

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JÉSSICA NETTO DE CARVALHO

LIVRO-REPORTAGEM O DIA QUE NÃO TERMINOU

CURITIBA

2017

JÉSSICA NETTO DE CARVALHO

LIVRO-REPORTAGEM O DIA QUE NÃO TERMINOU

Trabalho apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso como requisito parcial à conclusão do Curso de Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (Sacod), da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Fernandes

CURITIBA

2017

RESUMO

O desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) consiste em um livro-reportagem sobre a chacina ocorrida na Escola Municipal Tasso da Silveira em 7 de abril de 2011, em Realengo, bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro. O livro-reportagem tem como público-alvo aqueles que querem entender a dimensão do acontecimento além dos níveis factuais, acrescentando à pesquisa uma dimensão humana mais aprofundada. O objetivo é oferecer mais informações sobre o atentado, acrescentando como contexto a história de vida de cada personagem escolhido para o relato do ocorrido. No ano previsto para a realização deste livro-reportagem, a chacina completa seis anos. Espera-se, passado o torpor emocional característico ao fato, que as declarações dos entrevistados estejam mais lúcidas e as consequências do fato para a sociedade mais passíveis de serem enumeradas e postas em debate.

Palavras-chaves:

VIOLÊNCIA. BULLYING. EDUCAÇÃO. JORNALISMO ESPECIALIZADO

ABSTRACT

The development of this Final Project consists of a book-report about the slaughter that took place at Tasso da Silveira Municipal School on April 7, 2011, in Realengo, a neighborhood in the western zone of Rio de Janeiro. This book-report must have as its target Audience those who want to understand the dimension of the event beyond the factual levels, but adding to this research a more in-depth human dimension. The objective is to offer more information about the attack, adding as a context the life history of each character chosen to report the event. In the year predicted to make this book, the slaughter completes six years. It's expected, past the characteristic emotional torpor to the fact, that the interviewees' declarations are more lucid and the consequences from the fact for the society are more likely to be enumerated and debated.

Keywords: VIOLENCE. *BULLYING*. EDUCATION. *ESPECIFIC JOURNALISM*

LISTA DE SIGLAS

- Abrapia – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência
- EM – Escola Municipal
- HAF – Homicídios por arma de fogo
- OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
2	VIOLÊNCIA NO BRASIL	7
2.1	DADOS DO BRASIL E DO RIO DE JANEIRO	9
2.2	VIOLÊNCIA E MEDO.....	10
2.3	MÍDIA E VIOLÊNCIA	11
3	VIOLÊNCIA ESCOLAR	14
3.1	TIPOS DE VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	16
3.2	<i>BULLYING</i> NAS ESCOLAS.....	18
4	BAIRRO REALENGO	22
5	PRODUTO	24
6	LIVRO-REPORTAGEM	27
6.1	JORNALISMO LITERÁRIO.....	28
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
	REFERÊNCIAS	36

1 INTRODUÇÃO

A violência é um fenômeno antigo. É possível encontrá-la no meio familiar, social, profissional, escolar e outros. Desta forma, faz-se necessário entender cada tipo de violência e suas delimitações, para que seja possível identificar os problemas e tomar medidas para amenizá-los.

A violência escolar, o tipo principal estudado nesta monografia, também se confunde com a violência endêmica. Com o passar dos anos, o surgimento de armas nas escolas e o uso de drogas fizeram este tipo de violência ser mais estudada a partir da década de 70. As escolas e suas imediações deixaram de ser ambientes seguros e passaram a ser extensão das ruas, onde a violência urbana se faz presente. Com isso, as comunidades, antes integradas com as escolas, deixaram de vê-las como um local de suporte e segurança.

Com a delimitação das características da violência escolar, chega-se ao fenômeno chamado *bullying*. Antes visto como uma questão disciplinar, hoje é tratado com mais de maneira mais ampla, levando em consideração fenômenos como a exclusão social e a globalização.

Esta monografia contextualiza, através da explanação sobre violência escolar e um de seus tentáculos, no caso o *bullying*, o livro-reportagem que aborda o massacre na Escola Municipal Tasso da Silveira. Por meio do produto, foram apresentados relatos aprofundados sobre o atentado, com alguns esclarecimentos sobre o caso. Através da relação dos personagens escolhidos com a Escola Municipal Tasso da Silveira, foi possível reforçar o debate sobre violência e segurança nas escolas. O trabalho justifica-se pelo fato de que não há nenhuma publicação sobre o atentado em Realengo relatado de maneira aprofundada e humanizada.

Foi abordado também o gênero literário, usado para relatar o massacre, e realizou-se pesquisa bibliográfica aprofundada sobre o formato livro-reportagem.

Além disso, o caminho percorrido pelas famílias das vítimas, seis anos após o atentado, serve de exemplo para muitas outras famílias em adaptação à perda de entes queridos em tragédias.

No quesito pessoal, a autora externa grande satisfação em relatar a história em questão de uma maneira mais profunda e respeitosa pelo fato de ser uma ex-aluna da Escola Municipal Tasso da Silveira e por ter conhecido algumas vítimas da tragédia.

A fundamentação teórica do trabalho é construída por meio de consulta a bibliografias específicas sobre livros-reportagens e questões relativas à violência no Brasil, com apontamentos sobre a violência escolar. Além disso, foi abordada a relação da violência com o medo e a mídia.

No que se refere, especificamente, ao meio impresso livro-reportagem e sua linguagem, o embasamento teórico utilizado será o autor Felipe Pena, entre outros, com o livro *Jornalismo literário*. A obra explica as características dessa linguagem e fala sobre os diversos tipos de textos que a usam.

Para a construção da análise do tema da publicação – focada em dados sobre a violência no Brasil e violência escolar –, são utilizadas as seguintes obras: *História da vida privada no Brasil*, capítulo de Alba Zaluar; *Confiança e medo na cidade* e *Medo líquido*, de Zygmunt Bauman; *Reportagem policial – um jornalismo peculiar*, de Eduardo Velozo Fuccia; *O império do grotesco*, de Muniz Sodré e Raquel Paiva. Este projeto teórico, que acompanha o produto, foi desenvolvido da seguinte maneira:

O capítulo 1 é dedicado ao tema central do livro, as questões referentes à violência no Brasil, a relação do medo com a violência, o tratamento da mídia com a violência e alguns dados sobre a violência no Rio de Janeiro. O capítulo 2 trata de violência nas escolas e *bullying*, abrangendo a história e a contemporaneidade através de dados oficiais. O capítulo 3 é destinado a falar sobre o bairro carioca onde se encontra a Escola Municipal Tasso da Silveira, palco do atentado de 2011. Neste capítulo será possível conhecer mais sobre a formação do bairro Realengo e a relação da comunidade com a escola. O capítulo 4 é dedicado ao gênero escolhido para escrever o livro, o jornalismo literário. O capítulo 5 fala sobre o produto, com dados sobre entrevistas e fonte escolhidas. Além de questões unicamente relacionadas ao produto em si, como o público que se pretende atingir e os capítulos que vão compor a obra final.

2 VIOLÊNCIA NO BRASIL

O conceito de violência, segundo Rocha (1996, p. 10):

A violência, sob todas as formas de suas inúmeras manifestações, pode ser considerada como uma vis, vale dizer, como uma força que transgride os

limites dos seres humanos, tanto na sua realidade física e psíquica, quanto no campo de suas realizações sociais, éticas, estéticas, políticas e religiosas. Em outras palavras, a violência, sob todas as suas formas, desrespeita os direitos fundamentais do ser humano, sem os quais o homem deixa de ser considerado como sujeito de direitos e de deveres, e passa a ser olhado como um puro e simples objeto.

Hoje, no Brasil, caracterizar uma pessoa como “violenta” é artifício para se manter excluído do termo, como se o outro não pertencesse ao mesmo grupo, família, bairro ou classe social (ZALUAR, 1998).

O sociólogo Zygmunt Bauman se refere a esse outro como o “estranho”. Segundo ele, todas as sociedades produzem seus estranhos, que são as pessoas que não se encaixam nos mapas cognitivo, moral ou estético daquele mundo. Os estranhos são aqueles que, na visão da ordem, não se ajustam ou violam as leis. Na ordem moderna, os estranhos vivem num estado de extinção contida e são uma anomalia a ser corrigida pela sociedade (BAUMAN, 2001).

Ao não considerar esse “outro” violento como parte da própria sociedade e do próprio convívio, automaticamente se passa a considerar a violência como algo que vem de fora. Tal distanciamento é processo de “uma linguagem que faz parte da lógica contrastiva da construção de identidade” (MONTES, 1967, p. 220). Trata-se de excluir e considerar como diferente aquele que não segue o que é considerado certo e normal.

