

## Regulações sobre a infância e violência entre pares na escola: Onde estão as conexões?

Rosana Coronetti Farenzena (farenzena@upf.br) & Beatriz Oliveira Pereira

*Universidade de Passo Fundo, Brasil; Instituto de Educação - Universidade do Minho*

**Resumo:** O processo de escolarização, orientado por objetivos conteudistas, que conotam a infância como categoria de passagem, impõe uma pauta redutora, invasiva e didatizada, quando não marcada pelo espontaneísmo, no que tange a mediação docente diante das produções e interações lúdicas/corporais da infância. Problematizar o significado e as relações desse enquadramento sobre a linguagem de definição da especificidade do ser criança e, na perspectiva de que se enraiza aos padrões de interatividade e de convívio nas culturas de pares, é o objetivo deste artigo. Se a eficácia dos programas de intervenção diante das violências no contexto escolar se condiciona a abordagem contextual do problema, toda e qualquer iniciativa de mediação, que se pretenda bem sucedida, não pode desconsiderar os valores veiculados e apropriados durante o processo de educação formal, antecipado para a infância contemporânea. A regulação sistemática do corpo, a redução dos tempos e espaços para brincar e a fragilidade das práticas alicerçadas no princípio da participação, tem repercussões que precisam ser conhecidas. Em tempos onde co-habitam correntes culturais paradoxais, que permitem o reconhecimento do brincar como necessidade de primeira ordem, tanto quanto a afirmação de um sistema de educação formal para a infância, em descompasso com a perspectiva lúdica da criança, faz-se imperativo analisar a cultura relacional que emerge desse modelo institucional.

**Palavras-chave:** Infância; Escolarização; Culturas de pares; Interações.

### Introdução

A universalização da educação formal da infância representa um avanço societal incontestado e concretiza uma condição de cidadania para uma geração não dominante na sociedade. Ainda assim, por se tratar de um processo regido exclusivamente por padrões adultocêntricos, com a concentração de participação e poder numa única geração, quando a relação é visceralmente bidirecional, quando não multidirecional, considerando o protagonismo familiar e comunitário, faz-se um movimento duplo, de negação do próprio direito que procura garantir. Se os projetos pedagógicos, polidos pelo refinamento discursivo, mascaram essa contra-força, o mesmo não acontece com as práticas pedagógicas e com os padrões relacionais efetivamente vigentes no quotidiano da escola, que presencializam e reatualizam um dos marcadores da cultura ocidental: o racionalismo pragmático, (Capra, 1991). Dessa forma, o atributo da apropriação (Maturana, 2004) faz-se o sentimento predominante na coexistência social da cultura escolar, uma coexistência não refletida. A infância nutre-se desse modelo como fonte e fundamento cultural.

Enredadas na conquista da educação formal para todos estão tendências feitas de desencontros entre um modelo escolar afirmado, enquanto estrutura, para garantir direitos fundamentais da infância, mas organizado a partir de mecanismos que perpetuam vivências contínuas e contrárias à autonomia, à criatividade e à espontaneidade, entre outras dimensões indissociáveis da condição de cidadania. Perde-se de vista o brincar como constructo social que equaliza diversidade com proximidade, competitividade e enfrentamento com

entendimento; pulsão com controle, mobilidade com gestão do espaço interno - da corporeidade, com o externo; ousadia e descoberta com consolidação do conhecimento. Também naturaliza-se uma identidade docente representativa de poder e de controle, disciplinadora, severa, repressora, intolerante às manifestações da subjetividade, num visível distanciamento da ação mediadora e dialógica.

Como promover mudanças nessa engenhosa dinâmica de conservação de papéis sociais a partir do critério geracional? Será possível, a partir dos valores da cultura e pelo próprio processo educativo, (a condição humana se afirma no espaço da cultura) alterar um modelo que aparenta indissociabilidade dos avanços societários acrescidos pela educação pública e coletiva? Ultrapassará a linha da utopia educativa, ou ainda do romantismo evocar a vida na escola para a infância como "um modo de coexistência no qual o amor, o respeito mútuo, a honestidade e a responsabilidade social surjam espontaneamente do viver a cada instante esta configuração do emocionar, porque nós todos o co-criamos em nosso viver juntos"? (Maturana, 2001, p. 199)

Nos limites de uma pedagogia escolar regida por propósitos utilitários, fundados na racionalidade como valor único, não há espaço reconhecido como legítimo para o jogo ficcional, reiterado e despreendido de uma lógica de produtividade académica. Também se mantém o modelo restritivo à linguagem corporal, numa etapa onde o significado do conhecimento está diretamente vinculado à ação do corpo. "O ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. (...) assim, a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim vida, aqui e agora". (Freire, p. 15, 1984). É, especialmente no espaço da brincadeira e do jogo que se definem os padrões vinculares com o mundo social. Portanto, é animadora a presença, ainda que em caráter minoritário e nas bordas do campo educativo, de projetos justificados na melhor distribuição dos elementos de poder e de participação entre seus protagonistas.

