

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM TERAPIA DE CASAL E FAMÍLIA**

**ANGÉLICA DA COSTA**

**FAMÍLIA E UNIVERSIDADE FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO DO  
ADULTO COM SÍNDROME DE ASPERGER NO ENSINO SUPERIOR**

**São Leopoldo**

**2014**

ANGÉLICA DA COSTA

FAMÍLIA E UNIVERSIDADE FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ADULTO  
COM SÍNDROME DE ASPERGER NO ENSINO SUPERIOR

Artigo apresentado como requisito parcial  
para obtenção do título de Especialista em  
Terapia de Casal e Família, pelo Curso de  
Especialização em Terapia de Casal e  
Família da Universidade do Vale do Rio  
dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Angela Helena Marin

São Leopoldo

2014

## **FAMÍLIA E UNIVERSIDADE FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ADULTO COM SÍNDROME DE ASPERGER NO ENSINO SUPERIOR**

Angélica da Costa\*

Angela Helena Marin\*\*

**Resumo:** O presente artigo tem como temática a inclusão de alunos adultos com Síndrome de Asperger (SA) no ensino superior. Como objetivo, buscou compreender o processo de inclusão de adultos com SA em uma instituição de ensino superior (IES) a partir da perspectiva do aluno e sua família, bem como dos professores, assistente social e psicóloga da IES. Caracterizou-se o contexto familiar e socioeconômico desses universitários e a relação deles e de sua família com os profissionais da IES. Realizou-se um estudo de caráter exploratório e transversal, com delineamento de estudos de casos múltiplos. Participaram dois adultos com SA, do sexo masculino, com idade entre 18 e 20 anos, matriculados em uma IES privada, localizada na região metropolitana de Porto Alegre-RS, bem como seus pais, professores, assistente social e psicóloga da IES. Como instrumento de coleta de dados utilizaram-se entrevistas semiestruturadas. A análise de conteúdo qualitativa, a partir do método de proposições teóricas, revelou que a perspectiva de conclusão do ensino superior, assim como as relações fraternas tem significados diferentes para as famílias. Também se constatou a necessidade de qualificação dos professores referente à inclusão e que a relação entre a família e a IES existe, porém precisa ser incentivada. Acredita-se que este estudo possibilitou um melhor entendimento sobre a inclusão do adulto com SA através do olhar dos envolvidos neste processo.

**Palavras-chave:** Inclusão. Ensino superior. Síndrome de Asperger. Relação família-universidade.

### **1 INTRODUÇÃO**

A educação é direito de todos e dever do Estado e as Instituições de Ensino Superior (IES) têm a responsabilidade de atender a todos com qualidade, sem nenhum tipo de distinção. Destaca-se que a inclusão de pessoas com deficiência física ou intelectual atualmente é um imperativo e as IES, as famílias, a sociedade e o Estado devem estar atentos aos direitos que lhes são assegurados para lhes oferecer um ambiente sadio e adaptado às suas necessidades.

Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo geral compreender o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Asperger no ensino superior por

---

\* Assistente social da Universidade do Vale Do Rio dos Sinos e discente do curso de especialização em Terapia de Casal e Família.

\*\* Orientadora, doutora em psicologia e professora dos cursos de graduação e pós-graduação em psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

meio da perspectiva do próprio aluno e sua família, bem como dos profissionais da IES que o acompanham, como os seus professores, a assistente social e a psicóloga. Como objetivos específicos buscou-se caracterizar o contexto familiar e socioeconômico desses universitários e a relação deles e de suas famílias com a IES e seus profissionais. Optou-se pela nomenclatura Síndrome de Asperger, visto que os participantes foram assim diagnosticados ainda na infância, conforme atestado médico apresentado na IES.

O referencial teórico utilizado foi a abordagem sistêmica, pois os diferentes fatores que podem afetar o processo de inclusão universitária foram considerados, dentre os quais se destaca o ambiente familiar, entendido como um sistema no qual todos os membros estão interligados. Espera-se com este estudo contribuir para o melhor entendimento do processo da inclusão universitária, colaborando para a consolidação do trabalho de profissionais que visam à integração entre família e IES no processo de inclusão.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

A partir da revisão de literatura foi selecionado o referencial teórico e os conceitos importantes que serviram de suporte para o estudo e desenvolvimento da pesquisa.

### **2.1 Acessibilidade e Inclusão nas IES**

A Política Nacional de Educação Especial foi publicada no Brasil em 1994, tornando o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular condicionado aos que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19), atribuindo-se às características físicas, intelectuais ou sensoriais de estudantes um caráter incapacitante, resultando em impedimento para sua inclusão social e educacional. Em concordância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Resolução número 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2001), mesmo que orientasse a matrícula de estudantes da educação especial nas escolas da rede regular de ensino, mantinha a possibilidade do atendimento educacional especializado substitutivo a escolarização. Além disso, a falta de condições pedagógicas e de infraestrutura das escolas

dificultava o processo de inclusão escolar nessa época. Felizmente, houve avanços nas políticas em relação a esse tópico e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino, tendo como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa política também preconiza que na educação superior, a educação especial se efetive por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes com algum tipo de deficiência. Assim, enfatiza a importância do fortalecimento e consolidação da política de inclusão do país para um entendimento que vá além da acessibilidade física.

No artigo 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2003) consta que consideram-se pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial em longo prazo, os quais podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 2004 pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), a terminologia “deficiência mental” foi substituída por “deficiência intelectual”, que pode ser definida como o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação no período de desenvolvimento cognitivo antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer e h) trabalho. (BRASIL, 2003).

Destaca-se que a categoria Síndrome de Asperger, foco do presente estudo, foi incluída no Censo da Educação Superior de 2011 como deficiência intelectual. No Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais (DSM V) da Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2013), a Síndrome de Asperger está alocada na categoria denominada de Transtornos do Espectro Autista (TEA) e traz uma tríade diagnóstica, baseada na presença dos seguintes critérios: a) déficits de comunicação/interação social (déficit na reciprocidade das interações e nos

comportamentos não verbais, dificuldade de desenvolver/manter relacionamentos); b) presença de um padrão repetitivo e restrito de atividades, interesses e comportamentos (estereotípias, insistência no mesmo, adesão estrita a rotinas, interesses restritos/incomuns, hiper/hipo reatividade a estímulos sensoriais); e c) os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades. Já o Código Internacional de Doenças (CID 10) da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2000) conceitua a Síndrome de Asperger como um “transtorno de validade nosológica incerta, caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo”. Ele se diferencia do autismo essencialmente pelo fato de que não se acompanha de um retardo ou de uma deficiência de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. As anomalias persistem frequentemente na adolescência e idade adulta haver episódios psicóticos no início da idade adulta. As taxas de prevalência da SA variam de acordo com a escolha de critérios de diagnóstico e podem assumir uma taxa de variação entre 0,3 e 8,4 a cada 10.000 pessoas. (KLIN, 2006).

Participaram do Censo da Educação Superior, no ano de 2011, 2.365 IES. Os dados revelaram que 88% delas são privadas e 12% públicas, sendo 4,7% estaduais, 4,3% federais e 3,0% municipais. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), 2011). Quanto ao número de matrículas, registrou-se um total de 6.739.689 nos cursos de graduação, e um crescimento 357,86% em matrículas de alunos com deficiência (5.078 em 2003 e 23.250 em 2011). Ressalta-se que 72% das matrículas (1810 matrículas) de estudantes com deficiência estão em IES privadas e no Rio Grande do Sul. Especificamente quanto à matrícula de alunos com deficiência intelectual, 477 foram registradas, sendo 167 delas na esfera pública e 310 na privada. Com Síndrome de Asperger, há apenas 30 matrículas e quatro delas no estado do Rio Grande do Sul, sendo três na esfera privada e uma na pública. (INEP, 2011).

Considerando o universo de pessoas com deficiência intelectual que poderiam estar inseridas no ensino superior e a quantidade de matrículas nas demais categorias de deficiência, esse número pode ser considerado inexpressivo, ainda mais se for considerado que, em 2010, cerca de 45,6 milhões de pessoas no Brasil se declararam com algum tipo de deficiência, sendo que destas, 2,6 milhões se

identificaram como tendo deficiência intelectual. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2011).

Conforme Dantas (2012), a inclusão escolar evidenciada na educação infantil e na educação fundamental tende a ser interrompida quando as pessoas com deficiência intelectual chegam à fase adulta, havendo, muitas vezes, um retorno às instituições especializadas ou a permanência forçada em casa. Contudo, o direito à educação superior da pessoa com deficiência está assegurado e fundamentado nos princípios e diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006) e nos Decretos nº. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011.

## **2.2 Famílias com Filhos com Síndrome de Asperger (SA)**

A família desempenha um papel fundamental na construção da identidade, pois é nela que se formam os primeiros laços, vínculos e relações afetivas. Ela é o ambiente no qual se estabelecem as relações sociais mais variadas, constituindo o equilíbrio emocional, afetivo, social e educacional, portanto, considera-se "A família como um sistema aberto constituído por muitas unidades ligadas ao conjunto por regras de comportamento e funções dinâmicas, em constante interação entre elas e em intercâmbio com o exterior". (ANDOLFI, 1981, p. 20).

A dinâmica de cada família é própria e pode ser afetada tanto pelo desenvolvimento de seu ciclo vital como pelas políticas econômicas e sociais. (CARTER; MCGOLDRICK, 1995; FERRARI; KALOUSTIAN, 2004). Assim, a família é um complexo sistema de organização, com crenças, valores e práticas ligadas diretamente às transformações da sociedade, em busca de adaptação para a sobrevivência de seus membros e da instituição como um todo. (MINUCHIN, 1982).

A partir disso, aborda-se o funcionamento de famílias que possuem um membro com SA. Dificuldades vivenciadas por um dos membros podem mobilizar a todos na família e requererem desse sistema flexibilidade e capacidade de se reestruturar para continuar atendendo às suas necessidades. (ZARANZA, 2008). Fávero (2005) identificou reações familiares diversas quando um dos filhos tem deficiência, dentre as quais se destacaram a estranheza provocada pelo comportamento associado à deficiência e a dificuldade dos pais para exercer outros papéis, como o conjugal e até mesmo o parental com os demais filhos, assim como

de se dedicarem à carreira profissional ou cuidar de si mesmos. Segundo o autor, a flexibilidade com que a família irá lidar com a situação dependerá das experiências prévias, aprendizagens e personalidade dos seus membros.

As famílias com filhos com deficiência precisam dedicar-lhes tempo e atenção adicional, demandando a construção de estratégias para se adaptar a essa nova realidade de modo que correspondam as necessidades dos demais membros, pois conforme Vital (2003, p. 67), “É a interpretação dada pelos pais ao problema, que determina a natureza da relação”. Diante desta realidade, as relações familiares tanto podem se fortalecer como se desintegrar. Enquanto algumas famílias são capazes de ser bem sucedidas ao proceder à necessária adaptação, revelando-se consideravelmente realistas, outras se encontram menos preparadas para aceitar o desafio que um membro deficiente representa. (NIELSEN, 1999).

