitar o agravamento do problema, antes que os impulsos se transformem em ações. A estratégia da ação oposta reduz a intensidade ou altera a emoção e as ações associadas. Para identificar o nome das emoções, usamos a “Pequena lista de emoções” (ficha de regulação emocional 3) para descrevê-las. Com as habilidades de tolerância ao mal-estar, reduzimos nossa reatividade aos eventos desencadeantes (por exemplo, direcionamos nossa atenção para outra coisa usando a distração, etc.). Embora não esteja na ficha, também podemos usar habilidades de efetividade interpessoal (Capítulo 10) e para trilhar o caminho do meio (Capítulo 8) visando a reduzir conflitos e comportamentos extremos e, assim, prevenir eventos desencadeantes.

TAREFA DE CASA

Oriente os participantes a lerem a ficha de regulação emocional 7 (“Exercício: observe e descreva uma emoção”). Peça para os membros do grupo preencherem o modelo indicado na ficha usando um exemplo real ocorrido na vida deles durante a semana. Os participantes devem preencher cada componente do modelo com seus próprios eventos, pensamentos, sensações, impulsos, ações, efeitos posteriores, etc.

SESSÃO 2

BREVE EXERCÍCIO DE MINDFULNESS REVISÃO DA TAREFA DE CASA

INTERVALO

Nota para os líderes: desenhe uma balança no quadro, com um lado mais baixo do que o outro. Escreva “negativos” no lado mais baixo e “positivos” no lado mais alto. O objetivo do desenho e da discussão é expressar que há menos “positivos” e mais “negativos” nas vidas de todos os participantes.

EXPLICAÇÃO AOS PARTICIPANTES SOBRE AS HABILIDADES ABC SABER E PLEASE

Se vocês colocassem suas vidas em uma balança agora, provavelmente elas estariam assim, com mais negativos do que positivos. Porém, a partir desta sessão, aprenderemos a aumentarativamente o lado “positivo” da balança, acumulando experiências positivas, construindo maestria e reduzindo o lado “negativo”, diminuindo suas vulnerabilidades diante da mente emocional. As habilidades que aprenderemos aqui estão descritas

nas siglas ABC e PLEASE. [Oriente os participantes a lerem a ficha de regulação emocional 8, “Visão geral das habilidades ABC e PLEASE.”]

Ponto para discussão: peça para os participantes mencionarem exemplos de aspectos negativos das suas vidas, como depressão, problemas financeiros, dificuldades acadêmicas ou com os colegas, problemas de sono, etc. Em seguida, eles devem listar os aspectos positivos das suas vidas, como um relacionamento com um irmão ou companheiro, satisfação profissional, futebol ou outra forma de exercício regular, aulas de piano ou programa de TV favorito. Destaque que, aparentemente, há mais pontos negativos do que positivos e pergunte se eles gostariam de reajustar a balança para que haja mais positivos. Mesmo que o número de positivos e negativos seja igual, o líder pode explicar que sempre queremos ter o maior número possível de positivos. Quando aumentamos o número de experiências positivas, além de construir uma vida significativa e gratificante, também atenuamos o impacto das condições e dos eventos negativos.

ACUMULANDO EXPERIÊNCIAS POSITIVAS NO CURTO PRAZO

Como podemos somar mais pontos positivos às nossas vidas? [Peça para um participante ler os itens indicados na primeira caixa da ficha de regulação emocional 9, “Acumulando experiências positivas no curto prazo.”]

Por que isso é importante?

Montar uma programação com atividades prazerosas e manter uma conduta ativa são terapias cuja eficácia já foi comprovada por várias pesquisas. Essas posturas reduzem a depressão em alguns indivíduos, mesmo que eles não adotem outras medidas.

Além disso, aumentar o número de atividades prazerosas na sua rotina também reduz a vulnerabilidade emocional. Pense em uma semana na qual você praticou várias atividades prazerosas e algo pouco importante deu errado. Compare esse evento com uma semana em que você estava triste e

estressado e outra coisa sem importância deu errado. Como a sua reação a esse tipo de evento varia entre uma semana boa e uma semana difícil?

A habilidade consiste em praticar a atividade

Aumentar o número de atividades prazerosas parece simples; porém, quando você está deprimido, irritado, ansioso ou desregulado emocionalmente, pode ser difícil praticar atividades prazerosas. Quando estamos deprimidos, só queremos ficar deitados na cama sem fazer nada. A habilidade, então, consiste em se levantar e praticar atividades agradáveis mesmo que você não esteja com disposição para isso.

Como fazer isso

Monte uma programação

Pense nesse processo como uma série de compromissos agendados. Por exemplo, às 13h, você deve tocar piano. Às 14h, tem que ligar para um amigo. Às 16h, deve caminhar na esteira. Anote esses compromissos em calendários ou no *smartphone*, programe alertas e comece a praticar essas atividades. Uma boa quantidade desses eventos aumentará suas emoções positivas.

Fique atento às experiências positivas; não ligue para as preocupações

Apenas praticar uma atividade prazerosa não é suficiente. Você tem que estar presente e atento para aproveitar a ocasião e não deixar o tempo passar. [Os líderes podem compartilhar exemplos de ocasiões em que não prestaram atenção às suas experiências positivas e permitiram que a mente se distraísse e até se enchesse de preocupações.] Veja o exemplo a seguir.

“Em algumas tardes e noites de domingo, durante uma atividade familiar agradável, como um jogo de cartas, pingue-pongue ou um evento esportivo na televisão, às vezes penso sobre o trabalho da próxima semana. Depois, penso sobre as coisas

que preciso fazer ou coisas estressantes que ainda vão acontecer, como entrevistar 15 candidatos à vaga de estágio... [Aqui, o líder demonstra como o indivíduo fica desregulado emocional, cognitiva e fisiologicamente.] Em que medida eu estava prestando atenção àquele jogo de cartas em família? Eu não estava presente na experiência e não estava me divertindo. Na opinião de vocês, como essa falta de *mindfulness* ao lidar com experiências positivas estava influenciando minhas emoções? E meus relacionamentos? [Convide os participantes a compartilharem suas experiências sobre o tema.]”

Aqui está outro exemplo.

“Enquanto eu estava de férias em uma praia fenomenal, ouvi que o clima na minha cidade ficaria bem ruim, com ventos muito fortes, justo no dia do nosso voo de volta. Tempestades estavam se formando. Por isso, embora eu estivesse descansando e a dois dias da viagem, comecei a pensar em como minha família ficaria naquele voo turbulento. Passei a me preocupar com o possível atraso ou cancelamento do voo e com a hipótese de passar mais um dia na praia. Será que isso era possível [gestos de nervosismo, como esfregar as mãos, etc.]? Por muitas horas, essas preocupações prejudicaram minha capacidade de desfrutar daquelas férias.”

Ponto para discussão: oriente os participantes a compartilharem e discutirem sobre como suas experiências positivas podem ter sido destruídas por preocupações ou pensamentos associados ao fim da atividade, a dúvidas sobre se eles realmente mereciam a experiência positiva em questão ou às suas expectativas.

Lista de atividades prazerosas

Oiente os participantes a lerem a ficha de regulação emocional 10 (“Lista de atividades prazerosas”).

Exercício

Oriente os participantes a lerem a ficha, marcando as atividades que gostam e podem praticar no contexto atual. Eles devem marcar com um asterisco as atividades que ainda não praticaram e gostariam de experimentar. Indique os espaços em branco no final da lista. Nesses campos, os participantes devem anotar atividades que não estão listadas. O exercício pode continuar com versões de alta ou baixa energia.

Atividade de alta energia

Divida o grupo em duplas sem vínculo familiar para a prática de “entrevistas sobre atividades prazerosas” baseadas na ficha. Escreva as três perguntas a seguir no quadro.

1. Quais atividades você gosta de praticar atualmente?
2. Quais atividades você já praticou e gostaria de voltar a praticar?
3. Qual atividade você gostaria de experimentar?

Os membros de cada dupla devem promover entrevistas recíprocas e anotar as respostas. Cada entrevista durará até 5 minutos. Quando metade do tempo tiver transcorrido, indique o momento da troca entre entrevistador e entrevistado. Quando o tempo acabar, oriente os membros de cada dupla a indicarem um item para cada uma das três perguntas feitas pelo parceiro. Eles podem destacar as atividades que acharam mais interessantes, divertidas, inspiradoras ou apenas as melhores ideias.

No geral, os participantes se divertem bastante com esse exercício, cultivando um maior entrosamento e ficando mais motivados para praticar as atividades. Eles gostam de falar sobre as atividades selecionadas pelos parceiros e se sentem mais à vontade do que quando falam sobre suas próprias preferências. Esse exercício é ótimo para integrar os participantes mais quietos, introvertidos e ansiosos em contextos sociais.

Atividade de baixa energia

Depois de escrever as três perguntas no quadro, oriente os participantes a responderem após uma análise silenciosa e independente das suas listas. Em seguida, selecione alguns deles para indicar um item para cada pergunta. Caso haja tempo, para estimular a participação e a ativação do grupo como um todo, circule pelo local e ouça as respostas de todos os membros.

Atividades prazerosas praticadas por pais e adolescentes

Nota para os líderes: embora a ficha de regulação emocional 11 (“Lista de atividades prazerosas compartilhadas por pais e adolescentes”) ainda não tenha sido abordada em pesquisas, incluímos esse material aqui não como uma nova habilidade, mas como uma variação da habilidade da DBT padrão de praticar atividades agradáveis.

Em geral, as famílias procuram a DBT depois de passarem por muitas situações de estresse, conflitos e momentos difíceis. Você concordam? [Abra espaço para os participantes levantarem as mãos ou acenarem.]

Muitas vezes, nossas interações familiares tendem para o lado negativo: são muitas consultas médicas, esportes e atividades; reclamações sobre trabalhos escolares e limpeza; conflitos sobre amigos, uso de celular e saídas. O clima pode ser tenso, marcado por estresse, ansiedade, raiva e esgotamento. Você concordam?

Às vezes, paramos de programar interações positivas com nossa família. O que acontece com as relações familiares quando só pensamos no lado negativo, nas brigas, nas dificuldades?

A ficha de regulação emocional 11 (“Lista de atividades prazerosas para pais e filhos”) é uma forma de acumular um bom número de atividades agradáveis no curto prazo. Você pode praticar juntos essas atividades. Elas estreitam os vínculos entre os familiares, reduzem a vul-

nerabilidade emocional e atenuam as interações negativas. Claro, queremos desenvolver as habilidades de efetividade interpessoal com nossos pais e filhos, mas é uma boa ideia passar um tempo em família praticando atividades positivas. [Se houver tempo ou se as atividades compartilhadas forem prioridade para os membros do grupo, proponha um dos exercícios listados a seguir. Se não houver tempo, os líderes devem orientar os membros do grupo a praticarem esses exercícios como tarefa de casa.]

Oriente os participantes a lerem a ficha de regulação emocional 11 (“Lista de atividades prazerosas para pais e filhos”).

Exercício

Divida o grupo em famílias. Peça para os membros de cada família lerem a lista de atividades juntos, sugerindo e anotando outras atividades. Oriente os participantes a conversarem e destacarem as atividades que já praticam, colocando um asterisco nas atividades que costumavam praticar e que podem voltar a praticar e circulando as atividades que gostariam de experimentar. Dedique 5 minutos a essa dinâmica.

Atividade de alta energia

Em seguida, peça para os membros (ou um representante) de cada família expressarem o que aprenderam e o que precisam desenvolver em relação às atividades compartilhadas.

Atividade de baixa energia

Peça que voluntários compartilhem suas impressões com o grupo. Esse exercício é recomendável quando há um participante sem um membro da família ou quando as famílias tendem a se desregular durante as interações, prejudicando a atividade para si ou para o grupo como um todo.

ACUMULANDO EXPERIÊNCIAS POSITIVAS NO LONGO PRAZO

Oriente os participantes a lerem a ficha de regulação emocional 12 (“Acumulando experiências positivas no longo prazo”).

O que acontece quando só priorizamos emoções e experiências positivas de curto prazo? Quando só dedicamos nosso tempo a ir ao cinema, sair com amigos, ouvir nossas músicas favoritas e jogar cartas com a família, não estamos trabalhando para concretizar nossos objetivos de longo prazo ou construir um futuro. Para que eventos e emoções positivas ocorram com mais frequência, precisamos construir uma vida gratificante e mais propensa a esses acontecimentos; essa é uma meta de longo prazo.

Porém, antes de começar a trabalhar na concretização das nossos objetivos de longo prazo, temos que identificar esses objetivos. Como iniciar a construção de uma vida gratificante? Para isso, primeiramente você deve definir seus valores (metas) e prioridades.

Valores e prioridades da mente sábia

Os objetivos de longo prazo só serão úteis se forem definidos com base em nossos valores e prioridades: nas coisas, nos princípios e nas ideias que consideramos mais importantes e significativos.

Vamos conferir a ficha de regulação emocional 13 (“Lista de valores e prioridades da mente sábia”). Essa ficha lista alguns dos valores e prioridades mais comuns. Aloque alguns minutos para a leitura, marque os itens mais importantes para você e inclua suas sugestões, se quiser. Alguns aqui valorizam relacionamentos familiares, outros prezam mais a dedicação profissional, a integridade (por exemplo, a honestidade) ou a solidariedade (por exemplo, trabalho voluntário na comunidade). Ouça sua mente sábia ao ler essa lista e determine os itens mais alinhados com os seus valores, não com os dos seus pais ou amigos.

Ponto para discussão: pergunte “Quantas pessoas marcaram pelo menos um dos valores? Três? Cinco? Mais de sete? Para os que marcaram apenas um, dois ou nenhum, essa informação é importante. Nesse caso, você pode conversar com seu terapeuta para identificar as coisas mais importantes na sua vida. É difícil definir objetivos significativos quando não sabemos ao certo o que mais valorizamos. Para os que marcaram vários valores, essa informação também é importante. Nesse caso, você já tem um roteiro para selecionar objetivos importantes de longo prazo que podem gerar emoções mais positivas e ajudar na criação da vida que você deseja”.

Pequenos passos rumo aos objetivos de longo prazo

Vamos conferir como os valores ajudam na definição dos objetivos. [Oriente os participantes a lerem novamente a ficha de regulação emocional 12 e descreva um exemplo breve, como o a seguir.] Ser saudável é algo que valorizo; para concretizar esse valor, meu objetivo deve ser entrar em forma. Esse é um objetivo de longo prazo. É impossível concretizar isso de imediato, mas posso dar pequenos passos para avançar em direção ao objetivo, como procurar academias próximas na internet, visitar algumas e me informar sobre os preços dos pacotes, e comprar um par de tênis. O primeiro passo é acessar a web e procurar academias nas proximidades. Acho que posso ir para casa e fazer isso hoje à noite em alguns minutos.

Outro exemplo de valor é contribuir com a comunidade, como iniciar um programa de reciclagem na escola. Talvez você valorize uma boa carreira em uma área de que gosta. Logo, seu objetivo é entrar na faculdade. Para obter um bom desempenho na escola (outro valor), seu objetivo³ é passar em matemática. Porém, esses objetivos exigem muitos pequenos passos. Portanto, você deve determinar o primeiro passo mais eficiente para, em seguida, executá-lo.

³ N. de R.T.: meta, na DBT, é praticamente um sinônimo de valores (amplos, gerais e visados no longo prazo). Devemos traçar passos para atingir objetivos que levem a alcançar as metas (valores).

Exercício

Peça para os participantes pegarem papel e caneta ou distribua esses itens para o grupo. Em seguida, oriente os membros do grupo a identificarem seus objetivos de longo prazo e os respectivos passos até concretizá-las. Enquanto você explica as etapas a seguir, os participantes devem executá-los.

1. Identifique e escreva um valor importante para você.
2. Selecione e anote objetivos de longo prazo baseados no valor identificado.
3. Selecione um dos objetivos de longo prazo.
4. Promova um *brainstorming* para definir os passos iniciais em direção a esse objetivo.
5. Identifique e selecione o primeiro passo. Se ele for muito grande ou difícil, como você pode dividi-lo em outros passos?

Circule pelo local e pergunte “Qual foi o objetivo que você escolheu? E o primeiro passo? Você teve que dividir os passos até chegar a um primeiro passo mais viável e equilibrado?”.

Nota para os líderes: talvez você tenha que ajudar os participantes a identificar um primeiro passo mais fácil se eles estiverem com dificuldades. Por exemplo, se o valor for educação, o objetivo de longo prazo para um estudante pode ser terminar o ensino médio e entrar na faculdade. Porém, no momento, o aluno nem está indo regularmente para a escola. Portanto, os passos iniciais são levantar mais cedo e chegar a tempo da primeira aula. No entanto, o primeiro passo pode ser ainda menor ou mais imediato: comprar um despertador ou configurar um alarme no smartphone com o recurso soneca desativado.

Os efeitos de avançar em direção aos objetivos

Avançar em direção aos objetivos de longo prazo tem um impacto rápido e direto no seu ânimo, mesmo que esse processo não seja divertido ou satisfatório no momento. (Claro, com a continuação dos avanços, você criará condições para levar a vida que lhe trará mais emoções positivas no longo prazo.) Como tarefa de casa, identifique um objetivo, os passos em direção a ele e o primeiro passo. Você dará o primeiro passo esta semana! Voltaremos a abordar essa ideia quando falarmos da construção de maestria.

Preste atenção aos relacionamentos

Nossos relacionamentos influenciam nosso nível de satisfação com a vida no longo prazo.

Ponto para discussão: pergunte “*Quantos aqui percebem que, quando seus relacionamentos estão tensos, distantes ou desgastados, vocês se sentem menos felizes ou até muito infelizes?*”. Comente que, quando estão deprimidos, os adolescentes geralmente se isolam. Os pais que sofrem com dificuldades emocionais também tendem a se isolar e priorizar os filhos. É importante que, além de desenvolverem seu relacionamento, os adolescentes e os cuidadores também construam novos relacionamentos e recuperem antigos relacionamentos com colegas e outros membros da família.

Exercício

Peça para os membros do grupo dedicarem dois minutos a uma reflexão sobre seus relacionamentos. Eles devem avaliar a qualidade do seu portfólio de relacionamentos com base em uma escala de 1 a 10, em que 1 significa “sem proximidade com ninguém”, 5 significa “razoável, mas precisam de consolidação” e 10 significa “excelente, nada a acrescentar”. Em seguida, peça para eles identificarem um relacionamento que gostariam de consolidar e, depois, descreva uma ação que eles poderiam praticar durante a semana para desenvolver o relacionamento em questão.

Evite esquivas e desistências

Quando nos esquivamos ou desistimos, nos sentimos mais vulneráveis emocionalmente. Quando nos sentimos mais vulneráveis emocionalmente e frustrados, fugimos ou desistimos. É um ciclo vicioso. Por exemplo, imagine que eu esteja sem dinheiro e receba a conta de luz. Como não quero lidar com isso agora, guardo o boleto na gaveta e não penso mais na questão. Então, quando a próxima conta chega, estou devendo dois meses em vez de um. Agora me sinto mais ansioso e propenso a trancar as contas na gaveta. O que vai acontecer se eu continuar me esquivando? Vão cortar a luz da minha casa!

Vamos conferir outro exemplo. Imagine que, devido a dificuldades emocionais, você perdeu alguns dias de aula e ficou para trás em uma matéria. Na sua volta para a escola, o professor lhe passa uma pilha de trabalhos de “recuperação”. Porém, ao chegar em casa, você vê essa montanha de materiais e sente vontade de dizer “Ah, que se dane. Não vou fazer isso”. Ou seja, você está desistindo. No curto prazo, você sente um certo alívio, pois a montanha de trabalhos não está gerando qualquer sensação avassaladora de ansiedade e medo. No entanto, se você desistir da recuperação, inevitavelmente se sentirá mal e criará problemas bem maiores no futuro. Logo, para aumentar o número de emoções positivas e reduzir sua vulnerabilidade à mente emocional, sugerimos que você se dedique ao máximo a evitar esquivas e desistências de forma consciente.

Exercício

Oriente os membros do grupo a pensarem sobre algo de que vêm se esquivando ou desistindo. Eles devem compartilhar suas experiências e conversar sobre o impacto emocional desses eventos. Pergunte se os participantes podem evitar esquivas e desistências em relação a uma dessas questões durante a próxima semana. Se não puderem, eles devem conversar sobre isso com seu terapeuta.

TAREFA DE CASA

Oriente os participantes a lerem a ficha de regulação emocional 14 (“Exercício: acumulando experiências positivas em curto e longo prazo”).

1. **No curto prazo.** Oriente os membros do grupo a programarem uma atividade agradável por dia e preencherem a ficha “Em curto prazo” como tarefa de casa. Os familiares podem selecionar três atividades indicadas na ficha de regulação emocional 11 (“Lista de atividades prazerosas para pais e filhos”). Se a família não tiver abordado a lista de atividades compartilhadas na sessão ou não entrar em acordo sobre as atividades no momento, seus membros poderão selecionar as atividades compartilhadas em casa. Mencionando a ficha de regulação emocional 8 (“Visão geral das habilidades ABC e PLEASE”), oriente novamente os membros do grupo a prestarem atenção quando praticarem as atividades agradáveis, mantendo o foco durante a prática, redirecionando a atenção quando suas mentes divagarem e participando totalmente da experiência.
2. **No longo prazo.** Oriente os membros do grupo a definirem e darem seu primeiro passo rumo ao objetivo de longo prazo identificado na sessão ou a identificarem outros valores, meta e primeiro passo para promoverem esse avanço inicial.

DESAFIOS DO ENSINO DO ACÚMULO DE EMOÇÕES POSITIVAS

Durante a programação das atividades, os membros costumam dizer “Acho que não vou gostar disso porque estou muito deprimido [ou frustrado ou outra emoção]”. Os líderes podem responder que essa postura é compreensível. Ao mesmo tempo, eles devem questionar se não é a mente emocional falando, antecipando a sensação. Quando as pessoas participam de uma atividade de forma plena, muitas vezes se sentem melhor e se divertem, ainda que não integralmente. Lembre-se da seta bidirecional do modelo das emoções: o ânimo

influencia o comportamento, mas o comportamento também influencia o ânimo! Se continuarem participando das atividades, as pessoas acumularão um peso maior no lado “positivo” da balança.

Muitos se sentem intimidados diante dos primeiros passos rumo aos objetivos de longo prazo e, por isso, não avançam. Logo, os líderes devem orientar os participantes a dividirem suas objetivos em pequenos passos, identificando o primeiro deles, por menor que seja. Se ainda estiver muito difícil, o objetivo deve ser dividido em etapas menores e mais viáveis.

SESSÃO 3

BREVE EXERCÍCIO DE MINDFULNESS TAREFA DE CASA INTERVALO

CONSTRUÇÃO DA MAESTRIA, ANTECIPAÇÃO E HABILIDADES PLEASE

Explicação aos participantes sobre a habilidade de construção da maestria

Agora vamos falar sobre a parte “B” das habilidades ABC e PLEASE. Trata-se da construção da maestria: aumentar a efetividade e o controle sobre sua própria vida. Quantos de vocês não conseguem cumprir todos os itens das suas listas de tarefas? Qual é a sensação de concretizar uma tarefa bem pequena, mas incômoda, e riscá-la da lista? [Abra espaço para respostas.] Essa é uma forma de construir maestria. Quando você se dedica até a pequenas realizações, sua sensação de controle aumenta e sua propensão a se esquivar diminui, como vimos anteriormente.

Além de concretizar pequenos itens da sua lista de tarefas, construir maestria também exige um compromisso com a verdade sobre o estado atual da sua vida e para onde você deseja ir. É preciso dizer “Faltei à

escola nas últimas semanas porque estava deprimido, mas quero passar de ano. Para isso, preciso voltar a estudar gradualmente, se for o caso, criando um sentimento de efetividade e controle na minha vida". Essa é uma forma de construir maestria, aumentando a sensação de efetividade e o controle sobre a própria vida. Trabalhar em uma área em que eu me sinta produtivo e contribua com outros profissionais é um exemplo de construção da maestria. Aprender a dirigir, desenvolver uma habilidade complexa (como tocar uma nova música no violão) e reatar um relacionamento depois de uma briga também são formas de construir maestria.

Ponto para discussão: pergunte “Construir maestria deve ser um processo divertido e agradável? Se não, por que isso é importante? Por que não optar apenas por eventos agradáveis? Bem, nem tanto ao mar, nem tanto a terra. Jogar videogame o tempo todo pode gerar uma sensação de vazio, desconexão e insatisfação no longo prazo. Depois de alguns dias jogando games ou mexendo nas redes sociais, você se sente entediado, ineficaz e insatisfeito com a vida (acredite se quiser). Por isso, recomendamos um equilíbrio saudável entre as atividades agradáveis e as atividades de construção da maestria. Às vezes, elas são as mesmas: praticar piano e aprender uma nova música servem como diversão e para construir maestria. Porém, no geral, a construção da maestria não é um processo ‘divertido’, embora deixe o ânimo mais positivo”.

Como construir maestria

Oriente os participantes a lerem a ficha de regulação emocional 15 (“Desenvolvendo maestria e antecipando situações emocionais”).

1. Planeje fazer, no mínimo, uma atividade por dia para se sentir mais competente e com um maior controle sobre sua vida.
2. Planeje algo para obter sucesso, não para fracassar. Faça algo difícil, mas possível.
3. Aumente gradualmente o nível de dificuldade. Se a primeira tarefa for muito difícil, faça algo um nível abaixo na escala. [Líder,

desenhe uma escada no quadro para ilustrar a progressão gradual da construção do domínio.]

Ponto para discussão: oriente os membros do grupo a pensarem em alguns exemplos atuais de construção de maestria em suas vidas. Em seguida, peça para eles pensarem em exemplos de áreas em que gostariam de construir maestria, mas ainda não se sentiram suficientemente capazes. Qual item pequeno eles poderiam riscar das suas listas de tarefas hoje? Promova um debate.

Explicação aos participantes sobre a habilidade de antecipação das situações emocionais

A parte “C” das habilidades ABC e PLEASE trata da antecipação de situações potencialmente perturbadoras, uma habilidade de valor inestimável. Quando visualizamos a situação com antecedência e definimos as habilidades que usaremos, aumentamos bastante nossas chances de lidar com o evento de modo efetivo. Vejamos, a seguir, alguns exemplos de situações que devem ser antecipadas.

- Um evento social em que um desafeto estará presente; você tem receio de que isso estrague a noite.
- Uma festa em que haverá drogas e bebida, mas você não quer usar nada disso.
- Apresentar um trabalho para a classe.
- Você tem que ir para a segunda aula na autoescola, mas, na semana anterior, os outros alunos pegaram no seu pé.
- Ir a uma excursão escolar.
- Você tem que pedir um prazo maior para seu professor.
- Você precisa comparecer a um evento familiar em que um parente “difícil” estará presente.
- Você deve retornar à escola após duas semanas de internação psiquiátrica, mas imagina que todos vão perguntar onde você estava e que os boatos vão se espalhar.

Como antecipar situações emocionais

Oriente os participantes a lerem a seção sobre antecipação da ficha de regulação emocional 15 (“Desenvolvendo maestria e antecipando situações emocionais”) e rapidamente explique as quatro etapas usando, como exemplo, uma das situações indicadas anteriormente ou uma sugestão do grupo.

- 1. Descreva uma situação que provavelmente criará emoções negativas.** Seja específico nessa descrição e determine as emoções com maior chance de interferir em suas habilidades. Por exemplo, você está ansioso, pois talvez tenha que viajar em uma excursão escolar ao lado de colegas com quem você não se sente à vontade.
- 2. Determine as habilidades que você aplicará na situação.** Seja específico e escreva um plano. Por exemplo: “Primeiramente, vou respirar fundo algumas vezes, identificar como estou me sentindo, tentar não julgar a situação e ativar a mente sábia. Depois, usarei as habilidades de distração que aprendi no módulo de habilidades de tolerância ao mal-estar”.
- 3. Imagine a situação da forma mais vívida possível.** Imagine-se vivenciando a situação, não observando. Imagine-se sentado perto da Jennifer, que já o tratou mal antes. Imagine que você está se sentindo ansioso, mas ativa a mente sábia e, em seguida, seleciona uma habilidade de distração. Por exemplo: “Vou mandar uma mensagem para um amigo que não está no ônibus; depois, vou jogar um *game* no celular; em seguida, vou ouvir algumas músicas de que gosto com bastante atenção”.
- 4. Antecipe a situação de forma efetiva.** Em sua mente, ensaie exatamente como você antecipará a situação. Determine suas ações, seus pensamentos, suas falas e seu tom de voz. Pratique a cena em sua mente ou com seu terapeuta. Você pode até antecipar os problemas que surgirão no decorrer do plano e bolar soluções, ou seja, definir o que fará nesses casos.

Exercício

Oriente os membros do grupo a pensarem, por alguns minutos, em uma situação que provavelmente provocará emoções negativas. Os participantes devem aplicar as instruções para antecipar a situação indicadas na ficha de regulação emocional 15 (“Desenvolvendo maestria e antecipando situações emocionais”) aos seus exemplos pessoais. Em seguida, peça para um membro do grupo compartilhar seu exemplo. Depois, oriente o grupo a ajudá-lo com a aplicação das instruções de antecipação e dê suporte, se necessário.

Explicação aos participantes sobre as habilidades PLEASE

Com as habilidades PLEASE, cuidamos do corpo para cuidar da mente. A forma como dormimos e comemos, se bebemos ou usamos drogas, se praticamos exercícios, se cuidamos da saúde física — tudo isso influencia nosso estado emocional e nossa saúde mental e física. Os fatores associados ao estilo de vida têm um peso muito grande. Eles podem aumentar bastante o nível de ansiedade e de depressão. Um conflito interpessoal na escola ou no trabalho pode causar um aborrecimento leve ou uma explosão de raiva com consequências negativas. Uma pessoa com histórico de transtorno bipolar pode sofrer uma nova crise.

Hoje, sabemos que doenças cardiovasculares, obesidade, diabetes e câncer têm uma forte relação com o estilo de vida. Até pequenas diferenças no estilo de vida podem fazer uma grande diferença na saúde (Walsh, 2011). Porém, essas diferenças no estilo de vida também podem influenciar sua saúde emocional! Portanto, destacamos que desenvolver comportamentos saudáveis é essencialmente importante para sua saúde e seu ânimo. Confira os cinco comportamentos indicados na ficha de regulação emocional 16 (“Habilidades PLEASE”) e determine as melhorias que você implementará para reduzir sua vulnerabilidade à mente emocional. Essas medidas podem ser implementadas gradualmente, em longo prazo, para consolidar seu bem-estar físico e mental.

Nota para os líderes: oriente os participantes a lerem cada letra da sigla PLEASE, na ficha de regulação emocional 17. Depois, explique todos os itens, conforme a descrição a seguir. Os participantes devem avaliar como estão se saindo em cada um dos comportamentos indicados; os líderes podem colocar os pontos principais no quadro. Recomendamos uma escala de 5 a +5, conforme vemos na Figura 9.1.

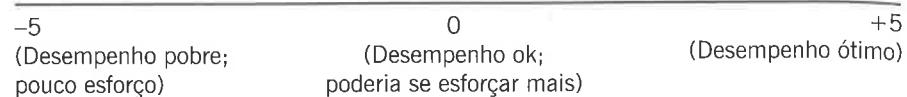


FIGURA 9.1. Escala avaliativa das habilidades PLEASE.

Trate doenças físicas

Peça para um participante ler a ficha: “Cuide do seu corpo. Consulte um médico quando necessário. Tome os medicamentos de acordo com a prescrição”. [Os líderes podem mencionar um exemplo pessoal, com o descrito a seguir.]

“Não sei como vocês reagem, mas, quando estou doente, meu humor fica péssimo. Muitas vezes, fico irritado e não consigo me concentrar nem achar graça nas coisas; só quero que o tempo passe o mais rápido possível e leve a doença com ele.

Quando não cuidamos da saúde física (ao não comparecer à consulta médica, não tomar insulina ou a medicação prescrita para depressão, ansiedade, etc.), estamos aumentando nossa vulnerabilidade emocional e prolongando a doença. Você compreendem que, sem tratamento, a doença vai existir por mais tempo? Então, por que fazer isso? Por que ficar doente e, assim, prolongar um estado emocional negativo por mais tempo?

Por outro lado, quando cuidamos da saúde física de forma ágil e criteriosa, recuperamos mais rapidamente nosso bem-estar emocional.”

Equilibre sua alimentação

Peça para um participante ler: “Não coma muito nem muito pouco. Evite alimentos que provoquem sobrecargas emocionais em você”.

O que comemos e bebemos influencia diretamente nosso ânimo. Cafeína, Peru, massas, doces, todos esses itens afetam o humor de maneiras diferentes. Você já percebeu como certos alimentos aumentam sua energia ou o deixam mais nervoso, triste e cansado? Você já notou que, quando nos sentamos em frente à TV com um saco de batatas fritas, elas acabam antes do fim do programa? Aí você se pergunta “Para onde foi a comida? Qual era o gosto dela?”. Você nem percebeu. Isso se chama **comer sem atenção**. Às vezes, depois de comer sem atenção certos alimentos ou porções (muito grandes ou muito pequenas), sofremos dificuldades físicas e emocionais. Os livros *Eating Mindfully* (Albers, 2003) e *Mindless Eating* (Wansink, 2006) nos ensinam a acabar com a prática de comer sem atenção e a construir uma relação mais equilibrada com a alimentação.

Ponto para discussão: pergunte “Quantas refeições você faz por dia? Você pula o café da manhã e começa o dia sem nada no estômago? É a refeição mais importante do dia. Ao final da manhã, como ficam seu ânimo e sua concentração? Você come compulsivamente quando não come nada durante o dia? Depois disso, como ficam seu ânimo e sua energia? Para manter uma alimentação equilibrada, fique atento aos tipos de alimentos que você consome, bem como à frequência das refeições e dos lanches e ao tamanho das porções”.

Ponto para discussão: muitos adolescentes não percebem que, ao ingerir grandes volumes de bebidas com cafeína (como Coca-Cola e Pepsi, por exemplo) e comer chocolate antes de dormir, além de prejudicarem seu sono, também estão consumindo muitas calorias. Levante esse questionamento e promova uma discussão: “Você sabe como as comidas e bebidas que você consome influenciam seu sono e humor?”.

Ponto para discussão: muitos adolescentes não comem frutas e vegetais diariamente e acabam indo a lanchonetes fast-food em horários aleatórios. Eles consomem volumes excessivos de alimentos gordurosos, processados e cheios de sal e de açúcar. Recentemente, nossas pesquisas apontaram que esses itens podem prejudicar o sistema digestivo, a energia, a saúde e o ânimo (cf. Moss, 2013; Pollan, 2009). Além disso, as combinações deliciosas de sal, açúcar e gordura dos alimentos processados podem ser viciantes. Pergunte “Como esse tipo de alimentação influencia suas emoções?”.

Exercício (opcional)

Se houver tempo, circule pela sala e peça para os membros identificarem um alimento que prejudique o ânimo deles. Caso haja famílias que precisem de mais informações sobre a relação entre alimentação e estado emocional, aborde os pontos indicados na ficha de regulação emocional opcional 16a (“Comida para melhorar o seu ânimo”).

Evite drogas que alteram o humor .

Peça para um participante ler: “Fique longe das drogas sem prescrição, como maconha, álcool e outros entorpecentes”.

No geral, as pessoas sabem que drogas e álcool influenciam diretamente o humor. Porém, a maioria não comprehende que o álcool é uma substância depressora (não um antidepressivo). Mesmo que haja inicialmente uma certa desinibição e uma melhora no humor, isso dura pouco. Quando está deprimida, a pior coisa que uma pessoa pode fazer é beber álcool em excesso, pois prejudicará ainda mais sua mente, seu corpo, seu sistema nervoso e, como se não bastasse, seu sono. Não estamos proibindo ninguém de beber, até porque essa seria uma atitude não dialética. Na verdade, estamos dizendo que, para reduzir sua vulnerabilidade emocional ao máximo, evite drogas sem prescrição e álcool até você estar menos vulnerável emocionalmente. (E, é claro, até chegar à maioridade!) Para os pais, tomar uma taça de vinho ou uma cerveja no jantar não causará

os efeitos adversos que descrevemos. Beber moderadamente não é um comportamento extremo ou problemático.

Outras drogas, como a maconha, também têm efeitos negativos no humor. Em alguns estados norte-americanos, os médicos podem prescrever maconha para pacientes que sofrem com dores físicas severas, mas pesquisas apontam que ela também pode prejudicar a atenção, a concentração, a motivação, a energia, a memória e até piorar a ansiedade e a paranoia. Sem saber, algumas pessoas usam drogas misturadas com outras substâncias, como alucinógenos, e ficam psicóticas. Em uma pesquisa realizada com adolescentes em uma clínica, descobrimos que os usuários de maconha eram mais propensos a comportamentos autolélicos sem intenção suicida (Velting & Miller, 1999). Portanto, se você for um adolescente ou adulto e estiver procurando métodos para reduzir sua vulnerabilidade à mente emocional, é importante evitar drogas sem prescrição e álcool.

Tenha um sono equilibrado

Peça para um participante ler: “Tente dormir o suficiente para se sentir descansado. Mantenha horários regulares para desenvolver bons hábitos de sono”.

Muitos sofrem com a privação de sono, vivendo cronicamente cansados porque não dormem o suficiente. Esse grupo inclui muitos adolescentes norte-americanos. Pesquisadores descobriram que a maioria dos adolescentes dorme muito pouco (menos de 8 horas) e, por isso, apresenta uma série de comportamentos de risco à saúde (McKnight-Eily et al., 2011). Levantem as mãos aqueles que dormem menos de 8 horas por noite, em média, e não só aos domingos. [Abra espaço para as respostas.] E 8 horas, exatamente? Sete horas? Seis horas? Menos de 6, de vez em quando? O que acontece com o seu ânimo quando você dorme pouco ou de forma irregular? E com seu foco? E seu comportamento?

Dormir pouco (e dormir demais) é um problema para o humor, para o desempenho escolar e profissional e para a saúde. As pessoas estão

sofrendo mais com doenças físicas porque não dormem o suficiente. Os problemas de sono podem prejudicar a atenção e a concentração, intensificar a ansiedade, a depressão e a obesidade e aumentar a ocorrência de acidentes (cf. Thakkar, 2013).

Não dormir o suficiente e alterar expressivamente os horários de sono pode instigar um episódio maníaco ou depressivo em um adolescente com diagnóstico de transtorno bipolar e aumentar sua propensão a comportamentos suicidas. O sono é fundamental!

Talvez alguns de vocês sofram de insônia, um distúrbio do sono que não está necessariamente relacionado à depressão, ansiedade, etc. Há outras causas para a sua privação de sono? [Abra espaço para respostas.] Para alguns desses problemas, você deve elaborar soluções junto com seu terapeuta.

[Os líderes podem ler a ficha de regulação emocional opcional 16b (“As melhores formas de descansar: 12 dicas para dormir melhor”), se houver tempo e interesse; as famílias também podem levar a ficha para ler em casa ou com seus terapeutas.] Para tratar problemas de sono, leia as dicas de higiene do sono junto com seus pais; todos devem seguir as instruções à risca (por exemplo, Epstein & Mardon, 2006; Morin, 1993). Caso não seja possível criar uma boa higiene do sono, consulte um profissional para obter uma intervenção comportamental de curto prazo para distúrbios do sono, tratamento medicamentoso ou ambos. Mais importante: você deve equilibrar seu sono o quanto antes. Comece hoje à noite.

Pratique exercícios físicos

Peça para um participante ler: “Pratique exercícios físicos todos os dias, como caminhadas. Comece devagar e desenvolva a prática com o tempo”.

Os exercícios físicos são os melhores antidepressivos disponíveis no mercado. Pesquisas apontam que, em muitos casos, os exercícios melhoram significativamente o humor e o sono e reduzem a ansiedade e o estresse (por exemplo, Otto & Smits, 2011). No geral, 5 minutos de exercícios moderados já melhoram o ânimo. Para aumentar sua frequência

cardíaca, basta uma caminhada rápida. Se você estiver há algum tempo sem praticar exercícios, faça um esforço gradual até chegar a 20 minutos diários.

Quais são as atividades físicas que vocês praticam? Vocês já notaram alguma diferença de humor nos dias em que não cumprem sua rotina de exercícios físicos ou quando passam longos períodos sem praticar qualquer atividade?

Ponto para discussão: peça para os participantes comentarem suas impressões sobre os comportamentos previstos nas habilidades PLEASE.

TAREFA DE CASA

Oriente os participantes a lerem a ficha de regulação emocional 17 (“Exercício: construção da maestria, antecipação e habilidades PLEASE”). Peça para os membros do grupo realizarem as seguintes práticas na próxima semana.

1. Pense em uma maneira de construir maestria. Depois, realize pelo menos uma atividade por dia para se sentir competente e com maior controle sobre sua vida.
2. Descreva um plano para antecipar uma situação emocional.
3. Pratique duas habilidades PLEASE.

SESSÃO 4

BREVE EXERCÍCIO DE MINDFULNESS

Oriente os participantes a lerem a ficha de regulação emocional 18 (“Na crista da onda: mindfulness das emoções atuais”).

Muitas vezes, achamos que as emoções nunca irão embora e que ficaremos presos nelas para sempre. Como elas são muito intensas, tentamos evitá-las. Mas dá certo evitar emoções dolorosas? Não, pois elas tendem a voltar. O objetivo do exercício de *mindfulness* que abordaremos hoje

é ajudá-lo a reconhecer que as emoções vêm e vão, que você não é sua emoção e não precisa agir com base nela. Recebendo e aceitando radicalmente a emoção, podemos processá-la com muita eficácia.

Instruções da habilidade onda

Explique aos membros do grupo que esta será uma prática orientada de mindfulness e que eles devem seguir todas as instruções do líder. Ao descrever as instruções, o líder deve fazer uma pausa de 20 a 30 segundos entre os itens a seguir; o exercício completo durará cerca de 5 minutos. Para começar, diga o seguinte.

- Sinta a emoção como uma onda, que vem e vai.
- Dê um passo para trás e apenas observe a cena.
- Não tente suprimir ou afastar a emoção.
- Não se apegue a ela.
- Fique atento às sensações emocionais; identifique os pontos do seu corpo onde ocorrem as sensações emocionais.
- Vivencie as sensações ao máximo.
- Observe o tempo que a emoção demora para sumir.
- Lembre-se: você não é sua emoção; logo, não precisa agir com base nesse sentimento.
- Lembre-se de momentos melhores.
- Pratique amar (ou pelo menos aceitar) suas emoções.
- Não julgue sua emoção.
- Convide a emoção para um jantar em sua casa (ou seja, convide-a para entrar em vez de rejeitá-la).
- Pratique a boa disposição.
- Aceite radicalmente a emoção.

Nesse ponto, os líderes podem pedir comentários sobre o exercício.

REVISÃO DA TAREFA DE CASA INTERVALO

VERIFICAÇÃO DOS FATOS E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Nota para os líderes: alguns participantes têm dificuldades e precisam de ajuda para definir habilidades e gerar soluções mais eficazes. Nesse caso, recomendamos a ficha de regulação emocional 19 (“Verificação dos fatos e resolução de problemas”). Primeiramente, os participantes devem verificar os fatos para determinar se o problema corresponde às suas projeções. Às vezes, as emoções intensificam os pensamentos, mas o problema é menor do que pensávamos ou diferente. Caso o problema seja confirmado, os participantes podem seguir as etapas indicadas na ficha e promover um *brainstorming* para definir, experimentar e avaliar uma solução, ou tentar outra opção se a primeira não funcionar.

