



ISSN: 2230-9926

Available online at <http://www.journalijdr.com>

IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 10, Issue, 09, pp. 40697-40704, September, 2020

<https://doi.org/10.37118/ijdr.19710.09.2020>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

ENSINO DE ESTRATÉGIAS PARA DEVOLUTIVA NA AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA INFANTO-JUVENIL: ESTUDO EXPLORATÓRIO EM ESTUDANTES DE PSICOLOGIA

*¹Bárbara David Rech, ²Rauni Jandé Roama-Alves, ²Julia Zanetti Rocca, ¹Ana Isabela Souza de Queiroz and ¹Phillip Dyamond Gomes da Silva

¹Psicólogo(a). Mestrando(a) em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso

²Psicólogo(a), Professor(a) do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondonópolis e do curso de mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso

ARTICLE INFO

Article History:

Received 21st June 2020

Received in revised form

13th July 2020

Accepted 17th August 2020

Published online 30th September 2020

Key Words:

Neuropsicologia, Análise do Comportamento, Programação de Ensino, Estudantes, Psicologia.

*Corresponding author: Bárbara David Rech

ABSTRACT

O mini-curso “Estratégias para Devolutiva na Avaliação Neuropsicológica Infanto-juvenil” (EDANP-i) foi construído a partir do princípio da Análise do Comportamento da “Programação de Ensino”. Seu objetivo é proporcionar a aprendizagem de um conjunto de habilidades referentes à devolutiva em Avaliação Neuropsicológica Infanto-juvenil em alunos do curso de graduação em Psicologia. O presente artigo objetivou verificar os efeitos da aplicação do EDANP-i. A amostra total foi composta por 25 estudantes do segundo ano de Psicologia da Universidade Federal de Rondonópolis, sendo dividida em dois grupos, Grupo 1 (n = 12) e Grupo 2 (n = 13). Como instrumentos, foram utilizados: (a) Questionário composto de 12 perguntas nas quais os estudantes deveriam assinalar o quanto se sentiam preparados para emitir comportamentos relacionados à devolutiva em avaliação neuropsicológica infanto-juvenil; (b) EDANP-i. Adotou-se o controle experimental *full factorial*, sendo o Questionário utilizado para verificação dos efeitos da aplicação do curso. Os resultados demonstraram que houve diferenças entre antes e após da aplicação do mini-curso nesse instrumento nos dois grupos. Porém, ressalta-se que devido a restrição em termos de tempo e recursos, não foi possível realizar uma avaliação sistemática de desempenho dos estudantes no processo de devolutiva – o que seria fundamental no ensino programado.

Copyright © 2020, Bárbara David Rech et al. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Bárbara David Rech, Rauni Jandé Roama-Alves, Julia Zanetti Rocca et al. “Ensino de estratégias para devolutiva na Avaliação Neuropsicológica Infanto-juvenil: estudo exploratório em estudantes de Psicologia”, *International Journal of Development Research*, 10, (09), 40697-40704

INTRODUCTION

A Avaliação Neuropsicológica (ANP) pode ser definida como um processo de investigação multidisciplinar, tanto em âmbitos clínicos como científicos, cujo objetivo é levantar o desempenho cognitivo, funcional, comportamental e emocional de um ou mais indivíduos por meio de entrevistas, observações, instrumentos de rastreio e testes psicométricos (Ramos and Hamdan, 2016). Dentre as queixas ou construtos que podem ser investigados, estão as habilidades sociais, atencionais, linguísticas, mnemônicas, acadêmicas, funcionais em nível executivo e os estados emocionais, como depressão e ansiedade. Dessa forma, a ANP permite a identificação de alterações neuropsicológicas, que inclusive facilita a localização da região cerebral afetada associada com a queixa (Lezak et al, 2012; Ramos and Hamdan, 2016). Um dos usos mais frequentes da ANP é na avaliação diferencial de sintomas

e comportamentos para o levantamento de características descritivas nosológicas (Mäder, 1996). Contudo, essa classificação é apenas uma das dimensões desse processo avaliativo, uma vez que, para além do levantamento de critérios diagnósticos, busca-se uma descrição geral do funcionamento neuropsicológico da pessoa, enfatizando, por exemplo, também seus potenciais. Devido a seu caráter compreensivo, a ANP possui especificidades estruturais de organização de avaliação para cada período do desenvolvimento humano, pois as demandas são distintas entre eles. Para crianças e adolescentes, foco deste artigo, por exemplo, devem ser considerados fatores como: maturação neurológica, contexto escolar, características ambientais, sociais, aspectos emocionais e familiares (Rodrigues and Gomes, 2013; Fuentes et al, 2014). Albornoz (2016) aponta que, de modo geral, existem passos recomendados para a execução da ANP, como: determinar os motivos da consulta

e/ou do encaminhamento e levantar dados sobre a história de vida pessoal do paciente (dados de natureza psicológica, social, médica, escolar, familiar), abrangendo também a verificação a respeito de distúrbios genéticos, concussão, lesão cerebral traumática, doenças progressas, tumores cerebrais, e outras preocupações neurológicas (Semrud-Clikeman and Swaiman, 2018); definir as hipóteses e os objetivos do processo avaliativo; eleger e administrar as estratégias e os instrumentos da avaliação; corrigir ou levantar, quanti e qualitativamente, as estratégias e os instrumentos da análise; integrar os dados colhidos relacionados com as hipóteses iniciais e os objetivos do processo avaliativo; formular as conclusões definindo potencialidades e vulnerabilidades, e, por fim, comunicar os resultados por meio de entrevista de devolução e de um laudo/relatório psicológico.

Esse último procedimento poder ser também identificado como “devolutiva”, uma etapa ímpar dentro da ANP (Nunes *et al.*, 2012). Albornoz (2016) afirma que, apesar de haver uma considerável produção científica nacional e internacional acerca do tema da ANP, como, por exemplo, sobre resultados de instrumentos aplicados em diferentes populações, o procedimento de devolutiva tem sido raramente estudado. O momento da devolutiva das informações obtidas na ANP é fundamental para todo o trabalho realizado, pois sintetiza todos os processos vivenciados, produzindo uma integração entre eles para o avaliado e/ou sua família, o que conduz para um fechamento que justificará novos direcionamentos (Parpinelli and Lunardelli, 2006). Dentre eles, de acordo com as necessidades averiguadas, pode-se localizar a (Re)Habilitação Neuropsicológica, em âmbitos interprofissionais variados (Gomez, 2012). Até que a devolutiva seja realizada e os resultados relatados, a ANP deve ser tida como incompleta. Para a realização desse processo de encerramento, é ideal que dois tipos de relatórios sejam fornecidos, sendo esses: (1) *feedback* oral: dado ao indivíduo, e/ou para seus familiares, e/ou responsável legal; alguém que deseja; (2) escrito: para que o paciente e/ou o responsável possa tê-lo como fonte referencial e de registro da ocorrência e descrição da análise realizada (Lezak *et al.*, 2012).

