



O silêncio do aluno no contexto escolar: uma revisão integrativa sob a perspectiva psicanalítica

The student's silence in the school context: an integrative review from a psychoanalytic perspective

Kamilla Silva, **Profª Esp. Cláudia Santos**

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

Resumo

O ambiente escolar tende a dedicar atenção institucional aos comportamentos disruptivos, ao passo que estudantes silenciosos e retraídos costumam passar despercebidos, sendo interpretados como adaptados e emocionalmente estáveis. Este estudo teve por objetivo analisar os sentidos do silêncio do aluno no contexto escolar, articulando contribuições da psicanálise e da psicologia escolar e educacional, a fim de discutir suas relações com o sofrimento psíquico e com os processos institucionais de invisibilização. Realizou-se revisão integrativa da literatura nas bases SciELO, PePSIC, PubMed, PsycINFO, Portal de Periódicos CAPES e Google Acadêmico, com descritores em português e inglês, sem restrição de idioma, priorizando publicações revisadas por pares. Os resultados indicam que manifestações internalizantes do sofrimento, retraimento, inibição, ansiedade e sintomas depressivos são sistematicamente sub-reconhecidas por professores, o que reduz oportunidades de intervenção precoce. A literatura psicanalítica, sobretudo as formulações sobre inibição e sobre o ambiente facilitador, oferece chaves para compreender o silêncio não como ausência de problema, mas como possível expressão de sofrimento ou estratégia defensiva. Evidencia-se, ainda, que o vínculo, o pertencimento e a escuta sensível operam como fatores de proteção associados a melhores desfechos emocionais e acadêmicos, ao passo que estratégias de rastreamento ampliam a identificação de quadros que, de outro modo, permaneceriam invisíveis. Conclui-se que ampliar o olhar e a escuta na escola, para além dos comportamentos explícitos, é condição para contemplar a singularidade do sujeito e para prevenir o agravamento do sofrimento psíquico silencioso na adolescência.

Palavras-chave: Psicanálise; Angústia psicológica; Serviços de saúde escolar; Psicologia educacional; Adolescente.

1. INTRODUÇÃO

A escola constitui um dos principais territórios do desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças e adolescentes. No cotidiano das instituições, porém, a atenção tende a concentrar-se nos comportamentos que rompem normas ou dificultam o andamento das aulas, enquanto alunos silenciosos, retraídos e pouco participativos passam despercebidos. Esse contraste não é acidental, pesquisas sobre a distinção entre manifestações externalizantes e internalizantes do sofrimento mostram que educadores identificam com mais facilidade a agressividade e a indisciplina do que o retraimento, a ansiedade e a tristeza silenciosa (Rubin et al., 2009; Splett et al., 2019).

A relevância do problema cresce diante do aumento do sofrimento psíquico juvenil. Metanálise conduzida no primeiro ano da pandemia de COVID-19 estimou que um em cada quatro jovens apresentava sintomas depressivos clinicamente elevados e um em cada cinco, sintomas de ansiedade, o dobro das estimativas pré-pandêmicas (Racine et al., 2021). Análises do Global Burden of Disease confirmam a elevação da carga de transtornos ansiosos e depressivos entre adolescentes nas últimas três décadas (Zhang et al., 2025), e estudos brasileiros situam entre 10% e 25% a proporção de crianças e adolescentes que vivenciam alguma forma de sofrimento psíquico (Taño & Matsukura, 2019). Grande parte dessas manifestações é internalizante e, portanto, de difícil detecção no ambiente escolar.

O silêncio, nesse cenário, é ambíguo. Pode representar recolhimento necessário à elaboração das intensas transformações da adolescência ou, ao contrário, expressão de sofrimento e bloqueio emocional. A tradição psicanalítica oferece recursos para sustentar essa ambiguidade sem reduzi-la: as formulações freudianas sobre a inibição como limitação funcional do eu e as contribuições winnicottianas sobre o papel do ambiente no amadurecimento emocional permitem ler o silêncio como possível formação de compromisso entre desejo e defesa (Freud, 1926/1996; Winnicott, 1983). A psicologia escolar crítica, por sua vez, denuncia a individualização do sofrimento e a reprodução de formas de exclusão que atingem os alunos que se afastam das expectativas normativas (Patto, 2022).

