

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Natiélly Bellini Barbanti de Godoi

**DINÂMICAS DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA.  
A ESCOLA E O DISCURSO DE ÓDIO NAS REDES SOCIAIS**

Campinas  
2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Natiélly Bellini Barbanti de Godoi

**DINÂMICAS DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA.  
A ESCOLA E O DISCURSO DE ÓDIO NAS REDES SOCIAIS**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP para a obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Dias Junior.

Campinas  
2016

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

G547d Godoi, Natiélly Bellini Barbanti de, 1992-  
Dinâmicas da violência simbólica. A escola e o discurso de ódio nas redes sociais / Natiélly Bellini Barbanti de Godoi. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Antonio Carlos Dias Junior.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Bourdieu, Pierre, 1930-2002. 2. Discurso de ódio. 3. Redes sociais. 4. Escolas. I. Dias Junior, Antonio Carlos, 1977-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

**Título em outro idioma:** Dynamics of symbolic violence. The school and hate speech on social networks

**Palavras-chave em inglês:**

Bourdieu, Pierre, 1930-2002

Hate speech

Social networks

Schools

**Titulação:** Licenciatura

**Banca examinadora:**

Helena Maria Sant'Ana Sampaio Andery

**Data de entrega do trabalho definitivo:** 19-12-2016

---

Prof. Dr. Antonio Carlos Dias Júnior

---

Profª Drª Helena Maria Sant'Ana Sampaio Andery

*Para todas as pessoas amadas que estiveram comigo desde o começo dessa trajetória acadêmica. Em especial para minha querida vó Neide, que há dois anos vive apenas em minha memória e em meu coração.*

## **Agradecimentos**

Encontrar palavras para expressar minha gratidão por todas as pessoas que estiveram comigo, direta ou indiretamente, durante os cinco anos do que espero ser apenas o início da minha trajetória acadêmica não é tarefa simples.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Carlos e Veridiana, não só pelo apoio e pelo suporte durante a graduação, mas por me proporcionarem o amor mais genuíno e incondicional, por me ensinarem a oferecer também esse amor e por me incentivarem sempre a lutar pelos meus objetivos. É preciso dizer que eles não estiveram sozinhos nessa empreitada, por isso também agradeço a toda a minha família. Em especial, ao meu priminho Gabriel, que a cada sorriso enche nossos corações de alegria. E, seria inevitável não mencionar novamente minha vó Neide, que infelizmente não pôde presenciar o final dessa trajetória em vida. A impossibilidade de tê-la ao meu lado é a única fração amarga dessa experiência.

Ao Tiago, meu namorado e, principalmente, meu amigo, por me ajudar de todas as formas possíveis nesse percurso.

Às minhas amigas, Alessandra, Joice, Patrícia e Rosângela, pela companhia quase diária durante esses dez semestres e por me presentear com suas amizades sinceras. Vocês tornaram a graduação mais leve e mais especial.

Aos professores que me inspiraram a seguir na Educação. Em especial, ao Antonio Carlos Dias Junior, que me orientou com muita gentileza, sempre solícito. E à Helena Sampaio, pela leitura atenta e pelas contribuições a este trabalho. Obrigada por compartilharem sua sabedoria comigo.

Enfim, agradeço a toda comunidade da Faculdade de Educação da Unicamp, que dão vida a esse espaço primordial para o crescimento e o desenvolvimento do conhecimento científico.

*[...] É através da ilusão de liberdade em relação às determinações sociais que se dá a liberdade de se exercerem as determinações sociais. [...] Paradoxalmente, a sociologia liberta libertando da ilusão de liberdade, ou, mais exatamente, da crença mal colocada nas liberdades ilusórias. A liberdade não é um dado, mas uma conquista, e coletiva (BOURDIEU, 1990, p. 28).*

## Resumo

O presente trabalho reflete acerca do discurso de ódio nas redes sociais e suas possíveis relações com a escola. Para tanto, discute-se o fenômeno em suas múltiplas dimensões por meio da contribuição teórica de autores como Bauman (2011), Recuero (2010), Lebrun (2008), Benjamin (2013), Hoepfner (2014), Perfeito (2012) e Boyd & Ellison (2007), entre outros. Especificamente, pretende-se analisar como a internet altera as dinâmicas sociais e promove, muitas vezes, comportamentos nocivos como os que decorrem do discurso de ódio. Nesse sentido, a contribuição da sociologia de Pierre Bourdieu (1975, 1989) é fundamental, uma vez que tais manifestações são aqui entendidas como instâncias de violência simbólica que, muitas vezes, estão presentes no cotidiano escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso de ódio; Redes sociais; Escola; Pierre Bourdieu (1930-2002).

## **Abstract**

The present research reflects on the hate speech in social networks and its possible relations with the school. For this, the phenomenon in its multiple dimensions is discussed through the theoretical contribution of authors such as Bauman (2011), Recuero (2010), Lebrun (2008), Benjamin (2013), Hoepfner (2014), Perfeito Boyd & Ellison (2007), among others. Specifically, it is intended to analyze how the Internet changes social dynamics and often promotes harmful behaviors such as those arising from the hate speech. In this sense, the contribution of Pierre Bourdieu's sociology (1975, 1989) is fundamental, since such manifestations are understood here as instances of symbolic violence that are often present in school routine.

**KEY WORDS:** Hate speech; Social networks; School; Pierre Bourdieu (1930-2002).

## Sumário

Introdução .....	11
CAPÍTULO I .....	13
Vivemos conectados .....	13
Redes sociais.....	15
CAPÍTULO II .....	21
O discurso de ódio .....	23
Discurso de ódio e liberdade de expressão .....	29
Discurso de ódio e opressão.....	30
CAPÍTULO III .....	32
CAPÍTULO IV .....	40
Os limites e as possibilidades da escola .....	40
Considerações finais .....	45
Referências .....	48

## Introdução

Foi através da vivência nos espaços dos sites de redes sociais que surgiu o interesse de nossa parte pelos discursos de ódio ali presentes. Concomitante aos estudos em sociologia da educação, mostrou-se relevante o problema de como os discursos de ódio se relacionam com a escola. A intensificação do acesso à internet, principalmente entre as gerações mais jovens - embora o fenômeno atinja a todas as idades, tem alterado a forma como os sujeitos se relacionam (BAUMAN, 2011).

As dinâmicas sociais se transpõem para o meio virtual, ganham novos contornos e fazem emergir as redes sociais (RECUERO, 2010). Entre as dinâmicas sociais que se estendem para as redes sociais, algumas são potencialmente nocivas, como o sentimento de ódio (LEBRUN, 2008), a violência (BENJAMIN, 2013), a opressão (FREIRE, 2011) e os preconceitos que dão origem ao *discurso de ódio* (BRUGGER, 2007; HOEPFNER, 2014; SILVA, NICHEL, MARTINS & BORCHARDT, 2011; SOARES, 2013). Todas essas manifestações são aqui problematizadas e entendidas como manifestações de *violência simbólica* (BOURDIEU, 1989).

Por meio de pesquisa bibliográfica pertinente – em especial a leitura de *A reprodução* (1975) e *O poder simbólico* (1989), de Pierre Bourdieu; *Redes sociais na internet* (2010), de Raquel Recuero; *Escritos sobre mito e linguagem* (2013), de Walter Benjamin; *Pedagogia do Oprimido* (2011), de Paulo Freire e *O futuro do ódio* (2008), de Jean-Pierre Lebrun - pretendeu-se refletir sobre o advento da internet e a forma como ela altera as dinâmicas sociais.

Especificamente, problematizou-se o que são as redes sociais e alguns dos seus fenômenos, como a violência simbólica que decorre do discurso de

ódio. Discutiu-se os motivos para que não se confunda este tipo de discurso nas redes sociais, que entendemos como opressão e como violência simbólica, com o direito à liberdade de expressão, bem como as maneiras pelas quais a escola é permeada por esse problema e de que forma pode resistir e enfrentá-lo.

Para tanto, no primeiro capítulo, discute-se o advento da internet, e por meio dela, o surgimento dos sites de redes sociais, que tentamos conceitualizar. No segundo capítulo são expostas concepções sobre o ódio, a violência e o discurso de ódio propriamente dito, seus contornos nas redes sociais e o equívoco ao confundi-lo com liberdade de expressão.

Já no terceiro capítulo são consideradas as contribuições de Pierre Bourdieu para o entendimento no que diz respeito aos temas do trabalho. Finalmente, no quarto capítulo e na conclusão do trabalho são apresentadas algumas ideias no sentido de apontar os limites e as possibilidades da escola frente ao discurso de ódio.

## CAPÍTULO I

### Vivemos conectados

O avanço das novas tecnologias e, principalmente, o advento da internet e das redes sociais provocou mudanças no mundo e na forma com que os indivíduos se relacionam com ele e entre si. Bauman (2011) aponta a rapidez de mobilidade e mudança do mundo, o qual qualifica por *líquido*: “O mundo que chamo de ‘líquido’ porque, como todos os líquidos, ele jamais se imobiliza nem conserva sua forma por muito tempo. Tudo ou quase tudo em nosso mundo está sempre em mudança” (2001, p. 7).