Além de antecipar as situações emocionais, os participantes podem aplicar as habilidades de verificar os fatos e solucionar problemas em vários contextos. Por exemplo, uma adolescente quer participar de uma peça da escola, mas acha que não é boa o suficiente para o papel e quer evitar o teste. A verificação dos fatos pode ser aplicada nesse caso. Da mesma forma, a estudante deve utilizar a solução de problemas se for selecionada para a peça da escola. Ela sabe que, se participar da peça, da comissão de formatura e da equipe de vôlei, terá dificuldades em conciliar os horários, pois as três atividades exigem muita dedicação. Logo, a estudante terá que achar uma solução eficaz para o problema de conciliar suas várias atividades e responsabilidades ao longo do ano.

Verificar os fatos e solucionar problemas também servem para mudar ou reduzir a intensidade de emoções dolorosas. Por exemplo, imagine que uma adolescente acha que seu amigo está irritado com ela e se sente aflita com isso. Ela pode conversar com o amigo e perceber que estava equivocada. Por outro lado, se o amigo estiver mesmo irritado, ela deve usar a solução de problemas para lidar com a situação.

AÇÃO OPosta

Explicação aos participantes sobre a habilidade da ação oposta

Hoje vamos estudar a habilidade da ação oposta. Quando determinamos que uma emoção é ineficaz ou muito dolorosa, usamos essa habilidade para mudá-la ou reduzir sua intensidade. Quantos de vocês já sentiram emoções fortes e dolorosas e não sabiam como atenuá-las? A habilidade de realizar uma ação oposta diminui a intensidade das emoções indesejadas. Você se lembra da teoria biosocial e da ideia de que as pessoas com vulnerabilidade emocional apresentam alta sensibilidade e reatividade e um retorno lento ao estado de ânimo de base? Realizar uma ação oposta à emoção atual pode ajudá-lo a retornar ao estado basal.

As emoções estão associadas a impulsos que, muitas vezes, têm utilidades importantes. Por exemplo, o medo gera o impulso de fugir e evitar algo que tememos. Essa resposta é muito útil em caso de ameaças reais e perigos, como quando estamos sendo perseguidos por um urso na floresta. Porém, também sentimos medo quando não há qualquer ameaça e depois de o perigo ter passado. Nesse caso, o medo e o impulso não ajudam em nada. Na verdade, como evitamos muitos eventos, o medo pode acabar limitando nossas vidas.

Quais impulsos acompanham a raiva? [Resposta: vontade de gritar, berrar, atacar, etc.] E a depressão? [Resposta: ficar na cama, isolar-se, adotar

uma postura passiva.] Quais impulsos acompanham a vergonha? [Resposta: vontade de se esconder, evitar.]

Quando usar a ação oposta

A aplicação da ação oposta é muito útil nas duas situações a seguir.

1. A emoção não corresponde aos fatos, ou seja, não se justifica. Por exemplo, você sente pavor de falar na frente da turma inteira, mas seus colegas não são um perigo real. Além disso, você (como todos) tem que fazer uma apresentação para passar de ano.
2. Sua emoção é muito intensa, está durando muito tempo ou não justifica uma ação (que talvez não seja mais eficaz) na situação, mesmo que a emoção seja legítima. Por exemplo, você está sendo injustamente acusado pela professora de distrair a classe; você fica irritado (e tem um bom motivo para isso), mas seguir o impulso de dar uma resposta atravessada só piorará a situação. Outro exemplo: seu gato morreu há 4 meses e você ainda está deprimido, distante dos amigos, recusando todos os convites que lhe fazem porque não tem vontade de socializar. Sem dúvida, um período de luto é compreensível, mas, depois de algum tempo, você começa a achar excessivo e percebe que chegou o momento de mudar essa emoção.

O que é ação oposta?

A habilidade da ação oposta consiste em agir de forma contrária ao impulso associado à emoção. Você se lembra do modelo de emoções, em que alterar um componente pode mudar a **emoção**? Agora, vamos abordar a mudança de comportamento. Aqui, para reduzir ou alterar o medo, você deve se aproximar daquilo que teme, em vez de evitá-lo. Isso não é fácil e exige um esforço contínuo, mas dá certo. As pesquisas demonstram que, se você encarar continuamente seus temores (por exemplo, cães, aviões

ou aranhas) e nada de ruim lhe acontecer (por exemplo, se você não for mordido pelo cachorro), seu medo diminuirá. Segundo outra descoberta surpreendente, ficamos menos deprimidos quando nos tornamos mais ativos (por exemplo, quando retomamos os exercícios físicos e saímos mesmo quando não estamos com ânimo para isso). Portanto, podemos mudar nossas emoções agindo de forma contrária aos nossos sentimentos.

A cada emoção, corresponde um impulso, como vimos anteriormente. Pensar em seguir o impulso é natural, pois achamos que isso aliviaria a emoção — o que pode ocorrer, mas apenas no curto prazo. O problema é que essa postura não funciona; na verdade, ela só perpetua a emoção. Por exemplo, se você passar metade do ano evitando falar para a classe, será que se sentirá à vontade para fazer uma apresentação algum dia? Se você estiver deprimido e passar o dia todo dormindo, levantando-se só às 17h, quando o sol está se pondo, será que se sentirá feliz e otimista de uma hora para a outra? [No geral, os membros do grupo compreendem que seguir o impulso conserva a emoção.]

Vamos conferir como essas ideias se aplicam a emoções específicas. [Oriente os participantes a lerem a ficha de regulação emocional 20 (“Realize a ação oposta para mudar a emoção”).]

Ação oposta ao medo

O impulso gerado pelo medo é o de evitar. Portanto, a ação oposta é abordar e fazer diversas vezes aquilo que tememos: um enfrentamento. Nesse processo, você sentirá medo, mas não tente suprimir os sentimentos; deixe que eles ocorram, mas não se apegue a eles. As ações opostas devem mudar a emoção. Tome atitudes que criem uma sensação maior de controle e maestria.

Por exemplo, eu tinha medo de falar em público (o que, aliás, é a fobia mais comum no mundo todo). Agora me apresento para 400 pessoas quase sem sentir ansiedade. Como isso mudou? Dei muitas palestras, sempre com foco total nelas. No geral, recebo feedback positivo, não vaias e tomates.

Ponto para discussão: peça para os participantes citarem exemplos de temores e pergunte se eles seguem o impulso ou praticam a ação oposta. Explique como a intensidade do medo e da ansiedade diminui quando agimos de maneira oposta. Veja o exemplo abaixo.

“Às vezes, suavizamos o medo quando permanecemos na situação (por exemplo, durante uma conversa de 10 minutos com um colega, um adolescente que sofre de ansiedade social observa uma diminuição do desconforto depois de um ou dois minutos) ou reiteramos a prática (por exemplo, em uma semana, um adolescente que sofre de ansiedade social aborda cinco pessoas diferentes para fazer uma pergunta e percebe que está ficando mais fácil fazer isso).

Porém, não realize uma ação oposta quando seu medo for justificado. Quando um carro vier para cima de você na rua, saia correndo. Quando um cachorro estiver rosнando para você, não se aproxime nem tente fazer carinho nele.”

Ação oposta à raiva

O impulso associado à raiva é atacar. O objetivo dele é nos proteger de ameaças a pessoas, coisas, objetivos ou direitos importantes. O oposto desse impulso é se esquivar suavemente; em vez de explosões e aborecimentos, devemos nos afastar da cena com tranquilidade. Respire fundo algumas vezes ou pratique alguma ação tranquilizadora até acessar a mente sábia. Em seguida, aborde a questão com empatia, sem ativar a mente emocional nem demonstrar hostilidade ou culpa. Para isso, você deve se colocar no lugar da outra pessoa. Em vez de culpá-la, demonstre empatia e compaixão.

Por exemplo, cheguei em casa uma noite e encontrei meu esposo preocupado com questões de trabalho. Ele mal me dava atenção. Comecei a ficar irritada porque queria muito conversar. Meu impulso dizia para atacar e gritar: “O que está acontecendo? Por que você está me ignorando?”. O que aconteceria? [Abra espaço para o feedback do grupo.]

Eu provavelmente receberia uma resposta atravessada (e ficaria mais irritada ainda), mas continuaria sem receber atenção. Naquele momento, imaginei que o ataque não daria certo, então o deixei sozinho por alguns minutos, respirei fundo e pensei sobre a situação. Depois, me coloquei no seu lugar e lembrei que ele estava estressado, pois um prazo muito importante se aproximava do fim. Então, fui até ele com mais empatia e perguntei, em tom suave: "Você quer um café ou outra coisa? Parece que você está cheio de trabalho". Então ele olhou para mim, sorriu e disse: "Sim, obrigado. Desculpe. O prazo acaba na sexta-feira, e estou correndo com as coisas aqui!". Fui compreensiva em minha resposta, conversei com ele sobre o prazo e senti a raiva se dissipando. Agindo de forma contrária ao impulso, abrandei a emoção.

Ponto para discussão: peça para os participantes citarem exemplos de situações de raiva e pergunte se eles seguiram o impulso ou realizaram uma ação oposta. Explique como a raiva se dissipa quando agimos de forma contrária ao impulso. Porém, observe que, quando a raiva é justificada (por exemplo, quando você descobre que um colega anda espalhando mentiras envolvendo seu nome), abordar a situação com empatia ou se esquivar suavemente talvez não sejam as melhores opções. Porém, a atitude mais efetiva, nesse caso, pode ser confrontar seu amigo e expressar seus sentimentos de forma controlada, sem fazer um escândalo em um local público.

Ação oposta à tristeza

O impulso associado à tristeza é o de se retrair, fechar-se e adotar uma postura passiva. Ele nos ajuda a determinar a importância das coisas e agir em caso de perdas. O oposto desse impulso é não evitar, aproximar-se e avançar. Não espere até surgir a vontade — adote práticas que aumentem sua sensação de efetividade e confiança.

Quantos de vocês aqui, quando estão tristes ou deprimidos, costumam ficar deitados na cama ou no sofá, assistindo à TV, só "vegetando"? Isso parece ser relaxante, conveniente e seguro, mas, na verdade, você

está apenas seguindo seu impulso de se retrair e ficar parado. No entanto, quando você está deprimido, essa é a pior resposta possível. Enquanto permanecer sedentário, você continuará deprimido. Para quem está triste, é difícil agir de forma contrária, como se não estivesse triste, para se sentir melhor depois. Aqui, realizar a ação oposta significa ir para a escola, programar atividades agradáveis e eventos sociais e ter em mente que, se você se dedicar a esses momentos (vivenciando plenamente o presente) com regularidade, após certo tempo, você ficará menos deprimido. É difícil acreditar que isso dá certo, mas evidências científicas sólidas indicam que sim. De fato, os adolescentes se sentem melhor depois de adotarem comportamentos ativos. Então, levante-se, saia e se movimente.

Ponto para discussão: faça o seguinte questionamento para os membros do grupo que estão passando por esse módulo pela segunda vez: "Quantos de vocês têm dificuldades para agir de forma oposta aos seus sentimentos? Como vocês já lidaram com essa situação? Em que ponto encontraram mais obstáculos? Você já desistiram antes de aplicarem totalmente a habilidade da ação oposta quando estavam tristes?".

Ação oposta à vergonha

Quando sentimos vergonha, queremos nos isolar e evitamos ou nos afastamos das pessoas. Às vezes, ficamos envergonhados quando violamos nossas noções de certo e errado, pois achamos que vamos decepcionar e ser rejeitados por outras pessoas. Porém, também sentimos vergonha em situações em que não contrariamos nossos valores nem prejudicamos ninguém, e até quando não há nada de objetivamente errado em nós ou em nosso comportamento. Nesses casos, a vergonha nos leva a fugir porque achamos que seremos rejeitados em um ambiente social específico. Às vezes, isso é verdade. Por exemplo, se você ostentar suas inúmeras tatuagens durante uma entrevista para um cargo em um banco, dificilmente conseguirá o emprego. Às vezes, a rejeição é pouco provável: por exemplo, quando você revela ao seu melhor amigo que não tem dinheiro suficiente para sair de férias com a família dele ou que você é gay. Quan-

do há bons motivos para a vergonha, temos que abrir o jogo e consertar o erro. Quando sentimos vergonha de quem somos e não há possibilidade de rejeição, temos que falar a verdade ou assumir o comportamento publicamente.

- **Bons motivos para sentir vergonha.** Quantos de vocês têm dificuldade para pedir desculpas por “vacilos”? Por exemplo, seguindo um impulso, você disse ou maltratou uma pessoa de quem gosta. Você foi pego mentindo sobre um trabalho escolar. Você pegou algumas coisas do seu amigo ou irmão sem pedir. Você esqueceu o aniversário do seu amigo e não disse nada depois. Você ficou muito irritado e gritou com um ente querido em público ou foi reprovado em uma disciplina, decepcionando seus pais e a si mesmo. Reconheceram algum desses casos?

O primeiro passo para reduzir a vergonha justificada é pedir desculpas com sinceridade. Um “foi mal” não basta. E não pare nas desculpas: compense o seu erro para consertar a situação. Sua dedicação a esse conserto mostra que você está falando sério e que o pedido de desculpas não é só da boca para fora. Quais são esses consertos? São gestos como ajudar a preparar o jantar, limpar a casa ou qualquer ação que mostre para a outra pessoa que você realmente gosta dela. Por exemplo, você pode ajudar sua irmã mais nova com o tema de casa para compensar o lapso de não ter ido buscá-la na escola mais cedo. Aceite as consequências das suas ações e evite cometer o mesmo erro no futuro. Depois de seguir essas etapas, esqueça do assunto.

- **Sem bons motivos para sentir vergonha.** Mesmo sem ter feito nada de errado nem decepcionado ninguém, você às vezes fica envergonhado nas seguintes situações. Você não atende ao pedido de ajuda de um amigo, pois já o ajudou demais ou o pedido contraria seu autorrespeito. Você tem vergonha da sua aparência, do seu tio esquizofrênico, porque sua mãe perdeu o emprego, porque você vive na “pior” parte da cidade ou porque suas rou-

pas não são de grifes famosas como as da galera mais popular da escola.

O que devemos fazer quando sentimos vergonha, mas não fizemos nada de errado e não seremos rejeitados na situação em questão? Temos que falar publicamente e manter a cabeça erguida. Não peça desculpas por coisas que você não fez. Não se esconda. Junto com seu terapeuta, determine por que você continua sentindo essa vergonha injustificada e quais ferramentas podem reduzir a intensidade dessas emoções.

Ação oposta à culpa

Quando sentimos culpa, temos o impulso de fazer promessas exageradas de não cometer o erro novamente ou, em uma postura totalmente contrária, nos eximimos de toda responsabilidade. Porém, há outra possibilidade: realizamos ações nocivas (por exemplo, somos agressivos com a pessoa que prejudicamos ou nos punimos excessivamente) para lidar com a culpa. Também nos escondemos, abaixamos a cabeça e imploramos por perdão.

- **Bons motivos para sentir culpa.** Quando a culpa é justificada (ou seja, quando o comportamento viola seu código moral ou magoa pessoas importantes), a ação oposta é admitir o vacilo e encarar as consequências. Para isso, é necessário reconhecer a responsabilidade por suas ações e aceitar o sentimento de culpa. Peça desculpas e perdão (mas não implore) e aceite as consequências. Mais importante, conserte as coisas e evite que isso aconteça de novo. Além de atenuar a culpa, sanar a mágoa também ajuda na recuperação do relacionamento.
- **Sem bons motivos para sentir culpa.** Às vezes, sentimos culpa mesmo sem ter violado nosso código moral nem prejudicado ninguém. Por exemplo, você se sente culpado pelo divórcio dos seus pais, por ter passado cola para um amigo (que acabou se dando mal na prova), por ter terminado com uma pessoa que

o tratava mal, por ter sido selecionado para ser capitão do time, mas seus amigos não, etc. Quando a culpa não for justificada ou se revelar excessiva, não peça desculpas nem tente compensar. Se não houver um bom motivo para sentir culpa, mude sua postura corporal, demonstre sua inocência com orgulho, levante a cabeça, estufe o peito, mantenha contato visual e se expresse com uma voz firme e clara.

Ação oposta ao ciúme

Quando sentimos ciúmes, achamos que um relacionamento importante está ameaçado ou na iminência de ser rompido ou perdido. O ciúme nos incita a fazer acusações, tentar controlar nossos parceiros, cultivar suspeitas, bisbilhotar e afastar as pessoas que vemos como ameaças.

Em geral, o ciúme não é justificado nem eficaz. Se o relacionamento estiver em risco, tentar controlar o comportamento e grudar na outra pessoa pode dar errado e afastá-la. Aqui, as ações opostas incluem parar de controlar, de espionar e bisbilhotar, e relaxar o rosto, o corpo e o tom de voz.

Ações contrárias ao amor

O amor pode ser uma emoção bastante positiva, mas há casos em que ele não é justificado nem eficaz. Quando um relacionamento obviamente já chegou ao fim ou é inviável (por exemplo, com seu vizinho que tem noiva, com seu professor de matemática, etc.) ou quando o objeto do seu afeto é abusivo, realize uma ação oposta para reduzir a intensidade desses sentimentos.

Os impulsos associados ao amor nos levam a dizer “eu te amo”, a passar muito tempo com a outra pessoa e perguntar constantemente o que ela está fazendo, a satisfazer as vontades e desejos dela e a demonstrar afeto.

Para agir de forma oposta a esse sentimento, você deve interromper a manifestação do amor (quando ele não for justificado ou eficaz), evitan-

do a outra pessoa e se distrair dos pensamentos associados a ela, tendo sempre em mente por que esse amor não é justificado e os “contras” de amar essa pessoa. Além disso, evite tudo que lhe traga lembranças dela. (Pare de olhar as fotos delas, remova-a da sua lista de amigos nas redes sociais, exclua o contato no celular, etc.)

Como realizar a ação oposta

Uma estratégia de regulação emocional baseada em ações opostas exige as oito etapas a seguir.

1. Determine a emoção que você está sentindo (use a *mindfulness*, observe e descreva as habilidades).
2. Qual é o impulso associado à emoção?
3. Questione-se: a emoção corresponde aos fatos?
4. Se sim, se pergunte: seguir o impulso é a opção mais eficaz?
5. Questione-se: você quer mudar a emoção?
6. Se sim, determine a ação oposta.
7. Realize a ação oposta plenamente.
8. Continue realizando a ação oposta até atenuar suficientemente a emoção.

Realizando a ação oposta plenamente

Além de ações, aplicar essa habilidade plenamente exige palavras e pensamentos contrários à emoção que você pretende mudar. Fique atento à sua expressão facial, ao seu tom de voz e à sua postura; essas manifestações devem ser opostas à emoção que você deseja mudar.

É muito fácil achar que estamos realizando uma ação oposta, quando, de fato, não estamos. Por exemplo: quando você está deprimido e se levanta da cama para assistir à TV deitado no sofá, essa não é a ação oposta. Por quê? Porque não é uma postura plena. Como seria agir plenamente nesse caso?

Ponto para discussão: pergunte “Se você está sentindo ansiedade social porque vai a uma festa em que haverá muitas pessoas desconhecidas, qual dos exemplos a seguir corresponde à habilidade da ação oposta aplicável nesse caso?

1. Vá à festa e diga olá para o anfitrião. Depois, encontre uma cadeira em um canto e espere que as pessoas o abordem e se apresentem.
2. Vá à festa e diga olá para o anfitrião. Depois, encontre a comida e as bebidas, sente-se na cozinha e coma em silêncio.
3. Vá à festa e diga olá para o anfitrião. Depois, com habilidade (ostentando um sorriso e dando apertos de mão firmes), apresente-se para as pessoas que olham quando você passa. Sem interromper bruscamente nenhuma conversa, pergunte os nomes das pessoas e puxe assunto com outra pergunta (por exemplo, de onde elas conhecem o anfitrião da festa?)”.

Ponto para discussão: peça para os participantes observarem e descreverem suas respostas típicas a determinadas emoções problemáticas e apontarem o que mudaria em sua voz, sua postura, seu contato visual, sua atitude e seu comportamento se eles adotassem ações opostas plenamente.

Pratique as ações contrárias reiteradamente

Um erro comum é esperar que a habilidade da ação oposta funcione rapidamente. Embora isso possa ocorrer, no geral as ações opostas devem ser praticadas reiteradamente por um longo período até que a intensidade da emoção comece a diminuir. Se você se sentir ansioso em uma festa, só depois de várias apresentações, tolerando o mal-estar por 30 minutos ou mais, você conversará mais intensamente com alguém sentindo menos ansiedade.

Atividade de role-play para o grupo

Divida o grupo em quatro duplas ou trios. Cada uma delas deve receber um roteiro com a descrição de uma breve cena relacionada a uma emoção. Os líderes podem escrever esses roteiros em cartões com antecedência. Nas seções a seguir, indicamos exemplos de roteiros para raiva, medo, tristeza e vergonha; caso haja mais de quatro grupos, crie outros roteiros (para culpa, ciúme, amor, etc.).

Diga que os grupos terão 5 minutos para planejar como vão encenar o impulso associado à emoção e agir de forma contrária ao impulso. Cada grupo terá de 2 a 3 minutos para realizar as duas partes do role-play. Depois de cada sessão, os outros grupos devem indicar a emoção e a ação oposta e comentar os resultados obtidos quando os participantes seguiram o impulso e quando eles agiram de forma oposta. A ação oposta reduziu a intensidade da emoção? Houve outro benefício?

Durante o planejamento da atividade, os líderes devem circular pelo local, abordar os grupos e oferecer orientações sobre a sessão de role-play e a identificação de impulsos e ações contrárias. Confira os seguintes exemplos de impulsos.

- Para raiva, gritar e sair ruidosamente.
- Para medo, ficar paralisado, tremer e se esquivar.
- Para tristeza, demonstrar letargia, falar em tom monótono e manter uma expressão facial de infelicidade.
- Para vergonha, olhar para baixo, deixar os ombros caídos e evitar contato visual.

Os grupos poderão ler as fichas para se lembrarem das ações contrárias aos impulsos. Pela nossa experiência, os participantes aprendem rapidamente os conceitos, divertem-se e participam totalmente da atividade. No geral, o segundo role-play (abordando a ação oposta) é mais efetivo.

Roteiros para o *role-play*

Sugerimos, a seguir, alguns exemplos de roteiros para o *role-play* junto com notas para os líderes, que devem segui-las para que a ação oposta seja bem compreendida e demonstrada pelos membros do grupo.

1. Você chega em casa e encontra seus pais ocupados, ignorando sua presença, mas você queria muito contar para eles como foi o seu dia. Você sente raiva. [A ação oposta pode ser evitar suavemente os pais ou abordá-los com empatia.]
2. Dois amigos seus estão desfilando em carros novos. Eles perguntam quando você vai ganhar um. Nos últimos tempos, parece que todos estão ganhando esses presentes. Porém, sua família não tem dinheiro para isso, e você fica envergonhado. [Altere o conteúdo do exercício com base na idade, na cultura e no contexto mais apropriados. Por exemplo, seus amigos vão viajar e perguntam onde você vai passar as férias; seus amigos têm iPads, bicicletas, tênis novos e assim por diante. Depois que os membros do grupo identificarem a emoção, os líderes podem perguntar se a vergonha é justificada. Nesse caso, não é. O role-play da ação oposta deve abordar atitudes como manter uma postura ereta, falar com confiança, não mentir nem se esquivar e dizer algo como “Bem, a gente não tem dinheiro pra isso no momento, mas espero que tenhamos um dia... Então, quando posso dar uma volta nesse carro irado?” ou “Esses tênis são incríveis!”.]
3. Você acompanha seu amigo a um baile de carnaval, mas está deprimido. [Nesse caso, a ação oposta inclui atitudes como demonstrar animação, sorrir, conversar e dizer coisas positivas sobre o carnaval.]
4. Nas aulas de biologia, você costuma pensar em respostas, mas tem medo de levantar a mão e falar em público quando o professor faz as perguntas. [Nesse caso, a ação oposta inclui atitudes como levantar a mão com confiança, sem timidez, olhar para o professor e responder de forma objetiva, em alto e bom som.]

Roteiros adicionais

- Você está se sentindo culpado porque se recusou a dar cola na prova para sua amiga, que não estudou e acabou tirando uma nota baixa.
- Você está com ciúmes porque sua namorada, que é de outra turma, tem um colega bonito. Então, você fica vigiando a sala e, quando sua namorada sai, exige saber o que eles estavam conversando lá dentro.
- Seu professor de inglês tem 25 anos, é atraente e simpático e está noivo, mas você acha que está apaixonada por ele. Você espera por ele na saída da escola, faz pesquisas na internet e descobre tudo sobre ele. Esse hábito interfere no seu aprendizado, e seus amigos estão preocupados, pois acham que talvez seja mais do que uma paixão passageira.

TAREFA DE CASA

Oriente os participantes a lerem a ficha de regulação emocional 21 (“Exercício prático: ação oposta”). Peça para os membros do grupo praticarem as ações opostas durante a semana. Eles devem selecionar uma emoção cuja intensidade tem que diminuir, pois o sentimento não se justifica (não corresponde aos fatos) ou é ineficaz (a emoção é excessiva, já está durando tempo demais ou interfere em seus objetivos). Os participantes identificarão a emoção, o impulso e a ação oposta. Depois, agirão plenamente de forma oposta ao impulso (alterando sua expressão facial, sua postura corporal e seu tom de voz). Ao final, os participantes devem relatar como se sentiram depois de agir de forma oposta ao seu impulso. A ação oposta diminuiu a intensidade da emoção? Os membros do grupo devem descrever suas experiências na ficha.

CAPÍTULO 10

.....

Habilidades de efetividade interpessoal

DIRETRIZES DAS SESSÕES

Sessão 1

- Breve exercício de *mindfulness*
- Revisão da tarefa de casa
- Intervalo
- Explicação aos participantes sobre as habilidades
- Objetivos de efetividade interpessoal
- Fatores que interferem na efetividade interpessoal
- Mantendo relacionamentos positivos: habilidades GIVE¹
- Tarefa de casa: ficha de efetividade interpessoal 4 (“Exercício: habilidades GIVE”)
- Encerramento da sessão

Fichas e outros materiais

- Ficha de efetividade interpessoal 1 (“Quais são seus objetivos e suas prioridades?”)
- Ficha de efetividade interpessoal 2 (“O que lhe impede de atingir seus objetivos?”)

¹ Do inglês *be gentle, act interested, validate, use an easy manner*, ou “seja gentil, demonstre interesse, valide, adote um estilo tranquilo”.

- Ficha de efetividade interpessoal 3 (“Desenvolvendo e preservando relacionamentos positivos: habilidades GIVE”)
- Ficha de efetividade interpessoal 4 (“Exercício prático: habilidades GIVE”)
- Quadro branco ou outra ferramenta de escrita
- Sino de *mindfulness*

Sessão 2

- Breve exercício de *mindfulness*
- Revisão da tarefa de casa
- Intervalo
- Fazendo um pedido a alguém: habilidades DEAR MAN²
- Tarefa de casa
- Encerramento da sessão

Fichas e outros materiais

- Ficha de efetividade interpessoal 5 (“Fazendo um pedido a alguém: habilidades DEAR MAN”)
- Ficha de efetividade interpessoal 6 (“Exercício prático: habilidades DEAR MAN”)
- Quadro branco ou outra ferramenta de escrita
- Sino de *mindfulness*

Sessão 3

- Breve exercício de *mindfulness*
- Revisão da tarefa de casa
- Intervalo

² Do inglês *describe, express, assert, reinforce, be mindful, appear confident, negotiate*, ou “descreva, expresse, seja assertivo, reforce, mantenha-se atento, demonstre confiança, negocie”.

- Preservando o autorrespeito: habilidades FAST³
- Desafiando pensamentos preocupantes que interferem na efetividade interpessoal
- Tarefa de casa
- Encerramento da sessão

Fichas e outros materiais

- Ficha de efetividade interpessoal 7 (“Preservando o autorrespeito: habilidades FAST”)
- Ficha de efetividade interpessoal 8 (“Preocupações e autoafirmações da mente sábia”)
- Ficha de efetividade interpessoal 9 (“Exercício prático: habilidades FAST”)
- Quadro branco ou outra ferramenta de escrita
- Sino de *mindfulness*

Sessão 4

- Breve exercício de *mindfulness*
- Revisão da tarefa de casa
- Intervalo
- Fatores que determinam a intensidade com que devemos fazer pedidos ou dizer não
- Habilidades THINK⁴ (opcional)
- Usando múltiplas habilidades de efetividade interpessoal ao mesmo tempo
- Tarefa de casa

³ Do inglês *be fair, no apologies, stick to your values, be truthful*, ou “seja justo, não dê desculpas, seja fiel a seus valores, seja sincero”.

⁴ Do inglês *think from the other's perspective, have empathy, other interpretations, notice the other, be kind*, ou “pense pela perspectiva do outro, tenha empatia, outras interpretações, perceba o outro, seja gentil”.

- Tarefa de casa
- Tarefa de casa (opcional)
- Encerramento da sessão

Fichas e outros materiais

- Ficha de efetividade interpessoal 10 (“Fatores que determinam a intensidade dos pedidos”)
- Ficha de efetividade interpessoal 11 (“Exercício prático: fatores que devemos avaliar ao fazer um pedido ou dizer não”)
- Ficha de efetividade interpessoal 12 (“Exercício prático: usando várias habilidades simultaneamente”)
- Ficha de efetividade interpessoal 13 (“Habilidades THINK”)
- Ficha de efetividade interpessoal opcional 14 (“Exercício prático: habilidades THINK”)
- Quadro branco ou outra ferramenta de escrita
- Sino de *mindfulness*

NOTAS PARA OS INSTRUTORES

O amor é como uma planta valiosa. Não vá achando que ela vai se desenvolver por conta própria. Você precisa regá-la sempre. Tem que cuidar dela e cultivá-la.

John Lennon

Quando alguém estiver falando, ouça tudo.

Ernest Hemingway

SOBRE ESTE MÓDULO

Este módulo aborda as habilidades necessárias para construir e manter relacionamentos positivos. Sem dúvida, as demais habilidades em DBT, como aumentar a consciência e o foco, tolerar o mal-estar, reduzir pa-

drões extremos de pensamento e comportamento e regular as emoções, melhoraram os relacionamentos. Porém, este módulo cumpre diretamente esse objetivo ao ensinar habilidades de relacionamento específicas. Por outro lado, melhorar a qualidade dos relacionamentos terá um impacto positivo nas demais habilidades. Por exemplo, uma rede sólida de apoio nos ajuda a tolerar o mal-estar, e relacionamentos gratificantes e pouco conflituosos viabilizam emoções positivas e atenuam as negativas. As habilidades destacam a importância de três objetivos interpessoais:

1. construir relacionamentos positivos e reduzir a propagação dos conflitos (habilidades GIVE);
2. perguntar o que a outra pessoa quer e dizer não a pedidos (habilidades DEAR MAN);
3. preservar o autorrespeito (habilidades FAST).

Aqui, veremos muitos cenários de *role-play* das habilidades GIVE, DEAR MAN e FAST, pois a prática com *feedback* é essencial para a generalização e domínio do tema.

O módulo também mostra como aplicar os três tipos de habilidades ao mesmo tempo e como lidar com pensamentos preocupantes que podem prejudicar a efetividade interpessoal, bem como fatores importantes nos atos de pedir algo e dizer não e se colocar na perspectiva de outra pessoa (habilidades THINK). Tenha em mente que as habilidades THINK não faziam parte da DBT padrão e ainda não foram aplicadas em ensaios clínicos; portanto, são itens opcionais. Sabendo que adolescentes e famílias muitas vezes associam as piores intenções a outras pessoas (intensificando emoções negativas), desenvolvemos as habilidades THINK com base no modelo de processamento das informações sociais elaborado por Crick e Dodge (1994). Esse modelo destaca as interpretações que fazemos sobre o comportamento das outras pessoas que deslocam nossas opções de resposta para o lado negativo; logo, a habilidade busca corrigir essas premissas equivocadas. Este módulo foi concebido para uma abordagem em quatro ou até cinco sessões, se houver tempo.

SESSÃO 1

BREVE EXERCÍCIO DE MINDFULNESS REVISÃO DA TAREFA DE CASA INTERVALO

HABILIDADES DE EFETIVIDADE INTERPESSOAL

Explicação aos participantes sobre as habilidades de efetividade interpessoal

Alguns relacionamentos costumam ser estressantes? Às vezes, os problemas saem do controle e você não sabe como resolvê-los. Você já pensou em buscar ajuda para lidar com eles? [Abrir espaço para as respostas dos membros do grupo.]

Às vezes, parece que seus amigos se voltaram contra você; em outros casos, você pensa que não tem amigo algum. Você sofre *bullying* ou vê situações de *bullying* com outras pessoas, mas não sabe o que fazer. Quando seus relacionamentos não saem como esperado, você se sente mal? Suas emoções ficam mais intensas? [Abrir espaço para respostas.] Talvez você queira algo, mas não sabe como pedir. Talvez alguém esteja lhe pedindo algo, mas você não sabe como dizer não e manter-se firme.

Habilidades para manter relacionamentos e reduzir conflitos

Neste módulo, aprenderemos as habilidades necessárias para manter relacionamentos, reduzir conflitos e preservar o autorrespeito nessas relações. Também vamos compreender os diversos fatores que podem interferir nesses processos. Além disso, é importante observar que as pessoas que têm habilidades interpessoais bem desenvolvidas tendem a ser

contratadas e promovidas com mais facilidade e, portanto, a obter mais sucesso na vida profissional.

Para desenvolver essas habilidades, vocês terão que praticá-las com frequência não só aqui, mas também fora do grupo.

OBJETIVOS DE EFETIVIDADE INTERPESSOAL

Oriente os participantes a lerem a ficha de efetividade interpessoal 1 (“Quais são seus objetivos e sua prioridade?”).

Este módulo aborda os três objetivos a seguir listados e as habilidades necessárias para se atingir cada um deles.

1. Manter relacionamentos saudáveis: habilidades GIVE.
2. Fazer um pedido ou dizer não a um pedido de outra pessoa: habilidades DEAR MAN.
3. Preservar o autorrespeito: habilidades FAST.

Preferencialmente, queremos atingir esses três objetivos em todas as interações: obter sucesso nos pedidos que fazemos, preservar bons relacionamentos e manter o autorrespeito. Podemos pensar nesses objetivos como um malabarismo com três bolas. Manter todas no ar sem deixar nenhuma delas cair é o desafio.

Mantendo relacionamentos saudáveis

Ponto para discussão: pergunte “Vocês já conhecem alguém que se esforçou tanto para manter um relacionamento a ponto de sacrificar suas necessidades e o autorrespeito?”. [Abra espaço para gestos de reconhecimento.]

- **Sacrificar suas necessidades para manter um relacionamento não funciona.** Muitos acreditam no mito de que, se sacrificarem suas demandas, terão um relacionamento mais tranquilo, aprovação e nenhum problema. Mas isso não dá certo. O que acontece quando ignoramos nossos sentimentos e desejos por muito tempo? Há três possibilidades:

1. você explode e pode até ser abandonado pela outra pessoa;
2. você fica frustrado e abandona o relacionamento;
3. você mantém o relacionamento, mas se sente infeliz.

Nesses casos, o relacionamento termina ou se deteriora bastante.

Ponto para discussão: pergunte “*Vocês já conheceram alguém que deixou claro o que queria e conseguiu, mas acabou prejudicando o relacionamento? Em outra situação, vocês já rejeitaram um pedido e, por isso, acabaram prejudicando o relacionamento?*” [Abra espaço para respostas.]

- **Concretize seus desejos e, ao mesmo tempo, mantenha o relacionamento.** É possível fazer um pedido de forma bastante persuasiva. Além disso, você pode aprender a recusar os pedidos das outras pessoas deixando uma impressão bastante positiva. Com as habilidades DEAR MAN, você pode realizar suas vontades e consolidar o seu “não”. Combinando as habilidades DEAR MAN com as habilidades GIVE, você pode manter e até melhorar seu relacionamento.
- **Preserve o autorrespeito.** Alguns acham que a melhor forma de obter o que querem é baixando o nível, cedendo ou contrariando seus valores. Eles até podem concretizar seus desejos, mas a um alto preço: esse processo causa aflição. Preservar o autorrespeito em uma interação é tão ou mais importante do que realizar suas vontades e manter um bom relacionamento. Preservar o autorrespeito é:
 - atuar de forma compatível com seus valores e sua moral;
 - adotar condutas que façam você se sentir competente.

Por exemplo, em geral, sacrificar suas vontades para manter um relacionamento prejudica bastante o autorrespeito. As habilidades FAST conservam e até aumentam sua autoestima nessa busca pela concretização dos seus desejos.

Ponto para discussão: pergunte “*Vocês já praticaram algum ato que contrariou o autorrespeito? Por exemplo, mentir para não fazer algo ou acompanhar seus amigos em uma atividade de que vocês não gostam?*”

Definindo suas prioridades

Antes de iniciar uma interação específica, determine qual dos três objetivos que vimos anteriormente é o mais importante para você. Para você, entre obter o que deseja, manter um bom relacionamento e preservar seu autorrespeito, qual é o item mais importante? Qual é o menos importante? Às vezes, temos apenas um objetivo na interação, e a tarefa consiste em identificá-lo. Imagine que você tenha sido convocado por seu chefe ou professor para uma reunião que parece preocupante. Talvez você só queira não ser demitido ou criticado na reunião. Ou seja, você quer que a outra pessoa tenha uma boa impressão a seu respeito ao final do encontro. Identificar esse objetivo viabiliza o uso das habilidades GIVE para manter o relacionamento saudável.

As perguntas da ficha de efetividade interpessoal 1 (“Quais são seus objetivos e suas prioridades?”) vão ajudá-lo a definir os seguintes três objetivos e sua importância relativa em uma situação específica.

1. Como quero que a pessoa se sinta em relação a mim ao final da conversa?
2. O que quero obter dessa pessoa? Como posso efetivamente dizer não a ela?
3. Como quero me sentir em relação a mim mesmo após a interação?

Para identificar seus objetivos e prioridades, você precisará de um certo nível de *mindfulness*. Pare e pergunte para sua mente sábia “Qual é o meu objetivo aqui? O que quero realizar? Meu foco deve ser manter o relacionamento, realizar minhas vontades (ou dizer não) ou preservar o autorrespeito? Ou eu quero uma combinação desses itens?”.

Vamos conferir um exemplo. Uma estudante pretende sair do apartamento alugado em que mora ao final do contrato. Ela cuidou bem do imóvel, mas o locador está retendo o depósito do seguro-caução indevidamente. A estudante pode ordenar suas prioridades da seguinte forma.

1. Objetivo: recuperar o depósito.
2. Autorrespeito: para preservar o autorrespeito, ela não deve perder o controle, baixar o nível nem ceder.
3. Relacionamento: como ela está de mudança, manter a simpatia do locador não é prioridade. Porém, se ele se sentir chicoteado ou irritado, ficará menos propenso a devolver o seguro-caução.

FATORES QUE INTERFEREM NA EFETIVIDADE INTERPESSOAL

Oriente os participantes a lerem a ficha de efetividade interpessoal 2 (“O que lhe impede de atingir seus objetivos?”).

O que está impedindo a concretização dos seus objetivos? Há vários motivos possíveis, como:

- falta de habilidade;
- pensamentos preocupantes;
- emoções;
- indecisão;
- ambiente.

Nota para os líderes: ao descrever o exemplo a seguir, apresente a situação, leia cada fator de interferência e indique a respectiva categoria. Você pode abordar rapidamente a ficha de efetividade interpessoal 2. O ponto principal consiste em explicar que, às vezes, é difícil concretizar nossas vontades nos relacionamentos e que, nos módulos, ensinamos habilidades da DBT que auxiliam nesse processo.

Suponha que você corra o risco de ser reprovado em matemática este ano devido às suas notas. Seu plano é abordar a professora para tentar resolver o problema, sugerindo fazer algum trabalho extra ou refazer um teste. O que pode interferir em sua efetividade interpessoal nessa situação? Vejamos alguns fatores.

- Você não sabe o que dizer ou fazer [*falta de habilidade*].
- Você acha que a professora vai ficar irritada [*pensamentos preocupantes*].
- Você fica aflito no início da abordagem e se afasta [*emoções*].
- Você não sabe se é melhor se expor, pedindo uma segunda chance, ou “ficar na sua”, comprometendo-se a estudar muito para sair melhor no próximo ano [*indecisão*].
- Você faz o pedido, mas a professora se recusa a negociar e lhe diz para estudar mais e fazer a disciplina de novo [*ambiente*].

Libertando-se

Então, o que fazer nessas situações? Para cada fator de interferência, podemos aplicar algumas habilidades.

- Falta de habilidade: você aprenderá habilidades interpessoais específicas para lidar com essas situações com base em seus objetivos.
- Pensamentos preocupantes: você aprenderá afirmações da mente sábia para mitigar as aflições que prejudicam sua efetividade interpessoal.
- Emoções: você usará as habilidades de *mindfulness* para observar e descrever suas emoções e impulsos, manter o foco e atuar com mais eficiência. Nos próximos módulos, vamos mostrar como as habilidades de tolerância ao mal-estar e regulação emocional nos ajudam a manejar emoções e fazer pedidos eficazes mesmo quando sentimos alguma emoção.

- Indecisão: você usará a *mindfulness* para tomar boas decisões com sua mente sábia. Além disso, analisará seus valores (habilidade de regulação emocional) para definir se deseja mesmo pedir algo, se tem o direito de pedir e qual deve ser o pedido.
- Ambiente: você poderá usar a habilidade da aceitação radical para aceitar o fato de que não terá aquilo que deseja (como no exemplo da professora de matemática). As habilidades de tolerância ao mal-estar poderão ajudá-lo a aceitar esse fato.

Ao usar as habilidades de efetividade interpessoal, além de identificar seus objetivos, você também deve definir os fatores de interferência presentes na situação. Neste módulo, mostraremos o que fazer em caso de falta de habilidade ou pensamentos preocupantes. Nos próximos módulos, ensinaremos habilidades para lidar com as emoções, a indecisão e o ambiente.

MANTENDO RELACIONAMENTOS POSITIVOS: HABILIDADES GIVE

Oriente os participantes a lerem a ficha de efetividade interpessoal 3 (“Desenvolvendo e preservando relacionamentos positivos: habilidades GIVE”).

Para manter relacionamentos saudáveis e reduzir os conflitos, lembre-se da palavra GIVE.

Nota para os líderes: os líderes podem apresentar a ficha e fazer a leitura junto com o grupo. Recomendamos a prática de um dos três exercícios a seguir.

1. Um membro do grupo lê as descrições GIVE na ficha enquanto o líder encena condutas opostas.
2. Os líderes fazem um *role-play*.
3. Um exercício de *mindfulness* é aplicado.

A seguir, fornecemos mais detalhes sobre esses exercícios.

Explicação aos participantes sobre as habilidades GIVE

Exercício 1: o líder encena a conduta oposta

Uma forma lúdica de ensinar essa habilidade é escolher um membro do grupo para ler a ficha de efetividade interpessoal 3. Durante a leitura das descrições, o líder deve encenar a postura contrária ao enunciado de cada item, conforme descrito abaixo. A prática deve ser bem-humorada e claramente exagerada, a ponto de fazer o grupo rir e compreender como não devemos aplicar as habilidades GIVE.