Especificamente quanto às famílias com filhos com SA, Alves (2009, p. 14) pontuou que “[...] quando ainda não é claro o diagnóstico clínico de Síndrome de Asperger, a maioria dos pais percebe que há algo de estranho com o filho, mas não sabe a razão”. Pode ser comum os pais se questionarem sobre suas capacidades e atuação com outros filhos que agora não funcionam ou sobre algo que ocorreu com êxito com outros pais e para eles não. Para Borreguero (2006) essa etapa é complexa a nível familiar, pois suscita sentimentos de confusão, ansiedade, frustração e, especialmente, culpa e fracasso frente à inexistência de justificativas relativas às contradições observadas no comportamento do filho com SA. Mesmo após percorrerem diversos caminhos em busca de um diagnóstico, os pais ainda podem se deparar com a dificuldade em aceitar a deficiência e a necessidade de adequar à realidade imposta pela síndrome com o meio em que vivem. (ATTWOOD, 2006).

O auxílio da família é fundamental nos casos de SA porque um dos seus sintomas é a dificuldades para se relacionar. Inclusive, a experiência clínica mostra que a pouca aderência ao tratamento está associada à dificuldade de aceitação e relação com a própria família. Dentre os principais desafios relativos à convivência diária com uma pessoa com SA encontram-se o déficit na interação recíproca, a dificuldade em criar o vínculo afetivo e a distinta percepção do mundo social. (BORREGUERO, 2006).

Com o transcorrer do desenvolvimento e a iniciação na vida adulta, os pais têm a responsabilidade de ajustar as suas relações e enfrentar com os filhos com SA



as preocupações sobre habitação, dinheiro, segurança e oportunidades de socialização, bem como incentivar a interação com instituições que disponibilizam serviços de acompanhamento psicológico ou psiquiátrico, quando necessário, além de lidarem com os interesses do filho no que diz respeito ao namoro, ao matrimônio e a escolha por terem filhos. Adultos com SA, embora apresentem dificuldades nas interações sociais, podem ter uma vida social sem restrições. O Estudo de Moore (2005) indicou que quando comparadas a outras formas de autismo, crianças com SA eram mais aptas a crescer e serem adultos independentes em termos de emprego, casamento e família. Para o autor, muitos dos estudantes com SA são capazes de completar com sucesso a faculdade e até mesmo um curso de pós-graduação. Eles podem assumir uma profissão relacionada à sua área de interesse exercendo-a com muito talento.

Contudo, as pessoas com SA também são identificadas como diferentes ou excêntricas, podendo ter problemas com a empatia e a modulação da interação social. Isso porque elas tendem a ter mais dificuldade frente à necessidade de tomada de decisões nas interações sociais, devido à rigidez de estilo e perspectiva diferente que tem do mundo, pois seus padrões de pensamento são técnicos e lógicos, seus interesses são específicos e possuem dificuldade para entender a linguagem corporal e as emoções alheias. (WILLIAMS; WRIGHT, 2008).

De acordo com a perspectiva sistêmica, a dinâmica das famílias com membros com SA precisa se adaptar às novas condições, regras e fronteiras que se impõem, implicando em novas formas de interação. Assim, o contexto familiar no qual o adulto com SA se desenvolve torna-se importante não só para ele, mas para todos os seus membros.

### **3 METODOLOGIA**

O capítulo descreve a caracterização dos participantes, delineamento de estudo, procedimentos éticos, como se deu a coleta de dados, instrumentos utilizados e o procedimento de análise dos dados.

#### **3.1 Participantes**

Participaram deste estudo dois adultos do sexo masculino, com idades entre 18 e 20 anos, com diagnóstico de SA, que estavam matriculados em uma IES

privada, localizada na região metropolitana de Porto Alegre-RS, bem como seus pais, professores, a assistente social e a psicóloga da instituição.

### **3.2 Delineamento**

Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório e transversal, com delineamento de estudos de casos múltiplos (YIN, 2005), envolvendo dois adultos universitários com SA. Para Yin (2005, p. 32), o estudo de caso é uma investigação empírica, que aborda “[...] um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

### **3.3 Procedimentos éticos e de coleta de dados**

Foi solicitado à Gerência de Atenção ao Aluno da referida IES a autorização para a realização da coleta de dados no local. Após o aceite, foi assinada a Carta de Anuência para realização da pesquisa (cópia do documento no Apêndice A) e o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da IES, de acordo com a resolução 466/12, protocolado sob o número 13/160.

Os alunos com SA e seus pais, bem como seus professores, a assistente social e a psicóloga da IES foram convidados para um encontro para apresentação da proposta do projeto de pesquisa. Os que aceitaram fazer parte do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (cópia do documento nos Apêndices B, C, D e E). Após foi agendado o local, dia e horários para a realização das entrevistas com cada participante, que foram gravadas na íntegra para posterior transcrição. Ressalta-se que os profissionais da IES, foram entrevistados no seu local e horário de trabalho e que todos os instrumentos foram aplicados pela pesquisadora.

### **3.4 Instrumentos**

- Entrevista semiestruturada com o aluno com Síndrome de Asperger: este instrumento apresenta quatorze tópicos para discussão que se voltam sobre a percepção acerca do seu desenvolvimento no âmbito universitário

- e o relacionamento entre sua família e a IES (cópia do instrumento no Apêndice F);
- Entrevista semiestruturada com a/o mãe/pai do aluno com Síndrome de Asperger: este instrumento possui onze tópicos para discussão que investigam sobre o entendimento que as mães ou os pais têm em relação ao desenvolvimento de seu filho com SA no âmbito universitário e o relacionamento entre a família e a IES (cópia do instrumento no Apêndice G);
  - Entrevista semiestruturada com os professores do aluno com Síndrome de Asperger: este instrumento reúne doze tópicos para discussão que abordam sobre a atuação dos professores com um aluno adulto com SA, a avaliação de sua inclusão universitária e a sua concepção a respeito do seu rendimento acadêmico (cópia do instrumento no Apêndice H);
  - Entrevista semiestruturada com os profissionais da IES que acompanham o aluno com Síndrome de Asperger: este instrumento contempla seis tópicos para discussão que refletem sobre a atuação dos profissionais que atendem o aluno adulto com necessidade educacional especial, mais precisamente, o aluno com SA e como avaliam a inclusão universitária e social desse aluno (cópia do instrumento no Apêndice I).

### **3.5 Procedimentos de análise de dados**

A análise dos dados, segundo Yin (2005), consiste no exame, categorização, classificação ou mesmo na recombinação das evidências conforme as proposições iniciais do estudo. Portanto, ela ajuda o investigador a selecionar os dados, a organizar o estudo e a definir explicações alternativas.

Inicialmente, as categorias de análise foram definidas considerando as relações entre o aluno com SA, sua família, seus professores e os profissionais da IES que o acompanhavam. O segundo passo consistiu em utilizar a técnica de construção da explicação, que tem por objetivo analisar os dados de cada caso. Por fim, foi feito um comparativo entre os casos analisados, destacando suas semelhanças e particularidades, a fim de analisar o processo de inclusão no ensino superior de adultos com SA.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o levantamento dos dados, cada caso foi construído individualmente e organizado em quatro eixos temáticos: 1) a descoberta da SA: família e instituição de ensino superior, 2) a tríade: família, IES e inclusão, 3) desafios sociais e acadêmicos. Os nomes utilizados na apresentação dos casos são fictícios.

### 4.1 Caso 1 – Max

Quadro 1 - Identificadores

Aluno	Max	M.
Pai	Gustavo	G.
Mãe	Ana	A.
Professora	Isabele	I.
Assistente social	Joana	J.
Psicóloga	Paula	P.

Fonte: Elaborado pela autora.

O participante Max tem 19 anos e foi diagnosticado com SA aos 5 anos e desde então faz terapia com a mesma psicóloga. Ele reside com sua família na cidade de Porto Alegre. Seu pai tem 52 anos e é juiz, sua mãe Ana tem 47 anos e é empresária do ramo imobiliário, e o irmão Mateus tem 22 anos e é estudante universitário.

Max frequentou escola privada do ensino infantil ao ensino médio. Neste período teve apoio com avaliações preparadas especialmente para ele, com questões breves para sua melhor compreensão e algumas atividades avaliativas eram realizadas em casa. Ingressou no ensino superior em 2012 com 17 anos, no curso de Relações Internacionais, mas em 2013 solicitou transferência para o curso de Produção Fonográfica. Identificou-se como aluno com SA na inscrição do vestibular e realizou a prova em sala individual acompanhado por uma tutora. Na entrevista, Max relatou *“foi o que me fez perceber que eu era um candidato diferencial”*.

#### 4.1.1 A Descoberta da SA: família e instituição de ensino superior

A família descobriu que Max tinha SA nos seus primeiros anos de vida: “*Com cinco anos tivemos o diagnóstico e logo começamos com os tratamentos possíveis para que ele tivesse uma vida normal.*” (G.). No primeiro momento ficaram abalados com a notícia e não sabiam como contar para o restante da família: “*Paralisamos em frente ao médico! Tantos pensamentos passaram por minha cabeça: como contar pro irmão dele e pros avós?*” (A.).

Com o passar do tempo buscaram informações sobre a SA e perceberam que Max era inteligente e especial, com capacidade de crescer e ser um homem responsável: “*Quando começamos o acompanhamento e vimos às possibilidades que nosso filho tinha, ficamos mais tranquilos e focamos no tratamento*” (G.). As famílias são por vezes vulneráveis e por outras extremamente fortes, como observa Powell e Ogle (1991), muitas vezes a situação difícil não produz efeitos negativos, pelo contrário pode tornar-se numa experiência enriquecedora.

A professora de Max, Isabele, formada em Administração de Recursos Humanos com Mestrado em Administração, destacou que há um desconhecimento sobre as particularidades e as estratégias que poderiam ser utilizadas no trabalho pedagógico com alunos com SA. O aluno Max é o primeiro contato da professora com a SA: “*Não me sinto preparada! Não faz parte da minha realidade essas diferenças e eu não sei qual o limite da justiça e da bondade! Isso é difícil pra mim. Estou protegendo o aluno? Não sei!*”.

De acordo com Isabele, os professores universitários ainda estão despreparados para lidar com a presença de alunos com qualquer deficiência em sua sala de aula: “*Alguns colegas entendem que não é necessária alguma adaptação no material didático, que são os alunos que devem se adaptar*”. O fato de o professor considerar que o programa de sua disciplina deve ser seguido sem alteração pode atrapalhar o atendimento das necessidades educacionais especiais (NEE) dos alunos. “Os professores devem considerar que não existe uma só maneira de ministrar e avaliar o processo de aprendizagem, buscando formas de diversificar o seu programa”. (RODRIGUES, 2004, p. 3).

