

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGHIS**

**A AMÉRICA DE COLUMBINE E O
CINEMA DE SCHOOL SHOOTING**

THAYZA ALVES MATOS

**BRASÍLIA
2017**

THAYZA ALVES MATOS

**A AMÉRICA DE COLUMBINE E O
CINEMA DE SCHOOL SHOOTING**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em História da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em História.

Linha de Pesquisa: Ideias, Historiografia e Teoria

Orientador: Prof. Dr. André Pereira Leme Lopes

BRASÍLIA

2017

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGHIS

BANCA EXAMINADORA

Prof^o Dr. André Pereira Leme Lopes

Presidente da Banca UnB/His

Prof^o Dr. Daniel Faria

Membro Efetivo – UnB/His

Prof^a Dra. Emile Cardoso Andrade

Membro Efetivo – UEG/Letras

Prof^o Dr. Carlos Henrique Romão Siqueira

UnB/His (Suplente)

Aos meus amigos, fiéis escudeiros.

AGRADECIMENTOS

À minha família – meus pais, Fátima e Wilson, por todo amor e todo apoio. E à minha irmã Thamires, meu pequeno porto seguro.

Aos meus melhores amigos, Michelle dos Santos, Naomi Maubrigades, Leide Rozane, Marcos Henrique Castro, Eduardo Felten, Helder Castro, Maurício Borges, Juliano Pirajá, por fazerem me sentir segura quando o mundo parecia extremamente caótico, pelos conselhos e indicações de leitura, muito obrigado!

Ao meu orientador, André Pereira Leme Lopes, pelo voto de confiança, muitíssimo obrigada!

A Émile Cardoso Andrade, mais uma vez se mostrando uma amiga incomparável, por todo apoio, muito obrigada não irá demonstrar toda a minha gratidão e respeito.

A Élvio Cardoso Andrade, por aguentar minhas loucuras e desesperos, por todo apoio nessa caminhada, por todo carinho e amor, muito obrigada. De verdade.

A Lilian Monteiro e Raphael Martins por todo carinho, amizade e atenção, por todas as noites de revisão e conversas tão esclarecedoras, obrigado!

A todo o corpo docente desta instituição, por ter possibilitado minha formação. Serei eternamente grata!

*Do rio que tudo arrasta
Dizem que é violento
Mas ninguém chama de violentas
As margens que o comprimem.*

BRECHT, B. Da Violência.

RESUMO

Refletir sobre o mundo contemporâneo nos leva a considerar fatores, tais como os rompantes de violência em uma sociedade. No nosso caso, voltamos nosso olhar para os Estados Unidos, buscando compreender como essa violência e mais especificamente o school shooting se tornou um ícone que nos remete aquele país. Para tanto, a investigação é centrada em duas produções cinematográficas: *Elephant* (2003) de Gus Van Sant e *Bowling for Columbine* (2002) de Michael Moore. Os dois filmes são resultado de um mesmo evento: o massacre ocorrido em *Columbine High School* em 20 de abril de 1999. Por meio da sensibilidade de Gus Van Sant e da assertividade de Michael Moore buscamos analisar de que maneira esse tipo de episódio nos Estados Unidos da América é um fenômeno cultural e, para tanto, recorreremos a estudos sociológicos, como os desenvolvidos por Cohen e Tonry. Tais estudos nos auxiliarão a repensar e melhor compreender como crianças e adolescentes abrem fogo dentro de uma escola e a significação desse acontecimento.

Palavras-chave: Estados Unidos, Violência, School Shooting, Cinema.

ABSTRACT

To reflect about the contemporary world leads us to consider many factors, such as the outbreaks of violence in a society. In our case, we turn our gaze to the United States of America, seeking to understand how this violence, and more specifically the *school shooting*, has become an icon that brings us back to that country. To do so, this research is centered on two cinematographic productions: *Elephant* (2003), by Gus Van Sant, and *Bowling for Columbine* (2002), by Michael Moore. Both films are the result of the same event: the massacre at *Columbine High School* on April 20, 1999. Through the Gus Van Sant's sensitivity and the Michael Moore's assertiveness, we sought to analyze in which ways this kind of episode, in the United States of America, is a cultural phenomenon, and to do this we will resort to sociological studies such as those developed by Cohen and Tonry, to broaden and rethink what tools would enable us to better understand how children and teenagers open fire within a school and the significance of that event.

Keywords: United States, Violence, School Shooting, Cinema.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico Pew Research Center	39
Figura 2: Land of the free, home of the brave	79
Figura 3: Quem vai proteger sua família?	82
Figura 4: We are Columbine	85
Figura 5: Biblioteca de Columbine High School	86
Figura 6: O verdadeiro “lar dos rebeldes”.....	86
Figura 7: Entrevista com Marlyn Manson	87
Figura 8: Uma família armada é uma família feliz	88
Figura 9: Isolamento	92
Figura 10: Elephant	93
Figura 11: Perspectivas	94
Figura 12: John na ligação	95
Figura 13: Ensudecedor	97
Figura 14: A leveza antes de um aviso	99
Figura 15: Para Elise	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – “América dos americanos”: questões de história e legalidade.....	17
1.1 – Violência e Civilidade.....	23
1.2 – Democracia e Liberdade.....	30
1.3 – Happiness is a Warm Gun.....	35
CAPÍTULO 2 – Massacre em Columbine	40
2.1 – Columbine e o School Shooting	41
2.2 – Juventude, sociedade escolarizada e desviação	52
2.3 - Pânico Moral, Funções do Conflito e Sociedade de Risco: Encarando Columbine.....	61
CAPÍTULO 3 - A América filmada pelos americanos: Elephant e Bowling for Columbine.....	74
3.1 - Bowling for Columbine e o Medo na América.....	78
3.2 - Elephant e a sensível adolescência.....	90
3.3 - Cinema ficcional e documentário.....	102
CONCLUSÃO.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111

INTRODUÇÃO

Os Estados Unidos da América, durante a sua formação tiveram diversos aspectos do seu conceito de civilidade influenciados pela colonização inglesa. Alexis de Tocqueville em *A Democracia na América*¹ defende que o ideal de democracia criado nos Estados Unidos foi pautado na moral puritana, a qual pode traçar suas raízes até a Revolução Inglesa (1529-1642). O Norte pode ter vencido a Guerra Civil, mas não foram seus valores morais que prevaleceram.

A sociedade contemporânea, e mais especificamente a estadunidense, se regozija com exhibições de sangue e aviltamentos, realizando sua catarse por meio da televisão, de filmes, esportes e outros momentos, nos quais atos brutais de terceiros expressam e liberam seus impulsos destrutivos, quais Freud se referem em *O Mal Estar na Civilização*².

Para Norbert Elias, o poder dentro de uma sociedade existe por meio de uma relação entre duas ou mais pessoas e/ou objetos, sendo então algo subjetivo, não há a possibilidade de possuí-lo *per se*. Passível de construção histórico-social, ele pode ser observado nas suas mais variadas formas. Nesse sentido, certos sujeitos ou até mesmo grupos sociais conseguem ter monopólio sobre algo que outros indivíduos necessitam, “portanto quanto maior as necessidades desses últimos, maior é a proporção de poder que detêm os primeiros”³.

¹ TOCQUEVILLE, Alexis de. *A Democracia na América*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1962.

² FREUD, Sigmund. *O Mal – Estar na Civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

³ GERRABA, Lucena. O Poder e o Cotidiano: Breve Discussão sobre o Poder para Norbert Elias, 2005. Disponível

em:<http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1H5TV3CW6FY5Y4V1KV/O%20PODER%20E%20COTIDIANO%20Breve%20discuss%C3%A3o%20sobre%20o%20poder%20para%20Norbert%20Elias%20Ademir%20G%20e%20Ricardo%20de%20F%20Lucena.pdf> Acessado em 10 de novembro de 2015.

Essa relação de poder presente nas sociedades europeias – França, Inglaterra e Alemanha, países tomados como objeto de estudo do autor –, também se fez presente na consolidação dos Estados Unidos da América como nação.

O conceito francês e inglês de civilização pode se referir a fatos políticos ou econômicos, religiosos ou técnicos, morais ou sociais. [...] pode se referir a realizações, mas também a “comportamento” de pessoas, pouco importando se realizaram ou não alguma coisa. [...] Até certo ponto, o conceito de civilização minimiza as diferenças nacionais entre os povos: enfatiza o que é comum a todos os seres humanos – na opinião dos que o possuem – deveria sê-lo⁴.