Ainda segundo o autor, esse caráter liquefeito do mundo em que vivemos faz com que os sujeitos também tenham que se modificar e se adaptar, levando-nos a ansiar por um fluxo maior e mais rápido de informações.

[...] todos precisam ser, como diz a palavra da moda, “flexíveis”. Por isso, ansiamos por mais informações sobre o que ocorre e o que poderá ocorrer. Felizmente, dispomos hoje de algo que nossos pais nunca puderam imaginar: a internet e a web mundial, as “autoestradas de informação” que nos conectam de imediato, “em tempo real”, a todo e qualquer canto remoto do planeta, e tudo isso dentro de pequenos celulares ou iPods que carregamos conosco no bolso, dia e noite, para onde quer que nos desloquemos (BAUMAN, 2011, p. 8).

Embora o fenômeno da internet tenha como dado inegavelmente positivo o de possibilitar-nos estar conectados e informados e, assim, adaptados ao mundo e à modernidade líquida, Bauman assinala que a *web* mundial também traz um lado negativo, ou um *pesadelo* que promove uma enxurrada de informações.

Felizmente? Bem, talvez nem tanto, pois o pesadelo da informação insuficiente que fez nossos pais sofrerem foi substituído pelo pesadelo ainda mais terrível da enxurrada de informações que ameaça nos afogar, nos impede de nadar ou mergulhar (coisas diferentes de flutuar ou surfar). Como filtrar as notícias que importam no meio de tanto lixo inútil e irrelevante? Como captar as mensagens significativas entre o alarido sem nexo? (BAUMAN, 2011, p. 8).

Bauman reflete ainda acerca do grande tempo que os jovens despendem com aparelhos eletrônicos conectados à internet, aliando esse fenômeno à ideia do crescente sentimento de solidão. Segundo o autor, os aparelhos eletrônicos não “criaram” necessariamente o sentimento de solidão nas pessoas, mas contribuem para ele “por colocarem ao alcance de todos, e de modo sedutor, os meios de satisfazê-la sem exigir qualquer esforço maior que apertar algumas teclas” (BAUMAN, 2011, p. 14).

Desta forma, a rapidez pela qual as relações sociais se modificam e exigem que os indivíduos, por sua vez, também se modifiquem, faz com que os relacionamentos duradouros sejam indesejáveis pelas novas gerações, uma vez que a vida real exige um gasto maior de tempo, o que não é atraente em um mundo líquido, principalmente porque, quando os laços são fortalecidos, faz-se necessário que o contato seja ampliado e aprofundado, restringindo novas relações.

Com efeito, o mundo virtual diz respeito a múltiplas possibilidades de relações que, paradoxalmente, reduzem a duração dos contatos e enfraquecem os laços sociais duradouros. A crescente onda tecnológica, as novas formas de comunicação e seus reflexos nas relações sociais configuram objeto de reflexão de diversos outros estudiosos, entre eles Fantástico (2009), para o qual.

Em percentuais, de cada 5 usuários da internet no Brasil, 4 já estão inseridos em grupos virtuais de relacionamento, portanto, 80% dos usuários. Quando pensamos em termos mundiais, 2/3 dos internautas, 1 bilhão de pessoas, possuem perfil em uma das redes sociais existentes (FANTÁSTICO, 2009, apud PERFEITO, 2012, pp. 158 – 159).

## **Redes sociais**

Segundo Perfeito (2012), as redes sociais constituem-se em ambientes virtuais na web, nas quais os usuários são convidados a interagirem uns com os outros, expondo informações de si próprios na tentativa de atrair outros perfis. Ainda segundo o autor, “não existem fronteiras ou limitações e [a rede social] pode ser percebida como um suporte aos comportamentos físicos” (PERFEITO, 2012, p. 158).<sup>1</sup>

Em geral, para os estudiosos do assunto (HOEPFNER, 2014; PERFEITO, 2012; ROTHENBURG & STROPPA, 2015; SILVA, NICHEL, MARTINS & BORCHARDT, 2011), o ambiente virtual proporcionado pelas redes sociais não deve ser desvinculado da vida real, pois ele é construído por pessoas reais que estão inseridas em contextos políticos, econômicos, históricos e culturais reais, diversos e concretos.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que as redes sociais proporcionam um maior fluxo de informações e conhecimentos, podem também permitir a disseminação de discursos depreciativos, baseados em preconceitos de todas as ordens: “através da rede, o homem comete ilícitos, propaga mensagens de

---

<sup>1</sup> Segundo dados de Silva (2009, apud PERFEITO, 2012, p. 158), tendo como parâmetro pesquisa realizada pela Escola do Futuro – Núcleo de Pesquisa da USP, “os usuários de computadores estão se comunicando mais via sites de relacionamento do que por e-mails, mesmo quando o assunto é formal ou de trabalho”. Além dos sites de relacionamento, como sabemos, foram criadas diversas outras redes sociais na web, algumas delas se tornando das empresas mais valiosas do mundo, o que também contribui para este estado de coisas.

conteúdo prejudicial, viola direitos fundamentais dos demais usuários” (SILVA, NICHEL, MARTINS & BORCHARDT, 2011, p. 446).

Segundo Soares (2013), embora o termo “redes sociais” tenha ganhado maior evidência recentemente com os sites de relacionamento, ele já era utilizado há alguns anos para designar as relações interpessoais entre determinados grupos de pessoas. Ainda segundo a autora, o termo emerge no campo da sociologia, e aponta que “Barnes foi um dos primeiros pesquisadores a conceituar e utilizar o conceito de rede social, que consiste na visão das relações sociais entre sujeitos a partir de nós e laços” (SOARES, 2013, p. 15). Granovetter (apud KAUFMAN, 2012), na busca por compreender a coesão social dos grupos, constatou que os sujeitos tomavam decisões mais sólidas quando as suas relações sociais eram mais intensas, apontando para a existência de laços sociais mais fortes e laços sociais mais fracos.

A importância dos laços sociais mais fracos foi levantada por Kaufman (2012). Segundo a autora, são esses laços que possibilitam elos com outros grupos, ou seja, tornam possível uma rede social se conectar à outra.

Nas redes de “Laços Fortes” há uma identidade comum, as dinâmicas geradas nessas interações não se estendem além dos clusters, por isso mesmo, nas referidas redes procuramos referências para a tomada de decisão; são relações com alto nível de credibilidade e influência. Indivíduos que compartilham “Laços Fortes” comumente participam de um mesmo círculo social, ao passo que os indivíduos com os quais temos relações de “Laços Fracos” são importantes porque nos conectam com vários outros grupos, rompendo a configuração de “ilhas isoladas” dos clusters e assumindo a configuração de rede social (KAUFMAN, 2012, p. 208).

Em resumo, nas palavras de Soares, uma rede social é “uma metáfora para os grupos humanos, que buscam se entender através de inter-relações.” (2013, p. 16).

Segundo Recuero (2010), o termo “rede” foi utilizado pela primeira vez pelo matemático e físico suíço Leonardo Euler, no estudo sobre as pontes de Königsberg.

A representação gráfica da cidade que possuía sete pontes permitiu que se analisassem as conexões e seus nós, que seriam as pontes de ligação da cidade, formando então um grafo. No experimento, notou-se ser impossível atravessar a cidade sem cruzar um mesmo caminho ao menos uma vez. Os atores, portanto, são os primeiros elementos da rede social, e equivalem aos nós da rede, no caso, cada ponto da cidade. Os atores são, na verdade, representações sociais de cada um, como que espaços construídos por cada ator, nos quais cada um vai decidir como interagir com o restante da rede. São aquelas pessoas envolvidas na rede em que se analisa (Recuero, 2010, pp. 19-20 *apud* SOARES, 2013, p. 16).

Desta forma, os laços e as interações entre os atores são as conexões, e estas são.

[...] um dos principais focos de análise de sites de rede sociais e que influenciam diretamente na transmissão de significados atribuídos a diferentes linguagens que irão surgir na internet ou de forma presencial, porque é a partir das conexões de cada sujeito, e o grau de credibilidade, capital social e visibilidade que este indivíduo terá que acabará influenciando outros aspectos de sua rede social ou da rede dos demais (SOARES, 2013, pp. 16-17).

A maneira como os sujeitos vão estabelecer suas relações e também a forma como vão se representar no meio real e no virtual serão distintas, pois cada um oferece diferentes ferramentas e também pelo poder de alcance do espaço online em detrimento do offline. Segundo Stuart Hall (2006), os indivíduos têm identidades fragmentadas para cada contexto social que habitam, mas no meio virtual essas frações se reuniram.

Assim, as redes sociais na internet possibilitam novas formas dos sujeitos se relacionarem, bem como de determinadas redes sociais se conectarem com outras redes, já que possuem ferramentas e recursos que

facilitam e ampliam as conexões - ainda que as relações online sejam quase sempre indissociáveis daquelas offline.

