

# Auto-Instruções: Estratégia de Regulação Atencional da THDA

## *Self-Instructions: Strategy of Attentional Regulation in ADHD*

Joaquim Ramalho<sup>\*,a</sup>, M. Mar García-Señorán<sup>b</sup> & Salvador G. González<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal & <sup>b</sup>Universidad de Vigo, Galicia, Espanha

### *Resumo*

A estratégia de auto-instruções tem vindo a ser reconhecida como uma relevante forma de regulação cognitivo-comportamental no incremento das capacidades atencionais, nomeadamente em sujeitos com Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Neste artigo foi avaliada a atenção seletiva e a atenção sustentada em 2 grupos, ambos formados por pessoas com e sem TDAH, sendo que a um deles foi solicitada a realização de auto-instrução, com o objetivo de verificar se o uso desta estratégia promove as capacidades da atenção. Os resultados demonstraram que os sujeitos que realizam a estratégia de auto-instruções, quer apresentem ou não TDAH, manifestam melhores resultados do que os sujeitos que não a realizaram.

*Palavras-chave:* Auto-instruções; Regulação; Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); Processos da Atenção.

### *Abstract*

Self-instruction strategy has been recognized as a relevant strategy in cognitive and behavioural regulation as a way of improving attention skills, namely in subjects with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). This paper aims at demonstrating the effectiveness of this strategy regarding this disorder in subjects with and without ADHD as a mean of promoting attention skills, particularly selective and sustained attention. The results showed that subjects who performed the verbal self-instruction strategy presented better results in both attention processes assessed, than those who did not do it.

*Keywords:* Self-instructions; Regulation; Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD); Attention Processes.

A atenção é um processo básico no funcionamento neuropsicológico (Das, 2001), de tal forma que a manifestação de problemas ao nível dos sistemas atencionais implica diferenças substanciais na quantidade e na qualidade de informação que os sujeitos poderão processar. O reconhecimento deste fator tem dado às dificuldades de atenção uma importância nunca antes sentida dentro da comunidade científica. Desta forma, as investigações relacionadas com as dificuldades de atenção e com as estratégias de regulação atencional são um tema primordial na atualidade, dado que dificuldades ao nível deste processo cognitivo constituem uma das principais causas de dificuldades na aprendizagem, de perturbações de conduta e mesmo de relacionamento durante a infância e adolescência (García-Pérez, Expósito-Torrejón, Martínez-Granero, Quintanar-Ríoja, & Bonet-Serra, 2005).

O desenvolvimento de estratégias que visem a regulação, quer sejam de carácter cognitivo ou comportamental, são fundamentais no tratamento de sujeitos com défice atencional (A. Fernández, 2003; Hughes, Harmer, Killian,

& Niarhos, 1995; Sparks, Javorsky, & Phillips, 2004), devido às dificuldades de seleção e conservação da memória a curto prazo presentes (Cowan, Fristoe, Elliot, Brunner, & Saults, 2006).

Os aspectos primordiais para a regulação cognitiva são os processos do pensamento (Ellis, 1988). Eles devem ser estudados/levados em conta ao se pretender desenvolver habilidades ou estratégias cognitivas que permitam aos sujeitos a análise dos problemas, indagar sobre as possíveis soluções e optar por aquelas que resultam como as mais adequadas para a realização de uma dada tarefa (M. Fernández & Deaño, 2004). Segundo Andrewes (2001), as investigações relacionadas com os processos da atenção deverão fomentar o uso da regulação cognitiva enquanto estratégia de intervenção, já que a existência de regulação neste processo cognitivo modula e torna eficiente o desempenho das outras funções cognitivas.

Por outro lado, a regulação de cariz comportamental procura promover a ascensão de comportamentos adequados e a inibição dos comportamentos inadequados, através de estratégias como o auto-controle e auto-regulação. Uma das principais estratégias de regulação cognitivo-comportamental que têm vindo a ser promovidas no tratamento do TDAH é o treino em auto-instruções, enquanto guia de controle externo e interno manifesto, ao

\* Endereço para correspondência: Praça 9 de Abril, 349, Porto, Portugal, 4249-004. Tel.: 00351225071300. E-mail: ramalho@ufp.pt

promover o diálogo interior que organiza e prepara os processos comportamentais e do pensamento. Em sujeitos com TDAH visa nomeadamente modificar os comportamentos característicos da mobilidade excessiva e impulsividade (M. Fernández & Deaño, 2004).