- **Seja gentil.** Peça a um participante para ler a descrição de cada habilidade GIVE na ficha de efetividade interpessoal 3. Enquanto ele estiver lendo a seção “Seja gentil” da ficha (“Seja simpático e respeitoso. Não ataque, ameace nem julgue ninguém. Preste atenção no seu tom de voz”), o líder pode atacar e ameaçar: “Vamos lá, marcha lenta! Mais rápido”, ou “Meu Deus, que lerdeza! Vou ter que escolher outra pessoa para ler!”.
- **Demonstre interesse.** Enquanto o participante estiver lendo, o líder pode dizer: “Sim, sim... Já entendemos”, revirando os olhos e suspirando alto. Ainda, ele pode interromper a leitura e começar a falar sobre um assunto completamente diferente: “Ei, vocês viram o jogo ontem à noite?”.
- **Valide.** Enquanto o participante estiver lendo (provavelmente mais atento, depois das interrupções), o líder deve invalidá-lo com provocações: “Você não deveria estar hesitando. Não há razão para falar devagar ou ficar nervoso. Só termine a leitura e pronto!”.
- **Adote um estilo tranquilo.** Enquanto o participante estiver falando, o líder pode cruzar os braços e dizer, em um tom muito sério e solene: “Precisamos conversar agora. Tenho que ensinar essas habilidades ao grupo e gostaria que você encerrasse sua apresentação o quanto antes!”.

Em seguida, o líder deve perguntar ao leitor sua opinião sobre os efeitos da prática na leitura e no relacionamento (dizendo, por exemplo, “Acho que você estava querendo que eu fosse para bem longe!”). No geral, os leitores dizem que sentiram vontade de interromper a leitura. Os líderes também devem pedir comentários ao grupo. Pergunte “Como é falar com alguém que não usa essas habilidades? Como isso influencia as interações no relacionamento?”.

Exercício 2: os líderes encenam as duas posturas

Outra forma de apresentar a habilidade GIVE consiste em promover um *role-play* com os líderes do grupo. Primeiramente, os líderes devem encenar uma situação sem usar as habilidades GIVE e, depois, encenar a mesma situação aplicando todas as habilidades GIVE. Por exemplo, um líder pode pedir para o outro comprar diferentes lanches para o intervalo e expressar sua insatisfação diante dos itens selecionados. O líder que tiver solicitado a mudança pode fazer ataques ou críticas, tomar alguma atitude e não demonstrar interesse no que o outro líder tem a dizer. Em resposta a essa abordagem agressiva, o segundo líder também pode fazer ataques, não demonstrar interesse nem validar o primeiro líder, explodindo em um rompante: “ENTÃO POR QUE VOCÊ MESMO NÃO COMPRA A #@\$&% DOS LANCHES?!”.

Depois, os membros do grupo devem dizer o que acharam dessa interação. O que deu errado? Em que ponto a comunicação entre os dois líderes falhou? No momento, qual é a percepção de cada líder sobre o relacionamento, sobre a possibilidade de continuar trabalhando um com o outro? Qual teria sido a melhor abordagem? No geral, os membros do grupo são observadores astutos e reproduzem intuitivamente muitos elementos das habilidades GIVE. Quando os líderes encenarem a situação usando as habilidades GIVE, o *role-play* deve demonstrar um resultado muito melhor em relação ao relacionamento.

Outra situação que os líderes podem encenar é um conflito entre pais e adolescentes, como no caso em que o filho quer sair do time de fu-

tebol quando o pai ou a mãe já comprou todo o equipamento e pagou a matrícula. No primeiro cenário, o líder pode apenas “deixar rolar” e, em seguida, repetir a cena usando as habilidades GIVE. Durante o *role-play*, os atores devem destacar que, apesar de não resolverem o problema, eles não estão com raiva e continuam conversando sem hostilidade. Por exemplo, no caso do time de futebol, o pai ou a mãe pode expressar que gostaria que o adolescente mantivesse o compromisso e continuasse praticando o esporte, pelo menos durante a temporada deste ano. Quando o líder é gentil e interessado, expressa validação e adota um estilo tranquilo (ou seja, aplica as habilidades GIVE). O problema não dá origem a uma briga, mesmo que o adolescente não obtenha o resultado desejado. Além disso, os envolvidos ainda terão uma boa impressão em relação ao outro após a interação, concretizando o objetivo de manter o relacionamento.

Exercício 3: *mindfulness*

A terceira forma de apresentar essas habilidades é fazendo um exercício de *mindfulness*. Cada membro do grupo deve formar um par com a pessoa ao lado. Selecione um membro de cada par para falar e o outro para ouvir. Quando o sino de *mindfulness* tocar, os participantes devem falar sobre algo que achem interessante compartilhar, como suas impressões sobre o dia, o trajeto até a sessão ou um filme a que assistiram recentemente. Já os ouvintes devem ser orientados a não escutar nem prestar atenção e a demonstrar total desinteresse e distração. Após 2 minutos, toque novamente o sino de *mindfulness* e oriente os ouvintes a prestarem atenção e demonstrarem interesse ativo, com foco total no que o outro participante está dizendo. Em seguida, os líderes devem tocar novamente o sino de *mindfulness* para que os participantes parem e exponham seus comentários, principalmente sobre o contraste entre as duas situações.

Quase sempre, os participantes que falaram relatam que ficaram irritados, frustrados ou distraídos e que tiveram muita dificuldade em manter o foco ou a motivação para continuar falando. Já os ouvintes dizem que acharam difícil manter essa postura cruel e insensível, ignorando

totalmente o outro participante, e que perceberam os efeitos negativos de não escutar o que estava sendo dito. Nesse ponto, se os membros ainda não tiverem mencionado, os líderes do grupo destacam que ouvir com atenção concentrada também é uma forma de validação, pois transmite a impressão de que você está levando a outra pessoa a sério. Esse exercício permite que os participantes vivenciem os efeitos dos principais componentes GIVE antes que esses elementos tenham sido explicados formalmente pelos líderes.

Em seguida, os líderes devem voltar para a ficha, definir todas as habilidades e descrever os benefícios de cada uma delas, orientando os membros do grupo a realizarem uma autoavaliação para cada habilidade analisada, como indicado no material que veremos a seguir. Em cada definição, os líderes podem associar a habilidade em questão às experiências dos membros do grupo no exercício de abertura. Vamos conferir alguns exemplos.

- **Seja gentil.** Pense em alguns exemplos de ataques, como “Você nunca faz nada aqui; é um preguiçoso!”, ou de ameaças, como “Se você não me deixar ir para a festa, eu vou...”. Como seria um tom de voz gentil? Qual é a diferença entre usar um tom de voz suave e outro mais ríspido? Como as pessoas se sentem quando falamos com elas de forma brusca ou rude? Quantos de vocês precisam desenvolver essa habilidade e aprender a se comunicar de forma mais suave?
- **Demonstre interesse.** Algum de vocês realiza outras tarefas enquanto conversa com alguém, como conferir as redes sociais, pesquisar na web, ver TV, ler, cozinhar, fazer faxina e assim por diante? Como você se sente quando as pessoas fazem isso enquanto você está falando? Como podemos demonstrar que estamos prestando atenção e interessados no que a outra pessoa está dizendo? [Abra espaço para as respostas do grupo e adote práticas como contato visual, acenos com a cabeça, sons de aprovação (como “aham”), perguntas relevantes e uma postura corporal aberta, com os

braços descruzados, de frente para o participante que está falando.] Quantos de vocês precisam desenvolver mais essa habilidade de demonstrar interesse [confira quantos levantam as mãos]?

- **Valide.** A validação consiste em passar a impressão de que você comprehende as ideias da outra pessoa mesmo que não concorde com ela. [Os membros do grupo já viram a validação com base na teoria biosocial durante o módulo de orientação e, talvez, no módulo “trilhando o caminho do meio”.] Quando expressamos validação, comunicamos que entendemos os sentimentos da outra pessoa. Quantos de vocês precisam desenvolver a habilidade de expressar verbalmente a validação? Talvez alguns de vocês estejam expressando uma forma de validação com suas ações; porém, é necessário expressar validação com palavras.

Nota para os líderes: constatamos que alguns pais têm muito mais dificuldade para expressar validação em relação a emoções do que a comportamentos. Por exemplo, um pai se sentiu à vontade para reconhecer verbalmente o esforço da filha, mas teve grande dificuldade para expressar validação diante das emoções dela (decepção, tristeza) após uma nota baixa em uma prova. Lembre aos pais que eles devem exercitar com mais frequência a validação das emoções, pois seus entes queridos se sentirão mais compreendidos e próximos e reduzirão a intensidade das suas emoções.

- **Adote um estilo tranquilo.** No geral, quando conversamos sobre algo, especialmente se o conteúdo for sério, adotamos uma postura muito grave e austera. Porém, algumas conversas e relacionamentos podem melhorar se usarmos um tom mais leve. Para isso, podemos selecionar melhor as palavras, sorrir, adotar uma postura corporal mais relaxada e recorrer ao bom humor. Outra opção é sentar-se ao lado da pessoa antes de conversar com ela, em vez de ficar em pé ou se inclinar.

Exercícios para praticar as habilidades GIVE

Nota para os líderes: é importante destinar um tempo para que os membros do grupo aprendam, pratiquem e dominem essa habilidade. Além de se aplicar a todos os relacionamentos, a habilidade GIVE também é crítica para a dinâmica familiar. A inexistência das habilidades GIVE prejudica a comunicação familiar e a resolução dos problemas e pode comprometer a produtividade das sessões. Para praticar as habilidades GIVE na sessão, devemos dividir os membros do grupo em pares ou selecionar um par para realizar um *role-play* baseado nas habilidades.

Prática em duplas

Nas duplas, os membros devem selecionar um tópico e escolher quem vai falar e quem vai ouvir. Explique que as habilidades GIVE podem ser aplicadas quando ouvimos alguém falando ou quando fámos, seja para debater ou fazer um pedido. O participante deve falar de forma moderadamente emocional, mas sem exageros. O tópico não pode ser pessoal ou desestabilizante demais. Os líderes podem fornecer exemplos para ajudar os membros a selecionarem tópicos entre seus temas favoritos, como animais de estimação, familiares, presentes, filmes, atores e bandas. Porém, o tópico também pode ser negativo, como um filme de terror ou triste, ou uma situação frustrante (como não conseguir ingressos para entrar no cinema) ou sinistra (como uma tempestade). As duplas podem desenvolver o mesmo tópico ou selecionar temas em meio a várias opções escritas em papéis contidos em um recipiente. Enquanto um participante fala, o outro deve aplicar todas as habilidades GIVE para ouvi-lo. Os líderes devem circular e ouvir um pouco a prática de cada dupla. Após alguns minutos, as duplas compartilharão com o grupo suas impressões sobre o exercício e as lições que aprenderam.

Role-play para duplas ou para o grupo inteiro

As demonstrações que mobilizam o grupo todo servem para que cada membro observe e pratique a aplicação correta das habilidades GIVE com orientação e feedback. Nessas atividades, devemos pedir sugestões de tópicos aos membros do grupo ou propor temas para o role-play. Os líderes podem orientar os membros a conversarem antes, sem as habilidades GIVE, e, em seguida, aplicando esses elementos. As demonstrações devem indicar a importância das habilidades GIVE para quem fala e para quem ouve.

Os tópicos a seguir podem ser usados para praticar as habilidades GIVE em duplas ou com o grupo inteiro e destacam a importância dessas habilidades para uma ou mais pessoas.

- A mãe pede para o adolescente tirar suas coisas da mesa de jantar imediatamente, pois amanhã é feriado e ela precisa limpar a sala e pôr a mesa. Porém, o adolescente está prestes a sair para encontrar um amigo que ligou abalado, dizendo que está muito mal: “Preciso muito conversar com alguém”. Por isso, o adolescente acaba dizendo não à mãe.
- Você está incomodado porque um grande amigo seu tem um amigo que não gosta de você e o trata mal. Então, você quer pedir ao seu amigo que, pelo menos, não fale sobre você com o outro e o defenda dos ataques dele.
- O pai promete à filha adolescente que a levará para fazer compras por ocasião do aniversário dela. Porém, no dia de folga do seu pai, a adolescente o chama para fazer compras e ele diz que está muito cansado.

Ponto para discussão: pergunte “Como são essas conversas quando as pessoas aplicam as habilidades GIVE? E quando não as aplicam?”.

Exercício: *role-play* sobre validação

Outro exercício de *role-play* envolve desenvolver a habilidade da validação. Nessa prática, o líder deve circular pelo grupo e dizer a cada membro uma das afirmações listadas a seguir. O participante responderá usando as habilidades GIVE e expressando validação para a outra pessoa, mesmo que seja difícil e que ele não concorde.

Veja, a seguir, algumas afirmações para a prática da habilidade de validação.

- “A professora está me tratando tão mal ultimamente! Acho que vou largar a disciplina de matemática só para não conviver mais com ela.”
- “Todo mundo me diz que estou muito emotivo e negativo. Não tenho ninguém com quem falar ou para quem pedir ajuda... Me sinto muito sozinho.”
- “Meu pai vai me matar quando descobrir que tirei C em biologia!”
- “Você tem que estudar para a prova de amanhã, mas precisa participar do jantar com sua família. É uma ocasião importante, pois trata-se da única oportunidade em que todos podem interagir sem distrações.”
- “Eu adoro o Gus! Ele é o melhor! Quero ser um amigo de fé para ele!”
- “Ninguém gosta de mim. Acho que não tenho nenhum amigo.”
- “Estou obcecado por aquela série de TV! Fiquei muito triste porque a temporada acabou e vou passar meses sem ver o programa. Até chorei quando a temporada acabou!”
- “Fiquei muito irritada, pois ela entrou no meu quarto e pegou minha escova de cabelo!”
- “Eu adoro as aulas de teatro! É meu programa favorito na semana! Você tem que cancelar essa consulta médica porque eu não posso faltar!”

- “A galera foi muito hostil e fechada na audição, então não sei se quero participar da apresentação.”
- “Acho que o professor estava pegando no meu pé hoje, mas eu estava dando o meu melhor!”
- “Eu estava ansioso para comprar os ingressos, mas, quando entrei no site, eles já tinham se esgotado!”
- “Fiquei tão chateado com você! Parece que você passou metade da festa me tratando mal e a outra metade me ignorando!”
- “Tenho certeza de que me dei mal na prova, pois estava muito difícil!”
- “Estou muito para baixo. Fui me inscrever na minha aula de dança favorita, mas o período de matrícula já tinha sido encerrado!”
- “Estou arrasado porque você vai viajar por uma semana. Tenho que fazer tanta coisa e você não estará aqui! Não viaje!”
- “Não gosto da forma como meu chefe me trata. Ele me deixa muito irritado. Acho que vou pedir demissão!”
- “Perdi o ônibus e tive que esperar meia hora na parada debaixo de uma chuva daquelas!”

Nota para os líderes: comunique ao grupo que você espera que eles aprendam e usem as habilidades GIVE tanto quanto possível.

- **Pratique mesmo quando for difícil.** Infelizmente, muitos trabalham e estudam demais e, quando voltam para casa, só querem “dar um tempo”, o que pode parecer um comportamento contrário ao GIVE. É fundamental que todos os membros do grupo saibam reconhecer essa tendência. Esse foco deve gerar interações (baseadas no modelo GIVE) mais consistentes e intensas com seus entes queridos. No futuro, se você se esquecer de aplicar o GIVE ao interagir com sua família ou seus colegas, vamos adotar um estilo tranquilo e lembrá-lo de usá-lo.

Desafios ao ensinar as habilidades GIVE

- **Validação ou elogios.** Muitos confundem validação com elogiar ou tranquilizar alguém e com outras formas de suporte. Veja estes exemplos.

“Ah, tenho certeza de que seu pai vai entender.”

“Tenho certeza de que você se saiu bem na prova, como sempre!”

“Ah, você tem muitos amigos, é muito querido!”

Os líderes devem ressaltar a diferença e explicar que mesmo elogios sinceros e bem-intencionados podem ser percebidos como invalidadores, intensificando as emoções. Por exemplo: “Não, você não entendeu! Meu pai vai me matar!”.

- **Validação de uma reação exagerada.** Os membros do grupo também não sabem ao certo se devem expressar validação para alguém que, na opinião deles, está exagerando a importância de algo. Nesse caso, para eles, a emoção não corresponde aos fatos. Veja estes exemplos.

“Você está mesmo irritada por causa de uma escova de cabelo? Não acha que está exagerando?”

“Você está mesmo pensando em abandonar a disciplina de matemática? Ficou louco?”

Os líderes também podem apontar como esse tipo de resposta produz efeitos negativos e demonstrar em um *role-play*; a postura de minimização ou rejeição quase sempre resultará em uma intensificação da emoção.

Às vezes, como a emoção não está sendo exprimida, temos que raciocinar antes de expressar validação. Por exemplo, você perdeu o ônibus e teve que esperar o próximo debaixo de chuva. Uma resposta validadora seria “Que horrível! Deve ter sido muito frustrante!”. É o oposto de uma resposta invalidadora, como “Da próxima vez, chegue mais cedo!”.

- **Validação ou lições de responsabilidade.** Outra pergunta comum entre os pais é “Quando eu expresso validação, estou aceitando o comportamento?”. Considerando o exemplo anterior, o pai ou a mãe pode perguntar “Será que devo ensinar a lição de sair na hora certa ou só demonstrar que também fiquei triste com o episódio da espera na chuva?”. Uma resposta positiva é determinar a reação mais eficaz e ajudar os pais com a identificação dos objetivos da interação. Uma resposta validadora transmite compreensão e destaca as consequências de não sair na hora certa para pegar o trem. Uma resposta invalidadora provavelmente só irritará o adolescente e aumentará a distância entre ele e seu pai ou sua mãe.

TAREFA DE CASA

Distribua a ficha de efetividade interpessoal 4 (“Exercício: habilidades GIVE”). Oriente os participantes a usarem as habilidades GIVE em duas situações durante a próxima semana. Eles devem registrar os eventos e os resultados na ficha.

SESSÃO 2

BREVE EXERCÍCIO DE MINDFULNESS REVISÃO DA TAREFA DE CASA INTERVALO

FAZENDO UM PEDIDO A ALGUÉM: HABILIDADES DEAR MAN

Explicação aos participantes sobre as habilidades DEAR MAN

As habilidades DEAR MAN são apresentadas junto com uma história pessoal contada pelo líder do grupo ou com três práticas de *role-play* conduzidas

por dois líderes. No método da história pessoal, o líder deve fazer um resumo de uma situação interacional complexa da vida real. Em seguida, sem identificar as habilidades específicas, ele descreverá como obteve o que queria. As habilidades DEAR MAN e GIVE devem ser mencionadas no exemplo.

Exemplo do método da história pessoal

Duas semanas depois de nascer, meu filho estava vomitando mais do que o normal e parecia estar sofrendo de um grave refluxo. Na terceira semana, ele começou a perder peso, um grande risco para um recém-nascido. Levamos o bebê para o pronto-socorro, onde ele recebeu o diagnóstico de estenose pilórica. Nessa condição, a musculatura da base do estômago é muito estreita e não permite a passagem dos alimentos. Portanto, se a comida não desce, só pode seguir em uma direção: para cima! Disseram que era caso de cirurgia.

Muito ansiosos, fomos até um cirurgião especialista (dr. W), famoso por seu excelente trabalho com recém-nascidos que sofriam de estenose pilórica. Nossa filha ficou alguns dias internado à espera da cirurgia, pois havia procedimentos mais urgentes na fila. O bebê estava conectado a monitores e cateteres, e a situação foi muito desgastante para nós.

Chegou a manhã da cirurgia. Uma mulher entrou no quarto e anunciou: "Sou a dra. B. Eu farei o procedimento". Comentei que, pelo que sabíamos, o dr. W faria a cirurgia. Ela ficou na defensiva e disse: "Sou a residente-chefe e farei a cirurgia. O dr. W estará na sala comigo". Respondi na hora: "Dra. B, viemos aqui pelo dr. W. Ele é o especialista. Gostaria de falar com ele antes da cirurgia". A dra. B saiu do quarto irritada. Minha esposa e eu ficamos chocados com essa interação. Para nós, era fundamental que nosso bebê fosse operado pelo cirurgião responsável, não pelo residente. Uma hora depois, o dr. W entrou na sala, calmo e confiante.

Eu disse: "Dr. W, muito obrigado por vir aqui falar conosco. [Descreva:] Como você deve saber, a dra. B, sua residente-chefe, se apresentou mais cedo e nos informou que faria a cirurgia. Porém, nós o procuramos

especialmente pela sua reputação. [Expresse:] Fiquei surpreso e irritado com a reação áspera da dra. B e agora estou preocupado com a possibilidade de a cirurgia não ser realizada por você. [Afirme expressando validação:] Também atuo como psicólogo em um hospital universitário e acredito no treinamento de residentes, mas esperava que você realizasse a cirurgia e peço que faça isso. [Reforce:] Estamos falando do meu filho, que só tem três semanas. Como todos dizem que você é o maior especialista em estenose pilórica, eu gostaria muito que você realizasse a cirurgia. Os pais sempre querem o melhor para os filhos, e eu ficarei eternamente grato se você realizar o procedimento."

[Concentre-se:] O dr. W validou minhas preocupações, mas disse que, como estávamos em um hospital universitário, a residente-chefe faria a cirurgia sob sua supervisão. [Disco arranhado:] Mantive o foco no objetivo e repeti meus argumentos, reiterando que gostaria que ele realizasse a cirurgia, que o procuramos especificamente para isso e que seríamos eternamente gratos. [Demonstre confiança:] Me expressei com cortesia e confiança, mantive contato visual e apertei a mão dele com firmeza. [Negocie:] Eu disse que podíamos esperar pelo melhor horário para que ele se encarregasse do procedimento naquele dia. O dr. W respondeu que entendia minhas preocupações e, embora confiasse nas habilidades da dra. B, comprometeu-se a realizar a cirurgia com a assistência da residente-chefe. Eu disse que estava muito contente e expressei minha profunda gratidão por seu tempo e seu compromisso.

Ponto para discussão: pergunte aos participantes quais elementos da interação interacional foram eficazes no exemplo anterior. Depois, explique e associe esses elementos às habilidades DEAR MAN.

Método do role-play com os líderes

Outro método eficaz para apresentar o DEAR MAN é promover um role-play com os líderes. Para começar, definimos um objetivo para a pessoa (por exemplo, uma adolescente que pede para os pais comprarem um violão e pagarem aulas de música para ela).

Primeiramente, encenamos uma abordagem agressiva. O líder grita e faz exigências ao outro líder, que sai de fininho, horrorizado, ou começa a gritar também. Depois, promovemos um role-play com uma abordagem passiva. O líder deve ser evasivo, sugestivo e até fazer acusações antes de desistir do pedido diante da falta de respostas do outro líder.

Após cada sessão de role-play, orientamos os membros do grupo a comentarem se as ações tomadas nos pedidos foram eficazes e por quê. Devemos questionar como eles teriam melhorado a eficácia do pedido. No geral, a sabedoria do grupo se expressa quando os membros identificam os componentes das habilidades DEAR MAN mesmo que ainda não tenham estudado o tema.

Explique as habilidades DEAR MAN

Oriente os participantes a lerem a ficha de efetividade interpessoal 5 (“Fazendo um pedido a alguém: habilidades DEAR MAN”). Apresente a ficha e associe seu conteúdo aos objetivos de fazer pedidos e dizer não. Leia (ou peça para os membros lerem) e explique as letras da sigla.

- (D) Descreva a situação. Sem julgamentos nem opiniões.
- (E) Expresse seus sentimentos e opiniões. “Sinto que” e “prefiro que”, não “você deve”.
- (A) Seja assertivo, fazendo seu pedido ou dizendo não diretamente.
- (R) Reforce um comportamento ou recompense a outra pessoa com antecedência, expressando gratidão e comunicando como a satisfação do seu pedido trará benefícios para ela, para você ou para uma situação. Explique as vantagens resultantes de atender ao seu pedido ou aceitar o seu não.
- (M) Mantenha-se atento. Mantenha o foco em seus objetivos. Não se distraia nem permita distrações. Volte sempre aos objetivos e ao pedido, como um disco arranhado.
- (A) Aparente confiança. Altere o tom e o volume da voz, mantenha contato visual, corrija sua postura (ombros e coluna retos,

cabeça erguida) e cuide da sua aparência física (quando estamos bem-vestidos e bem cuidados, projetamos confiança). Essas medidas farão com que você seja levado a sério. [Os líderes podem promover uma rápida sessão de role-play ou orientar voluntários do grupo a demonstrarem a diferença entre um pedido ou uma recusa feita com e sem confiança. Os participantes devem observar essa distinção.]

(N) Negocie, se necessário. Faça ofertas para obter ganhos. Diga que pode fazer concessões para que a pessoa atenda ao seu pedido ou aceite seu “não”. Se não conseguir pensar em uma oferta (por exemplo, “Não posso fazer X, mas posso fazer Y”), peça sugestões para a outra pessoa: o que poderia ajudá-la a atender ao seu pedido ou aceitar seu “não”? Por exemplo: “Na sua opinião, como podemos resolver esse problema?”. [Os líderes podem destacar que, na negociação, o objetivo não é derrotar a outra parte, mas convencê-la de que, para resolver o problema, ambas terão que agir com responsabilidade e diligência. Adotando essa abordagem, ambas se sentirão mais à vontade com o pedido ou a recusa.]

Praticando as habilidades

É importante realizar sessões de role-play para que os membros do grupo pratiquem as habilidades DEAR MAN. Para isso, forme duplas ou trios (com duas pessoas conversando e outra observando, orientando e dando feedback) ou mobilize o grupo inteiro, com voluntários encenando as habilidades e os líderes e outros membros do grupo orientando e dando feedback. Confira, a seguir, exemplos que podem ser aplicados nas sessões de role-play/discussões sobre as habilidades DEAR MAN.

- Pedir carona em um horário inconveniente. [A encenação pode tratar do pedido ou da recusa.]
- Pedir um empréstimo de valor elevado. [O role-play pode tratar do pedido ou da recusa.]

- Pedir férias do trabalho para fazer uma viagem.
- Pedir para um membro da família lhe dedicar mais tempo.
- O pai quer que o adolescente volte para casa mais cedo em determinada noite; o adolescente quer ficar até mais tarde.
- Pedir mais tempo de jogo ao treinador.
- Recusar um pedido para sair com um amigo.
- Dizer não ao seu namorado ou a sua namorada, pois você ainda não se sente preparado sexualmente para avançar.
- O pai quer dizer não ao pedido do adolescente para dormir na casa de um amigo, pois nenhum dos pais dele estará em casa.
- Você está em uma situação difícil por causa de alguém. Sofre com pensamentos preocupantes, emoções e indecisão, e não sabe se deve dizer sim ou não. *[Aplique o DEAR MAN e peça mais tempo para pensar, evitando o impulso de dizer sim no momento. Muitos participantes ficam contentes quando compreendem que não precisam tomar decisões impulsivas. Essa prática exerce as habilidades necessárias para dizer: "Preciso pensar melhor sobre isso".]*

Desafios ao ensinar as habilidades DEAR MAN

Veja, a seguir, perguntas frequentes dos membros do grupo e sugestões de respostas.

- ***O que fazer quando a outra pessoa não está agindo com efetividade interpessoal?*** Isso pode ser difícil e frustrante! Muitas vezes, ficamos tristes quando as pessoas não atendem aos nossos pedidos, nos invalidam, enrolam, importunam, criticam ou magoam, quando gritam ou frustram nossas expectativas. Porém, você terá mais chances de concretizar suas vontades se usar as habilidades DEAR MAN, recorrendo ao disco arranhado para se manter focado em seus objetivos. Não podemos controlar a desenvoltura dos outros, só otimizar o uso das nossas próprias habilidades. Também podemos aplicar as habilidades GIVE e

FAST, que veremos a seguir. Essas medidas trarão resultados melhores.

Porém, às vezes nem as melhores habilidades interpessoais são suficientes. Nesses casos, precisamos adotar outras medidas. Devemos aplicar as habilidades de efetividade interpessoal para obter ajuda de outra pessoa com a situação, como uma autoridade escolar (se um colega estiver pegando no seu pé), um amigo ou pai/mãe. A *mindfulness* nos ajuda a identificar os próprios impulsos e reações, a agir de forma mais positiva (priorizando a concretização dos objetivos) e a manter o foco em uma habilidade de tolerância ao mal-estar, como distração, regulação de afeto positivo, desenvolvimento da habilidade do momento, definição dos prós e contras de cada reação, TIPP⁵ e aceitação radical. Podemos aplicar uma habilidade de regulação emocional realizando uma atividade agradável, trabalhando em uma meta de longo prazo baseada em nossos valores, encerrando relacionamentos (se possível), desenvolvendo relacionamentos (atuais ou novos) ou construindo maestria. Portanto, quando não obtemos o que esperamos em uma situação interpessoal, ainda há muitas formas de atenuar nossa frustração.

- ***O que fazer quando a outra pessoa usa as habilidades "DEAR MAN" com você?*** Imagine que você está aplicando as habilidades DEAR MAN para fazer um pedido e a outra pessoa aplica essas habilidades para dizer não. O que fazer nesse caso? Para aumentar suas chances de obter o que deseja, mantenha o foco em seus objetivos, reforce sempre (apontando os benefícios que a outra pessoa poderá obter se atender ao seu pedido) e negocie (faça concessões e peça sugestões de solução conjunta do problema). No entanto, como nem sempre obtemos aquilo que desejamos,

⁵ Do inglês *temperature, intense physical exercise, paced breathing, progressive relaxation*, ou "temperatura, exercício físico intenso, respiração compassada, relaxamento progressivo".

temos que aceitar isso. No longo prazo, é recomendável desenvolver e praticar a habilidade de fazer pedidos e negociar.

- **Não é “submissão” usar as habilidades DEAR MAN para fazer pedidos simples aos filhos?** Alguns pais já apontaram que aplicar as habilidades DEAR MAN para fazer pedidos básicos pode ser entendido como uma forma de “submissão” (por exemplo, quando o pai ou a mãe pede ao filho para ajudar na cozinha em uma ocasião especial ou para cuidar da irmã mais nova enquanto sua avó está no hospital). Eles dizem “Quando eu era criança, meus pais só me diziam para fazer as coisas. Eu nem pensava em questionar!”. Essa prática não transmite a ideia de que o pedido é excessivo e negociável, reforçando, assim, uma cultura de privilégios e de adolescentes que evitam responsabilidades? Sempre perguntamos a esses pais como eles estão se saindo quando mostram “quem é que manda” para os filhos adolescentes. Se isso não estiver funcionando para nada além de conflitos, aplicar essas habilidades pode ser uma estratégia mais eficaz. Além disso, os adolescentes se sentem mais respeitados quando, em vez de darmos ordens, aplicamos as habilidades DEAR MAN. Os pais ensinam habilidades interpessoais eficazes que serão utilizadas por seus filhos com eles e em outros relacionamentos.

TAREFA DE CASA

Distribua a ficha de efetividade interpessoal 6 (“Exercício prático: habilidades DEAR MAN”). Oriente os participantes a usarem as habilidades GIVE em uma situação durante a próxima semana. Eles devem registrar na ficha o evento, o objetivo específico das habilidades DEAR MAN (por exemplo, “Quero dizer a Maria que não posso emprestar dinheiro para ela”), como cada componente foi usado e o resultado da prática.

SESSÃO 3

BREVE EXERCÍCIO DE MINDFULNESS REVISÃO DA TAREFA DE CASA INTERVALO

PRESERVANDO O AUTORRESPEITO: HABILIDADES FAST

Explicação aos participantes sobre as habilidades FAST

Às vezes, os objetivos centrais são adotar uma postura franca e se sentir bem consigo mesmo. Hoje, veremos as habilidades necessárias para:

- não ser explorado;
- se sentir bem consigo mesmo;
- não se vender;
- se sentir bem com a forma como se trata os outros.

Oriente os participantes a lerem a ficha de efetividade interpessoal 7 (“Preservando o autorrespeito: habilidades FAST”). Explique as habilidades por meio da sigla FAST.

- (F) Seja justo consigo mesmo e com a outra pessoa.
- (A) Não peça desculpas demais (nem de menos). Você não precisa se desculpar por seguir seus princípios, por ser você mesmo ou por estar vivo.
- (S) Atenha-se aos seus valores: faça o que é certo para você, seguindo sempre os valores da sua mente sábia.
- (T) Seja franco: não minta, exagere ou se desespere.

Exercício: role-play com os líderes do grupo

Os líderes podem encenar as seguintes situações sem e, depois, com a aplicação das habilidades FAST.

Seu tio pede que você o ajude nos negócios da família. Seus pais ficam animadíssimos! Porém, sua vocação não é essa. Você tem outros planos, mas não quer desapontar seu tio. As habilidades FAST podem ser úteis nesse caso.

Em seguida, os líderes devem retomar cada letra da sigla com os membros do grupo, perguntando “Ela foi justa consigo mesma? Com o tio? Ela se desculpou demais? Ela se ateve aos próprios valores? Ela foi franca?”. Depois, os participantes devem comentar a importância de cada etapa.

Praticando as habilidades em grupo

Oriente os membros do grupo na prática das habilidades FAST. Eles podem criar seus próprios exemplos ou escolher um dos itens a seguir:

- Um amigo quer que você o acompanhe na comemoração do aniversário de outro amigo em um local muito caro. Você tem que responder ao pedido e sabe que não pode gastar tanto dinheiro.
- Como você acabou de tirar a carteira de motorista, tem que deixar todo mundo em casa depois das festas. Por isso, sempre chega em casa depois do horário combinado, o que lhe traz pensamentos preocupantes, culpa e assim por diante. [Essa situação também serve para ilustrar fatores que interferem na efetividade interpessoal.]
- Um amigo pede para você mexer no armário de bebidas dos seus pais.
- Seus amigos estão ignorando uma colega de escola, que nunca é convidada para nada e fica sempre sozinha no intervalo. Você quer pedir para eles aceitarem a garota no grupo.
- Você vai a uma festa em que todos estão bebendo e se drogando, mas você não quer fazer nada disso.

- Seu professor lhe causa um grande constrangimento ao revelar informações pessoais sobre você para a classe.
- Um garoto diz que só topa sair com você se você mandar *nudes* para ele.
- Um parente está pedindo para você ir com ele a algum lugar, mas você tem outras prioridades.
- Uma amiga pede constantemente sua ajuda com um trabalho, mas você está ocupado nesta semana estudando para uma prova.
- Alguém próximo está invalidando suas emoções e acabando com seu ânimo.
- Um amigo que bebeu demais lhe diz “Vamos, vou te levar pra casa!”.
- Um amigo tem ingressos para a final do campeonato e o convida, mas você terá que inventar uma mentira para sair mais cedo do trabalho ou da escola, pois seus pais não o deixarão ir. [Esse tema de role-play pode servir para praticar as habilidades FAST com o amigo ou com os pais.]
- Em um jantar especial, um parente faz comentários depreciativos sobre um grupo (associado a uma determinada etnia, orientação sexual, faixa etária, deficiência, *status socioeconômico*, etc.). Você fica incomodado, mas não quer começar uma discussão.
- Você está dormindo na casa de um amigo e é pressionado pelo pessoal que está lá a topa um desafio que lhe traz constrangimento ou desconforto (por exemplo, dançar, postar algo negativo sobre um colega da escola na internet ou fazer uma revelação).

DESAFIANDO PENSAMENTOS PREOCUPANTES QUE INTERFEREM NA EFETIVIDADE INTERPESSOAL

Oriente os participantes a lerem a ficha de efetividade interpessoal 8 (“Preocupações e autoafirmações da mente sábia”).

Orientação aos participantes sobre o tema

Às vezes, as preocupações dificultam o desenvolvimento das habilidades. Algumas preocupações são mitos sobre formas de convivência. Para combatê-las, devemos usar nossa mente sábia e as habilidades interpessoais a fim de determinar se os pensamentos preocupantes são verdadeiros. Podemos, por exemplo, defender nossos valores mesmo se estivermos preocupados com a perda do apreço da outra pessoa por nós.

Nota para os líderes: é possível apresentar essas ideias a partir de uma história pessoal sobre pensamentos preocupantes contada por um líder. Confira este exemplo.

“Minha filha estava tendo problemas com uma professora na escola. Como ela não conseguia lidar com a situação, eu queria falar com a professora e resolver a questão. Porém, de início, fui impedido por pensamentos preocupantes. E se não der certo? E se ela achar que minhas exigências são injustas? E se eu acabar prejudicando ainda mais a minha filha? Por isso, eu não conseguia me comunicar de forma eficaz com a professora para resolver os problemas.”

Nem todos os pensamentos preocupantes são nocivos

Às vezes, os pensamentos preocupantes servem para você parar um pouco e pensar se está dizendo algo por impulso. É importante levar em consideração os fatos, suas emoções e a mente sábia: fazer essa pergunta ou esse comentário é um gesto eficaz? Você se sente paralisado pelos pensamentos preocupantes?

Veja, a seguir, algumas formas de explicar o material aos membros do grupo.

- Oriente os membros do grupo a contestarem todos os pensamentos preocupantes listados na ficha de efetividade interpessoal 8.

- Adote a estratégia do advogado do diabo: defenda os pensamentos preocupantes com grande entusiasmo para instigar críticas intensas entre os membros do grupo.
- Explique as diferenças entre o equilíbrio racional e emocional e o equilíbrio entre pensamentos preocupantes e a mente sábia.

Exercícios para a criação de declarações da mente sábia

Confira esta lista com temas sobre desafios associados a pensamentos preocupantes e faça um ou mais dos exercícios propostos.

- **Prática mental.** Oriente os membros do grupo a imaginarem um conflito interpessoal e descreva a situação (confira os exemplos a seguir). Eles devem se colocar no contexto descrito. Oriente os participantes a repetirem para si mesmos, com convicção, uma declaração da mente sábia. Em seguida, circule e compartilhe as declarações propostas.
- **Prática em voz alta.** Descreva outra situação de conflito. Caminhe pela sala e peça para cada membro do grupo repetir uma declaração da mente sábia em voz alta. Cada declaração pode ser externada por mais de uma pessoa.
- **Desenhando pensamentos.** Desenhe um personagem e dois balões vazios saindo da cabeça dele. Em seguida, use um dos exemplos a seguir e peça para os participantes sugerirem um pensamento preocupante para preencher um balão e uma autodeclaração da mente sábia (que desafie o pensamento preocupante em questão) para preencher o outro balão.

Cenários para pensamentos preocupantes e desafios

- Você quer pedir para seu pai tratar seu namorado um pouco melhor, mas tem receio de que seu pai fique irritado e diga que não gosta do seu namorado.

- Você quer pedir para seu filho adolescente deixar de sair com os amigos no fim de semana para passar um tempo com a família, mas teme uma explosão.
- Você quer externar sua opinião para a classe, mas tem medo de soar estúpido.
- Você quer pedir ajuda em seu local de trabalho, mas teme que seu professor/ chefe/amigo/parente pense que você é incompetente.

Exemplos de autodeclarações da mente sábia para desafiar pensamentos preocupantes

No geral, dizemos as frases a seguir para amigos e entes queridos, mas não para nós mesmos. Então, pratique!

- “Só porque não deu certo da última vez não significa que se eu pedir de modo mais habilidoso desta vez, eu não vá conseguir.”
- “Eu vou ficar bem se eu não conseguir o que quero ou preciso.”
- “Admitir que precisa de ajuda de alguém o tornará uma pessoa mais forte, então peça.”
- “Posso compreender e validar uma outra pessoa e ainda assim pedir o que quero.”
- “Se eu digo não para as pessoas e elas ficam irritadas, isso não significa que eu deveria ter dito sim.”
- “Eu ainda posso me sentir bem comigo mesmo ainda que haja alguém incomodado comigo.”

TAREFA DE CASA

Distribua a ficha de efetividade interpessoal 9 (“Exercício: habilidades FAST”). Oriente os participantes a usarem as habilidades FAST em duas situações durante a próxima semana. Eles devem registrar os eventos e os resultados na ficha.

SESSÃO 4

BREVE EXERCÍCIO DE MINDFULNESS REVISÃO DA TAREFA DE CASA INTERVALO

FATORES QUE DETERMINAM A INTENSIDADE COM QUE DEVEMOS FAZER PEDIDOS OU DIZER NÃO

Oriente os participantes a lerem a ficha de efetividade interpessoal 10 (“Fatores que determinam a intensidade dos pedidos”). Os líderes devem instruir os participantes a ler os itens indicados na ficha e a discutir cada um deles. Em seguida, eles podem apresentar algumas situações (veja os exemplos a seguir) ou pedir ao grupo sugestões para práticas baseadas nesses fatores, que definem a intensidade da busca ou da recusa.

Às vezes, temos as habilidades, mas não sabemos definir a intensidade do pedido (ou se devemos mesmo pedir) ou da recusa. Nesses casos, temos que considerar as especificidades sociais e analisar o contexto para obter mais informações. Para decidir, devemos ter em mente os seguintes fatores e responder às perguntas indicadas.

- **Prioridades.** Quais são minhas prioridades no pedido? Preservar o relacionamento? Obter algo ou dizer não? Manter o autorrespeito? Com essa habilidade, definimos nossos objetivos e prioridades interpessoais e determinamos se devemos usar o GIVE, o DEAR MAN, o FAST ou uma combinação desses modelos.
- **Capacidade.** A pessoa pode mesmo me dar o que quero? E eu posso dar o que ela pede? Temos que analisar a capacidade. Por exemplo, em vez de convidar meu primo (que está com uma perna quebrada) para jogar futebol, seria melhor chamar outra pessoa. Se um amigo me pede dinheiro emprestado quando estou economizando, seria melhor dizer não.

- **Oportunidade.** Agora é um bom momento para fazer o pedido? É uma boa hora para atender a um pedido? Você queria discutir um tema importante quando a outra pessoa estava começando a ver um filme ou pegando no sono? Você estava muito agitado quando abordou alguém para resolver um problema? Foi em público? Alguém já pediu para você fazer algo exatamente quanto você estava de saída? Alguém já tentou iniciar uma conversa enquanto você estava focado nos estudos ou no trabalho? Esses fatores devem ser considerados sempre que pensamos em pedir algo ou em atender a um pedido.
- **Preparação.** Analisei os fatos, fiz a tarefa de casa e me preparei antes de fazer o pedido? E a outra pessoa? Por exemplo, é melhor se inteirar a respeito de detalhes como custo e conteúdo antes de pedir dinheiro aos seus pais para um curso. Da mesma forma, é melhor obter as informações sobre a supervisão e o local de uma festa antes de pedir permissão aos seus pais para ir. Você praticou muito antes de pedir para o professor uma segunda oportunidade para melhorar a sua nota?
- **Relacionamento.** Meu pedido (ou o pedido da outra pessoa) é apropriado para o nosso relacionamento? Eu conheço bem a outra pessoa? Qual é a natureza do nosso relacionamento? O que devo esperar do relacionamento? E a outra pessoa? Analise a natureza do relacionamento antes de fazer ou atender a um pedido. Por exemplo: Somos tão próximos a ponto de eu confiar nessa pessoa para revelar algo particular? Posso pedir carona para um amigo mais velho e confiável, mas não para um professor. Posso pedir para um professor me ajudar com as tarefas de espanhol, mas não para um colega que mal conheço.
- **Negociação.** A outra pessoa tem exigido demais? Eu tenho cedido ou recusado demais? Eu tenho exigido demais da outra pessoa? Nossa relação está sendo equilibrado? É preciso determinar se as condições são justas antes de fazer ou recusar

um pedido. Por exemplo, você já pediu dinheiro emprestado para o lanche várias vezes para o mesmo colega? A outra pessoa está sempre pedindo para você ir à casa dela, mas nunca quer ir para a sua?

