

Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu

*TREINO DE AUTOINSTRUÇÕES COM CRIANÇAS
DO ENSINO ARTICULADO- REVISÃO
SISTEMÁTICA DA LITERATURA*

Gabriela Mendes Castanheira, n.º58256

**Dissertação para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia da Educação e Aconselhamento**

Orientador: Prof. Doutora Cristina Costa-Lobo

Coorientador: Prof. Doutor Pedro Marques

Mestrado em Psicologia da Educação e Aconselhamento

2024/2025

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DE CÓPIA

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DE CÓPIA

A presente Dissertação em Psicologia da Educação e Aconselhamento, adiante designado por trabalho, foi realizado pelo estudante Gabriela Mendes Castanheira, cartão de cidadão n.º 30772694 - 0ZX7, no âmbito do 2.º ciclo de estudos em Psicologia da Educação e Aconselhamento, no ano letivo de 2024/2025. O seu autor declara que:

- A. Todos os direitos de cópia, reprodução e distribuição do presente trabalho são reservados ao autor, de acordo com a legislação vigente sobre direitos de autor;
- B. É permitida a utilização parcial ou total deste trabalho exclusivamente para fins académicos, desde que feita a devida referência ao autor e à instituição de ensino superior;
- C. A reprodução, total ou parcial, para fins comerciais ou outros que não os académicos, depende de autorização expressa do autor;
- D. O autor está ciente de que a versão digital deste trabalho poderá ser arquivada e utilizada para fins de consulta e avaliação pela instituição.

Gabriela Mendes

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

A presente Dissertação em Psicologia da Educação e Aconselhamento, adiante designado por trabalho, foi realizado pelo estudante Gabriela Mendes Castanheira, cartão de cidadão n.º 30772694 - 0ZX7, no âmbito do 2.º ciclo de estudos em Psicologia da Educação e Aconselhamento, no ano letivo de 2024/2025. O seu autor declara que:

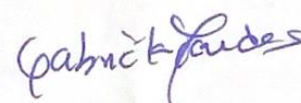
A. Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, resultante do estudo, investigação e trabalho desenvolvido pelo autor;

B. Quaisquer materiais utilizados para a elaboração deste trabalho não infringem direitos de propriedade intelectual de terceiros;

C. Este trabalho, ou partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em qualquer outra instituição de ensino ou formação;

D. O autor tomou conhecimento das normas e orientações relativas ao regime de avaliação aplicável a este trabalho e declara que o mesmo cumpre essas orientações;

E. O autor tomou conhecimento de que este trabalho deverá ser submetido em versão digital e que essa versão poderá ser sujeita a processos eletrónicos de deteção de plágio, por meio de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.



ÍNDICE

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DE CÓPIA	III
DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE	V
ÍNDICE DE TABELAS	XI
ÍNDICE DE DIAGRAMAS	XI
LISTA DE ABREVIATURAS	XI
AGRADECIMENTOS	XIII
RESUMO	XV
ABSTRACT	XVII
1. INTRODUÇÃO	1
2. ESTADO DE ARTE	3
3. MÉTODO	15
4. RESULTADOS	21
5. DISCUSSÃO	25
6. CONCLUSÃO	29
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Relação entre as Teorias, Intervenções Psicológicas, Políticas Educativas e ODS

Tabela 2. Núcleos de significado

Tabela 3. Lista dos artigos selecionados

Tabela 4 a 9. Resultados obtidos

Tabela 10. Correlação dos artigos com os objetivos desta revisão sistemática da literatura

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1. Seleção de estudos para a revisão sistemática qualitativa da literatura

LISTA DE ABREVIATURAS

ADIPSIEDUC - Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação

AE – Aprendizagens Essenciais

DNE – Direção Nacional da Educação

DIVISA-UAM- División Visual de la Atención - Universidad Autónoma de Madrid

DSM 5 – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

EFPA - European Federation of Psychologists' Associations

ERN – Negatividade relacionada com o erro

FE – Funções Executivas

GC – Grupo de Controlo

GE – Grupo Experimental

HI – Hiperatividade/Impulsividade

MED – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Específicas

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMS – Organização Mundial de Saúde

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PA/PD – Perturbação de Ansiedade e/ou Depressiva

PDAH – Perturbação de Déficit de Atenção e Hiperatividade

PE – Positividade do Erro

PEI – Plano Educativo Individual

PHDA-C – Perturbação de Déficit de Atenção e Hiperatividade do Tipo Combinado

PHDA-D – Perturbação de Déficit de Atenção e Hiperatividade do Tipo Desatento

PHDA-H/I – Perturbação de Déficit de Atenção e Hiperatividade do Tipo Hiperativo/Impulsivo

PIAAR-R- Programa de Intervenção com Autoinstruções para a Autorregulação - Revisado

PICPA-SS- Programa de Intervenção Cognitivo-Pedagógica para Autorregulação - Suporte Social

PISA – Programme for International Student Assessment

PDO/PC – Perturbação Desafiante de Oposição e/ou Perturbação de Comportamento

PRISMA - Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses

RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal

RIEC/ADEC - Rede Internacional de Escuelas Creativas

SNAP-IV -Swanson, Nolan and Pelham Questionnaire – Version IV

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TACI-UAM- Tarea de Atención Conjunta Infantil – Universidad Autónoma de Madrid

TCL – Tempo Cognitivo Lento

TDO – Transtorno Disruptivo Opositivo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WISC – The Wechsler Intelligence Scale for Children

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação de mestrado em Psicologia da Educação e Aconselhamento, representa não apenas um marco acadêmico, mas também a culminação de uma jornada repleta de desafios, aprendizagens e conquistas. Este trabalho não seria possível sem o apoio e a colaboração de muitas pessoas, às quais gostaria de expressar a minha profunda gratidão.

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus orientadores, Prof. Dra. Cristina Costa-Lobo e Prof. Dr. Pedro Marques, pela orientação, paciência e incentivo contínuo ao longo deste percurso. As vossas sugestões valiosas e o rigor acadêmico foram fundamentais para o desenvolvimento desta revisão.

Aos professores, pelas discussões produtivas, sugestões valiosas e pelo apoio moral durante todo o curso.

Um agradecimento especial aos meus colegas de curso, pelo ambiente colaborativo e pelo apoio em momentos desafiadores.

À minha família, expresso a minha eterna gratidão pelo amor incondicional, compreensão e incentivo constantes. Aos meus pais e avós maternos, que sempre acreditaram no meu potencial e me proporcionaram as bases necessárias para que eu chegasse até aqui.

Aos amigos, que compreenderam as minhas ausências e celebraram comigo cada pequena vitória, deixo o meu sincero agradecimento. Foram essenciais para que eu mantivesse a motivação e o equilíbrio durante esta trajetória.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

A todos, o meu mais sincero agradecimento,

Gabriela Mendes Castanheira

RESUMO

A presente dissertação propõe-se a realizar uma revisão sistemática da literatura com o objetivo de examinar os efeitos do treino de autoinstruções sobre os sintomas de hiperatividade, impulsividade e desatenção em crianças inseridas no contexto do Ensino Articulado. Trata-se de uma população que, ao conciliar o currículo escolar regular com o ensino especializado de música, encontra-se exposta a exigências adicionais no domínio da autorregulação comportamental e cognitiva.

A questão norteadora desta investigação – “Qual é o impacto do treino de autoinstruções nos sintomas de hiperatividade, impulsividade e desatenção em crianças do Ensino Articulado?” – guiou o processo de seleção e análise de 6 estudos que atenderam aos critérios metodológicos estabelecidos.

Os resultados revelam uma associação positiva entre a aplicação de programas baseados em autoinstruções e a redução de comportamentos impulsivos e hiperativos, bem como avanços significativos na atenção e na capacidade de autorregulação. Os efeitos observados, destacam-se diminuições estatisticamente significativas na impulsividade e nos erros cometidos em tarefas cognitivas, melhorias nas interações sociais e na automonitorização, além de um aumento na tolerância e cooperação com os pares. Tais benefícios também se refletiram no ambiente escolar, sendo relatados por professores.

Não obstante os resultados promissores, a análise crítica dos estudos identificou limitações metodológicas recorrentes e a escassez de investigações voltadas especificamente para o contexto do Ensino Articulado. Conclui-se, portanto, que o treino de autoinstruções configura-se como uma ferramenta eficaz no apoio a crianças com Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção (PHDA), recomendando-se, entretanto, o aprofundamento das investigações futuras com metodologias mais rigorosas, amostras diversificadas e abordagens comparativas. Sugere-se, ainda, a implementação de programas estruturados, como o “Aventura Pirata”, acompanhados por instrumentos de avaliação padronizados, como a Escala de Conners, visando à validação e monitorização sistemática dos efeitos da intervenção.

Palavras-Chave

Autoinstruções; Hiperatividade; Ensino Articulado; Revisão Sistemática da Literatura;

ABSTRACT

This dissertation aims to carry out a systematic review of the literature with the aim of examining the effects of self-instruction training on symptoms of hyperactivity, impulsivity and inattention in children included in the context of Articulated Teaching. This is a population that, when reconciling the regular school curriculum with specialized music teaching, finds itself exposed to additional demands in the field of behavioral and cognitive self-regulation.

The guiding question of this research – “What is the impact of self-instruction training on symptoms of hyperactivity, impulsivity and inattention in children in Articulated Education?” – guided the selection and analysis process of six studies that met the established methodological criteria.

The results reveal a positive association between the application of self-instruction-based programs and the reduction of impulsive and hyperactive behaviors, as well as significant advances in attention and self-regulation capacity. The observed effects include statistically significant decreases in impulsivity and errors made in cognitive tasks, improvements in social interactions and self-monitoring, as well as an increase in tolerance and cooperation with peers. These benefits were also reflected in the school environment, as reported by teachers.

Despite the promising results, the critical analysis of the studies identified recurring methodological limitations and the scarcity of research specifically focused on the context of Articulated Teaching. It is therefore concluded that self-instruction training is an effective tool in supporting children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), although it is recommended that future investigations be carried out in greater depth with more rigorous methodologies, diversified samples and comparative approaches. It is also suggested that structured programs be implemented, such as “Aventura Pirata”, accompanied by standardized assessment instruments, such as the Conners Scale, aiming at the validation and systematic monitoring of the effects of the intervention.

Keywords

Self-instructions; Hyperactivity; Articulated Teaching; Systematic Literature Review;

1. INTRODUÇÃO

A autorregulação desempenha um papel fundamental no êxito académico e na adaptação social das crianças em idade escolar. Apesar disto, muitas enfrentam dificuldades significativas nesta competência, frequentemente associadas a sintomas característicos da Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), como a hiperatividade e a desatenção. No contexto do Ensino Articulado — modalidade que integra o currículo geral ao ensino especializado de música — a exigência por elevados níveis de autorregulação é ainda mais acentuada, tornando imperativa a identificação de estratégias de intervenção eficazes.

Entre as abordagens com respaldo empírico, destaca-se o treino de autoinstruções, uma técnica que visa promover a internalização de comandos verbais para a regulação do comportamento. Apesar do seu potencial comprovado em diversos contextos educativos, a aplicação dessa metodologia no âmbito específico do Ensino Articulado permanece pouco explorada. Esta lacuna motiva a presente revisão sistemática, cujo propósito é investigar os efeitos do treino de autoinstruções sobre os sintomas de hiperatividade, impulsividade e desatenção em crianças inseridas nesse modelo educativo.

Esta investigação propõe-se a contribuir para o avanço do conhecimento científico na área, oferecendo subsídios teóricos e práticos que fundamentem intervenções pedagógicas mais eficazes, baseadas em evidências robustas.

A questão central que orienta esta revisão sistemática é: “Qual é o impacto do treino de autoinstruções nos sintomas de hiperatividade, impulsividade e desatenção em crianças do Ensino Articulado?”. Com base nessa questão, estabelece-se como objetivo geral a análise sistemática das evidências científicas disponíveis acerca da eficácia dessa intervenção na mitigação dos referidos sintomas.

Para alcançar tal finalidade, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: (a) Identificar estudos que tenham implementado intervenções com treino de autoinstruções em crianças do Ensino Articulado; (b) Avaliar os métodos adotados nas investigações selecionadas; (c) Examinar os efeitos do treino de autoinstruções sobre os sintomas de hiperatividade; (d) Verificar os impactos das intervenções no controlo da impulsividade; (e) Analisar os resultados relativos à melhoria da atenção e à redução da desatenção nas crianças participantes.

2. ESTADO DE ARTE

O treino de autoinstruções é descrito como uma abordagem promissora para a intervenção nos sintomas de hiperatividade, impulsividade e desatenção, sobretudo em crianças (Meichenbaum, 1977). No contexto escolar, em particular no Ensino Articulado — que demanda coordenação entre diferentes disciplinas e metodologias educativas — esses sintomas podem influenciar de maneira substancial tanto o desempenho acadêmico quanto a adaptação dos estudantes. Características como hiperatividade, impulsividade e desatenção são centrais na perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção (PHDA), uma das perturbações mais prevalentes entre crianças em idade escolar, podem ter um impacto negativo no rendimento acadêmico e na capacidade de socialização (Sulkes, 2024).

