

AGRESSÃO NA ESCOLA FUNDAMENTAL – REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Flavia Fernandes de Oliveira

UNISUAM/RJ

Sebastião Josué Votre

Universidade Gama Filho/RJ

E-mail: sebastianovotre@yahoo.com.br

Resumo: Nosso objeto de estudo são as representações e práticas de professores sobre manifestações de preconceito e discriminação nas aulas de educação física, por meio da violência verbal e física. O objetivo é levantar e analisar o discurso e a prática docente relacionada à agressão no ensino fundamental de educação física, na rede pública municipal do Rio de Janeiro. O corpus é constituído por discursos de 20 professores de educação física, 10 homens e 10 mulheres, de três escolas. Também são analisadas as práticas de 120 alunos, que foram observadas nas aulas, nas atividades físico-desportivas regulares e no recreio, durante três meses e meio, totalizando 86 sessões. As entrevistas coletaram respostas dos professores, sobre os atos de agressão dos alunos. As falas e ações foram interpretadas com base na Análise Crítica do Discurso, com foco nos apelidos que ouvem e produzem e nos atos agressivos que presenciaram. Os resultados mostram que a escola não está suficientemente preparada para lidar com o problema; entretanto, os professores se utilizam de recursos dialógicos e disciplinares para coibir os atos de violência que conseguem detectar entre os alunos.

Palavras-chave: agressão; escola fundamental; educação física; professores; alunos.

Introdução

Agressão é tomada aqui como equivalente a violência, maus tratos e a alguns aspectos de *bullying*. Nesta ampla acepção, tem interface com os mecanismos de exclusão de pessoas, com base na reação negativa às diferenças econômicas, raciais, religiosas, culturais, de gênero e etárias, que favorecem o preconceito e a discriminação no espaço escolar.¹

Ao aceitarmos que a sociedade é formada por vários sistemas de crenças e valores, ao lidarmos com as diferenças, percebidas, segundo Rizzini & Bush, "Identificamos a existência de uma tensão dialética entre celebrar a diversidade que as crianças de contextos socioculturais distintos trazem para as nossas vidas e, ao mesmo tempo, conviver com diferenças difíceis de serem aceitas". (2006, p. 80). A sociedade brasileira convive com uma legislação relativamente avançada, que faculta criminalizar os gestos discriminatórios, punir os abusos, agir contra a discriminação nos concursos públicos, na empresa, na universidade e no ensino médio e no ensino fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que veio à luz após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), incorporou o que esta propõe, em seu artigo terceiro: "A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, aos jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades."

Em sugestão sobre como operacionalizar as leis de ensino, nos Parâmetros Curriculares Nacionais se afirma que, quanto à diversidade, devem-se criar adaptações, considerando as especificidades culturais dos indivíduos: "A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento." (PCNs, 1997, p. 96). Os parâmetros não especificam, porém, como as mesmas irão dar conta da diversidade dos alunos, como sujeitos ativos e críticos.

As expectativas acima representam uma pesada carga de responsabilidade para os professores; pressupõem que eles utilizem as diferenças como tópicos de discussão em suas aulas, que as transformem em conteúdo, no estudo da constituição da sociedade brasileira, que as levem em conta para

¹ A Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1966, em seu artigo 1º, conceitua discriminação como sendo: "Qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública".

falar das origens das etnias no Brasil e sobre os termos próprios e impróprios para designar os grupos na nossa cultura.

Há evidências de que convivemos com uma realidade complexa, pois, por um lado, a observação da realidade escolar mundial, via análise dos observatórios internacionais sobre violência na escola, bem como da realidade escolar brasileira indica que esse espaço nem sempre se apresenta como modelo de convivência com a diferença, visto que a direção, a coordenação, a secretaria, os demais funcionários da escola e os próprios professores nem sempre estão suficientemente preparados para isso e não têm consenso sobre como atuar em casos de desrespeito à diferença. Por outro lado, a seriedade com que os membros da comunidade escolar abordam os temas da violência e agressão na escola sugere que estamos no processo de construção de novas representações sociais sobre como lidar com os diferentes. A análise do cotidiano escolar mostra que não basta constatar que somos diferentes ou que devemos conviver com os diferentes. Precisamos compreender as tensões que operam nos conflitos e nos casos de violência, para lidar com a complexidade do problema.

