

Ensino de testes psicológicos a alunos com deficiências sensoriais: expectativas e experiências

Tatiane Oliveira Zanfelici¹, Susi Lippi Marques de Oliveira²
Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, Brasil

RESUMO

É possível que as experiências e expectativas dos profissionais e estudantes diante das possibilidades de ensino da Avaliação Psicológica a pessoas com deficiências estejam indicando tendências na atuação docente na área. O objetivo deste estudo foi o de identificar as expectativas e experiências de 33 profissionais envolvidos com a temática quanto ao ensino dessas técnicas e sua instrumentação a alunos com deficiências em fase de formação profissional. Após responderam a um questionário on-line, os participantes foram divididos em dois grupos: pessoas que nunca tiveram contato com esse alunado e indivíduos que já possuíam esse contato e experiência. Verificou-se que há correspondência quanto às possibilidades de ensino empregadas pelos profissionais do primeiro grupo, bem como indícios de aprendizagem dos alunos por meio dessas estratégias e as esperadas pelos respondentes do segundo grupo.

Palavras-chave: avaliação psicológica; deficiência visual; deficiência auditiva; inclusão; ensino superior.

ABSTRACT – Teaching psychological tests for students with sensorial impairments: expectations and experiences

It is possible that the experiences and expectations of professionals and students about the possibilities of teaching Psychological Assessment for people with impairments are indicating trends in educational performance in the area. The objective of this study was to identify the expectations and experiences of 33 workers involved with the theme for teaching these techniques and their instrumentation to students with impairments in the process of training. Results points to correspondence about the possibilities of professionals on the first group and the expectations reported by the second group.

Keywords: psychological assessment; visual impairment; hearing impairment; inclusion in college.

RESUMEN – Enseñanza de las pruebas psicológicas para estudiantes con discapacidad sensorial: expectativas y experiencias

Es posible que las experiencias y expectativas de los profesionales y estudiantes sobre las posibilidades de la enseñanza de la evaluación psicológica a las personas con necesidades especiales indiquen tendencias en la actuación docente en el área. El objetivo de este estudio fue identificar las expectativas y experiencias de 33 involucrados en el tema acerca de la enseñanza de estas técnicas y su instrumentación para los estudiantes con necesidades especiales en formación. Se encontró que hay una correspondencia relativa a las posibilidades de los profesionales de enseñanza empleados por el primer grupo y los esperados por los encuestados en el segundo grupo.

Palabras clave: evaluación Psicológica; discapacidad visual; discapacidad auditiva; inclusión en la educación superior.

Dentre as atribuições legais do psicólogo, provavelmente a mais peculiar seja a avaliação psicológica, a qual segundo o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2000) reflete um processo de coleta de informações resultante de um conjunto de procedimentos confiáveis. Tal processo permitiria ao psicólogo avaliar comportamentos, contribuindo para a orientação de ações profissionais de forma segura e pertinente (Paula, Pereira, & Nascimento, 2007) e tem sido alvo de contínuas discussões no âmbito da pesquisa, ensino, da prática e de suas repercussões sociais. Quanto à pesquisa, pode-se citar a frequência de congressos e eventos pontuais de discussão da avaliação

psicológica em diferentes contextos. Quanto ao ensino, é possível verificar as preocupações das entidades representantes da área referentes ao ensino e aprendizagem da avaliação psicológica, em sua totalidade, em diferentes momentos da graduação em psicologia, discutindo diretrizes e requisitos mínimos para que uma formação básica na área possa ser garantida durante os anos do ensino superior em Psicologia (Nunes, Muniz, Reppold, Faiad, Bueno, & Noronha, 2012). Na prática do psicólogo, pode-se citar a consolidação do Sistema de Avaliação dos Testes Psicológicos (SATEPSI), ferramenta dinâmica criada em 2003 e que contempla as resoluções e

¹ Endereço para correspondência: R. Sebastião Camargo Schimidt, 70, apto 22, 13607-191, Araras-SP. Tel.: (19) 3547-9182. E-mail: zantatiane@yahoo.com.br

² A Profa. Susi orientou o estudo que originou este artigo e fez parte da revisão do mesmo. Faleceu em janeiro de 2012. À ela ofereço este trabalho com saudades e muita gratidão.

atualizações relativas ao uso dos testes no Brasil. Quanto às repercussões sociais dessa atuação, o Conselho Federal de Psicologia tem atuado em campanhas de combate a práticas que outrora conduziam à banalização dos testes, como as relativas à divulgação dos testes na Internet.

De acordo com Anastasi e Urbina (2000), o emprego de informações resultantes de aplicações dos testes e suas interpretações merecem atenções especiais, devendo primar por adequação e técnica. Assim, os testes devem ser utilizados por profissionais devidamente capacitados para o seu manuseio. Os órgãos mais representativos da profissão de psicólogo reafirmam as preocupações apresentadas pelas autoras no que diz respeito ao preparo teórico e aos requisitos principais de um avaliador. Por exemplo, a *American Psychological Association* (APA) publicou, em 2000, um relatório apontando quais seriam os conhecimentos e habilidades indispensáveis ao profissional que realiza avaliação psicológica (Noronha, Nunes, & Ambiel, 2007). Um dos aspectos abordados por esse documento ressaltava a função central do psicólogo como interpretador de testes e de informações coletadas por meio de fontes variadas, utilizando para tanto instrumentos selecionados e procedimentos adequados de aplicação e correção. Noronha, Nunes e Ambiel (2007) ainda salientam a importância conferida por essas recomendações à capacidade do psicólogo de integrar as informações, conhecer o construto aferido e sua literatura específica, além de garantir a clareza dos objetivos de seu procedimento a todos os envolvidos.

No Brasil, a Lei que regulamenta a profissão de psicólogo (CFP, 1962) assegura a utilização de métodos e técnicas psicológicas para diferentes finalidades, sendo o emprego dos testes a única função exclusiva do psicólogo, que deve zelar pela sua correta utilização. De maneira semelhante à afirmada pela APA, o Código de Ética Profissional (CFP, 2005) preconiza que, assim como qualquer outra prática da profissão, a avaliação seja executada por profissionais adequadamente preparados nos âmbitos pessoal, teórico e técnico. Deverão ser observados, ainda, aspectos tais como: a utilização de instrumentos aprovados pelo CFP, o direito do avaliado às devolutivas, o sigilo e o correto arquivamento de materiais.