Para que um site de relacionamentos seja considerado uma rede social é necessário que haja a exibição pública de conexões, segundo Boyd & Ellison (2007). Ainda segundo as autoras, o fato de tornar as conexões expostas foi decisivo para que o termo *rede social* remetesse quase instantaneamente às plataformas online. Segundo Soares (2013), aliado a este fator também está a própria constituição da internet, em rede.

Além das já apontadas inovações decorrentes das redes sociais na internet, Recuero (2009) aponta que as conexões nas plataformas online deixam rastros sociais, os quais permanecem por tempo indeterminável na rede e que podem ser buscados facilmente.

Ainda na conceituação dos sites de redes sociais, Boyd & Ellison (2007) apontam que.

Definimos sites de redes sociais como serviços baseados na web que permitem aos indivíduos (1) construir um perfil público ou semi-público dentro de um sistema limitado, (2) articular uma lista de outros usuários com quem compartilham uma conexão e (3) Visualizar e percorrer sua lista de conexões e as feitas por outros dentro do sistema. A natureza e a nomenclatura dessas conexões podem variar de site para site (BOYD & ELLISON, p. 211).

Nesse espaço já descrito, Soares (2013) aponta que cada ator social irá construir seu perfil e a forma como se apresentará para os demais atores sociais que ali estão. Desta forma, baseando-se na obra de Hall (2006), a autora aponta que haverá um novo conceito de identidade, uma vez que “o ser humano é constituído de forma subjetiva, fragmentada e formada a partir de sua participação ativa na sociedade. Mas essa constituição é, primeiramente, pessoal, já que o próprio indivíduo se forma no site” (SOARES, p. 19).

Os sujeitos, no espaço dos sites de rede social, com efeito, irão construir a sua identidade e se comunicar através das ferramentas que são disponibilizadas pelas plataformas digitais, diferentes das encontradas no meio offline. Segundo Goffman (apud RECUERO, 2010), os indivíduos utilizam sobretudo a palavra e a linguagem visual nas redes sociais da internet, e é pela forma pelas quais os sujeitos se apropriam dessas ferramentas que a rede adquire sentido. “Essas palavras, constituídas como expressões de alguém, legitimadas pelos grupos sociais, constroem as percepções que os indivíduos têm dos atores sociais” (RECUERO, 2010, p. 27).

Além da palavra, “outras informações como fotos, descrições, comentários, curtidas e compartilhadas em perfis construídos pelos atores sociais são definições importantes de quem os sujeitos são” (SOARES, 2013, p. 19). Todos esses recursos contribuem para que o sujeito construa sua rede social. Será a forma com que os atores utilizam as ferramentas disponíveis e a maneira escolhida para analisá-las que dirão qual é o caráter da rede, que poderá ser emergente ou de associação/filiação, ainda que ambos possam coexistir em uma mesma rede social, como aponta Recuero (2010).

Ainda segundo a autora, as redes sociais emergentes “São redes cujas conexões entre os nós emergem através das trocas sociais realizadas pela interação social e pela conversação através da mediação do computador”. Já as redes de associação/filiação são “constituídas de dois tipos de nós: os atores e os grupos. Esses nós se relacionariam por conexões de pertencimento.” (RECUERO, 2010, pp. 94 e 97). Como na vida real, os sujeitos nas redes sociais pertencem ou tentarão pertencer a determinados grupos sociais, o que irá influenciar também em como cada um se expressará.

Adriana Amaral e Michele Coimbra (2015) também reconhecem que as redes sociais na internet alteraram a forma de sociabilidade entre os sujeitos, pois assim como as barreiras que impediam a interação social são quase extintas (além dos laços sociais serem facilitados), a difusão de discursos de ódio e da violência simbólica também é acentuada.

Para as autoras, as redes sociais na internet são sistemas simbólicos que permitem que o indivíduo faça o uso de símbolos e signos da linguagem para se expressar, tornando-se meios potenciais de violência simbólica (BOURDIEU, 1989). Além disso, ainda segundo as autoras, pelo fato de as redes sociais serem compostas por atores sociais e por suas conexões, os sujeitos estão sempre em encontro com o *outro*. Lebrun (2008) observa que esse encontro é sempre perturbador e violento, incitando o ódio.

## CAPÍTULO II

### A violência e o ódio

Segundo Walter Benjamin (2013), a violência surge a partir de duas linhas. A primeira, como fruto da natureza, anterior aos sujeitos, e a segunda como construção histórica, ou seja, deriva das relações dos indivíduos entre si e com a história. Ainda segundo o autor, a violência como construção histórica estaria entrelaçada com o direito, sendo até sua consequência, através de suas regras e fins, que podem ser ou não justos.

A esta tese do direito natural, da violência como dado da natureza, contrapõe-se diametralmente a do direito positivo, a da violência como produto do devir histórico. Se o direito natural pode julgar cada direito existente apenas por meio da crítica dos seus fins, o direito positivo, por sua vez, pode avaliar direito nascente apenas pela crítica aos seus meios. [...] O direito natural almeja “justificar” os meios pela justiça dos fins, o direito positivo, “garantir” a justiça dos fins pela “justificação” dos meios (BENJAMIN, 2013, p. 124).

Sobre o fato da violência ser inerente aos indivíduos e ser transformada pelo do contexto em que os grupos de sujeitos se encontram, Soares (2013) irá dizer que a violência e suas ligações com o ser humano e com o contexto se dá com base nas relações de poder, o que demanda a existência de dominadores e dominados. Ainda segundo a autora, não só os sujeitos são dominadores, mas a própria linguagem o é, subordinando-os a adequarem-se a ela para, assim, pertencerem a determinado grupo social.

Ao replicar a linguagem, contribui-se para que ela continue a ter um caráter dominante. A linguagem atribui significado às palavras, conferindo símbolos, e é também “por meio dela que se criam imagens pejorativas de

determinados grupos, mesmo que de forma velada, a violência é uma realidade mesmo quando não física ou direcionada a alguém”, que pode carregar a “violência e o que está junto a ela, como preconceito, ódio ou sentimentos de humilhação e até do próprio poder” (SOARES, 2013, pp. 46-47).

Próxima à concepção de violência teorizada por Walter Benjamin está o conceito de ódio em Jean-Pierre Lebrun (2008). Para Lebrun, o ódio é um sentimento essencial ao ser humano, mas que é reelaborado de acordo com os diversos contextos históricos.

Para Lebrun (2008), o ódio.

[...] está diretamente ligado à violência, presente em nossa vida diária, nos nossos erros, na nossa agressividade, na forma como olhamos, no tom da nossa voz, em nosso desejo de dominar, na maneira pela qual nos dirigimos ao outro, uma vez que ele nos habita mesmo antes que possamos lembrar. Mas, ele é externalizado, principalmente, no encontro com o Outro (AMARAL & COIMBRA, 2015, p. 297).

Para Amaral & Coimbra, é por meio do sistema simbólico como instrumento de distinção que os sujeitos são subjugados. Dessa forma, no encontro com o outro, os indivíduos são categorizados e, desse processo, o ódio inerente ao ser humano passa a ser externalizado ao passo que desvaloriza o outro.

Soares ainda aproxima as visões de Benjamin (2013) e Lebrun (2008) à de Hannah Arendt (2009), que.

[...] ressalta essa mistura de concepções, onde a violência está no ser humano, faz parte dele, mas também é modificada pelo contexto social e histórico, quando diz que a violência, ao se tornar coletiva é que ganhará ares de uma situação presente no cotidiano dos seres humanos, e que vai interferir diretamente na construção ou desconstrução de seus laços sociais (SOARES, 2013, p. 49).

Como vimos, para Amaral e Coimbra o ódio como sentimento não configura um problema em si, pois conforme apontam Benjamin, Lebrun e Arendt nas obras citadas ele é natural e intrínseco ao ser humano, mas representa um problema social quando socializado por meio da linguagem. Assim, [...] os sites de redes sociais possibilitam que o ódio apareça através dos espaços de interação mútua e conversação” (AMARAL & COIMBRA, 2015, p. 300). Para as autoras, os indivíduos nas redes sociais disseminam ódio e a violência em busca de “capital social, como visibilidade, popularidade, reputação e influência” (AMARAL & COIMBRA, 2015, p. 300).

### **O discurso de ódio**

As mensagens de conteúdo ofensivo que têm como objeto a *outrem* podem ocorrer de diversas formas, por diversos meios e caracterizar diferentes violências. Uma delas, a qual se pretende problematizar nesta pesquisa, é o discurso de ódio.

Também aqui, diversas são as visões acerca do que constitui esse fenômeno. Contudo, “genericamente, esse discurso se caracteriza por incitar a discriminação contra pessoas que partilham de uma característica identitária comum, como a cor da pele, o gênero, a opção sexual, a nacionalidade, a religião, entre outros atributos” (SILVA, NICHEL, MARTINS & BORCHARDT, 2011, p. 446).