Amaral (1998) abordando essa questão, apresenta uma taxionomia das diferenças percebidas, que ajuda na aproximação dos indicadores de violência em que se incluem:

A diferença significativa, o desvio, a anomalia, a anormalidade, e, em consequência, o ser/estar diferente ou desviante, ou anômalo, ou anormal, pressupõe a eleição de critérios, sejam eles estatísticos, de caráter estrutural/funcional, ou de cunho psicossocial, do "tipo ideal". (p.13)

Os critérios eleitos por Amaral (1998) são perceptíveis, mas o grau de percepção varia. Alguns são mais estáveis, permanecendo por séculos, enquanto outros são menos sólidos, admitindo variabilidade. Começemos com o estatístico. A mulher ideal do renascimento apresentava percentual de massa corporal diferente da do início do século XX, por sua vez diferente da mulher de hoje, em que predomina o padrão magro. A produção na área da saúde lida com obesidade em termos situacional, com padrões maleáveis de referência para definir o obeso. Os critérios de natureza estrutural e funcional dão conta da integridade e da funcionalidade do corpo, tendo como referência um *tipo ideal*. O afastamento desse tipo ideal pode ser fonte de dissabores, isolamento, solidão e sofrimento. É motivo de chiste, riso e graça, tudo o que se desvia dos padrões convencionais: olhos, ouvidos, membros lesados ou mutilados, que não correspondem aos "olhos que vêem, ouvidos que ouvem, membros que

se movimentam e praticam ações como pegar, andar, sentar [...] sem o auxílio de equipamentos ou recursos específicos e especiais” (AMARAL, 1998, p. 14).

A escola ri e se diverte, na contemplação do diferente: ele é *manco*, *perneta*, *maneta*, *caolho*, *surdinho*, *fanho*, *cegueta*, *careca*, *corcunda*, *barrigudo*, *pintor de rodapé*, *tampinha* e portador de inúmeros apelidos, ancorados no afastamento da norma. As comparações implícitas, em que se suprime o termo de comparação, fazem com que a mulher de medidas acima da média vire *baleia*; se estiver fora dos padrões de beleza, será a *baranga*; se a boca for maior do que a média, poderá ser *boca de vaso sanitário*; se as orelhas forem além da média, será *fusquinha de portas abertas*.

O critério de cunho psicossocial também resulta da comparação com o “tipo ideal”, tendo o sexo como fonte de expressões ofensivas. O uso das expressões insultuosas é constante, por vezes com referência a animais, em que nem sempre se consegue traçar a origem da metáfora, como é o caso de *veado*, que não guarda relação de semelhança com a forma ou comportamento do animal. O homem que cultiva relações homoafetivas é *baitola*, *puta*, *veado*, *paneleiro* e *bicha*. A mulher homossexual é *sapatona*, *fanchona*, *homaça*, *machão*, *machoa*, *machona*, *marimacho*, *mulher-homem*, *mulher-macho*, *paraíba* e *virago*.

Em adendo à taxionomia de Amaral, propomos o critério estético, pois, na arte, o ser/estar diferente funda no objeto uma fonte de estranhamento. No cotidiano, é no uso do virtuosismo da linguagem que reside parte substancial da produção de gracejos, pilhérias, trocadilhos e brincadeiras verbais, centradas na quebra do padrão dos agredidos. Os agressores, no trato com a diferença, ativam a criatividade poética da linguagem, exploram seus recursos retóricos, utilizando-se das figuras de linguagem, com ênfase para a metáfora e a metonímia. Fazem comparações em que apagam o termo de comparação, tomam o defeito, para se referirem à pessoa, recorrem ao traço étnico, sexual ou etário, para contraporem a pessoa contra a norma; provocam um efeito estético de surpresa, de quebra de expectativa, que diverte. Na dimensão lúdica, o humor é um ingrediente da agressão verbal, acompanhado comumente de escárnio, de traço caricatural. A utilização da hipérbole garante o efeito de escárnio, ao acentuar o traço selecionado, de modo que uma pessoa levemente manca passa a ser identificada como *manca*, o portador de visão subnormal passa a ser o *ceguinho*, o de voz nasalizada é identificado como *fanho*.