Diante da imensa responsabilidade, da importância de uma atuação profissional correta e qualificada e das diversas mudanças ocorridas recentemente no campo dos testes psicológicos, pesquisadores têm se preocupado com a atual formação do psicólogo no Brasil no que se refere à avaliação psicológica. Em relação às competências necessárias aos estudantes de avaliação psicológica, Simões (1999) afirma que os alunos deveriam dominar no mínimo as principais técnicas, métodos e instrumentos de avaliação, o conhecimento dos manuais, condições de aplicação e correção de dados de natureza psicométrica. O autor complementa que os estudantes precisam também saber refletir criticamente sobre os resultados desses processos, considerando a relatividade de alguns

resultados presentes no campo da avaliação psicológica. Dentre os manuscritos brasileiros acerca do tema, podem-se destacar as Diretrizes para o Ensino de avaliação psicológica (Nunes e cols., 2012), as quais sintetizam uma referência para o ensino de avaliação psicológica nos cursos de graduação em Psicologia, contemplando, entre outros tópicos: recomendações sobre a estrutura curricular das disciplinas ligadas à avaliação psicológica, recursos e infraestrutura institucionais necessários, as competências indispensáveis à formação do psicólogo (as quais se referem à ética e conhecimento da avaliação psicológica desde a fundamentação teórica que a embasará, a escolha dos métodos, o *rapport*, a decisão por um teste, bem como sua aplicação, correção e interpretação; a integração dos resultados e a elaboração e documentos e devolutivas) e as capacitações indispensáveis ao docente da disciplina.

Acerca dos docentes, Noronha (2003) sugere que o mais apropriado seria que o professor fosse capaz de ministrar aulas consistentes, complementando a prática profissional com as pesquisas, bem como a apresentação de resultados das mesmas para os alunos, fomentando assim uma formação sólida. Nunes e cols. (2012) acrescentam que além de formação na área e utilização de uma metodologia que desenvolva diferentes habilidades aos alunos, recomenda-se que os professores da disciplina se mantenham inscritos junto ao CFP de sua respectiva região brasileira.

Além das já citadas temáticas de ensino e prática da avaliação psicológica, bem como a qualidade da formação profissional nesse âmbito, Araújo (2007) resalta como atuais objetos de estudo dos pesquisadores da área: o conteúdo das disciplinas, o uso e a validação dos testes psicológicos, a integração ensino-aprendizagem, e a aplicação dos mesmos à prática profissional. Contudo, um âmbito de discussões que ainda está se desenvolvendo no Brasil é o relativo às pesquisas diretamente relacionadas ao ensino e à aprendizagem de técnicas de avaliação ou psicodiagnóstico direcionadas aos alunos com deficiências auditivas e visuais (sensoriais). Tais estudos parecem importantes quando consideradas as atuais políticas de inclusão nacionais, as quais têm beneficiado pessoas com diversas necessidades especiais no campo da educação superior.

A preocupação deste estudo se relaciona ao ensino de teoria e práticas em avaliação psicológica nos cursos de graduação em psicologia, campo de estudos que abarca como parte de seu conteúdo o manuseio de instrumentos, como os testes psicológicos. Sabe-se que já existem debates e pesquisas na área sobre alternativas e possibilidades de práticas que possibilitem que os deficientes interajam no aprendizado desse conteúdo. Um exemplo são as pesquisas empregando a metodologia da avaliação assistida nesse contexto. A avaliação assistida se caracteriza “por um conjunto de estratégias instrucionais utilizadas durante o processo de avaliação, a fim de garantir o fornecimento de ajuda melhorando as condições da

situação de avaliação, para que o examinando possa revelar o seu desempenho potencial” (Linhares, 1995, p. 24). Alguns exemplos da utilização dessa metodologia podem ser encontrados em Cunha, Enumo e Canal (2011), que verificaram que existiam possibilidades adequadas da utilização das provas assistidas na avaliação cognitiva de crianças com baixa visão, usando de forma comparativa provas psicométricas, bem como no estudo de Dias, Paula, Enumo e Ferrão (2011), que demonstrou a sensibilidade desse tipo de prova na avaliação dos efeitos de uma intervenção promotora de criatividade em crianças com dificuldades de comunicação e aprendizagem. Ambos os estudos empregaram o *Children’s Analogical Thinking Modifiability Test* – CATM, adaptado por Santa Maria e Linhares (1999), uma prova assistida com fins de que avaliar capacidades de raciocínio analógico.

Não foram encontrados, durante a realização desse estudo, testes que se adaptassem ao aplicador (psicólogo) com deficiências, os quais poderiam favorecer também o aprendizado dos alunos nessas condições. Porém, foi possível encontrar registros sobre alguns outros instrumentos que outrora foram adaptados ao sujeito avaliado. Amiralian (1997), em uma discussão sobre como o indivíduo cego, relatou as preocupações quanto à construção de um campo de pesquisas e diagnósticos sobre o desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência visual. A autora relata que os estudos de adaptação de testes para cegos “são tão antigos quanto o próprio Binet” (p. 35), citando uma adaptação do Binet-Simon para cegos, datada de 1914. Ademais, também são comentadas duas adaptações dos Cubos de Kohl em versão tátil, ambas da década de 1950, bem como outros dois testes da mesma década exclusivos para deficientes visuais (*Teste de Williams para Crianças com Deficiência Visual* e *Blind Learning Aptitud Test*), e ainda a utilização das escalas verbais do WISC com pouca ou nenhuma adaptação a cegos. No campo da avaliação de comportamento e personalidade, a autora discute a utilização de escalas objetivas, modificando-se apenas a forma de aplicação (verbal) e cita o *Auditory Aperception Test*, um teste projetivo auditivo, e o *Twitchell-Allen Three-Dimensional Test*, um teste tátil cinestésico (Amiralian, 1997). Pôde-se discutir³, ainda, a notícia da existência de um teste projetivo sonoro e do Rorschach Tátil, mas também não foram encontradas pesquisas nacionais a respeito destes instrumentos.

