



Artigo de Revisão

Fortalecimento da parceria família-escola: relações entre desenvolvimento emocional e aprendizagem

Daniella Santos, ProfªEsp: Cláudia Santos, Rogério Rodrigues da Silva

Afiliação 1: Curso de Psicologia, Centro Universitário Evangélico de Goianésia (UNIEGO), Goianésia, Brasil.
Autor correspondente:

Resumo

A parceria entre família e escola constitui um dos fatores mais relevantes para o desenvolvimento emocional, social e educacional da criança, por aproximar os dois principais contextos de sua formação. Este estudo teve por objetivo analisar a importância do fortalecimento da relação família-escola para o desenvolvimento emocional e educacional da criança, considerando as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional. Realizou-se revisão integrativa da literatura nas bases SciELO, PePSIC, PubMed, ERIC e Web of Science, com descritores em português e inglês, priorizando meta-análises, revisões sistemáticas e estudos empíricos das duas últimas décadas. Os resultados indicam que os vínculos afetivos seguros e o ambiente facilitador favorecem a segurança emocional e a disposição para aprender; que o envolvimento familiar e a qualidade da relação professor-aluno associam-se, de modo consistente, a melhores desfechos acadêmicos e socioemocionais; e que a qualidade da interação prediz a confiança entre as partes mais do que a frequência de contatos. Evidencia-se, ainda, que intervenções de parceria família-escola produzem efeitos positivos sobre o rendimento e a competência socioemocional, e que a atuação da Psicologia Escolar, ao recusar leituras individualizantes e culpabilizadoras do fracasso, contribui para a mediação e a escuta institucional. Conclui-se que fortalecer a parceria família-escola é estratégia central para ambientes educacionais mais humanizados, inclusivos e favoráveis ao desenvolvimento integral da criança, exigindo comunicação dialógica, reconhecimento das condições reais das famílias e práticas éticas e coletivas.

Palavras-chave: Relações familiares; Desenvolvimento infantil; Psicologia educacional; Aprendizagem; Apego ao objeto.

1. INTRODUÇÃO

A relação entre família e escola ocupa lugar de destaque nas discussões contemporâneas sobre educação, desenvolvimento infantil e aprendizagem. A criança não chega ao ambiente escolar como sujeito isolado de sua história, mas como alguém que carrega experiências familiares, vínculos afetivos e condições de vida específicas. A perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano situa família e escola como microsistemas cujas conexões e o mesossistema, moldam as trajetórias infantis (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Por isso, ambas constituem os dois principais contextos de desenvolvimento humano, ainda que, no cenário brasileiro, a relação entre elas tenha sido pouco investigada de forma sistemática pela Psicologia, e em especial pela Psicologia Escolar (Dessen & Polonia, 2007).

A relevância do tema apoia-se em evidência empírica robusta. Metanálises demonstram que o envolvimento familiar se associa positivamente ao desempenho acadêmico (Castro et al., 2015) e ao ajuste comportamental e socioemocional das crianças (Barger et al., 2019), e que intervenções deliberadas de parceria família-escola produzem ganhos consistentes tanto acadêmicos quanto socioemocionais (Smith et al., 2020; Sheridan et al., 2019). Paralelamente, a teoria do apego sustenta que a segurança emocional construída nos primeiros vínculos favorece a exploração do ambiente e a adaptação escolar (Bowlby, 1988), enquanto a perspectiva winnicottiana do ambiente facilitador evidencia que os espaços frequentados pela criança, inclusive a escola, podem sustentar ou dificultar seu amadurecimento emocional (Winnicott, 1965/1983).

Persiste, contudo, uma lacuna. Boa parte da produção enfatiza a importância da parceria em abstrato ou reduz as dificuldades escolares a características individuais da criança e de sua família, reproduzindo discursos de culpabilização que ocultam determinantes institucionais e sociais (Patto, 2015). São escassos os trabalhos que articulam, de modo crítico, a evidência internacional sobre envolvimento familiar e relação professor-aluno com a tradição brasileira da Psicologia Escolar e com as contribuições do desenvolvimento emocional. Diante disso, o presente artigo tem por objetivo analisar a importância do fortalecimento da parceria entre família e escola para o desenvolvimento emocional e educacional da criança, buscando compreender como os vínculos familiares, a escuta institucional e as práticas escolares podem favorecer processos de aprendizagem mais significativos e ambientes educacionais mais acolhedores.

2. MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, adequada por reunir evidências de diferentes delineamentos, metanálises, revisões sistemáticas, estudos empíricos e ensaios teóricos em torno de uma mesma questão norteadora: de que maneira o fortalecimento da parceria entre família e escola contribui para o desenvolvimento emocional, social e educacional da criança?

A busca foi realizada nas bases SciELO, PePSIC, PubMed/MEDLINE, ERIC e Web of Science, além do Portal de Periódicos CAPES. Utilizaram-se descritores em português e inglês, combinados pelos operadores booleanos AND e OR, entre eles: relação família-escola, envolvimento parental, desenvolvimento emocional, psicologia escolar, vínculos afetivos; e *family-schoolpartnership*, *parental involvement*, *teacher-studentrelationship*, *attachment* e *social-emotionaldevelopment*. Adotaram-se como critérios de inclusão: artigos revisados por pares e obras de referência clássicas indispensáveis à fundamentação teórica, sem restrição de idioma, priorizando publicações das duas últimas décadas. Foram excluídos materiais sem revisão por pares e fontes de divulgação sem lastro científico. A leitura dos textos completos orientou a organização temática dos resultados em quatro eixos. Por não envolver diretamente seres humanos, o estudo dispensou apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa.

3. RESULTADOS

3.1 Vínculos familiares, apego e segurança emocional

A infância é período decisivo para a constituição do sujeito, e é no âmbito familiar que a criança encontra suas primeiras referências de cuidado, linguagem e pertencimento. A teoria do apego sustenta que a qualidade das relações estabelecidas nos primeiros anos contribui para a segurança emocional e para a capacidade de explorar o ambiente, funcionando a figura de cuidado como uma base segura a partir da qual a criança se aventura no mundo (Bowlby, 1988). Essa formulação tem implicações diretas para a escolarização: revisão longitudinal indica que crianças com apego seguro apresentam melhor prontidão escolar e autorregulação, competências críticas para o ingresso na escola (Pallini et al., 2018).

O vínculo, contudo, não se restringe à família. Estudos sobre a relação professor-criança, ancorados na tradição do apego, mostram que a proximidade e a função de base segura exercidas pelo docente promovem a segurança emocional no ambiente escolar e fornecem informação singular sobre o desenvolvimento, não redutível a outras medidas de prontidão (Verschueren & Koomen, 2012). Revisões que percorrem três décadas de pesquisa confirmam o papel das funções de base segura e de porto seguro da relação professor-criança na promoção da

segurança emocional na escola (Verschueren, 2015). A metanálise de Ahnert et al. (2006), já demonstrara que crianças estabelecem vínculos significativos com cuidadores não parentais e que a sensibilidade do educador prediz a segurança dessas relações. Winnicott (1965/1983) amplia essa compreensão ao destacar o papel do ambiente suficientemente bom, o amadurecimento emocional depende de um ambiente que sustente a criança e ofereça cuidado, permitindo o desenvolvimento da espontaneidade e da confiança. Embora formulada a propósito do cuidado inicial, essa noção ilumina a importância de ambientes escolares acolhedores como continuidade da sustentação afetiva, ideia retomada pela literatura clínica que concebe a escola como um ambiente de sustentação (Cohen, 2012).

3.2 Envolvimento familiar e desfechos acadêmicos e socioemocionais

A associação entre envolvimento familiar e desenvolvimento infantil é um dos achados mais replicados da pesquisa educacional. A metanálise de Castro et al. (2015), reunindo 37 estudos, encontrou efeito positivo e moderado do envolvimento parental sobre o rendimento, com destaque para as expectativas acadêmicas e o incentivo à leitura. O conjunto de meta-análises de Jeynes (2005) reforça esse padrão em populações urbanas, identificando as expectativas parentais como o componente mais consistente, e revisão sistemática subsequente confirmou a associação geral, ainda que com variações conforme o indicador considerado (Wilder, 2014). A síntese de Barger et al. (2019), abrangendo centenas de estudos, ampliou o escopo ao evidenciar associação também com o ajuste comportamental e socioemocional das crianças. Uma metanálise de segunda ordem, reunindo cinquenta anos de pesquisa, sintetizou esse acúmulo e confirmou a robustez, embora modesta, da relação entre envolvimento e realização escolar (Kim, 2022). Convém, entretanto, evitar leituras simplistas: a revisão de Boonk et al. (2018) concluiu que a relação, embora consistente, é menos forte do que tradicionalmente se supõe e varia conforme o tipo de envolvimento, e uma meta-análise de segunda ordem confirmou que a magnitude dos efeitos depende das dimensões consideradas, sendo a responsividade parental (afeto) uma das mais associadas a bons desfechos (Tan et al., 2025).