Persiste, contudo, uma lacuna, sendo a maior parte da produção enfatiza os comportamentos disruptivos ou o desempenho acadêmico, e poucos trabalhos articulam explicitamente a psicanálise, a psicologia escolar e a evidência empírica sobre a sub-identificação de quadros internalizantes. Diante disso, este artigo tem por objetivo analisar os sentidos do silêncio do aluno no contexto escolar, articulando contribuições psicanalíticas e da psicologia escolar e educacional, para discutir suas relações com o sofrimento psíquico e com os processos institucionais de invisibilização, bem como refletir sobre práticas de escuta mais sensíveis à singularidade do sujeito.

2. MATERIAL E MÉTODO

Trata-se de revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, adequada por permitir reunir evidências de diferentes delineamentos, metanálises, revisões sistemáticas, estudos empíricos e ensaios teóricos, em torno de uma mesma questão norteadora: quais os sentidos do silêncio do aluno no contexto escolar e como a psicanálise e a psicologia escolar contribuem para compreendê-lo e acolhê-lo?

A busca foi realizada nas bases SciELO, PePSIC, PubMed/MEDLINE, PsycINFO, Portal de Periódicos CAPES e Google Acadêmico. Utilizaram-se descritores em português e inglês, combinados pelos operadores booleanos AND e OR, entre eles, silêncio, retraimento, inibição, sofrimento psíquico, psicanálise e educação, psicologia escolar; e *social withdrawal*, *internalizing problems*, *school mental health*, *teacher identification*, *psychoanalysis education* e *holding environment*. Adotaram-se como critérios de inclusão: artigos revisados por pares, capítulos e obras de referência clássicas indispensáveis à fundamentação psicanalítica, 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 ausência de restrição temporal rígida deve-se à natureza teórica do objeto, que exige o diálogo com autores clássicos da psicanálise. A análise seguiu leitura crítica e articulação temática, organizada em quatro eixos apresentados no desenvolvimento. Por não envolver diretamente seres humanos, o estudo dispensou apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa.

O processo de seleção, descrito de forma textual conforme o modelo PRISMA partiu da identificação dos registros nas bases citadas; após a remoção de duplicatas, procedeu-se à triagem por título e resumo, à leitura na íntegra dos textos potencialmente elegíveis e à inclusão final daqueles que atendiam à questão norteadora e aos critérios estabelecidos, complementados por busca manual nas listas de referências (“snowballing”).

3 .DESENVOLVIMENTO

3.1 Silêncio, inibição e sofrimento psíquico na adolescência

A adolescência é descrita, na tradição psicanalítica, como período de intensa desorganização e reorganização subjetiva, marcado pela busca de identidade, pelo luto das referências infantis e pela reconfiguração dos vínculos (Levisky, 2024). Nesse processo, o sujeito frequentemente se encontra em estado de desamparo diante de novas exigências internas e externas, condição agravada pelo que Bauman caracterizou como modernidade líquida, a substituição de vínculos e instituições sólidos por relações fluidas, incertas e efêmeras (Bauman, 2001). O silêncio pode, então, cumprir função dupla, o tempo de recolhimento para elaboração ou sinal de bloqueio.

A distinção freudiana entre inibição e sintoma é aqui central. Para Freud, a inibição representa uma limitação funcional do eu, uma restrição de função que evita o conflito e que, diferentemente do sintoma, nem sempre se manifesta de forma ostensiva (Freud, 1926/1996). Sob essa ótica, adolescentes excessivamente silenciosos não estão necessariamente estáveis, podem encontrar-se paralisados diante das exigências do mundo externo. A clínica do silêncio, explorada por diferentes autores, mostra que o calar comporta sentidos múltiplos, como a resistência, elaboração, angústia, que só a escuta pode discriminar (Padrão, 2009).

A evidência empírica converge com essa leitura ao demonstrar que o retraimento social é fator de risco, e não mero traço benigno. Revisões abrangentes indicam que crianças e adolescentes socialmente retraídos apresentam maior risco de ansiedade, sintomas depressivos, baixa autoestima, rejeição por pares e dificuldades escolares (Rubin et al., 2009), e meta-análise longitudinal associa o retraimento infantojuvenil a pior ajuste psicossocial na vida adulta (Tang et al., 2024). Distinguem-se, ainda, subtipos motivacionais, timidez conflituosa e desinteresse social, com implicações distintas para o desenvolvimento (Coplan et al., 2016). Condições materiais adversas, como pobreza, violência doméstica e negligência, atravessam essa dinâmica e podem fazer do silêncio uma forma de sobrevivência psíquica (Bonfatti et al., 2023).