Nota-se que essa discussão abordou adaptações de testes pertinentes ao contexto internacional, embora a autora também tenha discutido a adaptação do PMK, apresentada como tese de doutorado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo por Efraim Rojas Bocalandro e utilizando moldes de alumínio para a posterior aplicação do PMK (Amiralian, 1997). Contudo, à época da realização desta pesquisa, e em posterior

revisão para a publicação deste manuscrito, pesquisas de adaptações, bem como versões validadas e deferidas pelo Conselho Federal de Psicologia de testes adequados às necessidades de pessoas com deficiências sensoriais (aplicadores ou avaliandos) não foram localizadas. Verificou-se, por consulta ao SATEPSI que, na atualidade, apenas o WISC-III obtinha parecer favorável do Conselho Federal de Psicologia para sua utilização, sendo que os demais testes não obtiveram parecer positivo, inclusive alguns deles em sua versão original (sem adaptações).

Ainda no que tange às adaptações dos testes, o Conselho Federal de Psicologia (2013) alerta que quaisquer alterações nos procedimentos e formato dos testes podem influenciar em suas características e resultados, sendo indispensáveis que todas as adaptações efetuadas sejam investigadas por meio de estudos de evidência e precisão. De fato, Amiralian (1997) já alertava em sua obra para a existência de certas adaptações, tais como a narrativa verbal de testes que não utilizavam esse procedimento originalmente para aplicação, indicando a recorrência de práticas informais para as práticas em testagem psicológica.

Considerando o gradual acesso dos estudantes com deficiências às universidades, a incipiência de pesquisas na área e a necessidade de modificação de práticas não apenas pedagógicas, mas também atitudinais, este estudo visou identificar as expectativas e experiências de profissionais, professores e alunos envolvidos com a temática “avaliação psicológica” e suas áreas afins quanto ao ensino de técnicas de avaliação psicológica e instrumentação a alunos com deficiências sensoriais que curseem graduação em Psicologia.

É possível que as experiências e expectativas dos profissionais e estudantes envolvidos com a área de avaliação psicológica diante das possibilidades de ensino, pesquisa e estudo desta temática a pessoas com necessidades especiais estejam indicando tendências na atuação docente na área. Identificar e caracterizar tais expectativas e experiências pode contribuir para a produção de conhecimento, bem como o desenvolvimento de estratégias e materiais que colaborem para melhorias, tanto para o ensino quanto para a aprendizagem dos alunos com deficiências em avaliação psicológica e disciplinas correlatas.

Especificamente, os objetivos do estudo foram: a) Caracterizar as expectativas dos respondentes quanto ao ensino e à aprendizagem do manuseio e interpretação de testes psicológicos em alunos com deficiências sensoriais; b) Descrever experiências anteriores dos respondentes relacionadas ao tema; e c) Comparar as expectativas e experiências descritas, a fim de identificar se as expectativas correspondem à realidade das experiências manifestadas.

³ Tais informações foram obtidas, informalmente, por meio de troca de mensagens públicas na lista de discussões Avalpsi.

Método

Participantes

Todos os respondentes eram componentes de uma lista de discussões virtual que visava a discussão da temática avaliação psicológica no Brasil, cujos assinantes somavam na época mais de 200 pessoas ligadas à área, ativos e inativos na lista. Os participantes dessa lista (estudantes, profissionais e pesquisadores) se associam espontaneamente mediante o envio de um e-mail para o moderador, pelo qual devem se apresentar, ou podem ser apresentados por membros da lista. Após o cadastramento, é possível enviar e receber mensagens eletrônicas diárias endereçadas à lista.

O total de respondentes válidos para esta pesquisa foi de 33. Todavia, foram recebidos 44 Termos de Consentimentos assinados, indicando que 11 pessoas desistiram de responder ao questionário.

Além da ocupação principal, que definiu a divisão de participante em professores (54%), psicólogos (18%), alunos de pós-graduação (18%) e alunos de graduação (9%), os respondentes puderam apontar outros locais em que atuavam profissionalmente, sendo possível assinalar mais do que um local de trabalho. As respostas mais frequentes foram: universidades (67%), clínica (33%) e empresas (15%). Escola, serviço de saúde pública e serviço de psicologia do trânsito foram citados apenas uma vez cada um. Observou-se ainda que o tempo na função principal variou entre um mês e 26 anos de atuação, com ponto médio de três anos. Ademais, entre os participantes que eram professores, 52% atuavam em universidades privadas, 37% em universidades públicas, e 11% trabalhavam em ambos os tipos de instituições. Além de disciplinas ligadas à avaliação psicológica, os professores atuavam em áreas diversas como Desenvolvimento Humano, Psicologia Social, Psicologia Escolar e Educacional, Seleção e Orientação Profissional, Estágios Supervisionados, Pesquisa e Monografia.

Instrumento

O questionário utilizado foi elaborado para o estudo, possuindo além das questões sociodemográficas e profissionais, as perguntas específicas para respondentes com e sem as experiências de ensino de interesse para o presente estudo. As questões foram desenvolvidas versando sobre dificuldades e possibilidades percebidas pelos respondentes acerca das práticas de avaliação psicológica a pessoas com deficiências sensoriais. Após responder se possuía ou não tal experiência, o respondente era orientado a dirigir-se ao Bloco 1 se a resposta fosse positiva, e ao Bloco 2, caso negativa.

O Bloco 1 era constituído por cinco questões abertas e fechadas que abordavam as impressões do profissional que atuava com o ensino de avaliação psicológica a pessoas com necessidades especiais, bem como as estratégias por ele utilizadas naquela experiência. O Bloco 2 foi

formado por três questões abertas e fechadas relacionadas a expectativas de possibilidades de tal ensino, segundo os relatos de respondentes que nunca lecionaram disciplinas da área a pessoas com necessidades especiais. Uma última questão era direcionada a todos os respondentes, e tratava das impressões dos mesmos sobre a formação em avaliação psicológica de um psicólogo com cegueira, baixa visão, surdez total ou parcial.