Especificamente para a prática profissional psicológica, o Código de Ética do Psicólogo reforça que a devolutiva é um direito do avaliado, dever e responsabilidade do profissional. No artigo 1º, alíneas “g” e “h” explícita, de forma geral, que é necessário informar os resultados da prestação do serviço, comunicando o que for necessário para que haja algum tipo de tomada de decisão, bem como fornecer a orientação necessária sobre os encaminhamentos mais adequados. Destaca também que deverão ser fornecidos, sempre que solicitado, os documentos pertinentes ao termo do trabalho (Conselho Federal de Psicologia, 2005). Dada essa relevância, os processos de administração de uma ANP e, especificamente, sua devolutiva, podem e devem ser uma temática a ser aprendida durante a graduação em Psicologia. As diversas formas de se ensinar um determinado conteúdo a alunos permeiam e são debatidas, histórica e contundentemente, por diversas abordagens teórico-metodológicas da aprendizagem (Vasconcelos *et al.*, 2003). Dentre elas, pode-se citar a Análise do Comportamento, constituída dialeticamente de suas produções filosóficas, experimentais e aplicadas (Costa *et al.*, 2014). Essa abordagem dispõe de uma série de conhecimentos que possibilitam aperfeiçoar o trabalho docente. Skinner (1968/1972) afirma que as tecnologias de ensino testadas com resultados favoráveis pela Análise Experimental do

Comportamento devem auxiliar o professor no arranjo, planejamento e aplicação de contingências para promover a aprendizagem (Kubo and Botomé, 2001; Carvalho, 2015; Carvalho *et al.*, 2014). Ou seja, poderá adotar contribuições provindas das pesquisas sobre comportamento operante que possibilitem melhor compreender e aplicar processos de ensino-aprendizagem. Construtos como o de modelagem, princípios com gradação de estímulos e de respostas, reforço diferencial de comportamentos, extinção etc., poderão fazer parte de todo esse bojo educacional (Kienen *et al.*, 2013; Carvalho, 2015). Dentre as possíveis organizações metodológicas que podem compô-lo, tem-se a “Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos” ou somente denominada de “Programação de Ensino” (Kienen *et al.*, 2013). Esse procedimento pode ser definido brevemente como uma classe ampla de comportamentos que visa programar condições para desenvolver comportamentos.

De acordo com Botomé (1981) e Kienen *et al.* (2013), pode-se seguir a seguinte ordem de aplicação: (1) delimitação dos comportamentos-objetivo (conceito do alvo comportamental); (2) identificação de comportamentos intermediários que precisam ser aprendidos para que os comportamentos-objetivo sejam alcançados (ponto de partida); (3) construir as sequências de aprendizagem e as etapas que compõem o processo de aprendizagem em questão (descrição dos objetivos comportamentais); (4) é necessário projetar e organizar as condições antecedentes, consequentes facilitadoras e reforçadoras das ações envolvidas nos comportamentos-objetivo (análise do comportamento que irá se estabelecer de acordo com os comportamentos-objetivo); e (5) consolidação dos comportamentos-objetivo (comportamentos alvo que são emitidos como classe de respostas de acordo com a aprendizagem). Nesse sentido, o mini-curso “Estratégias para Devolutiva na Avaliação Neuropsicológica Infanto-juvenil” (EDANP-i) foi construído a partir desses princípios. Seu objetivo é o de proporcionar a aprendizagem de um conjunto de habilidades referentes à devolutiva em ANP infanto-juvenil em alunos do curso de graduação em Psicologia. Foi pensado para aplicadores/instrutores pertencentes às categorias de professores, profissionais ou outros alunos da graduação que já tenham tido experiência mínima de um ano nas áreas de Avaliação Psicológica ou Neuropsicologia. Foi desenvolvido por estudantes do projeto de pesquisa e extensão Laboratório de Neuropsicologia e Avaliação Psicológica (NeuropsiLab), sob supervisão do docente coordenador, junto a outra docente da área de Análise do Comportamento, na Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Todavia, suas evidências de validade estão ainda em processo de identificação. Desse modo, o presente artigo objetivou verificar os efeitos da aplicação do EDANP-i em grupo de alunos de um curso de graduação em Psicologia. Porém, ressalta-se desde já que devido a restrição em termos de tempo e recursos, não foi possível realizar uma avaliação sistemática de desempenho dos estudantes no processo de devolutiva – o que seria fundamental no ensino programado (Fox, 2004).

Optou-se, então, pela utilização de um questionário de autoavaliação contendo uma escala de percepção de autoeficácia na área, que foi produzido para essa pesquisa, e aplicado antes e depois do ensino. Adicionalmente, utilizou-se delineamento de comparação entre grupos, de modo que metade dos alunos realizaram o mini-curso, enquanto a outra metade não o realizou. Posteriormente, a situação foi invertida, com o grupo controle recebendo a intervenção. Como hipótese,

esperava-se encontrar efeitos no aumento da percepção de autoeficácia para a aplicação de práticas adequadas à devolutiva em ANP infanto-juvenil como resultado da participação no mini-curso.

MÉTODOS

Participantes: A amostra total foi composta por 25 estudantes do segundo ano do curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondonópolis, sendo dividida em dois grupos, Grupo 1 (G1; n = 12) e Grupo 2 (G2; n = 13). Neles, houve a presença de ambos os gêneros, sendo 66,7% (n = 8) e 61,5% (n = 8) pertencentes ao gênero feminino no G1 e G2, respectivamente. A média de idade no G1 foi de 23,83 (DP = 8,87) anos e no G2 de 21,07 (DP = 2,81) anos. Os critérios de inclusão adotados foram: ser estudante do segundo ano do curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondonópolis e ter a disponibilidade de comparecer no dia e horário para participação no mini-curso. Os critérios de exclusão adotados foram: faltar ou sair mais cedo do mini-curso ou a não compreensão de algum item do Questionário.

