A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA ESCOLA DA REDE DE ENSINO ESTADUAL

Suely dos Santos Machado[1]
Jacques Alastair (orientador)[2]

RESUMO: Este artigo analisa a atuação do coordenador pedagógico na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola da rede estadual de ensino, considerando suas responsabilidades na orientação docente, na articulação com as famílias e na organização de práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa, de natureza aplicada, caráter descritivo e exploratório e abordagem qualiquantitativa, articulou levantamento bibliográfico, análise documental e pesquisa de campo. Participaram oito professores do ensino médio, distribuídos entre as áreas de Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, que responderam a um questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas. Os dados foram examinados por meio da categorização temática das respostas e da organização de frequências e percentuais. Os resultados apontaram que os participantes reconhecem as políticas de educação inclusiva, mas relataram ausência de formação continuada específica, dificuldades para adaptar atividades e insuficiência de recursos e orientações pedagógicas. Evidenciou-se, nesse cenário, a relevância do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do acompanhamento coletivo das necessidades dos estudantes. Conclui-se que o coordenador pedagógico desempenha papel estratégico na formação dos professores, no planejamento de ações individualizadas e na articulação entre escola, família e profissionais especializados, embora a efetivação da inclusão dependa de compromisso institucional, condições de trabalho e apoio das políticas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo analisa a atuação do coordenador pedagógico na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola da rede estadual de ensino. A pesquisa parte do reconhecimento dos avanços das políticas públicas voltadas à educação inclusiva e dos desafios ainda existentes para sua efetivação no cotidiano escolar. O objetivo consiste em analisar criticamente a atuação do coordenador pedagógico como articulador de práticas inclusivas, destacando sua contribuição na orientação dos professores, na mediação entre escola, família e equipe multiprofissional e na implementação de estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes com TEA. O estudo fundamenta-se nos pressupostos da educação inclusiva e da coordenação pedagógica, adotando uma abordagem qualiquantitativa, de natureza bibliográfica e de campo. A pesquisa foi realizada com oito professores do ensino médio de uma escola da rede estadual, representantes das quatro áreas do conhecimento. Os resultados evidenciaram que, embora os docentes demonstrem conhecimento

[1] Mestra em Educação pela UFMA. E-mail: suellyalves@hotmail.com.
[2] Mestre em Educação pelo IFMA. E-mail: jacquesalastair@gmail.com

acerca das políticas públicas de inclusão, há deficiência na oferta de formação continuada voltada ao atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial, o que dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas individualizadas. Verificou-se, ainda, a necessidade de fortalecer a atuação do coordenador pedagógico na promoção da formação docente, na articulação das ações inclusivas e na implementação de estratégias que garantam uma educação mais acessível, equitativa e comprometida com o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes.

2 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida possui abordagem qualiquantitativa, pois busca compreender tanto os aspectos subjetivos da atuação do coordenador pedagógico na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), quanto organizar dados objetivos que evidenciem essa prática. Trata-se de um estudo de natureza aplicada, de caráter descritivo e exploratório, uma vez que pretende descrever e analisar como ocorre a atuação do coordenador no contexto escolar e, ao mesmo tempo, levantar informações que possam ampliar a compreensão sobre o processo inclusivo.

Os sujeitos da pesquisa são o coordenador pedagógico e professores da escola investigada, escolhidos por estarem diretamente envolvidos nas práticas pedagógicas e nas decisões que dizem respeito à inclusão de alunos com TEA. O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário semiestruturado, contendo perguntas abertas e fechadas, que permitem captar percepções pessoais e, ao mesmo tempo, fornecer dados mensuráveis para análise. Além disso, recorreu-se à análise documental, observando registros pedagógicos e projetos da instituição. As respostas foram organizadas de forma a possibilitar tanto a análise qualitativa, por meio da categorização temática do conteúdo, quanto a análise quantitativa, por meio de frequência e percentuais. Todo o processo respeitou os princípios éticos da pesquisa em educação, garantindo a participação voluntária dos sujeitos, o anonimato e a confidencialidade das informações.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) são transtornos que compartilham déficits significativos na interação social como sua principal característica definidora. Esse déficit

social é bastante severo, e sua gravidade precoce e seu início levam a mais problemas gerais e disseminados tanto na aprendizagem como na adaptação. (Volkmar; Wiesner, 2019)

Os últimos anos foram marcados por mudanças substanciais na evolução do TEA, entre elas a sua nomenclatura. Pois, O Transtorno Do Espectro Autista era dividido em leve e adaptativo (DSM-VI), onde se resumia “Síndrome de Asperger “que dava norte ao nível leve. Os demais níveis eram considerados como outras denominações como TID (Transtornos invasivos do desenvolvimento).