Método de coleta e análise dos dados

A metodologia do estudo é de natureza qualitativa, centrada na etnografia e nos discursos, como veículos de representações sociais dos informantes. A amostra docente é constituída por discursos gravados, transcritos e interpretados de 20 professores de educação física, 10 homens e 10 mulheres, coletados em entrevistas individuais, com roteiro semi-estruturado. As práticas desses docentes foram observadas durante as aulas de educação física, nas atividades físico-desportivas regulares e nos tempos de recreio. Foram acompanhados nas atividades regulares de três escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, durante três meses e meio, totalizando 86 sessões de observação sistemática. A amostra discente observada constituiu-se de 120 alunos da quarta série do nível fundamental, com idade média de 11 anos, distribuídos pelas referidas escolas.

Na coleta dos dados, um papel relevante se atribuiu à observação participante, que confirmou o paradoxo do observador, formulado pelo sociolinguista William Labov: quando passamos a observar e registrar com mais rigor e controle uma determinada situação, com vistas a captar particularidades dessa situação, os protagonistas, ao perceberem que estão sendo observados, passam a monitorar suas ações e reações e, num certo sentido, representam, para nós, no palco da interação, as coisas que querem que vejamos. Provavelmente os efeitos desse paradoxo influenciaram os resultados da etnografia que fizemos. Pois durante o período em que observamos as atividades lúdicas dos alunos, nos pátios, recreios e nas atividades esportivas, quase nada de estranho registramos no comportamento dos alunos. Sequer um caso espetacular de agressão pôde ser constatado. Entretanto, presenciamos pequenos incidentes de disputa, competição, grosserias, insultos verbais e apelidos, que interpretamos como ponta do *iceberg* que não vemos. A impressão final, após termos acompanhado e observado as atividades dos alunos diariamente é que eles se monitoram, em suas ações censuráveis e não se discriminam nem se agridem na presença dos educadores. Entendemos que é em parte por isso que as falas dos professores indicam que eles relatam poucos problemas, nas relações entre os membros do corpo discente.

Análise das práticas discursivas dos professores

Os dados foram tratados e analisados com base na Análise Crítica do Discurso, na linha de Fairclough (2003), Wodak & Meyer (2001) e Resende & Ramalho (2006). A análise crítica do discurso dos professores atenta para os recursos de legitimação e autorização de suas palavras e ações, indica que eles usam suas falas para agir sobre quem os entrevista, para legitimar seu modo de atuação

pedagógica. A julgar pelas suas falas, os professores pouco falham, pois parte substancial das falhas nas relações entre os discentes são atribuídas aos alunos, a suas famílias e às comunidades, socialmente vulneráveis.

Ao examinarmos o que dizem os professores entrevistados, sobre como lidam com a diferença, vemos que, embora digam lutar pela igualdade de tratamento podem, pela convivência e mesmo pela atuação, contribuir para o aumento da crueldade. Isso pode ser constatado nas palavras, gestos e ações discriminatórias, da parte dos professores em relação aos alunos que, de algum modo, se afastam dos padrões esperados, no que se refere à orientação sexual dos alunos, ao padrão corporal, à habilidade, à raça e à etnia. A maioria dos apelidos que conseguimos registrar constitui-se de metáforas cristalizadas na cultura, que o uso desgastou, em termos fonéticos e semânticos, de forma que deixam de soar como ofensivas, como no caso das expressões de fundo sexual, como pô e puxa-saco.

Suas falas² ilustram os postulados da virada linguística de Rorty, para quem a língua é uma ferramenta que faz, com a qual os usuários se influenciam mutuamente, dirigem as ações e os sentimentos uns dos outros. As perguntas, a exemplo de *como você lida com a discriminação*, sugerem que existe discriminação, preconceito, violência e agressão na escola; os professores concordam, se dizem hábeis em detectar esses problemas e mais hábeis ainda em resolvê-los. À pergunta sobre que tipo de agressão é mais comum em suas aulas, as respostas discriminam agressão verbal e física, com foco nos desvios do padrão estético, étnicorracial, sexualidade e habilidade. Os professores revelam uma visão dupla da agressão, simbólica e concreta: "Agressões são ofensas verbais, são xingamentos e em ultimo caso é a agressão física mesmo, tapa, soco, pedrada" (M6).