Para os autores, o conteúdo prejudicial se torna um problema socialmente significativo - e por isso nos interessa aqui - por ganhar imenso alcance, podendo ser compartilhado centenas ou milhares de vezes em um pequeno período de tempo, ferindo não apenas os direitos fundamentais de

indivíduos em particular, mas de todos aqueles grupos sociais que partilham da mesma característica identitária discriminada.

Segundo Rosane Leal da Silva et al (2011), o discurso de ódio caracteriza-se pelo conteúdo segregacionista, o qual é fundamentado na dicotomia da superioridade do emissor/autor e na inferioridade do atingido/vítima, e só pode ser assim considerado quando é divulgado, vale dizer, quando lhe é conferido externalidade.

Segundo Winfried Brugger (2007), o discurso de ódio constitui-se por “palavras que tendem a insultar, intimidar ou assediar pessoas em virtude de sua raça, cor, etnicidade, nacionalidade, sexo ou religião, ou que têm a capacidade de instigar violência, ódio ou discriminação contra tais pessoas (2007, p. 118).<sup>2</sup>

Com base nos Princípios de Camden sobre a Liberdade de Expressão e Igualdade<sup>3</sup> foram criados, pela Artigo 19<sup>4</sup>, sete critérios para ajudar as Cortes a estabelecer em quais casos mensagens depreciativas podem ser consideradas como discurso de ódio.

São eles.

- i. severidade: a ofensa deve ser “a mais severa e profunda forma de opróbrio”.
- ii. intenção: deve haver a intenção de incitar o ódio.

---

<sup>2</sup> Para Rothenburg e Stroppa, o discurso de ódio difunde e estimula formas de ódio que se baseiam na intolerância, e que “confrontam os limites éticos de convivência com o objetivo de justificar a privação de direitos” (2015, p. 04).

<sup>3</sup> “Esses Princípios foram preparados pela ARTIGO 19, com base em discussões sobre liberdade de expressão e igualdade envolvendo um grupo de oficiais de alto nível da ONU e de outras organizações, assim como especialistas em direito internacional dos direitos humanos da academia e da sociedade civil, reunidos em encontros realizados em Londres nos dias 11 de dezembro de 2008 e 23-24 de fevereiro de 2009”. (ARTIGO 19, 2009, p.1). Disponível em: <https://www.article19.org/resources.php/resource/1214/pt/princ%C3%ADpios-de-camden-sobre-liberdade-de-express%C3%A3o-e-igualdade>. Acesso em 09 nov. 2016.

<sup>4</sup> “A **ARTIGO 19** é uma organização não-governamental de direitos humanos nascida em 1987, em Londres, com a missão de defender e promover o direito à liberdade de expressão e de acesso à informação em todo o mundo. Seu nome tem origem no 19º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU.” (ARTIGO 19). Disponível em: <http://artigo19.org/a-organizacao/>. Acesso em 09 nov. 2016.

- iii. conteúdo ou forma do discurso: devem ser consideradas a forma, estilo e natureza dos argumentos empregados.
- iv. extensão do discurso: o discurso deve ser dirigido ao público em geral ou à um número de indivíduos em um espaço público.
- v. probabilidade de ocorrência de dano: o crime de incitação não necessita que o dano ocorra de fato, entretanto é necessária a averiguação de algum nível de risco de que algum dano resulte de tal incitação.
- vi. iminência: o tempo entre o discurso e a ação (discriminação, hostilidade ou violência) não pode ser demasiado longo de forma que não seja razoável imputar ao emissor do discurso a responsabilidade pelo eventual resultado.
- vii. contexto: o contexto em que é proferido o discurso é de suma importância para verificar se as declarações têm potencial de incitar ódio e gerar alguma ação (ARTIGO 19, p. 5).

Entende-se, portanto, que o discurso de ódio não se origina no ambiente virtual, mas é potencializado por ele à medida em que a publicação das mensagens é instantânea e se propaga em velocidade gigantesca (ROTHENBURG & STROPPIA, 2015). Além disso, estar no meio virtual confere aos autores do ato certa desterritorialização, ao passo que “os fluxos informacionais da rede transcendam as fronteiras nacionais, estando em todo e em nenhum lugar concomitantemente” (SILVA, NICHEL, MARTINS & BORCHARDT, 2011, p. 446).

O acesso às redes sociais permite que haja uma inversão na relação comunicacional até hoje pouco conhecida. O grande público se torna criador de conteúdos e toma posição ativa na relação, deixando, assim, para trás o papel de simples receptor de informações. Soma-se a isso o poder proporcionado pelo anonimato (ROTHENBURG & STROPPIA, 2015).

Assim, consideramos que o discurso de ódio é uma violência porque “fere a dignidade da pessoa humana, característica essencial do homem individual e coletivamente considerado” (SILVA, NICHEL, MARTINS &

BORCHARDT, 2011, p. 448). Para os autores citados, por outro lado, o conceito de dignidade diz respeito à seguinte formulação, apoiada na teoria do jurista Ingo Wolfgang Sarlet, que.

[...] encara a dignidade sob uma perspectiva filosófica, nas dimensões ontológica e intersubjetiva, e jurídica, nas dimensões negativa e positiva. Filosoficamente, para Sarlet, a dignidade é qualidade inerente e distintiva do ser humano (dimensão ontológica), que exige reconhecimento e respeito por parte dos demais seres humanos (dimensão intersubjetiva) (SILVA, NICHEL MARTINS & BORCHARDT, 2011, pp. 448-449).

Cabe lembrar ainda que a dignidade humana é um dos princípios fundamentais previstos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu primeiro artigo, inciso III.<sup>5</sup>

Em termos coletivos, faz-se importante entender como o discurso depreciativo de determinada característica identitária, dirigida a um indivíduo, se desloca e ganha força para atingir um todo grupo social, fenômeno caracterizado por vitimização difusa.

Quando uma pessoa dirige um discurso de ódio a outra, a dignidade é vulnerada em sua dimensão intersubjetiva, no respeito que cada ser humano deve ao outro. Mas não só isso. No caso do discurso odioso, vai-se além: é atacada a dignidade de todo um grupo social, não apenas a de um indivíduo. Mesmo que este indivíduo tenha sido diretamente atingido, aqueles que compartilham a característica ensejadora da discriminação, ao entrarem em contato com o discurso odioso, compartilham a situação de violação. Produz-se o que se chama de *vitimização difusa*. Não se afigura possível distinguir quem, nominal e numericamente, são as vítimas. Aquilo que se sabe é que há pessoas atingidas e que tal se dá por conta de seu pertencimento a um determinado grupo

---

<sup>5</sup> Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania
- III - a dignidade da pessoa humana;
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V - o pluralismo político. (BRASIL, 1988)

social (SILVA, NICHEL, MARTINS & BORCHARDT, 2011, p. 449).

Soraya Guimarães Hoepfner (2014), por seu turno, aponta que, como já observado, a questão do discurso de ódio é objeto de inúmeros estudos das ciências aplicadas e humanas em geral, principalmente quando ligado a questões de raça e gênero - entretanto não no contexto das redes sociais, mas nos estudos do direito, no qual a questão ganha mais visibilidade. A autora, contudo, acrescenta reflexões de ângulos distintos dos já expostos aqui.

Segundo ela, além do discurso de ódio expressar-se através de mensagens discriminatórias, ele também se dá por meio de discursos positivos, como o de amor exagerado e idolatria por determinada classe, religião, raça, gênero, nacionalidade etc., ou seja, a supervalorização de um implica diretamente a subvalorização de outro.

Para a autora, o Brasil se encontra em condição primária no que se refere à questão da consciência sobre o discurso de ódio tendo em vista os polos culturais centrais (EUA e Europa Central). Essa condição é gerada, sobretudo, pelo não reconhecimento do discurso de ódio como um problema grave a ser enfrentado. A negação, segundo Hoepfner, é fruto da autoimagem do povo brasileiro, ainda extremamente marcada pela condição de colonizado.

Esse traço cultural, apontado como definidor de nossa natureza (FREYRE, 1975) faz com que mantenhamos a ideia de que somos um povo miscigenado, amigável, e que por isso os preconceitos são atenuados entre nós, ou seja, a negação do discurso de ódio como problema passa pela própria negação do racismo que é constitutivo de nossa sociabilidade.

Ainda segundo a autora, o reconhecimento da problemática do discurso de ódio na realidade brasileira pode ser explicada por diversos fatores sócio

históricos, estes alimentados por duas visões de nossa tradição. A primeira diz respeito à herança da compreensão dualista de homem por meio da ótica cartesiana, na qual há uma cisão entre pensamento e ação, sendo assim, a fala e/ou o discurso é inócuo, imaterial, e por isso quase inofensivo.