Os efeitos do investimento relacional extrapolam as notas e programas de aprendizagem socioemocional, sintetizados por Durlak et al. (2011) em 213 estudos com mais de 270 mil estudantes, produziram melhora em competências socioemocionais, atitudes, comportamento e desempenho, com ganho equivalente a onze pontos percentuais no rendimento; revisão mais recente confirmou efeitos positivos, ainda que modestos, sobre o desempenho em diferentes disciplinas (Zhao & Sang, 2025). O sentimento de pertencimento escolar, por sua vez, associa-se a melhores desfechos motivacionais, socioemocionais e acadêmicos (Korpershoek et al., 2020), e a conexão escolar opera como fator de proteção para a saúde mental de crianças e adolescentes (Rose et al., 2024). Em conjunto, esses achados sustentam que a aprendizagem não é processo estritamente cognitivo, mas envolve segurança emocional, motivação e reconhecimento, dimensões que a articulação entre desenvolvimento e cultura, na perspectiva histórico-cultural, já situava como constitutivas do aprender (Vygotsky, 1978), e que a psicologia do desenvolvimento associa à integração entre afetividade e cognição (Wallon, 2007).

3.3. Qualidade da relação, comunicação e a parceria como intervenção

Se o envolvimento importa, sua eficácia depende da qualidade da relação. A metanálise de Roorda et al. (2017), com 189 estudos e cerca de 249 mil estudantes, demonstrou que a relação afetiva professor-aluno se associa ao engajamento e, por essa via, ao rendimento, tanto no ensino fundamental quanto no médio. A qualidade da interação, aliás, prediz a confiança entre pais e professores melhor do que a mera frequência de contatos (Adams & Christenson, 2000), o que ajuda a compreender por que a parceria se organiza melhor quando concebida como esferas de influência sobrepostas e responsabilidade partilhada entre família, escola e comunidade (Epstein, 2011). No plano da parceria propriamente dita, a evidência é convergente: Smith et al. (2020) mostraram que intervenções de parceria família-escola melhoram o rendimento e os comportamentos acadêmicos das crianças, de modo consistente entre diferentes grupos étnicos, enquanto Sheridan et al. (2019) evidenciaram ganhos em competência socioemocional e saúde mental, identificando como componentes eficazes a comunicação casa-escola, o apoio comportamental e a relação produtiva entre pais e professores.

A produção brasileira acrescenta uma leitura crítica desse quadro, por tanto as previsões nacionais apontam que a relação família-escola aparece, na literatura, marcada por situações vinculadas a algum problema e pela ação da escola em orientar os pais sobre como educar os filhos, com decréscimo da participação à medida que a criança avança nas séries (Dessen & Polonia, 2007). Levantamentos da produção em Psicologia Escolar mostram que a família é frequentemente descrita como ausente e responsabilizada pelo insucesso dos filhos, leitura que a psicologia escolar crítica busca desconstruir (Albuquerque & Aquino, 2021). Estudos indicam, ainda, que a comunicação e o engajamento familiar figuram como preditores de sucesso escolar, embora persista a dificuldade de estabelecer efetivamente essa parceria (Saraiva-Junges & Wagner, 2016), e que a responsabilidade tende a não ser compartilhada, sobrando críticas de ambos os lados (Chechia & Andrade, 2024). A superação desse impasse passa por reconhecer a família como parceira na compreensão da criança e por fortalecer a atuação do psicólogo escolar na aproximação entre os contextos (Souza et al., 2020). Quando a

escola procura a família apenas para comunicar problemas, a relação tende a enfraquecer; quando há diálogo contínuo e reconhecimento das conquistas, a participação se fortalece.