Se a universalização da educação formal já não permanece como um valor absoluto de garantia dos direitos democráticos, há que ser problematizado o modelo vigente. Faz-se, portanto, legítimo problematizar a vida das crianças na escola, a partir de um eixo da centralidade da condição ou da norma de infância: o brincar. Se a denominação *homo ludens* já não surpreende e foi relativizado o culto à racionalidade (Huizinga, 1999), há que questionarmos a totalização de valores, estruturada numa perspectiva binária: a educação do *homo sapiens* e do *homo faber*. "O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*)". (Morin, 2001, p.58).

Analisar como essa tradição fragmentária se manifesta e conserva nos projetos de educação da infância ou, o seu oposto, identificar e compreender movimentos inovadores, traduzidos em projetos pedagógicos assentados nos valores da autonomia, da participação compartilhada, do coexistir pautado pela reflexividade institucional e, relacionar esses modelos à emergência de uma cultura escolar favorável ou resiliente à violência, especialmente ao bullying é, ainda, uma das lacunas da pesquisa acadêmica. Estudos nesta perspectiva, se sensíveis aos modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real que constituem as “culturas da infância” (Sarmiento, 2011), podem impulsionar os “movimentos das bordas”, anteriormente referidos.

Ainda, no espectro da organização da escola, há outro eixo de análise a ser devidamente problematizado. Trata-se da polarização entre o brincar dirigido e o livre brincar, questão que, descolada de um olhar da totalidade, assumiu matiz de escolha metodológica. Este quadro comporta de igual modo, questionamentos sobre a justificação do jogo, que permanece retida nos extremos da recreação e do desporto, ao tempo em que é, simultaneamente, flexibilizada como ferramenta multiuso: facilitadora das aprendizagens, amenizadora do trabalho escolar, meio de vazão da energia excedente, via pulsional, de expressão instintiva... Uma espécie de guardachuva didático, ou ainda uma miscelânea didática suposta como útil aos objetivos educacionais da escola. A tensão que decorre dessa lógica ocupa, na ausência de uma concepção clara da especificidade do ser criança e de um conceito de brincar, um lugar central nas questões do ensino e da aprendizagem escolar.

A qualificação da educação escolar requer a ousadia de reconhecer, concretamente o brincar e o jogar como matrizes que afirmam o traço distintivo da infância, que permitem dar a conhecer a “marca” da geração e, suas culturas.

Iniciativas de pesquisa, nesta área, que pretendam levantar dados suficientes para uma leitura tão profunda quanto ampla, não podem ater-se a parâmetros quantitativos e unilaterais. Convém uma pauta cuidadosa e rigorosa na observância da coerência que preconiza a audição das diversas vozes da comunidade educativa. É positivo que ambicione, em última análise, desvelar as relações entre a cultura lúdica instituída e a cultura relacional entre pares que se desdobra, da qual é possível olhar, minuciosamente, o bullying escolar.

Esse fenômeno, ora suscetível ao hiper foco das justificações de natureza midiática ou academicista, ora à minimização, decorrente da conveniência do olhar adulto, precisa ser desvendado nas relações do contexto em que é produzido.

*A incidência do bullying escolar e a redução das vivências distintivas da infância: Mera coincidência?*

Da escola do século XXI, espaço institucional onde cabem todas as utopias igualitárias, tanto quanto os processos mais refinados de dominação (Sarmiento, 2007), espera-se uma intervenção que assegure mecanismos de participação aos diversos sujeitos da ação. Não pode ser pensada como "fábrica de cidadãos" (Sarmiento, 2007), se dinamizada por um projeto político-pedagógico orientado à afirmação das estruturas de cidadania da infância.

A inclusão plena de todas as crianças, como expressão da cidadania social, supõe uma identidade institucional comprometida com os seus interesses. Para o que é preciso permitir que se expressem por linguagens próprias e reconhecer-lhes a legitimidade. Essa cidadania participativa, traduzida na audição das vozes das crianças deve representar a garantia das vivências infantis, sem que a invasividade da governança adulta corrompa sua originalidade e significado.