A segunda se refere ao *situs* e/ou à situação espacial em que o discurso/fala é proferido. Assim, mesmo que seu cunho seja ofensivo, se é dito por um sujeito em local privado, não há problema algum. Essas visões da tradição se tornam conflituosas e perdem seus contornos no espaço das redes sociais, por duas questões principais levantadas por Hoepfner (2014): se o espaço virtual não é constituído por ações concretas, como a fala/discurso pode ser destituída de materialidade? Depois, caberia indagar o que é privado e o que é público na rede.

É por desafiar as visões de que a fala é imaterial e de que o *situs* é somente público ou somente privado que Hoepfner acredita que as redes sociais não só significam um fator intensificador do discurso de ódio, mas também um espaço privilegiado para a observação e compreensão da problemática. A autora entende ainda que, para que seja feita a análise adequada da questão ético-midiática do discurso de ódio no espaço da comunicabilidade em rede social, faz-se necessária a problematização e confrontação de conceitos-chave, tais como: autor x autoridade; anonimato x identidade; liberdade de expressão x censura; direito à informação x privacidade; além do princípio moral contido na ideia do *politicamente correto*.

Para Hoepfner, no campo teórico das ciências aplicadas e humanas em geral, o problema ético do discurso de ódio é reconhecido, assim como também é reconhecida a ação contida no poder da palavra, uma vez que é

entendido que esta carrega simbologia histórica. E é exatamente por abarcar uma simbologia histórica partilhada pela sociedade que o discurso realiza grande efeito nocivo, uma vez que o opressor e a vítima partilham os significados negativos que as palavras podem carregar. Entretanto, esse reconhecimento nem sempre é reconhecido no âmbito do senso comum, configurando, assim, o grande obstáculo para a possível superação do problema.

### **Discurso de ódio e liberdade de expressão**

Faz-se necessário diferenciar o discurso de ódio da ideia democrática da liberdade de expressão, tendo em mente que assegurar a liberdade de expressão representa salvaguardar a dignidade da pessoa humana. Em linhas gerais, o direito de expressão, ou a liberdade de expressão, garante que todos os indivíduos possam divulgar o que pensam.

Esse direito é assegurado pela Constituição Brasileira em seu art. 5º nos incisos IV, V e IX.

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

Também no art. 220.

Art. 220. A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição.

§ 1º Nenhuma lei conterá dispositivo que possa constituir embaraço à plena liberdade de informação

jornalística em qualquer veículo de comunicação social, observado o disposto no art. 5º, IV, V, X, XIII e XIV.

§ 2º É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística.

Cabe também destacar que o Brasil é signatário de diversos Tratados Internacionais que versam sobre os Direitos Humanos, nos quais a liberdade de expressão, a garantia da dignidade da pessoa humana e o compromisso de erradicar todos os atos discriminatórios – que, por excelência, vão contra os direitos humanos - são centrais.<sup>6</sup>

Nesse sentido, faz-se necessário ter claro o que configura uma mensagem propriamente de ódio, ou, como estamos dando enfoque aqui, o que configura um discurso de ódio. Segundo Rothenburg e Stroppa (2015), estudiosos da área do Direito, há seis aspectos que devem ser considerados para definir os limites da liberdade de expressão em face ao discurso de ódio. São eles: a severidade da ofensa, a posição de poder que possui o autor, o contexto no qual a mensagem foi divulgada, a vulnerabilidade da vítima, a forma de divulgação e a probabilidade de que o discurso possa de fato estimular o ódio.

### **Discurso de ódio e opressão**

Por se tratar de uma forma de discriminação permeada por preconceitos que violam a dignidade humana, assume-se o discurso de ódio como ato de opressão, uma vez que “a opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do *ser mais* dos homens” (FREIRE, 2011, p. 60). É importante

---

<sup>6</sup> Destacam-se: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); Convenção Americana sobre Direitos Humanos (OEA, 1969); Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (ONU, 1966); Convenção Internacional pela Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (2001); e Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher (1994).

ressaltar que Paulo Freire não trata diretamente do discurso de ódio nas redes sociais, um fenômeno atual, mas inexistente no período em que o autor produziu a obra aqui referenciada, a década de 1960.

Entretanto, acredita-se ser possível e justificável tratar o discurso de ódio nas redes sociais, bem como de seu combate na escola, à luz da pedagogia do oprimido freiriana. Como fere a dignidade humana e nega a humanização dos sujeitos, a qual é vocação dos homens, “vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores” (FREIRE, 2011, p. 40), a opressão tem origem no ato de violência, e é cometida pelos que detêm poder visando perpetuar a opressão, por meio de determinadas ferramentas, vale dizer, os opressores vão se apropriando, cada vez mais, da ciência como instrumento para suas finalidades, bem como da tecnologia, “que usam como força indiscutível de manutenção da ‘ordem’ opressora, com a qual manipulam e esmagam” (FREIRE, 2011, p. 65).

## CAPÍTULO III

### Contribuições de Pierre Bourdieu

Para refletir acerca do discurso de ódio nas redes sociais e a relação que o fenômeno pode ou não ter com a escola, é necessário primeiro compreender como os sujeitos se constituem e como se relacionam entre si e com a sociedade. Além disso, é preciso ver a escola como instituição social que tende a criar privilégios e distinções. Para tanto, lançaremos mão de algumas das contribuições do filósofo e sociólogo francês Pierre Bourdieu para nossa discussão.

Segundo Gabriel Peters (2016a), Bourdieu teceu sua teoria praxiológica (ou teoria da ação) na tentativa de compreender o mundo societário e de que formas os agentes se constituíam nele. A praxiologia bourdeusiana surge, então, como teoria conciliatória entre as perspectivas objetivistas e subjetivistas sempre em embate no âmbito das ciências sociais. De forma sucinta, o objetivismo põe em relevo a supremacia dos poderes condicionantes das estruturas coletivas, e o subjetivismo ressalta a supremacia dos poderes criativos do agente individual.

*Grosso modo*, para a primeira visão os sujeitos seriam determinados pelas estruturas sociais, ao passo que, para a segunda, determiná-las-iam. Na teoria praxiológica bourdesiana, a relação entre os sujeitos e as estruturas sociais seriam dialógicas, considerando tanto o poder das estruturas sociais quanto o dos indivíduos - embora, para Bourdieu, essa relação teria primazia na sociedade e suas estruturas (PETERS, 2016b).

Para explicar quais mecanismos dariam suporte a essa relação dialógica, Bourdieu erigiu o conceito de *habitus* que, segundo Peters (2016c) constitui o núcleo de sua praxiologia. Assim, o *habitus* seria uma ferramenta conceitual na qual o social é transformado em subjetividade, constituindo um conjunto de disposições de conduta que seria produto (mas também produtor) das estruturas objetivas que impulsionam os agentes a imprimirem sua marca no mundo social.<sup>7</sup>

A família e a escola desempenham papéis decisivos na construção do *habitus*.

A própria lógica de sua gênese faz do *habitus* uma série cronologicamente ordenada de estruturas: uma estrutura de posição determinada especificando as estruturas de posição inferior (portanto, geneticamente anteriores) e estruturando as de posição superior, por intermédio da ação estruturante que ela exerce sobre as experiências estruturadas geradoras dessas estruturas. Assim, por exemplo, o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (e em particular, da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (por exemplo, da recepção e da assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural ou das experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação [...] As experiências se integram na unidade de uma biografia sistemática que se organiza a partir da situação originária de classe, experimentada num tipo determinado de estrutura familiar (BOURDIEU, 1983, p. 81).

Ainda na busca por um entendimento integral do mundo societário, Bourdieu, segundo Peters (2016e), propõe que ele seja analisado em termos topológicos, como espaços de posições, ou *campos*. Nesses espaços haveriam bens e recursos – os *capitais* – distribuídos de forma desigual entre os agentes.

---

<sup>7</sup> Ainda segundo Peters (2016d), o *habitus* em Bourdieu teria duas dimensões, a libidinal/volitiva e a hábil/procedimental. A primeira dimensão seria responsável pelos interesses e vontades que motivam o sujeito a se envolver nos “jogos” do mundo; já segunda capacitaria os agentes de forma cognitiva, prática, mental e corpórea para intervir na vida societária.

Bourdieu concebeu a ideia de capitais para compreender a moderna sociedade de classes. Segundo Peters (2016e), para Bourdieu as duas modalidades mais importantes para essa compreensão seriam o capital econômico e o cultural. Ainda segundo o autor, o capital econômico compreenderia “posses materiais e poder aquisitivo” (PETERS, 2016e, p. 2), e o capital cultural as “competências educacionais socialmente prestigiadas, o qual pode assumir um formato incorporado [...] e objetivado” (PETERS, 2016e, p. 2).

Além dos capitais econômico e cultural, Bourdieu também concebeu o conceito de capital social, que seria “o acesso estratégico do agente a círculos sociais de influência e apoio” (PETERS, 2016e, p. 2), além do capital simbólico que seria “a forma que todo e qualquer capital assume quando se exprime em marcas distintivas de autoridade e prestígio” (PETERS, 2016e, p. 2).