Apesar de atingir todas as classes sociais, gêneros e gerações, a violência pode também ter aspectos de singularidade. O fato de alguns tipos de violência serem mais presentes em indivíduos de determinada identidade, são as relações construídas socialmente que tornam a violência resultado de processos sociais de gênero, classe, geração e raça, por exemplo.

“Assim, a exploração e o desemprego são construídos de classe, que vitimizam alguns; assim, a violência doméstica, não por acaso, dá-se contra mulheres e crianças; e as discriminações raciais, contra negros e indígenas, e a homofobia contra os homossexuais.”(ABRAMOVAY, RUA, 2002, p. 25)

As causas da violência são estudadas conforme seus tipos. Segundo Arendt (1990 *apud* ROQUE, 2002), alguns autores diferenciam duas características centrais e fundamentais para a compreensão da violência. Quando esta acontece no contexto social, proveniente das desigualdades sociais – também chamada de estrutural

(inerente ao ser humano) ou institucional (proveniente do aparelhamento estatal) e aquela que acontece quando um agressor causa dano físico no outro, que permanece passivo e se anula quando não tem reação, chamada anômica.

Outros dizem que a violência é causada por intolerância, racismo, omissão do Estado, ineficácia da impunidade, entre outras, considerando que a violência não se restringe a lugares e grupos na pobreza. Há ainda opiniões que culpam a mídia, principalmente a televisão, que intensifica ou produz comportamento agressivo nas pessoas, inserindo ainda mais a violência no meio.

2.1 DADOS DO BRASIL E DO RIO DE JANEIRO

É difícil entender a violência e lidar com ela quando esta não tem atores sociais permanentemente reconhecíveis nem causas facilmente delimitáveis. Pobreza, falta de informação e o baixo nível educacional se correlacionam de forma ainda mais preocupante quando riqueza e benefícios não chegam aos níveis mais baixos da pirâmide (ZALUAR, 1998, p. 256). Na cidade do Rio de Janeiro, as estatísticas policiais apontam que a taxa de homicídio triplicou na década de 80. Um salto de 23 para 63,03 mortos a cada 100 mil habitantes, enquanto o aumento da população da cidade foi de insignificantes 1,13% (ZALUAR, 1998, p. 249).

Os índices de violência na cidade carioca são apenas reflexos menores do que já acontece no restante do país. Entre 1980 e 2014, a população no país cresceu em torno de 65%, mas ainda assim o crescimento da mortalidade – especificamente por arma de fogo, instrumento que representa, em 2014, expressivos 71,5% dos homicídios no Brasil – ainda impressiona com seus 415,1% (MAPA DA VIOLÊNCIA NO BRASIL, 2016).

Em 1912, as prisões por embriaguez e desordem correspondiam a 86% de todas as prisões no Brasil. Apenas 14% restantes eram crimes definidos no Código Penal, como roubos, furtos e crimes de sangue ou vingança privada entre conhecidos. A partir da década de 80, as taxas de crimes violentos como assaltos, sequestros e homicídios começaram a aumentar em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador, Recife, Porto Alegre e Brasília. (ZALUAR, 1998, p. 269)

O crescimento da criminalidade violenta na região sudeste do Brasil não pode ser explicado pelo aumento migratório ou populacional na região, visto que São Paulo

e Rio de Janeiro cresceram muito pouco no anos 90. A principal corrente migratória da época saiu do Sul em direção ao Norte e Centro-Oeste do país. A densidade populacional, entretanto, é apontada como causa do aumento de crimes violentos (ZALUAR, 1998, p. 269)

Não há atualmente um balanço formal do número de armas existentes no país. Isso se dá porque os grandes produtores de armas fornecem informações insuficientes quanto ao mercado nacional e internacional de armas.

2.2 VIOLÊNCIA E MEDO

“Medo: nome que demos a nossa incerteza: nossa ignorância da ameaça e do que deve ser feito – do que pode e do que não pode – para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver além do nosso alcance” (BAUMAN, 2006, p. 8). A temática do medo tem sido bastante discutida na área das Ciências Sociais, principalmente nos denominados estudos urbanos. Logo, o medo é considerado instrumento moldador de práticas sociais e de formas de sociabilidade, tornando-se amplo campo de pesquisa a ser explorado.

O medo proveniente do convívio social vem do fato de que o ser humano espera que as instituições criadas por ele representem proteção e bem-estar para todos (BAUMAN, 2005, p. 11). Uma vez que as instituições não são como deveriam e não havendo proteção em um grau ideal, o ser humano passa a ver por toda a parte más intenções, culpados, crimes e desígnios criminosos. (BAUMAN, 2005, p. 11)

O crescimento do medo nas cidades está ligado à ocorrência de transformações sociais e urbanas, exemplificadas pelo aumento do índice de violência, tráfico de drogas, elevação das desigualdades sociais e segregação socioespacial, entre outros, como o surgimento do que pode ser chamado de “capital do medo” (BAUMAN, 2005, p. 55)

Conforme as pessoas foram percebendo as transformações ocorridas na sociedade brasileira, houve uma representação coletiva sobre a “violência urbana” fundamentada em um núcleo básico: um sentimento de “insegurança existencial” ocasionado pela ruptura das práticas e rotinas às quais estavam acostumadas, ruptura esta causada por atos criminosos contra a integridade física e de bens (SILVA, 2009, p. 15)

A incerteza quanto à segurança nasce de um sentimento de impotência: parece que não há mais controle dos assuntos da comunidade, quer estejamos sozinhos ou em grupo. Da mesma forma que não estamos no controle dos assuntos do planeta.

A atual insegurança se distingue claramente pelo medo do crime e dos malfetores, ao ponto de não haver confiança na constância e fiabilidade da companhia dos seres humanos. Castel atribui esta situação ao individualismo contemporâneo. Esta insegurança e o medo de perigos imprecisos acabam por se tornar males endêmicos. (BAUMAN, 2005, p. 12)

Mas esses medos não fazem sentido facilmente porque surgem de forma aleatória. E se faz esforço para conectá-los uns aos outros, numa tentativa inútil de achar uma mesma procedência para todos eles. Diante do fracasso, não há clareza na tomada de precauções e tentativa de evitar ou enfrentar perigos. (BAUMAN, 2006, p. 31)

O medo vinculado às explicações concretas de violência segue a direção dada pela imprensa. As imagens da cidade veiculadas sempre como um ambiente violento passaram a estar presentes no cotidiano dos moradores, em especial no cotidiano dos mais pobres. Porque estes passam a ser os mais temidos e acusados (ZALUAR, 1998, p. 252)

2.3 MÍDIA E VIOLÊNCIA

“O interesse de grande parte dos leitores pelo noticiário criminal é o principal motivo para os meios de comunicação dedicarem cada vez mais espaço a esse ramo jornalístico” (FUCCIA, 2008, p. 17). A mídia é responsável por transformar medos, que até então pareciam imaginários, em uma realidade que, através da divulgação da própria mídia, pode ser vista e tocada (BAUMAN, 2001, p. 29). É o abandono da posição de espectadores de violências que costumavam afetar o outro, de outra classe, outro gênero, outra raça e que agora nos atinge, obrigando-nos a contracenar num ambiente antes tido como distante.

O que faz a violência parecer invenção do mundo moderno e estar tão entre nós são os avanços tecnológicos e as possibilidades de comunicação. A mídia

colabora para disseminação dos atos violentos existentes nos grandes centros urbanos, cujas consequências são a restrição da liberdade de deslocamento e destruição de vidas e bens (TONDATO, 2007, p.126).

O tipo de violência, cada vez mais visto nas ruas e nas mídias, é a anômica. Incluem-se neste tipo, os crimes de morte, os assaltos, massacres e outras variantes. As notícias de violência vendem bem os jornais porque são notícias que viraram mercadorias. O sucesso da venda varia conforme seu grau de sensacionalismo e impacto. Esta forma como os veículos lidam com o conceito de violência permite que outros temas como desigualdade social e miséria sejam mascarados (ZALUAR, 1998).

Os veículos abordam os temas de violência de modo cada vez mais banal, como se fosse algo que não devesse escandalizar e que fosse normal fazer parte do cotidiano.

A banalização da violência toma distintas formas: a indiferença pela saturação de informações, notícias; a não consideração de alguns fatos como violentos, por se hierarquizar certas violências, em relação a outras, como menos terríveis; desconsidera-se o que se entende como menos violento e, em seu formato mais crítico, nega-se a produção de violências, ou de sujeitos da violência em relação a si e a outros, porque não se conhece outra forma de ser (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 11).