Não tem sido assim e permanece o espaço na estrutura e nas dinâmicas da escola para a infância, de uma cidadania organizacional. Os processos do brincar, assentados nos direitos das crianças, reiteram seu poder de decisão e, deveriam, portanto estar na base de uma pedagogia da participação. É ainda pelo brincar que as crianças realizam interpretações singulares, criativas e, frequentemente críticas das formas e conteúdos do universo de inserção, concretizando o exercício de uma "cidadania cognitiva" (Sarmiento, 2007). As culturas da infância consolidam-se num tempo e num espaço lúdico, simbólico e concreto, que lhes confere uma distinção diante das culturas das demais categorias sociais geracionais. O imaginário infantil, atualizado e re-significado continuamente no brincar, é um fator de conhecimento, e não uma incapacidade, um erro ou marca de imaturidade (Sarmiento, 2005 e 2007).

A escolarização da infância não pode representar a negação do direito de brincar, muito menos o delegar da normatização do campo lúdico ao mundo adulto. Ao brincar, terreno de simbolismo, de representações e de interações sociais fundantes, corresponde um espaço-tempo próprio, de afirmação da cidadania íntima da criança.

Fenômenos determinantes da categoria de infância têm seu curso a partir da ausência de políticas públicas e de práticas institucionais que afirmem a sua cidadania. Precisam, portanto, ser analisados no corpo do que produzem e, exigem um exame criterioso da cultura lúdica estabelecida, considerando que nesta se afirma o lugar da criança e, portanto das culturas de pares.

Que interações, que emoções, ações e conversações pautam o universo lúdico da infância no contexto do processo formal de ensino e aprendizagem, não como fenômenos ocasionais, mas como quotidianos de vida? Podem as atuais redes de interações serem desestabilizadas e reestruturadas? Será possível garantir o espaço para o brincar, como um dos mais originais e complexos fundamentos do humano, numa ótica nem superficial, nem alheia a totalidade da existência? Até quando permanecerá a organização da escola refém de um modelo que a impossibilita de organizar e articular o conhecimento? Este conhecimento, não apropriado enquanto princípio pela instituição que assumiu para si a responsabilidade da escolarização da infância, é análogo, senão derivativo, da própria estrutura do brincar e do jogar, na perspectiva lúdica, descrita por Kishimoto (2003).

As manifestações lúdicas, não raro impossibilitadas por mecanismos repressores mantidos ao longo da vida, requerem espontaneidade, condição que, escasseia no contexto da escola. Relações impessoais, rigidez tomada como sinônimo de seriedade, ambientes tensos e pouco afetivos, onde o corpo e sua linguagem causam um estranhamento mobilizador de normatizações tão autoritárias quanto homogeneizadoras, configuram, frequentemente os roteiros relacionais desse ambiente. Emoções espúrias aos difundidos princípios e missão da escola, ainda que revestidos da propalada racionalidade, resultam em contextos distanciados dos propósitos democráticos, inclusivos e emancipadores, publicamente assumidos.

Embora a valorização do brincar sugira estar na centralidade de algumas políticas públicas para a infância e nos discursos dos educadores dessa categoria geracional, faz-se pertinente questionar se há, de fato, correspondência com o currículo vivo da escola: "A maioria dos professores diz que considera valioso o brincar e que ele tem um lugar na sala de aula, mas a maioria também indica implicitamente, por suas atitudes que este lugar não é tão importante, sendo secundário às atividades que eles dirigem e supervisionam. Porém, especialmente nas escolas de educação infantil, não existe nenhuma evidência de que este ensino diretivo promove uma aprendizagem real nas crianças, pois ele raramente parte de onde as crianças estão prontas para começar [...]" (Moyle, 2002, p.100).

As formas prevalentes de viver a infância contemporânea vinculam-na ao modo de vida adulto. Poderá a escola, no geral, tão presa à argumentação racional, à objetividade e imersa num co-existir pautado pelas hierarquias e controles, pela dominação autoritária, pela obediência e pela competição predatória, oxigenar o próprio e outros modos de viver?

Não raro a ação pedagógica, resume-se a soltar as crianças no parquinho, no pátio ou na quadra de esportes, sem que lhes seja destinado um olhar adulto curioso e observador. Revelam-se aí elementos que indicam rupturas nas relações intergeracionais, seja porque

prevalece o desconhecimento diante do poder de apropriação do mundo, veiculado nas culturas de pares, seja porque foi esvaziada de significado a tríade contextualização-intencionalidade-planeamento.