O estudo de Lewandowski et al. (2008) procurou identificar a relação entre sintomas de PHDA e preocupações acadêmicas em estudantes universitários com e sem diagnóstico formal desta perturbação. Este identificou que embora os estudantes com PHDA relatem mais sintomas e preocupações acadêmicas, estas não são exclusivas deste grupo. A baixa especificidade dos sintomas e preocupações acadêmicas levanta dúvidas sobre a utilidade dessas informações autorrelatadas no diagnóstico, especialmente se forem utilizadas isoladamente e sem considerar a gravidade ou extensão da perturbação. É igualmente importante notar que, durante a identificação do problema, uma análise completa e cuidadosa é essencial. Esta deve ter em conta os sintomas manifestados, mas também as situações em que aparecem e como impactam as atividades diárias da pessoa.

Suhr et al., em 2022 abordam o aumento expressivo de estudantes que solicitam acomodações acadêmicas ou nos testes devido a deficiências ou dificuldades percebidas. Indivíduos com diagnóstico de PHDA representam cerca de 25% dos pedidos de acomodações nos testes e 20% dos planos de apoio na aprendizagem. Este também destaca desigualdades significativas no acesso a esses apoios. Estudantes com alto desempenho e maior status socioeconômico têm mais acesso a diagnósticos e acomodações do que aqueles de contextos mais modestos.

Contudo é importante ressaltar que um diagnóstico de PHDA ou transtorno psiquiátrico não equivale, automaticamente, à existência de uma deficiência. O DSM-5 enfatiza que a determinação de deficiência exige mais do que um simples diagnóstico; é necessário comprovar um prejuízo funcional significativo em relação à população geral.

As técnicas de autoinstrução visam ensinar a criança a guiar e regular o seu comportamento por meio de comandos internos. Estas têm como objetivo reforçar o autocontrole e a autorregulação. Estas competências mostram-se especialmente importantes para crianças com dificuldades de atenção e controle de impulsos, auxiliando-as no desenvolvimento de estratégias para enfrentar tarefas desafiadoras e situações de alta exigência cognitiva (Ferreira, 2023). Assim, esta dissertação procura contribuir para avaliar as diferenças em ansiedade, impulsividade, hiperatividade, função executivas, indulgência emocional, problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e relações com os colegas, favorecendo o sucesso escolar e uma qualidade de vida mais equilibrada.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) (1989), a educação como essencial para o desenvolvimento integral das crianças, englobando dimensões emocionais, sociais, intelectuais e físicas. O artigo 29º da declaração da ONU, afirma que a educação deve maximizar as potencialidades da criança, promovendo oportunidades para explorar competências. Este

Treino de autoinstruções com crianças do Ensino Articulado- Revisão sistemática da literatura

desenvolvimento de competências permite também prepará-las para o mercado de trabalho, procurando formar cidadãos críticos e socialmente responsáveis. O direito à educação é um compromisso com o desenvolvimento pleno da criança, essencial para uma sociedade justa e equitativa. O ensino precisa seguir diretrizes que promovam a inclusão e valorizem a pluralidade, garantindo ambientes de aprendizagem justos, protegidos e livres de preconceitos.

Segundo a UNESCO (1994), a Declaração de Salamanca veio surgir assegurar o cumprimento do direito de frequentar o ensino regular reforçando o compromisso de uma educação que seja, de facto, inclusiva. Esta Declaração foi assinada por vários membros internacionais. O conceito de escola inclusiva foi posteriormente operacionalizado em Portugal, pelos Decretos-Lei nº 54/2018 e nº 55/2018, que estabelecem diretrizes para a inclusão e o atendimento educacional especializado, promovendo uma educação inclusiva para todos os alunos.

Em Portugal, a Direção Geral da Educação [DGE] (2017) desenvolveu o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este documento apresenta um grupo de ideias-chave, de crenças e de áreas de conhecimento que servem de base para a criação do currículo escolar. Para os estudantes que requerem necessidades educativas específicas (NEE), o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória ganha ainda mais destaque, pois este ajuda a direcionar a formação desses jovens para uma passagem mais independente e bem-sucedida para o mundo do trabalho e para a vida adulta. Este documento visa uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos e do sucesso escolar de cada aluno, com base em valores como a inclusão, a equidade e a democracia.

O documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, funciona como guia essencial para estruturar o sistema de ensino, fomentando a ligação e a harmonia entre as opções curriculares. É um documento com alcance vasto, que se cruza com diversos temas e que é constantemente revisitado. Essa amplitude demonstra o esforço em criar uma escola aberta e diversificada, garantindo que todo o conhecimento, não importa a área de estudo, siga os mesmos valores, ideias e princípios comuns. A sua natureza transversal significa que todos os conhecimentos ajudam no crescimento completo das competências descritas no Perfil, sem se limitarem a apenas certas áreas ou disciplinas. (DGE, 2017).

Na finalização da escolaridade obrigatória, os alunos devem alcançar um certo nível de progresso, como descrito no Perfil dos Alunos. Para que isso aconteça, é crucial que a escola e todos os educadores trabalhem juntos e se dediquem ativamente a alcançar esse objetivo comum. A ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação é fundamental para este efeito (DGE, 2017).

No Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória são descritas as Aprendizagens Essenciais (AE). As AE são documentos de orientação curricular fundamentais na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, visando o desenvolvimento das competências (DGE, 2018). Estes documentos são fundamentais no caso dos alunos com NEE, uma vez que estes alunos apresentam currículos diferenciados e estas orientações são importantes na medida em que ajudam a standardizar procedimentos.

Para a obtenção de AE e para o desenvolvimento de competências é necessário tempo para consolidação e uma gestão integrada do conhecimento. É fundamental valorizar os saberes disciplinares, diversificar procedimentos e instrumentos de avaliação, promover capacidades de pesquisa, estabelecer relações, realizar análises, dominar técnicas de exposição e argumentação, além de desenvolver a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia (DGE, 2018).

Treino de autoinstruções com crianças do Ensino Articulado- Revisão sistemática da literatura

A valorização dos conhecimentos, combinada com a diversificação de estratégias e instrumentos de avaliação, possibilita uma abordagem mais abrangente do desenvolvimento dos alunos. Isso implica que o ensino deve ultrapassar a mera transmissão de informações, incentivando a investigação, o pensamento crítico e a construção significativa do conhecimento.

Deste modo, o fortalecimento dessas competências cognitivas proporciona uma base sólida para a aprendizagem contínua, capacitando os alunos a enfrentar desafios com maior autonomia e adaptabilidade. O estudo da relação entre as competências cognitivas e a aprendizagem tem merecido especial atenção na investigação científica. Alguns estudos têm vindo a explorar o impacto das funções executivas no sucesso escolar (e.g., Santos, 2023). As funções executivas (FE) referem-se a um conjunto de competências cognitivas que permitem o controlo e a regulação dos nossos pensamentos, emoções e ações. Tendo em conta que estas são cruciais para a aprendizagem de novos conceitos e para a tomada de decisões bem fundamentadas. A neurocientista Adele Diamond (2013) destaca que as FE incluem a memória de trabalho, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva, sendo essenciais para o sucesso académico e na vida cotidiana.

Por outro lado, Zelazo (2015) aborda as FE a partir de uma perspetiva desenvolvimentista, enfatizando como essas evoluem ao longo da infância e são influenciadas por fatores ambientais, como práticas parentais e contextos educacionais. O desenvolvimento adequado das FE está associado à capacidade de planear, resolver problemas e adaptar-se a novas situações, competências cruciais para a aprendizagem e o comportamento social. Estas incluem funções como perceção, atenção, memória e raciocínio, que sendo trabalhadas juntamente permite-nos melhor interpretar o mundo ao nosso redor. Foram construídas diversas escalas para avaliar este construto. Por exemplo em Portugal, a WISC-III (Wechsler, 2003) e a BANC (Simões, 1999) são medidas frequentemente utilizadas para avaliar funções executivas. Por outro lado, o desempenho escolar é frequentemente avaliado através do rendimento académico. No sentido de melhorar o desempenho nas tarefas que dependem das funções executivas, de modo contribuir para um melhor rendimento académico é necessário individualizar os processos educativos e promover maior motivação (Santos, 2023). Assim torna-se essencial aplicar estratégias eficazes de resolução de problemas e analisar o seu impacto ao nível do rendimento académico.

O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) define a resolução de problemas como a capacidade de aplicar processos cognitivos de forma estratégica em situações reais e interdisciplinares, onde soluções não são facilmente identificáveis. Em vez de seguir fórmulas preestabelecidas, é necessário desenvolver competências como análise crítica, raciocínio lógico e criatividade. Essa competência é crucial para a vida dos estudantes, refletindo a sua capacidade de enfrentar desafios pessoais, académicos e profissionais. Os testes do PISA não medem apenas o conhecimento específico, mas avaliam a integração e a aplicação prática desse conhecimento. A abordagem interdisciplinar do PISA ressalta a importância de unir aprendizagens de diversas áreas, como matemática e ciências, para solucionar questões complexas. Num mundo globalizado e em constante mudança, adaptar-se e aprender continuamente é essencial. Aliás, o PISA destaca que os problemas requer uma resolução eficaz através de reflexões, análise de consequências e flexibilidade diante de novas informações, preparando os estudantes para desafios do dia-a-dia e no meio profissional (Ministério da Educação, 2004).

Treino de autoinstruções com crianças do Ensino Articulado- Revisão sistemática da literatura

O ensino articulado é um modelo pedagógico que visa integrar o ensino regular com práticas especializadas, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e personalizado. Esta abordagem procura atender às diversas necessidades dos alunos, promovendo uma educação que respeita e valoriza as diferenças individuais. No enquadramento dos alunos com PHDA, nesta situação o ensino articulado torna-se uma ferramenta fundamental, pois permite que o currículo seja adaptado, proporcionando suporte adicional sem comprometer a aprendizagem.

Alguns dos principais aspetos que caracterizam o ensino articulado incluem (Ribeiro, 2024):

- Integração entre escolas regulares e centros especializados: Nesse modelo, instituições de ensino regular trabalham em colaboração com profissionais especializados, incluindo terapeutas ocupacionais e professores de educação especial. Essa parceria visa proporcionar suporte adicional para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, garantindo um acompanhamento mais ajustado às suas necessidades.

- Currículo flexível e adaptado: Uma das características distintivas do ensino articulado é a adaptabilidade curricular, que permite moldar o conteúdo e os métodos de ensino para melhor se adequar às competências e às necessidades individuais dos estudantes. Em lugar de uma abordagem curricular rígida, o ensino articulado valoriza ajustes que promovam o potencial de cada aluno, considerando o seu estágio de desenvolvimento cognitivo e social.

- Metodologias pedagógicas diversificadas: A utilização de metodologias variadas, como o ensino baseado em projetos, tecnologias educacionais e técnicas diferenciadas, torna-se essencial no ensino articulado. Esse leque de estratégias busca engajar todos os estudantes de maneira eficaz, oferecendo múltiplas formas de acesso ao conteúdo e promovendo uma aprendizagem ativa.

- Promoção da inclusão: O modelo articulado empenha-se em garantir que todos os alunos, independentemente das suas competências ou necessidades, tenham oportunidades equitativas de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, ele incentiva a construção de um ambiente inclusivo, onde todos os estudantes possam aprender juntos e participar plenamente das atividades escolares.

- Ênfase no desenvolvimento de competências socioemocionais: Além do foco nas competências académicas, o ensino articulado valoriza o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, ajudando os alunos a gerenciar suas emoções e a interagir de maneira positiva com os colegas. Essa ênfase contribui para uma formação integral, que considera tanto os aspetos académicos quanto os sociais do aprendizado.

Essa abordagem, portanto, propõe uma educação mais individualizada, que favorece o crescimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, promovendo um ambiente educacional inclusivo e adaptado à diversidade de necessidades presentes nas salas de aula atuais.

O modelo pedagógico diferenciado é essencial para atender às necessidades de uma ampla gama de alunos, incluindo aqueles com dificuldades específicas, como PHDA. A personalização do ensino tem sido reconhecida como uma abordagem eficaz para melhorar a aprendizagem de alunos com desafios cognitivos, emocionais e comportamentais. A adaptação de métodos pedagógicos é especialmente importante para estudantes com PHDA, pois esses alunos frequentemente apresentam dificuldades em manter a atenção, controlar impulsos e regular o comportamento, o que pode prejudicar o seu desempenho escolar (Barkley, 2014).

Treino de autoinstruções com crianças do Ensino Articulado- Revisão sistemática da literatura

De acordo com Ribeiro (2024), a adaptação dos métodos pedagógicos para essas necessidades específicas contribui significativamente para o aumento da autonomia e do desempenho acadêmico desses alunos, além de promover a inclusão no ambiente escolar.