3.2 O ambiente facilitador e a função de sustentação da escola

Se o silêncio remete ao ambiente, a obra de Winnicott é incontornável. O autor sustenta que o amadurecimento emocional depende de um ambiente facilitador, e que falhas ambientais e experiências de negligência afetiva podem comprometer a constituição subjetiva, favorecendo sentimentos de vazio, insegurança e isolamento (Winnicott, 1983, 1999). O conceito de *holding*, a sustentação confiável oferecida inicialmente pela mãe e, depois, pelo círculo ampliado da família, da escola e da vida social, descreve precisamente a continuidade de cuidado de que o desenvolvimento necessita (Yang & Kim, 2022).

A transposição desse conceito ao território escolar tem sido explorada na literatura clínica. A escola pode funcionar como um ambiente de sustentação quando incorpora uma atitude de *holding* e de mentalização, permitindo que professores, gestores e alunos internalizem formas de sintonia emocional (Cohen, 2012). Estudos sobre a relação professor-aluno reforçam que a capacidade de mentalização e a proximidade afetiva estruturam vínculos que favorecem a regulação emocional e a aprendizagem (Bacchini et al., 2025). Trata-se de deslocar a função docente da mera transmissão para a de sustentação de um espaço psicologicamente seguro, condição que Rogers já apontava como essencial à aprendizagem significativa (Rogers, 1994).

3.3 A invisibilidade institucional e os limites da educação

O olhar institucional, contudo, nem sempre sustenta, a valorização do “aluno que não dá trabalho”, disciplinado, quieto, adaptado, reflete uma demanda por ordem, controle e produtividade, de modo que silêncio e passividade são lidos como boa conduta e recompensados com a ausência de intervenção (Patto, 2022). A psicologia escolar crítica argumenta que a instituição, ao privilegiar comportamentos adaptados, reconhece apenas os sofrimentos explícitos e disruptivos, produzindo uma individualização do fracasso que responsabiliza o próprio aluno por suas dificuldades (Patto, 2022; Souza, 2010). O silêncio torna-se invisível não por ser irrelevante, mas por não ameaçar o funcionamento institucional.

A própria psicanálise adverte sobre os limites do projeto educativo. Freud referiu-se a educar, ao lado de governar e psicanalisar, como uma das profissões “impossíveis”, e sublinhou que os sujeitos da influência educacional trazem disposições constitucionais muito diversas, de modo que um mesmo procedimento não pode servir igualmente a todos (Freud, 1925/1996, 1933/2010). Autores brasileiros que articulam psicanálise e educação mostram que a homogeneização e a adaptação a um ideal pedagógico negligenciam a singularidade, e que a escola frequentemente avalia a experiência escolar sem examinar o modo como ela própria se relaciona com a subjetividade do aluno (Kupfer, 2000; Voltolini, 2011). Persiste, nas práticas, a idealização de um “aluno ideal”, motivado e adaptado, que não corresponde ao perfil plural e real dos jovens (Leão, 2011).

A consequência prática desse olhar seletivo é documentada pela pesquisa empírica. Estudos sobre a acurácia docente mostram que professores identificam apenas cerca de 40% a 50% dos estudantes que relatam níveis de risco de depressão e ansiedade (Cunningham & Suldo, 2014), e que associações entre a avaliação docente e os sintomas autorrelatados pelas crianças são fracas, sugerindo dificuldade real de reconhecimento dos quadros internalizantes (Björndal et al., 2019). Análises transculturais indicam, ainda, que muitos professores carecem de conhecimento consistente sobre saúde mental e se sentem inseguros para auxiliar estudantes em sofrimento (Yamaguchi et al., 2025). A literatura sobre letramento em saúde mental docente sugere que a confiança e o preparo do professor aumentam a probabilidade de reconhecer e acolher esses alunos (Ojio et al., 2024).

3.4 Da escuta ao cuidado: pertencimento, rastreio e intervenção

Reconhecido o problema, a literatura aponta caminhos e ao pertencimento escolar, o sentimento de ser aceito, valorizado e ligado à escola, figura como fator de proteção robusto, metanálises associam-no a melhores desfechos motivacionais, socioemocionais e acadêmicos (Korpershoek et al., 2020), e revisões sobre conexão escolar evidenciam efeito protetor significativo sobre a saúde mental, incluindo ansiedade e depressão (Rose et al., 2024). Intervenções voltadas a fortalecer vínculo e engajamento em escolas secundárias mostram efeitos favoráveis, ainda que heterogêneos (Raniti et al., 2025). Tais achados sustentam empiricamente a intuição psicanalítica de que o vínculo é condição do desenvolvimento.