Quanto ao processo de aprendizado do aluno, Isabele entende que: “*A responsabilidade de aprendizagem é do aluno. O professor tem um papel importante, mas a responsabilidade é dele*”. Para Weiss (2004, p. 18), “[...] o ato de

ensinar fica sempre comprometido com a construção do ato de aprender, faz parte de suas condições externas”. Nessa mesma perspectiva, Bzuneck (2001) ressaltou a importância de que se avalie o processo de aprendizagem como um todo e que o professor seja considerado como aquele que conduz os alunos a perceberem seus erros e fracassos como uma oportunidade de construção do conhecimento e não como resultante da falta de capacidade de aprendizado.

No tocante ao contato com outros profissionais da IES, a assistente social Joana atendeu o aluno Max pela primeira vez através da Ouvidoria: *“Ele veio formalizar a reclamação da coordenação de curso que não aceitou seu atestado da SA”*. Neste atendimento Max se mostrou por vezes ofendido e inflexível com a situação apresentada, exigindo uma retratação por parte da coordenação, conforme relata Joana: *“Max estava inconformado! Até usou de palavras ofensivas. Alegou falta de compreensão por parte da coordenação”*. Em outro momento Max entrou em contato solicitando atendimento com a assistente social, para conversar sobre suas necessidades: *“Ele quis conversar sobre a SA. Max pediu que um psicólogo da instituição o atendesse para ajudar com a questão dos estudos. Ele queria um atendimento especial!”*. Joana acolheu o aluno e sua solicitação, agendando o horário com a psicóloga, mas reforçou que o contato com a coordenação também era importante para que trabalhassem juntos.

A psicóloga Paula atendeu o aluno Max pela primeira vez devido a uma demanda da coordenação de curso: *“Após ter apresentado dificuldade de relacionamento com a coordenação do curso que estava realizando”*. A partir deste momento houve outros atendimentos e um acompanhamento na resolução da situação referente ao conflito, além de contato com os professores, conforme relatado por Paula: *“Oferecemos o espaço de atendimento ao aluno, a família e o diálogo com os docentes, na busca por resolução dos problemas apresentados”*.

O atendimento educacional especializado é um dos pilares da educação inclusiva. O entendimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é que ele constitui:

Uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se em um serviço disponibilizado pela escola/IES para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. (BRASIL, 2006, p. 15).

#### 4.1.2 A Tríade: família, instituição de ensino superior e inclusão

O aluno Max considera sua relação familiar excelente, pois são unidos, fazem atividades juntos, conversam sobre os assuntos acadêmicos. Para ele a participação da família é importante: *“Minha família está sempre por dentro do que acontece comigo na Universidade e acho isso muito importante: saber que posso contar com eles”*. De igual forma, para os pais de Max, a participação da família no processo de inclusão no ensino superior é muito significativo: *“Nós sempre temos que estar presente para o nosso filho e apoiando nos estudos”* (G.). Eles acompanham o filho, buscando estar presentes em atividades extraclasse e se colocam a disposição da Universidade quando necessário para que o trabalho em conjunto com família traga mais segurança para ambos: *“A psicóloga e a assistente social conversaram conosco para buscar solução”* (A.).

Diante disso, entende-se que a família é um sistema essencial para o desenvolvimento dos seus membros, exercendo um papel preponderante na promoção dos direitos humanos e na inclusão social das pessoas com deficiência. Para Dessen e Lewis (1998), o desenvolvimento das pessoas está associado ao desenvolvimento de suas famílias, tendo em vista a qualidade das interações e relações que caracterizam o contexto familiar.

A professora Isabelle percebe que a família de Max é engajada em sua vida acadêmica. Ela encontrou seus pais em uma atividade extraclasse: *“Eles poderiam estar fazendo outra coisa, mas estavam lá acompanhando ele. Os únicos pais de aluno presentes no evento”*. Weiss (2004, p. 26) afirma que a “[...] aprendizagem é um processo de construção que se dá na interação permanente do sujeito com o meio que o cerca, meio esse expresso inicialmente pela família, depois pelo acréscimo da escola ambos permeados pela sociedade em que estão”. Assim, entende-se que pais e IES, juntos podem auxiliar o sujeito a superar sua dificuldade de aprendizagem, que continua e continuará se fazendo presente no ensino superior.

Para Paula, a participação da família nas questões relativas à universidade é importante para que o aluno se sinta apoiado em suas escolhas e influencia no processo de inclusão no ensino superior: *“A forma como a família inclui este filho na vida em sociedade será a mesma forma como o enxergará na universidade”*. Joana, concorda com a fala da colega no que se refere a influência familiar no processo de

inclusão, pois com o apoio e motivação recebido em casa o aluno sente-se a vontade para fazer escolhas e buscar ajuda quando necessário: *“Sem o apoio da família não há motivação para seguir em frente e concluir a graduação”*.

Um dos principais objetivos da família é a inserção do indivíduo no seu meio social. É ela que transmite os primeiros valores da sociedade e deve promover experiências sociais. A educação recebida na família é um fator bastante importante na formação da personalidade de seus membros, desenvolvendo sua criticidade, ética e cidadania, o que reflete diretamente no meio acadêmico. Para Gokhale (1980, p. 33), “[...] a família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.”.

A instituição entrou em contato com a família com o objetivo de dar suporte ao bom andamento da inclusão do aluno: *“No sentido de escutar a família acerca da situação ocorrida, de conhecer e compreender a família deste aluno, bem como construir uma aliança de trabalho entre universidade, aluno e família”* (P.). Em consonância, Joana afirmou: *“Achamos necessário e oportuno o encontro com a família para esclarecer possíveis dúvidas quanto ao curso escolhido e os recursos disponíveis para auxiliar Max no processo de inclusão”*. A fala das profissionais vem de encontro do que referem Barbirato e Dias (2009, p. 168):

A criança com determinados comportamentos autistas pode evoluir bem e levar uma vida normal – entrar numa faculdade, casar, ter uma profissão. O meio é fundamental para ensiná-la a conviver com uma disfunção orgânica que produz características comportamentais incômodas e a desenvolver os aspectos cognitivos e de linguagem.

Os pais de Max perceberam uma mudança depois que ele foi atendido pela assistente social e a psicóloga da IES devido aos problemas de relacionamento com a coordenação do curso anterior. Pontuaram que o filho ficou mais tranquilo em relação aos estudos e escolhas, pois passou a ter um acompanhamento periódico e sabia que poderia buscar o serviço sempre que precisasse: *“Nós já entramos em contato e consideramos importante esse trabalho, pois ajudaram muito meu filho a se tranquilizar em relação aos estudos”* (G.).

Max entende que seu processo de inclusão no ensino superior vem sendo de acordo com o esperado por ele e sua família, e acredita que os motivos do seu progresso são a receptividade da coordenação e os atendimentos realizados com a psicóloga e a assistente social da IES: *“A equipe que me acompanha na universidade tem uma grande importância, pois eles ajudam e apoiam os alunos na*



*medida em que os deixam mais confortáveis*". Para Max a conclusão do ensino superior é necessária para uma boa colocação no mercado de trabalho: *"É complicado de conseguir um bom emprego sem ter uma formação acadêmica. O mundo tem um preconceito com indivíduos sem diploma universitário"*.

O processo de inclusão de Max no ensino superior é valorizado pelos pais devido a sua dedicação e seriedade nos estudos. Eles entendem que a inclusão está implicada no apoio que o filho recebe em casa e no quanto a família valoriza sua escolha de cursar uma universidade com o objetivo de se colocar no mercado de trabalho: *"O maior aspecto positivo é que ele terá chances de conseguir um emprego apenas pelo fato de ter um diploma universitário"* (G.).

Para professora Isabele, percebe-se o bom desempenho acadêmico do aluno. Ele é questionador, interessado e dedicado de acordo com a sua capacidade e potencial. Isabele relata que na realização de um trabalho para planejar o futuro: *"Ele conseguiu fazer um texto com detalhes, sendo sincero, dizendo que quer achar uma companheira que seja divertida [...] relatos simples e verdadeiros. Max se permite!"*. Nesse sentido, concorda-se com Fonseca (1995), que a aprendizagem compreende uma relação integrada entre o indivíduo e o seu envolvimento, do qual resulta uma plasticidade adaptativa de comportamento ou de conduta.

A experiência de ter na sala de aula um aluno com SA, do ponto de vista da professora, é enriquecedora. O aluno é aplicado, inteligente e apresenta um grande potencial, expresso na fala de Isabele: *"Não vi dificuldade do Max em poder se inserir. Não precisei dar uma atenção especial. Ele está fazendo muito bem, além do que eu imaginava! O Max é meu primeiro aluno com deficiência intelectual. Estou muito satisfeita com o trabalho realizado!"*.

A psicóloga percebe a presença da família estimulando e incentivando a vida acadêmica do filho Max, e quando solicitados prontamente atendem ao pedido da universidade. Inclusive houve contato também com a psicóloga que acompanha o aluno desde a infância. No entanto, Paula refere que quando esta participação se excede, tornando-se cobranças, podem atrapalhar ao invés de ajudar o aluno: *"Esta família tem uma dinâmica de pensar no futuro profissional do filho e este se sente cobrado em corresponder [...]. Pode não ser positivo para o aluno, aumentando a ansiedade e diminuindo as possibilidades de um crescimento saudável, mesmo que em tempo mais lento"*. Joana concorda ao apontar que a família coloca muitas expectativas no filho e preocupam-se com sua colocação no mercado de trabalho:

*“Deixaram claro o investimento que faziam nele. Ele tem uma preocupação excessiva em não decepcionar”.*

O comportamento desta família, relatado pela psicóloga e pela assistente social da IES, pode trazer prejuízos para o aluno, inclusive comprometendo suas habilidades de interação social, pois parece estimular a competitividade. Os laços afetivos que se formam entre os membros do grupo familiar, quando positivos, favorecem o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa. Quando negativos, podem dificultar o desenvolvimento, gerando problemas de ajustamento e dificuldades de interação social. Os vínculos afetivos, a autoestima, o autoconceito e as formas de interação social são fortemente influenciados pelas figuras parentais. (DESSEN; POLONIA, 2007). Zago (2000, p. 20-21) também afirma que:

A família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas.

A transformação do sonho de realizar e concluir o Ensino Superior para a pessoa com deficiência intelectual significa uma revisão de conceitos e de posturas e isso, como diz Padilha (2004), não é possível através de atitudes isoladas ou individuais.

#### 4.1.3 Desafios Sociais e Acadêmicos

Max escolheu o curso atual por gostar de música. Houve apoio dos pais, que conversaram com a coordenação do curso para entenderem a estrutura curricular e para que Max ficasse mais confiante na sua escolha: *“Porque é um curso mais simples do que os outros. Por eu ter Asperger, possuo uma dificuldade em entender assuntos complexos. É um curso que se alinha ao meu perfil”.* As dificuldades acadêmicas ou pessoais encontradas por Max são discutidas em família: *“Juntos buscamos a melhor solução, sempre prezando pela autonomia de Max e se necessário buscamos uma orientação na universidade junto à equipe especializada”* (A.). Dificuldades vivenciadas por um filho podem mobilizar todos os membros da família e requererem desse sistema flexibilidade e capacidade de se reestruturar para continuar atendendo às suas necessidades. (ZARANZA, 2008).