Segundo a American Psychiatric Association (APA) em 2014, crianças com diagnóstico de PHDA apresentam atividades motoras excessivas e insuficientes na vida cotidiana. Estas crianças têm dificuldade em ficar quietas, muitas vezes ficam ansiosas, têm problemas de socialização e não prestam atenção suficiente a si mesmas ou aos outros. É crucial salientar que o comportamento das crianças não deve ser condicionado por atitudes inadequadas ou negativas provenientes dos adultos, uma vez que tais influências podem comprometer o seu desenvolvimento socioemocional. A PHDA é uma perturbação que impacta de forma significativa a aprendizagem das crianças e as suas relações sociais com amigos e professores. Portanto, é importante lembrar que, como afirmou Barkley (1998), os professores desempenham um papel importante no sucesso acadêmico de seus alunos. Estes incentivam os alunos a adotar crenças que influenciarão o seu desenvolvimento. Segundo Sciutto et al., (2000), muitos professores desconhecem os problemas causados por este diagnóstico e podem ter ideias erradas sobre o problema.

O diagnóstico desta perturbação segue os critérios do DSM-5, que exige a presença de sintomas de desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade durante seis meses a partir dos 12 anos e observados em dois momentos distintos, como por exemplo, em casa e na escola. Estes sintomas devem ter um impacto significativo na vida da pessoa (APA, 2013). O diagnóstico exige a presença de pelo menos seis sintomas em cada área do déficit cognitivo ou emocional da criança, já para adolescentes e adultos, são necessários pelo menos cinco sinais para serem reconhecidos.

A hiperatividade representa um padrão comportamental marcado por excesso de movimento e energia, dificultando que a pessoa permaneça em repouso ou focada em tarefas específicas. Em crianças, estes comportamentos podem se manifestar por meio de inquietação constante, incapacidade de permanecer sentadas por períodos prolongados, e comportamentos inadequados em situações que exigem tranquilidade, como falar exageradamente ou se movimentar sem intuito explícito (Silva, 2024).

As principais características da hiperatividade incluem (Silva, 2024):

- Inquietação: Dificuldade em permanecer parada, tanto no ambiente doméstico quanto escolar.
- Comportamentos impulsivos: Tendência a comportar-se sem ponderar as consequências, como por exemplo interrupção das conversas ou responder irrefletidamente;
- Excesso de energia: A criança costuma apresentar uma grande quantidade de energia, o que torna difícil para ela encontrar momentos de relaxamento ou tranquilidade.

Na PDAH, estes traços hiperativos são persistentes, afetando o desempenho acadêmico e as relações sociais. A presença da PHDA torna mais difícil para a criança seguir instruções, manter a atenção em atividades e se comportar de forma adequada em situações que exigem calma. Isso representa um grande desafio para professores e familiares (Silva, 2024).

No ambiente escolar, crianças com hiperatividade podem apresentar dificuldades em focar nas tarefas, prestar atenção às aulas e manter comportamentos apropriados, o que frequentemente prejudica seu rendimento escolar e pode causar atritos nas relações com colegas e professores (Silva, 2023).

Treino de autoinstruções com crianças do Ensino Articulado- Revisão sistemática da literatura

A impulsividade, por sua vez, caracteriza-se pela inclinação a agir de forma imediata, sem considerar as possíveis consequências, e pode impactar negativamente o comportamento, a tomada de decisões e as interações sociais. As suas principais características são (Zentall, 2015):

- Ação precipitada: Propensão a agir rapidamente sem avaliar as consequências, como falar sem pensar ou tomar decisões impulsivas.
- Falta de planeamento: ausência de tarefas delineadas para ações futuras, resultando em comportamentos desajustados ou de risco.
- Reações imediatas: Tendência a reagir de forma exagerada a estímulos, sem considerar opções alternativas mais ponderadas.
- Dificuldade em controlar os impulsos: incapacidade de suprimir respostas automáticas, podendo prejudicar as relações sociais e a observância de regras sociais e/ou éticas estabelecidas.

Já a desatenção caracteriza-se pela dificuldade contínua em manter o foco, comprometendo o desempenho em diversas áreas, como o aprendizado acadêmico e as interações sociais. Esse traço manifesta-se por meio de esquecimento, erros de distração, desorganização e facilidade para se dispersar com estímulos externos (Barkley, 2011).

Principais características da desatenção incluem (APA, 2013):

- Dificuldade em manter o foco: Crianças desatentas encontram dificuldades para se concentrar por longos períodos, prejudicando o desempenho acadêmico.
- Esquecimento frequente: Tende a resultar no esquecimento de tarefas, materiais e compromissos, afetando a organização pessoal.
- Perda de interesse: propensão na perder do interesse rapidamente, havendo troca de tarefa sem esta estar completas no seu todo.
- Distração com estímulos externos: tendência de desviar a atenção devido a sons, movimento ou estímulos visuais presentes no ambiente, comprometendo a manutenção do foco e da concentração.

Os efeitos da desatenção também são significativos, podendo impactar (Assis, 2023):

- Desempenho acadêmico: A desatenção é uma das principais causas de baixo rendimento escolar, devido à dificuldade em seguir instruções e manter organização.
- Atividades quotidianas: Afeta o cumprimento de tarefas diárias, como compromissos e atividades domésticas.
- Interações sociais: Crianças desatentas podem parecer desinteressadas, prejudicando as suas relações sociais.

Dessa forma, hiperatividade, impulsividade e desatenção representam desafios consideráveis para o desenvolvimento acadêmico e social das crianças, exigindo abordagens educacionais e de apoio que promovam o desenvolvimento integral e a inclusão escolar.

Alguns subtestes da WIS-III, são frequentemente apontados como potenciais indicadores de PHDA, entre os quais se destacam o perfil ACID, composto pelos subtestes de Aritmética, Código, Informação e Memória de Dígitos; o SCAD, que abrange Símbolos, Compreensão, Aritmética e Dígitos; e o FDI (Freedom from Distractibility Index), denominado em português Índice de Resistência à Distração (IRD). Na WISC-R, este componente agrega os subtestes de Código, Aritmética e Dígitos, ao passo que, na WISC-III, inclui somente os subtestes de Aritmética e Dígitos. No entanto, não há consenso quanto a qual destes perfis é o mais adequado ou eficaz,

Treino de autoinstruções com crianças do Ensino Articulado- Revisão sistemática da literatura

dado que os resultados variam significativamente em função das características das amostras e dos instrumentos empregados (Oliveira et al., 2015).

A autodisciplina tem se mostrado uma boa forma de desenvolver competências de autogestão em crianças no sentido de reduzir sintomas de impulsividade e desatenção (Zentall, 2007). Este processo cognitivo baseia-se na internalização de instruções que orientam o comportamento e desenvolvem o autocontrole. Com a sua ajuda, as crianças são ensinadas a gerir as exigências do ambiente escolar e as situações difíceis, ajudam a controlar o seu comportamento e a concentrar-se nas tarefas (Zentall, 2007).

Por outro lado, a autorregulação é definida como a capacidade de um indivíduo para controlar e direcionar os seus próprios pensamentos, emoções e comportamentos de maneira eficaz, especialmente em contextos desafiadores ou quando surgem distrações (Elias, 2024). Esse processo de autorregulação é essencial para o desenvolvimento pessoal e a adaptação a diferentes situações, e é sustentado por três componentes fundamentais: Autocontrole emocional: Trata-se da capacidade de gerir as próprias emoções de maneira adequada e flexível, evitando respostas impulsivas ou reações desproporcionais. Este controlo emocional permite que a pessoa responda de forma equilibrada, mesmo diante de situações emocionalmente intensas (Gross, 2015); Autocontrole comportamental: capacidade de regular as ações do próprio indivíduo, o que implica em controlar impulsos do que está imediatamente disponível e adiar recompensas imediatas para alcançar resultados a longo prazo definidos diz respeito. Este controlo é fundamental para a persistência e para a superação de obstáculos que possam surgir no caminho para objetivos importantes (Duckworth & Seligman, 2005); Autocontrole cognitivo: Consiste na competência de manter a concentração, gerir distrações e regular processos de pensamento para melhorar o foco e a atenção. Este controlo cognitivo permite que a pessoa permaneça comprometida com a tarefa em questão, aumentando a eficiência e a qualidade do desempenho (Baumeister & Vohs, 2007; Zimmerman, 2000).

Estudos (e.g., Brown & Casey, 2016). têm vindo a indicar que os indivíduos com PHDA apresentam déficits nas funções executivas, especialmente em inibição de resposta, vigilância, memória de trabalho e planeamento. No entanto, muitos desses estudos não consideram os processos pós-erro, que são essenciais para a adaptação comportamental. Indivíduos saudáveis mostram desaceleração após erros, refletindo controle cognitivo, enquanto crianças com PHDA têm dificuldades nesse ajuste, sendo essa falha atenuada com metilfenidato. Ao avaliar o desempenho, notou-se dois sinais cerebrais importantes ligados a erros: uma onda negativa que aparece logo, antes mesmo de a pessoa se dar conta do erro (ERN), e uma onda positiva que surge depois, geralmente quando a pessoa percebe que errou (Pe). A ausência do Pe pode explicar a falta de desaceleração pós-erro em PHDA, embora os resultados sobre esses marcadores sejam inconsistentes, destacando a necessidade de mais investigações.

Outro estudo (Herrmann et al., 2009) mostrou que comportamentos problemáticos relacionados a um diagnóstico clínico de PHDA estão significativamente associados aos sintomas de PHDA numa amostra não clínica, abrangendo tanto comportamentos externalizantes quanto dificuldades em Funcionamento Executivo. Os comportamentos de Transtorno Disruptivo Opositivo (TDO) foram preditores dos sintomas de Hiperatividade/Impulsividade (HI), enquanto dificuldades em Funcionamento Executivo, especialmente na gestão de tempo, previram sintomas de Desatenção. Esses resultados indicam que o PHDA pode ser visto como o extremo inferior de um continuum normal de modulação atencional e inibição comportamental.

Treino de autoinstruções com crianças do Ensino Articulado- Revisão sistemática da literatura

Embora haja críticas sobre diagnósticos excessivos de PHDA, este revela que indivíduos com sintomas *borderline* também enfrentam problemas externalizantes e disfunções executivas, impactando o seu bem-estar psicológico e funcionamento.

Estes três aspetos interligados da autorregulação contribuem para uma adaptação mais eficaz aos desafios diários, facilitando o desenvolvimento de competências essenciais para o sucesso académico, social e pessoal.

De modo a promover a autorregulação pode-se utilizar o treino de autoinstruções (Meichenbaum, 1977). Este treino foi inicialmente concebido por Donald Meichenbaum, e trata-se de uma abordagem cognitivo-comportamental voltada para a promoção da autorregulação através do diálogo interno estruturado. Esta técnica parte do princípio de que muitas dificuldades psicológicas – como ansiedade, raiva ou procrastinação – têm origem em padrões disfuncionais de auto-fala, ou seja, nas mensagens automáticas internas que influenciam os nossos pensamentos, emoções e comportamentos (Meichenbaum, 1977).

A teoria subjacente ao método de Meichenbaum apoia-se na noção de que as cognições desempenham papel mediador entre as emoções e os comportamentos. Assim, modificar o diálogo interno pode capacitar os indivíduos a enfrentarem situações desafiadoras com maior eficácia. Esta intervenção é especialmente relevante em contextos que exigem maior autocontrolo e reestruturação cognitiva (Meichenbaum, 1977).

A eficácia das autoinstruções na melhoria das capacidades atencionais de indivíduos com e sem Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Os resultados indicaram que a prática de autoinstruções levou a melhorias significativas na atenção seletiva e sustentada, tanto em participantes com PHDA quanto em controlos (Ramalho et al., 2011).

Além disso, Diamond (2013) enfatiza que a inibição, uma das funções executivas, permite o controlo sobre nossa atenção e ações, ajudando-nos a resistir a distrações e impulsos. Este controle é fundamental para a autorregulação e está intimamente relacionado ao uso eficaz de autoinstruções.

A partir de uma perspetiva desenvolvimentista, Zelazo (2015) destaca que competências como a memória de trabalho, o controlo inibitório e a flexibilidade cognitiva são fundamentais para a resolução de problemas e para a adaptação a situações novas e desafiadoras. O desenvolvimento dessas competências é crucial para a aprendizagem e o comportamento social, e pode ser facilitado pelo uso de técnicas como as autoinstruções.

Nesse sentido, o treino de autoinstruções, conforme proposto por Meichenbaum (1977), constitui uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento das funções executivas. Este treino segue uma sequência gradual que visa a internalização de novos padrões de pensamento, permitindo que a criança aprenda a orientar o seu comportamento de forma mais autónoma e autorregulada, tais como:

1. Modelação cognitiva

O psicólogo exemplifica como abordar uma tarefa ou situação complexa, verbalizando em voz alta instruções positivas e funcionais. Por exemplo, ao iniciar uma tarefa difícil, pode-se dizer: "Vou organizar as etapas e resolver isso com calma, um passo de cada vez."