No plano da identificação, o rastreio universal de saúde mental desponta como alternativa ao modelo de “esperar para falhar”. Revisões sistemáticas indicam que, comparado ao encaminhamento por professores ou a registros disciplinares, o rastreio universal identifica mais estudantes com necessidades, sendo particularmente eficaz para captar sintomas internalizantes que de outro modo passariam despercebidos (Soneson et al., 2020; Dowdy et al., 2015). Sua implementação, porém, depende da aceitabilidade entre os diversos atores escolares, o que exige cuidado ético e articulação com a rede de cuidado (Anderson et al., 2025).

Nesse ponto, a psicologia escolar e educacional encontra sua contribuição própria. Longe do modelo clínico individualizante, sua atuação incide sobre as relações institucionais, apoiando professores, orientando famílias e mediando a construção de uma cultura de escuta (Souza, 2010; Marinho-Araújo & Almeida, 2014). A perspectiva freireana de uma educação dialógica, que reconhece a experiência singular de cada aluno e recusa transformar o silêncio em apagamento, converge com a proposta psicanalítica de uma escuta que reconheça o sujeito (Freire, 1996; Moreira Leite et al., 2016). Estudos brasileiros sobre sofrimento psíquico no espaço escolar reforçam que, diante da insuficiência de suporte familiar e da rede de saúde, a escola se torna espaço central de identificação do adoecimento emocional adolescente, o que amplia sua responsabilidade e a urgência da escuta (Coutinho, 2011; Souza et al., 2012).

4. DISCUSSÃO

A síntese dos estudos revela convergência em torno de um ponto central: o silêncio do aluno não pode ser lido, por padrão, como sinal de ausência de problema. Do lado empírico, a evidência sobre a sub-identificação de quadros internalizantes (Rubin et al., 2009; Cunningham & Suldo, 2014; Bjørndal et al., 2019) e sobre os riscos associados ao retraimento (Tang et al., 2024; Coplan et al., 2016) dialoga de modo notável com a leitura psicanalítica da inibição como limitação silenciosa do eu (Freud, 1926/1996). Ambas as tradições, por caminhos distintos, recusam a equação entre quietude e bem-estar.

Há, contudo, divergências e tensões produtivas. Sendo a abordagem do rastreio universal (Soneson et al., 2020; Dowdy et al., 2015; Anderson et al., 2025) propõe instrumentos padronizados de identificação, ao passo que a tradição psicanalítica enfatiza a singularidade e a escuta do caso a caso, resistindo a toda classificação apressada (Padrão, 2009; Voltolini, 2011). Longe de serem incompatíveis, essas perspectivas podem ser complementares, o rastreio amplia a chance de que o aluno invisível seja notado, enquanto a escuta clínica e institucional evita que essa detecção se converta em rótulo. A psicologia escolar crítica (Patto, 2022; Souza, 2010) contribui ao lembrar que a identificação sem transformação das condições institucionais tende a reproduzir a individualização do sofrimento.

As implicações para a prática são consistentes. Fortalecer o pertencimento (Korpershoek et al., 2020; Rose et al., 2024; Raniti et al., 2025), ampliar o letramento docente em saúde mental (Yamaguchi et al., 2025; Ojio et al., 2024) e instituir a escola como ambiente de sustentação (Cohen, 2012; Bacchini et al., 2025) compõem um conjunto de estratégias que, articuladas, deslocam a instituição de um registro de controle para um de cuidado. Para a pesquisa futura, permanece a necessidade de estudos longitudinais e de investigações em contextos brasileiros específicos, sobretudo em territórios vulneráveis, capazes de traduzir esses princípios em práticas ajustadas a cada realidade (Coutinho, 2011; Souza et al., 2012).

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. A articulação entre um objeto teórico-psicanalítico e evidências empíricas de tradições metodológicas diversas impõe cautela na generalização. Além disso, parte expressiva da evidência quantitativa provém de contextos de alta renda, cuja transposição à realidade escolar brasileira exige prudência.