Explicar o interesse do público por cenas e pautas de violência requer entendimento sobre o que é considerado violência na mídia e qual a real relação da violência com a sociedade. É na contemporaneidade que o assunto violência se torna motivo de preocupação, como se as mudanças ocorridas desde a Antiguidade, não fossem também marcadas por injustiça, morte e destruição. A violência, portanto, não deve ser considerada uma mazela da sociedade contemporânea, uma vez que se manifesta de maneira e circunstâncias diferentes.

Para explicar o interesse do público por notícias, inicialmente com teor próprio, mas que foram banalizadas pela mídia, Muniz Sodré e Raquel Paiva chamam de interesse pelo grotesco. Grotesco é definido pela estética como o que não é feio nem belo, mas de mau gosto. Belo é definido como simetria, tido como algo bom, mas feio não seria, necessariamente, contrário de belo. O que causa repulsa ou estranhamento não é necessariamente feio (PAIVA; SODRÉ, 2002, p. 18).

Na teoria, o grotesco é classificado como “representado” ou “atuado”(vivido). O primeiro consiste na comunicação indireta que se dá pela literatura, imprensa,

pinturas, esculturas, televisão, fotografia e outros. Já o atuado fala da comunicação direta, ocorrida na existência comum ou nos palcos, interpretada como grotesco, de natureza espontânea (incidentes da vida cotidiana, geralmente expostos na mídia) ou encenada (peças teatrais ou outros jogos cênicos). (PAIVA; SODRÉ, 2002, p. 62-63)

O interesse geral do público por notícias grotescas é exemplificado com notícias que banalizam a vista de cadáveres, dando margem a tratamentos com descaso ou até mesmo humor negro. (PAIVA; SODRÉ, 2002, p. 16).

O ocorrido na E.M Tasso da Silveira pode ser classificado como o grotesco atuado ou vivido, de natureza espontânea. As cenas de horror exploradas pela mídia, representadas por fotos crianças cobertas de sangue, vídeos amadores que mostram os gritos de dor e feridas expostas, demonstram a confiança e certeza da mídia na garantia dos altos níveis de audiência. O que influencia a mídia a explorar tais acontecimentos é a banalização do fenômeno, já que não nos escandalizamos tanto com a violência quanto antes.

Boa parte da mídia explorou o ocorrido em 7 de abril de 2011, de forma apelativa, sem qualquer reflexão sobre o contexto que pudesse trazer algum aprendizado ou ideia de medida profilática em relação ao ocorrido. O governador do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral, simplesmente falou, diante das câmeras, o que a massa indignada gostaria de ouvir: chamou o assassino de animal e psicopata.

Qualquer declaração no sentido de entender as motivações do assassino e, assim evitá-las, seria recebido pela população como se o governo quisesse defendê-lo. Admitir a possível responsabilidade da instituição pública de ensino no desenvolvimento do autor do crime seria desvantajoso para a Prefeitura. Tampouco, nos anos posteriores ao crime, foi falado a respeito da responsabilidade da instituição de ensino no combate ao *bullying* ou a crianças e jovens com esquizofrenia ou predisposição a psicoses e psicopatia. As reportagens posteriores falam das recuperações das vítimas, mas sempre voltando ao ocorrido e lembrando os atos violentos em si, através de imagens e vídeos do ataque.

3 VIOLÊNCIA ESCOLAR

Além do conceito que liga violência à violência física, na discussão sobre violência escolar, uma abordagem mais voltada para violência simbólica se faz necessária. Bourdieu (1989, p. 11) explica:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação de dominação que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica), dando o reforço da sua própria força às relações de força que fundamentam, e contribuindo, assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados.

Para Bourdieu (1989), os “sistemas simbólicos” se estruturam por relações de poder. Portanto, as violências simbólicas se constituem por símbolos de poder legitimados – no caso da escola, o poder da autoridade, do conhecimento – que dominam sem que seja necessário empregar força. É preciso delimitar as causas e apontar as características que diferenciam esta dos demais tipos de violência.

Muito ainda se discute sobre a dificuldade de delimitar as características da violência escolar, quando até mesmo o próprio conceito de violência ainda não é consensual. A maioria das definições encontradas sobre da violência escolar não diferencia as particularidades deste tipo de violência e a confunde com as transgressões das regras de civildade (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 70).

Os delitos, que são as violências delimitadas pelo Código Penal (crimes e delitos contra a pessoa, a propriedade e a Nação, o Estado e a vida pública), apesar de constituírem o nível mais alto de violência, não representam o mais frequente nem o mais comum e não necessariamente são os tipos que mais causam angústia e medo no dia a dia.

Cada indivíduo tem a própria percepção do que é ou não violência e é esse sentimento particular de insegurança que leva pessoas a se trancarem dentro de suas casas, às vezes por medo do risco de serem vítimas do que têm medo – por sensações e rumores – do que pelos fatos concretos em si (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 17).

Os termos usados para indicar a violência escolar variam de país para país. Nos Estados Unidos o assunto aparece ligado à delinquência juvenil, agressão, comportamentos criminosos, comportamentos antissocial. Ao contrário da Inglaterra

que relaciona a violência escolar a conflitos entre alunos e professores e atitudes que causem suspensão, atos disciplinares e prisão. No Brasil, o conceito procura abranger não somente a violência física, mas dá visibilidade às violências simbólicas e considera as questões éticas e políticas (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 71).

Em sociedade, o papel principal das escolas é o aprendizado e a socialização. Para alguns, de baixa renda, a escola é considerada a única chance de mobilidade social e de melhores condições de trabalho. Mas, além disso, espera-se que a escola seja o palco em que vínculos serão criados, por meio de brincadeiras e encontros, e que haja segurança social-afetiva para crianças e jovens. (ABRAMOVAY. CASTRO, 2006, p. 21)

Entretanto, não se observa, na maioria dos casos, a escola como espaço igualitário e democrático como a teoria propõe. A própria escola possui seus artifícios de seleção e exclusão social. Os que não respondem adequadamente quanto à aprendizagem, comportamento e relacionamento interpessoal são automaticamente excluídos. Tal exclusão ocorre por meio do desempenho escolar, da repetência, do abandono e da evasão. O tratamento adequado que deveria ocorrer aos alunos que possuem maior dificuldade é substituído pela exclusão, o que os conduzem ao fracasso escolar, prejudicando a autoestima e trazendo graves consequências para a convivência na escola.

A formação dos indivíduos na sociedade ocorre de maneira desigual, pelas diferentes formas de ensino, e pelas diferenças socioeconômicas e culturais entre as áreas onde as escolas se encontram. Somadas a isso, há também as diferenças de organização, estrutura e gestão, oferecendo condições desiguais para os estudantes. (ABRAMOVAY. CASTRO, 2006, p. 22)

O processo de democratizar a educação ocorre por meio do grande incentivo ao acesso à educação, e contribui para maior acesso das crianças, adolescentes e jovens à educação básica no Brasil. O Plano Nacional de Educação (PNE) aponta, entre as suas prioridades e objetivos:

Garantir o ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de sete a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino; e ampliar o atendimento aos demais níveis de ensino (BRASIL, 2002: p.16-17).

Segundo dados do Relatório *Educação para todos no Brasil* as matrículas na educação básica tiveram um aumento de 42,2% entre os anos de 2000 a 2013. A Região Sul foi a que apresentou a maior queda nas taxas de analfabetismo, com 38,0%, seguida da região Sudeste (36,8%) e Centro-Oeste (34,3%). A região Nordeste apresenta uma queda de 28,1%, sendo a que, em números absolutos, mais reduziu a quantidade de analfabetos, situação decorrente da expansão da escolarização e de programas de alfabetização de jovens e adultos. (BRASIL, 2014, p. 21; 43)

Tal expansão da escolarização, entretanto, abriu os portões da escola para uma população que, até então, não usufruía do direito básico à educação, por motivos como o trabalho infantil, a pobreza absoluta, a falta de transporte, a falta de escolas próximas de casa ou a falta de interesse pelos estudos. E essa população veio acompanhada das desigualdades sociais e econômicas que já enfrentavam fora da escola. Desigualdades estas que refletem no ambiente escolar.