Cenários para a prática

Os líderes podem descrever alguns cenários e perguntar aos membros do grupo quais são os fatores relevantes em cada decisão de fazer ou recusar um pedido.

- Um parente está hospedado em sua casa. Você quer pedir para ele parar de fumar dentro do local, mas não sabe se pode mesmo fazer isso.
- Uma pessoa que você conheceu recentemente pede sua ajuda para pintar o quarto no fim de semana. Você está pensando em dizer não, mas não sabe se é a coisa certa a fazer.
- Sua irmã está passando muito tempo com seu ex-namorado, que você acha desleal. Você está chateada, mas não sabe se tem o direito de pedir para sua irmã diminuir ou encerrar esse contato com ele.
- Você é convidado por uma amiga para uma festa que ela organizou. Porém, como você tem um compromisso mais cedo, precisa dizer a ela que chegará à festa uma hora atrasado.
- Um parente próximo tem invalidado você. Você quer marcar um horário para conversar sobre isso, mas não sabe mesmo se deve puxar esse assunto.
- Você quer pedir para um vizinho lhe dar uma carona até o médico. Porém, embora conheça a área, você não tem o endereço certo nem sabe quanto tempo vai demorar.
- Você pintou o cabelo, mas a cabeleireira errou a cor. Você quer voltar ao salão e para pedir que ela conserte o erro.

HABILIDADES THINK (OPCIONAL)

Nota para os líderes: essas habilidades (veja a ficha de efetividade interpessoal 13, “Habilidades THINK”) derivam do modelo de processamento de informações sociais de Crick e Dodge (1994). Elas ajudam os participantes a se colocarem na perspectiva de outra pessoa e construirão várias interpretações positivas para os comportamentos. Como não faziam parte da DBT padrão (Linehan, 1993b) e ainda não foram objeto de pesquisas, as habilidades THINK são opcionais. Os instrutores podem ensinar esse material se houver tempo suficiente e demanda entre os participantes. Os terapeutas podem ensinar as habilidades, se necessário, para um indivíduo ou uma família.

Desenvolvemos as habilidades THINK depois de constatarmos que, na DBT, os participantes se precipitam nas conclusões, presumem que os outros têm as piores intenções e, às vezes, não conseguem analisar outras perspectivas. O modelo do processamento de informações sociais destaca como as interpretações negativas sobre o comportamento da outra pessoa (por exemplo, “Ele está sendo mau!” ou “Ela está tentando me manipular!”) direcionam nossas escolhas de resposta para o lado negativo (por exemplo, “Não vou tolerar isso!”). Portanto, o objetivo das habilidades THINK é minimizar essas avaliações negativas e orientar os participantes a construir interpretações mais positivas (por exemplo, “Ele está frustrado e preocupado comigo porque eu nunca chego na hora marcada” ou “Ela está expressando sua aflição”) para, em seguida, analisar e selecionar suas respostas com base nessas interpretações mais positivas (por exemplo, “Devo prestar mais atenção nessas expressões!”). Com essas habilidades, os participantes também podem compreender como os outros se sentem em uma interação e como eles estão tentando desenvolver o relacionamento ou sofrendo diante de emoções ou circunstâncias difíceis. As habilidades THINK atenuam emoções negativas e irrelevantes e reduzem comportamentos interpessoais hostis e ineficazes.

Explicação aos participantes sobre as habilidades

Às vezes, ficamos frustrados com nossos relacionamentos e presumimos que as pessoas têm os piores comportamentos e intenções. Começamos a achar que elas não estão nem aí para nós ou que elas nos odeiam, nos ignoram, são egoístas, estão tentando nos magoar ou sendo cruéis, insensíveis e frias.

Ponto para discussão: pergunte “Vocês lembram de alguma situação em que presumiram o pior de alguém? Como vocês se sentiram?”. No geral, as pessoas mencionam emoções intensas, negativas e dolorosas. Questione: “Nesses casos, como vocês lidam com a outra pessoa?”. Com frequência, as pessoas dizem que atacam ou evitam a outra pessoa, mas nenhuma dessas opções é eficaz para preservar ou melhorar o relacionamento.

Às vezes, não conhecemos os fatos e presumimos o pior, mas a verdade pode ser totalmente diferente do que pensamos. Com as habilidades THINK, avaliamos outras motivações para o comportamento das pessoas.

Por que usar as habilidades THINK para avaliar outras motivações?

Quando avaliamos situações como negativas, nossas respostas tendem a ser mais negativas e hostis. Porém, mesmo que estejamos certos, no todo ou em parte, ao antecipar essas intenções negativas, não é uma abordagem eficaz iniciar um contato com expectativas tão ruins sobre a outra pessoa. Por exemplo, se você não está sendo auxiliado por um professor porque ele não gosta de você e não acredita no seu potencial, atacá-lo e fazer acusações será uma atitude eficaz? Essa postura fará o professor gostar mais de você e querer ajudá-lo? Em geral, é mais eficaz tratar as pessoas com base no benefício da dúvida, analisando suas perspectivas e agindo a partir daí. Então, para reduzir as situações de conflito e atenuar as emoções negativas, como raiva e mágoa, use o THINK.

Como usar as habilidades THINK

Oriente os participantes a lerem a ficha de efetividade interpessoal 13 (“Habilidades THINK”).

(T) Pense em qual seria a perspectiva da outra pessoa.

(H) Tenha empatia. Tente pensar em como a outra pessoa está se sentindo. Ela poderia estar triste? Preocupada? Frustrada? Desesperançada? Confusa?

(I) Considere interpretações múltiplas. Determine várias explicações possíveis para o comportamento da outra pessoa. Você deve construir pelo menos uma interpretação positiva e bem-intencionada. Por exemplo, a outra pessoa está preocupada com as suas ações porque ela valoriza a situação? Será que ela não está ajudando agora por estar sobrecarregada ou não saber como ajudar? Será que ela está mais agitada porque acha a situação importante e não sabe ser levada a sério de outra forma?

(N) Note e perceba o outro. Como a outra pessoa vem demonstrando sua preocupação ou melhorando o relacionamento? Ela pode não estar cooperando nem o apoio agora, mas talvez tenha feito isso em outras ocasiões ou demonstre sua preocupação de outras formas. Determine se ela está com dificuldades que a impeçam de colaborar com você agora.

(K) Seja gentil. Há outras explicações mais positivas (ou seja, sem malícia ou hostilidade) para o comportamento da outra pessoa? Como ela pode ter expressado suas preocupações ou dificuldades? Considerando essas possibilidades, seja positivo e gentil em suas respostas. Como isso pode ajudá-lo a lidar com a situação?

Exemplos para abordar as habilidades THINK

Os líderes podem propor um ou mais dos exemplos a seguir, descrevendo as etapas indicadas na ficha e fazendo as respectivas perguntas.

- Uma garota cuja mãe está viajando uma longa distância, com um alto custo, para levá-la para a terapia presume que sua mãe não se importa com ela porque não está correndo nem parece muito preocupada quando ela manifesta seu mal-estar.
- Internado em um hospital, um adolescente está irritado com seus amigos porque eles não estão ao seu lado nesse momento e acha que todos são egoístas.
- Uma mãe fica frustrada quando chega em casa e encontra o parceiro com os olhos grudados na tela do computador, sem lhe dar qualquer atenção. Ela presume que ele está irritado com ela e ignorando-a de propósito.

Perguntas para discussão

- Qual é a perspectiva da outra pessoa sobre a situação?
- Como a outra pessoa está se sentindo agora? Que pressões ou demandas ela está vivenciando?
- Há mais interpretações ou explicações possíveis para o comportamento da outra pessoa além da sua primeira avaliação?
- Você consegue identificar gestos que indiquem que a outra pessoa está valorizando o relacionamento? Veja se ela está sofrendo com estresse ou dificuldades em casa, na escola ou no trabalho.
- Você consegue pensar em uma forma mais positiva de abordar a outra pessoa? O que você pode dizer ou fazer nesse sentido? Qual seria o benefício dessa postura?

USANDO MÚLTIPAS HABILIDADES DE EFETIVIDADE INTERPESSOAL AO MESMO TEMPO

Neste ponto do módulo, é uma boa ideia propor um “teste” para os participantes no qual eles terão que aplicar múltiplas habilidades em uma situação. Isso pode ser feito de duas maneiras. Na primeira, os líderes orientam os membros do grupo a realizarem uma sessão de *role-play*,

indicando as habilidades aplicáveis e instruindo os participantes durante o processo. Na segunda opção, são os líderes que encenam uma situação usando várias habilidades, e os participantes são orientados a registrar as habilidades que identificarem. Ao analisar outros fatores, desafiar pensamentos preocupantes ou aplicar as habilidades THINK (opcionais), o ator deve expressar seu raciocínio em voz alta. Em seguida, promova uma discussão em grupo sobre as habilidades aplicadas no exercício e os respectivos resultados. Vamos conferir, a seguir, temas de *role-play* envolvendo o uso de várias habilidades ao mesmo tempo.

Exemplos de temas para *role-play*

Uma adolescente quer pedir à professora uma extensão no prazo de entrega de um artigo porque ficou uma semana de cama. Ela teme que a professora fique irritada e diga não [*pensamento preocupante*], mas pensa “Se eu não pedir, nunca vou saber. E pedir ajuda de uma maneira habilidosa pode ser um sinal de força” [*autodeclarações da mente sábia*]. Ela avalia a capacidade da professora de atender ao seu pedido (ela pode), o relacionamento (o gesto é apropriado para o relacionamento) e a negociação inerente à interação (ela é uma boa aluna e sempre entrega os trabalhos no prazo) [*fatores que devem ser considerados*]. Então, a adolescente faz um pedido claro e consistente, propondo um prazo específico [*DEAR*], mas também pergunta se a professora prefere definir outro prazo [*MAN*]. Ela adota uma postura gentil e expressa validação [*GIVE*], mas é sincera e não exagera nas desculpas nem na justificativa da doença [*FAST*].

A professora diz não porque o semestre já está acabando e ela precisa de tempo para avaliar e definir as notas. A adolescente fica muito irritada e presume que é odiada e perseguida pela professora. Porém, ela para um pouco e pensa, tentando sentir mais empatia pela professora (responsável por cinco turmas, com 30 alunos cada), até chegar a uma interpretação mais positiva: ela está muito ocupada agora, mas foi uma boa professora ao longo do ano, sempre disposta a me ajudar quando eu pedia [*THINK*]. Com essa compreensão mais ampla, a adolescente con-

segue ter uma abordagem mais gentil e diz para a professora que entende a situação, mas, como esse não é o seu melhor trabalho, ela pode fazer uma tarefa extra, se a professora permitir.

Outra opção é descrever uma situação e orientar os membros do grupo em uma discussão sobre os fatores que podem interferir nas habilidades, como superar esses obstáculos e quais habilidades aplicar e como.

Imagine que, finalmente, você foi convidado para passar uma noite com o pessoal mais “popular” da escola na casa de um colega. Na ocasião, o grupo brinca de “verdade ou consequência”. No jogo, vocês se envolvem em situações indiscretas (revelando informações altamente pessoais), constrangedoras (por exemplo, você tem que demonstrar a forma como dança nas festas, diante das gozações de todos), desagradáveis (por exemplo, você tem que engolir uma pimenta) ou prejudiciais para terceiros (como postar um comentário maldoso ou constrangedor sobre alguém nas redes sociais). Você se sente desconfortável na situação. O que lhe impede de sugerir outro jogo ou um tom mais leve na brincadeira, ou simplesmente de se recusar a jogar?

- Falta de habilidade: você não sabe o que dizer nem como fazer o pedido.
- Pensamentos preocupantes: você tem pensamentos do tipo “Ninguém vai gostar de mim”, “Não vão me convidar de novo”, “Vão pensar que sou um babaca” ou “Vão tirar sarro de mim”.
- Emoções: antes de falar, você sente uma combinação de emoções fortes, como raiva, solidão, medo, vergonha, que incluem um nó na garganta e lágrimas nos olhos quando se aproxima a hora de você falar.
- Indecisão: você não sabe se deve falar ou só relaxar, deixar para lá e se divertir; afinal, adolescentes são assim mesmo e você queria estar aqui.
- Ambiente: você até tenta falar, mas eles o ignoram ou dizem, em tom de deboche, “Foi mal, mas a maioria manda”, e continuam com a brincadeira.

Discutindo obstáculos que prejudicam as habilidades

Quando surgem pensamentos preocupantes, qual declaração da mente sábia podemos elaborar? [Selecione uma resposta do grupo. As respostas devem ser do tipo “Melhor ser honesto comigo mesmo do que fazer algo de que vou me arrepender depois.”]

E se você vivenciar emoções fortes? Nesse caso, use uma habilidade de *mindfulness*, como observar suas emoções sem julgamentos e manter o foco, ou [se o tema já tiver sido abordado] uma habilidade de regulação emocional, como adotar a ação oposta.

E se você estiver indeciso? Use as habilidades de *mindfulness* para acessar a mente sábia e definir sua resposta.

Se optar por não participar e, em seguida, manifestar-se, sendo, porém, ignorado pelo ambiente, você pode aceitar a situação ou talvez sair do ambiente.

Definindo quais habilidades usar e como usá-las

Depois de determinar que seus objetivos são conservar os relacionamentos (ou, pelo menos, não fazer inimigos), concretizar suas vontades ou dizer não e preservar o autorrespeito, o que você deve dizer em seguida?

Peça para voluntários elaborarem uma resposta habilidosa. Enquanto um líder orienta os participantes, outro pode escrever as habilidades demonstradas no quadro (por exemplo: descreva, seja franco, atenha-se aos seus valores). A resposta deve incluir necessariamente as habilidades GIVE, DEAR MAN e FAST e seguir esta linha: “Sei que vocês estão só se divertindo, mas me sinto desconfortável com algumas coisas. Prefiro parar por aqui, não quero mais dançar, comer pimenta nem fazer esse tipo de coisa na internet. Sugiro que a gente assista a um filme ou faça alguma outra coisa”.

Veja, na sequência, mais temas de role-play envolvendo o uso de múltiplas habilidades.

- O adolescente quer ficar fora até tarde da noite, mas os pais querem que ele chegue mais cedo.

- Dizer a um parente próximo “Não posso ir ao seu [evento importante]”.
- Pedir um dia de folga da escola por motivos de “saúde mental” ou os pais dizerem não a esse pedido.

TAREFA DE CASA

Oriente os participantes a lerem a ficha de efetividade interpessoal 11 (“Exercício: fatores que devemos avaliar ao fazer um pedido ou dizer não”). Nessa atividade, os membros do grupo indicarão vários fatores importantes que devem ser avaliados quando fazemos um pedido ou dizemos não.

Oriente os participantes a lerem a ficha de efetividade interpessoal 12 (“Exercício: usando várias habilidades simultaneamente”). Essa ficha contém uma atividade que integra as principais habilidades abordadas neste módulo. Como nas situações reais (que, no geral, exigem uma combinação de habilidades de efetividade interpessoal), essa atividade permite que os membros apliquem várias habilidades em uma determinada interação.

Opcional: se o tema já tiver sido abordado, os líderes podem orientar os participantes a lerem a ficha de efetividade interpessoal opcional 14 (“Exercício: habilidades THINK”). A ficha avalia as habilidades THINK, como a mudança de perspectiva, a redução das inferências negativas sobre o comportamento da outra pessoa e a definição de respostas mais positivas.

PARTE III

.....

Fichas de treinamento de habilidades¹

¹ De *DBT® Skills Manual for Adolescents*, de Jill H. Rathus e Alec L. Miller. Direitos autorais de 2015 de The Guilford Press. A permissão para fotocopiar este folheto é concedida aos compradores deste livro apenas para uso pessoal (veja a página de créditos para saber mais detalhes). As fichas estão disponíveis para download em: <https://www.sinopsyseditora.com.br/dbtskadforms>

FICHAS DE ORIENTAÇÃO

Ficha de orientação 1: O que é terapia comportamental dialética (DBT)?	469
Ficha de orientação 2: Objetivos do treinamento de habilidades.....	470
Ficha de orientação 3: Formato do grupo de treinamento de habilidades em DBT	471
Ficha de orientação 4: Teoria biosocial	472
Ficha de orientação 5: Pressupostos da DBT	473
Ficha de orientação 6: Diretrizes para o treinamento de grupo de adolescentes.....	474
Ficha de orientação 7: Contrato da DBT.....	475

FICHAS DE MINDFULNESS

Ficha de mindfulness 1: Mindfulness: assumindo o controle da sua mente	479
Ficha de mindfulness 2: Mindfulness: por que se preocupar?	480
Ficha de mindfulness 3: Três estados da mente	481
Ficha de mindfulness 4: Exercício prático: observando-se em cada estado da mente.....	483
Ficha de mindfulness 5: Habilidades de <i>mindfulness</i> “o que fazer”	485
Ficha de mindfulness 6: Habilidades de <i>mindfulness</i> “como fazer”	486
Ficha de mindfulness 7: Folha de consulta em <i>mindfulness</i>	487
Ficha de mindfulness 8: Exercício prático: habilidades <i>mindfulness</i> “o que fazer” e “como fazer”	488

FICHAS DE TOLERÂNCIA AO MAL-ESTAR

Ficha de tolerância ao mal-estar 1: Por que tolerar sentimentos e impulsos dolorosos?.....	491
Ficha de tolerância ao mal-estar 2: Visão geral das habilidades de sobrevivência à crise	492
Ficha de tolerância ao mal-estar 3: Habilidades de sobrevivência à crise: distraia-se com ACCEPTS da mente sábia	493
Ficha de tolerância ao mal-estar 4: Exercício prático: distraia-se com ACCEPTS da mente sábia	494
Ficha de tolerância ao mal-estar 5: Habilidades de sobrevivência à crise: autotranquilização com os seis sentidos	496
Ficha de tolerância ao mal-estar 6: Exercício prático: autotranquilização com os seis sentidos	497
Ficha de tolerância ao mal-estar 7: Habilidades de sobrevivência à crise: IMPROVE o momento	499
Ficha de tolerância ao mal-estar 8: Exercício prático: IMPROVE o momento	500
Ficha de tolerância ao mal-estar 9: Habilidades de sobrevivência à crise: prós e contras	502
Ficha de tolerância ao mal-estar 10: Exercício prático: prós e contras	504
Ficha de tolerância ao mal-estar 11: Habilidades de sobrevivência à crise: TIPP para manejo de emoções extremas	505
Ficha de tolerância ao mal-estar 12: Exercício prático: habilidades TIPP	507

Ficha de tolerância ao mal-estar 13: Monte seu <i>kit</i> de sobrevivência à crise para usar em casa, na escola ou no trabalho	508
Ficha de tolerância ao mal-estar 14: Aceitando a realidade: escolhas que podemos fazer	509
Ficha de tolerância ao mal-estar 15: Aceitando a realidade: mudando a sua mente	511
Ficha de tolerância ao mal-estar 16: Boa disposição	512
Ficha de tolerância ao mal-estar 17: Formas de praticar a aceitação da realidade	514
Ficha de tolerância ao mal-estar 18: Exercício prático: aceitando a realidade.....	515

FICHAS PARA TRILHAR O CAMINHO DO MEIO

Ficha para trilhar o caminho do meio 1: Dialética: o que é isso?	519
Ficha para trilhar o caminho do meio 2: Passo a passo da dialética	520
Ficha para trilhar o caminho do meio 3: Pensamentos equivocados	522
Ficha para trilhar o caminho do meio 4: Dilemas dialéticos.....	523
Ficha para trilhar o caminho do meio 5: Dilemas dialéticos: como o dilema se aplica a você?	524
Ficha para trilhar o caminho do meio 6: O que é típico para adolescentes e o que é motivo de preocupação?	525
Ficha para trilhar o caminho do meio 7: Exercício prático: pensar e agir dialeticamente	527
Ficha para trilhar o caminho do meio 8: Validação.....	528
Ficha para trilhar o caminho do meio 9: Como validar os outros?	529
Ficha para trilhar o caminho do meio 10: Como validar a nós mesmos?	530
Ficha para trilhar o caminho do meio 11: Exercício prático: validação de si mesmo e dos outros.....	531
Ficha para trilhar o caminho do meio 12: Mudança de comportamento.....	532
Ficha para trilhar o caminho do meio 13: Formas de intensificar comportamentos.....	534
Ficha para trilhar o caminho do meio 14: Exercício prático: reforço positivo.....	536
Ficha para trilhar o caminho do meio 15: Formas de extinguir comportamentos	537
Ficha para trilhar o caminho do meio 16: Exercício prático: extinção e punição.....	539

FICHAS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL

Ficha de regulação emocional 1: Controlando as emoções: por que isso é importante?	543
Ficha de regulação emocional 2: Objetivos do treinamento de habilidades de regulação emocional.....	544
Ficha de regulação emocional 3: Pequena lista de emoções	545
Ficha de regulação emocional 4: Para que servem as emoções?	546
Ficha de regulação emocional 5: Um modelo para as emoções.....	547
Ficha de regulação emocional 6: Um modelo para emoções e habilidades	548
Ficha de regulação emocional 7: Exercício prático: observe e descreva uma emoção.....	549
Ficha de regulação emocional 8: Visão geral das habilidades ABC e PLEASE	550

Ficha de regulação emocional 9: Acumulando experiências positivas no curto prazo (construindo uma barreira entre você e o descontrole emocional)	551
Ficha de regulação emocional 10: Lista de atividades prazerosas	552
Ficha de regulação emocional 11: Lista de atividades prazerosas para pais e filhos	554
Ficha de regulação emocional 12: Acumulando experiências positivas no longo prazo (construindo uma vida que vale a pena viver).....	556
Ficha de regulação emocional 13: Lista de valores e prioridades da mente sábia.....	557
Ficha de regulação emocional 14: Exercício prático: acumulando experiências positivas em curto e longo prazo.....	558
Ficha de regulação emocional 15: Desenvolvendo maestria e antecipando situações emocionais	559
Ficha de regulação emocional 16: Habilidades PLEASE.....	560
Ficha de regulação emocional 16a: Comida para melhorar o seu ânimo	561
Ficha de regulação emocional 16b: As melhores formas de descansar: 12 dicas para dormir melhor.....	563
Ficha de regulação emocional 17: Exercício prático: construção da maestria, antecipação e habilidades PLEASE	565
Ficha de regulação emocional 18: Na crista da onda: <i>mindfulness</i> das emoções atuais	566
Ficha de regulação emocional 19: Verificação dos fatos e resolução de problemas	567
Ficha de regulação emocional 20: Realize a ação oposta para mudar a emoção	568
Ficha de regulação emocional 21: Exercício prático: ação oposta.....	571

FICHAS DE EFETIVIDADE INTERPESSOAL

Ficha de efetividade interpessoal 1: Quais são seus objetivos e suas prioridades?.....	575
Ficha de efetividade interpessoal 2: O que lhe impede de atingir seus objetivos?	576
Ficha de efetividade interpessoal 3: Desenvolvendo e preservando relacionamentos positivos: habilidades GIVE.....	577
Ficha de efetividade interpessoal 4: Exercício prático: habilidades GIVE	578
Ficha de efetividade interpessoal 5: Fazendo um pedido a alguém: habilidades DEAR MAN...	579
Ficha de efetividade interpessoal 6: Exercício prático: habilidades DEAR MAN.....	580
Ficha de efetividade interpessoal 7: Preservando o autorrespeito: habilidades FAST.....	581
Ficha de efetividade interpessoal 8: Preocupações e autoafirmações da mente sábia	582
Ficha de efetividade interpessoal 9: Exercício prático: habilidades FAST.....	583
Ficha de efetividade interpessoal 10: Fatores que determinam a intensidade dos pedidos.....	584
Ficha de efetividade interpessoal 11: Exercício prático: fatores a que devemos avaliar ao fazer um pedido ou dizer não.....	585
Ficha de efetividade interpessoal 12: Exercício prático: usando várias habilidades simultaneamente.....	586
Ficha de efetividade interpessoal 13: Habilidades THINK	587
Ficha de efetividade interpessoal 14: Exercício prático: habilidades THINK.....	588

FICHAS DE ORIENTAÇÃO

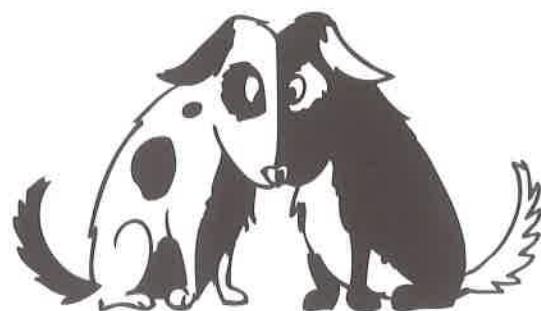
FICHA DE ORIENTAÇÃO 1

O que é terapia comportamental dialética (DBT)?

- Um tratamento eficaz para pessoas que têm dificuldade em controlar suas emoções e comportamentos.
- Um meio de substituir comportamentos problemáticos por comportamentos habilidosos.
- Suas habilidades ajudam as pessoas a vivenciarem uma gama de emoções sem necessariamente agir de acordo com elas.
- Suas habilidades ajudam os adolescentes a navegarem pelos relacionamentos em seus ambientes (família, escola, amigos).
- Ajuda as pessoas a criarem uma vida de que valha a pena ser vivida.

O que significa "dialética"?

Dialética = duas ideias opostas podem ser verdadeiras ao mesmo tempo e, quando consideradas juntas, podem criar uma nova verdade e um novo jeito de ver determinada situação. Há sempre mais de uma maneira de pensar sobre uma circunstância.



FICHA DE ORIENTAÇÃO 2

Objetivos do treinamento de habilidades

Problemas a reduzir

- 1. Consciência e foco reduzidos; confusão em relação a si mesmo**

(Nem sempre você entende o que está sentindo, por que fica chateado, quais são seus objetivos e/ou tem dificuldade de se manter focado)

- 2. Desregulação emocional**

(Rápidas e intensas alterações de humor com pouco controle e/ou estado emocional negativo estagnado; comportamentos dependentes do humor)

- 3. Impulsividade**

(Agir sem pensar nas consequências; evitar ou fugir de experiências emocionais)

- 4. Problemas interpessoais**

(Padrão de dificuldades em manter relacionamentos estáveis, conseguir o que deseja, mantendo o autorrespeito; solidão)

- 5. Desafios para adolescentes e família**

(Pensamento, sentimento e comportamento extremados; ausência de flexibilidade; dificuldade em lidar com conflitos familiares ou influenciar efetivamente o comportamento de outras pessoas)

Comportamentos a aumentar

- 1. Habilidades nucleares de mindfulness**

- 2. Habilidades de regulação emocional**

- 3. Habilidades de tolerância ao mal-estar**

- 4. Habilidades de efetividade interpessoal**

- 5. Habilidades para trilhar o caminho do meio**

OBJETIVOS PESSOAIS:

Comportamentos a diminuir

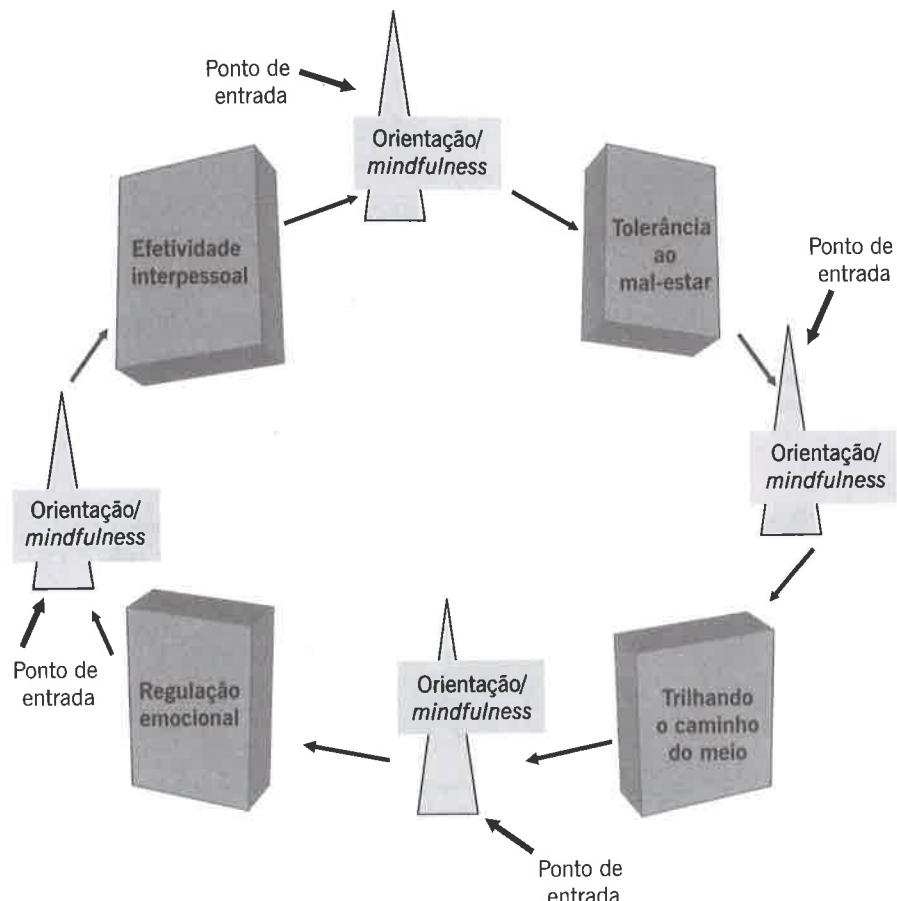
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Comportamentos a aumentar

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

FICHA DE ORIENTAÇÃO 3

Formato do grupo de treinamento de habilidades em DBT



FICHA DE ORIENTAÇÃO 4

Teoria biosocial

BIO:

- A. Existe uma vulnerabilidade biológica às emoções
1. Alta sensibilidade
 2. Alta reatividade
 3. Lento retorno ao nível da linha de base

Mais



INTERAGINDO

↓ ↑ COM...

SOCIAL:

Um ambiente invalidante comunica que o que você está sentindo, pensando ou fazendo não faz sentido, ou é considerado impreciso ou exagerado. Os ambientes incluem pais, professores, colegas, terapeutas, treinadores e outros. Às vezes, há um "leve desajuste" (como o temperamento, por exemplo) entre a pessoa e o ambiente.



O ambiente invalidante pune ou reforça a demonstração emocional e contribui para a supressão ou intensificação das emoções da pessoa, deixando-a, por vezes, confusa e incapaz de confiar nas próprias experiências emocionais (**autoinvalidação**).

COM O TEMPO LEVA A...

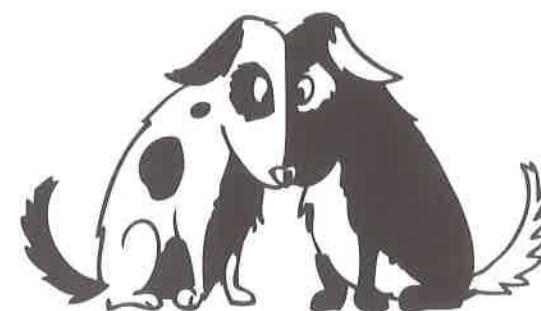


**Múltiplos problemas
(Desregulação emocional crônica)**

FICHA DE ORIENTAÇÃO 5

Pressupostos da DBT

1. As pessoas estão fazendo o melhor que podem.
2. As pessoas querem melhorar.
3. As pessoas precisam melhorar, se esforçar mais e estar mais motivadas para mudar.
4. As pessoas podem não ter causado todos os seus próprios problemas, porém precisam resolvê-los de qualquer maneira.
5. A vida de adolescentes emocionalmente angustiados e de suas famílias é dolorosa, visto que eles estão vivendo-a atualmente.
6. Adolescentes e famílias devem aprender e praticar novos comportamentos em todos os diferentes ambientes de suas vidas (em casa, na escola, no trabalho, com a vizinhança, etc.).
7. Não há verdade absoluta.
8. Adolescentes e suas famílias não podem falhar na DBT.



Adaptado de *DBT® Skills Training Handouts and Worksheets*, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

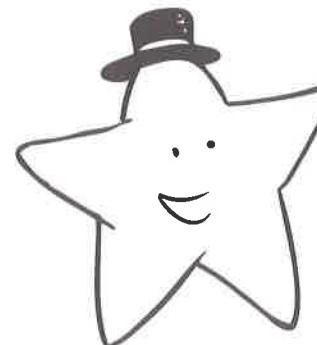
FICHA DE ORIENTAÇÃO 6

Diretrizes para o treinamento de grupo de adolescentes

1. As informações compartilhadas durante as sessões (incluindo os nomes de outros membros do grupo) devem ter sua confidencialidade preservada.
2. As pessoas não devem comparecer a sessões sob efeitos de drogas ou álcool.
3. Se você perder mais de cinco sessões em grupo (faltas) em um programa de 24 semanas, está fora do tratamento. Você pode repetir um módulo completo depois de sair do grupo. A frequência deve ser mantida por cada membro da família individualmente.
4. Se você chegar com mais de 15 minutos de atraso, poderá entrar, mas será considerada a falta.
5. As pessoas não devem discutir comportamentos de risco com outros membros do grupo fora das sessões. Os participantes não devem tentar aos demais a se envolver em comportamentos problemáticos.
6. Os membros do grupo não devem entrar em contato um com o outro quando estiverem passando por uma crise. Em vez disso, devem entrar em contato com o treinador de habilidades ou com o terapeuta individual.
7. Os participantes não podem estabelecer relacionamentos privados (panelinhas, namoro) enquanto estiverem participando juntos do treinamento de habilidades.
8. As pessoas não podem agir de maneira mesquinha ou desrespeitosa com outros membros ou líderes do grupo.
9. *Os adolescentes que estiverem em um programa completo de DBT devem estar fazendo psicoterapia em DBT individualmente.*

FICHA DE ORIENTAÇÃO 7

Contrato da DBT



Eu estou familiarizado com a teoria, pressupostos e formato do Treinamento de Habilidades da DBT.

Concordo em participar do Treinamento de Habilidades da DBT e concluir todos os módulos.

Serei pontual nas sessões e sempre trarei meus materiais e exercícios práticos. Se eu não o fizer, concordo em fazer uma análise comportamental (para entendermos o que atrapalhou e resolvemos os problemas para que não tornem a acontecer).

Estou plenamente ciente da política de participação e, caso exceda o limite de faltas definido, entendo que terei que deixar de frequentar o Treinamento de Habilidades da DBT. (Como cuidador, estou ciente de que a política de participação também se aplica a mim.)

(Sua assinatura)

(Data)

(Assinatura do instrutor de habilidades)

(Data)

FICHAS DE MINDFULNESS



FICHA DE MINDFULNESS 1

Mindfulness: assumindo o controle da sua mente

Esteja no controle da sua mente, em vez de deixar que ela o controle.



- 1. Consciência plena (mente aberta):** perceber o momento presente (ex., pensamentos, emoções e sensações físicas) sem julgamento e sem tentar mudá-lo.
- 2. Controle de atenção (mente focada):** focar uma coisa de cada vez.

FICHA DE MINDFULNESS 2

Mindfulness: por que se preocupar?

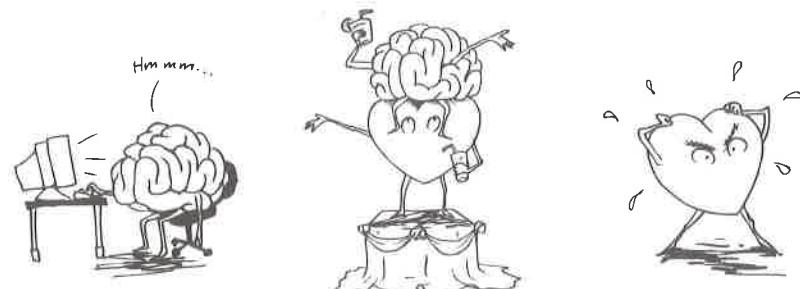
Aderir ao *mindfulness* pode...

1. Dar a você mais escolhas e mais controle sobre o seu comportamento.
Ajuda você a perceber e a desacelerar as emoções, pensamentos e impulsos (ou seja, aumenta a autoconsciência) e a escolher um comportamento de maneira mais consciente, em vez de agir impulsivamente e piorar as coisas.
2. Reduz o seu sofrimento emocional e aumenta o seu prazer e a sensação de bem-estar.
3. Ajuda você a tomar decisões importantes (e a equilibrar decisões excessivamente emocionais ou lógicas).
4. Ajuda você a ser mais atento (controlar a sua mente em vez de deixar que ela o controle) e, portanto, torná-lo mais efetivo e produtivo.
5. Aumenta a compaixão por si mesmo e pelos outros.
6. Diminui a dor, a tensão e o estresse e, consequentemente, melhora a sua saúde.

Pratique, pratique e pratique!

FICHA DE MINDFULNESS 3

Três estados da mente



A mente emocional é “quente”, regida por sentimentos e desejos.

Quando estou em mente emocional, eu tendo a:

(continuação)

A mente racional é “sabichona”, regida por pensamentos, fatos e lógica.

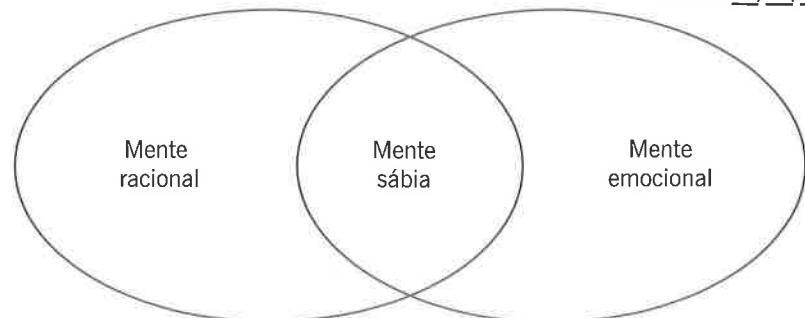
Quando estou em mente racional, eu tendo a:

A mente sábia abrange razão e emoção; é a sabedoria e o estado de espírito que devemos acessar para evitar agir impulsivamente quando estamos sob pressão para tomar uma decisão importante. (Elas nos ajudam a pensar mais profundamente na presença de emoções fortes.)

Quando estou em mente sábia, eu tendo a:

FICHA DE MINDFULNESS 4**Exercício prático: observando-se em cada estado da mente**

Data: ___/___/___

**Mente emocional**

Um exemplo de mente emocional que ocorreu essa semana foi (por favor, descreva emoções, pensamentos, comportamentos):

(continua)

(continuação)

Mente racional

Um exemplo de mente racional que ocorreu essa semana foi (por favor, descreva emoções, pensamentos, comportamentos):

Mente sábia

Um exemplo de mente sábia que ocorreu essa semana foi (por favor, descreva emoções, pensamentos, comportamentos):

FICHA DE MINDFULNESS 5**Habilidades de *mindfulness* "o que fazer"****Observe**

- *Observação em silêncio*: apenas observe a experiência no momento presente.
- Observe ambos, interna e externamente, usando todos os cinco sentidos.
- Observe seus pensamentos e sentimentos irem e virem, como se estivessem deslizando por uma esteira de produção.
- Tenha uma “mente antiaderente”, deixando que as experiências entrem na sua mente e logo em seguida saiam dela (não as mantenha).
- Não afaste seus pensamentos e sentimentos. Apenas deixe que eles aconteçam, mesmo quando forem dolorosos.
- Observação: não podemos ver a experiência interior de outra pessoa (“Ele está chateado”) — apenas características externas (p. ex., uma lágrima escorrendo pelo rosto) ou nossos pensamentos sobre a experiência de outra pessoa (“Percebi o pensamento ‘Ele está chateado’”).

Descreva

- Coloque palavras na experiência: identifique, com suas palavras, o que você percebeu.
- Por exemplo: “Sinto-me triste”, “Meu rosto está quente”, “Sinto meu coração acelerado”, “Estou tendo o pensamento de que...”, “Estou tendo um impulso de...”.
- Descreva apenas o que você percebe sem interpretações. Atenha-se aos fatos! Em vez de “Essa pessoa tem uma atitude tal”, você poderia descrever suas ações, como “revirando os olhos, falando em voz alta”.

Participe

- Mergulhe completamente no momento presente (p. ex., dançando, limpando, experimentando alguma coisa, sentindo-se triste no momento). Tente não se preocupar com o amanhã ou se concentrar no ontem.
- Torne-se aquilo que estiver fazendo: concentre-se.
- Vivencie plenamente o momento sem ser autoconsciente.
- Experimente até mesmo emoções negativas de maneira completa para ajudar a sua mente sábia a tomar uma decisão sobre o que fazer (em vez de agir impulsivamente).

Adaptado de *DBT © Skills Training Handouts and Worksheets*, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE MINDFULNESS 6

Habilidades de *mindfulness* "como fazer"

Não julgue

- Observe, mas não avalie como bom ou ruim. Atenha-se aos fatos perceptíveis da situação usando apenas os seus sentidos.
- Reconheça o que é prejudicial e o que é proveitoso, mas não julgue. Por exemplo, substitua "Mas que idiota" por "Ele foi embora enquanto estávamos conversando".
- Você não pode passar a vida sem fazer julgamentos: seu objetivo é captá-los e substituí-los por descrições, para que tenha mais controle sobre as suas emoções.
- Quando você perceber que está julgando, não julgue o seu julgamento.

Mantenha o foco

- Concentração: foque sua atenção em apenas uma coisa de cada vez. Acalme-se para conseguir isso.
- Pare de fazer duas coisas ao mesmo tempo (o inverso da multitarefa).
- Concentre sua mente: deixe ir as distrações e volte a concentrar a sua atenção quando ela se desviar, quantas vezes forem necessárias.
- Mantenha o foco de maneira que distrações passadas, futuras e presentes não estejam no seu caminho.

Faça o que funciona

- Seja efetivo: concentre-se no que funciona para alcançar o seu objetivo.
- Não deixe que as emoções controlem o seu comportamento. Corte a conexão entre sentir e fazer.
- Jogue de acordo com as regras (as quais podem variar em casa, na escola, no trabalho).
- Aja o mais habilmente possível para alcançar os seus objetivos.
- Deixe ir os sentimentos negativos (p. ex., vingança e raiva inútil) e as expectativas do que deveria ter sido (p. ex., "Meu professor devia ter...") que podem magoá-lo e piorar as coisas.

FICHA DE MINDFULNESS 7

Folha de consulta em *mindfulness*

1. Identifique no que você se concentrará.

Exemplos: sua respiração;
um objeto (uma imagem, uma vela acesa);
uma atividade (pentear os cabelos, limpar o quarto, ler).

2. Traga sua atenção para o foco escolhido.

3. Quando a sua atenção se afastar do que foi escolhido (acontece às vezes, não se julgue!):
 - perceba que isso aconteceu;
 - gentilmente, retorne sua atenção ao foco escolhido.



Para começar

Comece a praticar o *mindfulness* observando a sua própria atenção e como ela vagueia. Aumente gradualmente o tempo de prática: faça isso durante 30 segundos, um minuto, dois minutos por vez. Pratique muito. Ninguém saberá que você está fazendo isso!