2. Guia externo visível

O cliente realiza a tarefa verbalizando em voz alta as instruções aprendidas. Exemplo: "Vou respirar fundo, me concentrar e começar pelo que está ao meu alcance."

Treino de autoinstruções com crianças do Ensino Articulado- Revisão sistemática da literatura

3. Auto-fala externa reduzida

Aos poucos, o cliente passa a verbalizar as instruções em tom mais baixo ou internamente.

4. Internalização das autoinstruções

O diálogo instrutivo torna-se automático e silencioso, regulando comportamentos de forma autónoma.

As autoinstruções são formuladas para atender diferentes estágios de uma tarefa ou situação:

- Preparação: "Vou respirar fundo e pensar em como começar."
- Execução: "Eu consigo resolver isso, focando em uma etapa de cada vez."
- Autorrecompensa: "Fiz um bom trabalho, posso continuar assim."
- Reavaliação de erros: "Erros fazem parte da aprendizagem, e posso melhorar com eles."

A técnica de autoinstruções possui ampla aplicabilidade (Meichenbaum, 1977):

- Educação: Desenvolve habilidades como foco, controlo da impulsividade e estratégias de aprendizagem em crianças.
- Terapia: Auxilia no controlo da ansiedade, controlo da raiva, depressão e transtornos relacionados ao stress.
- Reabilitação: Favorece o autocontrolo em pessoas com dificuldades emocionais ou comportamentais.

Estudos indicam que o treinamento de autoinstruções é eficaz na redução de pensamentos automáticos negativos e na promoção do autocontrolo (Almeida & Silva, 2017; García & López, 2019). A técnica mostra-se adaptável a diversas idades e contextos, sendo útil tanto para crianças com PHDA quanto para adultos sob stress intenso (Meichenbaum, 1977; Almeida & Silva, 2017; García & López, 2019).

Meichenbaum destaca que o êxito do método depende da consistência nas práticas, da personalização das instruções às necessidades de cada indivíduo e do reforço contínuo de um diálogo interno positivo. Por isso, esta abordagem estabelece -se como uma ferramenta valiosa para transformar padrões cognitivos e comportamentais, contribuindo para o bem-estar psicológico e a resiliência perante adversidades (Meichenbaum, 1977).

Beltrán (1996) apontou que o treino em autoinstruções promove avanços no processamento de memória, com benefícios tanto na retenção de informações a curto prazo quanto na organização e no armazenamento a longo prazo. De forma complementar, Edwards e a sua equipa em 2001, evidenciaram que o uso de autoinstruções resultou em melhorias significativas nas competências de atenção, incluindo a capacidade de selecionar informações relevantes. Este impacto positivo também foi observado no desempenho ao nível da compreensão leitora.

Além disso, Miranda e a sua equipa em 2001, destacaram que esta técnica é especialmente eficaz para ensinar crianças com dificuldades de controle inibitório a pensar de forma mais autónoma e a desenvolver estratégias de aprendizagem. O processo envolve etapas como a verbalização inicial das instruções, a prática repetitiva em voz alta e a progressão para a autoinstrução, consolidando a autonomia na gestão de tarefas e no desenvolvimento cognitivo. Nesse contexto, a adaptação das metodologias educativas às especificidades de cada grupo — distinguindo-se entre indivíduos com e sem condições de saúde — constitui um fator crucial para garantir a eficácia dos programas de treino cognitivo. A flexibilidade nas abordagens permite a personalização do processo de aprendizagem, assegurando que as necessidades individuais sejam atendidas de maneira mais eficiente.

Treino de autoinstruções com crianças do Ensino Articulado- Revisão sistemática da literatura

As teorias psicológicas, em particular aquelas ancoradas na perspetiva cognitivo-comportamental, como por exemplo o treino de autoinstruções proposto por Meichenbaum (1977), oferecem um enquadramento teórico consistente para a conceção de intervenções destinadas à promoção da autorregulação em crianças diagnosticadas com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Estas abordagens revelam-se importantes por proporcionarem mecanismos estruturados de gestão de sintomas nucleares — nomeadamente impulsividade, défice de atenção e hiperatividade —, enquanto fomentam o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais consideradas determinantes para o percurso escolar e para uma participação inclusiva nos contextos educativos.

No plano prático, estas intervenções demonstram elevada eficácia na promoção do cumprimento de tarefas académicas, no reforço do autocontrolo emocional e comportamental, bem como na qualificação das interações interpessoais. A sua relevância acentua-se em contextos educativos específicos, como o Ensino Articulado, onde as exigências cognitivas e relacionais são particularmente desafiantes. Para assegurar a qualidade das aprendizagens foram criados documentos que reforçam o compromisso para uma educação centrada na equidade e na valorização da diversidade.

Em termos mais amplos, importa sublinhar que este tipo de intervenção correlaciona-se diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial com o ODS 4, que preconiza uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa. Ao alinharem-se com as práticas pedagógicas baseadas em evidência científica, estas estratégias contribuem para a redução das desigualdades de acesso e sucesso escolar, reforçando a centralidade da articulação entre os domínios da teoria, da prática e das políticas públicas na construção de uma escola mais justa, democrática e eficaz.

Na tabela 1 é possível visualizar a relação entre as teorias supramencionadas, intervenções psicológicas, políticas educativas e ODS.

Tabela 1. Relação entre as Teorias, Intervenções Psicológicas, Políticas Educativas e ODS

Dimensão	Contribuições	Exemplos
Teorias	Fundamentam intervenções eficazes para autorregulação, como o treino de autoinstruções	Meichenbaum (1977); Diamond (2009); Zelazo (2015)
Intervenção Psicológica	Redução de impulsividade e desatenção; melhoria da atenção e autocontrolo	Programa “Aventura Pirata”; uso de Escalas Conners
Contexto Educacional	Adaptação curricular, inclusão e personalização da aprendizagem	Ensino Articulado; metodologias diversificadas e adaptativas
Políticas Educativas	Base normativa para inclusão e equidade no sistema educativo	Decreto-Lei n.º 54/2018; Decreto-Lei n.º 55/2018; Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
ODS	Promovem acesso equitativo à educação de qualidade; apoiam o bem-estar e desenvolvimento integral	ODS 4 (Educação de Qualidade); ODS 3 (Saúde e Bem-Estar); ODS 10 (Redução das Desigualdades)

Treino de autoinstruções com crianças do Ensino Articulado- Revisão sistemática da literatura

Ao alinharem-se com as práticas pedagógicas baseadas em evidência científica, estas estratégias contribuem para a redução das desigualdades de acesso e sucesso escolar, reforçando a centralidade da articulação entre os domínios da teoria, da prática e das políticas públicas na construção de uma escola mais justa, democrática e eficaz.

3. MÉTODO

Esta dissertação trata-se de uma revisão sistemática da literatura. A revisão sistemática da literatura refere-se a um método científico de investigação e análise de artigos numa área específica da ciência.

Os artigos foram pesquisados em bases de dados tais como: APA PsycNet, Academia e Scielo, repositório ResearchGate, RCAAP e revistas científicas por serem importantes neste campo de investigação e por uma questão de pesquisa mais exaustiva, pois alguns artigos destas não apareciam nas bases/repositórios pesquisados. Estas foram: Electronic Journal of Research in Educational Psychology, Frontiers in Psychology, Journal of Research in Humanities and Social Science, NeuroQuantology, Clínica y Salud, Psicologia: Reflexão e Crítica, esquematizado através do método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) (Page et al, 2020), compreendendo três fases: iniciação, processamento e saída. Na fase inicial foram realizadas oito etapas, incluindo a definição da questão de investigação, objetivos, fontes primárias, sequências de pesquisa, critérios de inclusão e exclusão, categorias de qualificação, método e ferramentas, bem como elaborar um cronograma para o projeto.

Na fase de processamento foram concluídas três etapas, que incluíram a realização da pesquisa, analisar os resultados e esquematizar os estudos selecionados.

Por fim, na última fase, foram realizadas quatro etapas, como a inserção de alertas nas revistas científicas, identificar, catalogar e armazenar os estudos selecionados, analisar o conteúdo dos estudos e elaborando uma síntese.

Com o objetivo de encontrar estudos relevantes que permitam direcionar a investigação para responder à questão de investigação, foram construídas as sequências de investigação: "self-instruction training" OR "self-instructional training" OR "treino de autoinstruções" AND "hyperactivity" OR "impulsivity" OR "attention deficit" OR "hiperatividade" OR "impulsividade" OR "desatenção" AND "school children" OR "elementary school" OR "ensino articulado" OR "crianças".

A escolha de strings do ensino regular no âmbito do ensino articulado justifica-se, sobretudo, pela limitada disponibilidade de estudos e produções científicas voltadas especificamente a este modelo. Enquanto o ensino regular já conta com um repertório consolidado de metodologias, recursos didáticos e investigações empíricas, o ensino articulado ainda se configura como um campo em construção, cuja produção académica permanece incipiente e pouco estruturada. Assim, recorrer aos referenciais do ensino regular revela-se não apenas uma alternativa pertinente, mas também uma estratégia para assegurar coerência e consistência pedagógica, garantindo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem até que sejam elaborados materiais próprios, ajustados às demandas e particularidades do ensino articulado.

Ainda no processo de pesquisa, com o objetivo de facilitar a seleção criteriosa dos artigos para análise, foi elaborado um conjunto de critérios. Esta revisão sistemática seguiu critérios de inclusão específicos para garantir a relevância e a qualidade dos artigos selecionados.

Os critérios de inclusão deste estudo foram: Estudos empíricos; Intervenções baseadas no treino de autoinstruções; Amostras compostas por crianças do Ensino Articulado; Estudos que avaliem sintomas de hiperatividade, impulsividade e/ou desatenção; Publicações entre 2001 e 2025; Artigos revistos por pares; Publicados em português, inglês ou espanhol; Open Access Journals .

Treino de autoinstruções com crianças do Ensino Articulado- Revisão sistemática da literatura

De forma a garantir a qualidade e a relevância dos estudos incluídos nesta revisão sistemática, foram adotados critérios de exclusão específicos, tais como: Estudos com adultos; Estudos sem descrição de intervenções; Artigos cujo o texto completo não esteja disponível.

3.1 ESQUEMA DE SELEÇÃO DE ARTIGOS

No diagrama 1, podemos observar que as etapas identificação, triagem, elegibilidade e inclusão foram concluídos.

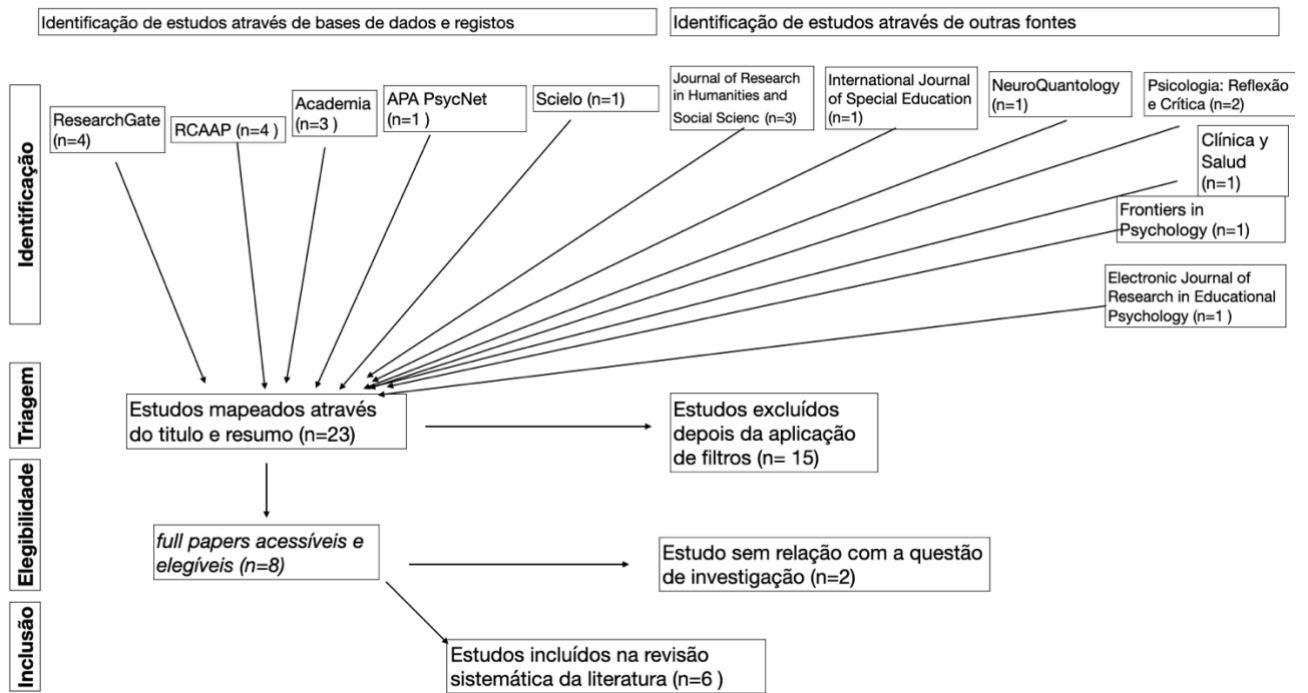


Diagrama 1. Seleção de estudos para a revisão sistemática qualitativa da literatura

A etapa seguinte consistiu na criação de núcleos de sentido, de forma a identificar as palavras-chave/ variáveis em estudo.