Os pais também relatam: *“Percebemos que ele tem dificuldade com a linguagem, comunicação e na compreensão dos assuntos que têm que ser abordados em algumas tarefas”* (A.). Então, pai e mãe buscam elucidar de forma que o filho entenda e consiga realizar o solicitado. Para eles, Max tem um desempenho melhor quando não é exposto a pergunta e resposta direta: *“Max fica nervoso quando questionado em público. Quando tem que responder diretamente e rapidamente”* (G.). A professora Isabele também identifica em Max a dificuldade de falar em público: *“Fica nervoso quando tem que se posicionar, defender um ponto de vista e ansioso em saber se o que está sendo feito é como eu espero”*. De acordo com a professora, por vezes, Max se cala perante a turma: *“Ele se trava em alguns assuntos diante dos colegas. Quer ser aceito e não fala algo que poderia ser importante. Deixa de falar por medo de risos e gozação. Não quer aparecer”*. Neste sentido, Attwood (2009) relata que:

O problema deles não é ter Asperger, são as atitudes dos outros. O que dói é ser vítima de bullying na escola porque se é diferente, despedido no emprego porque não se é bom a trabalhar em equipe ou porque se fez um comentário verdadeiro sobre o chefe, mas que não é socialmente aceitável. A chave é reconhecer que aquela pessoa é diferente e procurar guiá-la, ao invés de a criticar.

Isabele entende que Max apresenta resistência em sair da rotina, por isso quando foi apresentado o cronograma de atividades, o aluno opinou sobre as temáticas das atividades acadêmicas, enquanto o restante da turma assistia sem fazer questionamento: *“Achei oportuna a colocação dele. Acho que foi bom porque quando um aluno recebe o plano de aula ele tem que entender o que ele vai ver na disciplina”*. O acontecido nos remete a mais um sintoma da SA, que é a adesão a rotinas. De acordo com Attwood (2008), os Aspergers podem ficar muito ansiosos quando ocorre alguma mudança em sua rotina, por menor que seja. Saber o que será feito durante a aula diminui a ansiedade e, assim, ele poderá se dedicar e concentrar nas tarefas solicitadas.

A pessoa com SA também possui uma inabilidade nas relações interpessoais que se caracteriza pela ausência de reciprocidade social e emocional. O uso de formas não-verbais de comunicação e interação social, como contato visual direto, expressão facial, gestos, entre outros, também não são presentes. (KLIN 2006). Entretanto, o indivíduo com SA, não se inibe diante de outras pessoas, ainda que

sua abordagem ocorra de forma inapropriada e excêntrica. Segundo Rodrigues (2012, p. 30):

Os alunos com Síndrome de Asperger têm em geral boa capacidade linguística, vocabulário extenso e capacidade de utilizar estruturas gramaticais complexas. Contudo tem dificuldade de comunicação efetiva especialmente na utilização social da linguagem e na capacidade de transmitir e compreender o significado.

Quanto a socialização com os demais alunos, Isabele refere que acontece de forma harmoniosa: *“Ele faz o estereótipo do nerd e os outros não são nerdes. Os gostos musicais são diferentes, mas a interação dele com os outros está tranquila!”*. A socialização é parte importante do desenvolvimento humano. Para Attwood (2009):

Os ‘aspies’ têm de aprender a fazer amigos, a arte da conversação e muitas outras ferramentas de socialização. Se esse processo arrancar bastante cedo é possível que aprendam com muito êxito. Os ‘aspies’ compreendem a linguagem dos computadores, da música, da matemática, mas os níveis de linguagem subjetiva são-lhes completamente estranhos.

Joana entende que a socialização de Max pode estar afetada pelos sintomas da SA, mas refere que nos atendimentos realizados, o aluno nunca trouxe nenhuma situação adversa com os colegas: *“Ele tem uma fala meio robótica, usa palavras difíceis para conversar, é sempre formal [...] Isso pode afastar um pouco os outros, pois ele tem um entendimento que deve ser tratado diferente, de um modo especial, preferencial”*. Para Paula: *“A socialização e a relação interpessoal são as principais dificuldades que o aluno apresenta. Conhecer melhor a síndrome e compreender que, às vezes, é necessário encontrar formas diferentes para integrar e socializar o aluno são alternativas para este trabalho”*. Segundo Piaulino (2008), o discurso de uma pessoa com SA ocorre sem modulação, de forma monótona e com precisão na dicção de cada sílaba. Há dificuldade de socialização e tem problemas para se comunicar e se relacionar com os outros, o que corrobora com o observado pelas profissionais.

Por outro lado, Attwood (2009) ressalta as potencialidades das pessoas com SA, destacando-se em variados campos científicos e tecnológicos. Elas podem ter grande sucesso nas carreiras que escolhem, potencializando as suas qualidades de obstinação, memória confiabilidade e dedicação, no entanto é essencial que o ambiente de trabalho que o rodeia compreenda às suas características. Sonne

(apud COSTA, 2011) relata que durante muito tempo se falou apenas das dificuldades das pessoas com SA, mas atualmente começam a ser discutidas as habilidades associadas e como isso pode ser um importante recurso em diferentes profissões: “Eles têm boa memória, uma mente muito bem estruturada, paixão por detalhes, bom faro para encontrar erros e perseverança para realizar atividades repetitivas”. (SONNE apud COSTA, 2011).

#### 4.2 Caso 2 - Adam

Quadro 2 - Identificadores

Aluno	Adam	A.
Pai	Cesar	C.
Mãe	Rosana	R.
Professor	Bento	B.
Assistente social	Joana	J.
Psicóloga	Paula	P.

Fonte: Elaborado pela autora.

O participante Adam tem 20 anos e foi diagnosticado com SA aos 10. Morador da cidade de Sapucaia do Sul reside com os pais e um irmão mais velho. Seu pai Cesar tem 50 anos e é vigilante em uma escola municipal. Sua mãe Rosana tem 45 anos e é dona de casa. O irmão Adriano tem 22 anos e é operador de máquina e estudante de ensino superior.

Adam estudou em escola pública no ensino infantil e fundamental. No ensino médio frequentou uma escola federal, na qual conseguiu a vaga através de um sorteio. Ele não teve tratamento diferenciado ou adaptado para suas necessidades em nenhum momento da vida escolar.

Entrou no ensino superior no primeiro semestre de 2012, com 18 anos, no curso de Teologia, o qual cursou por um semestre e desistiu, pois não gostou. Ficou um semestre sem estudar e em 2013 prestou vestibular em universidades diferentes, para Direito e Filosofia, optando por cursar Filosofia. Adam não se identificou como

aluno com SA no momento da inscrição do vestibular: *“Não me identifiquei porque eu queria ser avaliado igual aos outros, como se fosse um aluno normal”*.

#### 4.2.1 A Descoberta da SA: família e instituição de ensino superior

Para a família de Adam, mesmo tendo percebido as diferenças no desenvolvimento entre ele e o irmão mais velho, não imaginavam que o filho tinha SA, até então uma patologia totalmente desconhecida. A mãe de Adam sentia-se incomodada com o fato do filho não olhar nos olhos ao conversar e falar insistentemente sobre um só assunto: *“Isso me incomodava muito e eu não sabia o que era”* (R.). Segundo Assunção e Kuczynski (2011, p. 14), na SA “[...] os interesses e preocupações são limitados, com exclusividades de interesses e aderência receptiva a rotina e rituais, que podem ser auto-impostos ou impostos por outros”.

Chegar ao diagnóstico não foi fácil, principalmente pela falta de recursos financeiros da família: *“A gente não tinha dinheiro para levar ao médico, demorava pra conseguir consulta no posto. Quando descobrimos a SA foi um susto pra nós! Depois percebemos que ele é especial e ter SA não vai atrapalhar sua vida. Mesmo ele sentindo vergonha disso, é um ótimo menino!”* (R.).

Quando esta realidade é diagnosticada surgem na família muitos questionamentos e por vezes uma sensação de fracasso que exige dos membros um período de adaptação para modificar as suas expectativas e aceitar a pessoa como diferente. Essa reação varia de uma família para a outra, em alguns casos o processo é longo e difícil, noutros é mais fácil. (POWELL; OGLE, 1991).

No âmbito universitário, Adam é aluno do professor Bento, que é formado em Medicina, atua como médico pediatra e médico de família. Tem Mestrado e Doutorado em Filosofia e, por necessidade, buscou conhecimento sobre a temática da inclusão de pessoas com deficiência física através do esporte: *“O programa era em reabilitação e inclusão. Eu estudei o assunto”*. Bento relata que o comunicado antecipado de que receberia um aluno com SA foi válido: *“Me passaram o nome do aluno e eu tive a oportunidade de me preparar, não me assustar com a situação, procurar entender as peculiaridades da deficiência”*.

Quando os professores conhecem bem as possibilidades de aprendizagem dos alunos e os fatores que a favorecem, podem auxiliar de forma mais específica

suas necessidades, principalmente quando é necessária a adaptação de material didático. De acordo com Coll (2004, p. 294) "[...] conhecer bem os alunos implica interação e comunicação intensa com eles, uma observação constante de seus processos de aprendizagem e uma revisão da resposta educativa que lhes é oferecida".

Joana, por sua vez, atendeu Adam pela primeira vez por um pedido da coordenação de curso que entrou em contato com o Núcleo de Assistência Estudantil, relatando que havia um aluno com SA. Ela relatou que Adam compareceu no dia agendado, com duas horas de antecedência: *"Chegou e ficou lendo na recepção, esperando eu chamar"*. Neste atendimento, conversaram sobre a deficiência, histórico familiar e escolar e adaptação à Universidade, mas Adam não ficou à vontade: *"Disse que não gostava de falar no assunto, que fazia mal pra ele, mesmo sabendo que sua deficiência era leve, pois pesquisava o assunto"*.

#### 4.2.2 A Tríade: família, instituição de ensino superior e inclusão

Para Adam, seu ambiente familiar é harmonioso. Ele tem um ótimo relacionamento com o irmão mais velho e estudam na mesma universidade: *"Somos muito amigos. Viemos juntos pra faculdade"*. Ele relata que em casa conversam sobre diversos assuntos e buscam fazer as refeições juntos: *"Converso com meu pai, converso com minha mãe, meu irmão, sem problema nenhum. Eles me respeitam, me ajudam quando eu preciso"*.