Sua atenção pode ser distraída por ruídos ao redor, pensamentos preocupantes, julgamentos como "Isso é ridículo", sensações corporais, vontade de falar, etc. Perceba, deixe-os ir e volte a sua atenção para aquilo que decidiu focar.

FICHA DE MINDFULNESS 8

**Exercício prático: habilidades *mindfulness*
“o que fazer” e “como fazer”**

Data: ___/___/___

Selecione uma habilidade “o quê” e “como” para praticar durante a semana.

Habilidades “o quê”

- Observar
- Descrever
- Participar

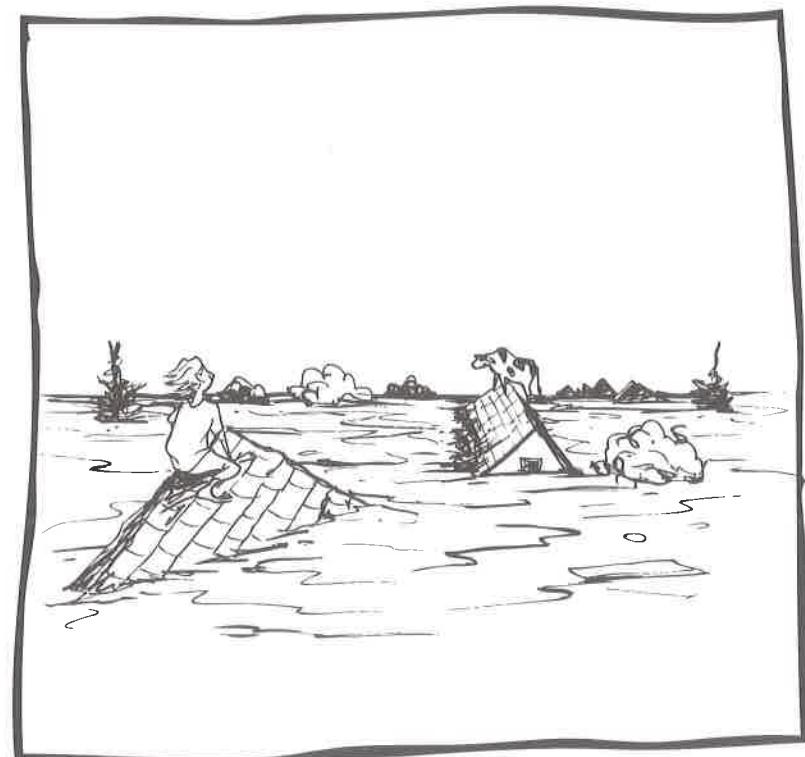
Habilidades “como”

- Não julgar
- Manter o foco
- Fazer o que funciona

Descreva brevemente como você usou cada habilidade durante a semana
(inclua o que, quando e onde):

Descreva brevemente como as habilidades afetaram seus pensamentos,
sentimentos ou comportamentos:

- Você conseguiu acessar sua mente sábia?
 - Você conseguiu perceber melhor o momento presente?
 - Você conseguiu focar melhor sua atenção em apenas uma coisa de cada vez?
 - Algun outro efeito sobre pensamentos, sentimentos ou comportamentos?
-
-

FICHAS DE TOLERÂNCIA
AO MAL-ESTAR

FICHA DE TOLERÂNCIA AO MAL-ESTAR 1

Por que tolerar sentimentos e impulsos dolorosos?

Porque...

1. A dor faz parte da vida e nem sempre pode ser evitada.

2. Se você não conseguir lidar com a dor, pode agir de maneira impulsiva.

3. Quando você age impulsivamente, pode acabar magoando a si mesmo, a outra pessoa ou não obter o que deseja.

FICHA DE TOLERÂNCIA AO MAL-ESTAR 2

Visão geral das habilidades de sobrevivência à crise

Habilidades para tolerar acontecimentos e emoções dolorosas quando você não pode melhorar a situação e não quer piorar as coisas.

Distraia-se com ACCEPTS (aceitações) da mente sábia

- Atividades (*Activities*)
- Contribuições (*Contributing*)
- Comparações (*Comparisons*)
- Emoções (*Emotions*)
- Afastamento (*Pushing away*)
- Pensamentos (*Thoughts*)
- Sensações (*Sensations*)

Autotranquilização com os seis sentidos

- Visão
- Audição
- Olfato
- Paladar
- Tato
- Movimento

IMPROVE (melhore) o momento

- Imaginação (*Imagery*)
- Significado (*Meaning*)
- Oração (*Prayer*)
- Relaxamento (*Relaxation*)
- Uma coisa no momento (*One thing in the moment*)
- Férias (*Vacation*)
- Encorajamento (*Encouragement*)

PRÓS E CONTRAS

TIPP

- Temperatura (*Temperature*)
- Exercício físico intenso (*Intense physical exercise*)
- Respiração compassada (*Paced breathing*)
- Relaxamento muscular progressivo (*Progressively muscle relaxation*)

Adaptado de *DBT® Skills Training Handouts and Worksheets*, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE TOLERÂNCIA AO MAL-ESTAR 3

Habilidades de sobrevivência à crise: distraia-se com ACCEPTS da mente sábia

Atividades (*Activities*)

Faça alguma coisa. Ligue, envie um e-mail, uma mensagem de texto ou visite um amigo. Assistir a um filme ou programa de TV que goste. Toque algum instrumento ou cante. Jogue *videogame*, desenhe ou cozinhe. Escreva em seu diário. Limpe seu quarto. Caminhe ou exerçite-se. Leia um livro. Ouça música, navegue na internet, baixe músicas ou aplicativos. Jogue um jogo sozinho ou com outros.

Contribuições (*Contributing*)

Contribua com (faça algo de bom para) alguém. Ajude um amigo ou irmão com a lição de casa. Faça algo legal para outra pessoa. Doe coisas que você não quer. Surpreenda alguém com um abraço, uma observação ou favor. Voluntarie-se.

Comparações (*Comparisons*)

Compare-se com os menos afortunados. Compare como você está se sentindo hoje com um momento em que esteve pior. Pense em outras pessoas que estão lidando tão bem quanto ou nem tão bem com a situação quanto você.

Emoções (*Emotions*)

Crie emoções diferentes. Assista a um programa de TV engraçado ou filme emocionante. Ouça uma música relaxante ou empolgante. Mexa-se quando estiver triste. Vá a uma loja e leia quadrinhos humorísticos ou livros de piadas.

Afastamento (*Pushing away*)

Afaste a situação dolorosa de sua mente temporariamente. Abandone a situação mentalmente, afastando sua atenção e pensamentos. Construa um muro imaginário entre você e a situação. Coloque a dor em uma caixa e isole em uma prateleira por um tempo.

Pensamentos (*Thoughts*)

Substitua seus pensamentos. Leia. Resolva palavras-cruzadas ou *sudokus*. Conte números, cores em um pôster, azulejos na parede ou qualquer outra coisa. Repita as palavras de uma música que esteja na sua cabeça.

Sensações (*Sensations*)

Intensifique outras sensações. Segure ou mastigue gelo. Ouça música alta. Tome um banho quente ou frio. Aperte uma bolinha antiestresse. Faça abdominais e flexões. Brinque com seu bichinho de estimação.

Adaptado de *DBT® Skills Training Handouts and Worksheets*, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE TOLERÂNCIA AO MAL-ESTAR 4

**Exercício prático:
distraia-se com ACCEPTS da mente sábia**

Data: ___/___/___

Anote pelo menos duas habilidades para praticar durante a semana quando ficar chateado (atividade: tocar violão; contribuição: fazer cookies para o vizinho).

**Distraia-se com ACCEPTS**

- Atividades _____
- Contribuições _____
- Comparações _____
- Emoções _____
- Afastamento _____
- Pensamentos _____
- Sensações _____

(continua)

(continuação)

Descreva brevemente as situações estressantes que vivenciou e as habilidades específicas que usou: _____

O uso das habilidades o ajudou a (1) lidar com sentimentos e impulsos desconfortáveis e/ou (2) evitar algum tipo de conflito?

Circule: Sim ou Não.

(Obs.: se ela o ajudou a não fazer algo que pioraria a situação, funcionou!)

Se SIM, descreva como ajudou: _____

Se NÃO, descreva por que você acha que não ajudou: _____

Se não praticou a habilidade, explique por quê: _____

FICHA DE TOLERÂNCIA AO MAL-ESTAR 5

**Habilidades de sobrevivência à crise:
autotranquilização com os seis sentidos**

VISÃO	PALADAR
AUDIÇÃO	TATO
OLFATO	MOVIMENTO

- Visão** Vá até o seu lugar favorito e aprecie todas as atrações. Folheie um álbum de fotos. Atenha-se a um pôster ou imagem. Observe as cores do pôr do sol ou pessoas caminhando.
- Audição** Ouça sua música favorita inúmeras vezes. Preste atenção aos sons da natureza (pássaros, chuva, trovão, tráfego). Toque um instrumento ou cante. Ouça ruído branco.
- Olfato** Coloque sua loção favorita. Passe loção pós-barba ou hidratante perfumado. Faça cookies ou pipoca. Sinta o cheiro do café fresco. Vá ao parque e cheire algumas flores.
- Paladar** Coma algumas de suas comidas favoritas. Beba a sua bebida não alcoólica predileta. Tome o seu sabor favorito de sorvete. Deguste o alimento. Aproveite cada pedaço ou gota em vez de se empanturrar!
- Tato** Tome um longo banho. Brinque com seu bichinho de estimação. Receba uma massagem. Penteie o seu cabelo. Abrace ou peça um abraço. Coloque um pano frio em sua cabeça. Vista suas roupas mais confortáveis.
- Movimento** Sacuda-se com suavidade. Espreguiice-se. Saia para correr. Faça ioga. Dance!



Adaptado de *DBT® Skills Training Handouts and Worksheets*, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE TOLERÂNCIA AO MAL-ESTAR 6

**Exercício prático: autotranquilização
com os seis sentidos**

Data: ___/___/___

Escreva pelo menos duas habilidades autotranquilizantes para praticar durante a semana quando estiver chateado.

**Autotranquilize-se com os seis sentidos:**

- Visão _____
- Audição _____
- Olfato _____
- Paladar _____
- Tato _____
- Movimento _____

(continua)

(continuação)

Descreva brevemente as situações estressantes que vivenciou e as habilidades específicas que usou:

1. _____

2. _____

O uso das habilidades o ajudou a (1) lidar com sentimentos e impulsos desconfortáveis e/ou a (2) evitar algum tipo de conflito?

Circule: Sim ou Não.

Se SIM, descreva como ajudou: _____

Se NÃO, descreva por que você acha que não ajudou: _____

Se não praticou a habilidade, explique por quê: _____

Adaptado de DBT® Skills Training Handouts and Worksheets, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE TOLERÂNCIA AO MAL-ESTAR 7

Habilidades de sobrevivência à crise: IMPROVE o momento

IMPROVE o momento com:

Imaginação (Imagery)	Imagine cenas bem relaxantes de um lugar calmo e seguro. Imagine tudo indo bem. Imagine você lidando bem com as situações. Imagine emoções dolorosas drenando de você como água sendo derramada de uma jarra.
Significado (Meaning)	Encontre ou crie algum propósito, significado ou valor a partir da dor. Pegue os limões e faça uma limonada.
Oração (Prayer)	Abra o seu coração a um ser supremo, a uma sabedoria maior ou à própria mente sábia. Peça força para suportar a dor.
Relaxamento (Relaxation)	Relaxe os músculos contraíndo e relaxando cada grupo muscular, começando pela testa e descendo. Baixe um áudio ou vídeo de relaxamento. Alongue-se. Tome um banho ou receba uma massagem.
Uma coisa no momento (One thing in the moment)	Concentre toda a sua atenção no que estiver fazendo. Mantenha a sua mente presente. Esteja ciente de seus movimentos ou sensações corporais enquanto estiver andando, limpando ou comendo.
Férias (Vacation)	Dê a si mesmo umas breves férias. Saia, faça uma caminhada, tome a sua bebida não alcoólica preferida, leia uma revista ou um jornal. Vá a praia. Faça um intervalo de uma hora daquele trabalho difícil. Desconecte-se de todos os dispositivos eletrônicos.
Encorajamento (Encouragement)	Torça por si mesmo. Repita várias vezes: "Eu posso suportar isso", "Logo isso vai acabar", "Eu vou sair dessa", "Estou fazendo o melhor que posso".



Adaptado de DBT® Skills Training Handouts and Worksheets, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE TOLERÂNCIA AO MAL-ESTAR 8

Exercício prático: *IMPROVE* o momento

Data: ___ / ___ / ___

Escreva pelo menos duas habilidades IMPROVE para praticar durante a semana quando estiver chateado.

Imaginação

Significado

Oração

Relaxamento

Uma coisa no momento

Férias

Encerramento

Descreva brevemente as situações estressantes que vivenciou e as habilidades específicas que usou:

(continua)

(continuação)

O uso das habilidades o ajudou a (1) lidar com sentimentos e impulsos desconfortáveis e/ou a (2) evitar algum tipo de conflito?

Circule: Sim ou Não.

Se SIM, descreva como ajudou:

Se NÃO, descreva por que você acha que não ajudou:

Se não praticou a habilidade, explique por quê:

Adaptado de *DBT® Skills Training Handouts and Worksheets*, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE TOLERÂNCIA AO MAL-ESTAR 9

**Habilidades de sobrevivência à crise:
prós e contras**

Anote uma crise (situação perturbadora) em que você teve muita dificuldade em tolerar o mal-estar e evitar comportamentos destrutivos e agiu por impulso.

A crise que encontrei: _____

Ela me levou a: _____

- Um impulso pode amplificar uma crise quando é intenso, e agir impulsivamente piora as coisas a longo prazo.
- Faça uma lista dos prós e contras de agir impulsivamente quando estiver em crise. Entre eles, pode estar aderir a comportamentos viciantes ou prejudiciais, ou desistir, relevar ou evitar o que é necessário para construir uma vida que você queira viver.
- Faça outra lista dos prós e contras, mas, desta vez, sobre resistir aos impulsos da crise — ou seja, tolerar habilidosa e respeitosa o sofrimento e não ceder ao impulso.

(continua)

(continuação)

	PRÓS	CONTRAS
Ceder ao impulso da crise	Prós de agir sob impulso:	Contras de agir sob impulso:
Resistir ao impulso da crise	Prós de resistir ao impulso:	Contras de resistir ao impulso:

1. Considere os prós e os contras de curto e longo prazo.
2. Antes que um impulso avassalador tome espaço: escreva os prós e contras de agir em função dele e leve-os com você.
3. Quando um desejo avassalador tomar espaço: revise os prós e contras de agir em função dele e imagine as consequências positivas de resistir; reflita (lembre-se de casos passados) sobre as consequências negativas de ceder aos impulsos da crise.

Adaptado de *DBT ® Skills Training Handouts and Worksheets*, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE TOLERÂNCIA AO MAL-ESTAR 10

Exercício prático: prós e contras

Data: ___/___/___

Anote uma crise (situação perturbadora) em que teve muita dificuldade em tolerar o mal-estar e evitar comportamentos destrutivos e agiu por impulso.

A crise que enfrentei: _____

Ela me levou a: _____

	PRÓS	CONTRAS
Ceder ao impulso da crise	Prós de agir sob impulso:	Contras de agir sob impulso:
Resistir ao impulso da crise	Prós de resistir ao impulso:	Contras de resistir ao impulso:

1. Considere os prós e os contras de curto e longo prazo.
2. Antes que um impulso avassalador tome espaço:
escreva os prós e contras de agir em função dele e leve-os com você.
3. Quando um desejo avassalador tomar espaço:
revise os prós e contras de agir em função dele e imagine as consequências positivas de resistir;
reflita (lembre-se de situações passadas) sobre as consequências negativas de ceder aos impulsos da crise.

Adaptado de *DBT® Skills Training Handouts and Worksheets*, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE TOLERÂNCIA AO MAL-ESTAR 11

Habilidades de sobrevivência à crise: TIPP para manejo de emoções extremas

Quando a excitação emocional é muito alta.

- Você está totalmente imerso na mente emocional.
- Seu cérebro não está processando as informações.
- Você está emocionalmente sobrecarregado.

Use as habilidades TIPP para alterar a química do seu corpo e rapidamente emergir da mente emocional.

Temperatura

- **Diminua a temperatura do seu rosto usando água fria para se acalmar rapidamente.**
Prendendo a respiração, mergulhe o rosto em uma bacia de água fria, com a água acima de 10°C. Ou coloque uma bolsa térmica ou saco plástico com água gelada nos olhos e bochechas, ou jogue água fria no rosto usando as mãos. Mantenha por 30 segundos.



Cuidado: água gelada diminui a sua frequência cardíaca rapidamente.

O exercício intenso aumenta a frequência cardíaca. Se você sofre de algum problema cardíaco ou outra condição que demanda cuidado, tem a frequência cardíaca reduzida devido a medicamentos, toma um betabloqueador ou tem um distúrbio alimentar, consulte seu médico antes de usar essas habilidades. Evite água gelada se for alérgico ao frio.

(continua)

(continuação)

Exercício físico intenso

- Acalme seu corpo quando estiver acelerado pela emoção.** Faça exercícios aeróbicos intensos, mesmo que por pouco tempo (de 10 a 15 minutos). Gaste a energia armazenada no seu corpo correndo, andando rápido, pulando corda, fazendo polichinelo, jogando basquete, levantando alteres ou dançando, mas não exagere.

Respiração compassada

- Diminua o ritmo da sua respiração** (para cerca de 5 a 7 inspirações e expirações por minuto). Respire profundamente, sentindo o seu abdômen. Expire mais devagar do que inspira (cerca de 4 segundos de inspiração e 6 segundos de expiração). Faça isso por 1 ou 2 minutos para diminuir a sua excitação.

Relaxamento muscular progressivo

- Contraia e relaxe cada grupo muscular**, da cabeça aos pés, um grupo de cada vez. Contraia (cinco segundos) e solte; relaxe cada músculo completamente. Preste atenção à tensão. Preste atenção à diferença entre contrair e relaxar.

FICHA DE TOLERÂNCIA AO MAL-ESTAR 12**Exercício prático: habilidades TIPP**

Data: ___/___/___



Escreva uma habilidade TIPP para praticar durante a semana quando a excitação emocional estiver muito alta.

Classifique a excitação emocional antes de usar a habilidade (1–100): ___

Altere a química corporal com as habilidades TIPP:

Temperatura

Altere a temperatura do corpo prendendo a respiração e mergulhando o rosto em uma bacia de água fria. Jogue água fria no rosto ou coloque uma bolsa térmica com água gelada nos olhos ou na testa. Mantenha por pelo menos 30 segundos. Funciona melhor se você estiver com o corpo inclinado para frente.

Exercício físico intenso

Corra sem sair do lugar, faça um circuito de alta intensidade, pule, dance (de 10 a 15 minutos). Não exagere.

Respiração compassada

Respire devagar: inspire por cerca de 4 segundos e expire por 5 a 8 segundos. Faça isso durante cerca de 1 a 2 minutos para diminuir a sua excitação.

Relaxamento muscular progressivo

Contraia e relaxe cada grupo muscular, da cabeça aos pés, um grupo de cada vez.

Classifique a excitação emocional após usar a habilidade (1–100): ___

FICHA DE TOLERÂNCIA AO MAL-ESTAR 13

Monte seu *kit* de sobrevivência à crise para usar em casa, na escola ou no trabalho

Liste, a seguir, 10 “ferramentas” que devem estar no seu *kit* de sobrevivência a crises domésticas. Escolha entre as suas habilidades de se distrair com os ACCEPTS da mente sábia, de IMPROVE e TIPP. Pegue uma caixa de sapatos, uma bolsa resistente ou uma cesta e coloque os itens importantes dentro, como, por exemplo: seu iPod, uma bola de estresse, seu perfume ou loção pós-barba favoritos, uma foto do seu lugar predileto, um livro, uma revista de palavras cruzadas, saquinhos de chá de ervas, um doce, CD ou DVD de relaxamento.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Monte uma versão menor do *kit* de sobrevivência à crise para levar com você (na escola ou trabalho) que caiba em um estojo ou bolsa de mão. Considere itens que podem ser usados em sua mesa, como, por exemplo, elásticos coloridos para esticar, papel e lápis para desenhar, um pacote de massinha, uma bolinha anti-estresse, *massa boba*; uma lista de estímulos visuais para buscar em sua sala ou escritório que possam distraí-lo ou acalmá-lo, salgadinhos para se acalmar, uma lista de amigos, professores, conselheiros ou colegas com quem possa conversar no intervalo.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

FICHA DE TOLERÂNCIA AO MAL-ESTAR 14

Aceitando a realidade: escolhas que podemos fazer

Cinco maneiras de reagir quando um problema sério acontece:

1. descobrir uma maneira de como resolver o problema;
2. mudar a forma como você se sente em relação ao problema;
3. aceitar o problema;
4. ficar inconformado (não usar as habilidades);
5. priorar as coisas (agir impulsivamente).

Quando você não puder resolver o problema ou mudar a forma como se sente, tente a aceitação como uma maneira de reduzir o seu sofrimento.

Por que se preocupar em aceitar a realidade?

- Rejeitar a realidade não muda a realidade.
- Mudar a realidade requer primeiro aceitar a realidade.
- Rejeitar a realidade transforma a dor em sofrimento.
- Recusar-se a aceitar a realidade pode prendê-lo a infelicidade, raiva, vergonha, tristeza, amargura ou a outras emoções dolorosas.

Aceitação radical

- Aceitação radical: é a habilidade de aceitar as coisas que você não pode mudar.
- Radical: aceitação total na mente, no coração e no corpo.
- Aceitação: ver a realidade como ela é, mesmo que você não goste.
- Aceitação pode significar reconhecer, tolerar, suportar, não desistir ou ceder.
- É quando você para de lutar contra a realidade, para de fazer birra e abre mão da amargura. É o oposto de “Por que eu?”. É aceitar que “as coisas são como são”.
- Vale a pena viver, mesmo com os acontecimentos dolorosos.

(continua)

(continuação)

Liste algo importante que você precisa aceitar agora:

Liste algo menos importante que você precisa aceitar esta semana:

FICHA DE TOLERÂNCIA AO MAL-ESTAR 15

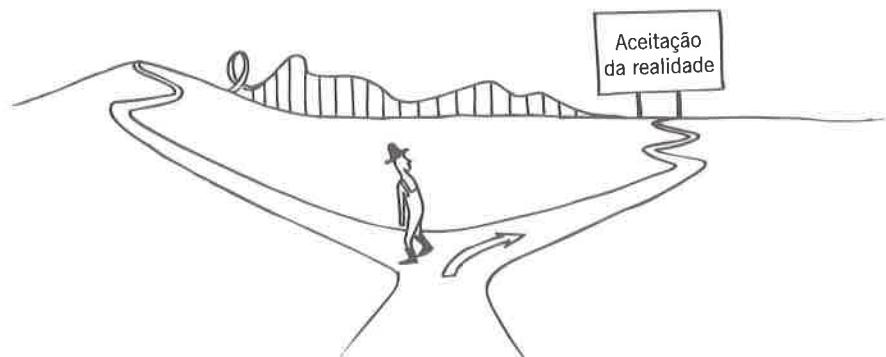
Aceitando a realidade: mudando a sua mente

- Aceitação é uma escolha. É como chegar a uma “bifurcação na estrada”. Você escolhe entre aceitar e rejeitar a “estrada da realidade”.
- Primeiro, perceba que rejeitou a realidade (raiva, amargura, “Por que eu?”).
- Segundo, comprometa-se consigo mesmo a aceitar a realidade.
- Pode ser que você precise redirecionar a sua mente à aceitação várias vezes.

Fatores que interferem na aceitação

- Crenças podem atrapalhar: você pensa que, se aceitar sua situação dolorosa, estará sendo fraco e simplesmente desistirá (ou não aguentará), aprovará a realidade ou aceitará uma vida dolorosa.
- Emoções podem atrapalhar: raiva intensa contra pessoa ou grupo que causou o evento doloroso, tristeza insuportável, culpa pelo próprio comportamento, vergonha em relação a algo sobre você, raiva pela injustiça do mundo.

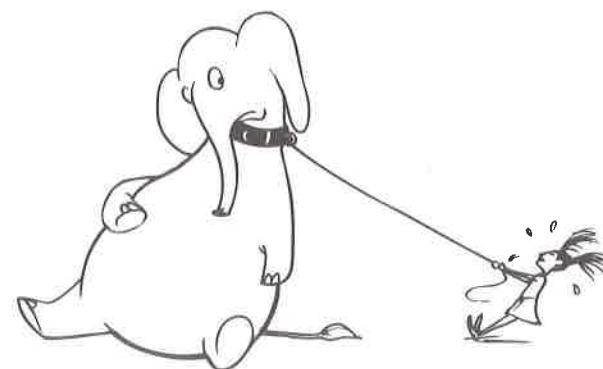
LEMBRE-SE: ACEITAÇÃO NÃO SIGNIFICA APROVAÇÃO!



Adaptado de *DBT ® Skills Training Handouts and Worksheets*, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

Adaptado de *DBT ® Skills Training Handouts and Worksheets*, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE TOLERÂNCIA AO MAL-ESTAR 16

Boa disposição**MÁ DISPOSIÇÃO É...**

- Recusar-se a tolerar uma situação ou a desistir.
- Tentar mudar uma situação que não pode ser mudada ou recusar-se a mudar algo que deve ser mudado.
- É negar o que não pode ser negado — “Não... Não... Não...”.
- É o oposto de “fazer o que funciona”.

SUBSTITUA A MÁ DISPOSIÇÃO PELA BOA DISPOSIÇÃO.**BOA DISPOSIÇÃO É...**

- Aceitar o mundo como é e interagir com ele.
- Fazer exatamente o que é necessário — nem mais, nem menos. Ser efetivo.
- Ouvir atentamente a sua mente sábia e decidir o que fazer.
- Quando a má disposição aparecer, questione: “O que deve ser feito?”.

Como saber a diferença entre estar **com má disposição** e estar **com boa disposição**? Entre os sinais de que você está em má disposição estão pensamentos extremos como “De jeito nenhum!” e musculatura tensionada.

(continua)

(continuação)

Descreva uma situação em que você percebeu sua boa disposição e uma em que você percebeu sua má disposição a seguir.

Quando você teve má disposição? _____

De que maneira você agiu com má disposição (pensamentos, sentimentos, sensações corporais)? _____

O que aconteceu? _____

Quando você agiu com boa disposição? _____

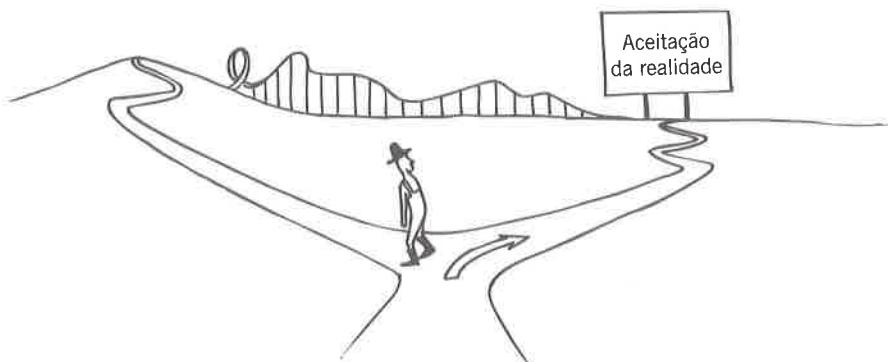
De que maneira você agiu com boa disposição (pensamentos, sentimentos, sensações corporais)? _____

O que aconteceu? _____

FICHA DE TOLERÂNCIA AO MAL-ESTAR 17

Formas de praticar a aceitação da realidade

1. Aceitar a realidade como ela é, às vezes, requer um ato de escolha.
2. Respire fundo para estar no momento e ajudar a desenvolver uma mentalidade de aceitação.
3. Aceite a realidade à sua frente, ainda que com um sorriso forçado.
4. Ensaie em sua mente o que faria se realmente aceitasse a realidade como ela é.
5. Pratique estar com boa disposição.
6. Lembre-se de voltar a sua mente para aceitar a estrada da realidade.



Adaptado de *DBT® Skills Training Handouts and Worksheets*, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE TOLERÂNCIA AO MAL-ESTAR 18

Exercício prático: aceitando a realidade

Data: ___ / ___ / ___

Descreva uma situação durante a semana em que você se sentiu mal e não havia como mudar a situação imediatamente: _____

Classifique seu mal-estar de 1 a 10 (sendo 10 o pior possível): _____

Se você não conseguiu resolver o problema imediatamente ou mudar a forma como se sentiu, o que decidiu fazer (circule uma das três possibilidades restantes a seguir)?

1. Resolver o problema.
2. Mudar a forma como se sente em relação ao problema.
3. Aceitar a situação.
4. Ficar frustrado (recusar-se a aceitar a situação).
5. Piorar a situação.

Se você tentou aceitar radicalmente a situação, o que exatamente fez ou disse para si mesmo? _____

Você percebeu que precisou “redirecionar a sua mente” para a aceitação radical? Se sim, como? _____

Se você optou por ficar frustrado ou piorar as coisas, o que fez? _____

Classifique o seu mal-estar depois de ter decidido voltar a sua mente à aceitação (de 0 a 10, sendo 10 o pior possível): _____

Adaptado de *DBT® Skills Training Handouts and Worksheets*, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHAS PARA TRILHAR O CAMINHO DO MEIO

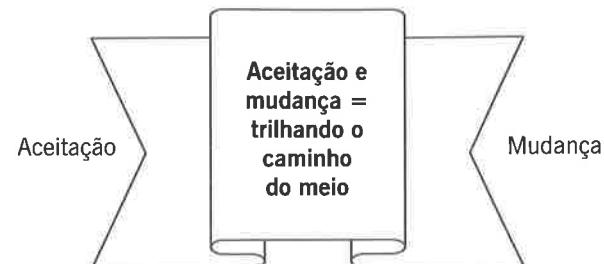


FICHA PARA TRILHAR O CAMINHO DO MEIO 1

Dialética: o que é isso?

A dialética nos ensina que:

- sempre há mais de uma maneira de ver uma situação e mais de uma maneira de resolver um problema;
- todas as pessoas têm qualidades únicas e diferentes pontos de vista;
- mudança é a única constante;
- duas afirmações que parecem (ou são) opostas podem ser verdadeiras;
- honre a verdade em ambos os lados de um conflito. Isso não significa desistir de seus valores ou se vender. Evite enxergar o mundo de maneira “preto ou branco” ou “tudo ou nada”.

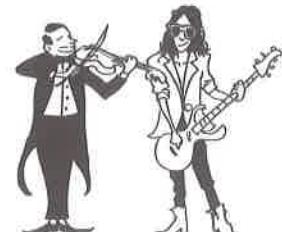
**Exemplos**

Estou fazendo o melhor que posso **E** preciso fazer melhor, me esforçar mais e estar mais motivado para mudar.

Consigo fazer isso **E** vai ser difícil. Minha mãe é muito rigorosa **E** se importa comigo. Tenho grandes problemas **E** posso resolvê-los. Você é dura **E** gentil.

Essa perspectiva ajuda a trilhar o caminho do meio, auxiliando você a:

- expandir seus pensamentos e formas de considerar situações da vida;
- “relevar” impasses e conflitos;
- ser mais flexível e aberto;
- evitar julgamentos e culpas.



Adaptado de *DBT® Skills Training Handouts and Worksheets*, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA PARA TRILHAR O CAMINHO DO MEIO 2

Passo a passo da dialética

Dicas para pensar e agir dialeticamente

1. Mova-se para o pensamento “ambos/e” e fique longe do pensamento “ou”. Evite palavras extremas como *sempre*, *nunca*, *você me causa*. Seja descritivo.
Exemplo: em vez de dizer “Todos *sempre* me tratam de maneira injusta”, opte por dizer “Às vezes sou tratado de forma justa e, às vezes, sou tratado de forma injusta”.
2. Pratique olhar por todas as perspectivas e pontos de vista de uma situação. Amplie seus horizontes. Encontre a essência do problema analisando todos os lados, perguntando-se “O que está sendo deixado de fora?”.
Exemplo: “Por que mamãe quer que eu esteja em casa às 22h?”, “Por que minha filha quer ficar na rua até as 2 h da manhã?”.
3. Lembre-se: ninguém tem a verdade absoluta. Esteja aberto a alternativas.
4. Use declarações com “Eu sinto...” em vez de “Você é...”, “Você deveria...” ou “As coisas são assim mesmo...”.
Exemplo: diga “Fico frustrada quando você diz que não posso ficar na rua até mais tarde apenas porque você não quer”, em vez de “Você nunca me escuta e é sempre injusto comigo”.
5. Aceite que opiniões diferentes podem ser válidas, mesmo que você não concorde.
Exemplo: “Entendo o seu ponto de vista, mas não concordo com ele”.
6. Verifique suas suposições. Não pressuponha que você sabe o que os outros estão pensando.
Exemplo: “O que você quis dizer quando disse...?”.
7. Não espere que os outros saibam o que você está pensando.
Exemplo: “O que estou tentando dizer é...”.

(continuação)

Pratique

Circule as afirmações dialéticas:

1. a. “Meu esforço é inútil. Simplesmente não consigo fazer isso.”
b. “Isso é moleza... Faço sem dificuldade.”
c. “Isso é realmente difícil para mim, e vou continuar tentando.”
2. a. “Sei que estou certo quanto a esse assunto.”
b. “Você está completamente equivocado, e eu estou certo.”
c. “Entendo por que você se sente assim, e eu não compartilho desse sentimento em relação a isso.”

(continua)

FICHA PARA TRILHAR O CAMINHO DO MEIO 3

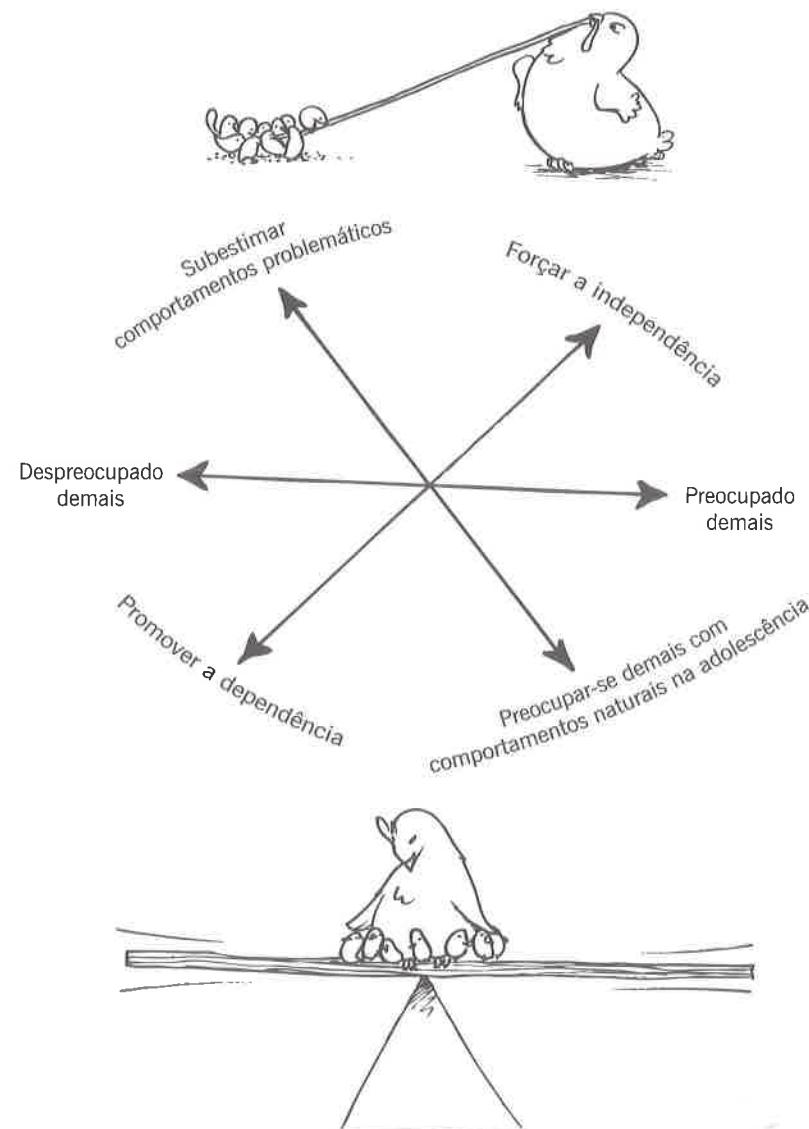
Pensamentos equivocados

- Pensamento dicotômico (tudo ou nada, preto ou branco):** se você não é perfeito, é um verdadeiro perdedor. Se você não consegue tudo o que quer, parece que não conseguiu nada. Se você está tendo um bom dia, o resto de sua vida é perfeito e você não precisa mais fazer terapia.
- Catastrofização (o equívoco da vidência):** você prevê o futuro negativamente sem considerar outros resultados mais prováveis. "Com certeza vou tirar uma nota ruim na prova" ou "Se eu disser a verdade ela vai me odiar para sempre".
- Leitura mental:** você acredita que sabe o que as outras pessoas estão pensando, mesmo sem perguntar. "Nitidamente ele não acha que eu farei um bom trabalho."
- Supergeneralização:** você faz uma conclusão abrangente e negativa que vai muito além da situação atual. "Se eu me senti desconfortável no primeiro dia de aula, sei que não será diferente com o resto do ano."
- Filtro mental:** você escolhe e desenvolve certos pontos de vista, considera apenas os negativos e ignora os positivos. "Meu supervisor me deu uma nota baixa em minha avaliação (que teve muitas notas mais altas), isso significa que estou fazendo um trabalho péssimo."
- Desqualificação de aspectos positivos:** você diz a si mesmo que as experiências e ações positivas ou qualidades não contam. "Eu me saí bem naquele jogo de basquete porque tive sorte."
- Raciocínio emocional:** você começa a pensar que suas emoções traduzem a verdade. "Sinto que..., então é verdade", "Sinto que ela me odeia, logo ela me odeia." "Sinto-me idiota, logo devo ser mesmo". "Tenho medo da escola, então é melhor ficar em casa".
- Afirmações do tipo "deveria":** você ou alguém "deveria". Você tem uma concepção fixa de como você ou outras pessoas devem se comportar e superestima o quanto ruim será se essas expectativas não forem atendidas. "Que erro terrível cometí, eu deveria sempre dar o meu melhor", "Você não deveria estar tão chateado".
- Rotulação:** a generalização excessiva é levada um passo adiante pelo uso da linguagem extrema para rotular as pessoas. "Derramei meu leite, sou um grande perdedor!", "Minha terapeuta não ligou de volta, ela é a terapeuta mais insensível e sem coração de todos os tempos!".
- Personalização:** você se vê como a causa de coisas sobre as quais não tem absolutamente nenhum controle ou como vítima de coisas que podem não ter nada a ver com você. "Meus pais se divorciaram por minha causa", "A recepcionista foi grossa comigo porque fiz algo errado".

Adaptado de *DBT® Skills Training Handouts and Worksheets*, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA PARA TRILHAR O CAMINHO DO MEIO 4

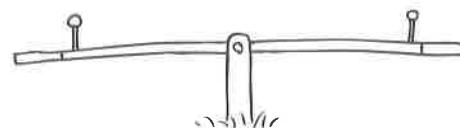
Dilemas dialéticos



FICHA PARA TRILHAR O CAMINHO DO MEIO 5

Dilemas dialéticos: como o dilema se aplica a você?

Despreocupado demais

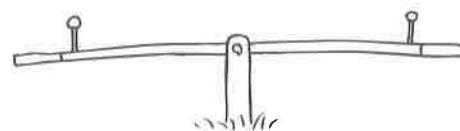


Preocupado demais

Tenha regras claras e aplique-as de maneira consistente
E AO MESMO TEMPO

Esteja disposto a negociar sobre algumas questões e não abuse das consequências

Subestimar comportamentos problemáticos



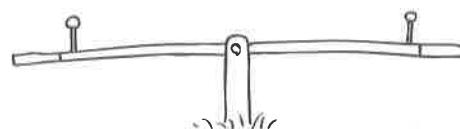
Preocupar-se demais com comportamentos naturais na adolescência

Identifique quando um comportamento "passa do limite" e peça ajuda

E AO MESMO TEMPO

Reconheça quais comportamentos fazem parte do desenvolvimento normal de um adolescente

Promover a dependência



Forçar a independência

Forneça orientação, apoio e treinamento ao adolescente, a fim de ajudá-lo a se tornar responsável

E AO MESMO TEMPO

AOS POCOS, dê a ele maior liberdade e independência enquanto continua a incentivar uma apropriada quantidade de confiança nos outros

Coloque um X em cada *continuum* para situar onde você está, um Y para situar um membro da família e um Z para um segundo membro da família.

O que você precisa fazer para pensar e agir de maneira mais dialética?

FICHA PARA TRILHAR O CAMINHO DO MEIO 6

O que é típico para adolescentes e o que é motivo de preocupação?

Normal

1. Mau humor

Anormal: motivo para preocupação

Humor intenso, doloroso e duradouro; comportamento de risco dependente do humor; depressão ou ataques de pânico; autolesão ou pensamentos suicidas.

2. Aumento da autoconsciência e da sensação de "estar em evidência" e aumento do foco na imagem corporal

Fobia social ou isolacionismo; perfeccionismo e padrões irrealistas; compulsão alimentar; purgação ou restrição alimentar; obsessão ou negligência com a higiene.

3. Aumento da preguiça

Múltiplas distrações a ponto de não conseguir concluir os trabalhos de casa ou projetos; falta de foco que interfere no trabalho ou nas tarefas diárias; atrasos frequentes para compromissos.

4. Aumento dos conflitos pais-adolescentes

Agressão verbal ou física; fugas.

5. É comum ter acesso a ambientes com a presença de drogas, álcool ou cigarro

Abuso de substâncias; comercialização de drogas; participação em grupos de usuários.

6. Maior senso de onipotência (pode levar à busca por sensações ou riscos)

Acidentes múltiplos; contato com armas de fogo; riscos excessivos (p. ex., dirigir embriagado ou mexer no celular enquanto dirige); problemas com a polícia.

7. Período de transição estressante do ensino fundamental para o médio

Recusa a frequentar a escola; prática ou sofrimento de *bullying*; falta de conexão com a escola ou colegas; evasão, mau desempenho ou abandono escolar.

8. Maior argumentatividade, idealismo e senso crítico

Questionamento rebelde e excessivo de regras e convenções sociais; causar problemas com familiares; professores ou outras pessoas que tentam afirmar autoridade sobre o adolescente.

(continua)

(continuação)

- | | |
|---|---|
| 9. Aumento da maturidade sexual; interesse e primeiras experiências | Promiscuidade sexual; múltiplos parceiros; práticas sexuais inseguras; gravidez. |
| 10. Aumento do estresse com as demandas do dia a dia | Trava devido a indecisões. |
| 11. Maior desejo por privacidade | Isolamento da família; escassez de comunicação; mentiras e omissões frequentes. |
| 12. Forte interesse por tecnologia e redes sociais | Muitas horas por dia no computador; acesso a sites de alto risco ou viciantes; encontros casuais <i>on-line</i> ; alta exposição (p. ex., prática de sexo virtual, postagens íntimas nas redes sociais e internet, etc.). |
| 13. Quarto bagunçado | Comida velha ou apodrecida; incapacidade de encontrar itens básicos; roupas sujas constantemente cobrindo o chão. |
| 14. Alterações no ciclo do sono (dormir tarde nos finais de semana) | Troca do dia pela noite; perda dos finais de semana devido ao sono; frequência de atrasos ou faltas à escola por causa do horário de sono. |

FICHA PARA TRILHAR O CAMINHO DO MEIO 7**Exercício prático: pensar e agir dialeticamente****Data:** ___/___/___

Identifique um momento durante a semana em que você não pensou ou agiu de forma dialética.