Na tabela 2 podemos visualizar os núcleos de sentido

Tabela 2. Núcleos de sentido

Temas	Núcleos de sentido	Artigos
PHDA	Desatenção; Impulsividade; Hiperatividade; Comorbilidades	1,3,4,5, 6
Treino de autoinstruções	Programa de treino de Orjales para decifrar instruções escritas; Guião com instruções; Programa de modificação comportamental; PICPA-SS; PIAAR-R;	1, 2,3, 4

Treino de autoinstruções com crianças do Ensino Articulado- Revisão sistemática da literatura

	Jogos; Programa de autoinstrução verbal	
Escalas	ADHD Rating Scale-IV: Checklist, Norms, and Clinical Interpretation; Tangney Self-Control Scale; SNAP-IV; DiVISA-UAM; TACI-UAM	5,6

Na tabela 3 podemos ver a lista dos artigos selecionados

Tabela 3. Lista dos artigos selecionados

Artigo	Autor, ano	País	Amostra	Intervalo de idades	Público-alvo
1	Rivera-Flores, G. , 2015	Peru	10 crianças	6-8 anos	Crianças que tenham PHDA
2	Oliveira, L. et al, 2018	Portugal	105 alunos	6-11 anos	Crianças do 1.º ciclo do ensino básico
3	Siqueira, A. et al, 2018	Brasil	29 alunos	6-8 anos	Alunos do 2º ano do ensino básico
4	Ramalho, J. et al, 2011	Portugal	64 pessoas	8-15 anos	Pessoas com e sem PHDA
5	Quiroga Estévez, M., et al, 2011	Espanha	446 alunos	7-11 anos	Todas as crianças das escolas
6	Pisacco, N., et al, 2018	Brasil	47 alunos	10-15 anos	Alunos com PHDA

A tabela dos artigos supracitados diz respeito à ordem que os artigos foram analisados.

Nesta secção, os “resultados das variáveis” apresentados em cada estudo referem-se, predominantemente, a intervenções do tipo TA (Treino de Autoinstruções/Atenção), direcionadas a dimensões relacionadas com os sintomas da PHDA, tais como desatenção, impulsividade, hiperatividade, funções executivas e autorregulação. Para assegurar uma leitura mais clara e organizada, cada tabela e descrição individual dos estudos apresenta as siglas utilizadas e especifica a natureza das variáveis analisadas.

Nas tabelas 4 a 10 podemos ver os resultados obtidos em cada estudo.

Tabela 4. Resultados Obtidos

Artigo	Resultados das variáveis	Correlação Treino de autoinstruções- PHDA
---------------	---------------------------------	--

1	<p>Percentil de Impulsividade: Redução significativa (t = 7.83; $p < .05$)</p> <p>Número de Erros: Redução significativa (t = 8.31; $p < .05$)</p> <p>Latência: Aumento significativo (t = -6.74; $p < .05$)</p>	Correlação positiva
---	--	---------------------

Este artigo tem como objetivo determinar se o treino cognitivo autoinstrucional diminuiu o estilo cognitivo impulsivo observado nas crianças com PHDA ao resolver tarefas cognitivas.

Nota:

Variáveis: impulsividade, número de erros, latência de resposta.

Natureza: indicadores cognitivos e comportamentais ligados à autorregulação.

Tabela 5. Resultados Obtidos

Artigo	Resultados das variáveis	Correlação Treino de autoinstruções- PHDA
2	<p>Distribuição PHDA: D = 38,1%; H/I = 9,5%; C = 43,8%.</p> <p>Comorbidades: PDO/PC = 41,9%; PA/PD = 32,4%.</p> <p>Problemas de Aprendizagem = 81,9%; Comportamentais = 98,1%. Diferenças significativas ($p < .05$).</p>	Não foi diretamente apresentada

O objetivo deste artigo foi caracterizar algumas particularidades da PHDA que podem contribuir para um percurso escolar adverso.

Nota:

Variáveis: subtipos de PHDA (D = Desatento; H/I = Hiperativo-Impulsivo; C = Combinado), comorbidades (PDO/PC = Perturbação Desafiante de Oposição/Perturbação de Comportamento; PA/PD = Perturbação de Ansiedade/Depressiva), problemas de aprendizagem e problemas de comportamento.

Natureza: variáveis clínicas e escolares. O estudo caracteriza perfis sintomáticos da PHDA e associa-os a dificuldades académicas e comportamentais, não sendo uma intervenção direta, mas uma identificação dos fatores associados.

Tabela 6. Resultados Obtidos

Artigo	Resultados das variáveis	Correlação Treino de autoinstruções- PHDA
3	<p>CBCL/6-18: Ambos os grupos reduziram escores pós-intervenção; sem diferenças significativas entre GE e GC ;</p> <p>TRF/6-18: GE apresentou reduções significativas em ansiedade/depressão, queixas somáticas,</p>	Correlação positiva

Treino de autoinstruções com crianças do Ensino Articulado- Revisão sistemática da literatura

pensamento desorganizado, violação de regras e agressividade ($p < 0,05$); tendência positiva em atenção e sociabilidade, sem significância.

Subescala de Problemas de Atenção (TRF): Maior redução no GE em desatenção e hiperatividade/impulsividade; não houve significância estatística ($p \approx 0,05-0,09$).

Obs. em sala de aula: GE reduziu todos os comportamentos observados; GC com pouca ou nenhuma mudança.

Este artigo teve como objetivo verificar efeitos da implementação de um guia de gestão para redução desses comportamentos.

Nota:

Variáveis: cumprimento de tarefas, organização e transporte de materiais, interações sociais, aplicação de autoinstruções.

Natureza: variáveis de desempenho escolar e comportamental. Avaliam mudanças em autorregulação prática e comportamentos funcionais em contexto escolar após intervenção baseada em autoinstruções.

Tabela 7. Resultados Obtidos

Artigo	Resultados das variáveis	Correlação Treino de autoinstruções- PHDA
4	O grupo com treino obteve resultados superiores em todas as variáveis. Destaques incluem identificação de estímulos e comparação entre relevantes e irrelevantes, além de memorização e estruturação de componentes. Planificação espacial não foi significativa.	Correlação positiva e significativa

Este artigo teve como objetivo verificar se o uso desta estratégia promove as capacidades da atenção.

Nota:

Variáveis: identificação de estímulos, comparação entre estímulos relevantes e irrelevantes, reprodução de formas, memorização de componentes, planificação de conexões e atenção sustentada.

Natureza: variáveis cognitivas de atenção seletiva, sustentada e memória de trabalho. Avaliam impacto do treino de autoinstruções na melhoria do processamento atencional e organizacional.

Tabela 8. Resultados Obtidos

Artigo	Resultados das variáveis	Correlação Treino de autoinstruções- PHDA
--------	--------------------------	---

Treino de autoinstruções com crianças do Ensino Articulado- Revisão sistemática da literatura

5	A atenção seletiva e sustentada melhora com a idade (até 11 anos); Crianças com indicadores de PHDA exibem maior número de erros de comissão (impulsividade) e erros de omissão (desatenção).	Não há correlação
---	---	-------------------

Este artigo teve como objetivo compreender o desenvolvimento típico da atenção e identificar indicadores de dificuldades atencionais, como as observadas em crianças com PHDA, sem aplicar intervenções.

Nota:

Variáveis: erros de comissão (impulsividade), erros de omissão (desatenção), variabilidade no tempo de resposta, atenção geral, organização, distração-precipitação.

Natureza: variáveis cognitivas e comportamentais relacionadas à atenção e impulsividade. O estudo não aplicou intervenção, mas analisou padrões de desenvolvimento e dificuldades típicas em crianças com e sem indicadores de PHDA.

Tabela 9. Resultados Obtidos

Artigo	Resultados das variáveis	Correlação Treino de autoinstruções- PHDA
6	A intervenção combinada melhorou significativamente a qualidade textual e a memória de trabalho, superando intervenções apenas na memória.	Corelação positiva

Este artigo teve como objetivo rever e descrever os métodos de intervenção mais eficazes em sala de aula para melhorar: o desempenho acadêmico e o comportamento de alunos com PHDA.

Nota:

Variáveis: qualidade textual (estrutura, coesão, conclusão, organização interna), sintomas PHDA (hiperatividade, impulsividade via SNAP-IV), memória de trabalho (digit span, spatial span, RAVLT).

Natureza: variáveis cognitivas, acadêmicas e comportamentais. Avaliam impacto de um programa combinado na escrita, na capacidade de memória de trabalho e na redução de sintomas centrais da PHDA

Na tabela 10 podemos ver a relação dos artigos com os objetivos desta revisão sistemática da literatura.

Tabela 10. Relação dos artigos com os objetivos da revisão sistemática da literatura

Objetivos/ Artigo	1	2	3	4	5	6
Análise sistemática das evidências científicas disponíveis acerca da eficácia dessa intervenção na mitigação dos referidos sintomas	II	I	III	II	I	II
Identificar estudos que tenham implementado intervenções com treino de autoinstruções em crianças do Ensino Articulado	I	I	II	III	I	III

Treino de autoinstruções com crianças do Ensino Articulado- Revisão sistemática da literatura

Avaliar os métodos adotados nas investigações selecionadas	I	I	II	II	I	II
Examinar os efeitos do treino de autoinstruções sobre os sintomas de hiperatividade	I	I	I	I	III	I
Verificar os impactos das intervenções no controlo da impulsividade	I	I	I	II	III	II
Analisar os resultados relativos à melhoria da atenção e à redução da desatenção nas crianças participantes.	I	I	I	I	II	II

Legenda:

I: Cumpriu o objetivo

II: Cumpriu parcialmente o objetivo

III. Não cumpriu o objetivo

4. RESULTADOS

Artigo 1:

- O treino de autoinstruções demonstrou eficácia significativa na alteração do estilo cognitivo impulsivo em crianças com PHDA, com os seguintes resultados principais: Redução significativa da impulsividade, evidenciada pelo teste t ($t = 7,83$; $p < .05$); Diminuição expressiva no número de erros cometidos durante as tarefas ($t = 8,31$; $p < .05$); Aumento significativo da latência de resposta, indicando maior reflexão e controlo antes da ação ($t = -6,74$; $p < .05$).

- Estes resultados sugerem que, após a intervenção, as crianças passaram a utilizar estratégias cognitivas mais reflexivas, promovendo a autorregulação cognitiva. Isto contribui para a redução dos comportamentos impulsivos e melhora do desempenho em tarefas que demandam atenção e controlo de respostas. Assim, o treino apresenta potencial impacto positivo no contexto escolar, favorecendo o desenvolvimento académico e comportamental dos alunos com PHDA.

Artigo 2:

- Examinou três grupos de crianças diagnosticadas com PHDA, classificadas segundo a predominância sintomática: PHDA do tipo desatento (PHDA-D): 38,1% ($n = 40$); PHDA do tipo hiperativo/impulsivo (PHDA-H/I): 9,5% ($n = 10$); PHDA do tipo combinado (PHDA-C): 43,8% ($n = 46$).

- Verificou-se que 41,9% das crianças apresentavam sintomas compatíveis com Perturbação Desafiante de Oposição e/ou Perturbação de Comportamento (PDO/PC). Além disso, 32,4% manifestaram sinais de Perturbação de Ansiedade e/ou Depressiva (PA/PD), apontando para uma elevada incidência de comorbidades emocionais e comportamentais no grupo avaliado.

- Em termos de rendimento académico, 81,9% das crianças apresentaram dificuldades de aprendizagem, enquanto 98,1% evidenciaram comportamentos problemáticos em contexto de sala de aula. Estes dados indicam um impacto generalizado da PHDA tanto no domínio cognitivo como no comportamento escolar.

- Através da aplicação de testes estatísticos post hoc, foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em todas as dimensões avaliadas ($p < .05$ a $p < .001$).

- No que respeita aos sintomas nucleares, o grupo PHDA-D obteve as médias mais elevadas nos indicadores de desatenção, enquanto a PHDA-H/I apresentou níveis superiores de hiperatividade e impulsividade.

- Comportamentos externalizantes, associados à PDO/PC, foram mais prevalentes nos grupos com apresentações Combinada ($M = 1,36$) e Hiperativa/Impulsiva. Em contrapartida, o grupo PHDA-D evidenciou os níveis mais baixos neste domínio ($M = 0,63$).

- Em relação aos sintomas internalizantes (PA/PD), estes foram mais pronunciados no grupo PHDA-D ($M = 1,25$), corroborando resultados prévios que relacionam desatenção com ansiedade e depressão. No grupo PHDA-C, não se observaram correlações significativas nesse sentido.

- O grupo PHDA-D destacou-se negativamente no desempenho escolar, apresentando a média mais baixa ($M = 1,85$), com dificuldades acentuadas nas áreas de leitura, matemática e escrita.