Nesse projeto de civilização/civilidade ocidental que se cria e recria desde a Idade Média, o ser humano necessitou aprender a limitar seus instintos ou desejos por destruição – algo clamado por seu id e mediado por seu ego – para conviver neste modelo de sociedade⁵. Dentro deste processo de autocontrole e patrulhamento moral e legal, a violência sai do âmbito público – a vivência social do mais forte e do guerreiro permitida nos primórdios da convivência humana, que, inclusive, denotava virilidade, sendo positiva neste contexto.

Como nos alerta Arlette Farge:

refletir sobre a história da violência e sobre a história das interpretações que a integram ao coração dos dinamismos sociais, a fim de se submeter a novas interrogações em face de um

⁴ ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador – Volume 1: Uma história dos Costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 24/25.

⁵ FREUD, Sigmund. *O Mal – Estar na Civilização*. Rio de Janeiro. Imago Ed. 1997. p. 24

presente inapreensível e cruel, pode parecer ambicioso e utópico. Entretanto, é justo tentar a aventura da reflexão para não se deixar desbordar por aquela do sentimento de fatalidade ou de impotência⁶.

Para refletir sobre o mundo contemporâneo, em que imagens e dados digitais são criados, distribuídos e dirigidos em rede mundial diariamente, é preciso compreender de forma mais aprofundada este vasto universo que configura o setor do entretenimento, que engloba músicas, vídeos, redes sociais, programas de televisão, jogos de video game, filmes entre outras mídias.

O cinema nesse contexto estabelece um lugar de importância. A sétima arte continua dialogando e nos propondo questões interessantes sobre cotidianos, vivências e condutas que muitas vezes podem passar despercebidas. Pensando nos gêneros cinematográficos, desde comédias românticas, terror e ação, é interessante como diversas obras (não importando seu gênero) possuem a violência como força que encadeia seus enredos. Filmes como *Terminator*, *Fight Club*, *Lord of the rings*, *21 Jump Street* entre tantos outros, que aparentemente são completamente diversos em seus públicos, possuem cenas de violência que permeiam suas tramas e são acessíveis ao grande público.

Essas imagens de crime e violência há muito bombardeiam o cotidiano norte americano, invadindo o âmbito público e privado pelas mais diversas mídias. A proliferação das imagens de dor e sofrimento apresentadas pelo cinema, pela televisão, literatura e jornalismo poderia produzir um espaço

⁶ FARGE, Arlette. *Lugares para a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 25

de reflexão em torno do cotidiano estadunidense a partir das noções de violência?

Escolhemos um evento em particular como ícone de um problema que prescutaremos: o tiroteio ocorrido em *Columbine High School* em 20 de abril de 1999, quando Erick Harris e Dylan Klebold, colocaram bombas caseiras em pontos estratégicos do prédio e abriram fogo contra seus colegas e professores. A cobertura dada a esse crime de tamanha brutalidade coloca em perspectiva o reverso de toda uma vivência baseada na civilidade e na cortesia, tanto que quando usamos a palavra “Columbine” um feixe de sentido nos toma de assalto, deixando claro que este não é um evento qualquer, banal. O que visualizamos neste cenário é a erupção dos instintos de violência de dois rapazes encontrando vazão e quebrando de modo ilógico o ideal do sonho americano.

Esse incidente repercutiu de forma estrondosa na mídia, servindo de inspiração para a criação de vídeo games, documentários, filmes, episódios de programas de televisão e até mesmo mais recentemente um livro, que a mãe de um dos rapazes, Sue Klebold, lançou no ano de 2016. Tendo como título *A Mother's Reckoning: Living in the Aftermath of Columbine Tragedy*, ela expõe as consequências do tiroteio na escola em sua íntima.⁷

Diante do episódio que tomamos para estudo, concentramo-nos em dois filmes para a discussão: *Elephant* (2003) e *Bowling for Columbine* (2002). Em *Elephant*, Gus Van Sant – a partir de um projeto realizado com alunos de uma escola em Portland, Oregon – roteiriza e dirige um filme que remonta

⁷ Para maiores informações, verificar em: <http://www.bbc.com> (visto em 24 de fevereiro de 2016)

dois planos temporais: um que se passa dentro de 30 minutos daquele dia e outro revelando 24h anteriores ao massacre, do ponto de vista dos dois atiradores. O documentário *Bowling for Columbine* de Michael Moore nos apresenta uma tese: o incidente em Columbine é um sintoma de uma sociedade que vive sob o espectro do medo.

Para tanto, nosso trabalho se desenvolverá em três capítulos, em que partiremos do objeto chave deste fatídico episódio, dadas as devidas proporções a um evento tão trágico. No primeiro capítulo faremos uma análise da história dos Estados Unidos e sua relação com as armas, buscando dialogar em específico com a Segunda Emenda da Constituição assinada em 1787 e os impasses relacionados a esta.

Compreendendo que o acesso a armas de fogo foram um dos pontos de debate mais fervorosos daquele ano de 1999, no segundo capítulo examinaremos como que este acontecimento foi de extrema importância para o que chamamos de *school shooting*, um termo-conceito que reflete acerca desta violência que ocorre especificamente no âmbito escolar.

Por este caminho, após nos atentarmos a conceitos e teorias caras para a nossa compreensão, nos debruçaremos sobre as duas películas selecionadas no terceiro capítulo. Aqui, temos como proposta averiguar como os recursos técnicos do cinema possibilitaram dois tipos de reflexões tão distintas como nos foi apresentada por Moore e Van Sant, a partir do mesmo ponto de discussão, a qual contempla todo esse conjunto a que nos dedicamos neste trabalho.

Escolhemos essa ordem de tecitura para prover ao leitor ferramentas teórico-metodológicas básicas para acompanhar a forma com que o nosso olhar se volta para essas películas. O *school shooting* apesar de não ser um fenômeno tão recente, os estudos sobre este não são ainda tão populares e por isso, buscamos aqui desenvolver mais um meio de nos aproximarmos desse objeto.

Capítulo 1 – “América dos americanos”:

questões de história e legalidade

Não vê leitor que as religiões se enfraquecem e que a noção divina dos direitos desaparece? Não percebe então que os costumes se alteram e que se apaga com ele a noção moral dos direitos? Não se dão conta de que em toda parte as crenças substituem-se pelo raciocínio e os sentimentos pelo cálculo? Se, em meio a esse abalo universal, o leitor não consegue ligar a ideia de direitos ao interesse pessoal que se oferece como único ponto imóvel no coração humano, que lhe restará então para governar o mundo, a não ser o medo?⁸

Os Estados Unidos da América se formaram como país independente a partir de uma guerra com a nação que os subjugava e a qual havia lhe colonizado – a Inglaterra. Essa guerra foi travada em nome da liberdade, assim como em tantos outros países que buscavam sua independência na América. Um embate que foi decisivo na construção da identidade dos Estados Unidos como nação, “the American Revolution was the discrete and definitive event that founded the nation, its consensus and the status quo”⁹.

Em *A Democracia na América*¹⁰, Aléxis Tocqueville reflete acerca de como os ideais desenvolvidos primeiramente na Europa, como igualdade e liberdade – conceitos comumente atribuídos ao Iluminismo – influenciaram a construção da democracia nos Estados Unidos. Apesar do evidente encantamento que Tocqueville sente em relação aos Estados Unidos, ele traz pontos importantes para se pensar a constituição deste país. O autor aponta

⁸ TOCQUEVILLE, Aléxis. *A Democracia Americana*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia LTDA, 1962. p. 189.

⁹ WEINER, Susan. “Terre à Terre”: *Tocqueville, Aron, Baudrillard and the American Way of Life*. In: *Yale French Studies*. N° 100, France/USA: Yale University Press, 2001. P: 13.

¹⁰ TOCQUEVILLE, Aléxis. *A Democracia na América*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia LTDA, 1962.

como apesar das diferenças pessoais e sociais entre os ingleses que migraram para a América, este grupo ainda constituía uma unidade, linguística e em certos termos, ideológica. Todo o processo de lutas partidárias, as noções de direitos advindas da educação política e os princípios de liberdade teriam contribuído para a formação política desse novo país.