Os apelidos ofensivos são a modalidade mais comum de discriminação. Perguntados sobre os apelidos mais comuns, os professores mostraram alguma dificuldade para distinguir entre a brincadeira sem maldade e a humilhação. Com efeito, a análise da lista de apelidos que se segue mostra algumas palavras ofensivas, mas outras poderiam figurar como brincadeiras de mau gosto, sem serem necessariamente ofensivas:

Os apelidos com tom de depreciação, muitas das vezes acontecem com a intenção de expor o colega ao ridículo; e denotam atitudes racistas. Os apelidos mais comuns são: negão, gordo, baleia, pivete, moleque, maluco, retardado, bombрил, tchaca, baranga, beijola, testão, osso puro, piolhenta (F7).

² Indicamos M para indicar que se trata da fala de professor e F para professora.

Alguns apelidos salientam e caricaturam características físicas das pessoas, aproximando-as de coisa ou animal e distinguindo-as das demais do grupo, como no caso de *bombрил*, que está relacionado aos cabelos crespos de pessoas negras. É comum esses apelidos provocarem o riso pois, segundo Bergson (2004, p. 43), “Rimos sempre que uma pessoa nos dá impressão de coisa”.

Os apelidos designativos em que está envolvida a cor da pele e a etnia são mais difíceis de analisar, pois, ser chamado de negro pode ser uma forma neutra de identificar a pessoa, mas *neguinho* ou *neguinha* são mais complicados, embora não tão comprometedores como os termos *macaco* e *macaca*. A criatividade do agressor que apelida se manifesta cruelmente no caso de pessoas que estão fora de forma, por vezes na forma de versos rimados, alguns disponíveis na cultura, a exemplo de: “Gordo, baleia, saco de areia, caiu, furou, saco de cocô” (M5).

Os apelidos listados, relativos a habilidades físicas ou intelectuais, indicam origem remota no imaginário popular, repetem metáforas cristalizadas, disponíveis na cultura, como se vê em: “Moleza, muito mole, devagar, ruim pra caramba, não sabe fazer, burra” (M1).

O julgamento dos professores a respeito dos apelidos, que os autoriza a interferir e procurar coibi-los, pode sintetizar-se na declaração seguinte: “Os apelidos não acrescentam; menosprezam o aluno, colocam-no para baixo e a autoestima dele fica prejudicada, tem criança que fica traumatizada” (M4).

A análise crítica do discurso dos professores diante da agressão permite inferir que eles são conscientes de que o modo como intervêm nas suas aulas pode não condizer com a gravidade dos contextos de conflito. Entretanto, há consciência do papel da escola, como fábrica de violência:

São crianças que devem sofrer algum tipo de agressão em casa, a escola não está preparada, para atendê-los, ela também agride, então é só um reflexo do que eles vivem, o tempo inteiro, fora da escola e dentro também (F10).

A falta de preparo para lidar com as diferenças começa pela legitimação das singularidades de comportamento, que eles atribuem à influência do contexto comunitário:

[...] é uma questão social, pois se eles vivem no meio da agressão dentro das suas comunidades, eles reproduzem esse tipo de agressão, que é sofrida por eles dentro da comunidade (M2).

A responsabilização da família, no contexto do grupo social vulnerável, a estabelece como causa da agressão dos alunos, conforme se pode verificar nas três citações seguintes: O aluno “[...] vê muito essa violência em casa, os pais brigando” (F3). Ou: “Violência é [...] *uma questão que vem de casa*” (M3). E por fim, a afirmação de que o problema vem

[...] dos pais ou responsáveis desses alunos, que não desempenham o papel educacional familiar e deixam para a escola, tanto o papel da educação social de base (que deveria vir de casa), quanto à transmissão de conteúdos (M8).

A agressão e a violência, bem como a capacidade de liderança, estão ligadas também à força física, ao gosto pela competição e ao espírito de disputa: “[...] o que vai determinar quem manda no local é a força física, que eles vêem isso o tempo todo” (M4). A competição esportiva desempenha um papel relevante no contexto das agressões: “É daquela competição, é daquela disputa de querer a bola” (F10).