O treino em auto-instruções é uma estratégia que decorre dos trabalhos de Luria e Vygotsky. Este último, já na década de 1930, verificou que a utilização do treino em auto-instruções apresenta resultados relevantes em sujeitos com dificuldades atencionais, uma vez que o processo de internalização da linguagem exerce uma grande influência sobre o processo de realização das tarefas, já que lhes facilita a organização da sua própria atividade e pode também ser de enorme utilidade em indivíduos que apresentem desigualdades culturais (Vygotsky, 1978). Os posteriores trabalhos de Luria (1974, 1975) realçam a utilização desta estratégia ao demonstrarem a relevância das funções que os processos linguísticos desempenham no controle da conduta e do processamento cognitivo humano.

Segundo Das (2001), o treino na auto-instrução é de extrema importância na regulação cognitiva e comportamental, dado que a verbalização comportamental externa das actividades permite uma internalização cognitiva, uma vez que as crianças acabam por aprender na relação que estabelecem com os demais. Assim, é importante que os sujeitos expliquem em que consiste a tarefa, como a poderão realizar, quais são as estratégias de planificação que poderão ser utilizadas e qual a perspectiva de êxito ou de fracasso perante essas tarefas. Este tipo de estratégias permite a focalização e a manutenção atencional de uma forma mais eficaz, uma vez que torna as estratégias atencionais mais conscientes.

Meichenbaum e Goodman (1971) foram grandes precursores no desenvolvimento da estratégia em auto-instruções. Estes autores, defendem que esta estratégia permite diminuir a impulsividade e o incrementar do auto-controle verbal e de conduta motora.

Este tipo de treino é de extrema importância nas crianças com dificuldades atencionais, porque procura dirigir o pensamento e as ações destes sujeitos (A. Fernández, 2003; Hughes et al., 1995; Sparks et al., 2004), uma vez que consiste na elaboração de metas relacionadas com o seu trabalho ou com a sua forma de atuar em determinadas circunstâncias, permitindo que estes permaneçam atentos ao seu comportamento, que o possam avaliar e estabelecer novas metas. Deste modo, os sujeitos reforçam, de uma forma constante, a sua voluntariedade e as suas expectativas, cada vez que realizam algo que foi previamente proposto (Soler & García-Sevilla, 1997).

Estudos recentes têm vindo a procurar demonstrar a relevância do treino em auto-instruções, como estratégia de regulação cognitiva e comportamental, nomeadamente em sujeitos com TDAH (Beltrán, 1996; Deaño, 2001; Edwards, Salent, Howard, Brougher, & McLaughlin, 2001; Miranda, Amado, & Jarque, 2001; Pérez, 1998; Ramalho, 2006a; Tirado, Martín, & Lucena, 2004).

Edwards et al. (2001) realizaram um estudo com crianças com TDAH, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos e os resultados indicaram que ocorreu um incremento substancial das competências atencionais, nomeadamente no que diz respeito à seleção e discriminação da informação relevante presente na tarefa, quando são utilizadas técnicas de intervenção através das auto-instruções. Para além deste aspecto, também se verificou que a compreensão leitora é beneficiada com a utilização desta estratégia de promoção da internalização cognitiva (Ramalho, 2006a).

Num outro estudo realizado em sujeitos com TDAH, Beltrán (1996) verificou que o treino em auto-instruções incrementou o processamento mnésico nestes sujeitos, já que permitiu que a informação fosse mantida na memória a curto prazo, para depois ser tratada na memória a longo prazo, originando a organização ou o agrupamento dos materiais informativos.