Procedimentos

O desenvolvimento do estudo foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, sob o CAE 0078.0.135.000-09. Após a elaboração do questionário e sua análise teórica, o instrumento foi informatizado e disponibilizado em página de Internet por um colaborador do estudo. Todos os participantes preencheram e assinaram o Termo de Consentimento eletronicamente, sendo enviada uma cópia do mesmo ao endereço eletrônico da pesquisadora e outra para o endereço informado pelo respondente.

Após contato prévio com o moderador da lista de discussões que ambientou a coleta de dados, foi enviada uma mensagem à lista, explicitando os objetivos do estudo e convidando os assinantes a participar, apresentando para tanto o endereço eletrônico do site. Posteriormente, mais duas mensagens foram enviadas, sempre no início da semana, com a finalidade de repetir o convite. Após cerca de 40 dias, o site foi retirado do ar para que fosse iniciada a análise de dados, sendo enviada uma mensagem final informado este feito e agradecendo a participação de todos.

Análise de Dados

Para a análise dos resultados, os dados obtidos foram tabulados e submetidos a uma análise quantitativa e de conteúdo (quanto às possibilidades e dificuldades das expectativas e experiências de ensino), a qual permitiu a interpretação de dados por meio da leitura e releitura das respostas dos questionários, extraindo conteúdos diversificados que foram posteriormente categorizados.

Resultados

Dentre os 33 respondentes, foram identificadas 11 pessoas que declararam possuir alguma experiência anterior de ensino em avaliação psicológica a pessoas com necessidades especiais. Essa amostra, denominada Grupo 1, foi composta de 11 professores, todos da área de avaliação psicológica. Um deles, embora professor no momento da pesquisa, foi monitor da disciplina junto a um aluno com deficiência visual quando cursou sua graduação, sendo considerado para esta análise "monitor". Tais respondentes serão identificados com os códigos P para professores (P1 a P10) e M para monitor (M1).

Os respondentes apontaram todos os casos que lembravam ter atendido, assim, foram citados 16 casos de pessoas com necessidades especiais para 11 respondentes. A deficiência visual foi a mais apontada, tanto em caso de cegueira total (56%, $n = 9$) quanto de baixa visão (31%, $n = 5$), contudo, também foram mencionados dois casos de surdez (13%). Verificou-se que a maioria (63%, $n = 7$) dos respondentes percebeu a experiência relatada como bem sucedida. No entanto, o restante da amostra (27 %, $n = 3$) respondeu não obter sucesso com a experiência ou não sabendo avaliar a mesma (9%, $n = 1$). As falas reproduzidas a seguir apresentam alguns exemplos de respostas que apóiam os resultados obtidos.

Experiência bem sucedida (63%): *A participação de ambos (os alunos) foi muito boa, com envolvimento e interesse pelos conteúdos teóricos e práticos (P7).*

Experiência mal sucedida (27%): *Embora a aluna tenha conseguido ser aprovada finalmente na disciplina, não me parece que ela esteja qualificada para fazer a aplicação ou avaliação de testes psicológicos por limitações tanto físicas como psicológicas (P10).*

Não soube avaliar (9%): *Não sei avaliar ao certo. Bem sucedida para quem? Não tinha expectativas, a não ser que ela pudesse aprender como todos, e isso foi feito (...). No entanto, ela começou a se deparar com dificuldades pessoais em relação à cegueira e que fizeram com que ela não aplicasse alguns dos instrumentos (M1).*

Os insucessos apontados pelos respondentes se referiam a dificuldades no processo de ensino-aprendizado, as quais foram detectadas não apenas nas respostas desses entrevistados, mas também naquelas emitidas por respondentes que consideraram a experiência bem sucedida. Essas características geraram a primeira categoria de respostas apresentadas no presente estudo, denominada a partir das categorias propostas para o questionário, que foi denominada Dificuldades.

Dificuldades de aprendizado e pessoais

Essa categoria abarcou as percepções de dificuldades pessoais e de ensino-aprendizagem dos alunos-alvos da pesquisa, segundo os relatos dos respondentes. Dentre as dificuldades percebidas, as mais citadas (72%, $n = 9$) foram às relativas ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais atendidos. Essa classe inclui tanto os relatos de dificuldades atribuídas aos alunos (como o baixo rendimento acadêmico), quanto àqueles pertinentes às práticas docentes, como a dificuldade de criar as mesmas condições de ensino do manuseio de testes a todos os alunos.

Apontaram-se também as dificuldades pessoais e emocionais de alguns alunos como desfavorecedoras a sua formação na área (18%, $n = 2$). Nos dois casos, essa dificuldade parecia estar diretamente ligada à deficiência que o aluno apresentava. As falas reproduzidas a seguir exemplificam as afirmativas:

Foi numa dessas situações (de aplicação) que ela (a aplicadora) se deu conta que a criança em quem ela aplicou o teste era capaz de ver que ela era cega, fato que até então a aplicadora desconhecia. Ela começou a se deparar com dificuldades pessoais em relação à cegueira e que fizeram com que ela não aplicasse alguns dos instrumentos (M1).

Ela também tinha alguns problemas emocionais que faziam com que ela tivesse muitas dificuldades de aprendizagem (P10).

No entanto, as características das experiências relatadas não se restringiram a uma sucessão de dificuldades. Alguns entrevistados comentaram aspectos da experiência percebidos como favorecedores, os quais originaram a categoria de análise a seguir.

Elementos favorecedores da experiência

Essa categoria contemplou o conteúdo das falas referente a fatores que favoreceram a experiência relatada. Sua classe de maior frequência foi a relativa a recursos apresentados pelos alunos (63%, $n = 8$) e tratou de características e habilidades do aluno alvo que contribuíram para que os resultados da experiência de ensino fossem positivos. Habilidades como o domínio de escrita Braille e facilidade na utilização do computador estão incluídas nesse item. Outras características citadas foram aluno atento, dedicação e boa memória. Ademais, houve conteúdos que relataram crescimento pessoal do profissional ou aluno envolvido na experiência. O trecho abaixo ilustra uma das declarações inseridas nessa classe:

Foi enriquecedor para todo o grupo (M1).