Ainda segundo Peters, os capitais existem e têm legitimidade porque são reconhecidos socialmente e, por isso, constituem instrumentos de poder. Sobre o capital simbólico, Louis Pinto dirá que é “a forma suprema do capital e de validação de todas as espécies de capital” (2000, p. 159). Assim, os capitais estariam presentes em todos os campos, embora cada campo possa ter formas particulares de capitais, que ainda poderiam ser transpostos de um campo para outro se submetidos às taxas de conversão.

Dessa forma, os campos existem conforme a disposição dos agentes, mas também ele próprio ajuda a gerar interesses e investimentos para sua permanência. Por isso, eles se transformam em microssomos autônomos que são “capazes de gerar formas específicas de subjetividade, ou seja, de *habitus*” (2016e, p. 4).

Segundo Peters (2016f), outro grande problema teórico-metodológico que integra a sociologia de Bourdieu diz respeito ao conceito de *poder simbólico*, por meio do qual é possível “desvelar os mecanismos de operação [...] dos processos pelos quais relações de dominação são percebidas como legítimas e, assim, historicamente reproduzidas na prática” (2016f, p. 6). Assim como a praxiologia, o conceito de poder simbólico surge da superação de uma dicotomia, dessa vez entre idealismo e materialismo.

Nas palavras de Bourdieu, o poder simbólico é “uma dimensão de todo o poder, isto é, outro nome para legitimidade” (1980, p. 243), visto que a socialização dos agentes é resultado dos esquemas de percepção que atribuem inteligibilidade ao mundo social (PETERS, 2016f).

É nesse processo que.

[...] as relações de desigualdade, hierarquia e dominação que perpassam o ambiente societário não são percebidas como relações arbitrárias de força, mas, sim, como a ordem natural e evidente das coisas, tanto para dominados quanto para dominantes (PETERS, 2016f, p. 2).

Essa naturalização, para Bourdieu, equivale a uma forma de violência, mas uma violência simbólica, “uma forma de violência que se exerce sobre um agente social com a sua colaboração” (BOURDIEU & WACQUANT, 1992, p. 136).

Segundo Catani (2014), para Bourdieu o sistema escolar é o instrumento fundamental do Estado para instaurar e inculcar formas e categorias de percepção e de pensamento. Assim, entendemos a escola como uma das instituições que ajudam a legitimar e perpetuar as desigualdades sociais produzidas ao longo da história, e que essas desigualdades dão origem aos preconceitos, os quais servem de base para o discurso de ódio.

Para Catani, as contribuições do autor à sociologia da educação foram as mais significativas da segunda metade do século XX. Entre elas, estão importantes indicações para o entendimento crítico do sistema educacional, que culminou no intenso movimento de contestação social de 1968 (BOURDIEU, 1975, 2007; NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002).

O período pós-Segunda Guerra proporcionou grande expansão do sistema educacional dos países Aliados, principalmente na Inglaterra e na França. Muitos alunos foram beneficiados por esta expansão, principalmente pelo vislumbre de ascensão social depositado na escolarização e nos “bilhetes de entrada” por ela disponibilizados. A década de 60 foi marcada pela chegada desses alunos à universidade. Diante da desvalorização dos diplomas, exatamente pela massificação do ensino, essa geração teve sua expectativa de mobilidade social frustrada.

É diante deste cenário que Bourdieu (1975) tece suas críticas ao sistema educacional, em especial o francês. Segundo o autor, a educação não é capaz de ser essa instância transformadora e democratizadora por que os alunos não se inserem nela em condições iguais, e por isso também não são afetados das mesmas formas.

Isso se deve a duas razões centrais: como os códigos e conteúdos escolares são determinados pelas classes dominantes, os indivíduos que não os detêm veem-se desfavorecidos, o que dificulta o seu processo de aprendizagem; depois, se o processo de aprendizagem se encontra prejudicado, igualmente seria afetado o desempenho nos processos de avaliação, formais ou informais.

Além da perpetuação, portanto, a escola age de forma a legitimar as desigualdades, “ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 19).

Segundo Catani (2014), Bourdieu esclarece que o capital cultural pode assumir três dimensões: o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucionalizado.

[...] o capital cultural aparece como conjunto de prioridades adquiridas pelos indivíduos e que se consubstanciam sob três formas, a começar por um estado incorporado - como disposições duráveis do organismo, um trabalho do indivíduo sobre si mesmo, como um “cultivar-se” que traduz o tempo investido na aquisição de modos potenciais de ação. Já o estado objetivado do capital cultural refere-se a um certo número de prioridades definidas apenas em relação ao capital cultural incorporado e que podem associar-se aos suportes materiais (escritos e quadros, por exemplo). Entretanto, mesmo sendo transmissíveis como o capital econômico, na verdade dependem do capital cultural incorporado para que possam ser desfrutados. Além desses estados, Bourdieu indica igualmente a existência de outra dimensão, a do capital cultural institucionalizado, e dá como exemplo os diplomas que, como “certidões de competência cultural”, conferem aos seus portadores um valor constante, convencionado e garantido como relação à cultura (CATANI, 2014, p. 22).

Bourdieu leva em consideração uma concepção antropológica de cultura, na qual qualquer manifestação cultural, por definição, é arbitrária, ou seja, não está fundamentada em razões objetivas ou universais. Nesse sentido, nenhuma cultura pode ser mais ou menos valorizada em detrimento a outra, uma vez que todas são arbitrárias.

Apesar deste caráter arbitrário, a escola veicularia a chamada cultura escolar como sendo a única *legítima* e universalmente verdadeira. A naturalização desse arbitrário cultural como cultura legítima acontece por meio

de processos repetidos e contínuos de violência simbólica, bem como pelo subsídio da classe dominante, conferindo-lhe um caráter de neutralidade.

Uma vez reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso não arbitrário e socialmente neutro, a escola passa a poder exercer, na perspectiva bourdieusiana, livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Essas funções se realizariam, em primeiro lugar, paradoxalmente, por meio da equidade formal estabelecida pela escola entre os outros alunos (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 29).

Imersos na cultura estão os valores e a moral. Segundo Ana Maria Fonseca de Almeida, Bourdieu confere à escola o papel de “a mais importante matriz moral das sociedades que dispõem de um sistema de ensino unificado e de leis que impõe a escolarização obrigatória” (2014, p. 56). Ainda segundo a autora, Bourdieu contribuiu muito para a discussão dos valores, avaliados e qualificados como bons ou maus, quando politizou radicalmente a questão.

Essas avaliações são frutos de lutas entre grupos sociais, que veem cada valor de seu ponto de vista particular.

A luta em torno dos valores é, assim, uma das mais fundamentais lutas sociais, pois o que está em jogo nela são os princípios de ordenamento dos privilégios e da distribuição das riquezas materiais e simbólicas coletivamente produzidas numa dada sociedade que, como se sabe, são orientadas pela percepção legítima do correto, do bom e do justo num momento preciso de tempo (ALMEIDA, 2014, p. 54).

As contribuições tecidas por Bourdieu são primordiais para a contestação da ilusão (*Illusio*) gerada em torno do sistema educacional, como já dito. Entender que a escola não é neutra e que é afetada pelas tensões sociais nas quais está inserida é crucial para qualquer discussão a respeito do papel social da instituição escolar. Mas, também, é preciso considerar as reflexões que foram possíveis posteriores à produção de Bourdieu, bem como

as muitas críticas à sua teoria, grande parte delas direcionadas à ideia de que a escola seria apenas reprodutora do contexto social ao qual está inserida.

Para os autores que criticam esse aspecto.

As escolas e os próprios professores, dentro dela, não seriam todos iguais. Há variações no modo de organização da escola, nos princípios pedagógicos adotados, nos critérios de avaliação etc. Não se pode desprezar o efeito dessas variáveis no desempenho escolar dos alunos (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, pp. 32 - 33).

Para Catani (2014) essas críticas tecidas às teorias bourdieusianas são fruto de leituras que se aprisionaram na divisão entre reprodução e transformação. Ainda segunda a autora, na realidade, a intenção de Bourdieu era a de contribuir para que o *verdadeiro* modo de funcionamento da escola fosse desvelado, tornando-se assim possível alcançar os elementos para intervir nela, e não desmobilizar os que acreditavam no poder transformador da instituição escolar.

## CAPÍTULO IV

### Os limites e as possibilidades da escola

Catani (2014) observa que o próprio Bourdieu propôs uma alternativa à superação da reprodução das desigualdades.

Vale lembrar que ele concebeu uma alternativa bastante peculiar, a de situar-se entre o papel de “desmancha-prazeres” e o de “cúmplice da utopia”. Desmanchar prazeres seria o trabalho de desvelar os modos ocultos da produção de violência, da dominação ou da injustiça. Apostar que tal conhecimento terá algum valor para a superação do indesejado permite instaurar formas de combate por mudanças. (CATANI, 2014, p. 22).