3.1 TIPOS DE VIOLÊNCIA ESCOLAR

O ambiente escolar dos anos 2010, que objetivava ser um local seguro e protegido, tornou-se um ambiente que reproduz as violências que acontecem em sociedade, fora do ambiente escolar, só que em nível macro. Como todo local que possui especificidades, a escola, a partir das violências externas, produz outros variados tipos de violência (ABRAMOVAY. CASTRO, 2006, p. 31). Entre as diferentes modalidades de violência das e nas escolas, levando em conta a violência urbana, mas considerando também a lógica de funcionamento da instituição, temos: (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 32)

1) a violência física ou violência dura, que consiste na intervenção física de um indivíduo contra a integridade de outro ou contra si mesmo, através de suicídios, furtos, assaltos, homicídios, ferimentos, golpes, roubos, crimes, vandalismo, droga e tráfico. Este tipo de violência está prevista no código penal. 2) A violência simbólica ou institucional: é vista através das relações de poder. No caso escolar, é exemplificada na violência entre professores e alunos. 3) As microviolências: atos de incivilidade, humilhações e falta de respeito.

Não estão previstos no código penal, mas são pequenas incivildades que quebram regras, prejudicando a convivência e comprometendo negativamente o clima escolar.

Em pesquisa realizada em 2016, com 6.709 alunos, nas capitais Belém, São Luís, Fortaleza, Maceió, Salvador, Belo Horizonte e Vitória, foi constatado que 70% dos alunos consideram que já ocorreu algum tipo de violência nas suas escolas. Entre os tipos de atos sofridos que foram considerados violentos pelos alunos, estão: Ações de gangues, ameaças, assassinatos, brigas, *Cyberbullying* (zoar, ameaçar ou xingar pela internet), depredações, discriminações, pichações, porte de armas brancas (faca, porrete, soqueira), porte de arma de fogo, roubos e furtos e tráfico de drogas.

Em ordem de grandeza, o que mais incomoda os alunos: Furtos e roubos (19%); outros alunos (12%); ameaças (12%); *cyberbullying* (7%); invasão de outras pessoas nas escolas (7%) e os professores (7%). Os demais tipos de violências no cômputo do total de escolas não chegaria a 5%.

As violências no espaço escolar têm um grande potencial de desorganizar a escola e o processo de ensino-aprendizagem, e de desestabilizar as relações entre os atores que nela convivem, inviabilizando o cumprimento de seu papel social: formar – no sentido amplo do termo – crianças, adolescentes e jovens. A escola também pode apresentar restrições e obstáculos para um aprendizado satisfatório, tais como um ambiente hostil que, em certos casos, dificulta o estabelecimento de uma relação harmônica entre professores e alunos e, conseqüentemente, atrapalha a aprendizagem (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 28).

Entre as consequências da violência escolar, destacam-se o comprometimento da aprendizagem e a diminuição da qualidade de ensino. Os alunos que frequentam um ambiente escolar violento reclamam por não conseguirem concentração nos estudos e ficam nervosos e revoltados com as situações que enfrentam na escola. Além dos alunos, os professores também sofrem com a perda de estímulo para o trabalho. Como consequência, há rotatividade maior de professores, que pedem demissão e vão em busca de escolas mais seguras para lecionar (ABRAMOVAY. RUA, 2002, p. 305).

3.2 BULLYING NAS ESCOLAS

Bullying é o nome dado aos atos de violência física, moral ou psíquica contra estudantes que possuem características diferenciadas, sejam elas emocionais, corporais, étnicas, ideológicas, comportamentais ou religiosas.

Para serem considerados atos violentos, são definidos por “brincadeiras” que ganham requintes de crueldade e faltam com o respeito. Brincadeiras são consideradas normais e sadias quando todos os participantes se divertem (SILVA, 2010, p. 11).

Tais atos de violência, cometidos contra um ou mais alunos, ocorrem de forma repetitiva e se dão contra os que são considerados diferentes e não conseguem fazer frente às agressões. O *bullying* tem, portanto, elevado poder de destruição da autoestima, pois os agredidos precisam permanecer na escola, apesar dos vexames que enfrentam na frente de vários colegas. O crescimento do *bullying* é justificado pelo aumento do número de vagas nas escolas não ter acompanhado o aumento do número de profissionais. Existe uma quantidade cada vez maior de alunos “espalhados”, principalmente pelos pátios e corredores, onde o controle e vigilância são menores.

O termo *bullying* foi criado na década de 1970 – do verbo *bully*, significa tyrannizar, oprimir, amedrontar– para definir os atos de alunos que se comportam como tiranos em relação aos que são vistos como inferiores. (GUARESCHI, 2008, p. 17)

Segundo Guareschi (2008), o *bullying* pode ocorrer de forma direta, quando as vítimas são atacadas frontalmente, sob a forma de agressões físicas, apelidos, ameaças, e atitudes que, em geral, causam desconforto. A forma indireta do *bullying* acontece quando as vítimas não estão presentes, mas são alvos de discórdia, fofoca, isolamento, discriminação, com a intenção de afastar a vítima do convívio social.

Na década de 1980, um estudo feito por Dan Olweus na Universidade de Berger, Noruega, reuniu cerca de 84 mil estudantes, cerca de 400 professores e mil pais de alunos. Abrangendo todas as séries, no Brasil representadas como as do primeiro ano fundamental até o último ano do ensino médio, em 1989 o estudo divulgou que a cada sete alunos, um estava envolvido em algum caso de *bullying*. Além da Noruega, o pesquisador também destacou a presença de *bullying* em vários

outros países como Suécia, Finlândia, Inglaterra, Estados Unidos, Holanda, Japão, Irlanda, Espanha e Austrália.

No Brasil, as primeiras pesquisas sobre *bullying* datam do final do anos 1990 e início dos anos 2000. Por meio da ONG Abrapia, entre 2002 e 2003, questionários semelhantes aos da Noruega foram aplicados em alunos do 6.º ao 9.º ano, de 11 escolas (nove públicas e duas particulares). Dos 5.482 alunos, 40,5% (2.217) disseram já terem tido algum tipo de envolvimento com o *bullying*, seja na forma de agressor ou vítima. A maioria das agressões acontecia em sala de aula (60,2%), seguidas das ocorridas durante o recreio (16,1%) e no portão das escolas (15,9%). Quase metade dos alunos que relataram terem sido vítimas, admitiram que não contaram o ocorrido aos professores nem aos pais. (PROGRAMA..., 2017).

Entre professores e alunos também é possível identificar o *bullying*. Um estudo da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), de 2014, realizado em 34 países, mostrou que o Brasil é líder no ranking de *bullying* contra os professores, com atos de humilhações, ameaças e até violência física. A cada dez professores agredidos de forma severa, seis não conseguem retornar à sala de aula. As consequências são profissionais doentes e com sintomas psicossomáticos (como diarreia, dor de cabeça, sudorese, insônia) e casos mais graves como transtornos psíquicos (pânico, depressão). Muitos abandonam a profissão em busca de outra função que não exija contato com o aluno. (SILVA, 2010, p. 165)

Um dos casos mais emblemáticos de *bullying* foi o massacre de Columbine, em 1999, na Columbine High School, em Denver, Colorado. Éric Harris, 18 anos, e Dylan Klebold, 17 anos, assassinaram 12 estudantes e um professor. Deixaram mais de 20 pessoas feridas e se suicidaram após o ato. As investigações constataram que a motivação para o ataque foi que os dois teriam sido alvos de *bullying* e exclusão social durante muito tempo.

Também relacionado ao *bullying* está o caso do massacre na E.M. Tasso da Silveira, tema do produto livro-reportagem que acompanhará este projeto monográfico. Não por coincidência, em dezembro de 2013, a Câmara dos Deputados aprovou o dia 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao *Bullying*. O autor do atentado foi ex-aluno da escola, entre os anos 1999 e 2002. Wellington Menezes de Oliveira, 23 anos, já tinha diagnóstico de esquizofrenia, porém a instituição, à época, não forneceu o tratamento diferenciado necessário para a superação do mau

relacionamento interpessoal do aluno. A assistência psiquiátrica que recebia era iniciativa da família, mas foi interrompida após a morte dos pais adotivos de Wellington, já adulto. Sozinho, passou a ter devaneios mais severos, próprios da psicose não tratada, entre eles o planejamento de vingança contra quem o torturou no passado.