Segundo o autor, o fato de que a maior parte dos demais imigrantes europeus que também foram para as Treze Colônias estar em condição de igualdade econômica e política, fez com que a sociedade norte-americana pensasse a democracia em um viés igualitário, na qual apesar das diferenças inatas, todos tivessem a mesma oportunidade de mobilidade social. Isso pode ser observado no período de independência dessas colônias e na elaboração da Constituição que as unificava. O conceito de civilização exposto por Elias será referência para compreender a elaboração e a dicotomia entre práticas de cortesia e violência.

O conceito de “civilização” refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível tecnológico, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às idéias religiosas e aos costumes [...] este conceito expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo. Poderíamos até dizer: a consciência nacional. Ele resume tudo que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou sociedades contemporâneas “mais primitivas”¹¹.

Assim, podemos observar como a formação dos Estados Unidos se iniciou pautada num regime de civilidade cortês. Diferente dos Estados europeus que passaram por transições comportamentais desde a antiguidade, os colonos que foram para a América já viviam num mundo que havia enfrentado a organização feudal e os efeitos da expansão marítima na modernidade.

¹¹ ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador – Volume 1: Uma História dos Costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. p. 23.

Muitos autores pensam a comparação entre os desenvolvimentos das colônias na América por meio de seus colonizadores. José Murilo de Carvalho em *A Construção da Ordem*¹², pensando o cenário brasileiro durante o Império, nos mostra como o estilo de governo, diferenciado em cada país, foi influenciado pela formação das suas elites, e conseqüentemente, pelo que essa concebia como padrão de vida cortês. O fato da Revolução Burguesa ter sido “abortada” em Portugal modificou seriamente sua visão sobre a burocracia, assim como a organização social, diferentemente dos Estados Unidos e da Inglaterra que, para o autor, são os maiores exemplos de nações onde essa revolução foi bem-sucedida.

Carvalho pontua como a homogeneidade da elite inglesa era baseada na manutenção da tradição por meio de escolas, universidades e práticas sociais – como esportes e clubes de convivência. Apesar das adversidades enfrentadas pelas colônias – como a falta de representação parlamentar em Londres e os embargos econômicos advindos dos desentendimentos com a metrópole –, sua unidade política ainda se mantinha, à duras penas.

No período da independência dos Estados Unidos da América, o mundo vivenciava também a Revolução Francesa, e as suas repercussões causaram uma relação de influência recíproca além de influenciar diversos movimentos que eclodiram simultaneamente. Pensando em sua independência e na democracia como uma nova forma de governo, na qual a igualdade é um ideal, é preciso ressaltar que este princípio só era válido para homens brancos, já que a escravidão foi abolida nos Estados Unidos somente após a Guerra de Secessão (1861-1865).

¹² CARVALHO, José Murilo de. *A Construção da Ordem: A Elite Política Imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

É importante ressaltar que a visão de que os Estados Unidos salvaguardaram sua unidade em plena harmonia e confluência é problemática. A atual configuração do país em cinquenta e dois estados foi formulada territorialmente por meio de lutas e batalhas, tanto físicas quanto políticas, que ainda se sustenta por acordos e sistemas elaborados para manter a república.

E apesar das colocações de Tocqueville e Carvalho de que a chegada desses imigrantes europeus ao Novo Mundo fosse pacífica, a história nos aponta divergências. Essas diferenças são ainda mais gritantes quando voltamos nosso olhar para os imigrantes africanos de diversas etnias que foram trazidos à força de além-mar e que ao chegar na terra da *liberdade* e da *igualdade* se tornavam escravos, e que mesmo após a abolição, continuaram a enfrentar uma batalha diária, moral e política.

Então, após sua emancipação da Inglaterra, a despeito de manter a unidade territorial e linguística, as antigas Treze Colônias travaram um conflito ideológico interno. Um dos resultados deste combate foi a supramencionada Guerra de Secessão. Na historiografia existente, podemos distinguir duas linhas interpretativas deste evento:

A primeira, difundida pelos vitoriosos logo após o final da guerra, [...], defende a ideia de que se tratou antes de mais nada de um conflito social, opondo classes sociais antagônicas em torno da questão da escravatura. Lida de maneira sintética, a conclusão dessa corrente, que chamaríamos de “sociológica”, é de que a guerra foi travada em torno de princípios inconciliáveis, isto é, a luta da liberdade contra a escravidão. Para outra corrente de pensamento, no entanto, a qual denominaríamos de “geopolítica”, o confronto assemelhou-se mais a um embate clássico entre Estados soberanos, e menos a uma “revolução social” no estilo “luta de classes”, como eram os exemplos europeus das Revoluções Inglesa e Francesa, ou da “Insurreição dos Povos”, de 1848. Por essa razão, ele deveria ser interpretado sumariamente

como sendo uma “guerra entre regiões”, na qual o Norte teria lutado contra o Sul¹³.

A crença na igualdade entre os compatriotas, que Tocqueville tanto admira na sociedade americana do século XIX, não é a mesma leitura que temos sobre o conceito hoje. É preciso lembrar que dentro da vivência do autor o termo igualdade designava “o desaparecimento das rígidas divisões em ordens que estruturavam as sociedades feudais”¹⁴. A importância que a luz da democracia gera sobre o mundo neste período será uma temática que se repetirá posteriormente. Mesmo assim, o autor já adverte¹⁵ como a situação do negro e da escravidão no país logo iria se tornar insustentável, pois mostrava uma brecha no tecido moral, um aspecto que já havia sido percebido pelos estados do Norte.

Pensando em uma conjuntura maior, levando em consideração as duas interpretações, podemos refletir acerca de um cenário em que a vitória dos estados do Norte na Guerra de Secessão foi maior que geopolítica ou sociológica. O Norte defendia a abolição da escravidão não por pensar que os negros eram iguais, dignos de respeito e decência, nem tampouco por uma pura questão econômica, ao levar em conta o crescimento do capitalismo. A defesa deste ato era uma questão moral, pois dentro da perspectiva religiosa dos puritanos – imigrantes cristãos ingleses – era um erro continuar com a prática escravista, pois embora brancos e negros não fossem iguais, os últimos ainda eram humanos e o trabalho forçado era imoral. Neste viés, a vitória do Norte na Guerra de Secessão não foi só uma vitória geopolítica ou sociológica, mas uma vitória da moral puritana que se estendeu por todo o país.

¹³ MARTIN, André. “Guerra de Secessão”, In: MAGNOLI, Demétrio. (org) *História das Guerras*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 232.

¹⁴ RANCIÈRE, Jacques. *Um Profeta Equívoco*. Folha de São Paulo. São Paulo: 31 de julho de 2005. In: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs3107200507.htm>. Acesso em 13 de Novembro de 2016.

¹⁵ TOCQUEVILLE, Alexis. *A Democracia na América*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia LTDA, 1962. p. 261.

Além da questão moral, havia também as particularidades na lógica do trabalho que diferenciavam os estados do Norte e do sul. Enquanto os estados do Norte abraçavam os desdobramentos da Revolução Industrial (1760-1860) e caminhavam para um processo de automatização em sua produção, fazendo o beneficiamento de matérias-primas, os estados do Sul contavam com uma produção essencialmente agrária, privilegiando o algodão, o tabaco e a cana-de-açúcar. Assim, o trabalho escravo se fazia autorizado para a viabilidade dos lucros. Os estados nortistas com o processo de industrialização, possuíam uma lógica diferente, que necessitava de mão-de-obra qualificada e também de consumidores de seus produtos, logo, aqueles que recebiam por seu trabalho, poderiam também consumir.

A junção dos aspectos econômicos com a unidade cristã que Tocqueville aponta na origem da construção do país influenciará muito a consolidação do que é tido como *moral*, sendo baseada na tradição, na conservação da família e no valor do trabalho em uma relação de oposição com o que viria ser definido como *imoral*, mesmo após o surgimento e difusão de outras vertentes religiosas no país.

Existe nos Estados Unidos uma multidão inumerável de seitas. Todas diferem no culto que é devido ao Criador, mas todas concordam sobre os deveres dos homens uns para com os outros. Cada seita adora Deus, pois, à sua maneira, mas todas as seitas pregam a mesma moral em nome de Deus[...]. Aliás, todas as seitas, nos Estados Unidos, estão compreendidas dentro da unidade cristã, e a moral do cristianismo é a mesma em toda parte¹⁶.