Instrumentos: Questionário: composto de 12 perguntas fechadas, nas quais os estudantes deveriam assinalar, em uma escala likert de seis pontos (variando do muito abaixo do esperado a muito acima do esperado), o quanto se sentiam preparados para emitir os comportamentos relacionados à devolutiva em avaliação neuropsicológica infanto-juvenil. Seu conteúdo envolveu, de modo geral, a organização do ambiente, enfrentamento de imprevistos, princípios éticos, habilidades linguísticas etc. Foi um instrumento elaborado especificamente para uso nessa pesquisa. Na Figura 1, é possível observá-lo na íntegra. Mini-curso “Estratégias para Devolutiva na Avaliação Neuropsicológica Infanto-juvenil” (EDANP-i): objetiva proporcionar a aprendizagem de um conjunto de habilidades referentes à devolutiva em ANP infanto-juvenil em alunos do curso de graduação em Psicologia. É aplicado em uma média de quatro horas e deve ocorrer em grupo. O ambiente de sua aplicação deve ser uma sala de estudo com condições mínimas que promovam conforto, apresente boa iluminação e baixo ruído, bem como pouco de trânsito de pessoas. Os instrutores aptos a aplicar esse programa devem ser professores, profissionais ou alunos da graduação que tenham experiência mínima de um ano nas áreas de Avaliação Psicológica ou Neuropsicologia. Para sua administração, são necessários os seguintes materiais: folhas de papel A4, canetas esferográficas, computador, impressora, projetor multimídia e os softwares Microsoft Word 2013® e Microsoft Powerpoint 2013® ou similares. Os objetivos ou comportamento-alvos que são trabalhados no mini-curso podem ser observados na Figura 2. Operacionalmente, o mini-curso conta com as seguintes atividades que visam o estabelecimento desses comportamentos alvo: (1) momentos de exposição de todos os comportamentos alvo, apresentados via retroprojetor e operacionalizados pelo(s) instrutor(es) (com uma hora de duração); (2) exposição de casos reais, com as descrições sociodemográficas e queixas dos avaliandos e das famílias, dados do processo psicodiagnóstico e detalhes sobre a situação da devolutiva, apresentados via retroprojetor e operacionalizados pelo(s) instrutor(es); (com uma hora de duração) (3) situações de *roleplaying* ou Ensaio Comportamental, nas quais são apresentadas situações-problema, concisa discussão sobre a situação, organização de uma situação análoga, desempenho em situação estruturada e *feedback* do(s) instrutor(res) (Del Prette and Del Prette, 1999).

Nessa última atividade, pequenos grupos de no máximo quatro participantes são organizados, lhes são oferecidos laudos de casos reais para leitura e discutidos com toda a turma, e, após, é proposto que apresentem possíveis diálogos entre eles, sobre como seriam suas possíveis falas para as famílias, utilizando-se das mais diversas características linguísticas possíveis. Essa última atividade possui duas horas de duração.

As consequências programadas para as atividades são o *feedback* imediato oral dos instrutores, que devem se atentar para todas as participações dos estudantes nas situações propostas e destacar os aspectos adequados ou corretos destas. Além disso, os instrutores devem oferecer modelos de respostas adequadas sempre que possível.

Procedimentos éticos: Esse foi um estudo realizado como uma atividade prática da disciplina Educação Inclusiva do curso de graduação em Psicologia. A disciplina ocorreu durante os quarto e quinto anos e os alunos tiveram a oportunidade de planejar e aplicar uma atividade educativa, o EDANP-i, aos alunos do segundo ano do curso de Psicologia que frequentavam a disciplina de Avaliação Psicológica I. Todo esse processo foi supervisionado pela professora da disciplina e pelo professor da segunda. Ambos atuaram na construção desse relato e figuram como autores do presente trabalho. Ao final do trabalho, considerou-se interessante formalizar o seu relato, uma vez que os resultados foram positivos e as publicações sobre a temática da devolutiva são escassas e muito necessárias no cenário nacional. Sendo assim, tratou-se de uma “pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontaneamente e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito”, conforme estipulado no Artigo 1º, parágrafo único da Resolução número 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2016). Sendo assim, por seu caráter de reflexão sobre os resultados da prática, não foi realizado registro no Comitê de Ética. Além disso, no material utilizado para análise (Questionário) não continham dados de identificação dos participantes e foram pareados nas três aplicações por meio de códigos. Desse modo, não seria possível a exposição de dados pessoais em nenhuma das etapas do processo. Quanto à participação na atividade educativa em si mesma, essa não diferiu de atividades realizadas comumente no curso de Psicologia, não representando riscos maiores do que aqueles verificados no cotidiano acadêmico em questão.

Procedimentos: Ressalta-se, inicialmente, que os alunos/pesquisadores que foram coautores dessa investigação já haviam participado há mais de um ano do projeto de extensão “Avaliação Neuropsicológica para Crianças e Adolescentes: Diagnósticos e Condutas”, e cumpriam critério para serem instrutores do EDANP-i. Sendo assim, primeiramente, houve a elaboração do Questionário. Em seguida, os instrutores convidaram estudantes do segundo ano do curso de Psicologia a participarem da pesquisa. Tal convite foi realizado durante uma aula da disciplina de Avaliação Psicológica I, no qual apresentaram-se os objetivos do EDANP-i e da pesquisa que seria desenvolvida a partir de sua aplicação, e se aceitariam participar. Aos que concordaram, solicitou-se leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A amostra total obtida de participantes (N = 25) foi dividida em dois grupos de modo aleatório, G1 e G2. Como programado, o mini-curso foi aplicado a cada um deles, com média de quatro horas cada, em uma sala de aula da universidade reservada para esse fim. Esta foi selecionada de

acordo com os critérios ambientais estabelecidos para sua aplicação: que possuísse conforto, boa iluminação e pouco de trânsito de pessoas e baixo ruídos. Tal divisão em grupos ocorreu principalmente para o controle experimental adotado, *full factorial* (AkarSen, 2016), de modo a se comparar os efeitos da administração da intervenção em cada grupo de participantes separadamente. Desse modo, a aplicação do questionário ocorreu em três momentos: (1) aplicação do questionário para o G1 e G2 conjuntamente antes da administração do mini-curso para ambos; (2) aplicação do questionário para o G1 e G2 conjuntamente após o G1 ter realizado o mini-curso e o G2 não; (3) aplicação do questionário para o G1 e G2 conjuntamente após ambos terem realizado o mini-curso. Com hipótese, esperava-se não encontrar nenhuma diferença nas respostas ao Questionário entre os grupos na primeira e terceira aplicações, mas na segunda, sim, como o G1 apresentando melhores desempenhos.

Procedimento de análise de dados: Para análise dos dados, foi utilizada a planilha Excel do Office 2010 ® e o programa *Statistical Package for Social Sciences 26.0 for Windows®*. Por meio da estatística descritiva, foram obtidos dados de frequência, média e desvio padrão. Dado o tamanho da amostra e, conseqüentemente, ausência de distribuição normal, os tipos de análise de estatística inferencial selecionadas foram todas não-paramétricas. Para comparação dos grupos independentes, foi utilizado o teste Mann-Whitney (intergrupo) e para os grupos pareados o teste de Wilcoxon (intragrupo). O nível de significância adotado foi de $p \leq 0,05$. Para as comparações em que eram esperadas diferenças, mas não foram encontradas a esse nível, foram analisadas as magnitudes de efeito por meio do *d* de Cohen. Os valores de referência para essa última análise foram de: 0,2 como pequeno efeito; 0,5 como moderado efeito; 0,8 grande efeito (Cohen, 1992).