Autores como Cortella (2011) também expandem a análise do papel social da escola. Para o autor, no campo da educação, existem três posturas predominantes no ato de compreender a relação entre a sociedade e a escola, denominados por apelidos circunstanciais: otimismo ingênuo, pessimismo ingênuo e otimismo crítico.<sup>8</sup>

O otimismo ingênuo é caracterizado pela postura em compreender a escola desprendida da sociedade, como instituição que teria o poder de alterar as dinâmicas sociais, sem ser afetada por elas. Assim, os professores seriam detentores do poder de salvar a sociedade das desigualdades. Essa postura muito se assemelha com a corrente subjetivista, que defende a supremacia dos poderes criativos do agente individual.

O pessimismo ingênuo seria caracterizado pela convicção de que a escola seria apenas um instrumento do Estado para reproduzir a ordem social

---

<sup>8</sup> É importante ressaltar que, embora Cortella não faça referência a Bourdieu, acreditamos que as posturas propostas possam ser aproximadas à teoria praxiológica bourdieusiana.

desejada pelas classes dominantes. Dessa forma, ela estaria totalmente subordinada à ordem maior do Estado, e os professores seriam meros reprodutores da ideologia dominante. Podemos aproximar essa postura à corrente objetivista, que confere primazia aos condicionantes das estruturas coletivas.

O otimismo crítico, por seu turno, seria capaz de compreender ao mesmo tempo as potencialidades e os limites da escola, entendendo-a como instituição do Estado, mas que confere o devido valor aos atores escolares. Assim, a escola seria perpassada pela sociedade, mas também a perpassaria, servindo em alguns aspectos à reprodução, mas também com a possibilidade de resistir e transformar, em outros.

Podemos entender essa postura como correspondente à teoria praxiológica. Segundo Peters (2016), para Bourdieu, a ação do indivíduo na sociedade, e vice e versa, é dialética, vale dizer, uma “relação de interdeterminação histórica entre agentes individuais e estruturas sociais” (PETERS, 2016c, p. 1).

Com base nos autores citados, reafirma-se o entendimento de que a escola representa uma instituição que legitima e naturaliza os preconceitos, que por sua vez dão gênese aos discursos de ódio. Entretanto, ao mesmo tempo, a instituição escolar também pode ser transformadora, com capacidade para combater essas práticas que ferem a dignidade humana e, por isso, negam a humanidade do homem.

De Oliveira (2006) também considera as contribuições de Bourdieu e Cortella como relevantes para entender a escolar como campo de resistência à reprodução. O autor ainda chama a atenção para uma tendência crescente

denunciada por Freitas (1995) de “considerar o reprodutivismo como algo superado, parecendo que a face reprodutora da escola deixa de existir ou que não tenha mais importância nos estudos” (DE OLIVEIRA, 2006, p. 1).

Segundo Freitas, “A “reprodução” não é uma invenção de Bourdieu e Passeron [...]. É uma realidade que está colocada para as sociedades estratificadas em classes e que necessita ser compreendida e superada na prática” (1995, p. 56). Para De Oliveira (2006), por sua vez, “A reprodução, não sendo um processo linear e mecânico, é marcada por profundas contradições e inevitáveis resistências que podem ser individuais e/ou grupais” (2006, p. 2).

Segundo esse autor, fazendo uma leitura de Freitas (1995) e de Sacristán & Pérez Gómez (1998), a resistência na escola acontecerá através da mudança da ação pedagógica por parte dos professores, estando essa mais ligada aos processos sociais existentes fora dos muros da instituição escolar. Ressaltamos também as contribuições de autores como Miceli (2016) e Araújo (2016), que defendem a ideia de que a escola pode e deve agir contra os preconceitos, principalmente por meio da prática docente que contribua na formação de indivíduos mais críticos.

Para Miceli, o entendimento por parte dos professores acerca do mundo e da cidadania é primordial para que os estudantes possam ajudar a romper com a crescente onda de ódio na sociedade, que se revela por meio de inúmeras manifestações, entre elas o discurso de ódio. Para o autor, a primeira questão a ser considerada para se discutir a educação em face ao momento político e social em que vivemos diz respeito à seguinte pergunta: afinal, para que serve a escola?

Miceli aponta não ser raro que os próprios professores defendam a ideia segundo a qual a escola representa a instituição responsável para formar os cidadãos, o que encaminha seu raciocínio para outra pergunta: “essa formação de cidadãos deve se dar pela via cínica da adequação/colonização/adestramento, ou deve se dar pela via da emancipação/senso crítico efetivo/cobrança por direitos básicos?” (MICELI, 2016, p. 1).

O primeiro caminho revela uma concepção pedagógica adestradora, enquanto o segundo conduz à uma concepção emancipatória.

[...] aquele que enxerga a cidadania como sinônimo de comportamento socialmente aceito/formação de mão de obra (barata e subqualificada), exercerá uma prática pedagógica, enquanto aquele que enxerga a cidadania enquanto emancipação/ampliação de direitos/direito ao debate exercerá outra (MICELI, 2016, p. 2).

Na atual conjuntura política, quando essas duas visões pedagógicas se contrapõem em uma mesma escola, favorece-se o crescimento da concepção pedagógica adestradora. Nesse sentido, para que esse cenário seja modificado e para que haja uma melhoria na educação, seriam necessárias algumas práticas, tais como a.

Criação de novos canais de comunicação na escola, a defesa de formas de organização política, de associação e de expressão de estudantes, o desenvolvimento de métodos avaliativos mais férteis, que não sirvam como instrumento de poder/desqualificação (prova) (MICELI, 2016, p. 2).

Luiz Araújo (2016) também defende que todos os setores da sociedade deveriam servir como espaços de combate à cultura do ódio, e enfatiza a escola como um dos mais importantes na chamada *batalha civilizatória*.

E o que tudo isso tem a ver com o debate educacional que fazemos hoje no Brasil? Muito, mas muito mesmo. A cultura do ódio, o preconceito, o racismo e a homofobia precisam ser combatidos em todos os terrenos da

sociedade. A escola é um dos espaços mais importantes desta batalha civilizatória. Não é somente na escola que aprendemos como proceder na vida, mas certamente uma criança brasileira passa boa parte do seu dia convivendo com o espaço escolar e, esperamos nós cada vez mais, durante muitos anos de sua vida (ARAÚJO, 2016, p. 1).

O autor aponta também para a necessidade de que se desenvolvam políticas públicas tendo em vista esse combate, ou seja, o governo é um dos grandes responsáveis para a superação da cultura do ódio. Araújo identifica que “vivemos tempos de ofensiva conservadora na sociedade. Derivado disso proliferam ações contrárias a que a escola discuta a realidade do país (escola sem partido e sem debate” (ARAÚJO, 2016, p. 1), ao mesmo tempo em que o governo federal se omite em relação ao problema exatamente pela pressão das forças conservadoras.

## Considerações finais

Os recentes avanços tecnológicos e, por meio deles, o surgimento dos sites de redes sociais, alteraram significativamente a forma dos indivíduos se relacionarem, criando novos padrões de sociabilidade – especialmente em virtude da facilidade e rapidez com que as mensagens se propagam nas redes sociais. Contudo, embora os ambientes virtuais tenham suas particularidades, que não devem ser desconsideradas, não se pode imaginar que eles estejam imunes às dinâmicas do mundo real e vice e versa.

Esse ambiente que facilita as trocas, que estabelece formas inéditas de relacionamento humano e que coloca em xeque o antigo entendimento que se tinha sobre o direito à liberdade de expressão, também se apresenta como meio propício a atividades potencialmente nocivas à dignidade humana. Não é necessário passar muito tempo em uma rede social para se deparar com mensagens que contêm de sutis a explícitas declarações de ódio a determinados indivíduos ou grupos sociais. Tais mensagens ofensivas configuram uma modalidade do discurso de ódio.

Por serem as redes sociais espaços simbólicos nos quais há distribuição desigual de poder e de capitais, entendemos que elas configuram um *campo* no sentido que Bourdieu (1989) dá ao termo. Dessa forma, acredita-se que os sujeitos disseminam diversos tipos de discursos de ódio em busca de distinção simbólica e de reconhecimento, ao passo que essa expressão nos meios virtuais (como as redes sociais) configura uma estratégia de violência simbólica, à medida que carrega significações estruturadas em um sistema propriamente simbólico (AMARAL & COIMBRA, 2015).

Essas manifestações violentas que ocorrem nos sites de redes sociais são encaradas de forma negativa pelos estudos de direito, e podem configurar crime, visto que atentam contra a dignidade humana de uma pessoa e/ou grupo social. Existe uma forte tendência de defesa dos discursos de ódio sob o manto da liberdade de expressão, mas esse argumento é inválido se posto à luz da própria concepção de direitos humanos.

Por meio da compreensão da inter-relação entre as estruturas sociais e os sujeitos proposta nas obras de Pierre Bourdieu consideradas no estudo, entendemos que os agentes estão em constante busca de significação para as suas existências, assim como por posições de relevância.