Os princípios de moral e direito são vistos entrelaçados, quase inseparáveis da vivência estadunidense, assim como em vários países ocidentais. Observando os movimentos religiosos cristãos na América,

¹⁶ TOCQUEVILLE, Alexis. *A Democracia na América*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia LTDA, 1962. p: 262.

Tocqueville aponta como eles remetem à uma sensação de unidade. Normas morais mais importantes que apelam para um sentimento purista são transformadas pelo Estado em normas jurídicas, tornando-se a base do direito e da legalidade. Essa situação moral e legalista, juntamente com uma política de poder quase sempre tida como imperialista, deu início ao que foi denominado como *Pax Americana*.

1.1 Violência e Civilidade

A mudança para a conduta de civilidade, como Norbert Elias expõe, é um processo contínuo, no qual se procura formular melhorias nos padrões de conduta e de comportamento, privilegiando a construção de argumentos e de diálogo como meio indispensável para a defesa de seus interesses, ao invés do conflito e da violência física. Essa constante aprendizagem do controle dos impulsos nunca é feita de modo indolor, ou brando, sempre deixando feridas abertas nas sociedades.

Com a abolição da violência física – como meio de ganho e/ou de vantagem pessoal, geralmente do mais forte sobre o mais fraco – o Estado toma o monopólio da violência para si, sob a justificativa e o discurso da legalidade e da manutenção da ordem. Somente o Estado, dentro do Direito Constitucional, tem autorização para fazer uso desse recurso, geralmente visando o controle da sua ordem e da sua concepção de boa conduta social.

[...] até finais do século XIX, em um longo período de formalização das boas maneiras e o disciplinamento das pessoas, as

emoções “perigosas” tais como aquelas relacionadas com a violência física (incluindo a violência sexual) passaram a ser evitadas, reprimidas e negadas de maneira automaticamente crescente, ou seja, gradativamente reguladas pelos próprios medos mais íntimos de uma consciência muito mais rígida e autoritária. O tipo de personalidade dominada pela consciência se estava constituindo para se tornar dominante. No século XX, houve uma informalização das boas maneiras e uma “emancipação das emoções: as emoções que tiveram sido negadas e reprimidas (re)adquirem acesso à consciência conseguindo maior aceitação nos códigos sociais”¹⁷.

O autor explica que essas transformações não são nem irracionais, nem planejadas com base na rede de relações que os indivíduos desenvolvem. Podemos associar essa relação reconhecida por Elias com a exposição teórica que Émile Durkheim fez em *Da Divisão Social do Trabalho*¹⁸. Compreendendo que a divisão social do trabalho vai muito além das relações meramente econômicas, podemos observar como a divisão das atividades fornece e mantém essa rede de relações, da qual fala Elias, em um movimento constante e em um equilíbrio próprio.

Com base nessas redes de relações, o ser humano foi ampliando sua percepção dos efeitos de causa e consequência, e buscando controlar seus atos e comportamentos, entendendo que suas ações possuem impacto sobre a vida de terceiros e vice-versa.

À medida que mais pessoas sintonizavam sua conduta com a de outras, a teia de ações teria que se organizar de forma sempre mais rigorosa e precisa, a fim de que cada ação individual desempenhasse uma função social. O indivíduo era compelido a regular a conduta de maneira mais diferenciada, uniforme e estável¹⁹.

¹⁷ WATERS, Cas. La civilización de las emociones: Formalización e informalización. In: Kaplan, Carina Viviana (coord.). *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008. p.81.

¹⁸ DURKHEIM, Émile. *Da Divisão Social do Trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

¹⁹ ELIAS, N. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990 (vol. 2). p. 196.

Essa tomada de consciência, de uma vigilância quanto aos modos e as atitudes individuais foi se tornando mais complexa, de acordo com o próprio ritmo de complexidade que a sociedade ia tomando. Elias aponta que em sociedades menos complexas, como eram as dos guerreiros, as urgências, os ímpetos e rompantes de violência seriam mais abertos e ocorreriam de forma pública, naturalizada. Já em sociedades mais complexas, os indivíduos controlam tanto essas ações que a violência não teria mais espaço no âmbito público.

Assim, a criação de monopólios de força, de violência e de poder seriam mais estáveis em sociedades que possuem a divisão das funções sociais interdependentes, formando cadeias intrincadas. Quanto maior o número de indivíduos vinculados a outros, mais fortes são esses monopólios de poder, pois em sociedades com um grau de complexidade menor, a formação desses monopólios seria mais instável.

É importante ressaltar que a organização monopolista da violência física geralmente não controla o indivíduo por meio de ameaças diretas. Em muitos casos, elas ocorrem por meio das próprias reflexões dos indivíduos sobre a sua relação com o grupo social. E apesar dessas pulsões e emoções deixarem o ambiente da vida pública, tal qual na época dos guerreiros, elas não deixaram de existir, pelo contrário, somente encontraram novos meios de serem expressos.

Para tudo que faltava na vida diária um substituto foi criado nos sonhos, nos livros, na pintura. De modo que, evoluindo para se tornar cortesã, a nobreza leu novelas de cavalaria; os burgueses assistem em filmes à violência e à paixão erótica. Os choques físicos as guerras e as rixas diminuíram e tudo o que as lembrava, até mesmo o trinchamento de animais mortos e o uso da faca à mesa, foi banido da vista ou pelo menos submetido a regras sociais cada vez mais exatas. Mas ao mesmo tempo, o campo de batalha foi, em certo sentido, transportado para dentro do indivíduo. Parte das tensões e paixões que antes eram liberadas diretamente na luta

de um homem com o outro terá agora que ser elaborada no interior do ser humano²⁰.

Para ir além dos sentimentos de debilidade e fraqueza diante destes aspectos de violência e brutalidade do nosso cotidiano, é preciso encarar qual é a sua condição em nossa história. Arlette Farge em *Lugares para a História*²¹ nos oferece uma nova perspectiva sobre o assunto. A agressividade e o sofrimento como expostos pela autora são geralmente tomados na historiografia como consequências de rupturas sociais e de movimentos político-econômicos, que, por sua vez, ganham a centralidade das análises e das discussões, mas esses aspectos em si (dor, sangue e violação) são somente mencionados ou definidos em números e estatísticas.

Ademais, o historiador marca muitas vezes sua temporalidade e sua cronologia com essas discontinuidades sofridas, encadeando o tempo através daquilo que rompeu, quebrou, interrompeu com acontecimentos dolorosos e sangrentos²².

Esse lado obscuro de nossa história muitas vezes é relegado ao esquecimento, pois não se visualiza a *violência* e o *sofrimento* como os objetos em si. A aflição, a ansiedade, o sofrimento e a ferocidade seriam aspectos secundários nessa democracia, como apontaremos mais adiante. Eles são tirados de cena por não invocar essa imagem límpida e cristalizada de uma *nação perfeita*. São parte de uma dimensão mais sinistra, negligenciada ao ponto de se tornar quase intocável – não que esta não seja perceptível, mas pela dificuldade em acessá-la racionalmente – criando uma atmosfera de mistério em torno dela.

²⁰ ELIAS, N. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990 (vol. 2). p. 203.

²¹ FARGE, Arlette. *Lugares para a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

²² FARGE, Arlette. *Lugares para a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 14.

Logo, Robert Muchembled, em *A História da Violência – Do Fim da Idade Média aos nossos dias*²³, nos traz uma análise do comportamento agressivo na Europa Ocidental e na sociedade contemporânea. A palavra *violência* segundo o autor seria uma derivação da palavra *vis*, do latim, que significa força, vigor. O uso desse termo teria surgido em meados do século XIII, sendo associado aos homens, pois seu significado era ligado à virilidade masculina, sobretudo à juventude – tida como uma faixa etária turbulenta e insubmissa –, designando as expressões mais funestas deste vigor.

Nos séculos XVI e XVII, a juventude, termo que na época designava a adolescência, possui uma consideração ambígua. É um tempo portador de promessas e uma idade “obscura e devassa”, a pior e a mais perigosa de todas, segundo certos autores. Os moralistas ingleses não se cansam de estigmatizar os pecados dos jovens, especialmente seus costumes liberais²⁴.