Essas situações, anunciadas no discurso pedagógico como oportunidades de gestão infantil dos tempos livres na escola não o são de fato, na medida em que se transformam em vivências condicionadas ao poder e às normativas de um "não brincante", que de uma posição alheia à brincadeira a determina. Exemplifica tal condição de invasividade geracional sobre o que aparenta ser um espaço de autonomia infantil a delimitação temporal do brincar, num momento anterior ao seu desenrolar. Enredos simbólicos, representativos, interativos e de expressividade corporal são interrompidos abruptamente, em consonância com uma tradição escolar que não os reconhece como marcas geracionais, instituintes de uma cultura específica.

Em outras situações, também rotineiras, polarizadas na oposição ao espontaneísmo, o que se vê é a imposição contínua de atividades, que tiram do aluno o protagonismo do brincar e do jogar. Com início, meio e fim previstos, nos moldes de um planejamento intocável, o professor, com recurso do apito ou do "grito", conduz seus alunos, tal qual um comandante no terreno militar, com seu grupo de "subordinados", numa atitude de clara apropriação, sob fins didáticos, do brincar e do jogar, o que remete à dinâmica dos "esquemas de docilidade", descritos por Foucault (2002).

A escola, um lugar de (re)elaboração contínua das culturas da infância fez-se referência de padrões impositivos e unidirecionais aos mundos culturais dessa categoria. Poderá fazê-lo diferente, ao qualificar e democratizar o fluxo intergeracional que diz respeito às culturas sociais, geradas e apresentadas pelos adultos às crianças, bem como às culturas de pares, estabelecidas a partir do conjunto de interações entre as crianças.

É notória a tradição higienista, na escola de educação básica, onde o desporto institucionalizado, com toda a sua carga de normatização, regramento e caráter classificatório, entre hábeis e inábeis - ou "analfabetos motores", conforme designação recentemente disseminada no meio acadêmico, a partir da área da educação física -, constitui a totalidade das práticas pedagógicas voltadas ao jogo. Importa, neste sentido e no contexto do projeto pedagógico da escola, questionar o significado do êxito de equipes escolares em competições esportivas, que não pode ser apenas o do triunfo de um treinador e de seu restrito grupo de atletas, nem mesmo corresponder a um critério absoluto de mérito do projeto de ensino.

Esse sistema de práticas institucionais antagônicas às interações inclusivas e aos laços sociais favorece uma cultura com trânsito facilitado para as violências escolares. O bullying afirma-

se, desta forma, como um fenômeno colado à estrutura institucional da escola, reiteradamente identificado onde tem sido investigado. Pellegrini (1993); Pereira (2008); Olweus (1993); Martins (2009) e Diaz-Aguado (2004).

A complexidade dessa manifestação, que demora a ser (re)conhecida pelos professores e demais adultos dos contextos de vida das crianças envolvidas e, que se refere a violência intencional e sistemática entre pares, no seio de uma instituição com função educadora e de humanização Pereira (2006), remete à necessidade de um diálogo interdisciplinar entre as ciências do conhecimento. Num enfoque micro social, estabelecê-lo equivale a ativar estruturas de humanidade, inerentes às vivências de jogo e de brincadeira, que suportam a possibilidade e a re-contextualização, interpretada como atualização contínua, do laço social na diversidade. Nesse nível micro-sistêmico-ecológico situamos também as condições para promover a participação infantil na escola, compreendida como algo que transcende a consulta opinativa às crianças.

Faz-se impossível compreender as relações de poder, determinadas e determinantes, na estrutura da escola, se está ausente a voz da criança, no que veicula de conteúdo autoral e, não no que seja expressão expectada – e por isto emitida, pelo círculo de educadores adultos. O brincar e o jogar enquanto formas prioritárias de participação social da criança, uma participação que se faz com corporalmente, não representam em si, a ratificação de uma cultura hiper competitiva e violenta, ou o seu antídoto.

Neste sentido, há que se problematizar o dualismo conceitual e epistemológico, o confinamento corporal, os demais usos pela escola sobre as condições existenciais e estruturantes da infância e as implicações com a criança que nesse e desse contexto emerge.

Se, por um lado há lacunas de conhecimento e de reflexividade institucional em relação ao compromisso dos projetos pedagógicos com a cidadania da infância, por outro, essa mesma condição remete à consciência da necessidade e da possibilidade de movimentos transformadores dos mundos culturais da infância, onde o bullying aparece como um fenômeno relevante e indicador de tendências, entre tantos outros.