Os assuntos relativos a estudos sempre foram tema das conversas em família, desde o ensino fundamental: *"Sempre foram interessados em saber de tudo que acontecia em minha vida e do meu irmão"*. A família busca acompanhar a vida acadêmica do filho: *"Mesmo não entendendo os trabalhos do Adam, perguntamos para ele como estão os estudos. A gente vê ele estudando, se dedicando. A gente percebe que isso é importante pra ele, se formar!"* (C.). De acordo com os pais, quando Adam tem dúvidas sobre algum assunto relacionado a universidade, a família conversa, mas quem auxilia é o irmão mais velho: *"A gente não tem muito estudo, por isso acabamos deixando para o irmão ajudar"* (R.). Os irmãos têm uma relação muito boa e trocam conhecimentos e experiências. Conforme Oliveira (2010), os irmãos podem se tornar os melhores aliados dos pais no cuidado de pessoas com SA. Eles também podem ser seus melhores amigos, servir como

modelos e ajudá-los a compreender o mundo social. O subsistema fraterno é um contexto privilegiado para aprender a resolver conflitos. Quando se contata com o mundo extra familiar, normalmente se recorre a essas aprendizagens para se orientar no estabelecimento de novas relações, o que acaba por enriquecer os próprios modelos interativos fraternos. Esta modelação progressiva, fruto das relações entre iguais vai ser utilizada não só com os grupos de amigos ou na escola como, também na vida profissional e nas relações afetivas adultas. (MINUCHIN, 1979).

No que diz respeito a relação entre professor e aluno, o professor Bento entende que devido ao grande número de alunos e aos encontros em aula serem poucos, a aproximação com a família torna-se mais difícil: *“Acho importante o envolvimento com a vida acadêmica do filho, mas aqui no ambiente da universidade a gente não tem informação e tem pouco contato com os familiares nos casos em que poderia ser útil”*. Contudo, acredita que a participação da família no processo de inclusão é importante: *“Poder contar com a família no desenvolvimento deste processo e poder servir de motivação para os alunos é uma forma de tranquilizar os pais”*. Conforme Martins (2001, p. 28) “[...] essa problemática gera nos pais sentimentos de angústia e ansiedade por se sentirem impossibilitados de lidar de maneira acertada com a situação”.

Joana também referiu não conhecer pessoalmente a família de Adam: *“Falei só por telefone com sua mãe, me apresentei como assistente social e me coloquei a disposição”*. Ela entende ser importante a participação da família na vida acadêmica dos filhos: *“Os pais poderiam não investir nele, achar que ele não é capaz, mas pelo que conversei parece que ele tem esse apoio”*. Um dos papéis da família é dar suporte social e emocional aos seus membros, ajudando-os a lidar com as crises próprias do desenvolvimento. (GOMES, 2013). No caso da SA ela também assume um papel relevante no tratamento, sendo preciso conhecer as dificuldades implicadas e saber como agir a fim de ajudar no desenvolvimento de habilidades.

Para Adam, a existência de uma equipe composta por assistente social e psicóloga na universidade é importante para atender e acompanhar as necessidades de cada aluno: *“Para os alunos cadeirantes, cegos também é importante e para os outros alunos também”*. Os pais do aluno desconhecem a existência de um setor de atendimento ao aluno na universidade: *“Não imaginava que em uma universidade existia esse tipo de serviço e nem que os pais poderiam procurar também. Afinal os*



*alunos já são adultos” (C.), mas o avaliaram como importante: “Bom saber que se for preciso meu filho tem onde buscar ajuda e nós estamos sempre à disposição também para auxiliar” (R.).*

O bom relacionamento entre os educadores e a família contribui para o processo de inclusão, pois as dificuldades surgidas podem se resolver mais rapidamente e de forma mais segura. (OLIVEIRA, 2011). Bento entende que o atendimento especializado fica à disposição dos professores na condução de situações que ocorram dentro da sala de aula ou no campus, mas destaca que a procura é pouca ou não acontece: *“Os professores deveriam ficar atentos e entrar em contato com o serviço ou com os familiares para ter alguma informação. Saber se tem alguma patologia ou faz algum tratamento, se está tudo bem com o aluno”*. Segundo Eidelwein (2005), para o professor universitário aceitar um assessoramento e reconhecer a necessidade de uma preparação pedagógica, ele precisa rever sua representação profissional. Faz-se necessário, ainda, que perceba suas incertezas e saiba que não tem todas as respostas prontas e que isso não o fará perder seu prestígio profissional. Além disso, deve dispor de motivação para buscar, pesquisar e aprender.

Em relação a inclusão, Adam considera ter sido muito bem recebido no curso e acolhido pela turma assim como pelos professores e coordenação: *“Aqui me sinto parte, acho que o processo de inclusão tem sido bem conduzido”*. O aluno quer concluir o curso de Filosofia e segundo ele: *“Não quero ficar trancado em um escritório. Quero fazer pesquisas”*.

Os pais de Adam reconhecem a vontade de estudar do filho e a dedicação e motivação que tem por estar na faculdade. Entendem que sem o apoio da família poderia ser diferente: *“É muito bom para nós perceber a felicidade dele na realização de um sonho. Mesmo nem sabendo muito do curso, ver ele diariamente satisfeito é gratificante pra gente!” (R.)*. O professor relatou que o desempenho acadêmico de Adam foi dentro da média da turma e sem maiores problemas: *“Foi bom! Ele estava dentro das características da turma, faz perguntas para o professor”*.

Adam tem em sua família a segurança para tirar suas dúvidas, conversar sobre suas angústias e dividir suas alegrias. Ele entende que sempre teve o apoio necessário para o processo de inclusão no ensino superior e, mesmo que não concordassem inteiramente com a escolha do curso, sempre respeitaram sua escolha: *“Minha mãe diz: o que tu queres fazendo filosofia? Não quero um Platônico*

*dentro de casa. Na verdade, eles queriam que eu seguisse o curso de Direito*". Contudo, sua escolha pelo curso de Filosofia foi motivada pela possibilidade de continuar pesquisando: *"Gosto de pesquisar, de investigar a história dos filósofos."* Para Gentile (2006), se a família demonstrar curiosidade em relação ao que acontece em sala de aula e reforçar a importância do que está sendo aprendido, estará dando uma grande contribuição para o sucesso da aprendizagem.

#### 4.2.3 Desafios Sociais e Acadêmicos

Adam apresenta dificuldade em assumir a SA. Tratar sobre o assunto é difícil para ele: *"Não gosto de falar desse assunto! Só o professor Bento sabe. Só contei pra ele"*. Ao ser questionado se já havia passado por algum constrangimento ou preconceito por ter revelado ser Asperger, Adam relata: *"No ensino fundamental um guri disse: olha lá aquele retardadinho, quer passar de ano só porque é doente mental"*. Rodrigues (2012) destaca que os portadores da SA, têm consciência das suas diferenças, fazendo com que estes sofram e se sintam frustrados, o que não acontece com os Autistas. No ensino médio Adam conta que teve dificuldades com a troca de escola e para fazer novos amigos: *"No início me senti rejeitado, muito sozinho, mas graças a uma professora que percebeu isso e me integrou, eu virei amigo dos meus colegas. Gostavam de mim! Eu me sentia querido por todos!"*. Com a ajuda da professora, Adam sentiu-se incluído no grupo e reconhecido como pessoa: *"Na formatura a turma me homenageou. Quando chamaram meu nome pra buscar o certificado, todos me aplaudiram de pé e eu chorei!"*.

Com a entrada no ensino superior, Adam sentia-se mais preparado para conviver com diferentes colegas e não encontrou dificuldades em se aproximar e fazer amizades: *"Sou amigo de todo mundo!"*. A dificuldade de relacionamento social nas pessoas com SA é uma realidade, porém, quando estas são estimuladas desde cedo, conseguem se desenvolver e ajustar profissionalmente. (BARBIRATO; DIAS, 2009).

Os pais de Adam conseguem perceber algumas dificuldades do filho como a caligrafia e a escrita: *"Adam escreve somente com letra de forma e não usa vírgula nas frases"* (R.). Relatam também que o filho tem dificuldades em assumir sua deficiência perante os amigos e, por vezes, até perante familiares, por vergonha de que seja visto pelos demais como diferente: *"Muitos não sabem que ele tem SA e*

*quando contamos ficam assustados, surpresos. Adam tem medo que as pessoas pensem que ele mente pra tirar algum proveito” (C.).*

Na questão da socialização, o professor Bento relatou que: *“Não é um aluno com dificuldades de relacionamento. É comunicativo e estava sempre cercado de um ou dois colegas. Não parecia com dificuldade de relacionamento”*. Para Oliveira (2010), o fundamental “é perceber o aluno em toda a sua singularidade, captá-lo em toda a sua especificidade em um programa direcionado a atender as suas necessidades especiais”. A percepção desta singularidade é que vai comandar o processo de aprendizado de inclusão destes alunos.

Joana também relatou que Adam não apresentava dificuldades em se relacionar: *“É um jovem bem falante e parece ter facilidade em se relacionar. Já participou de um processo seletivo aqui na instituição”*. Ela enfatizou que o que chamou sua atenção foi o fato do aluno não olhar nos olhos quando fala: *“Conversa naturalmente sobre vários assuntos, mas não te olha!”*. A psicóloga Paula não atendeu o aluno Adam, pois ele não compareceu no horário agendado e não retornou solicitando novo atendimento.

Todos na família atualmente convivem bem com a deficiência de Adam, respeitam sua posição de não contar para algumas pessoas sobre a SA e deixam o filho à vontade para conversar sobre suas necessidades. A valorização, o incentivo, a compreensão, o diálogo e a expressão de sentimentos favorecem a melhoria na relação familiar.

#### **4.4 Sínteses dos Casos Cruzados**

Os casos se assemelham pela composição familiar, pois as famílias são formadas por pai, mãe e um irmão mais velho com a mesma idade, 22 anos. Além disso, todos residem juntos. Para os participantes seu ambiente familiar é adequado. Max, por exemplo, considera seu ambiente familiar excelente e Adam o definiu como harmonioso. Eles afirmaram que conversavam com os pais sobre assuntos acadêmicos e acreditavam que essa partilha contribuía para seu desenvolvimento.

Diante disso, podemos afirmar que a maneira como os pais interagem com seus filhos é importante para o desenvolvimento social desde a infância até a fase adulta. Além disso, seus próprios comportamentos funcionam como modelos para as atitudes dos filhos e estes têm mais efeito na aprendizagem do que as regras

simplesmente. (WEBER, 2009). Os pais de Max e Alam entendiam a importância de fazer parte da vida acadêmica dos filhos, estavam satisfeitos com a condução do processo de inclusão no ensino superior e percebiam que a influência da família estava ligada ao modo como seus filhos se inseriram e como pensavam concluir a graduação.

Nos dois casos, os alunos iniciaram um curso e trocaram no decorrer do ano. Max trocou de curso devido a ter se desentendido com a coordenação do curso de Relações Internacionais, e Adam, por não ter se identificado com o curso de Teologia. Eles escolheram o curso atual por afinidades pessoais e consideravam que tinham sido bem recebidos pela coordenação de curso, além de terem tido o apoio da família para seguir estudando. O apoio recebido da família proporciona maior motivação facilitando a aprendizagem de cada habilidade, fornecendo dicas e permitindo mais acertos do que erros, já que os aspergers costumam ter baixa resistência à frustração. (CAMARGOS et al., 2013).