O processo de controle da violência instituído no estatuto de civilidade e cortesia contém continuidades e rupturas como todo movimento histórico. Muchembled nos aponta uma maior mudança na busca da satisfação pela agressividade na classe média, sobretudo na contemporaneidade.

As continuidades que cabe observar desde há séculos em matéria de violência e homicídio se referem à proclamação da hegemonia masculina. Na Suécia, por exemplo, os combates e assassinatos conservam características idênticas desde o século XVI até o século XX. Frequentemente são consequência de um ataque de raiva, após uma briga ou uma provocação relativa à questão de honra ou de dívidas, agravada pelo álcool. Os protagonistas pertencem sobretudo às camadas inferiores da população. Porém, seu número diminui muito durante esse período. As classes médias são as primeiras em pacificar-se, provavelmente, porque seus membros encontram outros métodos para afirmar sua virilidade²⁵.

²³ MUCHEMBLE, Robert. *A História da Violência – Do Fim da Idade Média aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

²⁴ Idem, idem. p. 348.

²⁵ Idem, idem. p. 353.

Para Freud, o ser humano possui dois instintos primevos, *Eros* e o *Thanatos* (*Instinto de Morte* ou *Destruição*)²⁶. Essas duas forças muitas vezes são indissociáveis, coexistindo e promovendo o desenvolvimento e destruição do indivíduo e da sociedade. O *Eros* é o instinto responsável pela união primeira, que forma o núcleo familiar e a associação desta com os demais indivíduos do círculo social. Já o *Instinto de Morte* é uma força destrutiva, que pode suprimir o indivíduo e, por conseguinte, a sociedade, já que essa se desenvolve de maneira muito similar ao do sujeito, segundo Freud. A batalha eterna entre o *Eros* e o *Thanatos* seria a força motriz de todo desenvolvimento humano nesta perspectiva. Os dois instintos básicos estão ligados aos desejos que sentimos, que são desenvolvidos e exigidos pelo id. Mas a relação entre o *id*, o *ego* e o *superego* mantém certo controle sobre o que fazemos, afinal, vivemos em associações morais e jurídicas e não podemos realizar todos os nossos anseios e impulsos:

É impossível desprezar até que ponto a civilização é construída sobre a renúncia aos instintos, o quanto ela pressupõe exatamente a não satisfação (pela opressão, repressão ou algum outro meio?) de instintos poderosos. Essa “frustração cultural” domina o grande campo dos relacionamentos sociais entre os seres humanos²⁷.

O *Instinto de Morte* gera pulsões de agressividade para as quais a sociedade se vale de métodos, tal como a instauração de ordem, para não se deparar com o seu fim. Apesar disso, ainda é complexo – e um tanto idealista – o pleno abandono de tais pulsões. Daí o surgimento, na opinião de Freud, dos sentimentos de culpa e remorso, incômodos que vivenciamos rotineiramente em nossa realidade e dos quais não conseguimos nos livrar tão facilmente. Os instintos de agressividade não possuem lugar na sociedade

²⁶ FREUD, Sigmund. *O Mal – Estar na Civilização*. Rio de Janeiro. Imago Ed. 1997.

²⁷ Idem. p. 52

contemporânea. Não sabendo como lidar com tais sentimentos e vontades, o homem se vê frustrado.

A abdicação dos impulsos e vontades bem como a opressão do modelo da sociedade ocidental contemporânea não deixam muitos espaços para a violência. Refletindo sobre a sociedade cortês, em que a acomodação na vida privada e a vigilância constante da agressividade pode ser opressora, Norbert Elias coloca que:

[...] parece que foi Kant quem primeiro expressou uma experiência e antítese específicas de sua sociedade em conceitos correlacionados. Em 1784, ele escreveu *Ideias sobre uma História Universal, do ponto de vista de um Cidadão do Mundo*: “Cultivados a um alto grau pela arte e pela ciência, somos civilizados a tal ponto que estamos sobrecarregados por todos os tipos de decoro e decência social”²⁸.

O *dogma da soberania do povo* que os Estados Unidos da América ostentam desde os primórdios de sua democracia, é uma bandeira que para Tocqueville faz parte de toda a organização social do país. Nesse sentido, podemos observar como Muchembled e Elias dialogam quando se propõem a refletir sobre como a violência a despeito de se fazer presente na nossa vida diariamente (e aqui podemos pontuar que nos Estados Unidos esta também se faz sentir) acaba relegada a um lugar de *não discussão*.

²⁸ ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador – Volume 1: Uma História dos Costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. p. 27.

1.2 Democracia e liberdade

Nós, o povo dos Estados Unidos, visando formar uma união mais perfeita, estabelecer a justiça, assegurar a tranquilidade doméstica, prover a defesa comum, promover o bem-estar geral e garantir os benefícios da liberdade para nós próprios e a nossa posteridade, ordenamos e estabelecemos esta Constituição para os Estados Unidos da América²⁹.

Ao esmiuçar o perfil da sociedade americana, Aléxis Tocqueville na segunda parte de sua obra, começa a especificar que o entendimento entre os cidadãos comuns com o modo político representativo muito tem a ver com a situação que se estabeleceu a partir dos pequenos proprietários com seus próprios negócios.

Enquanto que o europeu procura escapar às suas tristezas domésticas perturbando a sociedade, o americano busca em seu lar o amor à ordem, que depois leva aos negócios de Estado³⁰.

Apesar de apreciar o quão “bem-sucedida” é a democracia na América, com seu modelo representativo, seu incentivo às associações políticas e à criação de comunas – que hoje podemos ver na forma de sindicatos –, Tocqueville já observava como a representação política e a imersão na vida privada e em seus pequenos deleites podiam levar a uma alienação social. O projeto de igualdade tornar-se-ia uma tirania da maioria e, neste sentido, a observação pelos costumes tradicionais reprimiria o indivíduo que não compactua com este modelo.

Howard Zinn, em sua obra *Declaration of Independence: Cross-Examining American Ideology*³¹, nos apresenta uma perspectiva interessante sobre

²⁹ Constituição dos Estados Unidos, assinada em 1787.

³⁰ TOCQUEVILLE, Aléxis. *A Democracia na América*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia LTDA, 1962. p. 225.

o desenvolvimento da democracia na América, que com o discurso de pluralidade, igualdade e liberdade tem seus direcionamentos transformados por aqueles que detêm o poder, seja de forma estatal, institucional etc.

If those in charge of our society – politicians, corporate executives, and owners of press and television – can dominate our ideas, they will be secure in their power. They will not need soldiers patrolling the streets. We will control ourselves. Because force is held in reserve and the control is not complete, we can call ourselves a "democracy". True, the openings and the flexibility make such a society a more desirable place to live. But they also create a more effective form of control. We are less likely to object if we can feel that we have a "pluralist" society, with two parties instead of one, three branches of government instead of one-man rule, and various opinions in the press instead of one official line³².

Para muitos estudiosos do assunto, Tocqueville ocupa um local quase de *profeta* da sociedade americana contemporânea. Como Jacques Rancière coloca,

Tocqueville teria descrito antecipadamente todos os males que passaram da América para a França: o consumo em massa, submetendo os indivíduos, pelas próprias vias da satisfação narcisística de seus desejos, a um modelo de vida padronizado; a exacerbação das exigências egoístas que negam o interesse comum; a tirania da opinião democrática; as devastações do "comunitarismo", que exige que todas as diferenças sejam respeitadas e tratadas igualmente; a extensão da igualdade a todos os campos, incluindo os do saber e de sua transmissão, tornando o aluno igual a seu mestre e um usuário que trata a escola como um cliente trata seus fornecedores etc.³³.

Mas para compreendermos melhor essa *profecia* de Tocqueville que Rancière levantou, temos que voltar nosso olhar em um primeiro momento para a base desta democracia: a Constituição. A nova nação em um de seus

³¹ ZINN, Howard. *Declaration of Independence: Cross-Examining American Ideology*. USA: Harper Perennial, 1990.

³² Idem. p. 1.

³³ RANCIÈRE, Jacques. *Um Profeta Equívoco*. Folha de São Paulo. São Paulo: 31 de julho de 2005. In: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs3107200507.htm>. Acesso em 13 de Novembro de 2013.

primeiros atos como tal, abriu o debate sobre a concepção de sua Carta Magna.