Decorrente de um estudo realizado, os autores Miranda et al. (2001), verificaram que o treino em auto-instruções pode ensinar as crianças com dificuldades de controle inibitório a compreender as situações, a originar espontaneamente as estratégias e os mediadores que poderão servir de guia e de controle da aprendizagem e do comportamento, uma vez que permite ensinar a pensar em voz alta, dando auto-instruções sobre o que terão que realizar e recompensarem-se pela sua boa execução. Verificaram também que intervenção através da verbalização e da auto-instrução das tarefas deverá seguir os seguintes passos: num primeiro momento, o avaliador deverá realizar a verbalização das instruções; num segundo momento, o avaliado deverá repetir, em voz alta, o que deverá realizar; finalmente, num terceiro momento, o avaliado deverá repetir, para si próprio, as instruções para a realização da tarefa.

Decorrente dos dados obtidos nos estudos referenciados, esta investigação tem como principal objectivo de estudo verificar se os sujeitos, com e sem TDAH, que utilizam o treino em auto-instrução para a realização das tarefas obtêm melhores resultados nos processos da atenção (seletiva e sustentada), do que os sujeitos que a não realizam (Deaño, 2001; Edwards et al., 2001; Meichenbaum & Goodman, 1971; Miranda et al., 2001; Pérez, 1998; Vygotsky, 1978), de forma a evidenciar a importância desta estratégia de regulação cognitiva e comportamental.

## Método

### *Participantes*

Esta investigação teve 64 participantes, de ambos os géneros, 40 (62,5%) sem TDAH e 24 (37,5%) com TDAH. Os participantes eram pertencentes a escolas públicas e privadas dos distritos do Porto e Aveiro, Portugal, e tinham idades compreendidas entre os 8 e os 15 anos.

A distribuição da amostra em função da idade, constituiu-se em 9 (14,1%) sujeitos com 8 anos, 9 (14,1%) sujeitos com 9 anos, 8 (12,5%) com 10 anos, 7 (10,9%) com 11 anos, 8 (12,5%) com 12 anos, 9 (14,1%) com 13 anos,

7 (10,9%) com 14 anos, 5 (7,8%) com 15 anos e 2 (3,1%) sujeitos com 16 anos. A média é de 11,38, com um desvio padrão de 2,37.

O critério de inclusão dos participantes com TDAH baseou-se na presença de um diagnóstico prévio da perturbação, realizado por profissionais da medicina e/ou psicologia, enquanto que para os participantes sem TDAH o critério baseou-se no método de escolha aleatória, de entre os sujeitos sem diagnóstico prévio da perturbação e sem relatos clínicos indicadores de deficit de atenção ou de hiperatividade. Um outro critério de inclusão foi a idade dos participantes, a qual deveria estar entre os 8 os 15 anos, idades previstas para a aplicação do instrumento de intervenção.

Esta investigação teve como variável dependente as capacidades de atenção, particularmente selectiva e sustentada, e teve como variáveis independentes a idade dos participantes, o diagnóstico ou não do TDAH, a realização de auto-instruções e o *Programa de Intervenção Cognitiva nos Processos da Atenção: Selectiva e Sustentada* (PICPA-SS).

#### Materiais

A avaliação das capacidades atencionais foi realizada através da aplicação do PICPA-SS (Ramalho, 2006b).

A prova é constituída por 2 níveis, que se diferenciam em função da complexidade das tarefas. O nível 1 está direccionado para sujeitos com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos e o nível 2 para sujeitos entre os 12 e os 15 anos de idade.

O PICPA-SS é constituído pelos seguintes capítulos e respectiva pontuação: *Atenção Seletiva* – (a) identificação dos estímulos relevantes, pontuação máxima de 19 pontos; (b) comparação de estímulos relevantes com estímulos irrelevantes, pontuação máxima de 38 pontos; (c) identificação de estímulos no espaço, pontuação máxima de 21 pontos; *Atenção Sustentada* – (a) reprodução de formas iguais ou opostas às pré-elaboradas, pontuação máxima de 17 pontos; (b) memorização de componentes, pontuação máxima de 22 pontos; (c) estruturação dos componentes de um conjunto, pontuação máxima de 37 pontos; (d) planificação de conexões entre componentes, pontuação máxima de 41 pontos; (e) planificação espacial, pontuação máxima de 19 pontos.