Em contraste, a PHDA-H/I apresentou o melhor desempenho acadêmico ($M = 3,06$). A desatenção revelou-se um preditor robusto de baixo rendimento escolar.

- As correlações entre as variáveis revelaram: Problemas externalizantes fortemente correlacionados com PHDA-C ($\rho = .65$) e PHDA-H/I ($\rho = .61$); Problemas internalizantes associados significativamente apenas à PHDA-D ($\rho = .25$); Problemas acadêmicos com correlação exclusiva e negativa no grupo PHDA-D ($\rho = -0,38$).

- A análise dos comportamentos escolares foi segmentada em três componentes: Problemas nas interações sociais (ex: dificuldades no relacionamento com os colegas); Comportamentos de oposição e perturbação do funcionamento da aula; Défices organizacionais e de concentração.

- O grupo PHDA-C demonstrou os níveis mais elevados de perturbação comportamental global. Já o grupo PHDA-D destacou-se por apresentar dificuldades específicas relacionadas à organização e à atenção às tarefas escolares.

- Os resultados sugerem a relevância de considerar a variável Tempo Cognitivo Lento (TCL) em futuras pesquisas, especialmente no sentido de distinguir com maior precisão os subtipos Desatento e Combinado, dada a sua implicação nos sintomas internalizantes e no rendimento escolar.

Artigo 3:

- O estudo visou verificar os efeitos de um programa de intervenção educativa (baseado na autorregulação comportamental e autoinstruções) aplicado nas aulas de Educação Física, com crianças diagnosticadas PHDA.

- Os alunos com PHDA apresentaram melhorias significativas no/a: Cumprimento das tarefas; Organização e transporte de material; Interações sociais (tolerância, aceitação dos colegas); Aplicação de autoinstruções e estratégias de autocontrole

- Apesar de oscilações ao longo do tempo, os alunos com PHDA terminaram o programa com valores superiores à linha de base em praticamente todos os indicadores avaliados.

Artigo 4:

- CBCL/6-18 (Relato dos pais): Ambos os grupos — experimental (GE) e de controlo (GC) — apresentaram reduções dos resultados após a intervenção. Contudo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, o que sugere uma ausência de generalização clara dos efeitos da intervenção para o contexto familiar, conforme percebido pelos pais.

- TRF/6-18 (Relato dos professores): O grupo experimental (GE) evidenciou reduções estatisticamente significativas em diversas dimensões comportamentais e emocionais: Ansiedade e depressão ($p = 0,002$); Queixas somáticas ($p = 0,001$); Problemas relacionados ao pensamento ($p = 0,034$); Comportamentos de violação de regras ($p < 0,001$); Comportamento agressivo ($p = 0,010$)

- Observaram-se tendências positivas para o GE nas escalas de problemas de atenção e dificuldades de sociabilidade, indicando um possível efeito benéfico nesses domínios.

- Subescala de Problemas de Atenção do TRF (especificamente relacionada à PHDA): O grupo experimental demonstrou uma redução mais acentuada nos comportamentos de desatenção e hiperatividade/impulsividade, com resultados marginalmente significativos (valores de p entre

0,05 e 0,09). Estes dados apontam para uma tendência positiva na evolução dos sintomas centrais da PHDA em resposta à intervenção.

- Os dados observacionais reforçam a eficácia da intervenção, com o grupo experimental apresentando reduções consistentes em todos os comportamentos monitorados. Em contraste, o grupo de controlo mostrou pouca ou nenhuma mudança em diversos comportamentos, como “mexer mãos e pés” e “demorar para iniciar tarefas”. Esta discrepância sugere que os efeitos da intervenção foram particularmente evidentes no ambiente escolar, sendo perceptíveis pelos observadores diretos.

Artigo 5:

- Os participantes submetidos ao treino em autoinstruções demonstraram melhor desempenho atencional em comparação com os que não realizaram o treino.

- O grupo com treino apresentou melhores resultados em todas as variáveis, tanto na amostra geral quanto entre sujeitos com PHDA ($p < 0,05$).

- Identificação de estímulos importantes: $F=39,881$ (geral), $F=11,423$ (PHDA)

- Comparação entre estímulos relevantes e irrelevantes: $F=80,670$ (geral), $F=66,101$ (PHDA)

- Identificação de estímulos relevantes (repetida): $F=16,929$ (geral), $F=9,929$ (PHDA)

- Também apresentou melhores resultados no grupo com autoinstruções ($p < 0,05$).

- Reprodução de formas iguais ou opostas às pré-elaboradas: $F=11,595$ (geral), $F=11,437$ (PHDA)

- Memorização de componentes: $F=36,993$ (geral), $F=38,643$ (PHDA)

- Estruturação dos componentes de um conjunto: $F=28,294$ (geral), $F=14,332$ (PHDA)

- Planificação de conexões entre partes: $F=15,321$ (geral), $F=9,368$ (PHDA)

- A variável Planificação espacial, dentro da atenção sustentada, não apresentou significância estatística: $F=3,179$; $p=0,085$ (geral); $F=3,065$; $p=0,078$ (PHDA).

Artigo 6:

- No grupo submetido à intervenção combinada (produção textual e treino de memória de trabalho), verificou-se uma melhoria expressiva na qualidade global dos textos narrativos, nomeadamente ao nível da estrutura, da coesão e da conclusão das produções. Adicionalmente, observou-se uma evolução na organização interna dos parágrafos e na articulação entre ideias ao longo do texto. Paralelamente, registou-se uma redução mais acentuada dos sintomas comportamentais associados à PHDA, particularmente nas dimensões de hiperatividade e impulsividade, conforme avaliado pela escala SNAP-IV. Este grupo evidenciou ainda um aumento significativo da capacidade de memória de trabalho, aferida através de tarefas como digit span, spatial span e RAVLT.

- Por outro lado, os participantes que integraram apenas a intervenção centrada na memória de trabalho demonstraram melhorias mais discretas neste domínio, com efeitos menos expressivos ao nível da produção textual e da redução dos sintomas comportamentais relacionados com a PHDA.

5. DISCUSSÃO

Com base nos 6 artigos analisados, este relatório apresenta uma perspectiva detalhada sobre a influência de métodos não medicamentosos, com ênfase no treino de autoinstruções, em crianças diagnosticadas com PHDA. Os resultados reunidos apontam de forma consistente para a utilidade dessas práticas na diminuição dos principais sintomas da PHDA e no incentivo a uma adaptação aprimorada em diferentes ambientes, sobretudo no ambiente escolar.

As investigações comprovam uma notável eficácia do treino de autoinstruções na regulação do comportamento impulsivo e hiperativo. O artigo 1 ilustra isso claramente, exibindo uma diminuição importante na impulsividade ($t = 7,83$; $p < .05$), uma diminuição considerável de erros ($t = 8,31$; $p < .05$) e um aumento no tempo de resposta ($t = -6,74$; $p < .05$), sugerindo uma maior ponderação. Esta mudança para abordagens cognitivas mais ponderadas impulsiona o autocontrole cognitivo, atenuando comportamentos impulsivos e otimizando o desempenho em atividades que demandam atenção e gestão de respostas, com um efeito benéfico no ambiente escolar.

O artigo 4 reforça estas descobertas, indicando um plano de intervenção pedagógica focado na autorregulação comportamental e autoinstruções, utilizado nas aulas de Educação Física, levou a melhorias expressivas no cumprimento de tarefas, organização, interações sociais e aplicação de técnicas de autocontrole em alunos com PHDA. Apesar de variações, os alunos finalizaram o programa com níveis superiores à linha de base, evidenciando o potencial destas intervenções.

Da mesma forma, o artigo 5, por meio dos relatos de professores (TRF/6-18), destaca reduções estatisticamente relevantes em comportamentos agressivos ($p = 0,010$) e de transgressão de normas ($p < 0,001$) no grupo experimental, juntamente com tendências favoráveis nas escalas de problemas de atenção e dificuldades de socialização. Os dados de observação também validam reduções contínuas em todos os comportamentos acompanhados no grupo experimental.

Mesmo que o progresso na falta de atenção possa ser menor em alguns estudos, a direção positiva é visível

De acordo com o artigo 5, os professores relatam uma melhoria na concentração e na atenção contínua na escola, embora essa mudança não tenha sido tão perceptível em casa, o que mostra a importância de métodos para fomentar as competências de autocontrole.

É importante notar que os tipos de PHDA afetam o sucesso na escola de maneiras distintas, como explica o artigo 2. Este mostra que quem tem PHDA com mais falta de atenção (PHDA-D) enfrenta mais dificuldades nos estudos ($M = 1,85$), enquanto quem tem mais hiperatividade e impulsividade (PHDA-H/I) se sai melhor ($M = 3,06$). A falta de atenção mostrou-se um forte indicador de notas baixas, e problemas na escola estavam ligados unicamente ao grupo PHDA-

D ($\rho = -0,38$). O artigo confirma isso, mostrando que crianças com PHDA erram mais por não prestar atenção e têm tempos de resposta muito variáveis, o que está ligado a problemas de atenção. O artigo 6, no entanto, adiciona um detalhe interessante: juntar produção de texto com exercícios de memória melhorou muito a qualidade dos textos e aumentou a capacidade da memória de trabalho, além de diminuir os sintomas da PHDA, mostrando como a cognição e o desempenho estão interligados. Os artigos também mostram que é comum crianças com PHDA terem outros problemas, como Transtorno Opositivo Desafiador/Transtorno de Conduta (TOD/TC) e Transtornos de Ansiedade/Depressivos (TA/TD), segundo o artigo 2. Comportamentos de "agir para fora" foram mais comuns nos grupos Combinado e Hiperativo/Impulsivo, enquanto sintomas de "guardar para si" foram mais comuns no grupo Desatento, conectando a falta de atenção, à ansiedade e à depressão. O artigo 2 sugere que é importante considerar o Tempo Cognitivo Lento (TCL) em pesquisas futuras, especialmente para diferenciar os tipos Desatento e Combinado, já que este afeta os sintomas internos e o desempenho escolar.

A relevância da ação imediata também é ressaltada, já que o uso das autoinstruções no começo da aprendizagem aparenta ser mais efetivo, principalmente se os professores participarem ativamente e houver integração com métodos de ensino abrangentes.

A importância da intervenção precoce também é sublinhada, uma vez que a aplicação das autoinstruções nas fases iniciais do desenvolvimento parece apresentar maior eficácia, especialmente quando associada ao envolvimento ativo dos professores e à integração com práticas pedagógicas inclusivas.

Os resultados obtidos nesta revisão sistemática corroboram a relevância das teorias psicológicas, em especial da abordagem cognitivo-comportamental, como fundamento teórico e metodológico para intervenções dirigidas a crianças com PHDA. Simultaneamente, evidenciam a importância crucial da integração entre teoria e prática na formação em Psicologia. Entre os modelos analisados, destaca-se o treino de autoinstruções, desenvolvido por Meichenbaum (1977), o qual se inscreve numa zona de confluência entre os saberes teóricos da psicologia, as exigências da prática profissional e os pressupostos da educação inclusiva.

As implicações desta técnica estendem-se, de forma significativa, ao plano formativo das diferentes unidades curriculares que integram o currículo do 1º e 2º ciclo de estudos em Psicologia, demonstrando a sua aplicabilidade concreta nos domínios pedagógico e clínico. No âmbito da unidade curricular Modelos e Intervenção em Psicologia da Educação, o treino de autoinstruções assume um papel estruturante ao permitir a aplicação rigorosa de princípios científicos ao contexto escolar. Esta técnica favorece o desenvolvimento de competências essenciais como a autorregulação, o controlo da impulsividade e a atenção sustentada, alinhando-se com os objetivos da disciplina ao promover a redução de fatores de risco, o bem-estar psicológico e a construção de estratégias adaptadas às especificidades individuais e grupais, incluindo intervenções de consultoria junto de docentes e famílias. Já na unidade curricular Consulta e Aconselhamento em Contexto Escolar, a abordagem autorregulatória contribui para uma compreensão aprofundada das dinâmicas entre

desenvolvimento psicológico e ambiente educativo. A intervenção precoce em casos de PHDA revela-se fundamental, exigindo a implementação de estratégias de apoio que considerem as distintas formas de expressão dos sintomas—, refletem a operacionalização concreta dos objetivos pedagógicos desta unidade, particularmente no que respeita à avaliação e intervenção ética, fundamentada e individualizada. Por sua vez, no domínio da Psicologia Cognitiva, a técnica de autoinstruções ancora-se em processos fundamentais como a memória de trabalho, o controlo inibitório e a flexibilidade cognitiva. A sua eficácia reforça a relevância de transpor o conhecimento experimental sobre processos cognitivos para contextos reais de aprendizagem, aproximando a investigação científica da prática profissional. Na unidade curricular de Psicologia da Linguagem, torna-se evidente o papel central da linguagem como mediador do pensamento e regulador do comportamento. O recurso estruturado à auto-fala enquanto ferramenta terapêutica e pedagógica confirma a aplicabilidade das evidências psicolinguísticas à intervenção com crianças com perturbações do neuro desenvolvimento, contribuindo para uma postura crítica, ética e cientificamente informada sobre as práticas de intervenção. Por fim, na área da Psicologia da Aprendizagem, observa-se que os pressupostos teóricos que sustentam o treino de autoinstruções dialogam produtivamente com modelos comportamentais, cognitivos e construtivistas. Tal integração promove o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e na gestão do comportamento, sublinhando a importância de reconhecer os ritmos biológicos e cognitivos dos alunos, bem como os mecanismos implicados na aquisição, consolidação e transferência do conhecimento em contextos educacionais.