Durante vários meses, a Convenção da Filadélfia discutiu o texto da nova Constituição. James Madison foi um dos mais destacados redatores desse texto. Desde que foi submetido ao Congresso, em setembro de 1790, quando ratificado pelo mesmo Congresso, transcorreram quase três anos, demonstrando a dificuldade de consenso em torno de algumas questões³⁴.

Como pedra fundamental dessa democracia que se ergueu com tanto fervor, temos a Constituição, que em seu texto define primeiramente a divisão dos poderes em Legislativo, Executivo e Judiciário, estabelecendo em suas seções os direcionamentos e prerrogativas de cada poder.

O federalismo (autonomia para cada estado) é um conceito que atravessa toda a Constituição. A Constituição criou uma república federalista presidencial. O governo de cada colônia (agora estado) procura se equilibrar com o governo federal. Além disto, os poderes estão, dentro da tradição ensinada pelo filósofo Montesquieu, divididos em Executivo, Legislativo e Judiciário. Por seu caráter bastante amplo, a carta magna dos Estados Unidos assegurou sua durabilidade[...]. À Suprema Corte dos Estados Unidos iria caber, no futuro, o papel de interpretar a Constituição e decidir sobre a constitucionalidade ou não das leis estaduais e das decisões presidenciais.³⁵

Após uma luta pela independência que havia unificado as Treze Colônias, para além de suas diferenças e em prol de um confronto contra um inimigo comum, aqueles que ali começaram a inventar uma nação se encontravam novamente de frente com velhas questões que causavam tantas discussões, como o papel e a autonomia de cada um daqueles novos estados. A Constituição de 1787 contou com um debate intenso e decidiu pelo

³⁴ KARNAL, Leandro [et al.] *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2015. P: 93.

³⁵ Idem. p: 94.

federalismo, em que a liberdade de organização de cada estado estava resguardada pela lei suprema do novo país.

O historiador brasileiro Leandro Karnal argumenta que essa característica possibilitou a permanência dessa Constituição até hoje, sem passar por reformas devido sua abrangência, já que não haveria motivos para maiores discórdias pois o poder federal central pouco afetava a vida particular de seus cidadãos.

Além da divisão dos poderes, a Constituição conta também com um adendo conhecido como *Bill of Rights* ou Carta de Direitos, na qual está estabelecido alguns dos direitos básicos dos cidadãos, tais como a liberdade de expressão, de imprensa e reunião assegurados logo na Primeira Emenda.

Já nas dez primeiras emendas à constituição, em 1791, os direitos e liberdades individuais são esclarecidos e aprofundados. Essas emendas, chamadas *Bill of Rights*, são muitas vezes consideradas mais importantes que todo o texto da Constituição. A Primeira Emenda proíbe que se estabeleça uma religião oficial ou se limite o exercício de qualquer religião. A liberdade de expressão e a de imprensa são declaradas fundamentais e o povo tem direito a reunir-se pacificamente e fazer petições contra um ato governamental que não lhe agrade. A Segunda Emenda garante o direito de cada cidadão ao porte de armas. A Terceira trata da proibição de se alojar soldados nas casas sem o consentimento do proprietário. Outras emendas falam do direito ao júri, do direito a um julgamento público e rápido, proíbe multas excessivas e penas cruéis, e – no máximo do cuidado democrático – a Nona Emenda afirma que todos os direitos garantidos nas emendas não significam que outros, não escritos, não sejam válidos também³⁶.

A organização da Carta de Direitos prioriza os direitos individuais, partindo do direito à liberdade de expressão garantido na Primeira Emenda até a outros direitos que por diversas questões não foram colocados no texto, mas estão assegurados pela Nona Emenda.

³⁶ KARNAL, Leandro [et al.] *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2015. p: 96.

Hoje, a Constituição de 1787 representa os princípios e o *espírito* da nação que se formulou a partir da guerra contra a Inglaterra. Apesar de conter pontos de inspiração em concepções políticas e filosóficas estrangeiras, a ideia de um povo e seus direitos fundamentais permanece. Ainda assim, a interpretação da Constituição e de suas Emendas possibilitaram um histórico e uma série de casos exemplares, que abriram precedentes para futuras questões.

But with regard to most parts of the Bill of Rights, the ability of partisans to make extreme constitutional arguments is limited by the existence of large bodies of judicial caselaw and scholarly explication, which set the bounds for respectable discourse on the subject³⁷.

Com essas características, a Constituição dos Estados Unidos serviu como modelo e fonte de inspiração para tantos outros países que buscavam se consolidar após suas devidas independências das nações colonizadoras. Aqui também vale apontar que para além da questão jurídica, os artigos e emendas da Constituição de 1787 também foi fonte de estudo acadêmico, levantando debates acerca da organização e da prevalência desses direitos individuais e sua relação com a coletividade. Pensar em uma nação que prioriza os direitos dos indivíduos e que se apresenta como um corpo social tão bem integrado, à primeira vista, pode causar uma certa confusão. É nesse sentido que se colocam os debates sobre o controle de armas e as prerrogativas da Segunda Emenda.

³⁷ REYNOLDS, G.H. *A Critical Guide to the Second Amendment*. In: 62 Tenn, V: L. Rev. (461-511), 1995. p, 462.

1.3 Happiness is a Warm Gun

Para a nossa pesquisa, se torna cara a compreensão e a reflexão em torno da Segunda Emenda, que traz em seu escopo um texto sucinto e claro: “A well regulated militia, being necessary to the security of a free state, the right of the people to keep and bear arms, shall not being infringed ”³⁸.

Karnal pontua muito acertadamente que a Carta de Direitos chega a ser interpretada e vista, talvez, como a parte mais importante da Constituição. Nesse sentido, é relevante observar como os princípios da Carta de Direitos são fundamentais dentro da sociedade estadunidense. O direito à liberdade de expressão é inviolável e nos contempla com questões controversas como: até onde vai a licença da livre expressão e onde começa o perjúrio e o discurso de ódio?

Para a pesquisa, a discussão que é levantada a partir da Segunda Emenda é a relação entre o direito de portar e conservar armas e o controle de armas pelo Estado. Para tanto é preciso ter em mente que,

The same men who wrote the Constitution, creating a strong central government, also wrote the Bill of Rights that amended the Constitution. Contrary to popular myth, the amendments were not a radical revolutionary response to the conservative constitution. The Congress of 1789, which wrote the Bill of Rights, was totally and completely dominated by Federalists, supporters of Constitution, who had no desire to undermine the stability of the new government or diminish its power. [...] It is in this context that the Second Amendment was written, and it is in this context that is must be understood.³⁹

³⁸ Bill of Rights, Second Amendment.

³⁹ FINKELMAN, Paul. “A Well Regulated Militia”: The Second Amendment in Historical Perspective. In: Chicago – kent Law Review. Vol. 76, N° 195, 2000. p: 117-118.

Como expõe Paul Finkelman, ao contrário do que se acredita popularmente, de que a Carta de Direitos seria uma resposta a uma constituição conservadora, esta seria na verdade complementar, já que foi escrita pelas mesmas pessoas, incluindo James Madison e portanto, norteadas pelos mesmos princípios. Partindo deste pressuposto, Finkelman coloca que devemos compreender a Segunda Emenda neste contexto.

Podemos ampliar esta conjuntura com a colocação de Karnal:

[...] Porém, a Guerra de Independência é também fruto da luta de milícias, grupos mais ou menos autônomos de colonos que faziam atos de sabotagem contra o Exército Inglês. Nessa época, desenvolve-se uma noção muito importante para os Estados Unidos: os *minutemen*, homens que deveriam estar prontos para defender-se a qualquer minuto dos ataques da Inglaterra, sendo verdadeiros “cidadãos em armas”. Em decorrência dessa mentalidade, na futura Constituição dos EUA seria garantido o direito ao cidadão de portar armas, princípio mantido até hoje. (Se na época da guerra contra a Inglaterra essa ideia tinha certa validade, hoje ela é um obstáculo ao desarmamento da população)⁴⁰.

A ideia de homens prontos para o combate, sempre numa perspectiva de defesa contra os inimigos da nação, ou até mesmo da legítima defesa, permeia o imaginário e o discurso que envolve a Segunda Emenda. Quando colocamos essas duas premissas em contato – o caráter de complementação da Carta de Direitos e a ideia de autopreservação dos *minutemen* – nos encontramos numa conjuntura de impasse a respeito do controle de armas pelo Estado. Ainda neste âmbito, nos deparamos com a leitura da Constituição que entende também ser direito do povo não ceder o monopólio do porte de armas às mãos do governo, a fim de evitar uma tirania.