Para os professores dos participantes foi a primeira experiência com alunos com SA. De acordo com eles, os dois apresentavam bom desempenho acadêmico, eram questionadores em sala de aula e tinham bom relacionamento com os colegas de turma. Para os dois professores a participação da família era importante e influenciava no desempenho acadêmico.

A assistente social e a psicóloga da IES, por sua vez, atenderam o participante Max pela primeira vez separadamente, mas pelo mesmo motivo, conflito com professor. Ambas conheciam a família de Max e a consideravam participativa mas, ao mesmo tempo, exigente. Elas entendiam que a socialização de Max era afetada pelos sintomas da SA, devido a sua fala ser formal e robótica, que dificultava a comunicação com os colegas. Já Adam foi atendido pela assistente social devido a uma solicitação da coordenação de curso, mas no atendimento agendado com a psicóloga ele não compareceu. Joana e Paula não conheceram a família de Adam.

Cabe também destacar como os casos se diferenciaram. Inicialmente, pontua-se a idade em que foi diagnosticada a SA. Max foi diagnosticado aos 5 anos e fazia acompanhamento psicológico desde então. Já Adam teve a confirmação do diagnóstico somente com 10 anos e nunca fez acompanhamento.

O participante Max estudou em escola privada e teve material pedagógico adaptado. Ele não sentia vergonha de seu diagnóstico e se identificou no vestibular como pessoa com SA, considerando-se especial por ter feito a prova separada dos

demais candidatos. Adam estudou em escola pública e não teve material pedagógico adaptado em nenhuma situação. Também não se identificou como pessoa com SA, pois não queria ser tratado de forma diferente e sentia vergonha do diagnóstico, não gostando de falar sobre o assunto.

Quanto à família, perceberam-se particularidades quanto a escolaridade dos pais. Os pais de Max tinham ensino superior completo enquanto que os de Adam somente concluíram o ensino médio. Ana, mãe de Max, é profissional liberal e conta com a ajuda de uma empregada doméstica para a organização da casa. Rosana, mãe de Adam, parou de trabalhar depois do casamento e dedicou-se a criação dos filhos e cuidados domésticos. Na família de Max, somente seus pais trabalham e são responsáveis pelo sustento de todos; na família de Adam, além de seu pai, seu irmão também trabalha e ajuda nas despesas da casa. Adam está em busca de estágio com o mesmo objetivo.

Os pais de Max foram contatados pela universidade e conheceram o serviço especializado da IES, além de também terem conversado com a coordenação de curso para obterem esclarecimentos sobre a formação do filho. No caso de Adam, seus pais nunca foram a universidade e desconheciam a existência do setor.

Quanto ao processo de aprendizagem, a família de Max ressaltou prejuízos na linguagem e na comunicação, já a família de Adam considerava a escrita como um problema. A professora de Max, Isabele, percebia que o aluno tinha dificuldades de falar em público, mas não apresentava problemas de relacionamento com a turma. Já o professor de Adam, Bento, considerava o aluno comunicativo e com bom relacionamento com a turma. Embora a satisfação em ter os filhos cursando a universidade esteja presente na fala das duas famílias, a conclusão do ensino superior para os pais de Max tem como objetivo uma boa colocação no mercado de trabalho, enquanto que os pais de Adam entendem que o filho vai realizar um sonho pessoal com a conclusão da graduação.

A família é uma das principais instituições mediadoras dos padrões e modelos culturais, transmissora de valores, crenças, ideias e significados presentes na sociedade, portanto, exerce uma forte influência no comportamento dos indivíduos. São as experiências familiares que proporcionam a formação inicial de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas. (DESSEN; POLÔNIA, 2007). Nos casos estudados, é possível constatar características marcantes das famílias que perpassaram para os filhos. Em Max a formalidade é perceptível já nos

primeiros contatos, enquanto que em Adam a afetividade é a característica predominante.

O serviço de apoio especializado da IES pareceu ser parte fundamental no processo de inclusão, pois possibilitou a aproximação com a família, permitindo melhor entendimento das características de cada aluno, para uma melhor aprendizagem e vivência acadêmica. Outra questão importante parece ser o professor, pois ao realizar as mediações necessárias, através de instrumentos de ensino e práticas pedagógicas adequadas, propicia o processo de inclusão de forma heterogênea no grupo. Através deste estudo percebeu-se que para todos os participantes, a família influencia no processo de inclusão, e o afeto entre pais e filhos, a busca pelo desenvolvimento e superação de Max e Adam é presente em todas as falas.

Quadro 3 - Semelhanças e particularidades entre os casos

<b>Semelhanças</b>	<b>Max</b>	<b>Adam</b>
A descoberta da SA: família e instituição de ensino superior	Primeira experiência para a professora	Primeira experiência para o professor
A tríade: família, instituição de ensino superior e inclusão	Família satisfeita com o filho na IES	Família satisfeita com o filho na IES
Desafios sociais e acadêmicos	Trocou de curso Pais percebem dificuldades no filho: linguagem e comunicação	Trocou de curso Pais percebem dificuldade no filho: escrita
<b>Particularidades</b>	<b>Max</b>	<b>Adam</b>
A descoberta da SA: família e instituição de ensino superior	Idade do diagnóstico: 5 anos Faz acompanhamento psicológico Não sente vergonha por ter SA Se identificou com SA no vestibular	Idade do diagnóstico: 10 anos Não faz acompanhamento Sente vergonha por ter SA Não se identificou com SA no vestibular
A tríade: família, instituição de ensino superior e inclusão	Família conhece o serviço especializado da IES	Família não conhece o serviço especializado da IES
Desafios sociais e acadêmicos	Não gosta de falar em público Estudou em escola privada com material adaptado	Família não conhece o serviço especializado da IES É comunicativo Estudou em escola pública sem material adaptado

Fonte: Elaborado pela autora.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto, pode-se afirmar que a produção sobre a inclusão no ensino superior ainda é escassa diante de sua importância, visto que os estudos atuais são, em sua maioria, referentes à inclusão de crianças. Mesmo que tenha se constatado a participação das famílias no processo de inclusão dos seus filhos adultos, seus objetivos eram diferentes. Enquanto a família de Max se preocupava com o status que a conclusão da graduação poderia trazer, a família de Adam se referia à realização pessoal do filho, o que pode estar associado a condição econômica e social de cada uma delas. As relações fraternas também se apresentaram de forma diferente, pois Max se referiu ao irmão apenas quando questionado sobre com quem morava, já Adam revelou a figura do irmão bem presente na sua rotina e uma relação de companheirismos reafirmada pela fala dos pais.

A necessidade de qualificação dos professores do ensino superior referente ao tema da inclusão do aluno com SA ficou clara neste estudo, quando a professora Isabele relatou suas dificuldades em atuar de forma justa com os alunos, sem privilegiar aquele com deficiência, e assumiu não estar preparada para lidar com as diferenças em sala de aula. Nos dois casos, os professores afirmaram ser necessária a discussão do tema, pois alguns colegas se negavam a pedir ajuda por não quererem assumir suas limitações.

Constatou-se que a relação instituição de ensino e família existe, embora ainda seja preciso alguns incentivos, o que, em geral, ocorre por parte da IES que oferece acompanhamento de uma assistente social e de uma psicóloga na busca pela inclusão plena do aluno com SA no meio acadêmico, respeitando suas necessidades e oferecendo um espaço para acolhimento de suas demandas, assim como as de sua família. Porém, para que o trabalho em conjunto aconteça a divulgação do serviço deve ser feita de forma mais efetiva, tanto para os alunos como para as suas famílias e os professores da instituição.

Ressalta-se a importância de estudar a inclusão universitária pela abordagem sistêmica, entendendo que estes adultos, assim como seus pais, irmãos e demais componentes de seu círculo de convivência compõem subsistemas, cada um com características próprias, que se vinculam e relacionam, vivenciando todos os processos no desenvolvimento evolutivo de seus componentes. Nesse sentido, acredita-se que este estudo possibilitou um maior entendimento sobre a inclusão do

adulto com SA no ensino superior na perspectiva do aluno, sua família, seus professores, a assistente social e a psicóloga instituição de ensino, bem como sobre a influência da família neste processo.

Sugere-se para estudos posteriores investiguem a inclusão de alunos adultos com outros diagnósticos, para identificar as diferenças e peculiaridades de cada caso no que tange a deficiências físicas e intelectuais. Também seria interessante a realização estudos longitudinais que acompanhassem alunos de inclusão desde início de sua formação acadêmica até sua inclusão no mercado de trabalho.

### **FAMILY AND FRONT OF THE UNIVERSITY ADULT INCLUSION PROCESS WITH ASPERGER SYNDROME IN HIGHER EDUCATION**

**Abstract:** This article is subject to inclusion of adult students with Asperger Syndrome (SA) in higher education. The objective, sought to understand the process of inclusion adults with SA in a higher education institution (IES) from the perspective of the student and his family, as well as teachers, social worker and psychologist at the IES. Family and socio-economic context of these students and their relationship and your family with professional IES was characterized. We conducted a study of exploratory and transversal, with delineation of multiple case studies. Participated in two adults with SA, male, aged between 18 and 20 years, enrolled in a private institution, located in the metropolitan region of Porto Alegre -RS, as well as parents, teachers, social worker and psychologist at the IES. Like a collection instrument we used semi-structured interviews. The qualitative content analysis, from the method of theoretical propositions, revealed that the prospect of completion of higher education, as well as the fraternal relations has different meanings for families. Also noted the need for qualification of teachers regarding the inclusion and that the relationship between the family and the IES exists, but needs to be encouraged. It is believed that this study allowed for a better understanding of the inclusion of the adult with SA through the eyes of those involved in this process.

**Keywords:** Inclusion. Higher education. Asperger Syndrome. Family-university relationship.



## REFERÊNCIAS

- ALVES, M. Aconselhamento parental na Síndrome de Asperger. **Revista Diversidades**, Medeira, PT, n. 26, p. 4-8. 2009.
- ANDOLFI, M. **A terapia familiar**. Lisboa, Editorial Veja, 1981.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM V. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Trad. D. Batista. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médica, 2013.
- ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B.; KUCZYNSKI. Diagnóstico diferencial psiquiátrico no autismo. **Revista Debates em Psiquiatria**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, p. 12-19, maio/jun. 2011. Disponível em: <[http://www.abp.org.br/download/revista\\_debates\\_mai\\_jun.pdf](http://www.abp.org.br/download/revista_debates_mai_jun.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2014.
- ATTWOOD, T. "Precisamos de pessoas com Asperger". [5 jun. 2009]. Entrevistadora: Elsa Páscoa. **Pais & Filhos**, Porto, PT, 5 jun. 2009. Disponível em: <<http://www.paisefilhos.pt/index.php/component/content/1503?task=view&limit=1&showall=1>>. Acesso em: 02 set. 2014. Entrevista concedida a Pais & Filhos.
- ATTWOOD, T. **A Síndrome de Asperger: um guia para pais e profissionais**. Lisboa: Verbo, 2006.
- ATTWOOD, T. **The complete guide to Aspergers Syndrome**. London: Philadelphia: Jessica Kinsley Publishers. 2008.
- BARBIRATO F., DIAS G. **A mente do seu filho: como estimular as crianças e identificar os distúrbios psicológicos na infância**. Rio de Janeiro: Agir; 2009.
- BORREGUERO, P. **El Síndrome de Asperger: excentricidad o discapacidad social?** 6. ed. Madrid: Alianza, 2006
- BRASIL. Ministério da Educação, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 8 out. 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 8 out. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Brasília, DF: MEC / SEF / SEESP, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 22 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 10 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Brasília, DF: Senado Federal, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF 2 dez. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 10 out. 2013.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, DF, set. 2007.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 9 de julho de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm)>. Acesso em: 08 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 08 out. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 10 out. 2013.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos Introdutórios. In BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CAMARGOS Jr., W. e COLS. **Síndrome de Asperger e outros transtornos do autismo de alto funcionamento: da avaliação ao tratamento.** Belo Horizonte: Arte Sã, 2013.