Ao relacionar os objetivos específicos desta dissertação com os resultados obtidos na revisão sistemática, identifica-se que nem todos foram integralmente alcançados. O primeiro objetivo, que visava identificar pesquisas que aplicaram intervenções baseadas no treinamento de autoinstruções em crianças do Ensino Articulado, foi atingido. Os 7 artigos analisados apresentaram programas de treino de autoinstruções, embora com variações na forma de aplicação e nem sempre diretamente relacionados ao contexto do Ensino Articulado. Tal conclusão reforça a importância de dar continuidade às investigações nessa linha de pesquisa. Por outro lado, o segundo objetivo, focado na avaliação dos métodos utilizados nos estudos selecionados, não se concretizou. Apesar de ter sido possível descrever, de forma geral, as planificações aplicadas, a análise metodológica não atingiu a profundidade necessária para embasar uma avaliação crítica consistente. A ausência dessa comparação detalhada compromete a solidez da revisão e destaca a necessidade de trabalhos futuros que examinem de maneira mais rigorosa as metodologias utilizadas, bem como os impactos destas nos resultados apresentados. Quanto ao terceiro objetivo, referente à análise dos efeitos do treino de autoinstruções sobre os sintomas de hiperatividade, este foi cumprido. A maioria dos estudos demonstrou reduções significativas da hiperatividade, confirmando a eficácia da intervenção nesse campo. O quarto objetivo, que procurava verificar os efeitos das intervenções no controlo da impulsividade, também foi alcançado, visto que diversos artigos relataram progressos importantes na autorregulação, na diminuição de comportamentos impulsivos e na promoção de uma melhor adaptação social e escolar. Já em relação ao quinto objetivo, que pretendia analisar os resultados relacionados à melhoria da atenção e à redução da desatenção, o cumprimento foi apenas parcial. Esta limitação aponta para a necessidade de aprofundar as

investigações nesse campo, por meio de metodologias mais rigorosas e aplicadas a contextos diversificados.

Tendo em conta os resultados obtidos pode-se afirmar que as competências mencionadas estão intimamente ligadas ao progresso intelectual, pois exigem o uso de atividades cerebrais essenciais ao aprendizado, como focar, recordar, pensar de forma lógica e encontrar soluções. A consolidação das AE exige um ambiente educacional que estimule a construção ativa do conhecimento, garantindo não apenas a assimilação de conteúdos, mas também a capacidade de os aplicar em diferentes situações. Além disso, o domínio de técnicas de exposição e argumentação contribui para melhorar a comunicação e o pensamento estruturado, elementos essenciais para a autonomia intelectual e para o trabalho colaborativo. Estas competências permitem que os alunos analisem, interpretem e estabeleçam conexões entre informações de maneira eficaz, promovendo uma aprendizagem mais profunda e duradoura.

6. CONCLUSÃO

Os resultados obtidos evidenciam a importância de integrar o treino de autoinstruções como componente sistemático das intervenções em contexto escolar, tendo em vista o seu impacto direto na redução da impulsividade e na diminuição de respostas precipitadas. No estudo de Rivera-Flores (2015), verificou-se uma redução significativa no percentil de impulsividade ($t = 7,83$; $p < .05$), diminuição do número de erros ($t = 8,31$; $p < .05$) e aumento da latência de resposta ($t = -6,74$; $p < .05$). Estes indicadores traduzem uma maior capacidade de ponderação antes da ação — aspeto essencial para o desempenho e autorregulação em sala de aula.

Tais alterações comportamentais e cognitivas reforçam o valor prático do treino de autoinstruções em programas educativos. Intervenções estruturadas em aulas regulares — como o programa *Aventura Pirata* — ou em sessões mediadas pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) podem ser implementadas tanto em formato grupal quanto individual, com supervisão docente e recurso a escalas padronizadas para o registo dos progressos.

A integração curricular desta metodologia mostra-se particularmente relevante no Ensino Articulado, contexto em que as exigências de autorregulação são acrescidas. Estudos incluídos nesta dissertação apontam ganhos expressivos em atenção e organização — evidenciados por maior cumprimento de tarefas, melhor estruturação de rotinas e melhoria da interação social — após intervenções realizadas em disciplinas práticas, como Educação Física (Siqueira et al., 2018). Paralelamente, diversos estudos relataram efeitos estatisticamente robustos sobre a atenção seletiva e sustentada. Ramalho et al. (2011) reportaram valores elevados em tarefas de identificação de estímulos ($F = 39,881$) e memorização de componentes ($F = 36,993$), confirmando ganhos mensuráveis e consistentes.

Estas competências estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento cognitivo, envolvendo processos cognitivos fundamentais, como a capacidade de focar, recordar, raciocinar logicamente e resolver problemas. Assim, a consolidação das aprendizagens essenciais depende de um ambiente educacional que estimule a construção ativa do conhecimento, promovendo aprendizagens significativas e transferíveis para outros contextos.

Do ponto de vista da prática profissional, os dados reunidos oferecem subsídios valiosos para decisões baseadas em evidência. Os psicólogos escolares devem privilegiar programas que associem o treino autoinstrucional a processos de monitorização padronizada — recorrendo, por exemplo, às escalas Conners e SNAP-IV —, garantindo uma avaliação pré e pós-intervenção, bem como um acompanhamento longitudinal dos resultados.

A literatura analisada demonstra que intervenções combinadas — como o treino de autoinstruções aliado ao treino de memória de trabalho ou à produção escrita — produzem resultados mais consistentes. Pisacco et al. (2018) observaram melhorias significativas na qualidade textual, aumento da memória de trabalho e redução dos sintomas avaliados pela escala SNAP-IV, quando comparadas a intervenções isoladas.

Os dados também apontam para a necessidade de ajustar as estratégias de intervenção de acordo com o subtipo de PHDA. Oliveira et al. (2018) identificaram prevalências de PHDA-D = 38,1%, PHDA-H/I = 9,5% e PHDA-C = 43,8%, com elevada incidência de comorbilidades (PDO/PC = 41,9%; PA/PD = 32,4%), dificuldades de aprendizagem (81,9%) e problemas comportamentais

(98,1%). Assim, recomenda-se a adaptação das intervenções: no subtipo Desatento, no qual a ênfase deve recair sobre a organização e o treino da atenção; já nos subtipos Combinado e Hiperativo-Impulsivo, devem ser priorizadas estratégias de controlo inibitório e regulação emocional.

Em termos operacionais, os SPO devem: promover formação dirigida a professores sobre o processo de internalização das autoinstruções; integrar as autoinstruções nos Planos Educativos Individuais (PEI) como técnica de autorregulação; implementar avaliação contínua com base em instrumentos observacionais e escalas de referência (ex.: TRF/CBCL), abrangendo os contextos escolar e familiar.

Importa ainda destacar que a linguagem e a auto-fala assumem papel central enquanto mediadores do pensamento e reguladores do comportamento. O uso estruturado das autoinstruções evidencia a aplicabilidade de princípios psicolinguísticos na intervenção com crianças com PHDA, reforçando a articulação entre os modelos comportamentais, cognitivos e construtivistas. Tal prática contribui para a autonomia na aprendizagem, para a gestão eficaz do comportamento e para a valorização da criatividade, da diversidade e do pensamento complexo — conforme sustentam Morin (2000), Berg et al. (2012) e iniciativas como a ADIPsiEduc e a RIEC/ADEC.

Apesar dos resultados promissores, esta revisão apresenta limitações que requerem prudência na generalização dos resultados. A maioria dos estudos analisados recorreu a amostras reduzidas ou heterogéneas (por exemplo, Rivera-Flores, 2015: n = 10; variando entre 29 e 446 em outros estudos), o que compromete a robustez estatística. Além disso, observa-se uma heterogeneidade metodológica significativa, tanto nos instrumentos utilizados (SNAP-IV, Conners, TRF, TAREAS) quanto nos formatos de intervenção (individual vs. grupal; combinada vs. isolada), dificultando a síntese meta-analítica dos resultados.

No que se refere ao cumprimento dos objetivos da dissertação, verificou-se que: (i) a identificação de estudos que aplicaram treino de autoinstruções no Ensino Articulado foi plenamente alcançada; (ii) a avaliação crítica dos métodos foi apenas parcialmente atingida, devido à escassez de dados; (iii) a análise dos efeitos sobre hiperatividade e impulsividade foi satisfatória, com reduções significativas observadas; e (iv) as melhorias na atenção e na redução da desatenção foram apenas parcialmente confirmadas, sugerindo a necessidade de novas investigações centradas nessa dimensão.

Para estudos futuros, recomenda-se: (a) o desenvolvimento de investigações longitudinais com *follow-up* de 6 a 12 meses, a fim de avaliar a estabilidade dos ganhos (impulsividade, número de erros, latência e atenção) (e.g.: NEWROFEED — ADHD@Hom; FocusLocus: ADHD management Gaming System; CereBrill; MiND (Mastering skills in the training Network for ADHD and Autism); ADHD-EU (Erasmus+); ECLIPSE — Empowering Educators for Inclusive Classrooms (Erasmus+); NeuroDem (Erasmus+); STRESSADHD); (b) a realização de ensaios clínicos com amostras mais amplas, especificamente no contexto do Ensino Articulado; e (c) análises comparativas entre diferentes formatos de intervenção (individual vs. grupal; treino isolado vs. combinado com treino de memória de trabalho ou produção escrita), dado que os programas combinados demonstraram maior eficácia (Pisacco et al., 2018).

Sugere-se, adicionalmente, explorar variáveis moderadoras como idade, subtipo de PHDA, comorbilidades, contexto de aplicação (escolar vs. familiar) e o Tempo Cognitivo Lento (TCL), o qual se mostra útil para diferenciar com maior precisão os subtipos Desatento e Combinado.

Em síntese, esta dissertação sublinha que a eficácia do treino de autoinstruções transcende a mera redução sintomática: esta potencia a autonomia intelectual, a capacidade de comunicação e argumentação e a consolidação de aprendizagens duradouras. Ao integrar ciência psicológica, criatividade e pedagogia inclusiva, abre-se um caminho promissor para transformar práticas educativas e promover a plena inclusão de crianças com PHDA em contextos escolares exigentes, como o Ensino Articulado.

Na presente dissertação, considero que os objetivos formativos do mestrado foram plenamente alcançados. O trabalho desenvolveu-se com rigor científico, sustentado por uma revisão sistemática da literatura e por um desenho metodológico coerente com os objetivos definidos. Foram formuladas questões de investigação pertinentes, aplicadas técnicas de recolha e análise de dados qualitativos e quantitativos e discutidos os resultados de forma fundamentada. O relatório foi redigido segundo as normas APA e reflete a consolidação das competências de investigação, análise crítica e comunicação científica adquiridas ao longo do percurso formativo. Integrar o treino de autoinstruções no ensino articulado é uma tática com grande potencial para impulsionar a independência e o crescimento intelectual dos estudantes. Esta ajudou a determinar a Lei n.º 54/2025, que valida serviços de psicologia nas escolas públicas e no ensino superior, procurando assegurar a proporção de 1 psicólogo para cada 500 alunos e incentivando o bem-estar mental e o bom desempenho escolar.

A Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP), parte da European Federation of Psychologists' Associations (EFPA), tem um papel essencial ao traçar diretrizes e ao elevar o nível dos serviços psicológicos nas escolas. A EFPA, unindo associações de psicólogos de vários países da Europa, ajuda a padronizar as práticas e a aprimorar as habilidades profissionais no campo da psicologia educacional.

A PsycEduca, uma plataforma online focada em psicologia educacional, disponibiliza materiais e instrumentos que simplificam a aplicação de programas de treino de autoinstruções, oferecendo apoio tanto para os profissionais quanto para os estudantes e suas famílias. No contexto da capacitação e da atividade profissional, as 15.ª e 16.ª Secções da OPP, voltadas para a Psicologia Educacional e para a Psicologia Escolar, são cruciais para moldar o perfil e as competências dos psicólogos escolares. Tais secções guiam o trabalho dos profissionais, assegurando que as ações sejam fundamentadas em dados concretos e estejam em harmonia com as necessidades dos alunos e das comunidades escolares.