5. CONCLUSÃO

A análise dos sentidos do silêncio do aluno no contexto escolar, à luz da psicanálise e da psicologia escolar e educacional, indica que o silêncio não é sinônimo de estabilidade emocional. Pode ele expressar sofrimento psíquico, inibição, insegurança e dificuldades subjetivas que raramente encontram espaço de escuta, sobretudo quando a instituição valoriza a adaptação e reconhece apenas os sofrimentos explícitos.

Respondendo ao objetivo proposto, conclui-se que ampliar o olhar e a escuta na escola, para além dos comportamentos disruptivos é condição para contemplar a singularidade do sujeito e prevenir o agravamento do sofrimento silencioso. A convergência entre a leitura psicanalítica da inibição e do ambiente facilitador, a evidência sobre a sub-identificação de quadros internalizantes e os achados sobre pertencimento e rastreio sustenta a proposição de práticas mais sensíveis, dialógicas e éticas. Escutar, nesse sentido, é também cuidar e reconhecer o sujeito, tarefa que compete conjuntamente a educadores e profissionais da psicologia comprometidos com uma escola atenta àquilo que, muitas vezes, não é dito.

REFERÊNCIAS

- Anderson JK, Ford T, Soneson E, et al. Universal mental health screening in schools: how acceptable is this to key stakeholders? A systematic review. *J Child Fam Stud*. 2025;34(3):712-731. doi:10.1007/s10826-025-03007-0.
- Bacchini D, Ligas A, Affuso G, et al. The teacher-student relationship in inclusive contexts: the role of mentalization and closeness. *Front Psychol*. 2025;16:1524891. doi:10.3389/fpsyg.2025.1524891.
- Bauman Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar; 2001.