Exemplo 1 — Descreva brevemente a situação (quem, quando, o quê):

Como você pensou ou agiu?

Você pensou em extremos (tudo ou nada, catastrofização)? Dê exemplos.

O que seria um pensamento (ou ação) mais dialético a respeito da situação?

Quais foram as consequências?

Identifique um momento na semana em que você pensou ou agiu de forma dialética.

Exemplo 2 — Descreva brevemente a situação (quem, quando, o quê):

Como você pensou ou agiu?

Quais foram as consequências?

FICHA PARA TRILHAR O CAMINHO DO MEIO 8

Validação

A **VALIDAÇÃO** comunica a outra pessoa que seus sentimentos, pensamentos e ações **fazem sentido** e são compreensíveis em determinado contexto.

A **AUTOVALIDAÇÃO** é a percepção de que os próprios sentimentos, pensamentos e ações fazem sentido, são proporcionais e adequados a determinado contexto.

A **INVALIDAÇÃO** comunica (intencionalmente ou não, por meio de palavras ou ações) que os sentimentos, pensamentos e ações de outra pessoa em determinado contexto não fazem sentido, são “sugestivos”, “estúpidos”, “exagerados” e não merecem atenção, tempo, interesse ou respeito.

Lembre-se: validação ≠ concordância

Validação não significa necessariamente que você gosta ou concorda com o que o outro está fazendo, dizendo ou sentindo. Significa que você o comprehende e entende de onde está vindo.

POR QUE VALIDAR?

- A validação melhora os relacionamentos.
- A validação reduz conflitos e emoções intensas.
- A validação mostra que:
 - nós estamos ouvindo;
 - nós estamos entendendo;
 - nós não estamos julgando;
 - nós nos preocupamos com o relacionamento;
 - nós podemos discordar sem causar um grande conflito.

O QUE VALIDAR?

- Sentimentos, pensamentos e comportamentos seus ou de outros.

Valide o que é válido, não o que é inválido. Você pode validar o sentimento sem validar o comportamento. Por exemplo: valide alguém que esteja chateado com uma nota baixa, mesmo sabendo que não estudou, mas não valide a falta de estudo que o levou à nota baixa.

FICHA PARA TRILHAR O CAMINHO DO MEIO 9

Como validar os outros?

1. Ouça ativamente. Faça contato visual e mantenha o foco.
2. Esteja atento a suas reações verbais e não verbais para evitar a invalidação involuntária (p. ex., revirar os olhos, suspirar profundamente, afastar-se, fazer pouco caso de coisas sérias ou fazer afirmações como “Mas que bobagem, não fique triste”, “Não me interessa o que você diz” ou “Tanto faz”).

3. Observe o que o outro está sentindo naquele momento. Procure uma palavra que descreva o sentimento.

4. Reflita o sentimento sem julgamento. O objetivo é comunicar que você entende como o outro se sente. Busque afirmações como “Faz sentido que você esteja com raiva” ou “Entendo que você esteja passando por um momento difícil”.

Para autovalidação: “Eu tenho o direito de me sentir triste”. Evite pensamentos do tipo “Sim, mas...”. Em vez disso, pense no que o seu melhor amigo em mente sábia diria à você.

5. Demonstre tolerância. Procure como os sentimentos, os pensamentos ou as ações fazem sentido, considerando a história e a situação atual do outro (ou a sua), mesmo que você não aprove o comportamento, a emoção ou a ação em si.

6. Responda de uma forma que demonstre que você está levando a pessoa a sério (com ou sem palavras). Por exemplo: “Nossa, que coisa horrível”. Se alguém estiver chorando, dê um lenço de papel ou um abraço. Você pode perguntar “Do que você precisa? De alguém para desabafar ou para lhe ajudar a resolver algum problema?”.

FICHA PARA TRILHAR O CAMINHO DO MEIO 10

Como validar a nós mesmos?

Como valido a mim mesmo?

1. Ouça ativamente e preste atenção a si mesmo: tenha em mente seus pensamentos, sentimentos e comportamentos.
2. Descreva seus sentimentos sem se julgar: "Nossa, estou com muita raiva!" ou "Faz sentido que eu esteja um pouco nervoso".
3. Responda de uma forma que demonstre que você se leva a sério e aceita que não há problema em ter as suas emoções (p. ex., "Não há problema em ficar triste às vezes").
4. Reconheça que a emoção pode fazer sentido na situação. Seja paciente consigo mesmo e com as suas emoções (p. ex., "Faz sentido que eu não esteja conseguindo me concentrar com todo o estresse pelo qual estou passando").
5. Não julgue as suas emoções (ou você mesmo).
6. Use as habilidades de efetividade interpessoal para ter autorrespeito e ser justo consigo mesmo, não se desculpe por sentir como se sente, defendase e mantenha-se fiel a seus valores (FAST).

FICHA PARA TRILHAR O CAMINHO DO MEIO 11

Exercício prático: validação de si mesmo e dos outros

Data: ___/___/___

Liste uma declaração autoinvalidante e duas autovalidantes.

1. _____
2. _____
3. _____

Liste uma declaração invalidante para os outros e duas validantes.

1. _____
2. _____
3. _____

Escolha uma situação durante a semana em que você usou as habilidades de validação com outra pessoa ou com você mesmo.

Situação: _____

Quem você validou? _____

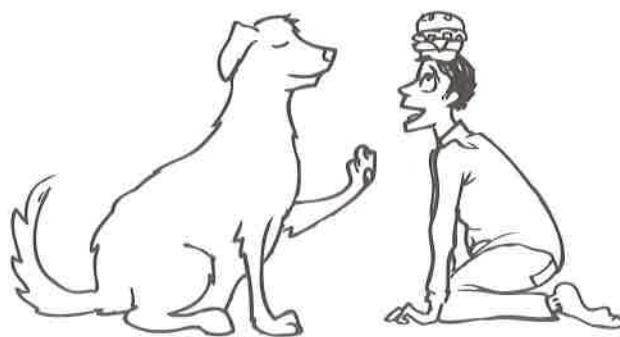
O que exatamente você fez ou disse para validar a si mesmo ou a essa pessoa? _____

Quais foram as consequências? _____

Como você se sentiu em seguida? _____

Você diria ou faria algo diferente da próxima vez? O quê? _____

FICHA PARA TRILHAR O CAMINHO DO MEIO 12

Mudança de comportamento

As habilidades de mudança de comportamento são estratégias usadas para intensificar comportamentos que desejamos manter e reduzir comportamentos que não queremos (nem para nós nem para os outros).

COMPORTAMENTOS A SEREM AUMENTADOS

Lembre-se de ser específico e mensurável.

EM SI MESMO

Que comportamentos você gostaria de aumentar em si mesmo (p. ex., exercitarse, economizar dinheiro, frequentar a escola regularmente, fazer a lição de casa)?

NOS OUTROS

Que comportamentos você gostaria de aumentar em outra pessoa (p. ex., passar mais tempo com você, ouvir você, fazer contato visual, colocar a louça suja na pia)?

(continuação)

COMPORTAMENTOS A SEREM DIMINUÍDOS**EM SI MESMO**

Que comportamentos você gostaria de diminuir em si mesmo (p. ex., comer demais, fumar, cortar-se, ser impulsivo, ser reativo demais, fugir, combater certas coisas, matar aulas, passar o dia deitado)?

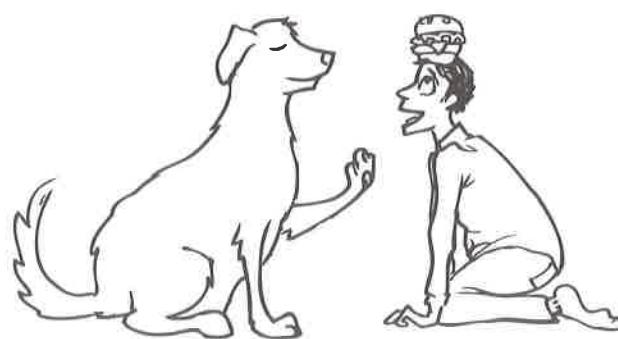
NOS OUTROS

Que comportamentos você gostaria de diminuir em outra pessoa (p. ex., irritar, quebrar o toque de recolher, fugir, gritar, evitar a escola, invalidar, jogar videogame, ficar acordado após a hora de dormir)?

(continua)

FICHA PARA TRILHAR O CAMINHO DO MEIO 13

Formas de intensificar comportamentos



Um **reforço** é uma consequência que resulta no aumento do comportamento. Ele diz a uma pessoa o que você deseja que ela faça.

- **Reforço positivo:** aumenta a frequência de determinado comportamento ao fornecer uma consequência "recompensadora" (p. ex., elogios, reconhecimentos ou uma nota 10 em um exame).

DICA: o momento é muito importante. Dê a recompensa imediatamente e opte por reforços motivadores. Não se esqueça de reforçar os próprios comportamentos.

Exemplos: _____

- **Reforço negativo:** aumenta a frequência de um comportamento apaziguando algo negativo. É o alívio de algo desagradável.

Exemplos: por que tomar um analgésico quando você está com dor de cabeça? Porque alivia o desconforto causado pela dor e isso aumenta a probabilidade de você tomar um analgésico da próxima vez que tiver dor de cabeça (estímulo aversivo). A ingestão de analgésicos é reforçada negativamente.

(continua)

(continuação)

Se sua mãe está incomodando você, é mais provável que você arrume o quarto para se ver livre da situação. Se você tiver emoções negativas intensas e um comportamento prejudicial fornecer alívio temporário, é mais provável que você repita o comportamento prejudicial. Lembre-se, você está aprendendo habilidades para lidar melhor com isso.

Exemplos de reforços negativos que não são prejudiciais (p. ex., encontrar maneiras positivas de se acalmar, abandonar situações difíceis): _____

- **Modelagem:** reforço de pequenos passos que levam ao objetivo final (p. ex., ir de A a Z em 26 etapas, todas recompensadas).

Exemplo: uma adolescente que sofre de ansiedade e tem problemas para ir à escola geralmente não vai. Ela pode ser incentivada a ir na segunda-feira e ficar apenas uma hora, ir na terça-feira e ficar duas horas, e assim sucessivamente, até conseguir ficar um dia inteiro, motivando-a a frequentar todos os dias, durante toda a semana. Reforce cada passo.

FICHA PARA TRILHAR O CAMINHO DO MEIO 14

Exercício prático: reforço positivo

Data: ___/___/___

1. Procure oportunidades (já que ocorrem o tempo todo) para reforçar positivamente a si mesmo e a outras pessoas. Primeiro, simplesmente observe e perceba algo positivo que ocorreu (rastreamento positivo). Que atitude positiva você teve durante a semana?
-

Que atitude positiva um membro da sua família teve durante a semana?

2. Usando um exemplo diferente, identifique um comportamento específico que você objetivou aumentar e o reforço que usou. Lembre-se de que um reforço pode ser até mesmo um pequeno passo na direção correta (modelagem).

A. Em si mesmo: _____

Comportamento: _____

Reforço: _____

B. Em outra pessoa: _____

Comportamento: _____

Reforço: _____

3. Descreva as situações em que você usou reforço:

A. Para si mesmo: _____

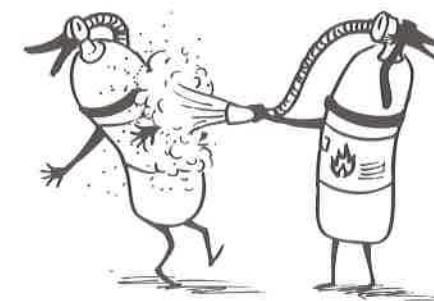
B. Para outra pessoa: _____

4. Quais foram as consequências? O que você percebeu?

A. Para si mesmo: _____

B. Para outra pessoa: _____

FICHA PARA TRILHAR O CAMINHO DO MEIO 15

Formas de extinguir comportamentos

Extinção: reduz um comportamento por meio da inibição de reforços anteriores. Quando a atenção constituir um reforço em si, ignore o comportamento indesejado. Certifique-se de reforçar um comportamento substituto adequado.

- Se os pais ignoram a birra dos filhos, eles param de fazer birra.
- Cuidado com as **explosões comportamentais** (picos temporários do comportamento que você está tentando extinguir). Não desista ou esqueça de orientar a pessoa de quem você está começando a extinguir um comportamento específico.
- Cuidado com o **reforço intermitente**: o comportamento reforçado ocasionalmente é o mais difícil de extinguir (p. ex., nunca dê doces para parar uma birra depois de ignorar ocorrências anteriores).

Punição: uma consequência que resulta na diminuição do comportamento. Diga a outra pessoa o que você não quer que ela faça. Modere a punição, pois ela:

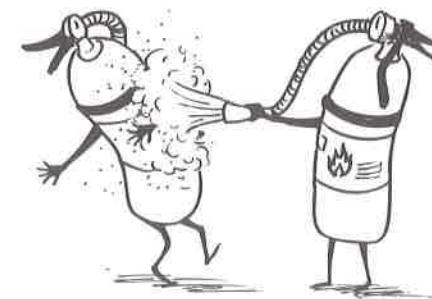
- não ensina novos comportamentos;
- pode levar ao ressentimento e a um sentimento de desmoralização;
- pode induzir à autopunição.

(continua)

(continuação)

Para usar a punição de maneira eficaz, siga os passos a seguir.

- Primeiro, reforce os comportamentos adequados para **prevenir** os inadequados.
- Comunique **regras e expectativas claras**.
- Tenha uma lista de possíveis punições à disposição.
- Anexe a consequência negativa ao **reforço do comportamento desejado**.
- Seja específico e pontual: adeque a proporção da punição à infração (p. ex., se você tiver passado o toque de recolher uma hora, seu toque de recolher será uma hora mais cedo da próxima vez).
- Pergunte a si mesmo: é a **mente sábia** que está ditando a consequência?
- Aplique a consequência punitiva imediatamente ou...
- Permita que as consequências naturais ocorram (p. ex., você foi reprovado na prova porque ficou acordado a noite toda e estava cansado demais para se concentrar).

FICHA PARA TRILHAR O CAMINHO DO MEIO 16**Exercício prático: extinção e punição****Extinção**

Pratique ignorar as atitudes irritantes ou provocativas de seus colegas e familiares.

Observação importante 1: não aplique a comportamentos perigosos.

Observação importante 2: se dentre as atitudes provocativas estiver intimidação ou pressão para que você faça algo que vai contra os seus valores, ignorar (extinção) pode não ser suficiente. Talvez seja necessário informar uma autoridade confiável e pedir ajuda.

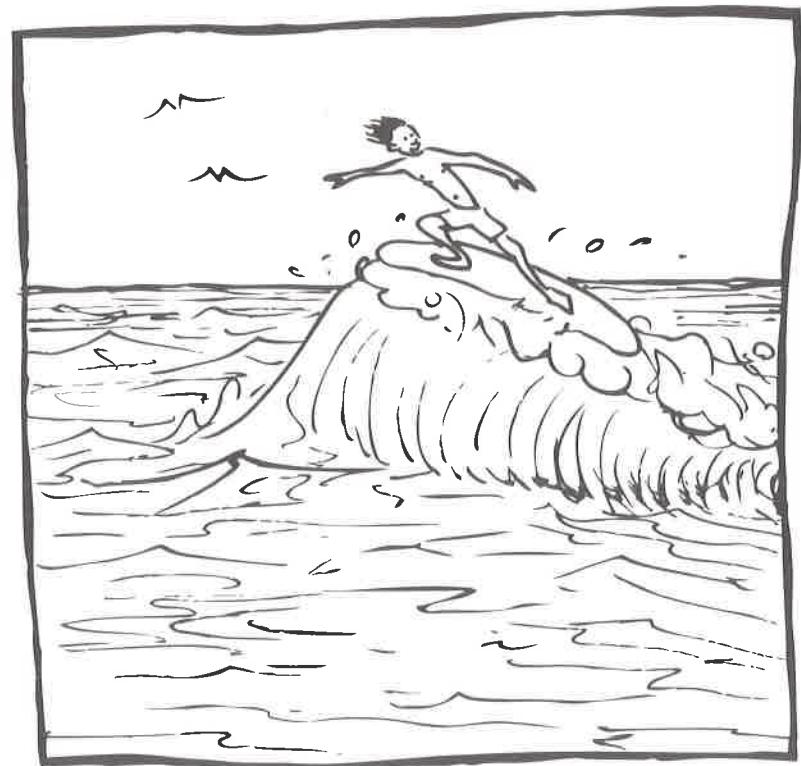
Descreva brevemente a situação e o que ignorou. Como funcionou?

Consequências punitivas: use com moderação ou como último recurso**Pais**

Liste três consequências de curto prazo baseadas na mente sábia que você pode aplicar quando outros métodos de mudança de comportamento não funcionarem:

1. _____
2. _____
3. _____

FICHAS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL



FICHA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL 1

Controlando as emoções: por que isso é importante?



Controlar suas emoções é importante pelos motivos a seguir.

Adolescentes geralmente têm emoções intensas e difíceis de controlar, como raiva, vergonha, depressão ou ansiedade.

As dificuldades para controlar essas emoções geralmente levam a comportamentos problemáticos que afetam você e as pessoas ao seu redor.

Comportamentos problemáticos são soluções ineficazes para emoções intensamente dolorosas.

FICHA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL 2

Objetivos do treinamento de habilidades de regulação emocional

I. Compreender as emoções vivenciadas.

- Identificar (observar e descrever/nomear) as emoções.
- Saber o que as emoções fazem por você (se o favorecem ou prejudicam).

II. Reduzir a vulnerabilidade emocional e inibir as emoções indesejadas.

- Aumentar as emoções positivas.
- Diminuir a vulnerabilidade causada pela mente emocional.

III. Diminuir a frequência de emoções indesejadas.

IV. Diminuir o sofrimento emocional e inibir as emoções indesejadas assim que aflorarem.

- Desprender-se de emoções dolorosas usando o *mindfulness*.
- Mudar as emoções por meio da ação oposta.

FICHA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL 3

Pequena lista de emoções

AMOR ÓDIO MEDO PRAZER vergonha Culpa
ANSTEDADE solidão

RAIVA Empolgação FRUSTRAÇÃO tristeza timidez inveja
TÉDIO SURPRESA! constrangimento

CONFUSÃO CURIOSIDADE ORGULHO DESCONFIANÇA
FELICIDADE fúria INTERESSE DEPRESSÃO PREOCUPAÇÃO
IRRITABILIDADE PÂNICO ciúme Otimismo desesperança
Nojo mágoa compaixão DESAPONTAMENTO
Satisfação Calmaria

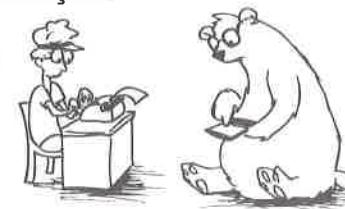
Outras emoções que sinto com frequência:

FICHA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL 4

Para que servem as emoções?

As emoções nos dão informações.

- As emoções dão um sinal de que algo está acontecendo (p. ex., "Fico nervoso quando estou sozinho nesse beco escuro").
- Às vezes, as emoções se comunicam por meio de "instintos" ou da intuição, o que é proveitoso para verificação dos fatos.
- Tratar as emoções como se fossem fatos é problemático. Por exemplo: "Se eu estou com medo, deve haver uma ameaça" ou "Eu o amo, então ele deve ser bom para mim".
- É preciso ter consciência de que as emoções não são fatos. Logo, é importante verificar os fatos sobre a situação.



As emoções comunicam e afetam outros.

- Expressões faciais, postura corporal e tom de voz dizem muito sobre como você está se sentindo e comunicam emoções a outras pessoas (p. ex., seu rosto triste pode fazer alguém lhe perguntar se você está bem e lhe dar apoio).
- Quer você perceba ou não, suas emoções (p. ex., palavras, expressão facial ou linguagem corporal) influenciam a maneira como as outras pessoas interagem com você.



As emoções motivam e preparam para a ação.

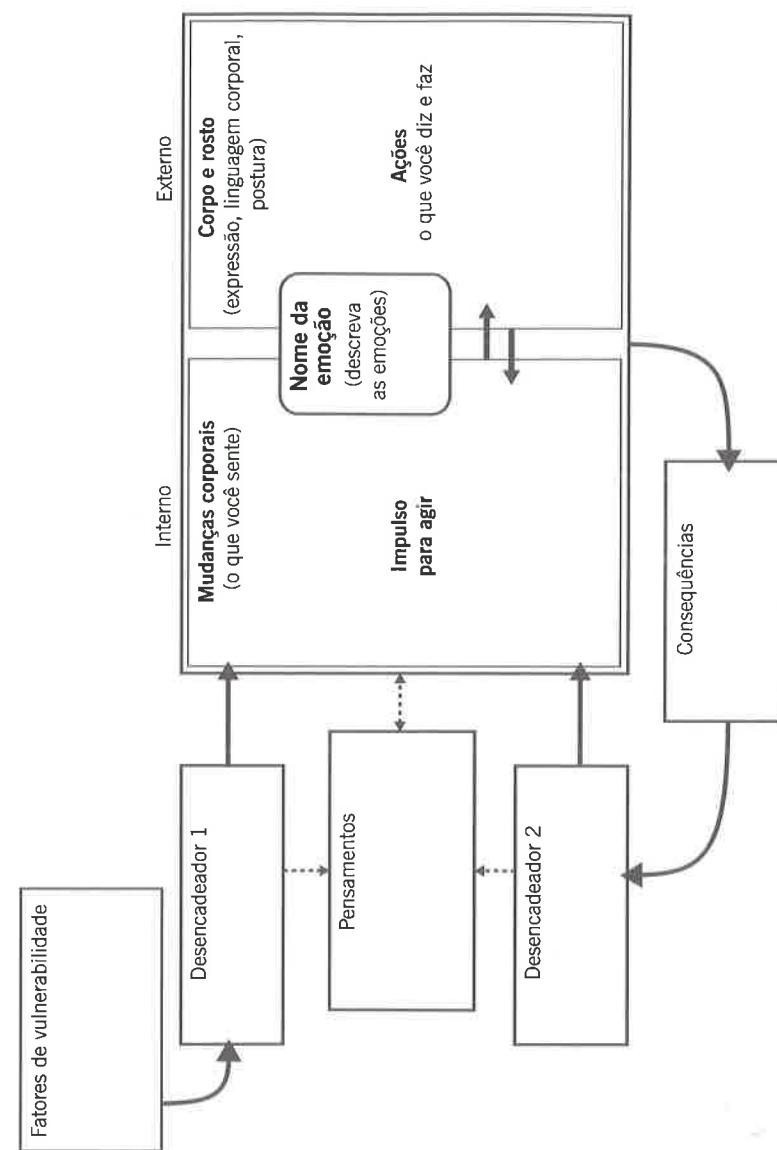
- O impulso de agir devido a emoções específicas é "involuntário" (p. ex., ao ouvir um barulho alto de repente, você se assusta).
- As emoções diminuem o tempo de reação a situações determinantes. O sistema nervoso ativa (p. ex., você salta instantaneamente para desviar de um carro que vem em sua direção rapidamente). Você não precisa pensar em cada detalhe.
- Fortes emoções ajudam a superar obstáculos — na mente e no ambiente.



Adaptado de *DBT ® Skills Training Handouts and Worksheets*, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL 5

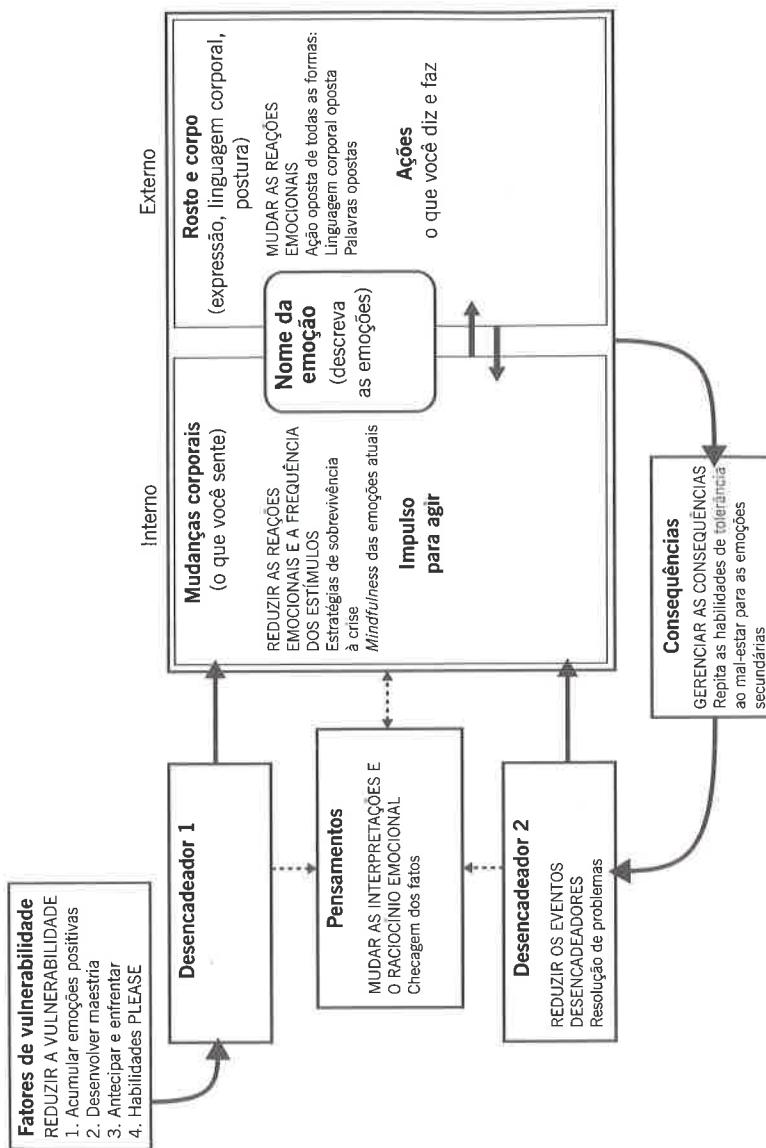
Um modelo para as emoções



Adaptado de *DBT ® Skills Training Handouts and Worksheets*, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL 6

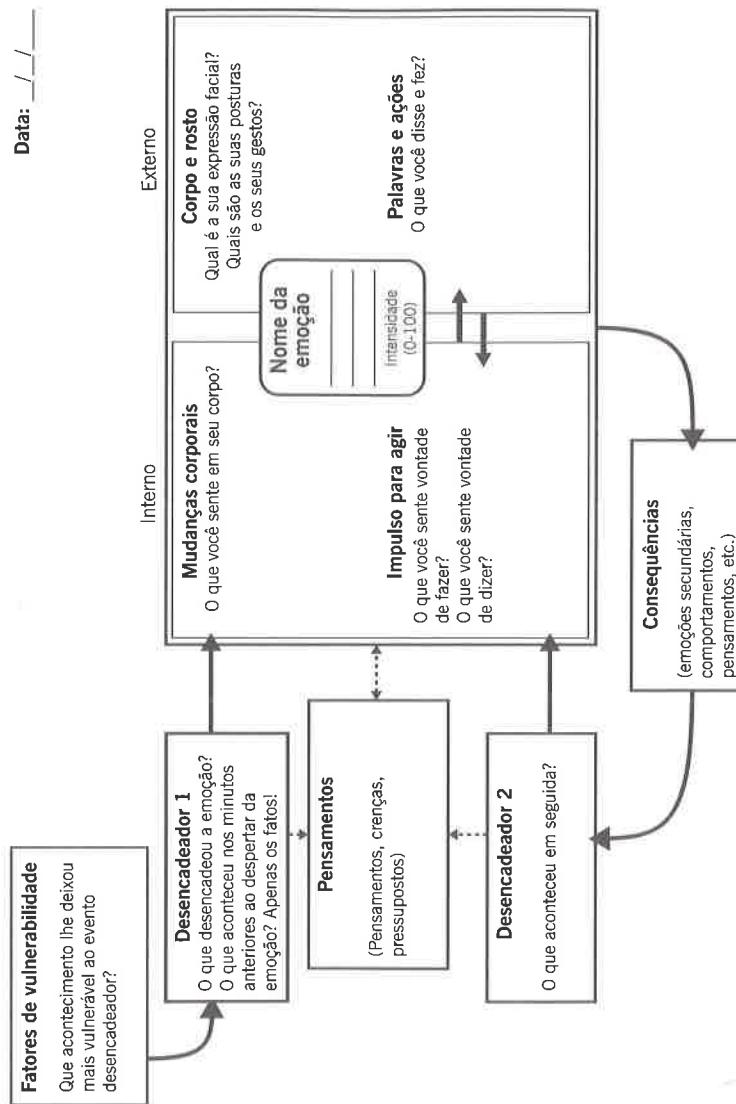
Um modelo para emoções e habilidades



Adaptado de DBT® Skills Training Handouts and Worksheets, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL 7

Exercício prático: observe e descreva uma emoção



Adaptado de DBT® Skills Training Handouts and Worksheets, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL 8

Visão geral das habilidades ABC e PLEASE

Como aumentar as emoções positivas
e
reduzir a vulnerabilidade à mente emocional

Accumulating positive experiences (acumular experiências positivas)

Build mastery (construir maestria)

Cope ahead of time with emotional situations (antecipar e enfrentar as situações emocionais)

Treat physical illness (tratar as doenças físicas)

Balance eating (equilibrar a alimentação)

Avoid mood-altering drugs (evitar substâncias que alterem o humor)

Balance sleep (equilibrar o sono)

Get exercise (fazer atividade física)



Adaptado de *DBT® Skills Training Handouts and Worksheets*, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL 9

Acumulando experiências positivas no curto prazo (construindo uma barreira entre você e o descontrole emocional)

A curto prazo

Faça atividades agradáveis possíveis no momento.

- Aumente as atividades prazerosas que levam a emoções positivas.
- Faça, a cada dia, uma das atividades da Lista de atividades prazerosas. Considere também as atividades da Lista de atividades prazerosas para pais e filhos.
- Foque sua atenção nas experiências positivas.



Foque sua atenção nas experiências positivas

- Concentre sua atenção nos acontecimentos positivos enquanto estiverem acontecendo.
- Volte ao foco quando a sua mente divagar para o negativo.
- Participe da experiência completamente.

Desconecte-se das preocupações

- Não destrua experiências positivas pensando em quando elas terminarão.
- Não questione se você merece a experiência positiva.
- Não pense em quanto mais esperam de você neste momento.



FICHA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL 10

Lista de atividades prazerosas



1. Ficar de molho na banheira
2. Pensar em quando a escola terminar
3. Sair com os amigos
4. Relaxar
5. Ir ao cinema
6. Sair para correr
7. Ouvir música
8. Tomar sol (com protetor solar)
9. Ler
10. Economizar dinheiro
11. Planejar o futuro
12. Dançar
13. Consertar ou limpar coisas da casa
14. Ter uma noite tranquila
15. Cozinhar
16. Cuidar de seus animais de estimação
17. Nadar
18. Escrever
19. Desenhar ou fazer rabiscos
20. Praticar esportes
(cite quais:
_____)
21. Ir a uma festa
22. Conversar com os amigos
23. Malhar
24. Cantar
25. Patinar
26. Ir à praia
27. Tocar um instrumento musical
28. Viajar
29. Fazer um presente para alguém
30. Baixar músicas ou aplicativos
31. Assistir a esportes na TV
32. Sair para jantar
33. Preparar um assado
34. Planejar uma festa para alguém
35. Comprar roupas
36. Cortar ou mudar o cabelo
37. Tomar chocolate quente, café ou chá
38. Beijar
39. Ouvir música ao vivo
40. Ir à manicure ou à pedicure
41. Passar um tempo com crianças
42. Andar de bicicleta
43. Jogar ou fazer castelo de areia na praia
44. Receber uma massagem
45. Enviar e-mail ou mensagens a amigos

(continua)

(continuação)

46. Escrever em um caderno ou diário
47. Folhear um álbum de fotos
48. Vestir-se como quiser
49. Jogar videogame
50. Caminhar pelo bairro
51. Observar a natureza
52. Navegar na internet
53. Surpreender alguém com um favor
54. Concluir algo que o fará bem
55. Jogar sinuca ou pingue-pongue
56. Falar com um parente distante
57. Tuitar, postar on-line
58. Aprender esportes, dança, música, lutas
59. Jogar boliche
60. Fantasiar sobre a vida melhorar
61. Dizer "eu te amo"
62. Escrever um poema, uma canção ou um rap
63. Pensar nas qualidades de um amigo
64. Maquiar-se
65. Preparar uma vitamina e beber devagar
66. Colocar sua peça de roupa favorita
67. Jogar um jogo
68. Escrever uma história
69. Enviar mensagens para alguém
70. Assistir a reprises na TV
71. Fazer um cartão e dar a alguém querido
72. Descobrir seu perfume favorito
73. Comprar uma guloseima para si mesmo
74. Observar uma tempestade chegando
75. Construir móveis ou carpintaria

Acrescente as atividades que quiser:

76. _____

77. _____

78. _____

79. _____

80. _____

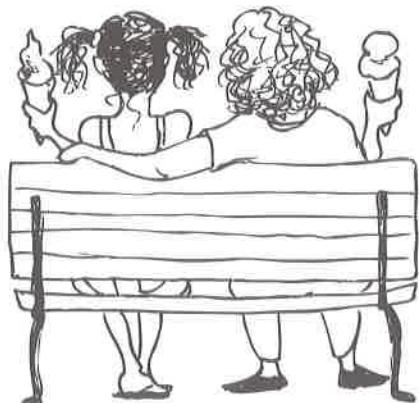
Adaptado de *DBT ® Skills Training Handouts and Worksheets*, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL 11

Lista de atividades prazerosas para pais e filhos

Instruções: verifique as atividades da lista que gostaria de fazer com seus pais/filhos. Em seguida, compare as listas (ou preencha com eles) e selecione algumas atividades das quais podem desfrutar juntos — escolham pelo menos três por semana.

*Além disso, lembre-se de respeitar a privacidade e o tempo pessoal de cada um.



1. Andar de bicicleta
2. Sair para tomar um café
3. Sair para tomar sorvete
4. Cozinhar ou preparar um assado
5. Ir à manicure
6. Receber uma massagem
7. Caminhar pela praia
8. Planejar as férias
9. Ir às compras
10. Assistir a um jogo ao vivo
11. Modificar o quintal/ fazer jardinagem
12. Brincar com animais de estimação, passear com o cachorro
13. Jogar boliche
14. Jogar tênis
15. Passear de carro
16. Reformar parte da casa
17. Fazer palavras cruzadas
18. Andar de patins ou *skate*
19. Fazer uma leitura tranquila
20. Sair para comer

(continua)

- (continuação)
21. Ir a um parque de diversões
 22. Ir a um museu
 23. Jogar peteca
 24. Fazer um churrasco
 25. Acampar
 26. Ouvir músicas de que ambos gostem
 27. Ir a um *show*, jogo ou concerto
 28. Assistir a um programa de TV ou filme juntos
 29. Sair para caminhar/correr
 30. Ir ao salão fazer o cabelo ou maquiagem
 31. Conversar sobre sua infância
 32. Visitar parentes ou amigos
 33. Fazer serviço comunitário/trabalho voluntário
 34. Comprar um presente
 35. Conversar sobre o dia um do outro
 36. Jogar *videogame*
 37. Jogar jogos de tabuleiro ou cartas
 38. Folhear álbuns de fotos
 39. Ir a um parque
 40. Malhar/exercitarse na academia
 41. Fazer ioga/aula de exercícios
 42. Tocar instrumento
 43. Conversar sobre planos futuros comuns
 44. Planejar uma surpresa para alguém
 45. Brincar/fazer palhaçadas
 46. Praticar um *hobby* criativo juntos (p. ex., pintura, desenho, tricô, *scrapbooking*, maquete).
 47. Fazer uma aula de artes
 48. Compartilhar o site favorito um do outro
 49. Ensinar ao outro algo novo (p. ex., tecnologia, fotografia)
 50. Contar histórias de família

Acrescentem as atividades que quiserem:

51. _____
52. _____
53. _____
54. _____
55. _____

FICHA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL 12

Acumulando experiências positivas no longo prazo (construindo uma vida que vale a pena viver)

A longo prazo

Faça mudanças em sua vida para que acontecimentos positivos sejam mais frequentes. Construa uma vida que valha a pena viver. Verifique os valores da “mente sábia” e a Lista de prioridades.

Trabalhe em prol de objetivos baseados em seus valores

- Identifique um objetivo (p. ex., formar-se no ensino médio).
- Defina pequenos passos necessários ao objetivo (p. ex., levantar no horário e ir para a primeira aula).
- Dê o primeiro passo (p. ex., comprar um despertador ou definir um alarme no celular).

1. Objetivo: _____

2. Alguns passos necessários ao meu objetivo: _____

3. Qual é primeiro passo simples que posso dar? _____

Preste atenção aos relacionamentos

- Reforce os antigos relacionamentos, crie novos, preserve os atuais e desfaça os relacionamentos destrutivos.

O que posso fazer esta semana em prol de um relacionamento? _____

Evite evitar

- A evitação gera problemas e aumenta a vulnerabilidade à mente emocional. Retorne aquela ligação, agende a consulta médica, encare esse trabalho, discuta aquele problema.
- Evite desistir.

O que eu tenho evitado? _____

Adaptado de *DBT® Skills Training Handouts and Worksheets*, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL 13

Lista de valores e prioridades da mente sábia

Marque os itens que são importantes para você.

- **Contribuir** (p. ex., ser generoso, ajudar as pessoas necessitadas, fazer sacrifícios pelos outros, voluntariar-se, servir à sociedade).
- **Relacionar-se** (p. ex., construir novos relacionamentos, preservar relacionamentos atuais, reparar relacionamentos antigos, desfazer relacionamentos destrutivos, tratar bem os outros).
- **Fazer parte de um grupo** (p. ex., ser sociável, ter amigos íntimos, ter pessoas com quem fazer atividades, ter a sensação de pertencimento).
- **Desenvolver o caráter** (p. ex., ter integridade, ser honesto e leal, defender suas crenças, manter a palavra, ser respeitoso e corajoso ao encarar e viver a vida, continuar crescendo como ser humano).
- **Ser responsável** (p. ex., fazer seu trabalho, ganhar dinheiro, cuidar-se cada vez mais, ser confiável).
- **Conquistar feitos** (p. ex., tirar boas notas, trabalhar duro, ter segurança financeira).
- **Aprender** (p. ex., buscar conhecimento e informação, ler, estudar).
- **Divertir-se** (p. ex., aproveitar o que você faz, rir, sair e se divertir, relaxar).
- **Concentrar-se na família** (p. ex., ver a família com frequência, reforçar os relacionamentos familiares, fazer coisas pela família, respeitar as tradições familiares).
- **Ser um líder** (p. ex., ser visto por outras pessoas como bem-sucedido, ser responsável por algo como um clube, uma equipe ou uma comissão, ser respeitado por outras pessoas, ser aceito).
- **Ser saudável** (p. ex., estar em boa forma, exercitar-se, comer e dormir bem, consultar seus médicos quando necessário, praticar ioga).
- **Esforçar-se em prol da moderação** (p. ex., evitar excessos e preservar o equilíbrio).
- Outras: _____

Adaptado de *DBT® Skills Training Handouts and Worksheets*, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

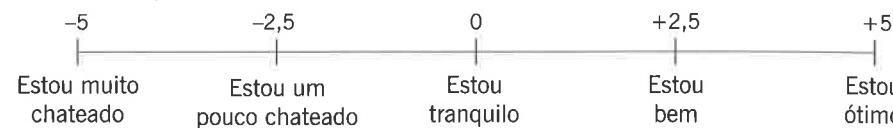
FICHA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL 14

Exercício prático: acumulando experiências positivas em curto e longo prazo

Data: ___/___/___

A curto prazo

- Participe de pelo menos uma atividade da sua lista todos os dias. Considere também a Lista de atividades prazerosas para pais e filhos. Anote cada atividade na lista a seguir. Acrescente mais linhas se precisar.
- Avalie o seu humor antes e depois de realizar a atividade. Use a escala de avaliação a seguir.
- Lembre-se de estar consciente durante a atividade e de se desconectar das preocupações.



Data						
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
/		/		/		/
/		/		/		/

- Você participou conscientemente de cada atividade? Se sim, descreva o efeito sobre seu estado emocional. Se não, o que aconteceu?

A longo prazo

- Descreva o seu objetivo e um valor ao qual ele está associado:
- Qual é o primeiro passo para alcançar o seu objetivo?
- Dê o primeiro passo. Descreva como você se sentiu ao fazê-lo.

Adaptado de DBT® Skills Training Handouts and Worksheets, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL 15

Desenvolvendo maestria e antecipando situações emocionais

Construindo maestria (*build mastery*)

- Realize pelo menos um feito por dia para se sentir competente e no controle da sua vida. A ideia é se desafiar, melhorar alguma coisa ou riscar algum item da sua lista de tarefas. Exemplos: montar um móvel, praticar um instrumento, concluir uma das lições de casa, dar início a um projeto. Exemplo: _____
- Planeje o sucesso em vez do fracasso.
 - Faça algo difícil, mas possível.
- Aumente a dificuldade gradualmente.
 - Se tiver muita dificuldade em realizar a tarefa, faça algo um pouco mais fácil da próxima vez.

Antecipar e enfrentar situações emocionais (*cope ahead*)

Ensaie um plano de ação para estar preparado quando uma ameaça aparecer.

- Descreva** uma situação que costuma gerar emoções negativas.
 - Seja específico na descrição. **Atenha-se aos fatos!**
 - Nomeie as emoções que você costuma vivenciar na situação.
- Defina** quais habilidades da DBT (incluindo **solução de problemas**) você deseja usar na situação.
 - Seja específico ao descrevê-las: _____
- Imagine a situação** da maneira mais fidedigna possível.
 - Imagine-se na situação agora.
- Ensaie mentalmente o enfrentamento de maneira efetiva.**
 - Ensaie exatamente o que você poderia fazer para enfrentar a situação.
 - Ensaie suas ações, pensamentos, o que diz e como diz.
 - Solução de problemas: ensaie lidar com problemas que podem surgir.

Adaptado de DBT® Skills Training Handouts and Worksheets, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL 16

Habilidades PLEASE

Physical illness
(tratar doenças físicas)

Tratar doenças físicas: cuide do seu corpo. Consulte um médico quando necessário. Tome os medicamentos conforme prescrito.

Balance eating
(equilibrar a alimentação)

Equilibrar a alimentação: não coma demais ou de menos. Afaste-se de alimentos que podem deixá-lo excessivamente ativado emocionalmente.

Avoid mood-altering drugs
(evitar substâncias que alterem o humor)

Evitar substâncias que alterem o humor: fuja de drogas não prescritas, como álcool, maconha e outras drogas de rua.

Balance sleep
(equilibrar o sono)

Equilibrar o sono: tente dormir o suficiente para se sentir descansado. Mantenha uma rotina para desenvolver bons hábitos de sono.