RESULTADOS

Inicialmente, ressalta-se que nenhum participante foi excluído da análise. Na Tabela 1 podem ser observados os dados da estatística descritiva (médias e desvios-padrões) obtidos pelos dois grupos nos três momentos de aplicação do questionário. As linhas pontilhadas indicam os momentos de aplicação do Questionário. Na primeira aplicação do questionário, os participantes selecionaram mais frequentemente as categorias 3 e 4 da escala likert, que representam as autoavaliações de "pouco abaixo do esperado" e "pouco acima do esperado", sendo pontos centrais na escala de seis itens. A questão 1, "Enfrentar imprevistos, como: reações emocionais dos pais/responsáveis (choro, por exemplo), caso haja presença da criança na sessão, não aceitação do diagnóstico etc." Obteve a menor média dos participantes de ambos os grupos, seguida pela questão 5: "Indicar e discutir os encaminhamentos indicados". A questão com maior média em ambos os grupos foi a número 8: "Manter sigilo sobre a avaliação psicológica". O conhecimento sobre o item 9, "Organizar a sala antes da sessão", também foi bem avaliado. Na segunda avaliação, é possível perceber que as médias de todas as questões ficaram acima de 5 para o primeiro grupo, enquanto que o segundo grupo manteve a maior parte de seus resultados entre os valores 3 e 4. Na última aplicação, ambos os grupos apresentaram todas as questões com média superior a 5, indicando seleção das opções "acima do esperado" e "muito acima do esperado" na autoavaliação de seu conhecimento

sobre as temáticas. Na Tabela 2 podem ser vistas as comparações possíveis entre os momentos de aplicação do Questionário, em cada um dos grupos, realizadas pelo teste de Wilcoxon. No G1, a realização do mini-curso ocorreu após a primeira aplicação. Foram encontradas diferenças em praticamente todas as questões e no total do questionário entre a primeira e segunda e a primeira e a terceira aplicações. Ressalta-se que na questão 8 não foram identificadas diferenças significativas em nenhuma das comparações entre aplicações nesse grupo, porém foram identificadas magnitudes de efeito de 0,61 (moderado) e de 0,80 (grande) para as comparações entre a primeira e segunda aplicações e entre a primeira e terceira, respectivamente. Na questão 9 não foi identificada diferença significativa entre a primeira e terceira aplicação, contudo, foi identificada magnitude de efeito de 0,76 (grande). Ainda na Tabela 2 é possível também observar os dados de comparação no nível intragrupo para o G2. A administração do mini-curso a esse grupo foi realizada após a segunda aplicação do Questionário. A maioria das comparações indicou diferenças entre a primeira e a terceira e entre a segunda e a terceira aplicações. Foi interessante já observar diferenças entre a primeira e a segunda aplicações nas questões 2 e 9, mesmo ser ter sido realizado o mini-curso. Entre a segunda e terceira aplicações não houve diferenças significativas entre as questões 8 e 9. A magnitude do efeito verificada para a questão 8 foi de 0,54 (moderada) e para a questão 9 de 0,28 (fraca). Na Tabela 3 observam-se as comparações obtidas intergrupo em cada uma das aplicações. Esses dados foram obtidos por meio da análise de Mann-Whitney. Na primeira e terceira aplicação, os grupos não se diferenciaram em nenhuma questão. Na segunda, houve diferença na maioria delas e no total do questionário. Somente na 9 houve fraca magnitude de efeito (0,24), para a 2 houve moderada (0,65) e para as questões 3, 7 e 8 houve grande magnitude (0,99, 0,81 e 0,99, respectivamente).

DISCUSSÃO

De acordo com a análise dos resultados, houve diferenças entre antes e após da aplicação do mini-curso no Questionário nos dois grupos. Em estado de linha de base (sem intervenção/sem ter realizado o mini-curso), na comparação intergrupo, na primeira aplicação, ambos os grupos apresentaram conhecimentos similares (diferença não significativa) nas questões, atestando que os participantes estavam sob as mesmas condições iniciais. Diferença também não foram observadas entre os dois grupos na última aplicação do Questionário. Especificamente, na comparação intragrupo entre a primeira e segunda e entre a primeira e terceira aplicações do Questionário, o G1 apresentou maiores médias significativamente em todas as questões. Por sua vez, não houve diferenças significativas entre a segunda e a terceira aplicações, o que indica manutenção do desempenho. No G2, não houve diferença significativa entre a primeira e segunda aplicação do Questionário em praticamente todas as questões, exceto para as questões 2 e 9, que já obtiveram acréscimos em suas pontuações na segunda aplicação. Cabe ressaltar que o EDANP-i ocorreu após a segunda aplicação de tal instrumento. A questão 2 refere-se à afirmação "Identificação dos pontos principais da Avaliação Neuropsicológica" e a 9 à "Organizar a sala antes da sessão". Considerando que os estudantes estavam realizando a disciplina de Avaliação Psicológica no período, portanto, fazendo leituras e trabalhos sobre o tema, é possível que eles tenham obtido avanços em seu conhecimento na área e afetado de pronto tais questões.

Figura 1. Questionário utilizado para verificação de aprendizagem sobre o Mini-curso devolutiva na Avaliação Neuropsicológica Infanto-juvenil