#### **Considerações e questões finais:**

O modelo de organização da escola, centrado na produtividade, na racionalidade e, na preparação para o verdadeiro tempo de ser, a "vida adulta", setorializa as manifestações infantis e, ao fazê-lo condensa a diversidade de significações, de ações simbólicas e físicas dessa categoria, o que determina limites e graus de interferência intergeracional nas culturas de infância.

Na vigência dos valores e princípios das gerações dominantes e, das formas culturais específicas estabelecidas pelos adultos para as gerações mais novas, justifica-se a lógica compressor do ensinar todos como se fossem um e, a naturalização de processos educativos que objetivam uniformizar, homogeneizar e organizar em níveis, em grupos de alunos. A "classe" normatiza-se nesse contexto como uma matriz pedagógica determinante da cultura escolar.

Ao tempo em que se reconhece o avanço societal consolidado com a garantia da educação formal à infância, e que se quer universalizado e de qualidade, faz-se necessário analisar a que desenvolvimento das crianças é favorável o modelo organizativo e social de educação escolar. Não há ganhos quaisquer, numa perspectiva de cidadania, seja para as culturas da infância, seja para as culturas adultas, em se manter o cenário de displicência ou de resistência ao questionamento direto e à reflexividade institucional, que submetem à exigente verificação as dinâmicas de articulação das políticas públicas educacionais com as funções e as práticas efetivas da escola.

Diante da permanência de um olhar de surpresa e de encantamento à capacidade de penetração e de extensão da educação formal, rumo à universalização de um direito da infância, é pertinente que se faça um esforço de investigação prospectiva e propositiva sobre a organização escolar, assentada na força da tradição. Essa revisão crítica e de essência resolutiva, suscita questões:

- (i) Em que medida esse espaço, formatado a partir de princípios e valores organizacionais da geração adulta, garante o brincar como um tempo de criação e de gestão infantil, ou seja, como experiência de autonomia dos próprios protagonistas da ação?
- (ii) Se há apropriação intergeracional, dos espaços e tempos do brincar, que processos resultam nas esferas das interações, da experimentação, da exploração dos materiais e da própria identidade?
- (iii) Em que medida e como os tempos e espaços da organização escolar condicionam a trajetória de socialização dos atores sociais que os ocupam? Que padrões interativos são facilitados e fomentados nesse modelo?
- (iv) Como se articulam as culturas de infância, na relação com os conteúdos e com a multiplicidade de dispositivos institucionais, que constituem a cultura escolar, tendo em vista o compromisso natural dessa agência educadora com a cidadania organizacional?
- (v) Como emergem e são geridas as questões do confronto e da competição? Quais mediações prevalecem à luz do projeto pedagógico professado formalmente nos documentos e, de fato, nas práticas quotidianas?

(vi) O modelo organizativo da escola favorece o exercício abusivo do poder de uns sobre os outros? Há mecanismos, internos e externos, de análise e de aprimoramento da totalidade e da particularidade das relações, de modo a reiterar a escola em sua totalidade educadora?

Ainda que outras questões possam ser feitas à ordem institucionalizada, importa ter presente, na análise, o contexto social e de aprendizagem estabelecido pela cumplicidade entre pares (Delalande, 2003), através de um movimento de resposta, com ação estruturante e definidora da especificidade geracional. O terreno de elaboração dessas respostas, feito veículo que as suporta e nutre, não é outro senão o da expressão lúdica de cada criança. Nesta são geradas e implementadas, pela via da experimentação, formas culturais entre pares, com protocolos próprios de comunicação (Sarmiento, 2011).

Embora as culturas da infância manifestem capacidade de resposta autoral à ação invasiva e de caráter deformador da sua marca geracional, demandada por uma ordem institucional, em nome do direito à educação formal de todas as crianças, essa pressão de modelagem tem fontes diversas. É exercida por outros agentes sociais, como o mercado de produtos culturais, com recurso a outros meios, que não ignoram o elemento lúdico nas suas incursões de efeitos sobre o imaginário infantil.

Os jogos brinquedos e brincadeiras são, talvez, os elementos constitutivos da infância mais afetados pelos interesses de produtividade que regem a organização da escola. Esta tem sido de maneira geral, a história de regulação e disciplinamento inscrita no corpo das crianças e no "corpo da infância" pela educação formal. Tem, certamente, implicações na composição e articulação dos elementos simbólicos e das interações que se estabelecem entre pares.