Esta prova apresenta o valor de alpha é de 0,880, pelo que se pode concluir que o instrumento possui uma fiabilidade alta.

As tarefas do PICPA-SS, para a atenção seletiva, envolvem a identificação e a comparação de estímulos significativos. As tarefas de identificação, incidem sobre a identificação de uma letra, um símbolo, uma imagem, uma palavra ou um número, entre muitos outros, de entre um variado conjunto de elementos. As tarefas de comparação, incidem sobre a comparação de determinado modelo, com os modelos seguintes para posterior identificação. Este tipo de tarefas está bastante associado ao estímulo-alvo, ou seja, os sujeitos terão que observar um determinado modelo, que poderá ser um conjunto de números, de letras, de pala-

bras, de ordem de figuras e identificar qual a que corresponde ao modelo que é dado (Ramalho, 2006b).

Para a atenção sustentada, as tarefas incidem sobre o processamento da informação ao longo de períodos mais alongados de tempo, como sejam, tarefas de reprodução, de estruturação, de memorização, de estabelecimento de conexões e de planificação. As tarefas de reprodução incidem sobre o copiar imagens iguais às da figura modelo ou de acrescentar algo à imagem modelo. Quanto às tarefas de estruturação, estas envolvem a estruturação de palavras, símbolos ou imagens. Quanto às tarefas de memorização, estas incidem a memorização de símbolos, de palavras, de imagens em que os sujeitos, depois de as observarem durante algum tempo, as procuraram reproduzir. No que diz respeito às tarefas de estabelecimento de conexões, estas envolvem as funções de estabelecer relações entre palavras, imagens ou contextos. As tarefas de planificação, incidem essencialmente sobre a orientação espaço-temporal, sobre a coordenação visuomotor e visuo-espacial (Ramalho, 2006b).

#### Procedimento

Primeiramente procedeu-se à recolha de consentimento para a participação na investigação, por parte dos participantes e dos seus pais/encarregados de educação, onde se reafirmou a possibilidade de desistirem se e quando o desejassem. As questões do anonimato e da confidencialidade dos dados foram devidamente salvaguardadas.

Os 64 sujeitos foram então divididos em 2 grupos de avaliação, com idades aproximadas, para que todos os elementos de cada um dos grupos realizassem o mesmo nível de aplicação da prova. O grupo 1 (G1) era constituído por 32 sujeitos, em que 12 sujeitos apresentavam TDAH e 20 sujeitos não apresentavam um diagnóstico prévio, nem indicadores de deficit de atenção ou de hiperatividade. O grupo 2 (G2) também era constituído por 32 sujeitos, 12 sujeitos com TDAH e 20 sujeitos sem TDAH. De seguida, procedeu-se à aplicação do PICPA-SS ao G1 e ao G2 e a este último a aplicação do programa foi acompanhada da realização do treino em auto-instruções, tal como demonstra a tabela seguinte.

Tabela 1  
*Constituição dos Grupos em Função da Auto-Instrução*

Grupo	TDAH	Sem TDAH	Total
G1 (sem auto-instrução)	12	20	32
G2 (com auto-instrução)	12	20	32
N=64			

O procedimento para a realização do treino em auto-instruções (G2) consistiu em pedir aos sujeitos que verbalizassem qual o processo que adoptavam para elaborar a tarefa. Para isto, os sujeitos iam verbalizando as seguintes instruções: “como se pode realizar a tarefa”, “haverá outra forma de a realizar”, “quais foram as dificuldades encon-

tradas”, “qual a melhor forma para as superar”, “estás satisfeito com a forma como realizaste as tarefas”, “achas que farias o trabalho da mesma forma, na próxima vez?”.

A administração completa do PICPA-SS decorreu ao longo de cerca de 3 meses (duração total da aplicação do PICPA-SS), com uma periodicidade semanal. Cada sessão teve uma duração aproximada de 50 minutos.