Hoje, todas essas categorias foram unificadas, sob os termos Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo definidas em níveis de suporte. O DSM-V TR, nos dar base a estes níveis de gravidades, onde eles norteiam intervenções terapêuticas que promovem ganhos no desenvolvimento dos autistas. Esses níveis são classificados em:

O nível 1 indica que a pessoa com deficiência necessita de apoio leve e adaptável. A mesma apresenta dificuldades em iniciar uma comunicação social ou mantê-la.

O nível 2, exige um apoio substancial, apresentando déficits graves nas habilidades de comunicações sociais verbal e não-verbal, com prejuízos mesmo com o apoio. Seus comportamentos repetitivos são mais frequentes, dificultando suas rotinas diárias.

O nível 3, requer um apoio muito substancial. Sua comunicação é severa, interação é mínima, baixa autonomia e pouca funcionalidade. Este público acentua grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Nesse sentido, fica evidente que o diagnóstico precoce de tratamentos efetivos nos ajudam a otimizar, na medida do possível, os resultados finais da criança. (Volkmar; Wiesner, 2019, p. 25)

Os dados da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2023) indicam que, que há um crescimento significativo no número de diagnóstico que demandam intervenções especializadas, baseadas em evidências científicas.

Contudo, é necessário ressaltar que, com a inclusão do estudante do transtorno espectro autista no espaço escolar, a escola é confrontada a refazer seus conceitos, a mudar de postura em relação ao aluno ideal. A inclusão, exige de nós quebra de paradigma, mudança de práticas docentes, formação de professores, currículo aberto as diferenças

Segundo Silva e Francisco (2024), os sinais do TEA surgem antes dos 3 anos de idade, em cada 10 mil crianças, cerca de 4 ou 5 apresentam o transtorno, com predomínio em indivíduos do sexo masculino. Esse fato nos revela que, quanto mais cedo a criança for diagnosticada mais chances de se desenvolver ela terá.

Apesar dos avanços nas pesquisas, ainda não existem cura para o transtorno, porém há nas descrições na literatura a respeito de diversas intervenções terapêuticas que podem promover ganhos no desenvolvimento das pessoas afetadas e diminuição dos sintomas, resultando em melhora da qualidade de vida, independência e inserção social. (Medavaraporu et al., 2019).

É importante destacar que o autismo é um transtorno complexo, não conseguiremos obter êxito trabalhando de forma isolada, o trabalho desenvolvido por uma equipe multidisciplinar é de suma importância para o desenvolvimento das capacidades dessas pessoas, além de contribuir com tarefas essenciais na dinâmica do seu dia.

Nessa direção Gomes e Silveira (2022), reforça que, o autismo é um transtorno caracterizado por um atraso no desenvolvimento e dificuldade de aprendizagem, por isso ensinar a essas crianças da mesma maneira que se ensina a crianças sem autismo pode ser pouco efetivo.

É notório a expansão no Brasil das matrículas dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação matriculas cresceram 17,2% - de 1,8 milhões para 2,1 milhões.

A Intenção deste estudo é fazer uma análise crítica sobre a Atuação do Coordenador Pedagógico na Inclusão de Alunos Autistas em uma escola da rede de ensino estadual, bem como reflexões sobre a inclusão visando sua articulação com objeto de estudo, contudo pretendemos instigar a importância da atuação do coordenador pedagógico na inclusão de alunos com TEA em uma escola da rede de ensino estadual, sujeito enquanto um dos agentes de transformação pode contribuir com sua mediação na inclusão de alunos com TEA.

Considerando as matriculas dos estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) aumentaram 44,4%, entre 2023 e 2024. Os dados do Censo Escolar 2024 saltou de 636.202 para 918.877 nesse período, sendo que 95,4% estão matriculados nas escolas em classes comuns.