Em face do mercado de bens simbólicos aos quais estão expostos e dos quais são parte constitutiva, indivíduos ou grupos criam permanentes estratégias de investimento, via distinções simbólicas - expressadas, muitas vezes, na forma de preconceitos: social, econômico, racial, de gênero, religioso, de orientação sexual, entre outros.

A escola, além de não estar imune aos preconceitos e ao discurso de ódio, pode ou não contribuir para a criação e/ou manutenção deles. Assim, ainda com a ajuda da visão praxiológica bourdesiana, entendemos a relação entre a escola e a sociedade como propriamente dialética, visto que não se anula, mas também não se superestima, tanto o caráter reprodutor como aquele transformador da instituição escolar.

Por compreender o discurso de ódio como opressão (FREIRE, 2011) e como violência simbólica (BOURDIEU, 1989), acreditamos que ele deva ser combatido, principalmente no campo educacional. Para tanto, entendemos que o primeiro passo é *desvelá-lo* no sentido defendido por Bourdieu: fugir da

armadilha da *illusio* e, assim, tornar visível o que está escondido, ou o que se quer que fique escondido.

De forma isso pode acontecer? Concordamos com o posicionamento de Miceli (2016), de Araújo (2016) e de Oliveira (2006), para os quais a ação pedagógica exercida pelo professor configura o primeiro passo. Embora nem sempre se perceba ou admita, o educador conta com alta dose de poder que se constitui e se perpetua por meio dos processos de violência simbólica. Consciente ou não, a ação pedagógica sempre renderá frutos a algum ideal/objetivo. É exatamente nesse ponto que ressaltamos a importância em se desvelar, reconhecer e combater o discurso de preconceito e de ódio, em especial nos meios virtuais, como uma estratégia de não perpetuação simbólica de tais manifestações.

## Referências

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. Valores e luta simbólica. In: AQUINO, Julio Groppa & REGO, Teresa Cristina. *Bourdieu pensa a educação: a escola e a miséria do mundo* [livro eletrônico]. São Paulo: Editora Segmento, 2014.

AMARAL, Adriana & COIMBRA, Michele. Expressões de ódio nos sites de redes sociais: o universo dos haters no caso #eunãomereçoserestuprada. *Contemporanea – Comunicação e Cultura* (UFBA), v. 3, n. 01, 2015. Disponível em <<https://portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/14010/9879>>. Acesso em: 26 out. 2016.

ARAÚJO, Luiz. O ódio de lá é o mesmo disseminado aqui. 2016. Disponível em: <<http://www.psol50.org.br/blog/2016/06/13/luiz-araujo-o-odio-de-la-e-o-mesmo-disseminado-aqui/>>. Acesso em: 14 out. 2016.

ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ARTIGO 19. Princípios de Camden sobre liberdade de expressão e igualdade. 2009. Disponível em: <<https://www.article19.org/resources.php/resource/1214/pt/princ%C3%ADpios-de-camden-sobre-liberdade-de-express%C3%A3o-e-igualdade>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

BAUMAN, Zigmunt. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BENJAMIN, Walter. Para a crítica da violência. In. *Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921)*. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo/Porto Alegre: EDUSP/Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit/La Maison des Sciences de l'homme, 1980.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. Organização de Renato Ortiz. São Paulo, Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre & WACQUANT, Loic. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, University of Chicago Press, 1992.

BOYD, Danah M., & ELLISON, Nicolle B. Social Network Sites: Definition, history, and scholar-ship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), article 11, 2007. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x/full>>.

Acesso em: 09 nov. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRUGGER, Winfried. Proibição ou proteção do discurso do ódio? Algumas observações sobre o direito alemão e americano. *Revista de Direito Público*, v. 15 n. 117, jan./mar. 2007.

CATANI, Denise Barbara. A educação como ela é. In: AQUINO, Julio Groppa & REGO, Teresa Cristina. *Bourdieu pensa a educação: a escola e a miséria do mundo* [livro eletrônico]. São Paulo: Editora Segmento, 2014.

CORTELLA, Mário Sérgio. Conhecimento escolar: epistemologia e política. In: *A escola e o conhecimento*. São Paulo: Cortez, 2011. pp. 107 - 130.

DE OLIVEIRA, Sávio Assis. Escola e esporte: campos para ocupar, resistir e produzir. *Pensar a prática*, [S.l.], v. 3, nov. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/26/2655>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

FANTÁSTICO. E-mail perde espaço para sites de relacionamento: por que estas redes sociais fazem sucesso? 19 abr. 2009. Disponível em: <<http://fantastico.globo.com/Jornalismo/FANT/0,,MUL1091174-15605,00.html>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2011.

FREITAS, Luis Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOEPFNER, Soraya Guimarães. Apontamentos sobre a questão ético-midiática do discurso de ódio na rede social. *Esfera*, Brasília, v. 4, n. 3, p.21-30, 21 abr. 2014. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/viewFile/5264/3432>>. Acesso em: 09 set. 2016.

KAUFMAN, Dora. A força dos “laços fracos” de Mark Granovetter no ambiente do ciberespaço. *Galaxia* (São Paulo, Online), n. 23, p. 207-218, jun. 2012. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/5336/7580>> Acesso em 07 nov. 2016.

LEBRUN, Jean-Pierre. *O futuro do ódio*. Porto Alegre: CMC, 2008.

MICELI, Giam C. C. A escola em tempos de ódio e golpe. 2016. Disponível em: <<http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/giam-miceli-a-escola-em-tempos-de-odio-e-golpe.html>>. Acesso em: 14 out. 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio. Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. *Revista Educação e Sociedade. Dossiê Ensaios sobre Pierre Bourdieu*, n. 78, ano XXIII, abril, 2002.

PERFEITO, Rodrigo Silva. As influências das redes sociais de relacionamento no processo de ensino e aprendizagem. *Corpus et Scientia*, Rio de Janeiro, v. 08, n. 03, p. 154-166, dez. 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: de reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PETERS, Gabriel. Bourdieu em pílulas (1): teoria e pesquisa na sociologia. Que cazzo é esse?!! 2016a. Disponível em: <<http://quecazzo.blogspot.com.br/2016/01/bourdieu-em-pilulas-1-teoria-e-pesquisa.html>>. Acesso em: 28 out. 2016.

PETERS, Gabriel. Bourdieu em pílulas (2): que cazzo é praxiologia? Que cazzo é esse?!! 2016b. Disponível em: <<http://quecazzo.blogspot.com.br/2016/02/bourdieu-em-pilulas-2-que-cazzo-e.html>>. Acesso em: 28 out. 2016.

PETERS, Gabriel. Bourdieu em pílulas (3): introdução ao habitus. *Que cazzo é esse?!!* 2016c. Disponível em: <<http://quecazzo.blogspot.com.br/2016/04/bourdieu-em-pilulas-3-introducao-ao.html>>. Acesso em: 28 out. 2016.

PETERS, Gabriel. Bourdieu em pílulas (4): algumas propriedades do habitus. *Que cazzo é esse?!!* 2016d. Disponível em: <<http://quecazzo.blogspot.com.br/2016/04/bourdieu-em-pilulas-4-algumas.html>>. Acesso em: 30 out. 2016.

PETERS, Gabriel. Bourdieu em pílulas (5): a teoria dos campos. *Que cazzo é esse?!!* 2016e. Disponível em: <[http://quecazzo.blogspot.com.br/2016/05/bourdieu-em-pilulas-5-teoria-dos-campos\\_3.html](http://quecazzo.blogspot.com.br/2016/05/bourdieu-em-pilulas-5-teoria-dos-campos_3.html)>. Acesso em: 30 out. 2016.

PETERS, Gabriel. Bourdieu em pílulas (6): o poder simbólico. *Que cazzo é esse?!!* 2016f. Disponível em: <<http://quecazzo.blogspot.com.br/2016/05/bourdieu-em-pilulas-6-o-poder-simbolico.html>>. Acesso em: 30 out. 2016.

PINTO, Louis. *Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social*. São Paulo, FGV, 2000.

RECUERO, Raquel. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

ROTHENBURG, Walter Claudius; STROPPIA, Tatiana. Liberdade de expressão e discurso de ódio: O conflito discursivo nas redes sociais. In: *3º CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO E CONTEMPORANEIDADE*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2015. Disponível em:

<<http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2015/6-21.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2016.

SILVA, Rosane Leal da; NICHEL, Andressa; MARTINS, Anna Clara Lehman & BORCHARDT, Carlise Kolbe Discursos de ódio em redes sociais: jurisprudência brasileira. *Revista Direito GV* [Online], v. 07, n. 02, p. 445-468, jul./dez. 2011.

SOARES, Priscilla Farina. *O discurso da violência sistêmico-simbólica e sua replicação nos memes de humor da fanpage Diva Depressão*. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em:< [http://goo. gl/FIhNDz](http://goo.gl/FIhNDz) >. Acesso em: 10 jun. 2016.