Uma geração referenciada em discursos esvaziados de coerência; na sucessão de mecanismos que traduzem o descompromisso com processos educativos democráticos e voltados a garantir a cidadania da infância; em manifestações recorrentes que expressam a intenção de "manietar", subjugar, disciplinar, confinar e, fazer crescer à força - ainda que detenha surpreendente capacidade de resistência e resposta, está sujeita, senão vulnerável aos riscos de, pela força das culturas adultas, ter minimizado seu percurso de convivência com os pares. Com igual intensidade situa-se na zona de risco de uma intencionalidade terceira, voltada a cindir, a fragmentar e a moldar os elementos de uma corporeidade que define e permeia a consciência de si e do mundo.

Este contexto histórico e concreto não é suficiente para explicar o fluxo de violências na escola, gerado nos espaços de interatividade institucional, nem mesmo formas específicas, como o bullying. Entretanto, há de ser considerado, crítica e reflexivamente, o que só poderá ser feito pela composição das forças do tripé de instituições com funções educativas formais e

não formais: a escola, a família e a universidade, esta última, lócus de pesquisa, de formação profissional, cujo enraizamento comunitário está por ser concretizado pela via da extensão. Ainda, as políticas públicas de educação, enquanto elementos estruturais, não escapam a esse terreno problematizador e, para além das fronteiras que estabelecem ao cenário social, determinam tendências, sejam de manutenção, de conservação ou, a sua mais instigante função, a de alavancar e sustentar novos paradigmas societais.

Esta conciliação de interesses, que pressupõe restituir o direito à voz e a participação das crianças, em cada etapa e ao longo da vida, reitera a cidadania da infância. Referencia e, ao fazê-lo alicerça o entendimento e o convívio pacífico, lançado com valor de exigência para os comportamentos e culturas da infância. Fazê-lo é um desafio tão necessário e urgente como a plena universalização da educação formal. Portanto, há que transpormos a meta do acesso e, ao olharmos para além dela, garanti-la.

#### Referências

- Capra, Fritjof. (1991). O ponto de mutação. São Paulo: Ed. Cultrix
- Delalande, Julie (2003). Culture Enfantine et Régles de Vie, Jeux e enjeux de la cour de récréation. Terrain
- Diaz-Aguado, M. J. (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia, volumen dos: Programa de intervención y estudio experimental, Madrid, Instituto de la Juventud.
- Foucault, Michel. (2002). Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes. 25ª ed. 262 p.
- Freire, Madalena (1984). A paixão de conhecer o mundo. Rio de Janeiro, Paz e Terra
- Huizinga, Johan. (1999). Homo ludens. São Paulo: Perspectiva. 5. ed. 243p.
- Kishimoto, Tizuko M. (2003). O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Maturana, Humberto. (2004) Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, Humberto e VERDEN-ZÖLLER, Gerda. Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004. p.25-116.
- Maturana, Humberto. (2001). Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte, Ed. UFMG.
- Martins, M. J. (Ed.). (2009). Maus - tratos entre adolescentes na escola. Penafiel: Editorial Novembro.
- Morin, Edgar. (2001). A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 128p.
- Moyles, Janet R. (2002). Só brincar? o papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed.
- Olweus, D. (1993). Bullying at school. What we know and what we can do. Oxfor: Blackwell.
- Pellegrini, A. D. (1993). "An inside look at the outside". In C. H. Hart (ed), Children on playgrounds. Albany, NY State, University of New York Press.
- Pereira, Beatriz O. (2008). Para uma escola sem violência – estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. 2ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação Para a Ciência e a Tecnologia e Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Coimbra. Portugal
- Pereira, Beatriz O. (2006). Prevenção da Violência em contexto escolar: diagnóstico e programa de intervenção. In: Souza Neto, J. C.; Nascimento, M. L. B. P. Infância: violência, instituições e políticas públicas (pp. 43-51). São Paulo: Expressão e Arte Editora
- Sarmiento, Manuel J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. In Atos de pesquisa em educação: PPGE/ME FURB, v. 6, n. 3, p. 581-602.
- Sarmiento, Manuel J., Fernandes, Natália e Tomás, Catarina. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. Educação, Sociedade e Cultura, nº 25: 183-206.

Sarmiento, Manuel J. (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. Educação e Sociedade. (Dossiê Temático Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças). CEDES – Brasil, Vol. 26, nº 91: 361-378.