O envolvimento dos demais alunos da sala na experiência relatada foi comentado com especificidade por alguns dos participantes, apontando a necessidade de criar a categoria descrita a seguir.

Participação dos demais alunos do grupo

Essa categoria refletiu o conteúdo das falas referente à participação dos demais alunos da sala ,nas experiências dos respondentes. Verificou-se que 63% dos respondentes ($n = 7$) expressaram em suas respostas conteúdos relativos à colaboração dos demais alunos junto ao colega com necessidades especiais. Um exemplo dessa resposta foi transcrito a seguir:

O grupo utilizava muito do tato, fazíamos com ela, simulávamos e descrevíamos as situações (M1).

Outros comentários que refletiram a participação dos outros alunos na experiência de ensino relatada se referiam: a) à estratégia de desenvolvimento de trabalhos grupais (27%, $n = 3$), e b) à observação de outros aplicadores em salas de espelhos (9%, $n = 1$). Em ambos os casos, foi comentado que tais práticas colaboraram para a aproximação do aluno alvo com novos colegas, e para a promoção de práticas que viabilizassem o processo de inclusão do aluno alvo na sala, como pode ser observado na fala transcrita a seguir:

Buscou-se levar toda a sala a conhecer esse material para deficientes visuais, e não só a aluna (P8).

Fizemos dinâmicas de grupo desde o início da turma de forma a que (sic) alunos que excluíssem o aluno cego o vissem com um aluno como eles (P9).

De forma geral, parece que os respondentes da amostra não enfrentaram grandes dificuldades com os demais alunos da sala durante a experiência relatada, já que nenhum comentário apontou dificuldades nesse processo. Ademais, a fala a seguir apontou que o empenho da aluna foi reconhecido pelos colegas de sala ao término da disciplina:

A aluna teve que apresentar um trabalho final sobre a diferença de desempenho intelectual entre crianças normais e cegas utilizando WISC III e foi aplaudida de pé pelos colegas! (P3).

A categoria a seguir pretendeu contemplar as práticas de ensino que os docentes empregaram para viabilizar o ensino dos testes psicológicos aos seus alunos com deficiências sensoriais, visto que a literatura consultada afirmou a importância de práticas que possibilitassem o desenvolvimento de diferentes habilidades dos alunos e consistência teórica durante as aulas. Denominou-se essa categoria como “Práticas docentes”.

Práticas docentes

A categoria abordou as técnicas ou instrumentos empregados pelos professores na experiência de ensino relatada. Estão incluídos nessa categoria recursos, adaptações de materiais, apoio institucional ou de especialistas às aulas e diferentes estratégias indicadas pelos respondentes.

Verificou-se que as práticas mais frequentemente apontadas (45%, $n = 5$) pelos respondentes se referiam à adoção de novas estratégias de ensino na tentativa de atender também aos alunos com necessidades especiais. Essa classe contemplou mudanças nos métodos de ensino que não interferissem no conteúdo programático do professor, nem implicassem em adaptações de materiais utilizados. As falas transcritas a seguir sinalizam exemplos do conteúdo sintetizado nessa classe:

Com relação à aplicação simulada e efetiva do teste, ele participou como observador enquanto sua dupla fazia a aplicação do PMK (P1).

A aluna contou com a ajuda das colegas para ler os textos e a prova foi oral (P3).

Uso da informática para repassar os textos e exercícios (P4).

Abordando a adoção de novas estratégias e métodos, alguns respondentes apontaram que eventualmente adaptavam materiais importantes para as aulas, a fim de facilitar o acesso dos alunos aos mesmos. Entre tais adaptações, a maioria parecia bastante simples e usual, como a utilização de cópias ampliadas. Contudo, é interessante ressaltar uma adaptação diferenciada adotada pela professora de uma aluna cega, retratada a seguir:

Nas técnicas gráficas DFH III e Bender, colei barbante em cima dos traçados dos desenhos para que ela acompanhasse as correções do testes (P3).

Entre outras práticas apontadas (27%, $n = 3$), pode-se destacar: a) alterações no conteúdo programático, abrangendo a utilização de testes que fossem possíveis de utilizar apesar da deficiência do aluno (por exemplo, aplicação das “Fábulas de Düss” por um aluno cego; b) apoio individualizado de professores ou monitores, e c) restrição de avaliar o aluno apenas pelos conhecimentos teóricos adquiridos. Essa última gerou algumas controvérsias, ora apontando insuficiência no processo de aprendizagem, ora enfatizando as possibilidades de interpretação de avaliações mediante conhecimento teórico. Tais controvérsias podem ser exemplificadas nas falas transcritas a seguir:

A parte prática da disciplina ficou comprometida (P2).

Há possibilidades de compreender processos de avaliação psicológica aprofundando-se em questões teóricas e na interpretação (P7).

O apoio de especialistas e da instituição foi pouco citado, concentrando-se nos relatos de 27% ($n = 3$) dos participantes. Os mesmos comentaram ter contado com serviços de apoio à inclusão de alunos e funcionários mantidos pela universidade, com cursos e palestras oferecidos pela mesma, e com a consultoria de especialistas da instituição (por exemplo, coordenadores com formação na área de Educação Especial) ou de externos contratados para tanto. A fala transcrita a seguir sintetiza o oferecimento desses recursos em um dos casos relatados.

Foi oferecida uma máquina para escrita Braille, orientaram alunos-monitores para uma atuação mais individualizada visando ao esclarecimento de dúvidas e um acompanhamento mais próximo das necessidades acadêmicas. (...) A universidade se mostrou disposta (...) promoveu um encontro com uma pessoa cega responsável por uma instituição. (...) Oferecemos espaço para reflexão sobre suas possibilidades de atuação (P8).