3.4. O brincar e a expressão simbólica no desenvolvimento

Entre as experiências que sustentam o desenvolvimento, o brincar ocupa lugar central. Revisões e posicionamentos de sociedades científicas destacam que o brincar promove o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, favorecendo autorregulação, resolução de conflitos e vínculos, além de fortalecer a relação entre pais e filhos (Yogman et al., 2018). Já se demonstrou que o brincar auxilia a criança a ajustar-se ao ambiente escolar e a desenvolver disposições e comportamentos favoráveis à aprendizagem (Ginsburg, 2007), e revisão sistemática identificou benefícios do brincar livre para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional (Gibson et al., 2017). Na perspectiva psicanalítica, o brincar é compreendido como experiência fundamental para a criatividade e para a elaboração das relações entre mundo interno e realidade externa (Winnicott, 1971), e como via de expressão de fantasias e conflitos inconscientes (Klein, 1997). Para a escola, isso implica reconhecer a atividade lúdica não como passatempo, mas como forma legítima de comunicação e elaboração emocional, o que reforça a necessidade de ambientes, familiares e escolares, que acolham as expressões infantis (Montessori, 1949/1965).

4. DISCUSSÃO

A síntese dos estudos converge em um ponto central, o desenvolvimento emocional e a aprendizagem são processos entrelaçados, e a qualidade das relações entre família, escola e criança é constitutiva de ambos. A evidência internacional sobre envolvimento parental (Castro et al., 2015; Barger et al., 2019) e sobre a relação afetiva professor-aluno (Roorda et al., 2017) dialoga de modo coerente com a tradição teórica do apego (Bowlby, 1988) e do ambiente facilitador (Winnicott, 1965/1983): em todos os casos, o vínculo seguro aparece como condição que sustenta a exploração, o engajamento e a disposição para aprender.

Há, todavia, tensões e nuances a considerar. A magnitude dos efeitos do envolvimento parental é objeto de debate, se as metanálises confirmam a associação, também alertam que ela é mais modesta e mais dependente do tipo de envolvimento do que se costuma supor (Boonk et al., 2018; Tan et al., 2025). Essa ponderação é importante para evitar dois riscos opostos. De um lado, a idealização de um modelo único de família disponível e escolarizada, que desconsidera as condições concretas de vida e transforma a ausência em suposto desinteresse; de outro, a leitura culpabilizadora do fracasso escolar, que individualiza no aluno ou na família um fenômeno de determinação social e institucional (Patto, 2015). A produção brasileira é particularmente incisiva nesse ponto, ao mostrar como discursos escolares responsabilizam sobretudo as famílias em situação de vulnerabilidade (Dessen & Polonia, 2007; Chechia & Andrade, 2024).

As implicações para a prática são convergentes. Fortalecer a parceria exige deslocar a comunicação de um registro corretivo para um dialógico, no qual a escuta reconheça a experiência singular de cada família e de cada criança, em consonância com a perspectiva de uma educação humanizadora (Freire, 1996). Nesse esforço, a Psicologia Escolar tem contribuição própria: as referências técnicas do Conselho Federal de Psicologia (2019) orientam uma atuação crítica, ética e comprometida com os direitos humanos, que considere os determinantes sociais, históricos e institucionais do processo educativo e privilegie ações coletivas e preventivas, em vez do modelo clínico individualizante. A esse profissional cabe mediar espaços de escuta com famílias, professores e equipe, prevenir processos de medicalização que convertam dificuldades pedagógicas e sociais em supostos problemas individuais (Beltrame et al., 2019), e apoiar a construção de vínculos que sustentem a aprendizagem.

Entre as limitações deste estudo, registra-se que a revisão integrativa não seguiu protocolo com dupla triagem independente nem avaliação formal de risco de viés, o que restringe a reprodutibilidade. Parte expressiva da evidência de maior peso provém de contextos de alta renda, cuja transposição direta à realidade brasileira exige cautela, sobretudo diante das desigualdades de acesso e das diversas configurações familiares contemporâneas. Para a pesquisa futura, recomenda-se o desenvolvimento de estudos longitudinais e de investigações em contextos brasileiros específicos, capazes de traduzir esses princípios em práticas ajustadas a cada realidade e de examinar os mecanismos pelos quais a parceria afeta o desenvolvimento.

5. CONCLUSÃO

A análise da literatura permite concluir que o fortalecimento da parceria entre família e escola é fator central para o desenvolvimento emocional, social e educacional da criança. A aprendizagem não se reduz à transmissão de conteúdos, ela se constrói nas relações afetivas, no sentimento de pertencimento e na segurança emocional edificada nos diferentes espaços que a criança frequenta. Vínculos seguros na família e na escola, um ambiente facilitador e uma relação afetiva de qualidade entre professor e aluno associam-se, de modo consistente, a melhores desfechos socioemocionais e acadêmicos.