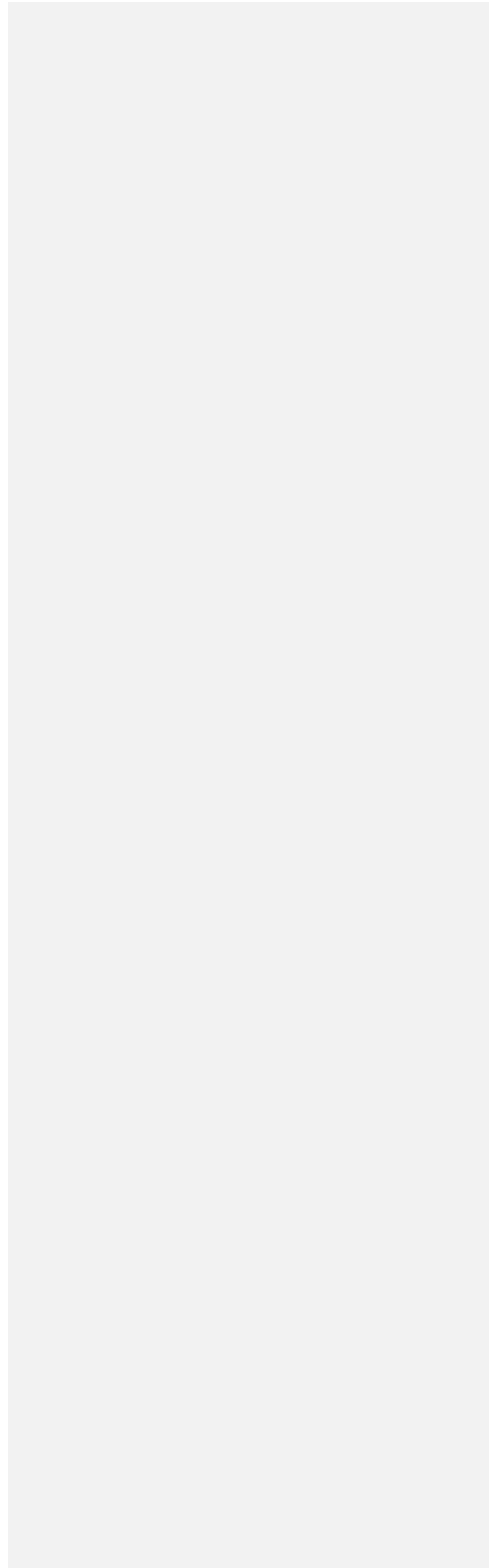
A esquizofrenia é considerada, em casos menos frequentes, uma consequência do *Bullying*. Trata-se do indivíduo que desenvolve um mundo paralelo, longe da realidade. Um esquizofrênico agride outras pessoas porque imagina estar sendo alvo de ataques. (SILVA, 2010, p. 31) Não se sabe em que momento Wellington desenvolveu a doença, mas é fato que a pressão ambiental da escola ou psicológica, através do *bullying*, agravou a doença.

Segundo relatos do porteiro da escola, Wellington era carregado para o banheiro masculino, pelos colegas de turma, que o molhavam completamente com água da pia e do vaso sanitário, além de, muitas vezes, simplesmente o jogarem na lixeira do pátio. Wellington, porém, não denunciava os autores. Entre os apelidos que recebia, “suingue” (por mancar de uma perna) e “Sherman” (personagem virgem considerado fracassado com as garotas no filme adolescente *American Pie*) eram os mais utilizados. (ATIRADOR..., 2011).

Pelo fato do número de vítimas do sexo feminino ser maior e também devido ao insucesso do assassino em relacionamentos amorosos com meninas, alguns apontam para uma possível violência de gênero. Entretanto, durante as entrevistas para o livro-reportagem, os alunos presentes nas salas de aula onde ocorreram os ataques afirmaram que Wellington atirava em quem estava ao seu alcance, e os meninos, por serem mais fortes e ágeis, escaparam mais rápido.

O contexto apresentado pelo atentado que tirou a vida de 12 estudantes de uma escola pública municipal não serviu de objeto de estudo na intenção de evitar que novas tragédias acontecessem. O tema foi tratado como um caso isolado, de porcentagem mínima de ocorrência e sem causas delimitáveis. A E.M Tasso da Silveira, que deveria tomar ações preventivas e interventoras sobre o *bullying*, hoje não permite que os atuais alunos falem sobre a tragédia que marcou, para sempre, o nome da escola. A reforma estética da escola foi feita, com melhorias na infraestrutura e na segurança, com o apoio da Guarda Municipal. A parte pedagógica, porém, não foi modificada no sentido de evitar práticas de violência psicológica dentro do ambiente escolar.

Formatado: Fonte: Itálico



4 BAIRRO REALENGO

O bairro Realengo, situado na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, ficou nacionalmente conhecido pela música “Aquele abraço”, de Gilberto Gil, composta e lançada em 1969, durante o tempo em que esteve preso sob o regime militar. A prisão onde Gil ficou preso foi a Escola Militar de Realengo, hoje Comando da 99.^a Brigada de Infantaria Motorizada, sediada na Praça do Canhão.

A origem do nome do bairro é contada, popularmente, pelos moradores, como abreviação de Real Engenho. A família real viajava a caminho do bairro Santa Cruz e pernoitava em Realengo, devido à distância do centro da cidade, onde estava localizada a Coroa Portuguesa. Placas eram colocadas nos bondes, de forma abreviada, Real Eng.^o, para assinalar que aquelas eram terras reais. Desta forma, acredita-se que a abreviação originou o nome do bairro.

Entretanto, pesquisadores comprovam, através da Carta Régia de 27 de junho de 1814, que Realengo se originou de “terras realengas”, que significavam terras muito longínquas. Realengo é uma palavra de origem germânica, usada no século XVII para designar as terras que eram muito distantes da residência imperial. Em tal carta, Dom João VI concedeu as terras de Campo Grande em sesmarias ao Senado da Câmara do Rio de Janeiro, designando-as apenas para o uso de pastagem de gado bovino, sem autorização para vendê-las. Oficialmente, a criação do bairro Realengo data de 20 de novembro de 1815. Os primeiros povoadores do bairro foram escravos e imigrantes portugueses da Ilha dos Açores.

Os cerca de 180 mil habitantes do bairro Realengo andam por ruas que, no início da criação do bairro, foram convertidas em zonas militares. Em 1859, no local onde hoje fica localizado o Campo de Marte, o Exército instalou a escola de tiro e a Imperial Academia Militar. Posteriormente, no lugar da escola de tiro, foi insaturada a Escola Preparatória e de Tática e o 1.^o Batalhão de Engenheiros. Com a ocupação militar, o bairro deixou de ser rural, e em 1969, foram criados os programas de assistência habitacional, que disponibilizavam conjuntos de moradia para população de baixa renda, originando zonas empobrecidas como a Cohab e Cosme e Damião.

Entretanto, foi com a construção da fábrica de pólvoras, em 1910, que o bairro se expandiu. O número de ruas e residências aumentaram, assim como a oferta de empregos. Com o desmembramento da Fazenda Piraquara, loteamentos foram criados dando origem às ruas Piraquara, Limites, do Governo, entre outras. A rua

General Bernadino de Matos, onde fica localizada a E.M Tasso da Silveira, é uma delas. A escola, fundada em 1971, hoje é referência quando se fala em bairro Realengo, sobrepondo a música "Aquele abraço " criada por Gilberto Gil. A relação da comunidade com a escola se dá de forma protetiva, pelo fato de muitos alunos terem tido pais que estudaram no local. A baixa rotatividade de professores na escola faz com que, muitas vezes, os mesmos professores tenham sido compartilhados. Após a tragédia, em 2011, a pauta de demolição da escola foi descartada, graças ao trabalho da comunidade, que se empenhou na recuperação da escola, com a realização de oficinas de arte e apoio na limpeza e pintura dos muros.

5 PRODUTO

O livro-reportagem *O dia que não terminou* conta o relato de sete pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, com o massacre da Escola Municipal Tasso da Silveira no dia 7 de abril de 2011. Seis anos após o atentado, foram recolhidos relatos mais lúcidos sobre o fato.

Para a escolha das fontes, objetivou-se, inicialmente, refazer os passos do assassino. Também foram escolhidos dois alunos de cada sala atacada. Inicialmente, foi escolhida a vendedora de doces, Gildete Antunes, cuja residência e barraquinha de venda ficam localizadas em frente à escola. O marido dela, Hercilei Antunes, foi o segundo a entrar na escola, logo após o policial que atirou em Wellington. Gildete e o marido abrigaram muitos alunos amedrontados e feridos que saíam aos gritos da Tasso. A residência do casal também foi sede da Rede Globo para cobertura do massacre. Apenas no terceiro encontro com Gildete, obtive a informação de que a vendedora, por medo, não deixou Alan Mendes entrar em sua casa. O menino continuou em busca de ajuda, até encontrar o policial Márcio Alves, na Rua Piraquara.