Concluída a análise das experiências de ensino a pessoas com deficiências, serão apresentados a seguir os resultados pertinentes às expectativas dos respondentes que nunca tiveram contato com esse tipo de prática.

A Tabela 1 sintetiza as categorias desenvolvidas para a apresentação dos resultados do Grupo 1 e 2.

Expectativas sobre as possibilidades de ensino

Foram considerados os conteúdos das respostas dos 22 respondentes que declararam nenhuma experiência de ensino de avaliação psicológica a pessoas com necessidades especiais, formando o Grupo 2. Dessa forma, os resultados caracterizam as expectativas dos respondentes quanto ao atendimento desse alunado. A amostra foi constituída por: a) Sete professores de diversas disciplinas, inclusive na Área de avaliação psicológica (P11 a P17); b) Seis alunos de pós-graduação em Psicologia ou áreas afins, graduados em Psicologia, com tese ou dissertação ligada à avaliação psicológica (AP1 a AP6); c) Seis psicólogos que trabalhavam com a área, mesmo que eventualmente (PS1 a PS6), e d) Três alunos de graduação em Psicologia (A1 a A3).

Tabela 1
Síntese das categorias de análise

Grupo 1	Categoria	Conteúdos
1. Experiências de Ensino	1.1 Experiência bem sucedida	Elementos facilitadores da experiência – Recursos dos alunos – Participação dos demais alunos do grupo – Práticas docentes.
	1.2 Experiência mal sucedida	Dificuldades de aprendizado e pessoais - Práticas docentes.
Grupo 2	Categoria	Conteúdos
1. Expectativas quanto ao ensino	1.1 Expectativas de dificuldades	Escassez de material adaptado – dificuldades de ensino e aprendizagem – condições e limites da deficiência.
	1.3 Possibilidade de práticas profissionais	Adaptações – adoção de novas estratégias – mudanças no conteúdo programático.
Ambos os grupos	Formação de Psicólogo	Foco em outras áreas e habilidades – adaptações de recursos e métodos – restrições – apoio institucional.

A maioria (86%, $n = 19$) dos respondentes pareceu otimista a respeito das possibilidades de sucesso de uma experiência de ensino em avaliação psicológica junto a alunos com deficiências sensoriais, apresentando expectativas positivas. As expectativas negativas ou indefinidas (14%, $n = 3$) estavam fundamentadas na escassez de instrumentos psicológicos destinados a aplicadores cegos, e à formação deficitária a que um aluno que não aprendesse o manuseio de testes poderia estar exposto. Nesse sentido, a exemplo do que foi realizado no bloco de análises anterior, o conteúdo das respostas relativo às expectativas dos respondentes foi dividido em categorias que podem ser conferidas a seguir, sendo elas: Expectativas de dificuldades e Possibilidades na prática profissional.

Expectativas de Dificuldades

Essa categoria contemplou as expectativas dos respondentes quanto às diversas dificuldades que poderiam ser encontradas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos-alvos da pesquisa. Dentre elas, a mais citada pelos respondentes era relativa à ausência de instrumental adaptado para aplicadores com deficiências sensoriais (9%, $n=2$). Dificuldades de ensino e aprendizagem também foram citadas como esperadas, com atenção de dois respondentes aos casos de deficiência visual total. As falas a seguir apresentam exemplos dessas afirmações.

Escassez de materiais adaptados: *Por mais bem intencionado que seja o professor, os instrumentos (quase todos) não apresentam especificidades para que essas pessoas possam, na qualidade de avaliadores e futuros psicólogos, realizarem uma boa avaliação* (P17).

Dificuldades de ensino/aprendizagem: *Acredito que o aprendizado fique bastante comprometido, por mais esforçado que seja o aluno, principalmente em casos de problema de visão* (AP5).

Condições e limites da deficiência: *Imagino que os deficientes visuais sejam mais prejudicados nesta área. Para a aplicação e avaliação dos testes objetivos e escalas, imagino que seja mais tranquilo, no entanto, o mesmo não ocorre com as técnicas projetivas* (P12).

Todavia, as expectativas dos respondentes não se restringiram às possíveis dificuldades relatadas. Diversas

possibilidades de trabalho foram apontadas nas respostas captadas. Esse conteúdo está sintetizado na categoria a seguir.

Possibilidades na prática profissional

A categoria abordou as técnicas, materiais, estratégias e suporte apontados pelos entrevistados como viabilizáveis do processo de ensino e aprendizagem de interesse para este estudo. É possível verificar que as possibilidades de ensino mais citadas pela amostra (45%, $n = 10$) se referem a adaptações de materiais e mudanças de estratégias de ensino que poderiam ser adotadas. Alguns exemplos de adaptações e estratégias mencionadas podem ser conferidos nas falas a seguir.

Adaptações. Por exemplo: *com aluno de baixa visão, exploraria as outras competências, usaria material sensorial ou auditivo, impresso com letras maiores etc. É o "ensino" que deve se adaptar ao aluno e não o contrário, para que seja favorecido o aprendizado e a utilização das técnicas* (PS3).

Adoção de novas estratégias: (...) *Ampliaria o volume da voz, solicitar (sic) que o aluno se sentasse mais próximo ao professor, de modo que pudesse manipular materiais ou escutar mais facilmente* (P16).

A escassez de instrumentos psicológicos adaptados a aplicadores com deficiências também foi lembrada enquanto os respondentes refletiam a respeito das possibilidades de ensino a esta população. Nesse sentido, mudanças no conteúdo programático seriam oportunas para alguns entrevistados, que apontaram o ensino de testes que não valessem da via sensorial afetada como uma forma de introduzir o manuseio de instrumentos psicológicos a alunos com necessidades especiais. A fala a seguir retrata esse conteúdo.

Mudanças no conteúdo programático: *Para os com dificuldades visuais, buscaria incluir instrumentos que não carecessem desta via sensorial para incluí-los na disciplina* (AP2).

Outras classes mais citadas (36%, $n = 8$) se referiam: a) à atribuição de empenho e compensação de dificuldades ao aluno em questão, b) ao apoio que poderia ser fornecido pela instituição, adquirindo recursos, oferecendo monitorias aos alunos e consultorias

especializadas aos professores, e c) à busca de conhecimento pelo professor, de forma autônoma, em cursos como os de LIBRAS.