- Björndal LD, Ranum A, Aune T. School functioning and internalizing problems in young schoolchildren. *BMC Psychol.* 2019;7:88. doi:10.1186/s40359-019-0365-1.
- Bonfatti SC, Ribeiro LJ, Granato TMM. Violência doméstica e seu impacto emocional sobre o adolescente: um estudo de revisão. *Psicol Rev.* 2023;32(1):56-81. doi:10.23925/2594-3871.2023v32i1p56-81.
- Cohen J. The school as a holding environment. *J Infant Child Adolesc Psychother.* 2012;11(3):225-236. doi:10.1080/15289168.2012.700793.
- Coplan RJ, Ooi LL, Nocita G. Conflicted shyness versus social disinterest: internalizing and externalizing outcomes across childhood. *J Res Pers.* 2016;61:41-52. doi:10.1016/j.jrp.2016.02.001.
- Coutinho LG. Pesquisa-intervenção na escola: adolescência, educação e inclusão social. *Arq Bras Psicol.* 2011;63(1):1-13.
- Cunningham JM, Suldo SM. Accuracy of teachers in identifying elementary school students who report at-risk levels of anxiety and depression. *School Ment Health.* 2014;6(4):237-250. doi:10.1007/s12310-014-9125-9.
- Dowdy E, Furlong M, Raines TC, et al. Enhancing school-based mental health services with a preventive and promotive approach to universal screening for complete mental health. *J Educ Psychol Consult.* 2015;25(2-3):178-197. doi:10.1080/10474412.2014.929951.
- Freire P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra; 1996.
- Freud S. Inibição, sintoma e angústia (1926). In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol 20. Rio de Janeiro: Imago; 1996.
- Freud S. Novas conferências introdutórias à psicanálise (1933). In: *O mal-estar na civilização e outros textos.* São Paulo: Companhia das Letras; 2010.
- Freud S. Prefácio a Juventude desorientada, de Aichhorn (1925). In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol 19. Rio de Janeiro: Imago; 1996.
- Korpershoek H, Canrinus ET, Fokkens-Bruinsma M, de Boer H. The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. *Res Pap Educ.* 2020;35(6):641-680. doi:10.1080/02671522.2019.1615116.
- Kupfer MCM. *Educação para o futuro: psicanálise e educação.* São Paulo: Escuta; 2000.
- Leão G. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: Dayrell J, Moreira MIC, Stengel M, orgs. *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades.* Belo Horizonte: Editora PUC Minas; 2011. p. 99-115.
- Levisky DL. *Adolescência: reflexões psicanalíticas.* 5ª ed. rev. ampl. São Paulo: Blucher; 2024.
- Marinho-Araújo CM, Almeida SFC. *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional.* 4ª ed. Campinas: Alínea; 2014.
- Moreira Leite F, Castelo Branco Pessoa M, Pereira dos Santos D, Fernandes Rocha G, Pereira Alberto MF. O sentido da escola: concepções de estudantes adolescentes. *Psicol Esc Educ.* 2016;20(2):339-348. doi:10.1590/2175-353920150202983.
- Ojio Y, Foo JC, Usami S, et al. Teacher mental health literacy and its effects on helping behaviors for students with mental health problems. *Psychiatry Clin Neurosci.* 2024;78(9):541-548. doi:10.1111/pcn.13699.
- Padrão CB. Considerações sobre o silêncio na clínica psicanalítica. *Psicol Clin.* 2009;21(1):121-134. doi:10.1590/S0103-56652009000100009.
- Patto MHS. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.* 5ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2022.
- Racine N, McArthur BA, Cooke JE, Eirich R, Zhu J, Madigan S. Global prevalence of depressive and anxiety symptoms in children and adolescents during COVID-19: a meta-analysis. *JAMA Pediatr.* 2021;175(11):1142-1150. doi:10.1001/jamapediatrics.2021.2482.
- Raniti M, Rakesh D, Patton GC, Sawyer SM. Interventions to improve connectedness, belonging, and engagement in secondary schools: a systematic review and meta-analysis. *Educ Sci.* 2025;15(5):582. doi:10.3390/educsci15050582.
- Rogers CR. *Tornar-se pessoa.* São Paulo: Martins Fontes; 1994.
- Rose ID, Lesesne CA, Sun J, Johns MM, Zhang X, Hertz M. The relationship of school connectedness to adolescents' engagement in co-occurring health risks: a meta-analytic review. *J Sch Nurs.* 2024;40(1):58-73. doi:10.1177/10598405221096802.
- Rubin KH, Coplan RJ, Bowker JC. Social withdrawal in childhood. *Annu Rev Psychol.* 2009;60:141-171. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163642.
- Soneson E, Burn AM, Anderson JK, et al. A systematic review of effectiveness and cost-effectiveness of school-based identification of children and young people at risk of, or currently experiencing mental health difficulties. *Psychol Med.* 2020;50(9):1414-1429. doi:10.1017/S0033291720001112.
- Souza AC, Silva RM, Botti NCL, et al. Adolescentes em sofrimento psíquico e a política de saúde mental infantojuvenil. *Acta Paul Enferm.* 2012;25(esp 2):40-45. doi:10.1590/S0103-21002012000900007.
- Souza MPR. *Psicologia escolar e educacional: desafios contemporâneos.* Psicol Esc Educ. 2010;14(1):145-153. doi:10.1590/S1413-85572010000100016.
- Splett JW, Garzona M, Gibson N, Wojtalewicz D, Raborn A, Reinke WM. Teachers' perceptions of student problem behavior across development. *School Ment Health.* 2019;11(3):563-576. doi:10.1007/s12310-018-9295-y.
- Tang A, Rubin KH, Bowker JC, et al. Child and adolescent social withdrawal predict adult psychosocial adjustment: a meta-analysis. *Front Dev Psychol.* 2024;2:1408166. doi:10.3389/fdpys.2024.1408166.

-
- Taño BL, Matsukura TS. Saúde mental infantil e contexto escolar: as percepções dos educadores. *Psicol Pesqui.* 2019;13(3):50-66. doi:10.34019/1982-1247.2019.v13.24549.
- Voltolini R. Educação e psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar; 2011.
- Winnicott DW. O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed; 1983.
- Winnicott DW. Tudo começa em casa. São Paulo: Martins Fontes; 1999.
- Yamaguchi S, Foo JC, Kitagawa Y, et al. High school teachers' awareness of anxiety and depression in adolescents: cross-country analysis. *BJPsych Int.* 2025;22(2):40-43. doi:10.1192/bji.2024.30.
- Yang HJ, Kim SY. Understanding of the holding environment through the trajectory of Donald Woods Winnicott. *J Korean Acad Child Adolesc Psychiatry.* 2022;33(4):83-88. doi:10.5765/jkacap.220017.
- Zhang R, Chen Y, Liu S, et al. Global, regional, and national burden of mental disorders among adolescents and young adults, 1990-2021: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2021. *BMC Psychiatry.* 2025;25:934. doi:10.1186/s12888-025-07234-z.

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 Em Saúde 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.