O segundo personagem da tragédia é o seu Joaquim, porteiro da escola, na época. Joaquim começou a trabalhar na Tasso em 2002, último ano de Wellington no local. Seu Joaquim acompanhou muitos atos violentos cometidos contra Wellington, então aos 13 anos. Também foi ele que abriu os portões para o assassino, duas vezes: a primeira uma semana antes, já como premeditação do ataque; e a segunda, na quinta-feira, 7 de abril. Já na primeira entrevista, foi preciso separar os fatos que seu Joaquim tinha presenciado daqueles que ele tinha ouvido falar. Na ansiedade de contar tudo o que sabia, seu Joaquim contava as versões de várias outras pessoas.

O terceiro personagem escolhido para o livro foi a professora de português Leila D'Ângelo. Leila dava aula na primeira sala que Wellington atacou. Leila fala tranquilamente sobre o ocorrido. Desde o primeiro encontro foi assim.

O quarto personagem do livro é a Rafaela. Estava na sala da professora Leila e conta o lado de quem foi alvo do ataque. O trauma trouxe muitas consequências pra sua vida. Até hoje Rafaela não se lembra nada do dia anterior à tragédia pra trás.

O quinto personagem é a Luíza Ferreira Aguiar, da sala da professora Patrícia. Ela e as colegas de turma, enquanto faziam Educação Física, notaram a presença de Wellington, observando a turma finalizar os exercícios. Luíza foi o personagem mais difícil. Falava pouco, e foi trabalhoso captar suas emoções. Ela

falava mais quando a mãe estava por perto. Foi importante mantê-la em todas as entrevistas. A mãe interferia nos relatos com ganchos que faziam Luiza lembrar das coisas e dar continuidade aos fatos.

O sexto personagem é o policial Marcio Alexandre Alves, considerado herói por ter impedido Wellington de continuar com o ataque. Marcio não se considera herói. Faz questão de deixar isso claro. Assim como é evidente sua consciência clara e honesta sobre as consequências de uma operação que dá errado.

O sétimo personagem é o diretor da escola na época, Luís Marduk, que conta os fatos com a visão de administrador e é responsável pelo processo de recuperação da escola. Luís tem muita dificuldade de falar sobre o caso. Algumas vezes, foi preciso interromper para que ele acalmasse as emoções e continuasse a falar. Em uma das vezes, Luís retornou levemente embriagado. Desatou a falar. Mas eram desabafos, apenas. Neste momento, foi fácil ver um profundo lamento nas palavras do diretor.

Todas as entrevistas foram realizadas pessoalmente, no Rio de Janeiro. Foram três meses para finalizar todas. A pré-apuração foi marcada por uma pesquisa sobre os temas violência nas escolas, bullying e o atentado em si, a fim de escolher os personagens que melhor dariam conta de responder as dúvidas sobre o massacre.

As entrevistas foram iniciadas em março deste ano. Após duas ou três entrevistas com cada uma das sete pessoas que contam os relatos, deu-se início à apuração dos fatos.

O maior medo sempre foi que o livro ficasse “pesado”, mais do que o tema já o torna. Não era pra ser um compilado de lembranças que todos querem esquecer. Caso contrário, não teria sido feito para ser lido. É possível dizer que os relatos são uma declaração de amor à escola. E não somente à escola, mas à vida.

Muitos personagens poderiam ter sido escolhidos para compor o livro. As pessoas donas dos relatos escolhidos refazem os passos de Wellington. Foi uma forma encontrada de contar a história sem torná-la repetitiva. Seria muito chato ler sete vezes que Wellington entrava na sala sem pedir licença e apoiava a bolsa sobre a mesa. Além do mais, reviver o terror nunca foi a principal intenção. Foi, sim, necessário algumas vezes. Mas também é possível ver superação, perdão e gratidão pela vida.

Dentre os pontos que podem ser tidos como faltantes no livro: uma entrevista com a atual diretora da Tasso. Nos poucos minutos de conversa, o recado foi claro: não é permitido falar sobre isso dentro da escola. A entrevista com a professora Leila

terá que ser fora e ela não dá entrevistas. Desta forma, não foi possível saber como está o planejamento pedagógico na nova Tasso da Silveira. Mas foi possível ver uma diretora bastante enérgica, dando uma presença incerta e inesperada no ponto de ônibus. Ficou claro ali que as imediações da escola também eram uma preocupação.

Adriana Silveira, mãe de Luiza Paula, morta na sala da professora Patrícia, era um dos personagens. Em todas as dez viagens feitas para o Rio de Janeiro, no primeiro semestre de 2017, não foi possível encontrá-la. Adriana é fundadora da Associação dos Anjos de Realengo. Além disso, publicou um livro infantil, que fala de *bullying* e violência escolar. Teria sido uma excelente contribuição.

6 LIVRO-REPORTAGEM

Para o escritor Edvaldo Pereira Lima:

(...) livro-reportagem é o veículo de comunicação não-periódico que apresenta reportagens em grau de amplitude superior ao tratamento costumeiro nos meios de comunicação jornalística periódicos. Por grau de amplitude superior, se entende maior ênfase ao tratamento do tema em foco nos aspectos intensivos e extensivos (LIMA, 2009, p. 26)

O relato feito através do livro-reportagem é retratado de forma mais aprofundada. A narrativa apresenta as motivações e desdobramentos de um fato, diferente dos meios de comunicação tradicionais, para os quais só o fato jornalístico interessa. No livro-reportagem os envolvidos são apresentados de forma humanizada e o relato reúne detalhes minuciosos e explicativos.

A matéria contida no modelo de livro-reportagem busca aumentar a consciência situacional do leitor, à medida em que o contexto dos fatos é relatado de forma mais aprofundada e abrangente. O fato é abordado por mais de um ângulo e relacionado a outros acontecimentos, de modo a aumentar a contextualização. Além disso, o modelo livro-reportagem oferece mais liberdade ao autor, não sendo necessário se prender aos padrões jornalísticos de divulgação de notícias. Tal liberdade objetiva superar padrões e fórmulas convencionais do tratamento da notícia. O tradicional *lead*, uma das principais características do jornalismo, não encontra lugar no modelo, que preza pela longa explanação do fato, de forma detalhada e precisa.

Lima (2004) expõe que existem duas maneiras de realizar o aprofundamento do assunto: o extensivo/horizontal, que amplia quantitativamente a taxa de conhecimento do leitor sobre o tema, por meio de dados, números, informações e detalhes relacionados; e o aprofundamento intensivo/vertical, que amplia qualitativamente essa taxa, apontando causas, conseqüências, efeitos, desdobramentos, repercussões e implicações do assunto reportado.

As formas de se elaborar um livro-reportagem se dão a partir da reunião de reportagens já publicadas ou de um trabalho jornalístico realizado especialmente para o formato, mas concebido e realizado em termos jornalísticos, se utilizando de suas características e ferramentas.

O livro-reportagem, portanto, se difere dos demais tipos de livros por três condições necessárias: seu conteúdo, tratamento e função. Quanto ao conteúdo, esse

deve ser fiel à realidade, provido de veracidade, uma vez que ainda se caracteriza como conteúdo jornalístico. Quanto ao tratamento, a linguagem deve ser jornalística, porém a liberdade oferecida é maior do que a encontrada nos veículos periódicos tradicionais. O livro-reportagem possibilita que o autor exponha de maneira mais clara suas marcas autorais e sua linguagem própria, podendo adentrar campos não passíveis de utilização nos demais veículos, como o do jornalismo literário, que mescla Jornalismo e Literatura. Em relação à sua função, o livro-reportagem possui distintas finalidades, que se originam a partir dos objetivos básicos do jornalismo: informar, orientar e explicar, a partir da escolha de um entre os diversos gêneros jornalísticos existentes. Como conceitua Lima (2004, p. 39),

A função particular do livro-reportagem é informar e orientar em profundidade sobre ocorrências sociais, episódios factuais, acontecimentos duradouros, situações, ideias e figuras humanas, de modo que ofereça ao leitor um quadro da contemporaneidade capaz de situá-lo diante de suas múltiplas realidades, de lhe mostrar o sentido, o significado do mundo.

Dessa forma, a escolha pelo livro-reportagem deve ser considerada como a melhor opção em situações em que o assunto a ser tratado necessita de aprofundamento para ser exposto ao leitor, de forma abrangente e que inclua as consequências de determinado fato – e não apenas o acontecimento em si. O suporte se faz tão adequado pela impossibilidade de realizar um trabalho dessa magnitude em um veículo periódico, uma vez que a periodicidade expõe a mídia cotidiana ao risco da superficialidade no tratamento dos temas por ela veiculados. O *deadline*, limite para a entrega do material da edição, acarreta a possibilidade da transmissão de informações imprecisas e incompletas devido à pressa pela prontidão.