⁴⁰ KARNAL, Leandro [et al.] História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2015. P: 88-89.

Thus, the right to keep and bear arms was considered an essential form of protection not just for home and hearth, but also against government tyranny. It can be understood as yet another of the forms of division of power that the Framers created to protect citizens' liberties. It is commonplace to note that the Framers divided power within the federal government, by apportioning it among three branches, and that the Framers divided government power in general by splitting it between the federal government and the governments of the states. [...] If the federal and state governments are merely agents of the people, it is logical that the people would be reluctant to surrender a monopoly on military power to their servants, for fear that their servants might someday become their masters⁴¹.

A questão do controle de armas já foi debatida e até mesmo alguns projetos de leis e algumas legislações sobre a temática foram implementadas, como a *Brady Handgun Prevention Act*, apresentada ao Congresso por Charles E. Schumer em março de 1991, mas só veio a ser votada em 1993, sendo assinada pelo então presidente Bill Clinton, em novembro do mesmo ano.

Essa lei prevê que seja feita uma checagem de antecedentes de possíveis compradores de armas de fogo. Dentro dessa verificação, fugitivos, pessoas com problemas psiquiátricos, criminosos, indivíduos que abandonaram a cidadania norte-americana entre outros, não seriam elegíveis para adquirir esse tipo de artefato. Em teoria, essa lei traria uma maior restrição ao acesso às armas, configurando como uma das medidas federais de controle.

Porém, o que realmente acontece é um grande desencontro de informações. Como vimos anteriormente, a legislação federal é abrangente e o tratado de autonomia entre os estados dá a eles poderes legislativos próprios. Cada estado tem suas próprias leis, sendo assim, algo que é configurado como crime em um estado, pode não ser em outro; as penas e restrições são distintas em cada um deles; logo, a aplicação da *Brady Handgun Prevention Act* se torna complicada e pouco efetiva.

⁴¹ REYNOLDS, G.H. *A Critical Guide to the Second Amendment*. In: 62 Tenn. L. Rev. 1995 (461-511) p: 465.

A compra e a manutenção de armas nos Estados Unidos é uma atividade tradicional, tanto pelo direito de portar armas desde a fundação do país, passando pela própria história, em episódios como a conquista do oeste, a Guerra Civil Americana, chegando até mesmo à prática da caça como um esporte nacional, realizado com maior afinco em estados do como Idaho, Wisconsin, Michigan e Montana.

Nesse cenário, os cidadãos encontram facilmente formas de acessar e comprar armas e munição, seja em lojas especializadas, antiquários, redes de supermercados e em nosso mundo globalizado, conseqüentemente também na internet. Tal facilidade gera um dos maiores pontos de debate e problemas enfrentados pelos governos, tanto dos estados quanto federal.

Essa é uma temática que ganha destaque em matérias de jornais tais como o *The New York Times*⁴², a *BBC News*⁴³, *Chicago Sun Times*⁴⁴ com grande frequência, o que acaba levantando a questão: o que a população pensa a respeito disso?

A *Pew Research Center*, uma instituição independente que conduz pesquisas sobre opinião pública, a respeito de atitudes e tendências nos Estados Unidos e no mundo, publicou em 26 de agosto de 2016 dados sobre uma pesquisa que tinha como foco a seguinte colocação para seus entrevistados: “*What do you think is more important – to protect the right of Americans to own guns, OR to control gun ownership?*”⁴⁵

⁴² Maiores informações em: www.nytimes.com. Último acesso em: 11 de dezembro de 2016.

⁴³ Maiores informações em:

<http://www.bbc.com/portuguese/search/?q=controle+de+armas+nos+estados+unidos>. Último acesso em 11 de dezembro de 2016.

⁴⁴ Maiores informações em:

<http://chicago.suntimes.com/politics/gun-lobby-blocks-crucial-federal-appointment/>. Último acesso em 11 de dezembro de 2016.

⁴⁵ “O que você pensa que é mais importante – proteger o direito dos americanos de possuir armas ou o controle sobre a posse de armas?” – tradução nossa. Fonte: <http://www.people-press.org/2016/08/26/gun-rights-vs-gun-control/#total>. Último acesso em: 11 de dezembro de 2016.

A pesquisa é detalhada, contando com informações específicas sobre gênero, idade, raça, ideologia, filiação partidária entre outros quesitos à respeito dos entrevistados, fornecendo dados que nos possibilitariam traçar um perfil daqueles que são a favor de leis mais rigorosas quanto ao controle de armas e dos que seriam contra. Como apresentado no gráfico abaixo, podemos observar que a linha em tonalidade laranja representa a opinião daqueles que são a favor ao direito às armas, e a linha que se encontra em tonalidade rósea, daqueles a favor ao controle de armas.

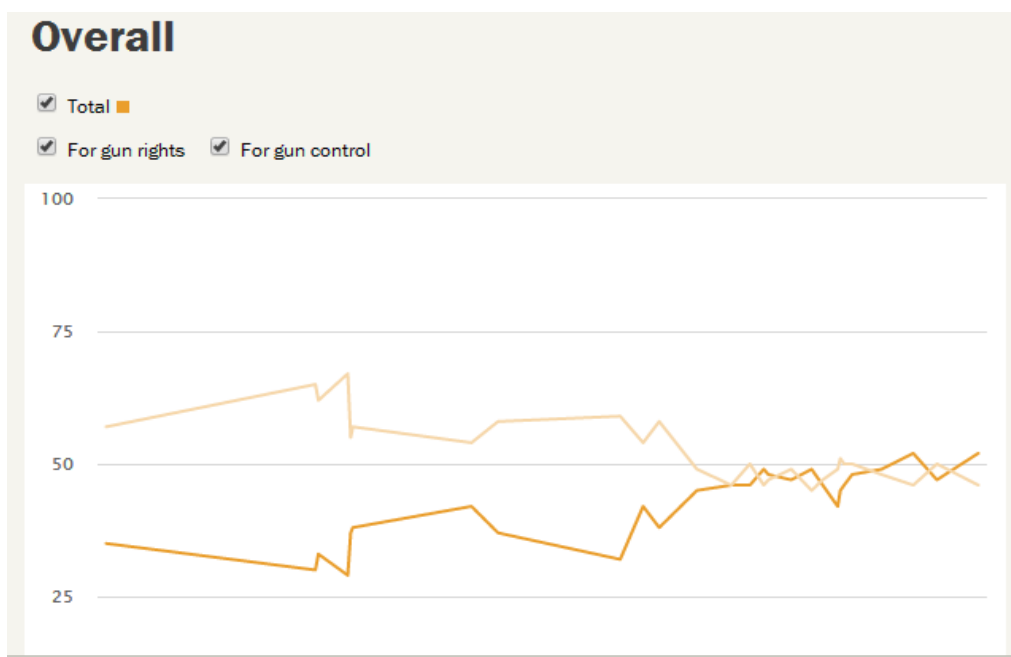


Figura 1: Gráfico *Pew Research Center*
Legenda do Gráfico:

○ a favor do controle de armas ○ a favor do direito às armas

Fonte: <http://www.people-press.org/2016/08/26/gun-rights-vs-gun-control/#total>.

A pesquisa realizada pelo *Pew Research Center* nos fala a respeito da mudança de opiniões sobre o direito e o controle de armas nos Estados Unidos ao longo de mais de duas décadas (1993-2016). No gráfico acima, podemos notar que há um movimento de afastamento e aproximação das posições. Nos dados apresentados, (que podem ser verificados na página da

instituição informada junto ao gráfico) vemos que a diferença entre as opiniões oscila da seguinte maneira: no início da pesquisa, em dezembro de 1993, 57% dos entrevistados são a favor do controle de armas, enquanto 35% apoiavam o direito ao porte. O próximo pico da pesquisa se dá em maio de 1999, onde encontramos 65% de aprovação ao controle de armas e 30% de apoio ao direito às armas. No início do ano seguinte temos uma queda nos níveis de aprovação ao controle de armas, chegando a 57%, enquanto observamos um aumento de 38% dos entrevistados apoiam o direito às armas.