CANADA. **Declaração de Montreal sobre deficiência intelectual.** Montreal, 6 out. 2004. Disponível em: <[http://www.defnet.org.br/decl\\_montreal.htm](http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm)>. Acesso em: 10 out. 2013.

CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. . **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 7-29.

COSTA, R. Autistas chegam ao mercado de trabalho. **Istoé Independente**, São Paulo, ed. 2191, 4 nov. 2011. Disponível em: <[http://www.istoe.com.br/reportagens/174092\\_AUTISTAS+CHEGAM+AO+MERCADO+DE+TRABALHO](http://www.istoe.com.br/reportagens/174092_AUTISTAS+CHEGAM+AO+MERCADO+DE+TRABALHO)>. Acesso em: 01 jul. 2014.

COLL, C., MARCHESI, J. e PALACIOS, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3.

DANTAS, D. C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos - EJA: um estudo de caso.** 2012. Tese (doutorado) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

DESSEN, M. A.; LEWIS, C. Como estudar a “família” e o “pai”? **Paidéia: cadernos de psicologia e educação**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 14-15, p. 105-121, fev./ago. 1998.

DESSEN, M.A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia: cadernos de psicologia e educação**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 21-32. 2007.

EIDELWEIN, M. Pagel. Pedagogia universitária voltada a formação de professores na temática da inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, 2005

FÁVERO, M. A. B.. **Trajetória e sobrecarga emocional da família de crianças autistas: relatos maternos.** 2005. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FERRARI, M.; KALOUSTIAN, S. M. **Introdução. Família brasileira, a base de tudo** 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, Unicef, 2004.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** 2. ed. rev. aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GENTILE, P. Parceiros na aprendizagem. **Nova Escola**, São Paulo, ed. 193, jun. 2006. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/parceiros-aprendizagem-423371.shtml>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

GOMES, M. C. C. **Envolvimento familiar e autonomia na criança com Síndrome de Asperger.** Escola Superior de Educação de Paula Frasinetti - Departamento de Educação Especial, Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e

Motor, Porto, PT, 2013. Disponível em:

<[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/123456789/1257/PG-EE\\_2013CarmoGomes.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/123456789/1257/PG-EE_2013CarmoGomes.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 10 jul. 2014.

GOKHALE, S. D. A família desaparecerá? **Revista Debates Sociais**, Rio de Janeiro, ano 16, n. 30, 1980.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 7 a 12. Vamos conhecer o Brasil. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/caracteristicas-da-populacao>>. Acesso em: 23 out. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior, 2011**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr. São Paulo**, v. 28, p. S3-11. 2006. (Supl. 1).

MARTINS, N. A. R. **Análise de um trabalho de orientação a famílias de crianças com queixa de dificuldade escolar**. 2001. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MINUCHIN, S. **Familles en thérapie**. Paris, J.P. Delarge, 1979.

MINUCHIN, S. **Famílias: funcionamento & tratamento**. Trad. de Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

MOORE, S. T. **Síndrome de Asperger e a escola fundamental: soluções práticas para dificuldades acadêmicas e sociais**. São Paulo: Associação Mais 1, 2005.

NIELSEN, L. B. **Necessidades educativas especiais na sala de aulas: um guia para professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5. ed São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Creches: crianças, faz de conta e cia**. 16. ed :Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **CID-10**. Tradução Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. 8. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas: Autores Associados, 2004.

PIAUILINO, J. D. **Educando pessoas com autismo para conviver em sociedade**. Araguaína: Ed. Santa Rita, 2008.

POWELL, T.; OGLE, P. **El Niño Especial: el papel de los hermanos en su educación**. Barcelona: Norma, 1991.

RODRIGUES, D. A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 23, 2004.

RODRIGUES, M. C.A. **As atitudes dos professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico face à inclusão de alunos com a Síndrome de Asperger no ensino regular**. Dissertação (mestrado em ciências da educação na especialização em domínio cognitivo – motor) -- Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, set. 2012. Disponível em: <<http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/2569>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

VITAL, I. L. V. Aspectos familiares de pessoas com deficiência. In: MAGALHÃES, R. C. B. P.; LAGE, A. M. V. (Org.). **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. 2. ed., rev. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

WEBER, L. **Eduque com carinho**: equilíbrio entre amor e limites – para pais. Curitiba: Juruá, 2009.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

WILLIAMS, C.; WRIGHT, B. **Convivendo com autismo e Síndrome de Asperger**: estratégias práticas para pais e profissionais. São Paulo: M.Books do Brasil, 2008.

WING, L. F. In: ATTWOOD, Tony. **Asperger Síndrome**: a Guide for Parents and Professionals. London: Philadelphia: Jessica Kinsley Publishers. 2003.

YIN, Robert.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G. (Org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17-43.

ZARANZA, N. I. C. **Autismo e família**: estudo dos aspectos familiares e sociais. 2008. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

**APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, Gerente da Gerência de Atendimento ao Aluno da \_\_\_\_\_, autorizo a operacionalização da coleta de dados da \_\_\_\_\_ para consolidação do projeto de pesquisa "Família e universidade frente ao processo de inclusão do adulto com Síndrome de Asperger no ensino superior", tendo como pesquisadora responsável a Assistente Social Angélica da Costa, do Curso de Especialização em Terapia de Casal e Família da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob a orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Angela Helena Marin. O Projeto que visa compreender o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Asperger no ensino superior por meio da perspectiva do próprio aluno, sua família e profissionais da instituição que o acompanham, como os seus professores, o assistente social e o psicólogo está de acordo com os preceitos éticos institucionais e com a proposta técnica da Instituição.

Este documento foi impresso em duas vias, sendo que uma delas ficará com a Instituição e a outra com a pesquisadora responsável.

São Leopoldo, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Gerente da Gerência de Atendimento ao Aluno

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisadora responsável

Nome: Angélica da Costa

Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisador orientador

Nome: Angela Helena Marin

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(ALUNO COM SÍNDROME DE ASPERGER)

Gostaria de convidar você para participar da coleta de dados para consolidação do projeto de pesquisa “Família e universidade frente ao processo de inclusão do adulto com Síndrome de Asperger no ensino superior” tendo como pesquisadora responsável a Assistente Social Angélica da Costa, do Curso de Especialização em Terapia de Casal e Família da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Angela Helena Marin. O Projeto visa compreender o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Asperger no ensino superior por meio da perspectiva do próprio aluno, sua família e profissionais da instituição que o acompanham, como os seus professores, o assistente social e o psicólogo. Espera-se com este estudo contribuir para o melhor entendimento do processo da inclusão universitária, colaborando para a consolidação do trabalho de profissionais que visam à integração entre família e instituição de ensino superior no processo de inclusão. Caso decida participar, você terá que responder a uma entrevista sobre seu desenvolvimento no âmbito universitário e o relacionamento entre sua família e a universidade. A entrevista será realizada individualmente e gravada em áudio para posterior transcrição.

Você sempre poderá obter informações sobre o andamento deste estudo e/ou seus resultados. Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para a pesquisadora responsável, Angélica, por meio do telefone (51) 96287488. Os dados que você irá fornecer serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhuma informação que possa lhe identificar. Eles serão guardados pela pesquisadora responsável em local seguro e por um período de cinco anos. Informo que você pode retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

Acredita-se que os riscos para os participantes sejam mínimos, mas destaca-se que em caso de constar-se qualquer desconforto causado pela pesquisa, a mesma será interrompida e buscar-se-á avaliar a necessidade de encaminhamento para acompanhamento psicológico, que poderá ser feito junto ao Projeto Ambulatorial de Atenção à Saúde – PAAS (UNISINOS) ou na rede pública de saúde. Desta forma, serão assegurados todos os cuidados éticos, o que reforça o benefício que os dados obtidos poderão representar para a população em geral. Além disso, você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável. Sua participação no estudo se confirma com sua assinatura neste documento.

São Leopoldo, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Participante

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisadora responsável

Nome: Angélica da Costa Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisadora orientadora

Nome: Angela Helena Marin Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(MÃE/PAI DO ALUNO COM SÍNDROME DE ASPERGER)**

Gostaria de convidar você para participar da coleta de dados para consolidação do projeto de pesquisa “Família e universidade frente ao processo de inclusão do adulto com Síndrome de Asperger no ensino superior” tendo como pesquisadora responsável a Assistente Social Angélica da Costa, do Curso de Especialização em Terapia de Casal e Família da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Angela Helena Marin. O Projeto visa compreender o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Asperger no ensino superior por meio da perspectiva do próprio aluno, sua família e profissionais da instituição que o acompanham, como os seus professores, a assistente social e a psicóloga. Espera-se com este estudo contribuir para o melhor entendimento do processo da inclusão universitária, colaborando para a consolidação do trabalho de profissionais que visam à integração entre família e instituição de ensino superior no processo de inclusão. Caso decida participar, você terá que responder a uma entrevista sobre seu entendimento em relação ao desenvolvimento de seu filho no âmbito universitário e o relacionamento entre a família e a universidade. A entrevista será realizada individualmente e gravada em áudio para posterior transcrição.

Você sempre poderá obter informações sobre o andamento deste estudo e/ou seus resultados. Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para a pesquisadora responsável, Angélica, por meio do telefone (51) 96287488. Os dados que você irá fornecer serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhuma informação que possa lhe identificar. Eles serão guardados pela pesquisadora responsável em local seguro e por um período de cinco anos. Informo que você pode retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

Acredita-se que os riscos para os participantes sejam mínimos, mas destaca-se que em caso de constar-se qualquer desconforto causado pela pesquisa, a mesma será interrompida e buscar-se-á avaliar a necessidade de encaminhamento para acompanhamento psicológico, que poderá ser feito junto ao Projeto Ambulatorial de Atenção à Saúde – PAAS (UNISINOS) ou na rede pública de saúde. Desta forma, serão assegurados todos os cuidados éticos, o que reforça o benefício que os dados obtidos poderão representar para a população em geral. Além disso, você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável. Sua participação no estudo se confirma com sua assinatura neste documento.