### Resultados

A tabela seguinte reflecte os resultados nos diferentes capítulos da prova PICPA-SS, para a atenção seletiva e para a atenção sustentada, no grupo a quem foi indicado a realização do treino em auto-instruções e no grupo em que não foi indicada a realização desta estratégia.

Tabela 2  
Resultados de uma Análise de Variância em função da Auto-Instrução

			TDAH		Total	
			G1	G2	G1	G2
Atenção Selectiva	IER	<i>N</i>	12	12	32	32
		Média	8,45	12,92	7,81	14,81
		<i>DP</i>	2,31	2,44	3,82	2,26
		<i>F</i>		11,423		39,881
						0,000***
	CEREI	<i>N</i>	12	12	32	32
		Média	18,91	30,57	17,25	31,12
		<i>DP</i>	4,55	2,26	5,32	3,14
		<i>F</i>		66,101		80,670
						0,000***
	IEE	<i>N</i>	12	12	32	32
		Média	11,21	15,88	10,63	16,00
<i>DP</i>		2,33	2,16	2,36	2,07	
<i>F</i>			9,929		16,929	
					0,003**	
Atenção Sustentada	RFIOP	<i>N</i>	12	12	32	32
		Média	7,08	10,71	7,06	10,63
		<i>DP</i>	2,52	3,04	2,69	3,20
		<i>F</i>		11,437		11,595
						0,002**
	MC	<i>N</i>	12	12	32	32
		Média	4,99	10,03	4,88	10,69
		<i>DP</i>	2,14	2,43	2,58	2,82
		<i>F</i>		38,643		36,993
						0,000***
	ECC	<i>N</i>	12	12	32	32
		Média	13,78	22,04	11,38	23,06
<i>DP</i>		5,52	6,84	5,52	6,84	
<i>F</i>			14,332		28,294	
					0,001**	
PCC	<i>N</i>	12	12	32	32	
	Média	17,49	26,01	15,06	26,38	
	<i>DP</i>	8,33	8,12	8,21	8,14	
	<i>F</i>		9,368		15,321	
					0,003**	
PE	<i>N</i>	12	12	32	32	
	Média	14,51	16,43	14,38	15,75	
	<i>DP</i>	2,47	2,91	2,25	2,11	
	<i>F</i>		3,065		3,179	
					0,078	

Nota. IER = Identificação dos estímulos relevantes; CEREI = Comparação de estímulos relevantes com estímulos irrelevantes; IEE = Identificação de estímulos no espaço; RFIOP = Reprodução de formas iguais ou opostas às pré-elaboradas; MC = Memorização de componentes; ECC = Estruturação dos componentes de um conjunto; PCC = Planificação de conexões entre componentes; PE = Planificação espacial. \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Neste estudo verificou-se, em termos gerais, que os sujeitos que realizaram o treino em auto-instruções obtiveram melhores resultados na atenção, do que os sujeitos que não realizaram esta estratégia. Em ambos os processos da atenção avaliados, atenção seletiva e atenção sustentada, os resultados são estatisticamente significativos para todas as variáveis do PICPA-SS, sendo a única exceção na variável *Planificação espacial* da atenção sustentada.

Na atenção selectiva os resultados demonstram que os sujeitos que realizaram auto-instrução obtiveram melhores resultados em todas as variáveis ( $p < 0,05$ ), do que os sujeitos que não realizaram esta estratégia, quer na comparação geral entre os grupos, quer quando se observa especificamente os resultados entre os sujeitos com TDAH. Os sujeitos que realizaram auto-instrução obtiveram melhores pontuações nas variáveis *Identificação dos estímulos relevantes* ( $F=39,881$  e  $F=11,423$ ), *Comparação de estímulos relevantes com estímulos irrelevantes* ( $F=80,670$  e  $66,101$ ) e *Identificação de estímulos relevantes* ( $F=16,929$  e  $9,929$ ).