As listas de apelidos espelham discriminação contra os que estão fora do padrão corporal ou de higiene:

Os apelidos mais comuns durante as atividades, que eles estão fazendo é, magrela, gorda, gordo, orelhão, cabeção, orelhudo, baixinho, quatro olhos, cabeção, Maria fedorenta, bolão, palito (F4).

Nem sempre se pode entender a relação metafórica ou metonímica, como se pode constatar em: “Olho de cobra, pele de galinha, cabelo duro” (M9). Os apelidos relativos a habilidades, provenientes de meninos e voltados para as meninas, são do tipo: “Moleza, muito mole, devagar, ruim pra caramba, não sabe fazer, burra” (F10). Quando se referem aos meninos, destacam a falta de força, de habilidade e virilidade, confirmando Louro (2003).

A interferência mais referida se dá via conselhos e orientações:

Procuro conversar muito antes, explicar, falar o porquê, [...] eu digo que não é legal esse tipo de procedimento e, para chamar o responsável, para chegar às vias de fato, é porque eu já usei todos os cartuchos (F6).

É comum as conversas virem seguidas de referência à intervenção docente, via repressão e pedido de auxílio: “Reprimindo e pedindo auxílio à direção” (M3). Em última instância, aparece o encaminhamento a serviços específicos da escola, responsáveis pela disciplina: “Eu chamo a coordenadora; eu os levo para coordenação, ou ele ou ela, a gente senta e conversa até chegar a um determinado fator” (M7).

Há os professores que não criticam os apelidos, e até mesmo os utilizam. Os apelidos são elementos da cultura, cantados em prosa e verso desde a fase galego-portuguesa, nas cantigas medievais de escárnio e mal dizer. Talvez aí se possa encontrar justificativa para algumas atitudes ambíguas, diante de expressões como “cara de caminhão, sapatão e caolha” (M1), ou “não sabe, vai ter que aprender, cabeça de ET” (F4), em que ouvimos que “o melhor é não falar nada e deixar as coisas acontecerem” (F1). Para esse grupo, os apelidos já vêm de casa com o aluno, como uma marca, uma identidade e/ou um estigma³ que ele/a carrega. Instados a se posicionarem, concordam em “desaprovar com gesto de negação e não chamar a atenção destes alunos” (M6).

Um quadro típico desse comportamento ambíguo envolve os apelidos de fundo étnico, em que a dimensão racista não fica explícita para alguns professores, como se pode constatar da fala seguinte:

Quando vejo que é um apelido que está vindo lá de fora e que ele não leva ou não se tocou pela coisa pejorativa, eu não interfiro. Tenho um aluno que é negro e colocaram o apelido dele de feijão, ele prefere ser chamado de feijão do que Gabriel é mais do que apelido já virou sobrenome deles (M2).

A amostra envolve também um grupo de professores que são favoráveis aos apelidos, apelidam os seus alunos, como forma de brincadeira, e acabam reforçando alguma marca que os alunos já têm:

Apelido, a gente costuma sempre conversar, porque às vezes nem sempre, toda criança vai assimilar ou vai aceitar apelidos. Eu já falei até gordinha assim, na hora vendo quem está gordinho (M1).

No calor de um jogo, ouvem-se expressões da parte dos professores como *corta não, morceção*. Os gestos ofensivos convivem com o a cultura dos apelidos, pois vimos os mesmos docentes que não criticam os apelidos fazerem gestos e sons de burro, para chamar a atenção dos alunos. Alguns alunos riram, mas a maioria dos alunos ficou chocada com a atitude.

Conclusão

A pesquisa confirmou a hipótese dos estudos sobre *bullying*, no sentido de que os alunos e os professores discriminam os diferentes. Alunos exploram diferenças relacionadas a gênero, poder econômico, nível social, etnia,

³ “O estigmatizado e o normal são parte um do outro; se alguém se pode mostrar vulnerável, outros também o podem. Porque ao imputar identidades aos indivíduos, desacreditáveis ou não, o conjunto social mais amplo e seus habitantes, de uma certa forma, se comprometeram, mostrando-se como tolos”. (GOFFMAN, 1988, p. 146).

aparência física, orientação sexual, habilidade física, força física e padrão de gordura corporal, enquanto professores privilegiam falhas de concentração ou habilidade física e intelectual. As ações físicas e linguageiras de agressão na escola, por parte dos alunos, tendem a ocorrer fora da supervisão dos professores e inspetores.