São Leopoldo, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Participante

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisadora responsável

Nome: Angélica da Costa Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisadora orientadora

Nome: Angela Helena Marin Assinatura: \_\_\_\_\_



## APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR/A DO ALUNO COM SÍNDROME DE ASPERGER)

Gostaria de convidar você para participar da coleta de dados para consolidação do projeto de pesquisa “Família e universidade frente ao processo de inclusão do adulto com Síndrome de Asperger no ensino superior” tendo como pesquisadora responsável a Assistente Social Angélica da Costa, do Curso de Especialização em Terapia de Casal e Família da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Angela Helena Marin. O Projeto visa compreender o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Asperger no ensino superior por meio da perspectiva do próprio aluno, sua família e profissionais da instituição que o acompanham, como os seus professores, a assistente social e a psicóloga. Espera-se com este estudo contribuir para o melhor entendimento do processo da inclusão universitária, colaborando para a consolidação do trabalho de profissionais que visam à integração entre família e instituição de ensino superior no processo de inclusão. Caso decida participar, você terá que responder a uma entrevista sobre sua atuação com um aluno adulto com SA, a avaliação de sua inclusão universitária e a sua concepção a respeito do seu rendimento acadêmico. A entrevista será realizada individualmente e gravada em áudio para posterior transcrição.

Você sempre poderá obter informações sobre o andamento deste estudo e/ou seus resultados. Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para a pesquisadora responsável, Angélica, por meio do telefone (51) 96287488. Os dados que você irá fornecer serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhuma informação que possa lhe identificar. Eles serão guardados pela pesquisadora responsável em local seguro e por um período de cinco anos. Informo que você pode retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

Acredita-se que os riscos para os participantes sejam mínimos, mas destaca-se que em caso de constar-se qualquer desconforto causado pela pesquisa, a mesma será interrompida e buscar-se-á avaliar a necessidade de encaminhamento para acompanhamento psicológico, que poderá ser feito junto ao Projeto Ambulatorial de Atenção à Saúde – PAAS (UNISINOS) ou na rede pública de saúde. Desta forma, serão assegurados todos os cuidados éticos, o que reforça o benefício que os dados obtidos poderão representar para a população em geral. Além disso, você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável. Sua participação no estudo se confirma com sua assinatura neste documento.

São Leopoldo, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Participante

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisadora responsável

Nome: Angélica da Costa Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisadora orientadora

Nome: Angela Helena Marin Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE E -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(ASSISTENTE SOCIAL E PSICÓLOGO QUE ACOMPANHAM O ALUNO COM  
SÍNDROME DE ASPERGER)**

Gostaria de convidar você para participar da coleta de dados para consolidação do projeto de pesquisa “Família e universidade frente ao processo de inclusão do adulto com Síndrome de Asperger no ensino superior” tendo como pesquisadora responsável a Assistente Social Angélica da Costa, do Curso de Especialização em Terapia de Casal e Família da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Angela Helena Marin. O Projeto visa compreender o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Asperger no ensino superior por meio da perspectiva do próprio aluno, sua família e profissionais da instituição que o acompanham, como os seus professores, a assistente social e a psicóloga. Espera-se com este estudo contribuir para o melhor entendimento do processo da inclusão universitária, colaborando para a consolidação do trabalho de profissionais que visam à integração entre família e instituição de ensino superior no processo de inclusão. Caso decida participar, você terá que responder a uma entrevista sobre sua atuação no atendimento do aluno adulto com necessidade educacional especial, mais precisamente, o aluno com AS e como avalia a inclusão universitária e social desse aluno. A entrevista será realizada individualmente e gravada em áudio para posterior transcrição.

Você sempre poderá obter informações sobre o andamento deste estudo e/ou seus resultados. Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para a pesquisadora responsável, Angélica, por meio do telefone (51) 96287488. Os dados que você irá fornecer serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhuma informação que possa lhe identificar. Eles serão guardados pela pesquisadora responsável em local seguro e por um período de cinco anos. Informo que você pode retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

Acredita-se que os riscos para os participantes sejam mínimos, mas destaca-se que em caso de constar-se qualquer desconforto causado pela pesquisa, a mesma será interrompida e buscar-se-á avaliar a necessidade de encaminhamento para acompanhamento psicológico, que poderá ser feito junto ao Projeto Ambulatorial de Atenção à Saúde – PAAS (UNISINOS) ou na rede pública de saúde. Desta forma, serão assegurados todos os cuidados éticos, o que reforça o benefício que os dados obtidos poderão representar para a população em geral. Além disso, você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável. Sua participação no estudo se confirma com sua assinatura neste documento.

São Leopoldo, \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

Participante

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisadora responsável

Nome: Angélica da Costa Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisadora orientadora

Nome: Angela Helena Marin Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE F - ENTREVISTA COM ALUNO COM SÍNDROME DE ASPERGER

- 1) Com quem você reside?
- 2) Como considera o teu ambiente familiar?
- 3) Você conversa com os seus pais sobre os assuntos na universidade?
- 4) Como se deu o seu interesse pelo Ensino Superior? Explique.
- 5) Você fez algum teste vocacional?  
- Em caso afirmativo: Com que idade? Foi decisivo para sua escolha?
- 6) O que motivou a escolha do seu curso?
- 7) Houve participação da família neste processo de escolha? Comente.
- 8) Alguém te ajuda a esclarecer dúvidas quando tens dificuldades?  
- Em caso afirmativo: Quem?
- 9) Como você percebe a inclusão no ensino superior?
- 10) Você se identificou como aluno com Síndrome de Asperger no momento do vestibular? Por quê?
- 11) É de seu conhecimento que na Instituição de Ensino Superior que você estuda, existe uma equipe composta por psicólogos e assistentes sociais para atender os alunos em suas diversas demandas?  
- Em caso afirmativo: Você conhece essa equipe? Relate a importância da equipe e o trabalho que realizam junto aos alunos?  
- Em caso negativo: Você gostaria de conhecer a equipe? Acha pertinente este tipo de atendimento?
- 12) Como você avalia a participação da família no processo de inclusão no ensino superior?
- 13) Você tem ou teve algum contato com a coordenação do curso?  
- Em caso afirmativo: Relate como aconteceu  
- Em caso negativo: Você acha que seria importante ter esse contato?
- 14) Sua família apoiou a escolha do curso?  
- Em caso afirmativo: Por quê?  
- Em caso negativo: Por quê?

## APÊNDICE G -ENTREVISTA COM A/O MÃE/PAI DO ALUNO COM SÍNDROME DE ASPERGER

- 1) Seu filho começou a graduação com quantos anos?
- 2) É de seu conhecimento que na Instituição de Ensino Superior que seu filho estuda, existe uma equipe composta por psicólogos e assistentes sociais para atender os alunos em suas diversas demandas?
  - Em caso afirmativo: Você conhece essa equipe? Relate a importância da equipe e o trabalho que realizam junto ao seu filho/a?
  - Em caso negativo: Você gostaria de conhecer essa equipe? Acha pertinente esse tipo de atendimento?
- 3) Você entende que a Instituição de Ensino Superior na qual seu filho estuda busca a aproximação da família?
  - Em caso afirmativo: Do seu ponto de vista, como isso acontece?
  - Em caso negativo: Você gostaria dessa aproximação?
- 4) Você considera importante a participação da família no processo de inclusão universitária do aluno adulto? Por quê?
- 5) Você acompanha a vida universitária de seu filho? Relate como isso acontece.
- 6) Você tem ou teve algum contato com a coordenação do curso que seu filho faz?
  - Em caso afirmativo: Relate como aconteceu
  - Em caso negativo: Você acha que seria importante ter esse contato?
- 7) Você identifica alguma dificuldade apresentada pelo seu filho na realização das tarefas acadêmicas?
  - Em caso afirmativo: Você já entrou em contato com a coordenação de curso para conversar sobre essas dificuldades?
- 8) Como você avalia o processo de inclusão universitária do seu filho?
- 9) Você entende que a sua configuração familiar está implicada no processo de inclusão do seu filho? Explique.
- 10) Fale sobre os aspectos positivos do ingresso do seu filho em um curso de graduação?
- 11) Você apoiou a escolha do curso?
  - Em caso afirmativo: Por quê?
  - Em caso negativo: Por quê?

## APÊNDICE H - ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO ALUNO COM SÍNDROME DE ASPERGER

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Durante a sua graduação você estudou sobre a educação inclusiva?
  - Em caso afirmativo: O que lembra ter estudado? Você estudou a Síndrome de Asperger?
- 3) Já participou de capacitação sobre inclusão? Por qual motivo?
- 4) Você se sente preparada (o) para trabalhar com a diversidade em sala de aula e receber um aluno com Síndrome de Asperger? Explique.
- 5) Relate sua experiência no ensino de um aluno adulto da Graduação, com Síndrome de Asperger.
- 6) Foi necessária alguma adaptação para atender o aluno com Síndrome de Asperger em sala de aula?
  - Em caso afirmativo: O que foi feito e qual o resultado?
- 7) Qual a sua concepção sobre o desempenho acadêmico e a socialização do aluno adulto com Síndrome de Asperger?
- 8) Como você percebe a interação do aluno adulto com Síndrome de Asperger com os demais alunos?
- 9) Você acredita que a Instituição de Ensino Superior está voltada à diversidade, valorização do desenvolvimento humano e inclusão?
- 10) Quais são as maiores dificuldades que você percebe na Instituição de Ensino Superior em relação à inclusão?
- 11) Como você percebe a integração entre os atendimentos especializados, a proposta pedagógica da instituição e a família?
- 12) Como você avalia a sua participação no processo de aprendizagem do aluno adulto com Síndrome de Asperger?
- 13) Como você avalia a participação da família no processo de aprendizagem do adulto com Síndrome de Asperger?
- 14) Você conhece os pais do aluno adulto com Síndrome de Asperger?
  - Em caso afirmativo: em que circunstância os conheceu?
  - Em caso negativo: você acha importante essa aproximação?

**APÊNDICE I -ENTREVISTA COM ASSISTENTE SOCIAL E PSICÓLOGO DA  
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR QUE ACOMPANHAM O ALUNO COM  
SÍNDROME DE ASPERGER**

- 1) Em que situação você atendeu o aluno adulto com Síndrome de Asperger? Explique.
- 2) A Instituição de Ensino Superior acompanha a vida universitária deste aluno de que forma e há quanto tempo?
- 3) Já houve algum contato com a família?
  - Em caso afirmativo: Como surgiu a demanda? Foi uma necessidade da Instituição de Ensino Superior ou da família? Relate
  - Em caso negativo: Existe a possibilidade de contatar a família?
- 4) Você entende que a família pode influir no processo de inclusão no ensino superior? Por quê?
- 5) Qual a sua percepção sobre a socialização do aluno adulto com Síndrome de Asperger?
- 6) Como você avalia a participação da família no processo de inclusão do aluno adulto com Síndrome de Asperger?