Nesse sentido, com o ingresso dos alunos TEA no espaço escolar, exige desafios gigantescos para serem enfrentados na educação básica. Apesar das resistências, não podemos deixar de incluir o aluno com TEA, e não só manter o aluno na escola, mas garantir que ele se aproprie dos conhecimentos científicos, e" avance em todos os aspectos de sua personalidade. (Mantoan, 2009).

3.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

O coordenador pedagógico, compõe a equipe da gestão da escola, tem por atribuição articular, coordenar, supervisionar, acompanhar, orientar e subsidiar o desenvolvimento do trabalho pedagógico. (Silva et al., 2017)

O trabalho no âmbito da escola, é muito desafiador e exige do coordenador pedagógico ações que viabilizem a dinâmica no espaço escolar. No entanto, é vital que esse profissional esteja em constante formação, seja apoiado de fato por uma gestão democrática, pois, a conexão entre coordenação e gestão fortalece o andamento do ensino e aprendizagem.

Com relação a inclusão do aluno TEA no espaço escolar é um gigantesco desafio para escola, pois ainda precisamos romper com práticas excludentes e garantir não só o acesso, mas o processo ensino – aprendizagem. O coordenador pedagógico, portanto, não pode se esquivar de suas responsabilidades enquanto, ”[...] coordenador e orientador do trabalho pedagógico” (Oliveira, 2015).

Santos, Oliveira e Pavani (2017) explicam que o papel do coordenador pedagógico é fundamental para articular saberes e fazeres que garantam a interface entre docentes e discentes, pois o coordenador pedagógico viabiliza a rede dialógica entre o ensino e aprendizado.

É inegável a importância do coordenador no ambiente escolar, nos resta entender que a inclusão do aluno TEA no espaço da escola não depende somente dos seus esforços, mas do comprometimento de todos envolvidos. Todavia, ultrapassar barreiras da inclusão, implica na formação docente, infraestrutura e principalmente reestruturação do sistema educacional.

3.2.1 O PEI COMO SUPORTE DE INCLUSÃO ESCOLAR

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um instrumento pedagógico que organiza, registra e orienta estratégias e recursos adaptados para atender às necessidades de aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial. Ele está previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e regulamentado pelo Decreto nº 7.611/2011, art. 14, que estabelece “medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta da plena participação” (Brasil, 2011).

De acordo com o portal DIVERSA, “o PEI é um instrumento de planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades /superdotação” (Diversa, 2020, p. 1). Sua função é orientar o trabalho da equipe escolar de maneira personalizada,

contemplando metas claras, metodologias diferenciadas e formas de avaliação coerentes com o perfil do estudante.

No contexto do TEA, o PEI é fundamental para garantir que o planejamento pedagógico respeite as particularidades cognitivas, comportamentais e sociais do aluno. Segundo Mendes (2014, p. 87), "o PEI assegura que o processo educativo seja construído com base nas necessidades reais do estudante, garantindo oportunidades para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades".

A construção do PEI deve ser colaborativa, envolvendo coordenador pedagógico, professores regulares, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipe multiprofissional e família. Conforme destaca o Instituto Federal da Paraíba, "o documento é individual, com estratégias diferenciadas para que o estudante progrida dentro de suas possibilidades" (IFPB, 2023, p. 2). Esse caráter colaborativo favorece a coerência entre as ações escolares e as necessidades do estudante, além de fortalecer a parceria entre escola e família.

Outro aspecto essencial é que o PEI seja dinâmico e flexível, permitindo ajustes ao longo do ano letivo. O repositório do IFES (2022) reforça que "o PEI deve ser revisto periodicamente para acompanhar o progresso do estudante e adequar as estratégias, garantindo sua efetividade".