| Questionário –Mini-curso “Estratégias para Devolutiva na Avaliação Neuropsicológica Infanto-juvenil (EDANP-i)” | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nome da(o) aluna(o): | | | | | | |
| Idade: | | | | | | |
| Gênero: | | | | | | |
| Durante a sessão de devolutiva da Avaliação Neuropsicológica de uma criança ou adolescente, indique o quanto você se sente preparada(o) para: <i>Considere: 1 = muito abaixo do esperado; 2 = abaixo do esperado; 3 = pouco abaixo do esperado; 4 = pouco acima do esperado; 5 = acima do esperado; 6 = muito acima do esperado</i> | | | | | | |
| 1 | Enfrentar imprevistos, como: reações emocionais dos pais/responsáveis (choro, por exemplo), caso haj a presença da criança na sessão, não aceitação do diagnóstico etc. | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2 | Informar os pontos principais da Avaliação Neuropsicológica. | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3 | Organizar-se de acordo com o tempo de devolutiva da sessão (50 minutos). | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4 | Discriminar dentre as informações da Avaliação Neuropsicológica aquelas que são de uso exclusivo do Psicólogo daquelas que devem ser informadas aos pais/responsáveis. | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5 | Indicar e discutir os encaminhamentos indicados. | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6 | Realizar o acolhimento/escuta dos cuidadores. | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7 | Organizar os testes/relatório após a finalização da sessão. | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8 | Manter sigilo sobre a Avaliação Neuropsicológica. | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9 | Organizar a sala antes da sessão. | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10 | Encerrar a sessão junto aos pais/responsáveis. | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11 | Realizar uma devolutiva de Avaliação Neuropsicológica aos pais/responsáveis. | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12 | Saber comunicar os resultados da Avaliação Neuropsicológica, levando em conta variáveis linguísticas, sociais e culturais dos pais/responsáveis (por exemplo, reconhecer e utilizar uma fala que seja compreensível para pessoas com baixa escolaridade e até mesmo com alta escolaridade). | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Figura 2. Comportamentos alvo para o mini-cursoEDANPi

| | |
|-----|--|
| 1 | Comunicar os resultados da Avaliação Neuropsicológica. 1.1 Comunicar utilizando linguagem adequada. 1.1.2 Identificar características linguísticas da família do avaliando. 1.1.3 Comunicar-se com a família utilizando uma linguagem próximas às características identificadas. 1.2 Averiguar constantemente a compreensão sobre as explicações apresentadas. 1.3 Esclarecer dúvidas. 1.4 Descrever potencialidades do avaliando. |
| 2 | Organizar informações a serem discutidas. 2.1 Elencar pontos cruciais a serem abordados. 2.2 Reunir material necessário para devolutiva. 2.2.1 Fazer cópias dos documentos a serem entregues. 2.2.2 Reunir outros materiais relacionados, como, por exemplo, informativos e cartilhas sobre o quadro diagnosticado. 2.3 Comunicar sem revelar dados exclusivos de uso do psicólogo, como aspectos confidenciais dos testes utilizados. 2.3.1 Elencar/Caracterizar aspectos confidenciais do processo avaliativo. |
| 3 | Encaminhar para serviços especializados, se for o caso. |
| 3.1 | Conhecer serviços especializados disponíveis na região e modos de acesso a estes. |
| 4 | Ouvir/Acolher as temáticas. 4.1 Realizar processo de acolhimento. |
| 5 | Organizar o setting. 5.1 Organizar sala para devolutiva de modo a acomodar a família (mesa e cadeira). 5.2 Colocar lenços de papel na gaveta. 5.3 Ajustar a temperatura do ar. |
| 6 | Encerrar sessão. 6.1 Sumarizar informações relevantes. 6.2 Indagar se ainda existem dúvidas. 6.3 Disponibilizar contato para caso de dúvidas posteriores. 6.4 Usar marcadores verbais e gestuais que indiquem encerramento da sessão. |

Tabela 1. Médias e desvios-padrões dos dados obtidos nos três momentos de aplicação do questionário (as linhas pontilhadas indicam o momento em que foi realizado o mini-curso).

| Questão | 1ª aplicação | | 2ª aplicação | | 3ª aplicação | |
|----------------|--------------|------|--------------|------|--------------|------|
| | Média | DP | Média | DP | Média | DP |
| Grupo 1 | | | | | | |
| 1 | 3,41 | 0,99 | 5,16 | 0,83 | 5,08 | 0,66 |
| 2 | 3,83 | 0,57 | 5,25 | 0,75 | 5,33 | 0,77 |
| 3 | 4,16 | 0,57 | 5,66 | 0,49 | 5,58 | 0,51 |
| 4 | 3,83 | 0,93 | 5,50 | 0,52 | 5,33 | 0,65 |
| 5 | 3,66 | 1,30 | 5,16 | 0,83 | 5,25 | 0,62 |
| 6 | 3,66 | 1,23 | 5,58 | 0,66 | 5,33 | 0,49 |
| 7 | 4,16 | 0,71 | 5,16 | 0,83 | 5,58 | 0,51 |
| 8 | 5,50 | 0,67 | 5,83 | 0,38 | 5,91 | 0,28 |
| 9 | 5,41 | 0,66 | 5,75 | 0,45 | 5,83 | 0,38 |
| 10 | 4,41 | 0,51 | 5,33 | 0,49 | 5,50 | 0,52 |
| 11 | 4,00 | 0,85 | 5,33 | 0,65 | 5,25 | 0,62 |
| 12 | 4,50 | 0,67 | 5,33 | 0,65 | 5,58 | 0,51 |
| Total | 50,58 | 5,98 | 65,08 | 4,71 | 65,58 | 4,54 |
| Grupo 2 | | | | | | |
| 1 | 3,15 | 0,89 | 3,46 | 1,19 | 5,00 | 0,81 |
| 2 | 3,84 | 0,89 | 4,58 | 1,24 | 5,38 | 0,65 |
| 3 | 4,15 | 1,21 | 4,76 | 1,16 | 5,38 | 0,76 |
| 4 | 4,07 | 1,25 | 4,15 | 1,14 | 5,46 | 0,77 |
| 5 | 3,25 | 1,05 | 3,84 | 1,14 | 5,30 | 0,85 |
| 6 | 3,53 | 1,45 | 3,69 | 1,25 | 5,46 | 0,77 |
| 7 | 3,84 | 1,06 | 4,36 | 1,12 | 5,46 | 0,77 |
| 8 | 5,30 | 0,63 | 5,38 | 0,50 | 5,69 | 0,63 |
| 9 | 5,15 | 0,98 | 5,61 | 0,65 | 5,76 | 0,43 |
| 10 | 4,33 | 1,49 | 4,46 | 1,05 | 5,53 | 0,66 |
| 11 | 3,46 | 1,05 | 3,76 | 0,83 | 5,46 | 0,87 |
| 12 | 4,61 | 1,04 | 4,53 | 0,87 | 5,53 | 0,66 |
| Total | 48,15 | 8,06 | 51,61 | 8,75 | 65,46 | 7,05 |

Legenda: DP = Desvio-padrão.

Ainda no G2, a diferença entre a segunda e a terceira avaliação, após a realização do mini-curso, foi significativa para praticamente todas as questões, exceto à 9 (fraco tamanho de efeito). Observa-se que para questão 2, mesmo já tendo melhorado na segunda aplicação, sem o mini-curso, houve um novo aumento significativo na pontuação. Na 9, o aumento significativo obtido na segunda aplicação não cresceu de modo significativo na terceira.