Ao término do questionário, todos os respondentes eram convidados a opinar sobre a formação de um psicólogo com as deficiências abordadas neste estudo. Verificou-se que mesmo com as dificuldades comentadas pelos respondentes para a formação de um aluno com deficiências sensoriais, a grande maioria (91%, $n=30$) dos entrevistados pensa ser possível que este aluno se forme e atue como psicólogo. Os demais (9%, $n=3$) se dividiam em uma resposta em branco e duas em que o conteúdo não era possível de ser definido como opinião favorável ou desfavorável.

As perspectivas positivas de formação de um psicólogo com deficiências sensoriais se baseiam no direcionamento de atuação para atividades que não demandem a avaliação psicológica ou que possibilitem o encaminhamento da mesma, a partir do pressuposto de que outras habilidades pessoais e profissionais devem ser empregadas no exercício da Psicologia e no uso de adaptações que viabilizem o trabalho destas pessoas. Contudo, mesmo com expectativas positivas, alguns respondentes apontam que essa atuação também estará permeada de restrições. Em menor número, condições como a formação dos docentes, esforços enviados por alunos e suporte oferecido pela universidade também foram lembrados como importantes fatores para a formação desse psicólogo. Essas últimas foram expressas também por respondentes que não conseguiram definir uma resposta positiva ou negativa à questão abordada. As falas transcritas a seguir ilustram alguns dos resultados obtidos.

Foco em outras áreas/habilidades: Sim, tais alunos são plenamente capazes de criticar o que foi aprendido, de responder às exigências do meio, de formular suas compreensões e selecionar as melhores práticas de acordo com suas necessidades e dificuldades, assim como ocorre com qualquer estudante de psicologia. Sendo assim, têm plenas condições de se tornarem psicólogos (P16).

Adaptação de recursos e métodos: Sim, tive experiência de ter uma colega com baixa visão na graduação. Ela apresentava bastante dificuldade em avaliação psicológica, embora fosse ótima em outras áreas. A alternativa era ajudá-la na correção dos testes, pois ela não conseguia enxergar as respostas dos pacientes. Hoje, já formada, ela trabalha com psicoterapia e encaminha os pacientes quando necessitam de algum tipo de avaliação que ela não consiga fazer. Creio que o jeito seja adaptar e criar instrumentos e estratégias para que essas pessoas possam se inserir no campo da psicologia (AP4).

Restrições: Mas acho que o aluno não poderá trabalhar sozinho na atividade de avaliação psicológica (P10).

Apoio institucional: Fico pensando se eles terão uma formação adequada, pois requer mudanças de valores, investimentos (governo e universidade), número de alunos reduzido por sala, contratação de profissionais que possam acompanhar o professor, por exemplo (P13).

Discussão

Quando comparadas as expectativas e as experiências descritas pelos participantes do estudo, a análise parece apontar que há correspondência entre expectativas e experiências relatadas no que se refere às possibilidades de ensino empregadas pelos profissionais no primeiro grupo e esperadas pelos respondentes do segundo grupo. Assim, a adoção de novos métodos e estratégias, a adaptação de recursos e materiais empregados na prática docente, e as alterações no conteúdo programático consistem em práticas de ensino aparentemente viáveis de utilização. Ademais, os respondentes do Grupo 2 parecem manter expectativas realistas das possíveis práticas de ensino que favoreçam o ensino de pessoas com deficiências em avaliação psicológica, estando informados sobre métodos e estratégias disponíveis para tais fins.

Em relação às dificuldades encontradas, as expectativas e experiências foram correspondentes no que se refere a possíveis dificuldades de ensino e aprendizagem que poderiam ocorrer, especialmente quando realizadas aulas práticas de aplicação de instrumentos psicológicos. No entanto, dois profissionais do Grupo 1 apontaram dificuldades emocionais do aluno, relacionadas às deficiências, como possíveis obstáculos que interferem no aprendizado do aluno. Embora essa dificuldade não seja um consenso para os profissionais que tiveram experiências com os alunos-alvos deste estudo, a mesma não parecia esperada pelos respondentes do Grupo 2, já que não foi encontrado nenhum conteúdo a respeito nas respostas deste grupo. Outra diferença encontrada entre os conteúdos das respostas se relacionou ao tópico escassez de materiais. O mesmo foi citado como dificuldade por diversas vezes nas respostas do Grupo 2, todavia sendo pouco frequente naquelas fornecidas pelo Grupo 1.

Considerações Finais

Sabe-se que os estudos e ações acerca da inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior brasileiro ainda carecem de pesquisas, políticas públicas e programas desenvolvidos pelas universidades (Castro, Moreira, Almeida, & Freitas, 2008). Os mesmos deveriam visar à permanência desse alunado no ensino superior e a provisão de iguais condições de ensino e aprendizado para todos. Nesse mesmo sentido, é possível observar que a área de avaliação psicológica também é carente de materiais e instrumentos que possibilitem o aprendizado inclusivo, visto que muitos dos seus instrumentos não são viáveis de utilização por examinadores com necessidades especiais.

De forma geral, as perspectivas de formação de um psicólogo com as necessidades especiais abordadas neste estudo parecem positivas para a amostra. Ademais, o conteúdo de grande parte das respostas parece consonante com os princípios da inclusão, à medida que as

adaptações de materiais e estratégias, bem como a padronização e normatização de instrumentos para psicólogos com necessidades especiais foram tópicos recorrentes nas respostas obtidas, tanto quando analisadas as experiências de ensino dos respondentes do primeiro grupo, quanto diante das expectativas dos demais.