Ao nível da atenção sustentada, também aqui os resultados demonstram que os sujeitos que realizaram a auto-instrução obtiveram melhores pontuações na atenção do que os sujeitos que não realizaram essa estratégia, com resultados estatisticamente significativos ( $p < 0,05$ ) para as variáveis *Reprodução de formas iguais ou opostas às pré-elaboradas* ( $F=11,595$  e  $F=11,437$ ), *Memorização de componentes* ( $F=36,993$  e  $F=38,643$ ), *Estruturação dos componentes de um conjunto* ( $F=28,294$  e  $F=14,332$ ) e *Planificação de conexões entre componentes* ( $F=15,321$  e  $F=9,368$ ). A única variável que não registou resultados significativos foi *Planificação espacial* ( $F=3,179$ ;  $p=0,085$  e  $F=3,065$ ;  $p=0,078$ ).

### Discussão

Os resultados globais, obtidos com esta investigação, realçam e evidenciam a importância do treino em auto-instruções como estratégia de regulação cognitivo-comportamental nos sujeitos com TDAH, particularmente ao nível dos processos atencionais. Estes dados vêm ao encontro dos resultados de investigações realizadas neste âmbito, as quais demonstram a relevância do uso desta estratégia, enquanto forma de verbalização explícita e externa das tarefas (Deaño, 2001; Edwards et al., 2001; Meichenbaum & Goodman, 1971; Miranda et al., 2001; Pérez, 1998; Tirado et al., 2004; Vygotsky, 1978).

Nesta investigação, o treino em auto-instruções, evidenciou-se como uma fonte de enorme utilidade ao nível da intervenção da atenção, nomeadamente em sujeitos com défice atencional significativo, ao demonstrar-se que os sujeitos que utilizaram esta técnica de auto-regulação conseguiram obter melhores resultados atencionais do que os sujeitos que não a realizaram. A única exceção verificou-se ao nível da planificação espacial, o que poderá

decorrer das especificidades das tarefas requeridas, essencialmente labirintos e percepção de figuras similares ou opostas, as quais não exigem uma necessidade de auto-instrução tão relevante.

Acredita-se, embora que apenas de uma forma hipotética, que a estratégia de auto-instruções permitiu que a verbalização externa inicial passasse a uma verbalização interna posterior, ao modular e clarificar o pensamento, esta estratégia acaba por facilitar todo o processo de aprendizagem e o controle dos obstáculos de processamento da informação, ajudando os sujeitos a realizarem de uma forma mais adequada nas suas tarefas, ao permitir que a verbalização externa se transforme num guia para a realização das tarefas.

Os presentes resultados fazem-nos crer que a sistemática realização de estratégias como o treino em auto-instruções permite fazer também com que os sujeitos possam interferir ao nível do auto-controle emocional, nomeadamente com o aumento do *locus* de controle interno, que originará uma diminuição da impulsividade, da frustração e da ansiedade e até mesmo da agressividade.

### Conclusões

Tendo em linha de conta as especificidades da intervenção em sujeitos com TDAH (Artigas-Pallarés, 2003; Miranda et al., 2001), quando se procurar modular as cognições e o comportamento das crianças com TDAH, é fundamental que sejam adoptadas atitudes favoráveis e positivas, bem como o incremento de um sistema de aprendizagem que tenha em conta as capacidades e as limitações destes sujeitos, que permitam um desenvolvimento escolar, familiar e social adequado destas crianças. O relacionamento com estas crianças deve ser realizado de forma tranquila e relaxada, prestando atenção aos seus comportamentos adequados e ignorando as condutas inadequadas e perturbadoras evitando as ameaças, castigos e repreensões. É importante controlar o comportamento inadaptado, mas também estimular o reforço positivo (Brown, 2003), através do desenvolvimento de auto-confiança e auto-estima. Deverão ser também combinadas actividades propriamente escolares com exercícios para desenvolver a inibição muscular, aprender a relaxar e aumentar a concentração.

Reconhecida a importância da auto-instrução das tarefas, é conveniente que, em termos futuros esta possa passar a ser uma estratégia essencial na execução das tarefas, não só para os sujeitos com TDAH, mas para todos os sujeitos. Verificou-se que quando os sujeitos descrevem o mais exaustivamente possível o plano de realização das tarefas, assim como as estratégias de funcionamento desse mesmo plano (Deaño, 2001), melhoram os seus resultados e os resultados dos seus companheiros, uma vez que lhes proporciona um outro ponto de vista sobre as tarefas e uma nova forma de execução.