Get exercise
(fazer atividade física)

Fazer atividades físicas: pratique algum tipo de exercício todos os dias, incluindo caminhadas. Comece devagar e vá aumentando aos poucos.



Adaptado de *DBT® Skills Training Handouts and Worksheets*, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL 16a

Comida para melhorar o seu ânimo

Etapa 1: observe como certos alimentos afetam o seu humor (tanto negativamente quanto positivamente).

Exemplos negativos

- Refrigerantes, docinhos e guloseimas o fazem se sentir cansado e irritado.
- Alimentos pesados e gordurosos (como batata frita, *chips*, frango frito, alimentos oleosos) podem fazer você se sentir devagar.
- A cafeína faz você se sentir nervoso e mais ansioso e atrapalha o seu sono.

Exemplos positivos

- Fibras e carboidratos complexos (batata-doce, macarrão integral, aveia, cereais integrais e saladas) fornecem energia aos poucos e constantemente.
- Proteínas (carnes magras e de aves, feijão, nozes, peixe e ovos) também fornecem energia constantemente, deixando-o esperto e forte, tanto física quanto mentalmente.
- Laticínios (como leites com pouca gordura, queijos e iogurtes) contêm proteína e cálcio, que auxiliam na reparação e resistência dos ossos.
- Frutas e legumes fornecem energia, saúde e um gostinho doce ou crocante sem gastar muito da sua energia ou fazer você se sentir culpado.
- Conhecendo os alimentos que compõem uma dieta equilibrada, você pode determinar que mudanças serão necessárias.

Etapa 2: preste atenção se você está comendo demais ou de menos.

Etapa 3: comece a pensar em que mudanças serão necessárias.

Como você pode se alimentar de maneira mais saudável? Registre suas escolhas alimentares diariamente para medir o seu progresso!

(continua)

(continuação)

Etapa 4: comece devagar.

Procure não fazer mudanças drásticas em sua dieta de uma vez só. Você pode ficar sobrecarregado, o que aumenta as chances de desistência. Comece aos poucos: mude seus hábitos gradualmente.

Por exemplo:

- evite alimentos processados, prefira os alimentos frescos;
- adicione mais frutas e vegetais às refeições e aos lanches;
- acrescente alface, tomate, pepino e cebola em seus sanduíches;
- coloque frutas em seu cereal.

Etapa 5: observe os efeitos de uma boa alimentação no seu humor.**FICHA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL 16b****As melhores formas de descansar:
12 dicas para dormir melhor**

Manter um padrão de sono equilibrado reduz a vulnerabilidade emocional.

- 1. Atenha-se a um cronograma** e não durma tarde nos fins de semana. Se você dormir tarde no sábado ou no domingo, desregulará seu horário de sono. Em vez disso, deite e levante-se aproximadamente à mesma hora todos os dias.
- 2. Defina uma rotina para dormir.** Desligue as telas (TV, computador, telefone celular), vista um pijama confortável, beba chá de ervas, diminua a incidência de luzes brilhantes, reduza o nível de ruídos e faça uma leitura.
- 3. Não coma nem beba muito antes de dormir.** Faça uma refeição leve pelo menos duas horas antes de dormir. Se você beber muito líquido antes de dormir, acordará várias vezes para ir ao banheiro. Cuidado com os alimentos picantes, que podem causar azia e interferir no sono.
- 4. Evite cafeína e nicotina.** Ambos são estimulantes e podem fazer com que você perca o sono. A cafeína deve ser evitada por pelo menos oito horas antes de ir para a cama.
- 5. Faça exercícios.** Se você está tentando dormir melhor, os melhores horários para se exercitar são de manhã ou à tarde. Um programa de atividade física regular melhora a qualidade do sono.
- 6. Deixe seu quarto com uma temperatura agradável.** Diminua a temperatura do cômodo, pois isso imita a queda natural da temperatura corporal que ocorre durante o sono. Use um ar-condicionado ou um ventilador para manter o quarto fresco. Se esfriar demais, pegue mais cobertores.
- 7. Priorize dormir à noite.** Cochilos durante o dia roubam horas do seu sono noturno. Não tire sonecas depois das 15h nem sonecas com mais de uma hora.

(continua)

(continuação)

8. **Deixe o quarto escuro, silencioso e desligue as telas.** Use persianas ou cortinas e apague as luzes. O silêncio ajuda a dormir melhor. Desligue o rádio e a TV. Use tampões auriculares. Use um ventilador, uma máquina de ruído branco ou alguma outra fonte de ruído de fundo constante e suave para mascarar sons que você não pode controlar. Desligue os laptops, iPads, telefones e telas pelo menos uma hora antes de dormir.
9. **Use sua cama apenas para dormir.** Deixe sua cama confortável e atraente. Use-a apenas para dormir — não estude ou assista TV nela. Vá para a cama quando estiver cansado e apague as luzes. Se você não adormecer em 30 minutos, levante-se e faça outra coisa relaxante, como ler livros ou revistas — mas nada de tv! Volte para a cama quando estiver cansado. Não se estresse! Isso dificultará o sono.
10. **Tome um banho relaxante.** Tomar um banho quente antes de dormir ajuda a relaxar os músculos tensos.
11. **Não confie em pílulas para dormir.** Se elas lhe forem prescritas, use apenas sob supervisão de um médico. Certifique-se de que as pílulas não interfiram em outros medicamentos.
12. **Não catastrofize.** Diga a si mesmo “Está tudo bem, vou adormecer logo, logo”.

FICHA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL 17

Exercício prático: construção da maestria, antecipação e habilidades PLEASE

Data: ___/___/___

Construindo maestria:

Liste duas maneiras que você encontrou de construir maestria esta semana.

1. _____
2. _____

Antecipando e enfrentando às experiências emocionais (Coping ahead):

Descreva seu plano para gerenciar uma situação emocional futura de maneira efetiva. Inclua as habilidades que você pretende usar.

Marque duas habilidades PLEASE para praticar durante a semana:

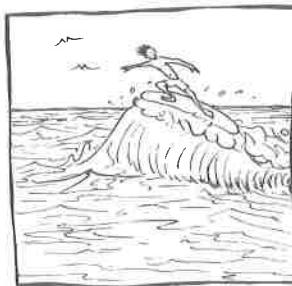
- Tratar doenças físicas (*treat physical illness*)
- Equilibrar a alimentação (*balance eating*)
- Evitar substâncias que alterem o humor (*avoid mood-altering drugs*)
- Equilibrar o sono (*balance sleep*)
- Fazer atividades físicas (*get exercise*)

Descreva especificamente o que você fez para praticar as habilidades PLEASE.

Você notou alguma diferença no seu humor?

FICHA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL 18

Na crista da onda: mindfulness das emoções atuais



VIVENCIE A EMOÇÃO

- Analise o que está sentindo.
- Dê um passo atrás e observe com atenção.
- Liberte-se.
- Vivencie a emoção como uma onda, subindo e descendo.
- Não tente repelir ou afastar a onda.
- Não se apegue a ela.

PRATIQUE O MINDFULNESS DAS SENSAÇÕES EMOCIONAIS CORPORAIS

- Observe em que parte do corpo você está tendo sensações emocionais.
- Experimente as sensações da maneira mais completa possível.

LEMBRE-SE: VOCÊ NÃO É SUA EMOÇÃO

- Você não precisa agir sob influência do que está sentindo.
- Lembre-se de momentos em que se sentiu diferente.

NÃO JULGUE SUA EMOÇÃO

- Aceite-a radicalmente como parte de você.
- Convide-a para o jantar: nomeie a emoção.
- Pratique a boa disposição para vivenciar a emoção.

Adaptado de DBT ® Skills Training Handouts and Worksheets, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL 19

Verificação dos fatos e resolução de problemas

Essas duas habilidades podem ser usadas como parte do *cope ahead* ou como habilidades independentes de regulação emocional para ajudar a reduzir/alterar emoções intensas em relação a situações que já ocorreram ou estão acontecendo.

1. Descreva a situação problemática.
2. Verifique os fatos (diferencie-os das interpretações).
 - a. Você está interpretando a situação corretamente? Existem outras interpretações possíveis?
 - b. Você está pensando em extremos (tudo ou nada, pensamento catastrófico)?
 - c. Qual é a probabilidade de o pior acontecer?
 - d. Mesmo que o pior aconteça, você consegue se imaginar lidando bem com a situação?
 - e. Se você ainda estiver com um problema difícil, inicie as etapas abaixo.
3. Identifique seu objetivo quanto à solução do problema.
 - a. Identifique o que precisa acontecer ou mudar para que você se sinta bem.
 - b. Simplifique: trabalhe com algo que possa realmente acontecer.
4. Use o *brainstorm* para buscar soluções.
 - a. Pense em todas as soluções possíveis. Peça sugestões de pessoas em quem você confia.
 - b. Não rejeite nenhuma ideia a princípio (aguarde a etapa 5 para avaliar as ideias).
5. Escolha uma solução que tenha maior probabilidade de funcionar.
 - a. Se estiver na dúvida, escolha duas ou três soluções que pareçam boas.
 - b. Faça uma lista de prós e contras para comparar as soluções. Escolha a melhor para tentar primeiro.
6. Coloque a solução em ação.
 - a. Faça: experimente a solução.
 - b. Dê o primeiro passo, depois o segundo...
7. Avalie os resultados.
 - a. Funcionou? Sim? Dê uma recompensa a si mesmo.
 - b. Não deu certo? Dê uma recompensa a si mesmo por tentar e não desista.
 - c. Tente uma nova solução.

Adaptado de DBT ® Skills Training Handouts and Worksheets, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL 20

Realize a ação oposta para mudar a emoção

As emoções emergem com impulsos específicos que levam a agir de certas maneiras. Com frequência, escapa-se da dor da emoção de maneiras prejudiciais. A seguir, são descritos impulsos comuns associados a certas emoções.

Medo	→ escapar ou evitar
Raiva	→ atacar
Tristeza	→ retirar-se, tornar-se passivo, isolar-se
Vergonha	→ esconder, evitar, retirar-se, livrar a própria cara atacando os outros
Culpa	→ jurar que não cometerá a ação novamente, renunciar a responsabilidade, omitir, abaixar a cabeça, pedir perdão
Cíume	→ acusar verbalmente, tentar manipular, agir de forma suspeita
Amor	→ dizer “eu te amo”, esforçar-se para passar um tempo com a pessoa amada, fazer o que a pessoa amada quer e precisa e dar carinho

Ação oposta = agir de maneira oposta ao impulso quando a emoção fizer mais mal do que bem (consulte a Ficha de regulação emocional 4 “Para que servem as emoções?”).

EMOÇÃO	— AÇÃO OPPOSTA
Medo/ansiedade	— ENFRENTE <ul style="list-style-type: none"> • Enfrentar eventos, lugares, tarefas, atividades, pessoas de quem você tem medo, várias vezes; encarar. • Tomar atitudes para aumentar a sensação de controle e domínio sobre os medos.
Raiva	— EVITE GENTILMENTE <ul style="list-style-type: none"> • Evitar gentilmente a pessoa de quem você está com raiva (em vez de atacá-la). • Afastar-se, respirar profundamente e com calma. • Ser gentil em vez de ser cruel ou ofensivo. (Procure ter compaixão ou empatia pela outra pessoa.)

(continua)

Tristeza

— SEJA ATIVO

- Enfrentar, não fugir.
- Construir maestria e aumentar a prática de atividades prazerosas.

Vergonha

— ACEITE AS CONSEQUÊNCIAS (quando seu comportamento tiver violado seus valores morais ou algo vergonhoso tiver sido revelado a seu respeito e a vergonha se adequar aos fatos)

- Pedir desculpas e reparar o dano sempre que possível.
- Evitar cometer o mesmo erro e aceitar as consequências.
- Perdoar a si mesmo e deixar para trás.

EXPONHA-SE (quando seu comportamento não tiver violado seus valores morais e a vergonha não se adequar aos fatos)

- Continuar a participar plenamente das interações sociais, fazer contato visual, manter a cabeça erguida e a voz firme.
- Mostrar suas características pessoais e seu comportamento (a pessoas que não o rejeitarão).
- Repetir o comportamento vergonhoso várias vezes (sem escondê-lo daqueles que não o rejeitarão).

Culpa

— ACEITE AS CONSEQUÊNCIAS (quando seu comportamento tiver violado seus valores morais, magoado os sentimentos de alguém importante para você e a culpa se adequar aos fatos)

- Sentir a culpa.
- Pedir, mas não implorar perdão e aceitar as consequências.
- Perceber a transgressão e trabalhar para impedir que ela se repita.

NÃO SE DESCULPE OU TENTE FAZER AS PAZES

(quando seu comportamento não tiver violado seus valores morais e a culpa não se adequar aos fatos)

- Mudar sua postura corporal, transparecer ingenuidade e orgulho, levantar a cabeça, inflar o peito, manter contato visual e a voz firme e clara.

(continuação)

(continua)

- (continuação)
- | | |
|---------------|--|
| Cíumes | <ul style="list-style-type: none"> — NÃO CONTROLE AS AÇÕES DOS OUTROS (quando não se encaixar nos fatos ou não tiver sido eficaz) <ul style="list-style-type: none"> • Parar de espionar ou bisbilhotar. • Relaxar seu rosto e corpo. |
| Amor | <ul style="list-style-type: none"> — PARE DE EXPRESSAR AMOR (quando não se adequar aos fatos ou não for eficaz; p. ex., o relacionamento realmente acabou, não é acessível ou é abusivo) <ul style="list-style-type: none"> • Evitar a pessoa e se distrair dos pensamentos a respeito dela. • Lembrar-se dos motivos pelos quais o amor não é justificável e dos “contras” de amar essa pessoa. • Evitar o contato com coisas que lembram a pessoa (p. ex., fotos). |

As ações opostas funcionam melhor quando:

1. As emoções não se adequam aos fatos.
 - Uma emoção não se adequa aos fatos quando:
 - não se adequa aos fatos da situação real (p. ex., pavor em função de falar em público).
 - a emoção, sua intensidade ou duração não são eficazes para seus objetivos na situação (p. ex., você fica com raiva do professor de matemática e, meses depois, ainda está furioso e não consegue se concentrar na matéria).
2. A ação oposta é feita até o fim.
 - Comportamento oposto.
 - Palavras e pensamentos opostos.
 - Expressão facial, tom de voz e postura opostos.

Ações opostas demandam estas sete etapas:

1. Descubra que emoção você está sentindo.
2. Qual é o impulso que acompanha a emoção?
3. Pergunte a si mesmo: a emoção se adequa aos fatos da situação? Se sim, agir de acordo com o impulso motivado pela emoção será eficaz?
4. Pergunte a si mesmo: eu quero mudar essa emoção?
5. Se sim, descubra a ação oposta.
6. Faça a ação oposta — até o fim!
7. Repita a ação da maneira oposta até que você perceba a emoção diminuir.

Adaptado de *DBT ® Skills Training Handouts and Worksheets*, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL 21

Exercício prático: ação oposta

Data: ___/___/___

Faça a si mesmo as seguintes perguntas como um guia para agir de maneira oposta.

Analise e descreva a emoção.

Qual é a emoção que você deseja mudar atualmente?

Qual é o impulso para agir?

Faça a ação oposta até o fim.

Como você se sentiu depois de agir de maneira oposta à emoção?

Adaptado de *DBT ® Skills Training Handouts and Worksheets*, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHAS DE EFETIVIDADE INTERPESSOAL



FICHA DE EFETIVIDADE INTERPESSOAL 1**Quais são seus objetivos e suas prioridades?****Preservar relacionamentos saudáveis (GIVE)**

Pergunta: como espero que a outra pessoa se sinta a meu respeito?

Exemplo: se me preocupo com a pessoa ou se ela tem autoridade sobre mim, devo agir de modo a preservar o seu respeito e a sua consideração.

Conseguir que alguém faça o que você deseja (DEAR MAN)

Pergunta: o que eu quero? O que eu preciso? Como faço para conseguir?
Como digo “não” de maneira compreensível?

Exemplo: como peço algo, resolvo um problema ou consigo que as pessoas me levem a sério?

Preservando seu autorrespeito (FAST)

Pergunta: como eu quero me sentir comigo mesmo após a interação?

Exemplo: quais são os meus valores? Devo agir de maneira que eu me sinta positivo em relação a mim mesmo.

FICHA DE EFETIVIDADE INTERPESSOAL 2

O que lhe impede de atingir seus objetivos?

I. Falta de habilidade

Você realmente não sabe o que dizer ou como agir.

II. Preocupações

Você tem habilidade, mas suas preocupações interferem ao fazer ou dizer o que deseja.

- Preocupações a respeito de consequências negativas:
 - "Eles não vão gostar de mim."; "Ele vai terminar comigo."
- Preocupações em relação a você merecer o que deseja:
 - "Sou uma pessoa tão ruim, eu não mereço isso."
- Preocupações relacionadas à inefetividade e ao autojulgamento:
 - "Eu não vou fazer direito."; "Sou um perdedor."

III. Emoções

Você tem habilidade, mas suas emoções (raiva, medo, vergonha, tristeza) o incapacitam de fazer ou dizer o que deseja. A mente emocional, em vez das habilidades, controla o que você diz e faz.

IV. Indecisão

Você tem habilidades, mas não consegue decidir o que realmente quer: pedir demais *versus* não pedir nada; negar tudo *versus* aceitar tudo.

V. Ambiente

Você tem habilidade, mas o ambiente o atrapalha.

- Os outros têm muito poder (as vezes mesmo com seus melhores esforços).
- Os outros podem ter algum motivo para não gostar de você caso consiga o que deseja.
- Os outros não lhe darão o que você precisa a menos que você sacrifique o respeito próprio.

FICHA DE EFETIVIDADE INTERPESSOAL 3

Desenvolvendo e preservando relacionamentos positivos: habilidades GIVE

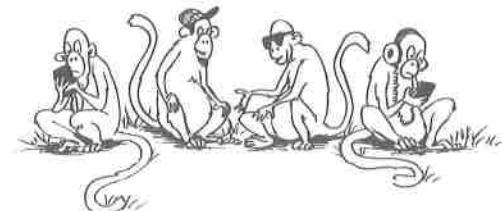
Lembre-se das habilidades GIVE:

(be) **Gentle** (ser gentil)

(act) **Interested** (agir interessadamente)

Validate (validar)

(use an) **Easy manner** (ter uma postura tranquila)



(ser) Gentil

Ser simpático e respeitoso!

Não atacar, ameaçar ou julgar.

Estar ciente do seu tom de voz.

(agir) Interested

Ouvir e procurar se interessar pelo que a outra pessoa está dizendo.

Não interromper ou falar junto com a outra pessoa.

Não fazer caretas.

Manter bom contato visual.

Validate

Mostrar que você entende os sentimentos ou opiniões do outro.

Ser nitidamente compreensivo.

"Entendo como você se sente e..."

"Sei o quanto isso é difícil..."

"Vejo o quanto você está ocupado e..."

"Imagino o que você sente..."

Usar uma postura tranquila

Sorrir.

Ter bom humor.

Usar linguagem corporal não ameaçadora.

Deixar sua atitude na porta ao entrar.

FICHA DE EFETIVIDADE INTERPESSOAL 4

Exercício prático: habilidades GIVE

Data: ___/___/___

Escolha duas situações durante a semana em que você usou as habilidades GIVE e descreva-as.

Lembre-se das habilidades GIVE:

(be) **Gentle** (ser gentil)

(act) **Interested** (agir interessadamente)

Validate (validar)

(use an) **Easy manner** (usar uma postura tranquila)

SITUAÇÃO 1:

Com quem você está tentando manter um bom relacionamento?

Qual foi a situação em que você escolheu usar suas habilidades GIVE?

Qual foi o resultado?

Como você se sentiu depois de usar suas habilidades?

SITUAÇÃO 2:

Com quem você está tentando manter um bom relacionamento?

Qual foi a situação em que você escolheu usar suas habilidades GIVE?

Qual foi o resultado?

Como você se sentiu depois de usar suas habilidades?

FICHA DE EFETIVIDADE INTERPESSOAL 5

Fazendo um pedido a alguém: habilidades DEAR MAN

Lembre-se das habilidades DEAR MAN:

Describe (descrever)

Mindful (manter o foco)

Express (expressar)

Appear confident (aparentar confiança)

Assert (afirmar)

Negotiate (negociar)

Reinforce (reforçar)

Descrever: descreva a situação. Atenha-se aos fatos: “Nos últimos três finais de semana, percebi que você voltou para casa depois do toque de recolher”.

Expressar: expresse os seus sentimentos usando as declarações “Eu” (“Eu sinto...”, “Eu gostaria...”). Afaste-se de “Você deveria...”. Em vez disso, diga: “Quando você chega tarde em casa, fico preocupado com você”.

Afirmar: peça o que deseja ou diga “não” de maneira firme. Lembre-se de que a outra pessoa não lê a sua mente: “Eu gostaria que você voltasse para casa na hora do toque de recolher”.

Reforçar: recompense a pessoa com antecedência, explicando os efeitos positivos de conseguir o que você deseja: “Eu confiaría mais em você e lhe daria mais liberdade se você seguisse nosso acordo quanto ao toque de recolher”.

Manter o foco: mantenha o foco no que deseja, evitando distrações. Retome várias vezes a sua afirmação, como um “disco arranhado”. Ignore os ataques: “Eu sei que as outras crianças ficam fora até mais tarde do que você, mas ainda assim eu gostaria que você fizesse o possível para atender ao toque de recolher”.

Aparentar confiança: faça (e mantenha) contato visual. Use um tom de voz confiante — não sussurre, murmure ou desista dizendo “Ok, esquece”.

Negociar: esteja disposto a dar para receber. Peça a opinião da outra pessoa. Ofereça soluções alternativas para o problema. Saiba quando insistir e quando recuar: “Se você puder fazer isso pelas próximas duas semanas, ficarei à vontade em deixar você ficar fora até mais tarde durante a festa”.

FICHA DE EFETIVIDADE INTERPESSOAL 6

**Exercício prático:
habilidades DEAR MAN**

Data: ___/___/___

Escolha uma situação durante a semana em que você usou suas habilidades DEAR MAN e descreva-a.

O que aconteceu? (Quem fez o quê? O que levou a quê? Qual foi o problema?)

O que você queria (p. ex., pedir algo, dizer “não”, ser levado a sério)?

Seja específico:

Habilidades DEAR MAN usadas (anote detalhadamente como você usou cada uma)

Descrever (apenas os fatos):

Expressar (sentimentos ou opiniões):

Afirmar:

Reforçar:

Mantar o foco:

Aparentar confiança:

Negociar:

Qual foi o resultado do uso de suas habilidades DEAR MAN?

Adaptado de DBT® Skills Training Handouts and Worksheets, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE EFETIVIDADE INTERPESSOAL 7

**Preservando o autorrespeito:
habilidades FAST**

Lembre-se das habilidades FAST:

Fair (ser justo)

Apologies (dispensar desculpas exageradas)

Stick to values (ater-se aos seus valores)

Truthful (ser franco)



Ser justo: seja justo consigo e com os outros.

Dispensar desculpas exageradas: não exagere nas desculpas pelo seu comportamento, por fazer um pedido ou por ser você. (Se você desapontou alguém, desculpe-se de maneira proporcional.)

Ater-se aos valores: atenha-se aos seus valores e às suas opiniões. Não se venda para conseguir o que deseja, para se encaixar ou para fugir de dizer “não”. (Veja a Ficha de regulação emocional 13 “Valores da mente sábia e lista de prioridades”.)

Ser franco: não minta. Não aja como se não precisasse de ajuda quando precisar. Não invente desculpas nem exagere.

Adaptado de DBT® Skills Training Handouts and Worksheets, segunda edição. Direitos autorais de 2015 de Marsha M. Linehan. Adaptado com permissão.

FICHA DE EFETIVIDADE INTERPESSOAL 8

Preocupações e autoafirmações da mente sábia**Transforme pensamentos negativos em pensamentos realistas.**

1. Por que me preocupar em perguntar? Não fará diferença mesmo.

AFIRMAÇÃO DA MENTE SÁBIA: _____

2. Se eu pedir alguma coisa, ela pensará que sou burro.

AFIRMAÇÃO DA MENTE SÁBIA: _____

3. Não suportarei isso se ele estiver chateado comigo.

AFIRMAÇÃO DA MENTE SÁBIA: _____

4. Se eu disser “não”, eles não vão gostar de mim ou não vão sair comigo.

AFIRMAÇÃO DA MENTE SÁBIA: _____

5. Se eu disser “não”, eles ficarão bravos comigo.

AFIRMAÇÃO DA MENTE SÁBIA: _____

6. Se eu pedir alguma coisa ou precisar de ajuda, parecerei fraco.

AFIRMAÇÃO DA MENTE SÁBIA: _____

Exemplos de autoafirmações da mente sábia:

1. “Só porque não consegui o que eu queria da última vez não significa que se eu pedir habilidosamente desta vez não vou conseguir.”

2. “Posso lidar com isso se não conseguir o que eu quero ou preciso.”

3. “Admitir que precisa de ajuda e pedir por ela faz de você uma pessoa forte.”

4. “Se eu disser ‘não’ às pessoas e elas ficarem com raiva, isso não significa que eu deveria ter dito ‘sim’.”

5. “Eu posso lidar com isso se ele ficar chateado comigo.”

Outras: _____

FICHA DE EFETIVIDADE INTERPESSOAL 9

Exercício prático: habilidades FAST

Data: ___ / ___ / ___

Escolha duas situações durante a semana em que você usou suas habilidades FAST e descreva-as a seguir.

Lembre-se das habilidades FAST:

Fair (ser justo)

Apologies (dispensar desculpas exageradas)

Stick to values (ater-se aos valores)

Truthful (ser franco)

SITUAÇÃO 1:

De que maneira você está procurando preservar o seu autorrespeito?

Qual foi a situação em que você escolheu usar suas habilidades FAST e como as usou? _____

Qual foi o resultado?

Como você se sentiu depois de usar suas habilidades?

SITUAÇÃO 2:

De que maneira você está procurando preservar o seu autorrespeito?

Qual foi a situação em que você escolheu usar suas habilidades FAST e como as usou? _____

Qual foi o resultado?

Como você se sentiu depois de usar suas habilidades?

FICHA DE EFETIVIDADE INTERPESSOAL 10

Fatores que determinam a intensidade dos pedidos



- | | |
|-------------------|---|
| 1. Prioridades | Os objetivos são muito importantes? (É importante conseguir o que eu quero?)
O relacionamento entre mim e quem vou pedir o que preciso está instável ou bem preservado?
Meu autorrespeito está em jogo? |
| 2. Capacidade | A pessoa é capaz de me dar o que eu quero? (Ou eu sou capaz de dar o que a pessoa quer?) |
| 3. Momento | É um bom momento para pedir? A pessoa está com disposição para ouvir ou prestar atenção em mim?
(Este é um momento ruim para dizer "não"?) |
| 4. Preparação | Conheço todos os fatos de que preciso saber? Sei exatamente o que eu quero? (Sei exatamente que fatos estou usando para dizer "não" para alguém?) |
| 5. Relacionamento | É apropriado pedir o que eu quero no relacionamento atual? (O que a pessoa está me pedindo é apropriado ao nosso relacionamento atual?) |
| 6. Dar e receber | A outra pessoa me ajudou no passado? Eu abusei da ajuda dele? Eu ajudei a outra pessoa no passado? Ele abusou da minha ajuda? |

A quais das opções anteriores você precisa prestar mais atenção?

FICHA DE EFETIVIDADE INTERPESSOAL 11

Exercício prático: fatores que devemos avaliar ao fazer um pedido ou dizer não

Data: ___/___/___

Escolha uma situação durante a semana em que foi difícil pedir algo ou dizer "não" e descreva qual foi a importância disso.

Você considerou cada um dos fatores a seguir? Verifique quais deles se aplicaram. Se o fator se aplicou, qual foi a circunstância? Ao considerá-lo, você decidiu pedir o que queria ou dizer não" ao que outra pessoa queria? Isso justificou ou anulou o seu pedido ou o "não"?

<input checked="" type="checkbox"/> Prioridade	Descreva a circunstância
<input type="checkbox"/> Capacidade	_____
<input type="checkbox"/> Momento	_____
<input type="checkbox"/> Preparação	_____
<input type="checkbox"/> Relacionamento	_____
<input type="checkbox"/> Dar e receber	_____

Então, o que você decidiu fazer? Como foi?

FICHA DE EFETIVIDADE INTERPESSOAL 12

Exercício prático: usando várias habilidades simultaneamente

Data: ___/___/___

Escolha uma situação da semana que exigiu mais de uma habilidade de efetividade interpessoal e descreva-a.

Quais eram as minhas prioridades? (Marque todas as opções cabíveis.)

- Construir/preservar o relacionamento
- Conseguir o que queria, dizer “não” ou ser levado a sério
- Construir/preservar o autorrespeito

O que eu disse ou fiz e como o fiz (descreva):

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Fui gentil | <input type="checkbox"/> Expressei o que eu sentia | <input type="checkbox"/> Negociei |
| <input type="checkbox"/> Demonstrei interesse | <input type="checkbox"/> Afirmei | <input type="checkbox"/> Fui justo |
| <input type="checkbox"/> Validei | <input type="checkbox"/> Reforcei | <input type="checkbox"/> Dispensei desculpas exageradas |
| <input type="checkbox"/> Levei numa boa | <input type="checkbox"/> Usei o <i>mindfulness</i> | <input type="checkbox"/> Ative-me aos valores |
| <input type="checkbox"/> Fiz uma descrição | <input type="checkbox"/> Aparentei confiança | <input type="checkbox"/> Fui franco |
-
-
-
-
-

FICHA DE EFETIVIDADE INTERPESSOAL 13

Habilidades THINK*Think* (pensar)*Have empathy* (ter empatia)*Interpretations* (interpretar)*Notice* (perceber)*Use kindness* (ser gentil)

Quando você quiser fazer as pazes, reduzir os conflitos e a raiva, **pense** de maneira diferente.

Com frequência, faz-se interpretações ou suposições sobre as outras pessoas que alimentam a sua mente emocional e podem piorar a situação. Sendo assim...

Qual é a situação? _____

Como suas interpretações sobre o outro estão alimentando a sua mente emocional? _____

Agora tente estas etapas para **pensar** de maneira diferente.

Pensar: pense sob a perspectiva da outra pessoa.

Ter empatia: o que ele deve estar sentindo ou pensando?

Interpretar: você consegue pensar em mais de uma interpretação ou explicação possível para o comportamento do outro? Liste outros motivos possíveis para o comportamento. Sugira pelo menos uma razão positiva.

Perceber: perceba maneiras por meio das quais o outro tenta melhorar as coisas, ajudar ou mostrar que se importa. Ou procure perceber que o outro pode estar lutando contra o próprio estresse ou problemas.

Ser gentil: você consegue ser bondoso e gentil ao interagir com o outro?

FICHA DE EFETIVIDADE INTERPESSOAL 14

Exercício prático: habilidades THINK

Pense a respeito de forma diferente.

Com quem você queria fazer as pazes/diminuir os conflitos/atenuar a raiva?

Resumidamente, qual foi a situação?

Como foram as suas interpretações ou suposições sobre a outra pessoa que alimentaram sua mente emocional ou pioraram as coisas?

Indique que processos você usou e como os usou para pensar de maneira diferente.

Pensar: pensou a respeito da perspectiva da outra pessoa? Qual era a perspectiva dela?

Ter empatia: o que ele estava sentindo ou pensando?

Interpretar: você foi capaz de pensar em mais de uma interpretação ou explicação possível para o comportamento do outro? Liste outros motivos possíveis para o comportamento dele. Você sugeriu pelo menos uma razão positiva?

Perceber: de que maneiras a outra pessoa tentou melhorar as coisas, ajudar ou mostrar que se importava? Ou, ainda, como a outra pessoa estava lutando contra o próprio estresse ou problemas?

Ser gentil: você foi gentil e bondoso ao interagir com a outra pessoa?

Qual foi o resultado?

REFERÊNCIAS

- Albers, S. (2003). *Eating mindfully: How to end mindless eating and enjoy a balanced relationship with food*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317–326.
- Barkley, R. A., Edwards, G. H., & Robbins, A. L. (1999). *Defiant teens: A clinician's manual for assessment and family intervention*. New York: Guilford Press.
- Barley, W. D., Buie, S. E., Peterson, E. W., Hollingsworth, A. S., Griva, M., Hickerson, S. C., et al. (1993). Development of an inpatient cognitive-behavioral treatment program for borderline personality disorder. *Journal of Personality Disorders*, 7(3), 232–240.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
- Berk, L. E. (2000). *Child development* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Berzins, L. G., & Trestman, R. L. (2004). The development and implementation of dialectical behavior therapy in forensic settings. *International Journal of Forensic Mental Health*, 3(1), 93–103.
- Birmaher, B., Brent, D. A., Kolko, D., Baugher, M., Bridge, J., Holder, D., et al. (2000). Clinical outcome after short-term psychotherapy for adolescents with major depressive disorder. *Archives of General Psychiatry*, 57(1), 29.
- Bohus, M., Haaf, B., & Simms, T. (2004). Effectiveness of inpatient dialectical behavior therapy for borderline personality disorder: A controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 487–499.
- Bohus, M., Haaf, B., Stiglmayr, C., Pohl, U., Bohme, R., & Linehan, M. (2000). Evaluation of inpatient dialectical-behavioral therapy for borderline personality disorder: A prospective study. *Behaviour Research and Therapy*, 38, 875–887.
- Bradley, R. G., & Follingstad, D. R. (2003). Group therapy for incarcerated women who experienced interpersonal violence: A pilot study. *Journal of Traumatic Stress*, 16(4), 337–340.
- Brent, D. A., Baugher, M., Bridge, J., Chen, T., & Chiappetta, L. (1999). Age-and sex-related risk factors for adolescent suicide. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(12), 1497–1505.
- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold* (pp. 171–196). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, M. (2012, November). *Enhancing emotional regulation with resonance frequency paced breathing training*. Paper presented at the annual meeting of the International Society for the Improvement and Training of DBT, National Harbor, MD.

- Cooney, E., Davis, K., Thompson, P., Wharewera-Mika, J., Stewart, J., & Miller, A. L. (2012, November). *Feasibility of comparing dialectical behavior therapy with treatment as usual for suicidal & self-injuring adolescents: Follow-up data from a small randomized controlled trial*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Behavioral and Cognitive Therapies, National Harbor, MD.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74–101.
- Dishion, T. J., McCord, J., & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist, 54*, 755–764.
- Epstein, L. J., & Mardon, S. (2006). *The Harvard Medical School guide to a good night's sleep*. New York: McGraw-Hill.
- Evershed, S., Tennant, A., Boomer, D., Rees, A., Barkham, M., & Watson, A. (2003). Practice-based outcomes of dialectical behaviour therapy (DBT) targeting anger and violence, with male forensic patients: A pragmatic and non-contemporaneous comparison. *Criminal Behaviour and Mental Health, 13*(3), 198–213.
- Fleischhaker, C., Munz, M., Böhme, R., Sixt, B., & Schulz, E. (2006). Dialectical behaviour therapy for adolescents (DBT-A): A pilot study on the therapy of suicidal, parasuicidal, and self-injurious behaviour in female patients with a borderline disorder. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 34*(1), 15–25.
- Fleischhaker, C., Böhme, R., Sixt, B., Brück, C., Schneider, C., & Schulz, E. (2011). Dialectical behavior therapy for adolescent (DBT-A): A clinical trial for patients with suicidal and self-injurious behavior and borderline symptoms with a one-year follow-up. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 5*(3). Retrieved from www.capmh.com/content/5/1/3.
- Fruzzetti, A. (2006). *The high conflict couple*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Garber, J., Clarke, G. N., Weersing, V. R., Beardslee, W. R., Brent, D. A., Gladstone, T. R., et al. (2009). Prevention of depression in at-risk adolescents: A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association, 301*(21), 2215–2224.
- Goldstein, T., Axelson, D. A., Birmaher, B., & Brent, D. A. (2007). Dialectical behavior therapy for adolescents with bipolar disorder: A 1-year open trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 46*, 820–830.
- Goldstein, T., Fersch-Podrat, R., Rivera, M., Axelson, D., Brent, D. A., & Birmaher, B. (2012, November). *Is DBT effective with multi-problem adolescents?: Show me the data!* Paper presented at the annual meeting of the Association of Behavioral and Cognitive Therapies, National Harbor, MD.
- Groves, S., Backer, H. S., van den Bosch, W., & Miller, A. (2012). Dialectical behaviour therapy with adolescents. *Child and Adolescent Mental Health, 17*, 65–75.
- Halaby, K. S. (2004). Variables predicting noncompliance with short-term dia-
lectical behavior therapy for suicidal and parasuicidal adolescents. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 65*(6), 3160B.
- Hashim, R., Vadnais, M., & Miller, A. L. (2013). Improving adherence in adolescent chronic kidney disease: A DBT feasibility trial. *Clinical Practice in Pediatric Psychology, 1*, 369–379.
- Hoffman, P. D., & Steiner-Grossman, P. (Eds.). (2008). *Borderline personality disorder: Meeting the challenges to successful treatment*. New York: Routledge.
- Hope, D. A., Heimberg, R. G., Juster, H. R., & Turk, C. L. (2000). *Managing social anxiety client workbook: A CBT approach*. Boulder, CO: TherapyWorks, Graywind.
- James, A. C., Taylor, A., Winmill, L., & Alfoadari, K. (2008). A preliminary community study of dialectical behaviour therapy (DBT) with adolescent females demonstrating persistent, deliberate self-harm (DSH). *Child and Adolescent Mental Health, 13*(3), 148–152.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living*. New York: Delacorte Press.
- Katz, L. Y., Cox, B. J., Gunasekara, S., & Miller, A. L. (2004). Feasibility of dialectical behavior therapy for suicidal adolescent inpatients. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 43*(3), 276–282.
- Kaufman, J., Birmaher, B., Brent, D., Rao, U., Flynn, C., Moreci, P., et al. (1997). Schedule for affective disorders and schizophrenia for school-age children present and lifetime version (K-SADS-PL): Initial reliability and validity data. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*, 980–988.
- Keuthen, N. J., Rothbaum, B. O., Welch, S. S., Taylor, C., Falkenstein, M., Heekin, M., et al. (2010). Pilot trial of dialectical behavior therapy-enhanced habit reversal for trichotillomania. *Depression and Anxiety, 27*(10), 953–959.
- Koons, C. R., Robins, C. J., Tweed, J. L., Lynch, T. R., Gonzalez, A. M., Morse, J. Q., et al. (2001). Efficacy of dialectical behavior therapy in women veterans with borderline personality disorder. *Behavior Therapy, 32*, 371–390.
- Linehan, M. M. (1993a). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press.
- Linehan, M. M. (1993b). *Skills training manual for treating borderline personality disorder*. New York: Guilford Press.
- Linehan, M. M. (1997). Validation and psychotherapy. In A. Bohart & L. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy* (pp. 353–392). Washington, DC: American Psychological Association.
- Linehan, M. M. (1999). Standard protocol for assessing and treating suicidal behaviors for patients in treatment. In D. G. Jacobs (Ed.), *The Harvard Medical School guide to suicide assessment and intervention* (pp. 146–187). San Francisco: Jossey-Bass.
- Linehan, M. M. (2015a). *DBT skills training handouts and worksheets* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Linehan, M. M. (2015b). *DBT skills training manual* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

- Linehan, M. M., Armstrong, H. E., Suarez, A., Allmon, D., & Heard, H. L. (1991). Cognitive-behavioral treatment of chronically parasuicidal borderline patients. *Archives of General Psychiatry*, 48(12), 1060–1064.
- Linehan, M. M., Comtois, K. A., Murray, A. M., Brown, M. Z., Gallop, R. J., Heard, H. L., et al. (2006). Two-year randomized controlled trial and follow-up of dialectical behavior therapy vs. therapy by experts for suicidal behaviors and borderline personality disorder. *Archives of General Psychiatry*, 63(7), 757–767.
- Linehan, M. M., Comtois, K. A., & Ward-Ciesielski, E. (2012). Assessing and managing risk with suicidal individuals. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(2), 218–232.
- Linehan, M. M., Dimeff, L. A., Reynolds, S. K., Comtois, K. A., Welch, S. S., Heagerty, P., et al. (2002). Dialectical behavior therapy versus comprehensive validation therapy plus 12-step for the treatment of opioid dependent women meeting criteria for borderline personality disorder. *Drug and Alcohol Dependence*, 67(1), 13–26.
- Linehan, M. M., Heard, H. L., & Armstrong, H. E. (1993). Naturalistic follow-up of a behavioral treatment for chronically parasuicidal borderline patients. *Archives of General Psychiatry*, 50(12), 971–974.
- Linehan, M. M., Schmidt, H., Dimeff, L. A., Craft, J. C., Kanter, J., & Comtois, K. A. (1999). Dialectical behavior therapy for patients with borderline personality disorder and drug-dependence. *American Journal on Addictions*, 8(4), 279–292.
- Lynch, T. R. (2000). Treatment of elderly depression with personality disorder comorbidity using dialectical behavior therapy. *Cognitive and Behavioral Practice*, 7(4), 468–477.
- Lynch, T. R., Morse, J. Q., Mendelson, T., & Robins, C. J. (2003). Dialectical behavior therapy for depressed older adults: A randomized pilot study. *American Journal of Geriatric Psychiatry*, 11(1), 33–45.
- Lynch, T. R., Trost, W. T., Salsman, N., & Linehan, M. M. (2007). Dialectical behavior therapy for borderline personality disorder. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 181–205.
- Mason, P., Catucci, D., Lusk, V., & Johnson, M. (2009, November). *An overview of a modified dialectical behavioral therapy adolescent skills training program in a school setting*. Poster presented at the Child and School-Related Issues SIG at ABCT Convention, New York.
- Mazza, J. J., Dexter-Mazza, E. T., Murphy, H. E., Miller, A. L., & Rathus, J. H. (in press). *Skills training for emotional problem solving for adolescents (STEPS-A): Implementing DBT skills training in schools*. New York: Guilford Press.
- McDonell, M. G., Tarantino, J., Dubose, A. P., Matevic, P., Steinmetz, K., Galbreath, H., et al. (2010). A pilot evaluation of dialectical behavioral therapy in adolescent long-term inpatient care. *Child and Adolescent Mental Health*, 15(4), 193–196.
- McKnight-Eily, L. R., Eaton, D. K., Lowry, R., Croft, J. B., Presley-Cantrell, L., & Perry, G. S. (2011). Relationships between hours of sleep and health-risk behaviors in adolescent students. *Preventive Medicine*, 53, 271–273.
- Mehlum, L., Ramberg, M., Tørmoen, A., Haga, E., Larsson, B., Stanley, B., et al. (2012, November). *Dialectical behavior therapy for adolescents with recent and repeated suicidal and self-harm behavior: A randomized controlled trial*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Behavioral and Cognitive Therapies, National Harbor, MD.
- Mehlum, L., Tørmoen, A., Ramberg, M., Haga, E., Diep, L., Laberg, S., et al. (2014). Dialectical behavior therapy for adolescents with recent and repeated self-harming behavior: First randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 53, 1082–1091.
- Miller, A. L., & Rathus, J. H. (2000). Dialectical behavior therapy: Adaptations and new applications. *Cognitive and Behavioral Practice*, 7, 420–425.
- Miller, A. L., Rathus, J. H., & Linehan, M. M. (2007). *Dialectical behavior therapy with suicidal adolescents*. New York: Guilford Press.
- Miller, A. L., Rathus, J. H., Linehan, M. M., Wetzler, S., & Leigh, E. (1997). Dialectical behavior therapy adapted for suicidal adolescents. *Journal of Psychiatric Practice*, 3(2), 78.
- Morin, C. M. (1993). *Insomnia: Psychological assessment and management*. New York: Guilford Press.
- Moss, M. (2013). *Salt, sugar, fat*. New York: Random House.
- Nelson-Gray, R. O., Keane, S. P., Hurst, R. M., Mitchell, J. T., Warburton, J. B., Chok, J. T., et al. (2006). A modified DBT skills training program for oppositional defiant adolescents: Promising preliminary findings. *Behaviour Research and Therapy*, 44(12), 1811–1820.
- Nock, M. K., & Kazdin, A. E. (2005). Randomized controlled trial of a brief intervention for increasing participation in parent management training. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 872–879.
- Otto, M. W., & Smits, J. A. J. (2011). *Exercise for mood and anxiety: Proven strategies for overcoming depression and enhancing well-being*. New York: Oxford University Press.
- Palmer, R. L., Birchall, H., Damani, S., Gatward, N., McGrain, L., & Parker, L. (2003). A dialectical behavior therapy program for people with an eating disorder and borderline personality disorder: Description and outcome. *International Journal of Eating Disorders*, 33(3), 281–286.
- Parker-Pope, T. (2010, June 7). An ugly toll of technology: Impatience and forgetfulness. *New York Times*, p. A13.
- Perepletchikova, F., Axelrod, S. R., Kaufman, J., Rounsvaille, B. J., Douglas-Palumberi, H., & Miller, A. L. (2011). Adapting dialectical behaviour therapy for children: Towards a new research agenda for pediatric suicidal and non-suicidal self-injurious behaviours. *Child and Adolescent Mental Health*, 16(2), 116–121.