Porém, a pontuação na segunda aplicação já estava muito próxima a seis, teto da escala likert utilizada, e ainda aumentou na terceira (mesmo que sem resultado significativo), indo de 5,61 para 5,76. Analisando as diferenças mais específicas intergrupos, verifica-se que os resultados não apresentaram diferenças significativas na primeira e na terceira aplicação. Na segunda aplicação, o G1 obteve melhores resultados estatisticamente significativos em praticamente todas as questões, exceto na 9. Mesmo assim, observou-se média ligeiramente maior nesse grupo (G1 = 5,75; G2 = 5,61).

Conforme discutido anteriormente, temas relacionados a essa questão podem ter sido trabalhados durante a disciplina, acarretando efeitos teto a partir da segunda aplicação do Questionário. De toda forma, o delineamento adotado de comparação entre grupos *full factorial* (Akar Sen, 2016) aumenta a probabilidade de que o mini-curso tenha sido a variável que gerou a diferença encontrada na maioria das questões, ao invés de outras atividades que os alunos pudessem ter realizado no período. Isso favorece a aceitação da hipótese levantada para esse estudo: encontrar efeitos no aumento da percepção de autoeficácia para a aplicação de práticas adequadas à devolutiva em ANP infanto-juvenil como resultado da participação no mini-curso. Entretanto, é fundamental destacar que esses resultados não atestam de forma robusta a eficácia do EDANP-i, uma vez que os

desempenhos relativos à devolutiva – seja ações em relação ao avaliando e sua família, seja a habilidade verbal de falar sobre isso – não foram avaliadas.

De fato, limitações desse tipo são comuns e podem representar um problema para a aplicação das propostas da Programação de Ensino. A despeito das demonstrações de bons resultados em diversos contextos (por exemplo, Kulik *et al.*, 1979; Teixeira, 2006; Hammerschmidt-Snidarich *et al.*, 2019), o ensino programado raramente é implementado completamente. Várias análises sugerem que as condições necessárias para o método são muito diferentes daquelas que usualmente encontramos nos sistemas de ensino, sejam públicos ou privados. As salas com muitos estudantes, conteúdos fixos e prazos pré-estabelecidos costumam tornar impossível o desenvolvimento de todos os requisitos previstos por essa estratégia – que são características a serem enfrentadas pelo próprio objetivo de uso do EDANP-i.

O processo de devolutiva da ANP se configura como um repertório complexo e multifacetado. O domínio de conhecimentos técnicos a respeito dos instrumentos de avaliação psicológica é necessário, mas não suficiente para a devolutiva. O processo de comunicação eficaz e de acolhimento das angústias, expectativas e dúvidas também representam um aspecto fundamental da devolutiva. No caso de crianças e adolescentes, as demandas advêm deles próprios, mas também de sua família e de outras pessoas envolvidas em sua vida, como professores e médicos. Assim sendo, cabe esclarecer o diagnóstico, mas também falar sobre as possíveis intervenções e os encaminhamentos requeridos pelo caso (Hannum *et al.*, 2015).

Não se espera que todas essas habilidades possam ser ensinadas em um único mini-curso, mesmo que a carga horária seja maior do que aquela prevista ao EDANP-i. Esse repertório deve ser resultado de todo o processo de formação do psicólogo, nas diferentes atividades que compõem o curso de graduação. Entretanto, ter um momento em que essas questões são elencadas e discutidas pode ser um catalisador importante no desenvolvimento dessas competências. Todavia, novas investigações sobre o EDANP-i podem complementar as evidências de sua funcionalidade, indicando se há resultados favoráveis em avaliações de desempenho em situações reais ou simuladas, bem como prova escrita ou oral para demonstração de conhecimento na área. Além disso, é de muita relevância a inclusão de análises desses resultados para orientação e construção de procedimentos remediativos para os estudantes que não atingirem os requisitos mínimos das atividades propostas.

Esse procedimento também poderia gerar maior robustez ao programa, desde que também demonstrados com rigor científico. Cabe registrar, entretanto, que seria interessante manter a autoavaliação, como foi realizada aqui, uma vez que como discute Kevereski (2017), estudantes universitários geralmente são efetivos ao avaliar seus próprios conhecimentos quando comparados aos resultados obtidos em avaliações realizadas pelo professor. Adicionalmente, Mcmillan e Hearn (2008) enfatizam que a autoavaliação torna os estudantes mais reflexivos em relação ao seu próprio processo de ensino e aprendizagem, aumentando seu envolvimento e motivação para aprender.

Tabela 2. Comparações intragrupo (teste de Wilcoxon) entre os momentos da aplicação do Questionário.