Tínhamos uma hipótese, ancorada em alguns estudos de gênero, que associava agressividade com os homens, o que confirmaria Myers (2000), para quem a agressividade refere-se ao ato de ferir o outro. Os homens, por sempre estarem voltados às atividades de caçar, lutar e guerrear, demonstrariam que são mais agressivos que as mulheres. Entretanto, à medida que avançamos na observação, constatamos que os casos de agressão mais refinada vinham da parte das meninas.

Há um outro aspecto em que a hipótese não se sustentou, pois, se por um lado, os meninos agredem aos outros meninos e às meninas, essas, por sua vez, só agredem as meninas. As evidências da observação participante e das falas dos professores provam que meninos agredem meninos e meninas, com ofensas físicas e verbais, mas as meninas são as maiores agressoras das meninas, com ofensas verbais.

Quando percebem gestos de humilhação e discriminação, os docentes confessam que não estão suficientemente preparados para lidar com esse problema e encaminhar soluções. Portanto, concluímos, o estudo mostra que precisamos de novas pesquisas para identificar razões pelas quais, sobretudo na escola fundamental, se constroem ou se perpetuam as anedotas, piadas e histórias; porque lá se produz e reproduz literatura humorística e de escárnio a partir das diferenças acima citadas.

É na escola que as crianças e adolescentes aprendem novos usos para as palavras, que ganham poder nas ações verbais, passam a entender o poder das figuras de linguagem, metaforizam e metonimizam suas reações perante os que constituem grupos menores, minoritários, e crudelizam o processo de nomeação desses grupos e de seus participantes. Os educadores têm o dever de interferir, alterar as rotinas de humilhação, incorporando novos modos de agir no caso de agressões verbais e físicas, mas, para isso, precisam compreender melhor como se estabelece e se mantém a cultura de escárnio e agressão.

Abstract: This study aims at bringing up and analyzing cases of aggression at the school physical education, done by the students and specially the teachers, having gen-

der, sporting ability and ethnicity as social variables evaluated. The corpus is formed by discourses and practices of teachers and students from the primary level, from public municipal schools of Rio de Janeiro. The hypothesis that guides the research is that students and teachers discriminate those who are different. The practical and verbal actions of aggression at school, done by the students, tend to happen away from the supervision of the teachers and inspectors. It is also verified that, when they notice acts of humiliation and discrimination, the teachers are not prepared to deal with this problem and to find solutions, once the teachers themselves have aggressive words, gestures and acts against those who don't fit in the pattern.

Keywords: aggression, primary school, gender, ethnicity, ability

Recebido em abril 2009 e aceito para publicação em julho de 2009.

Referências

- AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e suas superação. In: *Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teóricas e praticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- BERGSON, H. *O Riso*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BRASIL. Lei n. 8069 de 13 de Julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em 4 de abril, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)*.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- GOFFMAN, E. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1988.
- LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1990.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9394/96*.
- LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003.

- MYERS, D. Psicologia social. Rio de Janeiro: LTC, 2000.
- OLIVEIRA, F. Agressividade nas aulas de Educação Física. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física e Cultura) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2007.
- OLIVEIRA, F. & VOTRE, S. Bullying nas aulas de Educação Física. Revista Movimento. Porto Alegre, v.12, maio/agosto, 2006.
- RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. Análise de discurso crítica. São Paulo: Contexto, 2006.
- RIZZINI, I. & BUSH, M. "As infâncias do mundo. Reflexões sobre diversidade e perspectivas de inclusão". In: Revista Inclusão Social, Brasília, v. 1, n. 2, p. 79-82, abr./set. 2006.
- RORTY, R. Contingência, ironia, solidariedade. Lisboa: Presença, 1994.
- VOTRE, S. Inovando na análise do discurso. Anais do CBCE, 2008.
- WODAK, R.; MEYER, M. (Org.). Methods of critical discourse analysis. London: Thousand Oaks, 2001.