- Phelan, T. W. (1998). *Surviving your adolescents: How to manage — and let go of — your 13–18 year olds*. Glen Ellyn, IL: Independent Publishers Group.
- Pollan, M. (2009). *In defense of food*. New York: Penguin Press.
- Porr, V. (2010). *Overcoming borderline personality disorder: A family guide for healing and change*. New York: Oxford University Press.
- Pryor, K. (2002). *Don't shoot the dog!: The new art of teaching and training*. Lydney, UK: Ringpress Books.
- Rathus, J. H., Campbell, B., & Miller, A. (in press). Feasibility of Walking the Middle Path: A new DBT skills module. *American Journal of Psychotherapy*.
- Rathus, J. H., & Feindler, E. L. (2004). *Assessment of partner violence: A handbook for researchers and practitioners*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rathus, J. H., & Miller, A. L. (2000). DBT for adolescents: Dialectical dilemmas and secondary treatment targets. *Cognitive and Behavioral Practice*, 7, 425–434.
- Rathus, J. H., & Miller, A. L. (2002). Dialectical behavior therapy adapted for suicidal adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 32, 146–157.
- Rathus, J. H., Wagner, D., & Miller, A. L. (2013). *Self-report assessment of emotion dysregulation, impulsivity, interpersonal chaos, and confusion about self: Development and psychometric evaluation of the Life Problems Inventory*. Manuscript submitted for publication.
- Ritschel, L. A., Cheavens, J. S., & Nelson, J. (2012). Dialectical behavior therapy in an intensive outpatient program with a mixed-diagnostic sample. *Journal of Clinical Psychology*, 68, 221–235.
- Robins, C. J., & Chapman, A. L. (2004). Dialectical behavior therapy: Current status, recent developments, and future directions. *Journal of Personality Disorders*, 18(1), 73–89.
- Safer, D. L., Lock, J., & Couturier, J. L. (2007). Dialectical behavior therapy modified for adolescent binge eating disorder: A case report. *Cognitive and Behavioral Practice*, 14, 157–167.
- Safer, D. L., Telch, C. F., & Agras, W. S. (2001). Dialectical behavior therapy for bulimia nervosa. *American Journal of Psychiatry*, 158, 632–634.
- Safer, D. L., Telch, C. F., & Chen, E. Y. (2009). *Dialectical behavior therapy for binge eating and bulimia*. New York: Guilford Press.
- Salbach-Andrae, H., Bohnekamp, I., Pfeiffer, E., Lehmkühl, U., & Miller, A. L. (2008). Dialectical behavior therapy of anorexia and bulimia nervosa among adolescents: A case series. *Cognitive and Behavioral Practice*, 15, 415–425.
- Salbach, H., Klinkowski, N., Pfeiffer, E., Lehmkühl, U., & Korte, A. (2007). Dialectical behavior therapy for adolescents with anorexia and bulimia nervosa (DBT-AN/BN): A pilot study. *Praxis der Kinder-psychologie und Kinderpsychiatrie*, 56(2), 91–108.
- Sally, M., Jackson, L., Carney, J., Kevelson, J., & Miller, A. L. (2002, November). Implementing DBT skills training groups in an underperforming high school. Poster session presented at the annual meeting of the International Society for the Improvement and Training of DBT, Reno, NV.
- Scheel, K. R. (2000). The empirical basis of dialectical behaviour therapy: Summary, critique, and implications. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7(1), 68–86.
- Simpson, E. B., Pistorello, J., Begin, A., Costello, E., Levinson, J., Mulberry, S., et al. (1998). Use of dialectical behavior therapy in a partial hospital program for women with borderline personality disorder. *Psychiatric Services*, 49, 669–673.
- Springer, T., Lohr, N. E., Buchtel, H. A., & Silk, K. R. (1996). A preliminary report of short-term cognitive-behavioral group therapy for inpatients with personality disorders. *Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 5(1), 57–71.
- Sunseri, P. A. (2004). Preliminary outcomes on the use of dialectical behavior therapy to reduce hospitalization among adolescents in residential care. *Residential Treatment for Children and Youth*, 21(4), 59–76.
- Telch, C. F., Agras, W. S., & Linehan, M. M. (2000). Group dialectical behavior therapy for binge-eating disorder: A preliminary uncontrolled trial. *Behavior Therapy*, 31, 569–582.
- Thakkar, V. G. (2013, April 28). Diagnosing the wrong deficit. *New York Times*, Week in Review, p. SR1.
- Trautman, P. D., Stewart, N., & Morishima, A. (1993). Are adolescent suicide attempters non-compliant with outpatient care? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32(1), 89–94.
- Trupin, E. W., Stewart, D. G., Beach, B., & Boesky, L. (2002). Effectiveness of a dialectical behavior therapy program for incarcerated juvenile offenders. *Child and Adolescent Mental Health*, 7, 121–127.
- van den Bosch, L. M. C., Koeter, M., Stijnen, T., Verheul, R., & van den Brink, W. (2005). Sustained efficacy of dialectical behaviour therapy for borderline personality disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 43, 1231–1241.
- Velting, D. M., & Miller, A. L. (1999, April). *Diagnostic risk factors for adolescent parasuicidal behavior*. Paper presented at the 9th annual conference of the American Association of Suicidology, Houston, TX.
- Verheul, R., van den Bosch, L. M., Koeter, M. W., de Ridder, M. A., Stijnen, T., & van den Brink, W. (2003). Dialectical behaviour therapy for women with borderline personality disorder: 12-month, randomised clinical trial in the Netherlands. *British Journal of Psychiatry*, 182, 135–140.
- Walsh, R. (2011). Lifestyle and mental health. *American Psychologist*, 66, 579–592.
- Wansink, B. (2006). *Mindless eating: Why we eat more than we think*. New York: Bantam.
- Woodberry, K. A., & Popenoe, E. J. (2008). Implementing dialectical behavior therapy with adolescents and their families in a community outpatient clinic. *Cognitive and Behavioral Practice*, 15(3), 277–286.

ÍNDICE

Os números de páginas seguidos por *f* indicam uma figura; *q* indica um quadro.

A

- Abrindo a mente, 279-283
- ACCEPTS*, 23*q*-24*q*, 272-274, 493-494
- Aceitação de circunstâncias dolorosas, 233-235, 278-279. *Ver também* Habilidades de aceitação da realidade
- Aceitação radical, 233-235, 274-277, 279-281, 509-510
- Acrônimos e mnemônica, 22-26
- Adolescente
 - em grupo sem os pais, 46-48
 - faixa etária no treinamento das habilidades em grupo, 42-46
 - grupos de treinamento de habilidades apenas para adolescentes, 54-57
- Adolescentes lésbicas, *gays*, bissexuais e transgênero, 44-46
- Afastando-se, 242-246, 493
- Ajuste da temperatura, 262-266, 505
- Álcool, 393-394
- Alívio, 339-342
- Alvos do tratamento, 14*q*-15*q*, 14-20, 19*q*-20*q*, 76-79, 110-114
 - não exposição dos, em grupos de treinamento, 42-44
- Ambiente invalidante
 - consequências da invalidação, 159-161
 - intervenção com os cuidadores, 128-132
 - introduzindo o conceito de, na orientação, 156-166
 - efeitos do, 10-13
 - definindo as características do, 10-11
- Amor, ação oposta a, 407-409
- Análises de soluções, 4-6
 - com participante com comportamentos suicidas, 28-30
- Andando sobre a linha, 220-224
- Anemia falciforme, 62-64
- Ansiedade, cuidador, 130-132
- Antecipando, 390-391, 565
- Aquisição de habilidades, 81-83
 - ensinando novas habilidades, 93-99
- Aroma, focando no, 218-220
- Atividades prazerosas, 334-335, 376-381, 385-386, 552-555
- Ausência da sessão
 - cancelamento no mesmo dia, 85-87
 - do adolescente, dos pais como causa, 136-137
 - regras do grupo, 172-176
 - sem notificação, 85-89
- Autenticidade radical, 102-106
- Autoincentivo, 252-253, 499
- Autoinvalidação
 - definição de, 14-18, 112-114
 - intervenção com, 112-114, 324-328, 528-529
- Autojulgamento, 207-209
- Autolesão não suicida, 60-62, 67-68
- Autonomia e dependência, adolescente, 121-122, 311-316
- Autorreforço, 343-344
- Autorrespeito, habilidades para manter, 444-447, 581, 583
- Avaliação
 - decisões no planejamento do tratamento, 67-68
 - identificando comportamentos clinicamente significativos, 110-112, 118-120
 - instrumentos, 67-68
 - pré-tratamento, 65-68
- Avaliação do risco de suicídio, 30-32
- Avós, 72-74

B
 Bola de som, 214-216

C
 Cadeia comportamental, 4-6
 Cadernos, 48-50
 Cartão diário, 14-18, 17f
 Charadas, 222-224
 Ciúme, ação oposta ao, 407-409
Coaching e feedback, 95-99
 Competência aparente, 14-18, 114-116
 Comportamento de risco, 114-116
 Comportamento ou ideação suicida
 DBT com participante com, 4-6, 25-30
 eficácia da DBT com adolescentes com, 28-32
 intervenções depois do treinamento de habilidades, 54-56
 Comportamento que destrói o tratamento, 76-81
 Comportamentos de evitação, 385-386
 Comportamentos dependentes do estado de humor, 168-172
 Composição por gênero dos grupos de treinamento, 44-46
 Compromisso com a modelagem, 70-72
 Compromisso com a terapia, 68-79, 174-177
 Comunicação, participante-paciente
 estratégias para conduzir treinamento de habilidades, 104-108
 irreverência na, 104-108
 na estratégia de tratamento da DBT, 18-20
 validação na, 102-106
 Comunicação irreverente, 104-108
 Comunicação não verbal, 320-322
 Comunicação recíproca, 104-108
 Condições médicas crônicas, 62-64
 Condução do treinamento de habilidades em grupo
 abordando alianças e conflitos em grupo, 79-81, 122-130
 alianças dos adolescentes contra os líderes do grupo, 124-128

apresentação dos membros do grupo, 142-143
 contato e avaliação pré-tratamento, 65-68
 cotreinadores, 38-40, 112-114
 ensinando novas habilidades, 93-99
 equilibrando estratégias de tratamento na, 101-110
 estilo de ensino para, 101-102, 136-137
 estratégias dialéticas para, 108-112
 estratégias para aumentar a aquisição de habilidades, 79-83
 habilidades do treinador na, 110-112
 intervenção com cuidadores invalidantes, 128-132
 intervenções específicas para o cuidador, 128-137
 manejando comportamentos que interferem na terapia na, 81-89
 manejando comportamentos que interferem na terapia, 76-81
 manejando dilemas dialéticos na, 110-122
 manejando os níveis de participação, 121-122
 manejando pais excessivamente permissivos ou excessivamente controladores, 118-122
 manejando tensões dialéticas na, 121-122
 moderando os níveis de energia do grupo, 121-122
 movimento do treinador durante, 110-112
 obtendo o compromisso do participante com, 68-74
 orientação, 35-37, 67-70, 74-79
 procedimento para encerramento da sessão, 99-100
 resumo da sessão de orientação, 141-142
 resumo da sessão de treinamento de habilidades de *mindfulness*, 179-181

Confidencialidade
 consulta telefônica com os pais e, 22-26

desafios para os terapeutas, 172-174
 regras do grupo para o treinamento de habilidades, 172-174
 Consciência do presente, 250-253, 499
 Consciência reduzida e foco, 145-147, 470
 Considerações de etnicidade e culturais, 46-48, 118-120, 320-322
 Construindo maestria, 565
 comunicação da emoção, 362-364
 Consulta com o paciente, 106-110
 Consultoria telefônica, 4-6, 22-26
 Contrato, terapia, 74-76, 174-177, 475
 Crise constante, 18-20, 114-118
 Cuidados comuns melhorados, 30-32
 Culpa, ação oposta à, 405-409

D
 DBT. Ver Terapia comportamental dialética
 Depressão, cuidador, 134-137
 Desenvolvimento de maestria, 386-389
 Desregulação emocional e comportamental como dilemas dialéticos, 14-20
 comportamento naturais *versus* compreensão dos pais da, 116-120, 305-311, 525
 comportamentos que interferem na terapia, 81-89
 conceituação da, na DBT, 3-4, 6-13, 8q
 continuum da, e níveis de intervenção, 4-6
 eficácia da DBT no tratamento, 32-34
 estratégias de enfrentamento prejudiciais, 237-240
 explicando o conceito da DBT de, na orientação, 145-147
 importância no desenvolvimento da, 3-4
 indicações para DBT, 4-8
 modelo bissocial da, 7-13, 152-157, 163f, 355-359, 472
 módulos correspondentes de habilidades na DBT, 8q
 nos cuidadores, 132-136
 proporção dos encaminhamentos entre os gêneros, 44-46

reduzindo comportamentos que interferem na terapia, 76-81
 severa, 4-6
versus experiência adolescente normal, 110-112
 vulnerabilidade à, 10-11
 Diabetes, 62-64
 Dialética, 12-13, 469
 exercícios práticos, 295-297, 523
 guia de “como fazer”, 293-295, 518
 no treinamento de habilidades: trilhando o caminho do meio, 289-301, 517-518
 Dilemas dialéticos, 14-20, 19q-20q
 comportamentos naturais e patológicos em adolescentes, 116-120
 dependência e autonomia dos adolescentes, 121-122, 311-316
 ensinando, 287-289
 específicos para adolescente-família, 116-122, 299-316
 extremos da permissividade e controle parental, 118-122, 301-307
 fichas, 299-301, 309-311, 313-315, 520-521
 manejando, no treinamento de habilidades, 110-122
 Distração com ACCEPTS, 232-233, 235-237, 492
 afastando-se, 242-246, 493
 atividades, 241-244, 493
 comparações, 241-244, 493
 contribuindo, 241-242, 493
 criando emoções diferentes, 242-244, 493
 exercícios práticos, 239-248, 494-495
 ficha, 272-274, 493-495
 intensificando outras sensações, 244-248, 493
 substituindo pensamentos, 244-246, 493
 tarefa de casa, 246-248
 Divórcio ou separação, 74-76
 Doença renal, 62-64

Drogas, 393-396
 Duração do tratamento, 14-15, 22-26, 35-40

E
 Equilibrando um ovo, 216-218
 Erros do pensamento, 118-120, 522
 Escola
 como ambiente invalidante, 10-11
 intervenção do terapeuta com, em prol do participante, 106-108
 treinamento de habilidades na, 60-64
 Escolhas alimentares, 357-359, 391-394, 561-562
 Escuta, 222-224
 Estágio pré-tratamento da DBT, 14-15, 14q-15q
 Estágios do tratamento, 14-18, 14q-15q
 Estratégias de enfrentamento, prejudiciais, 237-240
 Estratégias de parentalidade positiva, 334-340
 Estratégias dialéticas, 108-112, 130-132
 Estrutura da sessão, 38-40, 50-52, 51q-52q, 87-100
 Exercício, físico
 como habilidade PLEASE, 395-398
 como habilidade TIPP, 264-268, 505
 Exercício aeróbico, 264-268
 Exercício: batendo o tambor, 220-222
 Exercício com as mãos, 216-218
 Exercício de observação de música, 216-218
 Exercício do cubo de gelo, 220-222
 Exercício do doce trocado, 220-222
 Exercício do meio sorriso, 272-276
 Exercícios práticos, treinamento de habilidades
 aceitação da realidade, 515
 acumulando experiências positivas, 385-386
 dando atenção aos relacionamentos, 383-384
 evitando comportamentos de evitação, 385-386

Experiências positivas, acumulando, 374-388, 551, 556, 558
 Expressão facial, 272-274, 362-364
 Extinção, 20-22, 343-346, 351, 539

F
 Famílias
 como ambiente invalidante, 10-11
 evitação ou foco excessivo nos problemas nas, 122-124
 lista de atividades prazerosas, 376-381, 385-386, 552-553
 Ver também Pais e cuidadores
 Férias, 252-253, 499
 Fichas
 abrindo a mente, 279-283
 acumulando experiências positivas, 374-376, 308-381, 551, 556
 anticipando, 390-391, 559
 autodeclarções da mente sábia, 582
 avaliando comportamentos adolescentes, 307-309
 checando os fatos e solução de problemas, 391-400
 desenvolvendo maestria, 388-391, 559
 dilemas dialéticos, 299-301, 303-305, 309-311, 313-315, 523-524
 disposição, 281-283
 extinção e punição, 351
 FOOD e MOOD, 357-359
 guia dialético de “como fazer”, 293-295, 520
 habilidade da onda, 396-398
 habilidade de ação oposta, 412-413, 568-570
 habilidades ABC PLEASE, 374-376, 550
 habilidades de aceitação da realidade, 274-276, 283, 509-511
 habilidades de autotranquilização, 252-253, 496-498
 habilidades de distração, 272-274, 493-495
 habilidades de efetividade interpessoal, 415-419, 422-424, 466, 575-588

habilidades de regulação emocional, 353-357, 359-361, 373-374, 465-466, 543-571
 habilidades DEAR MAN, 439-440, 579
 habilidades FAST, 449-451, 581, 583
 habilidades GIVE, 426-428, 577
 habilidades IMPROVE o momento, 248-250, 252-253, 272-274, 499-501
 habilidades para trilhar o caminho do meio, 285-287, 464-466, 519-539
 habilidades PLEASE, 390-391, 560
 habilidades se sobrevivência a crises, 235-237
 habilidades THINK, 454-456, 587
 habilidades TIPP, 262-264, 272-274, 505-506
 kit de sobrevivência a crises, 272-274
 lista de atividades prazerosas, 334-335, 376-379, 380-381, 552-555
 lista de emoções, 361-362, 545
 modelo das emoções, 364-365, 373-374
 mudança de comportamento, 334-337, 532-533
 pensamentos de preocupação, 446-447, 582
 prós e contras, 270-272, 502-504
 reduzindo ou interrompendo comportamentos, 343-344
 reforço positivo, 343-344
 sessão de orientação, 141-142, 463-464, 469-475
 sono, 357-359
 treinamento de habilidades de mindfulness, 179-181, 463-464, 479-488
 treinamento de habilidades de tolerância ao mal-estar, 229-233, 464-465
 validação, 317-318, 332-333, 528-529
 valores e prioridades da mente sábia, 381-383, 557
 Formatura
 cerimônia, 50-53
 intervenções depois, 51-56

G
 Generalização e manutenção de habilidades, 81-83
 Gerenciamento de caso na DBT, 18-20

H
 Habilidade da ação oposta
 amor como alvo da, 407-409
 atividade de dramatização, 411-413
 ciúme como alvo da, 407-409
 culpa como alvo da, 405-409
 de todas as maneiras, 409-410
 fichas, 412-413, 568-570
 medo como alvo da, 402-403
 método, 409-410, 568
 orientação dos participantes para, 400-403, 568-570
 quando usar, 400-401
 raiva como alvo da, 402-405
 tarefa de casa, 412-413
 tristeza como alvo da, 403-405
 vergonha como alvo da, 405-407
 Habilidade descrever, 198-202, 485
 exercícios práticos, 216-227
 Habilidade observar, 197-200, 485
 exercícios práticos para promover, 214-228
 Habilidades “Como fazer”, 204-214
 Habilidades ABC PLEASE
 acumulando experiências positivas, 374-388, 551, 556
 anticipando, 388-391, 559
 desenvolvendo maestria, 386-389, 559
 ficha, 550
 habilidades PLEASE, 390-398
 orientação dos participantes para, 374-376
 tarefa de casa, 396-398
 Habilidades de aceitação da realidade
 abrindo a mente, 279-283, 511
 apresentando aos participantes, 274-279

boa disposição *versus* má disposição nas, 281-283
 fichas, 274-276, 283, 509-511
 justificativa, 233-235, 279-281, 509
 prática, 283
 tarefa de casa, 283
 Habilidades de antecipação, 38-40, 388-391, 559, 565
 Habilidades de autotranquilização
 com os seis sentidos, 237-238, 248-250, 492
 fichas, 248-250, 252-253, 492, 496-498
 materiais e objetos de distração para, 232-235
 tarefa de casa, 252-253
 Habilidades de construção de maestria, 386-389, 559, 565
 Habilidades de efetividade interpessoal
 conseguindo que alguém faça o que você quer, 437-446
 criando declarações da mente sábia, 448-451
 desregulação focada nas, 8q
 exercícios práticos, 222-224
 fichas, 415-419, 422-424, 466, 575-588
 habilidades componentes, 23q-24q
 habilidades FAST, 444-447, 449-451, 581, 583
 habilidades *THINK*, 453-457, 460-461, 587-588
 identificando objetivos interpessoais e, 422-428, 575
 objetivos do treinamento na DBT, 3-4, 418-422, 470
 obstáculos ao uso de, 460-461
 orientação dos participantes para, 419-421
 para desenvolver e preservar
 relacionamentos positivos, 421-437
 pedindo alguma coisa ou dizendo “não”, 449-454, 460-461, 585
 pensamentos de preocupação
 desafiadores, 446-451
 programação do treinamento, 35-36

resumos das sessões de treinamento, 415-419
 tarefa de casa, 460-461
 usando habilidades múltiplas simultaneamente, 456-461, 586
Ver também habilidades *DEAR MAN*; habilidades *GIVE*
 Habilidades de *mindfulness*
 benefícios das, 183-188, 480
 desregulação focada nas, 8q
 exercícios práticos no começo da sessão, 87-91
 exercícios práticos, 183-184, 195-198, 213-228, 272-276, 488
 fichas, 179-181, 463-464, 479-488
 folha de consulta, 213-214, 487
 habilidade da onda, 396-400, 566
 habilidades “como fazer”, 204-214, 486, 488
 habilidades “o que fazer”, 197-206, 485, 488
 habilidades centrais, 23q-24q
 habilidades descreva, 198-202
 habilidades participe, 200-206
 introduzindo os participantes em, 181-184
 objetivos do treinamento em DBT, 3-4, 180-181, 470
 para introduzir habilidades *GIVE*, 428-432
 programação do treinamento, 35-36, 142-143, 151-152, 180-183
 resumo da sessão, 179-181
 tarefa de casa, 195-196, 213-214
 tolerância ao mal-estar e, 237-238
 três estados da mente e, 187-196, 481-484
 Habilidades de regulação emocional
 acumulando experiências positivas, 374-388, 551, 556
 antecipando, 388-391
 checagem dos fatos e solução de problemas, 391-400, 567
 construindo maestria, 386-389

desregulação focada nas, 8q
 escopo das, 373-374
 evitando comportamentos evitativos, 385-386
 exercícios práticos, 361-362, 549, 558, 565, 571
 fichas, 353-357, 359-361, 373-374, 465-466, 543-571
 habilidade da onda, 396-400, 566
 habilidade de ação oposta, 400-413, 568-571
 habilidades componentes, 23q-24q, 357-359
 habilidades *PLEASE*, 390-398
 justificativa, 359-361, 543
 modelo das emoções para, 364-374, 547-548
 objetivos do treinamento na DBT, 3-4, 355-362, 470, 544
 orientação dos participantes para, 357-365
 papel das emoções, 362-365, 546
 programação do treinamento, 35-36, 357-359
 resumos das sessões de treinamento, 353-357
 tarefa de casa, 373-374
 valores e prioridades da mente sábia, 381-383, 557
Ver também Habilidade da ação oposta; Habilidades ABC *PLEASE*; Habilidades TIPP
 Habilidades de sobrevivência à crise
 aceitação da realidade, 274-277, 509-511, 514-515
 apresentando aos participantes, 235-237
 autotranquilização, 237-238, 248-250, 492, 496-498
 desafios do ensino, 246-248
 distração, 235-248, 492-494
 ficha, 235-237
 melhorando o momento, 237-238, 248-253, 492, 499-501
 propósito das, 232-233, 241-242
 prós e contras, 254-260, 492, 502-504
 Habilidades de tolerância ao mal-estar
 desregulação focada nas, 8q
 estratégias de enfrentamento prejudiciais, 237-240
 exercícios práticos, 224-225
 fichas, 229-233, 464-465, 491-515
 habilidades componentes, 23q-24q, 232-238
 introduzindo, na terapia, 74-79, 233-237
 justificativa para, 235-237, 491
 mindfulness e, 237-238
 objetivos do treinamento na DBT, 3-4, 232-233, 470
 programa de treinamento, 35-36
 resumos das sessões de treinamento, 229-233
Ver também Habilidades de sobrevivência à crise
 Habilidades *DEAR MAN*, 580
 autotranquilização, 497-498
 autovalidação, 28-30
 desafios do ensino, 442-444
 descrivendo habilidades, 200-202, 216-225
 escolhas alimentares, 393-394
 fichas, 439-440, 579-580
 habilidades componentes, 439-442, 579
 habilidades de distração, 239-248, 494-495
 habilidades de observação, 198-200, 214-228
 habilidades de participação, 202-206, 214-224
 habilidades *FAST*, 583
 habilidades *GIVE*, 430-435, 578
 habilidades *PLEASE*, 565
 habilidades *THINK*, 588
 habilidades TIPP, 507
 IMPROVE o momento, 500-501
 lista de atividades prazerosas, 380-381
 mantendo-se focado, 211-212
 mindfulness, 183-184, 213-228, 272-276

modelagem, 341-344
orientação dos participantes para, 437-440
para promover pensamento sem julgamento, 206-209, 216-222, 224-227
para reduzir comportamentos que interferem na terapia, 85-89
parentalidade positiva, 337-339, 536
pensamento dialético, 295-297, 523
pequenos passos em direção a objetivos de longo prazo, 381-384
praticando, 440-442, 580
prós e contras, 504
regulação emocional, 361-362, 549, 558, 565, 571
tarefa de casa, 444-446
validação, 318-320, 326-331, 531
Habilidades FAST, 444-447, 449-451, 581, 583
Habilidades GIVE
comportamentos componentes, 426-428, 577
desafios do ensino, 330-331, 436-437
exercícios práticos, 430-435, 578
ficha, 426-428, 577-578
orientação dos participantes para, 426-432
tarefa de casa, 436-437
Habilidades IMPROVE o momento, 23q-24q, 237-238, 248-253, 272-274, 499-501
Habilidades para trilhar o caminho do meio
boa disposição *versus* má disposição, 281-283, 510-511
como intervenção com adolescentes, 22-26
declarações, exercícios práticos para criar, 448-451, 582
definição de, 193-194, 482
desregulação focada em, 8q
dilemas dialéticos específicos do adolescente-família, 116-118, 299-316, 525-526

ensinando perspectiva dialética em orientação para, 289-301, 520-521
ensinando, 287-291
exercícios práticos, 222-224, 482, 484
fichas, 195-196, 381-383, 482, 582
fichas, 285-287, 464-466, 519-539
habilidade da onda, 396-400, 566
habilidades “o que fazer”, 197-206
habilidades componentes, 23q-24q
mente sábia, 187-188
mudança de comportamento, 332-335, 532-533
o que está diferente em mim?, 214-216
objetivos do treinamento na DBT, 3-4, 18-20, 287-291, 470
papel da, 193-196
programação do treinamento, 35-36
punição, 346-351
reduzindo ou interrompendo comportamentos indesejados, 343-351
reforço para mudança de comportamento, 334-344
resumo da sessão de treinamento, 285-287
tarefa de casa, 195-196
tarefa de casa, 315-316
treinamento parental em, 25-28
validação, 318-333, 528-531
valores e prioridades, 381-383, 557
Habilidades PLEASE, 390-398, 560, 565
Habilidades THINK, 453-457, 460-461, 587
Habilidades TIPP, 23q-24q, 233-235, 237-238, 258-274, 492, 505-506

I

Idades dos membros do grupo, 42-46
Imaginação, 250-252, 499
Impulsividade, 143-149, 470
Intervenção ambiental, 106-108
Intervenção preventiva, 4-6
Intervenção preventiva primária, 4-6
Intervenção preventiva secundária, 4-6

Intervenção terciária, 4-6
Intervenções comportamentais, 20-22
Intervenções em trauma depois do treinamento de habilidades, 51-56
Introduzindo novas habilidades, 93-97
Irmãos, em grupos de treinamento de habilidades, 72-74

J

Julgando, 204-209, 486
exercícios práticos para promover pensamento sem julgamento, 216-222, 224-227

K

Kiddie Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia (K-SADS), 67-68
Kit de sobrevivência a crises, 233-235, 272-274, 508
mostrar e contar, 274-276
Kit de tolerância ao mal-estar, 233-235

L

Life Problems Inventory, 67-68
Linehan Risk Assessment and Management Protocol (LRAMP), 4-6
Luto inibido, 14-20, 110-112, 116-118

M

Maconha, 395-396
Manutenção da saúde, 390-398
Meditação andando, 227-228
Medo, 402-403
Mente emocional, 187-190, 222-224, 291-293, 481, 483
Mente racional, 187-188, 191-194, 222-224, 482, 484
Modelagem, terapêutica, 20-22, 341-344
Modos de tratamento, 7-10, 10q, 14-18
Movimento, velocidade e fluxo, 108-112, 130-132
Mudança
abordagem de consulta para o paciente, 106-110

esperanças e expectativas para, 110-112, 170-172
modelo dialético da, 12-13
papel do treinamento de *mindfulness* na, 180-181
Ver também Mudança de comportamento
Mudança de comportamento
escolhendo o alvo para, 334-335, 532-533
estratégias de reforço para, 334-344, 536
fichas, 334-335, 532-537
orientação dos participantes para treinamento de habilidades para, 332-335
pequenos passos em direção a objetivos de longo prazo, 381-384
punição e, 346-351
reduzindo ou interrompendo comportamentos indesejados, 343-351, 537
Multitarefas, 207-211

N

Neurobiologia das habilidades TIPP, 260-262

O

Obesidade, 62-64
Oração, 250-252, 499
Orientação
apresentação dos membros do grupo na, 142-143
desafios para treinadores de habilidades na, 176-177
estratégias para reduzir comportamentos que interferem na terapia na, 83-85
explicando conceitos da DBT na, 143-145, 469
explicando o formato de grupo para treinamento de habilidades na, 149-152, 471
fichas da sessão, 141-142
fichas, 141-142, 463-464, 469-475
formato da sessão, 50-52, 51q-52q

introduzindo a teoria biosocial na, 151-157, 472
 introduzindo áreas problema de DBT na, 143-150
 introduzindo conceitos de invalidação na, 156-166
 introduzindo conjuntos de habilidades de DBT na, 149-150, 470
 introduzindo diretrizes para o grupo, 172-176, 474
 introduzindo o contrato da DBT na, 174-177, 475
 introduzindo pressupostos do tratamento na DBT, 152-172, 473
 objetivos, 35-37
 obtendo compromisso na, 68-74
 processo, 67-70, 74-79
 programação do treinamento, 35-36, 142-143
 resumo da sessão, 141-142

P

Pais adotivos, 72-74
 Pais e cuidadores
 aliança dos adolescentes contra, no grupo de treinamento, 126-128
 ansiedade em, 130-132
 atrito conjugal entre, 74-76
 comportamentos que interferem na terapia de, 87-89
 consultoria telefônica com, 22-26
 depressão em, 134-137
 desregulação emocional em, 132-136
 em grupo sem o filho, 46-48
 esperanças e expectativas para a terapia, 110-112
 estilo parental autoritativo, 287-289
 estratégias parentais positivas, 334-340
 exercícios práticos, 214-224
 extremos de permissividade e controle, 118-122, 301-307
 habilidades para trilhar o caminho do meio, 287-289
 habilidades participe, 200-206, 485

identificando membros apropriados para treinamento de habilidades, 72-76
 intervenção com comportamentos invalidantes de, 128-132
 intervenção do terapeuta com, em prol do participante, 106-108
 na DBT para adolescentes ambulatoriais, 7-10
 obtendo compromisso com a terapia de grupo dos, 72-74
 participação no grupo de adolescentes dificultada por, 136-137
 questões de dependência e autonomia e, 121-122, 311-316
 raiva em, 132-134
 reconhecendo comportamentos normativos e patológicos em adolescentes, 116-120, 305-311, 522
 sessões de treinamento de habilidades com, 25-28
 Pânico, 258-260
 relaxamento induzido, 270-272
 Parentalidade autoritativa, 287-289
 Passividade ativa, 14-20, 114-116
 Pensamento focado, 207-212, 486
 Pensamentos de preocupação, 446-449, 449-451, 582
 Pesquisa dos resultados, 28-34
 Postura, 272-274
 Processamento da informação social, 453-454
 Programa de conexões familiares, 56-57
 Programação do tratamento, 35-37, 36q
 explicando aos membros do grupo, 149-152
 treinamento de habilidades de *mindfulness*, 180-183
 Prolongando novos comportamentos, 95-97, 104-106
 Prós e contras, 237-238, 254-260, 270-272, 492, 502-504
 Punição
 DBT e, 20-22
 definição de, 346-348, 537

exemplos de, 348-350
 para reduzir comportamentos que interferem na terapia, 83-87
 tarefa de casa, 351
 uso efetivo de, 346-351, 537-538

R

Raiva
 ação oposta, 402-405
 cuidador, 132-134
 Reatividade emocional, 152-155, 154f
 Reflexo de mergulho, 262-264
 Reforço
 ao ensinar novas habilidades, 95-99
 auto, 343-344
 DBT e, 20-22
 estratégias parentais positivas, 334-340, 536
 extinção e, 343-346, 537-539
 intermitente, 344-346
 moldando, 341-344, 536
 negativo, 339-342, 536
 para reduzir comportamentos que interferem na terapia, 83-85, 87-89
 punição e, 346-348, 537-539
 tarefa de casa, 343-344
 uso efetivo do, para mudança de comportamento, 335-337
 Reforço negativo, 339-342
 Relação terapêutica
 aliança líder-membro no treinamento de habilidades em grupo, 126-130
 com os cuidadores, 87-89
 com participante com comportamentos suicidas, 28-30
 estilo de ensino e, 101-102
 postura dialética na, 12-13, 18-22
 validação da experiência do participante por meio de, 102-104

Relações interpessoais
 abordando alianças e conflitos em grupos de treinamento de habilidades, 122-130
 como área problema na DBT, 143-149

conseguindo que alguém faça o que você quer, 437-446, 579, 580
 desregulação emocional como impedimento para, 12-13
 entre os membros do grupo fora da terapia, 79-81, 174-176
 identificando objetivos e prioridades para, 422-424
 obstáculos para atingir os objetivos nas, 422-426, 576
 papel das emoções nas, 362-364
 prestando atenção às, 383-384
Ver também Habilidades de efetividade interpessoal

Relaxamento muscular progressivo, 268-272
 Reme seu barco, 222-224
 Respiração
 compassada, 266-270, 505
 foco na, 224-225
 Resposta de luta ou fuga, 258-260
 Ritual de despedida, 50-53

S

S/N, 258-260
 Sala para sessões de treinamento de habilidades, 48-50
 Sentido, 250-252, 499
 Síndrome da crise da semana, 18-20, 114-118
 Sistema nervoso parassimpático, 260-262
 Sistema nervoso simpático, 260-262
 Solução de problemas
 estratégia de tratamento na DBT, 18-20
 ficha, 391-400
 habilidade de regulação emocional, 391-400, 567
 papel do treinador de habilidades no desenvolvimento, 104-106
 Sono, 357-359, 395-396, 563-564
 Soprando bolhas, 225-223

T

Tamanho dos grupos de treinamento de habilidades, 38-42

Tarefa de casa
aceitação da realidade, 283
extinção e punição, 351
habilidades ABC PLEASE, 396-398
habilidades de ações opostas, 412-413
habilidades de autotranquilização, 252-253
habilidades de efetividade interpessoal, 460-461
habilidades de *mindfulness*, 195-196, 213-214
habilidades de regulação emocional, 373-374
habilidades DEAR MAN, 444-446
habilidades GIVE, 436-437
habilidades para trilhar o caminho do meio, 315-316
kit de sobrevivência a crises: mostrar e contar, 274-276
materiais para, 48-50
obtendo compromisso para realizar, 76-79
para promover generalização e manutenção das habilidades, 81-83
problemas, 91-93
programação da sessão, 50-52
reforço positivo, 343-344
revisão na sessão de grupo, 38-42, 89-93
validação, 332-333
Técnica do pé na porta/porta na cara, 70-72
Técnicas de relaxamento, 250-252, 268-272, 499, 505
Tecnologia, 48-52
Teoria biosocial da desregulação emocional, 7-13, 355-359
introduzindo o conceito de, em orientação, 151-157, 472
Terapia cognitivo-comportamental, 67-68
Terapia comportamental dialética (DBT)
alvos do tratamento, 14t-15q, 14-20, 19q-20q
apresentando aos membros do grupo, 143-145

cinco conjuntos de habilidades na, 3-4, 22-26, 23q-24q, 149-150. *Ver também conjunto de habilidades específicas;*
Treinamento de habilidades, DBT
conceituação da desregulação emocional na, 3-4, 6-13
cronograma do treinamento de habilidades, 35-37, 36q
dialética na, 12-13
dilemas dialéticos na, 14-20, 19q-20q
estágio pré-tratamento, 14-15
estágios do tratamento, 14-18, 14q-15q
estratégias de tratamento, 18-22
indicações para, 4-8
modos de tratamento, 7-10, 10q, 14-18
objetivos da, 6-10, 143-145, 469
origens da, 143-145
pesquisa dos resultados, 28-34
postura terapêutica na, 12-13
pressupostos do tratamento, 164-172, 473
Terapia de exposição, depois do treinamento de habilidades, 51-56
Terapia de família
abordagem de tratamento para adolescentes ambulatoriais, 7-10
identificando os membros apropriados para o treinamento de habilidades, 72-76
justificativa para o formato de grupo multifamiliar, 20-26
sensibilidade cultural na prática com, 118-120
treinamento de habilidades com uma única família, 50-52, 56-59
treinamento de habilidades em grupo sem os adolescentes, 56-57
Ver também Treinamento de habilidades em grupo
Terapia estágio 1, 14-18
Terapia individual
abordando a vulnerabilidade emocional na, 112-114

como exigência para grupo de treinamento de habilidades, 174-176
indicações para, 4-6
TIPP, 237-238, 258-272, 492, 505-507
Transtorno bipolar, 32-34
Transtorno de personalidade *borderline*, 4-6
avaliação, 67-68
eficácia da DBT com, 28-30, 30-34
Transtorno devido ao uso de substância, 28-30
Transtornos da alimentação, 28-30, 32-34
Treinamento de habilidades, DBT
acrônimos e mnemônica, 22-26
alvos primários do tratamento, 76-89
com pais, 25-28
com uma família, 50-52, 56-59
comportamento que destrói o tratamento como alvo do, 76-81
duração, 38-40
em contexto residencial e forense, 60-62
em contextos médicos, 62-64
em escolas, 60-64
estágios da terapia e, 14-18
estrutura da sessão, 38-40, 151-152
formato multifamiliar, 20-26
indicações para, 4-6
intervenção com experiência inibida, 116-118
intervenção de autovalidação, 112-114
intervenção de competência aparente, 112-114
intervenção de passividade ativa, 112-114
intervenção de vulnerabilidade emocional, 112-114
intervenções pós-formatura, 51-56
introduzindo novas habilidades, 74-76
largura *versus* profundidade no, 36-40
níveis de intervenção, 4-6
no contexto hospitalar, 58-62
para participante em crise constante, 114-118
prática, 38-40, 357-359
prioridades, 76-79
programação, 35-37, 36q, 149-152
Ver também Habilidades de efetividade interpessoal; Habilidades de *mindfulness*; Habilidades de regulação emocional; Habilidades de tolerância ao mal-estar; Habilidades para trilhar o caminho do meio; Treinamento de habilidades em grupo
Treinamento de habilidades em grupo
abordagem de tratamento para adolescentes ambulatoriais, 7-10
admissões contínuas, 40-44
apenas membros da família, 56-57
composição do grupo, 42-48
diagnósticos de exclusão para, 46-48
diretrizes para planejamento do tratamento, 67-68
estrutura da sessão, 38-40, 50-52, 51q-52q, 85-100
formato multifamiliar, 20-26
formatura, 50-53
homogeneidade diagnóstica dos grupos, 44-48
identificando membros da família apropriados para, 72-76
intervalos na sessão, 85-87, 93-95
intervenções pós-formatura, 51-56
materiais para, 48-52
membro distante ou afastado no, 124-126
preparação da sala, 48-50
regras de admissão flexíveis no, 46-50
regras, 172-176, 474
relações entre os membros fora da terapia, 79-81, 174-176
somente o adolescente, 54-57
tamanho do grupo, 38-42
Ver também Condução do treinamento de habilidades em grupo; Orientação; Treinamento de Habilidades, DBT
Três estágios da mente, 187-196
Tricotilomania, 28-30
Tristeza, ação oposta à, 403-405

V

Validação

alvos de, 318-322
barreiras a, 159-161
concordância e, 318-324
considerações culturais, 320-322
de si mesmo, 14-18, 112-114, 324-328,
530-531
definição de, 102-104, 156-157, 317-318
desafios no ensino, 330-333, 436-437
efetividade interpessoal e, 430-432
estratégia de tratamento na DBT, 18-20
exercício de dramatização, 434-435
exercícios práticos, 318-320, 326-331,
527

fichas, 317-318, 332-333, 528-530
justificativa, 317-320
níveis de, 102-104
orientação dos participantes para
conceitos de, 317-318, 528
tarefa de casa, 332-333
técnicas, 102-106, 320-324
trilhando o caminho do meio, 287-291,
528-531
Ver também Ambiente invalidante;
Autoinvalidação
Vergonha, ação oposta à, 405-407
Vídeos, 48-52
Vulnerabilidade emocional, 10-13, 14-18,
112-114