6.1 JORNALISMO LITERÁRIO

O jornalismo literário é visto como alternativa às amarras da redação, que ao serem impostas ao jornalista, impedem-no de exercitar livremente seus talentos literários. Os padrões e regras do jornalismo diário impossibilitam que o jornalista crie um texto com suas marcas pessoais. O conceito do termo, no entanto, vai além, segundo Felipe Pena (2011).

[Jornalismo Literário] significa potencializar os recursos do Jornalismo, ultrapassar os limites dos acontecimentos cotidianos, proporcionar visões amplas da realidade, exercer plenamente a cidadania, romper as correntes burocráticas do lead (...) e, principalmente, garantir perenidade e profundidade aos relatos (PENA, 2011, p. 13).

Cada um dos significados acima compõem o que o autor chama de “Estrela de sete pontas”. O primeiro é a potencialização dos recursos do jornalismo. Trata-se de aproveitar as técnicas narrativas aprendidas no jornalismo diário e desenvolvê-las de modo a construir novas estratégias profissionais. Os princípios da redação, no entanto, continuam sendo essenciais, como a apuração rigorosa, a observação atenta, a abordagem ética e a capacidade de se expressar de maneira clara, entre outras.

A segunda ponta da estrela rompe com mais uma amarra do jornalismo diário contemporâneo: a periodicidade e a atualidade. O *deadline*, o fechamento do jornal, e o imediatismo de sua notícia, o jornalista pode proporcionar visão mais ampla da realidade – que é o que sugere o terceiro tema englobado pelo Jornalismo Literário.

Qualquer abordagem, sobre qualquer assunto, não passará apenas de um recorte da realidade. Por isso, o terceiro ponto diz que a informação deve ser contextualizada da forma mais abrangente possível. Desse modo, faz-se necessário desmembrar a informação, relacioná-la com outros fatos e compará-la com diferentes abordagens, localizando-as em um espaço temporal de longa duração.

O quarto ponto tem como tema a cidadania. A abordagem do tema escolhido deve contribuir para a formação do cidadão, para o bem comum. É o chamado espírito público, considerado um dever, um compromisso com a sociedade.

A quinta característica do estilo rompe com as barreiras do *lead*, que, embora tenha tornado a imprensa mais ágil e menos prolixa, peca na falta de criatividade, elegância e estilo. O *lead* se tornou uma fórmula de autoproteção dos jornalistas. No jornalismo literário é preciso menos objetividade e mais aplicação de técnicas literárias de construção narrativa.

O sexto ponto evita os “entrevistados de plantão”. São as fontes oficiais que se tornaram figurinhas carimbadas, sempre a postos do jornalismo diário. Este, devido ao tempo curto, acaba não dando chance para a veiculação de pontos de vista

diferentes, com uma nova abordagem. É preciso, portanto, criar alternativas, ouvir o cidadão comum e fontes anônimas.

O último tema tem relação com a perenidade. Como explica Pena (2011, p. 15),

Uma obra baseada nos preceitos do Jornalismo Literário não pode ser efêmera ou superficial. Diferentemente das reportagens do cotidiano, que, em sua maioria, caem no esquecimento no dia seguinte, o objetivo aqui é a permanência.

Os sete pontos apresentados acima compõem as características do jornalismo literário. Entretanto, esse ainda não possui classificação definida. O jornalismo e o literário, juntos, são considerados por alguns um gênero específico. O termo, porém, dá margem a uma série de diferentes interpretações. No Brasil, o jornalismo literário é classificado de diferentes maneiras. Para alguns autores, trata-se do período da história jornalística em que escritores assumiram as funções de editores, articulistas, cronistas e autores de folhetins. Para outros, o termo se refere à crítica de obras literárias veiculada nos jornais diários. Alguns identificam o conceito com o movimento *new journalism*, iniciado nas redações americanas na década de 1960, enquanto outros incluem as biografias, romances-reportagem e a ficção-jornalística no conceito. Outros acreditam que é possível considerar todas as opções, entendendo cada uma como subgênero do jornalismo literário.

Foi nos séculos XVIII e XIX, quando escritores prestigiados tomaram conta dos jornais, descobrindo a força do espaço público, que a literatura e o jornalismo se encontraram pela primeira vez. Nesse período, o Jornalismo literário se tornou um “fenômeno universal”, apresentando o folhetim como principal instrumento da junção entre jornalismo e literatura. Originalmente, o folhetim denominava um tipo de suplemento dos periódicos que se dedicava à crítica literária e a assuntos diversos. Posteriormente, a partir da década de 1830, a eclosão de um Jornalismo popular alterou esse conceito, que passou a ser o que é aceito atualmente.

Publicar narrativas literárias em jornais proporcionava um significativo aumento nas vendas e possibilitava uma diminuição nos preços, o que aumentava o número de leitores e assim por diante. Para os escritores, também era um ótimo negócio, (...) pela visibilidade que ganhavam a partir da divulgação de suas histórias e de seus nomes (PENA, 2011, p. 29).

O folhetim conseguiu democratizar a cultura, possibilitando o acesso do grande público à Literatura e aumentando o número de obras publicadas. E foi justamente no século XIX que a influência da literatura no jornalismo se mostrou mais expressiva. Era uma via de mão dupla: através dos folhetins, os jornais conquistavam um número maior de leitores e os escritores eram mais lidos e ficavam mais conhecidos. Mas, além de agradar os leitores, os jornais e os próprios folhetinistas ganhavam por linhas ou por tempo de publicação. O folhetim garantia não só os ganhos do jornal, como dos próprios romancistas.

Em 1973, Tom Wolfe publica o manifesto do *new journalism* ou jornalismo novo, em português. A ideia básica de tal novidade era, nas palavras do próprio Wolfe, “evitar o aborrecido tom bege pálido dos relatórios que caracterizam a tal ‘imprensa objetiva’”.

Os repórteres devem seguir o caminho inverso e serem mais subjetivos. Não precisam ter a personalidade apagada e assumir a encarnação de um chato pensamento prosaico e escravo do manual de redação. O texto deve ter valor estético, valendo-se sempre de técnicas literárias. É possível abusar das interjeições, dos itálicos e da sucessão de pontuações. Uma exclamação, por exemplo, pode vir após uma interrogação para expressar uma pergunta incisiva (PENA, 2011, p. 54).

O manifesto mostrou os quatro recursos básicos do novo jornalismo, segundo Wolfe: reconstruir a história cena a cena; registrar diálogos completos; apresentar as cenas pelos pontos de vista de diferentes personagens; e registrar hábitos, roupas, gestos e outras características simbólicas do personagem. No entanto, Pena (2011) reitera que o *new journalism* não é uma fórmula a ser aplicada, mas requer alguns cuidados a mais além da utilização de seus recursos.

O detalhamento do ambiente, as expressões faciais, os costumes e todas as outras descrições só farão sentido se o repórter souber lidar com os símbolos. Se puder atribuir significados a eles e, mais importante ainda, se tiver a sensibilidade para projetar a ressignificação feita pelo leitor (PENA, 2011, p. 55).

Antes do boom do manifesto de Wolfe, dois escritores introduziram esse estilo. Estamos nos referindo a John Hersey e Truman Capote. O primeiro escreveu *Hiroshima* (1946) e retratou o desastre ocorrido através do ponto de vista de seis personagens que sobreviveram ao desastre da bomba. A partir de fatos autênticos, o

autor reconstrói cenas e explora emocionalmente os personagens, recriando diálogos interiores. Já Capote, em seu livro *A sangue frio*, descreveu cada cena do assassinato de uma família do Kansas, nos Estados Unidos, após cinco anos de pesquisa. Mas é a partir do manifesto que o gênero passa a se difundir entre os jornalistas norte-americanos.

Se o novo Jornalismo se opôs ao “velho” Jornalismo, então a proposta do *new new Journalism*, ou novo jornalismo novo, era se opor a seu antecessor, o Novo Jornalismo. Seu principal objetivo é questionar os valores apresentados, propor soluções e fazer com o que o jornalista tenha um perfil ativista.

O Novo Jornalismo Novo explora as situações do cotidiano, o mundo ordinário, as subculturas. Mas não envereda pela abordagem do exotismo ou do extraordinário, encarando os problemas como os sintomas da vida americana. O objetivo é assumir um perfil ativista, questionar valores, propor soluções (PENA, 2011, p. 60).

As características do jornalista que segue o movimento também são explicitadas na obra de Pena: “O novo jornalista novo se envolve até o talo com suas matérias e seus entrevistados. (...) É preciso sentir os poros abertos, a trilha epidérmica, o cheiro de suor” (PENA, 2011, p. 60).