| Questão | Comparação entre aplicação 1ª e 2ª | | | Comparação entre aplicação 1ª e 3ª | | | Comparação entre aplicação 2ª e 3ª | | |
|---------|------------------------------------|--------|--------|------------------------------------|--------|--------|------------------------------------|--------|--------|
| | Diferença | Z | p | Diferença | Z | p | Diferença | Z | p |
| | Grupo 1 | | | | | | | | |
| 1 | 1ª<2ª | -2,979 | 0,003* | 1ª<3ª | -2,979 | 0,003* | 2ª = 3ª | -0,378 | 0,705 |
| 2 | 1ª<2ª | -3,002 | 0,003* | 1ª<3ª | -2,994 | 0,003* | 2ª = 3ª | -0,447 | 0,655 |
| 3 | 1ª<2ª | -3,140 | 0,002* | 1ª<3ª | -3,169 | 0,002* | 2ª = 3ª | -1,000 | 0,317 |
| 4 | 1ª<2ª | -2,873 | 0,004* | 1ª<3ª | -2,754 | 0,006* | 2ª = 3ª | -1,000 | 0,317 |
| 5 | 1ª<2ª | -2,694 | 0,007* | 1ª<3ª | -2,675 | 0,007* | 2ª = 3ª | -0,447 | 0,655 |
| 6 | 1ª<2ª | -2,971 | 0,003* | 1ª<3ª | -2,939 | 0,003* | 2ª = 3ª | -1,134 | 0,257 |
| 7 | 1ª<2ª | -2,401 | 0,016* | 1ª<3ª | -3,002 | 0,003* | 2ª = 3ª | -1,667 | 0,096 |
| 8 | 1ª = 2ª | -1,414 | 0,157 | 1ª = 3ª | -1,890 | 0,059 | 2ª = 3ª | -1,000 | 0,317 |
| 9 | 1ª<2ª | -2,000 | 0,046* | 1ª=3ª | -1,667 | 0,096 | 2ª = 3ª | -0,577 | 0,564 |
| 10 | 1ª<2ª | -2,810 | 0,005* | 1ª<3ª | -2,919 | 0,004* | 2ª = 3ª | -1,414 | 0,157 |
| 11 | 1ª<2ª | -2,887 | 0,004* | 1ª<3ª | -2,879 | 0,004* | 2ª = 3ª | -0,378 | 0,705 |
| 12 | 1ª<2ª | -2,887 | 0,004* | 1ª<3ª | -2,739 | 0,006* | 2ª = 3ª | -1,732 | 0,083 |
| Total | 1ª<2ª | -3,062 | 0,002* | 1ª<3ª | -2,984 | 0,003* | 2ª = 3ª | -0,537 | 0,591 |
| | Grupo 2 | | | | | | | | |
| 1 | 1ª = 2ª | -1,265 | 0,206 | 1ª<3ª | -3,105 | 0,002* | 2ª<3ª | -2,388 | 0,017* |
| 2 | 1ª<2ª | -1,998 | 0,046* | 1ª<3ª | -2,980 | 0,003* | 2ª<3ª | -2,456 | 0,014* |
| 3 | 1ª = 2ª | -1,809 | 0,070 | 1ª<3ª | -2,348 | 0,019* | 2ª<3ª | -2,271 | 0,023* |
| 4 | 1ª = 2ª | -0,577 | 0,564 | 1ª<3ª | -2,871 | 0,004* | 2ª<3ª | -2,871 | 0,004* |
| 5 | 1ª = 2ª | -1,867 | 0,062 | 1ª<3ª | -2,969 | 0,003* | 2ª<3ª | -2,585 | 0,010* |
| 6 | 1ª = 2ª | -0,632 | 0,527 | 1ª<3ª | -2,980 | 0,004* | 2ª<3ª | -3,108 | 0,002* |
| 7 | 1ª = 2ª | -1,414 | 0,157 | 1ª<3ª | -2,980 | 0,003* | 2ª<3ª | -2,414 | 0,016* |
| 8 | 1ª = 2ª | -0,447 | 0,655 | 1ª<3ª | -2,236 | 0,025* | 2ª = 3ª | -1,633 | 0,102 |
| 9 | 1ª<2ª | -2,449 | 0,014* | 1ª<3ª | -2,271 | 0,023* | 2ª=3ª | -1,414 | 0,157 |
| 10 | 1ª = 2ª | 0 | 1,000 | 1ª<3ª | -2,388 | 0,017* | 2ª<3ª | -2,658 | 0,008* |
| 11 | 1ª = 2ª | -1,155 | 0,248 | 1ª<3ª | -2,965 | 0,003* | 2ª<3ª | -3,089 | 0,002* |
| 12 | 1ª = 2ª | -0,378 | 0,705 | 1ª<3ª | -2,401 | 0,016* | 2ª<3ª | -2,667 | 0,008* |
| Total | 1ª = 2ª | -1,898 | 0,058 | 1ª<3ª | -3,182 | 0,001* | 2ª<3ª | -3,183 | 0,001* |

Legenda: * = Valores significativos.

Tabela 3. Comparação intergrupos (teste Mann-Whitney) nos três momentos de aplicação do Questionário

| Questão | 1ª aplicação | U | p | 2ª aplicação | U | p | 3ª aplicação | U | p |
|---------|--------------|--------|-------|--------------|--------|----------|--------------|--------|-------|
| 1 | G1 = G2 | 61,000 | 0,376 | G1 > G2 | 18,500 | 0,001* | G1 = G2 | 73,500 | 0,810 |
| 2 | G1 = G2 | 76,000 | 0,936 | G1 = G2 | 49,500 | 0,198 | G1 = G2 | 77,000 | 0,979 |
| 3 | G1 = G2 | 77,000 | 0,979 | G1 = G2 | 42,000 | 0,052 | G1 = G2 | 69,500 | 0,650 |
| 4 | G1 = G2 | 67,000 | 0,574 | G1 > G2 | 24,000 | 0,002* | G1 = G2 | 67,000 | 0,574 |
| 5 | G1 = G2 | 58,500 | 0,443 | G1 > G2 | 27,500 | 0,005* | G1 = G2 | 69,000 | 0,650 |
| 6 | G1 = G2 | 75,500 | 0,894 | G1 > G2 | 12,000 | ≤ 0,001* | G1 = G2 | 64,000 | 0,470 |
| 7 | G1 = G2 | 59,000 | 0,320 | G1 = G2 | 38,500 | 0,091 | G1 = G2 | 75,500 | 0,894 |
| 8 | G1 = G2 | 64,000 | 0,470 | G1 = G2 | 43,000 | 0,060 | G1 = G2 | 66,000 | 0,538 |
| 9 | G1 = G2 | 69,000 | 0,650 | G1 = G2 | 72,000 | 0,769 | G1 = G2 | 73,000 | 0,810 |
| 10 | G1 = G2 | 70,500 | 0,932 | G1 > G2 | 40,000 | 0,040* | G1 = G2 | 72,000 | 0,769 |
| 11 | G1 = G2 | 52,500 | 0,168 | G1 > G2 | 11,500 | ≤ 0,001* | G1 = G2 | 58,000 | 0,295 |
| 12 | G1 = G2 | 73,000 | 0,810 | G1 > G2 | 38,000 | 0,030* | G1 = G2 | 78,000 | 1,000 |
| Total | G1 = G2 | 61,500 | 0,376 | G1 > G2 | 13,000 | ≤ 0,001* | G1 = G2 | 71,000 | 0,728 |

Legenda: G1 = Grupo 1; G2 = Grupo 2; * = Valores significativos.

Sugere-se também estudos de evidência de validade de conteúdo do EDANP-i. Uma análise composta por juízes especialistas de ambas áreas, Neuropsicologia e Análise do Comportamento, poderá agregar perspectivas sobre a referida programação, com enfoque na precisão dos comportamentos terminais escolhidos e dos métodos de ensino programados. Replicações futuras do estudo também são questões importantes a serem consideradas. Principalmente, se abarcarem maior número de participantes e analisarem outras variáveis, como, diferentes instituições, aplicações em alunos de semestres diferentes e possíveis correlações entre aulas de ética, bem como a verificação dos efeitos de manutenção da aprendizagem proposta a longo prazo.

Conclusão

O presente artigo objetivou verificar os efeitos da aplicação do EDANP-i em grupo de alunos de um curso de graduação em Psicologia. Porém, ressalta-se que devido a restrição em termos de tempo e de recursos, não foi possível realizar uma avaliação sistemática de desempenho dos estudantes no

processo de devolutiva – o que seria fundamental no ensino programado (Fox, 2004). Optou-se, então, pela utilização de um questionário de autoavaliação contendo uma escala de percepção de autoeficácia sobre a área, que foi aplicado antes e depois do ensino.