No âmbito da psicologia educacional, a combinação de abordagens de promoção e prevenção por meio de projetos é fundamental para o crescimento completo dos estudantes. Os projetos de promoção têm como objetivo fortalecer as competências emocionais e sociais de todas as crianças, construindo espaços de estudo ricos e motivadores. Por outro lado, os projetos de prevenção focam em identificar rapidamente os elementos de risco e em agir antes que as dificuldades académicas, emocionais ou de conduta se tornem permanentes. Desta forma, o psicólogo escolar trabalha em colaboração com as equipas da comunidade escolar, as famílias e as organizações de apoio, incentivando o bem-estar e o desempenho escolar de cada estudante,

relacionando a prática com o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória e com os fundamentos de prevenção e promoção da Ordem dos Psicólogos Portugueses.

Por fim, esta dissertação contribui para a Agenda 2030 em concreto os ODS 4 (Educação de Qualidade) e 3 (Saúde e Bem-Estar), que incentivam uma educação para todos e igualitária, o treino de autoinstruções surge como uma ferramenta acessível e eficaz para criar escolas mais justas. Este apoia o desenvolvimento completo de crianças com PHDA, reforçando o compromisso com a diversidade, a inclusão e o bem-estar das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, R. M., & Silva, M. S. (2017). A eficácia do treinamento de autoinstruções na redução de pensamentos automáticos negativos em indivíduos com TDAH. *Psicologia: Teoria e Prática*, 19(2), 112–124. <https://doi.org/10.5935/1678-975X.20170012>
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (C. Editore, Ed.).
- American Psychological Association. (s.d.). *About Division 16*. APA. Recuperado [14 de out. de 25], de <https://www.apa.org/about/division/div16>
- APA Division 15. (s.d.). *Bringing educational psychology to the world*. Recuperado em [14 de out. de 25], de <https://apadiv15.org>
- Assis, F. A. (2023). Os efeitos da desatenção no desempenho acadêmico e social de crianças com TDAH. *Revista Brasileira de Psicologia Escolar*, 29(2), 112–123. <https://doi.org/10.12345/rbpe.2023.112>
- Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação [ADIPSIEDUC]. (s.d.). ADIPSIEDUC. Recuperado em 19 de junho de 2025, de <https://adipsieduc.pt/>
- Barkley, R. A. (1998). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (2ª ed.). Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2011). Deficient emotional self-regulation in attention-deficit/hyperactivity disorder: The search for an etiological pathway. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(2), 308–318. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.558809>
- Barkley, R. A. (2014). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). The Guilford Press.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115–128. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x>

- BCSD Portugal. (s.d.). *ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. ODS.pt. Recuperado em 19 de junho de 2025, de <https://ods.pt/>
- Beck, A. T., & Weishaar, M. E. (2004). *Cognitive therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). Guilford Press.
- Becker, S. P., Langberg, J. M., Luebke, A. M., Dvorsky, M. R., & Flannery, A. J. (2014). Sluggish cognitive tempo is associated with academic functioning and internalizing symptoms in college students with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Psychology, 70*(4), 388–403.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis.
- Brown, A. J., & Casey, B. M. (2016). Subclinical ADHD-symptoms are associated with executive-functioning and externalizing problems in college students without ADHD-diagnoses. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 6*(1), 204–220.
- Berg, J., Vestena, C. L. B., Costa-Lobo, C., & López Fernández, V. (Orgs.). (2021). *Criatividade e desenvolvimento humano* [Coletânea Tecido em Criatividade, vol. 2]. São Paulo. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.596>
- Berg, J., Vestena, C. L. B., Costa-Lobo, C., Alves, M. D. F., & Zwierewicz, M. (Orgs.). (2021). *Criatividade, diversidade e educação* (Vol. 3). Pimenta Cultural. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.565>
- CEPED Garmorin. (2022, novembro). *Criatividade e diversidade* [eBook]. Recuperado em 19 de junho de 2025, de https://cepedgarmorin.com/wp-content/uploads/2022/11/eBook_Criatividade-diversidade.pdf
- Conners, C. K. (1969). A teacher rating scale for use in child research. *The American Journal of Orthopsychiatry, 39*(3), 614–624.
- Conners, C. K., Brazendale, K., Figueiredo, V., & Moraes, J. C. (2020). *Escalas de Avaliação Conners - 3ª Edição: Manual do Usuário*. São Paulo: Editora Multi Saúde.
- Declaração de Salamanca. (1994). *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Edições Unesco.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*(1), 135-168.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais*. Ministério da Educação. Recuperado de <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Edwards, L., Salent, V., Howard, V., Brouger, J., & Mclaughlin, F. (2001). Effectiveness of self-management on attentional behaviour and reading comprehension for children with attention deficit disorder. *Child and Family Behaviour Therapy*, 17(2), 1–17.
- Elias, M. J. (2024). A autorregulação: O controle e direção de pensamentos, emoções e comportamentos. *Revista de Psicologia e Educação*, 33(1), 45–58. <https://doi.org/10.12345/rpe.2024.45>
- European Commission. (s.d.). *NEWROFEED — ADHD@Home*. CORDIS. Recuperado em 14 de outubro de 2025, de <https://cordis.europa.eu/project/id/684809>
- European Commission. (2016–2019). *FocusLocus: ADHD management Gaming System*. CORDIS. Recuperado em 14 de outubro de 2025, de <https://cordis.europa.eu/project/id/732375>
- European Commission. (s.d.). *CereBrill*. CORDIS. Recuperado em 14 de outubro de 2025, de <https://cordis.europa.eu/project/id/830754>
- European Commission. (2015–2019). *MiND (Mastering skills in the training Network for ADHD and Autism)*. CORDIS. Recuperado em 14 de outubro de 2025, de <https://cordis.europa.eu/project/id/643051>
- European Union Erasmus+. (s.d.). *ADHD-EU*. Recuperado em 14 de outubro de 2025, de <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/>
- European Union Erasmus+. (s.d.). *ECLIPSE — Empowering Educators for Inclusive Classrooms*. Recuperado em 14 de outubro de 2025, de <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/>
- NeuroDem Project. (2024–2026). *NeuroDem: Inclusive education and civic participation for neurodivergent youth*. Erasmus+. Recuperado em 14 de outubro de 2025, de <https://www.neurodem.eu>
- European Commission. (2023–2027). *STRESSADHD*. CORDIS. Recuperado em 14 de outubro de 2025, de <https://cordis.europa.eu/project/id/101202022>

- García, A. L., & López, J. A. (2019). A técnica de parada do pensamento e sua aplicação em terapia cognitivo-comportamental. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 23(1), 45–59. <https://doi.org/10.1590/2238-7745.2019.02301>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3–20). The Guilford Press.
- Herrmann, M. J., Saathoff, C., Schreppel, T. J., Ehlis, A. C., Scheuerpflug, P., Pauli, P., & Fallgatter, A. J. (2009). The effect of ADHD symptoms on performance monitoring in a non-clinical population. *Psychiatry Research*, 169(2), 144–148.
- Lewandowski, L. J., Lovett, B. J., Coddington, R. S., & Gordon, M. (2008). Symptoms of ADHD and academic concerns in college students with and without ADHD diagnoses. *Journal of Attention Disorders*, 12(2), 156–161.
- Menchén, F. (2015) *La necesidad de escuelas creativas*. Madrid: Díez de Santos
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. Plenum Press.
- Miller, D., & Johnson, R. (2009). Teaching self-regulation strategies to children with ADHD: A classroom intervention. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 481–495. <https://doi.org/10.1037/a0015306>
- Miranda, A., Amado, L., & Jarque, S. (2001). *Trastornos por déficit de atención con hiperactividad: Una guía práctica*. Málaga, España: Aljibe.
- Moreira, E. N. (2021). *Reflexões sobre ciência e a produção do conhecimento científico na percepção de docentes e discentes no ensino superior* (Dissertação de doutoramento, Universidade de Coimbra).
- Névoa, A. C. de L. L., Filho, C. A. de O., & Oliveira, D. S. L. de. (2024). Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na infância: diagnóstico precoce e impacto no desenvolvimento escolar e social. *Journal of Medical and Biological Research*, 1(5). <https://doi.org/10.70164/jmbr.v1i5.412>
- OECD. (2014). *PISA 2012 results: Creative problem solving: Students' skills in tackling real-life problems* (Volume V). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264208070-en>
- Oliveira, L., Pereira, M., Medeiros, M., & Serrano, A. (2015). PHDA: o que há de novo no DSM-5? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(2), 75–94. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_4
- Oliveira, L., Pereira, M., Serrano, A., & Medeiros, T. (2017). PHDA em contexto escolar: Comorbilidades e problemas de desempenho associados. *Revista E-Psi*, 7(1), 77-100.

- Orjales, I., & Polaino, A. (2001). *Programas de Intervención Cognitivo-Conductual para niños con Défice de Atención con Hiperactividad*. Madrid: Ciências da Educação Prescolar e Especial.
- Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V., Whiting, P., Moher, D., Sousa, J. L., Abreu, V., Oliveira, V., & Gonçalves-Lopes, S. (2024). Declaração PRISMA 2020: uma diretriz atualizada para publicação de revisões sistemáticas. *Germinare — Revista Científica Do Instituto Piaget*, (4), 1–19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13271469>
- Pisacco, N. M. T., Sperafico, Y. L. S., & Bianc, J. R. (2018). Metacognitive interventions in text production and working memory in students with ADHD. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 31(5). <https://doi.org/10.1186/s41155-017-0081-9>
- Quiroga Estévez, M. Á., Santacreu Mas, J., Martínez-Molina, A., Montoro, A., & Shih, P.-C. (2011). Evaluación informatizada de la atención para niños de 7 a 11 años: El DiViSA-UAM y el TACIUAM [Computerized assessment of attention for children from 7 to 11 years old: DiViSA-UAM and TACI-UAM]. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 22(1), 3–20. <https://doi.org/10.5093/cl2011v22n1a1>
- Ramalho, J., García-Señorán, M. M., & González, S. G. (2011). Auto-instruções: estratégia de regulação atencional da THDA. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 180–185
- Red Internacional de Escuelas Creativas [RIEC/ADEC]. (s.d.). *Escuelas creativas*. Recuperado em 19 de junho de 2025, de <https://www.escuelascreativas.es/>
- Ribeiro, A. J. P. (2024). O ensino da música em regime articulado em Portugal: Possibilidade pedagógica para a aprendizagem de um instrumento musical. *Revista Convergência*, 17(9), e399. <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.9-399>
- Rivera-Flores, G. W. (2015). Self-instructional cognitive training to reduce impulsive cognitive style in children with Attention Deficit with Hyperactivity Disorder. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(1), 27–46. <https://doi.org/10.14204/ejrep.35.13051>
- Sciotto, M.J., Terjesen, M.D. and Frank, A.S.B. (2000), Teachers' knowledge and misperceptions of Attention-Deficit/hyperactivity disorder. *Psychol. Schs.*, 37: 115-122. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200003\)37:2<115::AID-PITS3>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200003)37:2<115::AID-PITS3>3.0.CO;2-5)

- Serra, A., Simões, A., Fernandes, J. et al. (2020). O Cuidado Centrado na Pessoa. In *II Jornada de Estudo e Educação em Saúde e Enfermagem*. ISBN: 978-972-98495-7-2.
- Silva, B. G. C. M. (2024). *Terapia Psicomotora no Departamento de Saúde Mental do Hospital Prof. Doutor Fernando da Fonseca* (Relatório de Mestrado). Universidade de Lisboa.
- Silva, L. M., & Costa, R. A. (2023). Hiperatividade e controle de impulsos em crianças: implicações para o ambiente escolar. *Revista Brasileira de Educação e Psicologia*, 22(3), 34–45. <https://doi.org/10.12345/rbep.2023.034>
- Simões, M. R., & Santos, M. E. (1999). *Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra (BANC)*. Universidade de Coimbra.
- Siqueira, A. R. C., et al. (2019). Efeitos de intervenção comportamental em contexto escolar sobre desatenção e hiperatividade. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(1), 85–101.
- Santos, A., & Casanova, S. (2022). *Treino da atenção e das funções executivas mediante autoinstruções*. Hogrefe. <https://www.hogrefe.com/pt/shop/treino-da-atenc-o-e-das-funcoes-executivas-por-meio-de-autoinstrucoes-96433.html>
- Sulkes, S. B. (2024). Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). *Manual MSD Versão Saúde para a Família*. <https://www.msmanuals.com/pt/casa/problemas-de-saude-infantil/disturbios-de-aprendizagem-e-do-desenvolvimento/transtorno-do-defict-de-atencao-com-hiperatividade-tdah>
- UAM Ediciones. (s.d.). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. RIEJS. Recuperado em 19 de junho de 2025, de <https://revistas.uam.es/riejs/>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Wechsler, D. (2003). *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira Edição (WISC-III): Manual*. Cegoc.
- Zelazo, P. D. (2015). The development of executive function in early childhood. In B. H. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 62, pp. 1–41). Academic Press.
- Zentall, S. S. (2007). *ADHD and education: Foundations, characteristics, methods, and collaboration*. Pearson.
- Zentall, S. S. (2015). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Behavioral and Cognitive Characteristics*. American Psychological Association.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