## Referências

- Andrewes, D. (2001). *Neuropsychology: From theory to practice*. East Sussex, UK: Psychology Press.
- Artigas-Pallarés, J. (2003). Comorbilidad en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Neurología*, 36(Suppl. 1), S68-S78.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, España: Síntesis.
- Brown, T. (2003). *Trastornos por déficit de atención y comorbilidades en niños adolescentes y adultos*. Barcelona, España: Masson.
- Cowan, N., Fristoe, N., Elliot, E., Brunner, R., & Saults, J. (2006). Scope of attention, control of attention, and intelligence in children and adults. *Memory & Cognition*, 34(8), 1754-1768.
- Das, J. (2001). Aproximación neurocognitiva a la rehabilitación. El modelo PREP. In M. Deaño (Ed.), *Intervención psicopedagógica en la deficiencia mental* (pp. 85-105). Ourense, España: Gersam.
- Deaño, M. (2001). Intervención cognitiva. In M. Deaño (Ed.), *Intervención psicopedagógica en la deficiencia mental* (pp. 107-128). Ourense, España: Gersam.
- Edwards, L., Salent, V., Howard, V., Brougher, 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.
- Ellis, A. (1988). Desarrollando los ABC de la Terapia Racional Emotiva. In M. Mahoney & A. Freeman (Eds.), *Cognición y Psicoterapia*. Barcelona, España: Paidós.
- Fernández, A. (2003). *Problemas de lenguaje con estudiantes con déficit atencional*. Valencia, España: Servei de Publicacions.
- Fernández, M., & Deaño, M. (2004). Déficit de atención con hiperactividad (TDAH), procesos PASS y eficacia de un programa de intervención cognitiva. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(3), 51-92.
- García-Pérez, A., Expósito-Torrejón, J., Martínez-Granero, M., Quintanar-Ríoja, A., & Bonet-Serra, B. (2005). Semiología clínica del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en función de la edad y eficacia de los tratamientos en las distintas edades. *Neurología*, 41(9), 517-524.
- Hughes, C., Harmer, M., Killian, D., & Niarhos, F. (1995). The effects of multiple exemplar self-instructional training on high school students' generalized conversational interactions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 201-218.
- Luria, A. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona, España: Fontanella.
- Luria, A. (1975). *Atención y memoria*. Barcelona, España: Fontanella.
- Meichenbaum, D., & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77(2), 115-126.
- Miranda, A., Amado, L., & Jarque, S. (2001). *Trastornos por déficit de atención con hiperactividad: una guía práctica*. Málaga, España: Aljibe.
- Pérez, E. (1998). *Enfócate: entrenamiento en focalización de la atención*. Bizkaia, España: Grupo Albor.
- Ramalho, J. (2006a). *Intervenção cognitiva na perturbação de hiperactividade com défice de atenção: selectiva e sustentada: Vol. 1*. Unpublished doctoral dissertation, Universidade de Vigo, Ourense, España.
- Ramalho, J. (2006b). *Programa de Intervenção Cognitiva nos Processos da Atenção: selectiva e sustentada (PICPA-SS): Vol. 2*. Unpublished doctoral dissertation, Universidade de Vigo, Ourense, España.
- Soler, C., & García-Sevilla, J. (1997). *Problemas de atención en el niño*. Madrid, España: Pirámide.
- Sparks, R., Javorsky, J., & Phillips, L. (2004). College students classified with ADHD and the foreign language requirement. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 169-178.
- Tirado, J., Martín, F., & Lucena, F. (2004). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: intervención psicopedagógica. *Psicothema*, 16(3), 408-414.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Recebido: 02/07/2008  
1ª revisão: 17/02/2009  
2ª revisão: 26/06/2009  
3ª revisão: 03/11/2009  
Aceite final: 07/01/2010