Ressalta-se que, embora houvesse respondentes do Grupo 1 que indicassem experiências de ensino de avaliação psicológica tanto com a deficiência visual quanto com a auditiva, a maior parte das respostas de ambos os grupos se concentrou em dificuldades ou expectativas problemáticas relacionadas apenas a pessoas com deficiência visual, especialmente no caso de cegueira. Parece necessário que se desenvolvam mais estudos empenhados à adaptação sistemática ou criação desse material, a exemplo do que já é realizado por pesquisadores brasileiros para a adequação de instrumentos psicológicos destinados à avaliação de pessoas com deficiências sensoriais, bem como o desenvolvimento de metodologias de avaliação que possam contribuir para uma avaliação que seja sensível a limitações como essas. Os materiais e procedimentos empregados com avaliandos que não têm deficiências notavelmente não contemplam as necessidades de pessoas com surdez ou cegueira. De acordo com o referencial levantado, embora há muito tempo se utilizem práticas de adaptação, parece claro que as mesmas não estão sendo formalizadas por meio de estudos.

Uma possibilidade apontada por muitos respondentes se refere à atuação do psicólogo em áreas em que a avaliação fosse uma prática menos comum, ou que pudesse ser terceirizada, ou ainda, no atendimento à pessoas com deficiências semelhantes. Diante disso,

parece importante apontar a importância de serviços de orientação profissional também a esse alunado, favorecendo o direcionamento de interesses do futuro psicólogo desde a graduação, apontando suas possibilidades, seus limites, e os caminhos para uma atuação satisfatória ao profissional e às pessoas com se relacionará profissionalmente. Tal iniciativa poderia contribuir também para a prevenção de dificuldades emocionais que reflitam no aprendizado dos alunos com necessidades especiais, problema ocorrente em algumas das experiências relatadas pelo Grupo 1. Tais dificuldades poderiam influenciar o contato entre examinador e examinando no momento do psicodiagnóstico. Sabe-se que as representações que profissionais e clientes têm um do outro nessa interação possuem extrema importância nas situações de testagem (Oliveira & Santiago, 1987), portanto, parece importante que esta reflexão e orientação não seja negligenciada no aprendizado das pessoas com deficiências.

Ressalta-se que o estudo foi realizado com uma amostra pequena e limitada, agregando apenas profissionais que constituíam uma lista de discussões temática. Assim, sugere-se que os estudos da área continuem se desenvolvendo. Um trabalho semelhante poderia ser realizado visando maior alcance de estados e profissionais brasileiros, enfocando instituições de ensino específicas (públicas ou privadas), ou contando com maior participação de alunos de Psicologia. Espera-se que este estudo tenha contribuído com uma área ainda carente de conhecimento científico e que necessita de instrumentos e esclarecimentos que favoreçam o aprendizado dos alunos e as práticas de seus professores.

Referências

- Amiralian, M. L. T. M. (1997). *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Araújo, M. F. (2007). Estratégias de diagnóstico e avaliação psicológica. *Psicologia: Teoria e Prática*, 9(2), 126-141.
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (1962). Lei nº. 4119. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. Retirado em 16/05/2009, no World Wide Web: http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/lei_1962_4119.pdf
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2000). Resolução CFP nº 012/2000. Institui o Manual para Avaliação Psicológica de candidatos à Carteira Nacional de Habilitação e condutores de veículos automotores. Retirado em 16/05/2009, no World Wide Web: http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/resolucao2000_12.pdf
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2005). Código de Ética Profissional do Psicólogo. Retirado em 16/05/2009, no World Wide Web: http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/codigo_etica.pdf
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2013). Construção, adaptação e validação de instrumentos para pessoas com deficiências. Retirado em 18/04/2013, no World Wide Web: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/02/Nota_Tecnica_Construcao_adaptacao_validacao_instrumentos_pessoas_deficiencia.pdf
- Castro, S. F., Moreira, L. C., Almeida, M. A., & Freitas, S. N. (2008). Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior: UFSC, UFPR e UFSCAR. Em: *Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial*: São Carlos: CBEE/ABPE.
- Cunha, A. C. B., Enumo, S. S. R. F., & Canal, C. P. P. (2011). Avaliação cognitiva psicométrica e assistida de crianças com baixa visão moderada. *Paidéia*, 21(48), 29-39.
- Dias, T. L., Paula, K. M. P., Enumo, S. R. F., & Ferrão, E. S. (2011). Avaliação assistida em crianças com problemas de comunicação e de aprendizagem em contexto de intervenção. *Psico*, 42(3), 362-371.
- Linhares, M. B. M. (1995). Avaliação assistida: Fundamentos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 11(1), 23-31.

- Noronha, A. P. P. (2003). Docentes de Psicologia: Formação profissional. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8(1), 169-173.
- Noronha, A. P. P., Nunes, M. F. O., & Ambiel, R. A. M. (2007). Importância e domínios de avaliação psicológica: Um estudo com alunos de Psicologia. *Paidéia*, 17(37), 231-244.
- Nunes, M. F. O. N., Muniz, M., Reppold, C. T., Faiad, C., Bueno, J. M. H., & Noronha, A. P. P. (2012). Diretrizes para o ensino de avaliação psicológica. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 309-316.
- Oliveira, L. G. M., & Santiago, M. D. E. (1987). A influência da relação bipessoal na utilização dos testes de inteligência. Em: M. Anconalopez (Org), *Avaliação da Inteligência* (pp. 69-85). São Paulo: EPU.
- Paula, A. V., Pereira, A. S., & Nascimento, E. (2007). Opinião de alunos de Psicologia sobre o ensino em avaliação psicológica. *Psico-USF*, 12(1), 33-43.
- Santa Maria, M. R., & Linhares, M. B. M. (1999). Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicações de dificuldade de aprendizagem escolar e deficiência mental leve. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 395-417.
- Simões, M. R. (1999). O ensino e a aprendizagem da avaliação psicológica: o caso da avaliação da personalidade. *Psychologica*, (22), 135-172.

Recebido em outubro de 2012
Reformulado em fevereiro de 2013
Aprovado em abril de 2013

Sobre as autoras

Tatiane Oliveira Zanfelici é Doutora (2013) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Atua como docente (Uniararas, UNICEP).

Susi Lippi Marques de Oliveira foi Psicóloga, Doutora em Psicobiologia (USP) e Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, atuando como pesquisadora e docente nas áreas de psicometria e psicofísica.