O *new new journalism* possui um tom informal e declaratório. Não há a preocupação com a elegância estilística, mas sim de tentar aproximar o texto da realidade. Isso não quer dizer, no entanto, que a pobreza vocabular é bem vista. Além disso, princípios básicos do manifesto de Wolfe, como os recursos estilísticos, continuam valendo para o novo estilo, ainda que a narrativa literária não seja mais o valor principal da reportagem. Em relação ao novo jornalismo, uma das principais diferenças é que os novos autores, integrantes do movimento atual, querem desempenhar um papel mais político que literário.

Outro estilo enquadrado como um subgênero do jornalismo literário é o romance-reportagem. Entre suas características, o principal é o compromisso com a veracidade dos fatos. Não há invenção dos fatos. Estes apenas são apresentados de maneira literária. “Trata-se do cruzamento da narrativa romanesca com a narrativa jornalística. O que significa manter o foco na realidade factual, apesar das estratégias ficcionais” (PENA, 2011, p. 103).

No livro-reportagem *O dia que não terminou* optou-se pelo Jornalismo literário para que fosse possível contar a história da tragédia sem as amarras do jornalismo diário. Os relatos possuem mais detalhes e são acompanhados de emoção, mas sempre com fidelidade à realidade dos fatos.

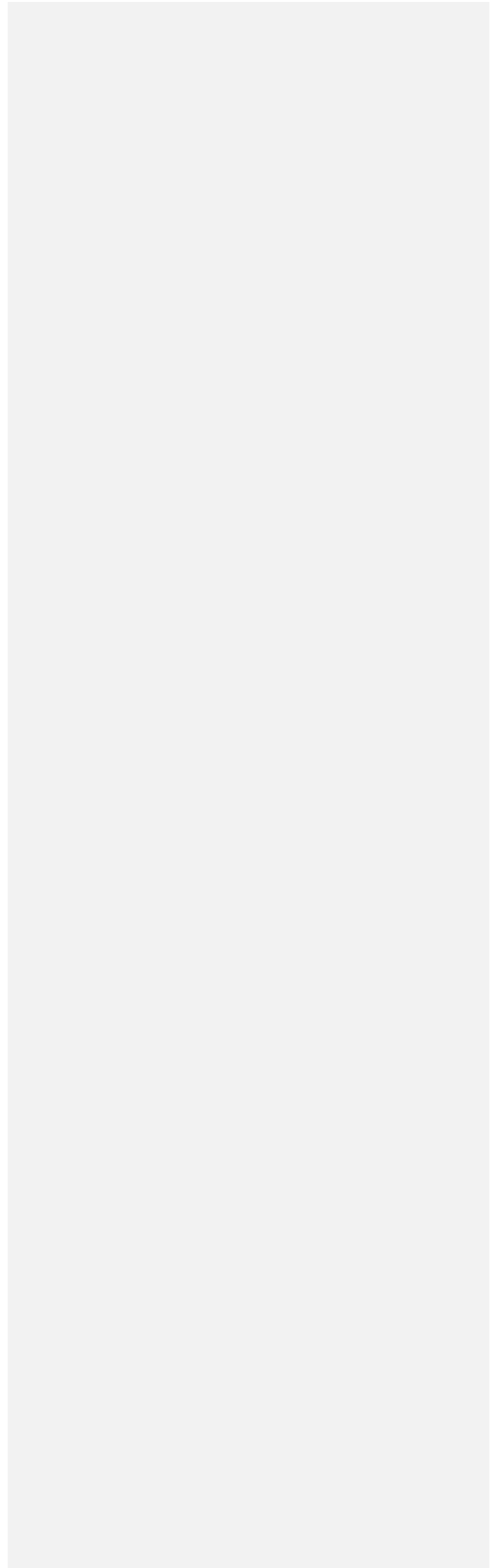
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo violência é bastante amplo e gera debates a respeito da sua definição, de suas causas, de sua natureza, da delimitação do seu objeto. Apesar de atingir todas as classes, gêneros e gerações, a presença da violência conta com o papel fundamental das relações sociais entre os indivíduos. Entretanto, a violência é reforçada também pela falta de políticas públicas de segurança, que fomentam o medo até de algo que não existe ou não é possível.

O papel das escolas vai muito além do aprendizado didático, mas interfere na formação de cidadãos conscientes e nas relações interpessoais. Em caso de conflitos entre indivíduos, entretanto, nem sempre a escola assume a responsabilidade pelo fato ocorrido e pela importância de descobrir a melhor forma de combate. É possível observar nas escolas, a banalização do comportamento violento, o que fomenta o crescimento de roubos, furtos, vinganças, homicídios, assaltos, estupros e agressões físicas.

O *bullying* tem sido cada vez mais estudado, em razão da proporção que tem tomado nos dias de hoje. Vide casos recentes como Columbine, em 1999 e Tasso da Silveira, em 2011. A crescente necessidade de falar sobre violência escolar consiste na urgência em restabelecer as relações humanas dentro do ambiente que ajuda a construir indivíduos capazes de exercer a cidadania plena.

O livro-reportagem *O dia que não terminou* mostra a importância de se estar atento ao comportamento de alunos, professores e outros elementos que compõem o ambiente escolar. São histórias reais, que mostraram um pouco do cotidiano da escola que foi palco do pior massacre já visto em uma escola brasileira. O livro deve ser considerado um ponto de partida para novas pesquisas sobre o massacre, a fim de ampliar também o entendimento sobre violência escolar e *bullying*.



REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; CERQUEIRA, L.; SILVA, A. P. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas**: falam os jovens. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2016. 97 p.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. **Caleidoscópio da violências nas escolas**. 1. Ed. Brasília: Mania de Educação-Missão Criança, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Un aids, Banco Mundial, Usaid, Fundação Ford, Consed, Undime, 2002.

ATIRADOR de Realengo sofria bullying no colégio, diz ex-colega. **Veja.com**, 2011. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/atirador-de-realengo-sofria-bullying-no-colegio-diz-ex-colega/>> Acesso em: 11 jun. 2017.

BAIRRO Realengo. Disponível em: <<http://bairroderealengo.blogspot.com.br/p/historia.html?m=1>> Acesso em: 11 jun. 2017.

BAUMAN, Z. **Confiança e medo na cidade**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. **Medo líquido**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Formatado: Fonte: Negrito

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Lei no 10.172 de 09/01/2001. **Plano Nacional de Educação 2001-2010**. Publicado no D.O.U de 10/01/2001.

Formatado: Fonte: Negrito

Formatado: Fonte: Negrito

BRASIL. **Secretaria Nacional da Juventude**: Mapa da violência no Brasil. 2016.

FUCCIA, Eduardo Velozo. **Reportagem policial: um jornalismo peculiar**. Santos, SP: Realejo Edições, 2008.

GUARESCHI, A. P.; SILVA, M. R. **Bullyng mais Sério do que se imagina**. 2ª. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, EDIPUCRS, 2008.

LIMA, E. P. **Páginas ampliadas**: o livro-reportagem como extensão do jornalismo e da literatura. 2.ª ed. São Paulo: Manole, 2004.

LIMA, Edvaldo Pereira. **Páginas Ampliadas**: o livro-reportagem como extensão do jornalismo e da literatura – 4.ª Ed. Barueri-SP: Manole, 2009.

MONTES, M. L. A. Violência, cultura popular e organizações. In: VELHO, Otávio Guilherme (org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SODRÉ, Muniz; PAIVA, Raquel. **O império do grotesco**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2002; 2. Ed. 2014.

PENA, Felipe. **Jornalismo literário**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PROGRAMA de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Disponível em: <<http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-154.pdf>>. Acesso em: 25 de maio 2017.

Relatório **Educação para todos no Brasil 2000 – 2015**. Brasília: MEC, 2014b
Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 25 maio 2017.

ROCHA, Z. **Paixão, violência e solidão**: o drama de Abelardo e Heloísa no contexto cultural do século XII. Recife: UFPE, 1996.

RODRIGUES, G. C. **O bullying nas escolas e o horror a massacres pontuais**. 2012. Disponível em:
<<https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/download/13877/10204>>
Acesso em: 25 maio 2017.

ROQUE, Eliana M. de S. T; FERRIANI, Maria das G. C. **Desvendando a violência doméstica contra crianças e adolescentes sob a Óptica dos operadores do Direito na Comarca de Jardinópolis- SP. Revista Latino-America de Enfermagem**, Riberão Preto, 2002. (pp. 334-344).

SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

TONDATO, Marcia Perecin. Violência na mídia ou violência na sociedade? A leitura da violência na mídia. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, nº 32, abril de 2007, quadrimestral.

ZALUAR, Alba. **Para não dizer que não falei de samba: os enigmas da violência no Brasil**. In: Fernando A. Novais (Org.) **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.