Para o coordenador pedagógico, o PEI é mais do que uma obrigação legal: é uma ferramenta estratégica que orienta práticas inclusivas, assegura a continuidade do processo educativo e contribui para a superação de barreiras pedagógicas e atitudinais. Ao implementá-lo de forma efetiva, a escola concretiza o princípio da educação inclusiva, garantindo que o aluno com TEA participe ativamente da vida escolar e alcance avanços significativos em sua aprendizagem e desenvolvimento social.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada com 8 professores do ensino médio, sendo 2 professores de cada área de conhecimento (Linguagens, Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) no total foram 08 professores participantes da pesquisa, sendo 3 do sexo feminino, e 5 do sexo masculino. Quanto a sua experiência na área do magistério, está entre 10 e 24 anos de exercício profissional. Em relação a sua formação, todos são graduados e tem pós – graduação.

Quando questionamos sobre a sua formação com alunos público – alvo da educação especial, a resposta foi unânime em dizer que, não é oferecida formação nesse sentido, por isso, eles não conseguem desenvolver um trabalho individualizado com esses estudantes. Sobre essa questão, Prais (2017) acrescenta que:

A formação docente é um dos aspectos que Interverem na efetivação da educação inclusiva. Por meio dela deveriam ser fornecidos conhecimentos pedagógicos sobre a ação pedagógica junto aos alunos com deficiência ou sem deficiência, que apresentam ou não dificuldade de aprendizagem.

Nakayama (2019) argumenta que entender a educação como inclusiva requer a iniciativa dos educadores para identificarem adequações necessárias, que lhe permitam assumir sua responsabilidade de ensinar bem a todos aqueles que estão na escola. Pode-se observar, que o trabalho realizado pelo professor em sala de aula é de extrema importância para a inclusão escolar," [...] e a qualidade da formação inicial dos professores para habilitar para o exercício da docência[...]" (Trojan, 2018) faz toda a diferença no ensino e aprendizagem do aluno.

Com base nas falas dos participantes da pesquisa, pode - se observar que eles tem conhecimento das políticas públicas, mas, existe uma grande lacuna em conhecer e fazer dela instrumento de mudança das práticas pedagógicas," pois a chegada de crianças com deficiência às escolas regulares promove o debate acerca das condições de acessibilidade e, sobretudo, da efetivação social privilegiada da escola."(Nakayama, 2019).

Para tal, vale destacar que os resultados confronta a prática docente, provoca quebrar de paradigma, implementação das políticas públicas, formação do corpo docente, desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam as necessidades de todos os estudantes que necessitam de adaptações no decorrer do seu processo de aprendizagem.

A segunda parte da entrevista questionamos sobre a inclusão de alunos com TEA nas escolas da rede ensino estadual, as perguntas foram: a) na sua opinião a inclusão no ambiente escolar acontece de fato? Quais os principais desafios encontrados na inclusão dos alunos com TEA?

Os professores se posicionaram respondendo da seguinte forma;

> "Na verdade a inclusão não acontece na escola, não sabemos como trabalhar com aluno especial."
>
> "Deveria ter sala de recurso recursos para ajudar esses alunos." "É difícil trabalhar com aluno normal imagina com especial."
>
> "Não fomos preparados para trabalhar com alunos especiais, deveria ter o professor só para esses alunos."

Quantos aos desafios enfrentados, obtivemos as seguintes respostas:

> "É preciso orientação para o planejamento de atividades adaptativas."
>
> "O tempo que o professor fica na sala impossibilita atividades diferenciadas para um ou dois alunos, no contexto de 30 alunos."
>
> "Falta de recursos compromete uma aula dinâmica."

O grupo de participantes da pesquisa demonstrou através de suas respostas, a necessidade de intervenção pedagógica na prática docente, suporte na construção de um plano

individualizado para o aluno TEA, “[...]considerar esses aspectos é imprescindível construção da qualidade na atuação do coordenador pedagógico.”(Oliveira, 2015). É nesse contexto que o coordenador pedagógico atua, contribuindo para a materialização de práticas que favorecem o processo de ensino e aprendizagem.

Diante de tal situação, ‘’a formação que está sendo oferecida aos professores não atende aos reclamos do ensino inclusivo,” (Mantoan, 2009) a transformação da prática pedagógica, com vistas a inclusão, exige subsídios teóricos e metodológicos para a ação docente, que deverá atender ás necessidades reais de aprendizagem.(Prais, 2017), não resta dúvida que a formação dos docentes é essencial para a escolarização dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Nessa perspectiva, Campos (2014) ressalta que a formação centrada na escola implica responsabilidade do professor e postura reflexiva em relação ao cotidiano. Implica responsabilidade do professor nos âmbitos individual e coletivo. E quando se trata de coletivo entram em cena a escola e, assim como os demais docentes, o orientador pedagógico, que tem suas funções voltadas para esse entrelaçar de questões do cotidiano escolar para o processo de formação constante.