O delineamento adotado de comparação entre grupos *full factorial* (AkarSen, 2016) aumentou a probabilidade de que o mini-curso tenha sido a variável que gerou a diferença encontrada na maioria das questões, ao invés de outras atividades que os alunos pudessem ter realizado no período. Isso favorece a aceitação da hipótese levantada para esse estudo: encontrar efeitos no aumento da percepção de autoeficácia para a aplicação de práticas adequadas à devolutiva em ANP infante-juvenil como resultado da participação no mini-curso. Entretanto, é fundamental destacar que esses resultados não atestam de forma robusta a eficácia do EDANP-i, uma vez que os desempenhos relativos à devolutiva – seja ações em relação ao avaliando e sua família, seja a habilidade verbal de falar sobre isso – não foram avaliadas.

REFERÊNCIAS

- Akar Sen, G. 2016. Application of Full Factorial Experimental Design and Response Surface Methodology for Chromite Beneficiation by Knelson Concentrator. *Minerals*, 61, 1-11. Doi: doi:10.3390/min6010005
- Albornoz, A. C. G. 2016. Devolução das informações do psicodiagnóstico. Em: Hutz et al, C. S.Eds. Psicodiagnóstico p. 160-171. Porto Alegre-RS: Artmed.
- Barmola, K. C. 2019. Skinner's programmed learning and conventional teaching methods. *National Seminar Ishwar Saran PG College*, Allahabad, UP, Índia.
- Carvalho, G. S. 2015. "Estabelecer objetivos de ensino": um programa de ensino para capacitar futuros professores. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento, Centro de Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, PR, Brasil.
- Carvalho, G. S. de, Silva, S. Z. da, Kienen, N., & Melo, de C. M. 2014. Implicações éticas na proposição de comportamentos-objetivo a partir da perspectiva behaviorista radical. *Perspectivas em análise do comportamento*, 52, 93-105.
- Cohen, J. 1992. A power primer. *Psychological Bulletin*, 1121, 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Conselho Federal de Psicologia. 2005 Código de Ética Profissional do Psicólogo. Brasília – DF: Autor.
- Conselho Nacional de Saúde. 2016. *Resolução nº 510/2016*. Recuperado em 02 de agosto de 2020, de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Costa, Y. H. S., Fermoseli, A. F. O., & Lopes, A. P. 2014. Análise do comportamento no processo de ensino aprendizagem na educação. *Caderno de Graduação: Ciências Biológicas e da Saúde*, v. 2, n.1, 213-216. doi: 10.1016/B978-0-323-37101-8.00010-2
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. 1999. *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e Educação*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Fox, E. J. 2004 The personalized system of instruction: a flexible and effective approach to mastery learning. In: Moran, D. J, & Mallot, R. W Eds. *Evidence-based Educational Methods* 201-221. New York: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012506041-7/50013-9>
- Fuentes et al, D. 2014. *Neuropsicologia: teoria e prática*. 2º Ed. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Gomez, J. A. 2012. *Reabilitação neuropsicológica: abordagem interdisciplinar e modelos conceituais na prática clínica*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Hammerschmidt-Snidarich, S. M., Edwards, L. M., Christ, T. J., & Thayer, A. J. 2019. Leveraging technology: A multi-component personalized system of instruction to teach sight words. *Journal of School Psychology*, 72, 150-171. doi:10.1016/j.jsp.2018.12.005
- Hannum, J. S. S., Miranda, F. J., Novais, L.O.B, Costa-Neto, S.B, & Cruz, D. A. 2015. Aconselhamento Genético: Análise e Contribuições a partir do Modelo de Aconselhamento Psicológico. *Psicologia Ciência e Profissão*, 353, 797-808. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001372013>
- Hošková-Mayerová, Š., & Rosická, Z. 2012. Programmed learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 782-787. doi:10.1016/j.sbspro.2011.12.141
- Keverski, L. 2017 Self Evaluation of knowledge in students' population in higher education in Macedonia. *Research in Pedagogy*, 791,69-75. Doi: 10.17810/2015.49
- Kienen, N., Kubo, O.M., & Botomé, S.P. 2013. Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. Em: *Acta Comportamental*, 214, 481-494.
- Kubo, O., & Botomé, S. 2001. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 51. doi:http://dx.doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321
- Kulik, J. A., Kulik, C.-I. C., & Cohen, P. A. 1979. A meta-analysis of outcome studies of Keller's personalized system of instruction. *American Psychologist*, 344, 307-318. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.4.307>.
- Lezak, M. D., Howieson, D. B., Bigler, E. D., & Tranel, D. 2012. *Neuropsychological assessment*. 5º Ed. New York, NY: Oxford University Press.
- Mäder, M. J. 1996. Avaliação neuropsicológica: aspectos históricos e situação atual. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 163, 12-18. doi: 10.1590/S1414-98931996000300003
- McMillan, J.H., & Hearn, J.M. 2008. Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, 871, 40-49. ISSN-0013-175X
- Nunes, M. F. O., Noronha, A. P. P., & Ambiel, R. A. M. 2012. Entrevistas devolutivas em pesquisa em avaliação Psicológica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 322, 496-505. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000200016>
- Parpinelli, R. F., & Lunardelli, M. C. F. 2006. Avaliação psicológica em processos seletivos: contribuições da abordagem sistêmica. *Estudos de Psicologia Campinas*, 234, 463-471. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2006000400014>
- Ramos, A. & Handam, A. C. 2016. O crescimento da avaliação neuropsicológica no Brasil: uma revisão sistemática. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 362, 471-485. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001792013>
- Rodrigues, C. M., & Mishima-Gomes, F. K. T. 2013. As flores estão brotando: atendimento infantil em consultas terapêuticas. *Psicologia Clínica*, 251, 89-100. doi.org/10.1590/S0103-56652013000100006
- Semrud-Clikeman, M. E., & Swaiman, K. F. 2017. *Neuropsychological Assessment*. Em: Swaiman's Pediatric Neurology: Principles and Practice pp. 65-72. 6º Ed. Elsevier.
- Skinner, B. F. 1972. *Tecnologia do ensino*. São Paulo-SP: Herder. trabalho original publicado em 1968.
- Teixeira, A. M. S. 2006. Análise de contingências em programação de ensino infantil: liberdade e efetividade na educação. Santo André, SP: ESETEC.
- Thompson, L. 2003. Desenvolvendo a criatividade dos grupos de trabalho organizacionais. *Academy of Management Executive*, 17, 96-111, 2003. doi:http://dx.doi.org/10.12660/gvexec.v2n3.2003.34969
- Vasconcelos, C., Praia, J. F., & Almeida, L. S. 2003. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 71, 11-19. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100002&lng=pt&tln=pt.