Respondendo ao objetivo proposto, conclui-se que fortalecer essa parceria significa promover ambientes educacionais mais humanizados, acolhedores e favoráveis ao desenvolvimento integral da criança. Isso demanda comunicação dialógica e contínua, reconhecimento das condições reais das famílias, valorização do brincar e da

expressão infantil, e uma atuação da Psicologia Escolar que recuse a culpabilização e favoreça a escuta, a mediação e o cuidado. A aproximação entre família e escola amplia, assim, as possibilidades de acolhimento, aprendizagem e construção de vínculos saudáveis, contribuindo não apenas para o desempenho escolar, mas para a formação emocional e social da criança.

REFERÊNCIAS

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship: Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477–497. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77(3), 664–679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Albuquerque, J. A., & Braz Aquino, F. S. (2021). Psicologia escolar e relação família-escola: Um estudo sobre concepções profissionais. *Psicologia em Pesquisa*, 15(1), 1–22. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2021.v15.29033>
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855–890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Beltrame, R. L., Gesser, M., & Souza, S. V. (2019). Diálogos sobre medicalização da infância e educação: Uma revisão de literatura. *Psicologia em Estudo*, 24, e40732. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.40732>
- Boonk, L., Gijssels, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bowlby, J. (1988). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). Wiley.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Chechia, V. A., & Andrade, A. S. (2024). Envolvimento família-escola e suas implicações no desempenho escolar na educação básica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 28, e250021. <https://doi.org/10.1590/2175-35392024-250021>
- Cohen, J. (2012). The school as a holding environment. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 11(3), 225–236. <https://doi.org/10.1080/15289168.2012.700793>
- Conselho Federal de Psicologia. (2019). Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica (2ª ed.). CFP.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21–32. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gibson, J. L., Cornell, M., & Gill, T. (2017). A systematic review of research into the impact of loose parts play on children's cognitive, social and emotional development. *School Mental Health*, 9(4), 295–309. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9220-9>
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Kim, S. W. (2022). Fifty years of parental involvement and achievement research: A second-order meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100463. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100463>
- Klein, M. (1997). *A psicanálise de crianças* (Obras completas, Vol. 2). Imago. (Obra original publicada em 1932).
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia científica: A descoberta da criança*. Flamboyant. (Obra original publicada em 1949).

- Pallini, S., Chirumbolo, A., Morelli, M., Baiocco, R., Laghi, F., & Eisenberg, N. (2018). The relation of attachment security status to effortful self-regulation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 144(5), 501–531. <https://doi.org/10.1037/bul0000134>
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia* (4ª ed.). Intermeios.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Rose, I. D., Lesesne, C. A., Sun, J., Johns, M. M., Zhang, X., & Hertz, M. (2024). The relationship of school connectedness to adolescents' engagement in co-occurring health risks: A meta-analytic review. *The Journal of School Nursing*, 40(1), 58–73. <https://doi.org/10.1177/10598405221096802>
- Saraiva-Junges, L. A., & Wagner, A. (2016). Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: Uma revisão sistemática. *Educação (PUCRS)*, 39(1), 114–124. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.21333>
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Kim, E. M., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296–332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, 32(2), 511–544. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., & Andrada, P. C. (2020). Psicólogo escolar: Fortalecendo a participação da família na escola. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 25, e204561. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4561>
- Tan, C. Y., Cheung, H. S., & Lee, S. M. S. (2025). Parental involvement, parenting styles, and children's academic outcomes: A second-order, three-level meta-analysis. *Review of Educational Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.3102/00346543251346792>
- Verschueren, K. (2015). Middle childhood teacher-child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2015(148), 77–91. <https://doi.org/10.1002/cad.20097>
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. Martins Fontes.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock.
- Winnicott, D. W. (1983). *O ambiente e os processos de maturação: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Artmed. (Obra original publicada em 1965).
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>
- Zhao, Y., & Sang, B. (2025). The effect of social-emotional learning programs on elementary and middle school students' academic achievement: A meta-analytic review. *Behavioral Sciences*, 15(11), 1527. <https://doi.org/10.3390/bs15111527>

NOTA DE INFORMAÇÃO: As declarações, opiniões e dados contidos em todas as publicações são de exclusiva responsabilidade dos autores e colaboradores individuais, e não da instituição mantenedora deste periódico e/ou dos editores. A Cientific@ e/ou os editores se exime de qualquer responsabilidade por danos a pessoas ou bens resultantes de ideias, métodos, instruções ou produtos mencionados no conteúdo.