A última parte da entrevista se constituiu na atuação do coordenador pedagógico na inclusão escolar. As argumentações dos docentes foram as seguintes:

a) Apropriar-se de conteúdos teórico metodológico, para orientar com propriedade a comunidade escolar;

b) Buscar informações com pais e responsáveis;

c) Formação continuada para melhorar a prática docente;

d) Planos e atividades adaptativa;

e) Promover estratégias para fortalecer o processo ensino – aprendizagem.

De acordo com as respostas emitidas pelos professores, os coordenadores pedagógicos têm se empenhado em atender as demandas levantadas. Entretanto, é preciso reconhecer que o processo de inclusão não depende somente dos esforços do coordenador, visto que a questão tem implicações e dificuldades que impedem a concretização do processo de inclusão.

Catanante, Dias e Silva (2018) enfatiza que, para que o coordenador pedagógico cumpra essa atribuição, é necessário pensarmos em sua formação continuada também, considerada uma das condições que contribuirá para a melhoria da qualidade do ensino e a permanência desse/a profissional na função.

Assim, a prática do coordenador pedagógico deve estar embasada em conhecimentos tanto teóricos quanto práticos que possam impulsionar uma mudança em relação à concepção de ensino – aprendizagem no espaço escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou a importância da atuação do coordenador pedagógico como peça-chave no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na rede estadual de ensino. Observou-se que, apesar dos avanços legais e políticos que garantem o direito à educação inclusiva, ainda existem desafios significativos na prática cotidiana das escolas. A efetivação de estratégias pedagógicas diferenciadas, a formação continuada dos professores e o acompanhamento individualizado dos estudantes se mostraram essenciais para promover um ambiente educacional acolhedor e eficaz.

Além disso, constatou-se que a atuação proativa do coordenador pedagógico, articulando recursos, apoiando a equipe docente e mediando a comunicação com famílias, contribui diretamente para a construção de um espaço escolar mais inclusivo. Ressalta-se, portanto, a necessidade de políticas educacionais que valorizem e apoiem esse profissional, garantindo condições adequadas para que a inclusão não seja apenas um direito formal, mas uma prática efetiva no cotidiano escolar.

Em suma, a inclusão de alunos com TEA demanda comprometimento coletivo, planejamento estratégico e sensibilidade pedagógica, reforçando que a educação inclusiva é um processo contínuo que exige dedicação, reflexão e colaboração entre todos os envolvidos.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica; Educação inclusiva; Transtorno do espectro autista; Plano educacional individualizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 13 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2015-2018/2015/lei13146.htm. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso em: 8 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

DIVERSA. **O que é o Plano Educacional Individualizado (PEI)**. 2020. Disponível em: https://diversa.org.br. Acesso em: 31 ago. 2021.

GOMES, Camila Graciella Santos; SILVEIRA, Analice Dutra. **Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo**: manual para intervenção comportamental intensiva. Curitiba: Appris, 2022.

IFES. **Repositório institucional**. 2022. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br. Acesso em: 30 ago. 2024.

IFPB. **Plano Educacional Individualizado (PEI)**. 2023. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/prae/acessibilidade-e-inclusao/plano-educacional-individualizado-pei. Acesso em: 30 ago. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MENDES, E. G. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2014.

NAKAYAMA, Antonia Maria. **Educação inclusiva**: fundamentos e perspectivas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

OLIVEIRA, Rosiane Cristina Muniz de. **Coordenação pedagógica na educação infantil**. Curitiba: Appris, 2015.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Das intenções à formação docente para a inclusão**: contribuições do Desenho Universal para a aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, Itamar Mendes da et al. (org.). **Práticas de coordenação pedagógica na escola pública**. Curitiba: Appris, 2017.

VOLKMAR, Fred R.; WIESNER, Lisa A. **Autismo**: guia essencial para compreensão e tratamento. Tradução de Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2019.