Ao analisarmos os dados da mesma pesquisa no ano de 2014, a distância entre as opiniões de aprovação ou reprovação sobre o controle de armas se torna menor, contando com 52% de aprovação ao direito ao porte armas, ao mesmo tempo em que o apoio ao controle de armas conta com 46%.

Apesar de uma alta porcentagem da população apoiar o controle federal do acesso e da compra de armas, projetos de leis mais rigorosas sobre esta questão sofrem pressão também do lobby da indústria e das associações civis armamentistas. A *National Rifle Association*⁴⁶, por exemplo, é uma entidade civil de suporte ao direito de portar armas, sendo um dos maiores defensores à manutenção da Segunda Emenda em seu texto e discurso original, e uma das maiores fomentadoras do lobby contra o controle de armas no Congresso estadunidense.

Uma outra questão que causa preocupação é que com o acesso tão irrestrito às armas e à munição, muitas vezes elas caem em mãos de crianças e adolescentes, provocando incidentes trágicos na sociedade estadunidense. Apesar da *Gun-Free Schools Act*, de 1994, que legisla a respeito da proibição de estudantes portarem armas em ambiente escolar, ainda

⁴⁶ www.home.nra.org

ocorreram incidentes que chocaram o país e o mundo, pela brutalidade e sobretudo pela pouca idade de seus perpetradores.

A presença de armas no ambiente escolar não era algo ignorado quando o tiroteio que configura nosso principal objeto de pesquisa tomou lugar em Littleton, Colorado, estado que não conta com uma legislação específica sobre o porte e a compra de armas e munição. Os dados apresentados pela *Pew Research Center*, naquele recorte temporal, nos dão a oportunidade de observar o nível de apoio popular a uma legislação mais rigorosa sobre o controle de armas no período do massacre de *Columbine High School*, em abril de 1999. Apesar do alto apoio popular ao controle de armas naquele período (65%), pouco foi feito para evitar o episódio. As medidas tomadas a partir de então tiveram como alvo crianças e adolescentes, como se eles fossem a principal causa desse tipo de evento, aumentando a vigilância no perímetro escolar, porém, não modificando as leis que discorrem os direitos e deveres daqueles que compram e vendem armas no país.

A vigilância sobre crianças e adolescentes que foi instituída após o massacre em *Columbine High School* nos leva a refletir sobre as colocações de Elias e Muchembled a respeito da incontrollabilidade da juventude, assim como a relação que ela estabelece com os conceitos de *Eros* e *Thanatos* dos quais Freud nos fala. A conexão entre virilidade e violência é perceptível nesse contexto, em que garotos invadem uma escola e por meio do uso de armas se fazem ouvir, mesmo que seja pela última vez.

Capítulo 2: Massacre em Columbine

“Melhor o inimigo conhecido que o desconhecido”, diz o provérbio, e Columbine foi, acima de tudo, uma armadilha do incognoscível, do horror escondido em plena luz do dia.

Andrew Solomon

Para entender as repercussões e os debates acerca da liberdade e do direito que a Segunda Emenda dá ao cidadão estadunidense, bem como a forma pouco controlada de seu acesso às armas de fogo e munição, nos debruçamos sobre o tema central da nossa pesquisa: o massacre em *Columbine High School*. A forma como esse evento deixou os Estados Unidos e o mundo contemporâneo perplexos redonda na seguinte questão: *porque crianças e adolescentes estão se matando de forma tão violenta?* Porém questionamos se esta é a colocação que devemos fazer – ou mesmo se esta é a única colocação.

Aqui discorreremos sobre alguns conceitos indispensáveis à compreensão do massacre que se tornou referência quando falamos sobre esse tipo de evento, comumente denominado *school shooting: funções do conflito, pânico moral e alterações das sensibilidades na sociedade de risco*. Nos voltamos para os Estados Unidos e seus processos sociais por considerarmos que o *school shooting*⁴⁷ é um fenômeno contemporâneo, e que apesar de ocorrer em todo o mundo, geralmente é associado à experiência estadunidense, mais especificamente, a *Columbine*.

⁴⁷ Tiroteio em Escolas – tradução livre. É um termo utilizado para designar esses episódios que se tornaram frequente em diversos países.

2.1 Columbine e o School Shooting

O tiroteio que ocorreu em *Columbine High School*, em 20 de abril de 1999, foi perpetrado por Eric Harris e Dylan Klebold, dois adolescentes de classe média de uma pacata cidade chamada Littleton, Colorado. Em uma manhã aparentemente normal, os dois garotos planejaram um ataque à escola em que estudavam e sequer levantaram suspeitas ao entrarem armados no colégio, colocando bombas caseiras em pontos estratégicos do prédio e abrindo fogo contra seus colegas e professores – dos quais vieram a óbito doze estudantes e um professor, deixando mais vinte e quatro feridos. Esse fatídico episódio ficou conhecido como o *Massacre de Columbine*, um dos maiores *school shootings* do país, tornando uma pequena cidade do interior um símbolo da violência brutal e gratuita, levantando o debate sobre violência escolar, *bullying*, e principalmente sobre o acesso e porte de armas nos Estados Unidos e conseqüentemente no mundo.

A cobertura midiática dada a esse evento brutal colocou em perspectiva o reverso de uma vivência baseada na civilidade e na cortesia, tanto que quando usamos a palavra *Columbine* um feixe de sentido nos toma de assalto, deixando claro que não foi um acontecimento qualquer, banal. O que visualizamos neste cenário é a erupção dos instintos de violência de dois rapazes encontrando vazão e quebrando de modo ilógico o ideal do sonho americano.

Esse incidente em particular repercutiu de forma estrondosa na mídia, servindo de inspiração para a criação de vídeo games, documentários, filmes, episódios de programas de televisão e mais recentemente um livro, que a mãe de um dos rapazes, Sue Klebold, lançou no ano de 2016. Tendo como

título *O acerto de contas de uma mãe: a vida após a tragédia de Columbine*⁴⁸, a mãe de Dylan expõe as consequências do tiroteio na escola em sua vida íntima.

Na introdução dessa obra, feita por Andrew Solomon⁴⁹, temos algumas indagações sobre o porquê deste tipo de evento acontecer. Como muito bem colocado por Solomon, tendemos a culpabilizar os pais e o tipo de criação que aqueles jovens receberam, sempre na esperança de encontrar algo errado em sua educação, pois do contrário, temos que reconhecer que nossas crianças são desconhecidas, até mesmo para aqueles que as criaram.

Dois tipos de crime nos afetam mais que qualquer outro: aqueles nos quais as vítimas são crianças e aqueles nos quais as crianças são os agressores. No primeiro caso, choramos os inocentes; no segundo, o equívoco de que crianças são inocentes. Tiroteios em escolas são os crimes mais chocantes de todos porque envolvem ambos os problemas, e, entre todos os tiroteios escolares, o de Columbine permanece como a principal referência, o modelo com o qual todos os outros estão em débito⁵⁰.

Após a tragédia que tomou lugar naquele dia 20 de abril, para um grande grupo de jovens *rebeldes sem causa*⁵¹, Eric e Dylan se tornaram heróis; indivíduos que tomaram uma atitude em um mundo irracional, causando uma enorme preocupação sobre os caminhos que a juventude estava percorrendo, entendendo o *Massacre de Columbine* como algo positivo.

É importante ressaltar que Sue Klebold, em sua obra, não procura traçar uma lógica ou um sentido para o massacre que seu filho e Harris cometeram. Na verdade, o seu registro busca justamente mostrar que não há uma racionalidade por detrás do ocorrido, e que boas pessoas podem fazer más escolhas que acabam em tragédias. Tendo em mente o caráter irracional

⁴⁸ KLEBOLD, Sue. *O acerto de contas de uma mãe: a vida após a tragédia de Columbine*. Campinas: Venus, 2016.

⁴⁹ Autor de *Longe da árvore: pais, filhos e a busca de identidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

⁵⁰ KLEBOLD, Sue. *O acerto de contas de uma mãe: a vida após a tragédia de Columbine*. Campinas: Venus, 2016. p: 13.

⁵¹ Idem. p: 14.

deste tipo de fatalidade, entendemos que a violência ocorrida em ambientes escolares não é incomum, e sendo assim, podemos compreendê-la como uma prática que merece atenção e esforços.

O *Massacre de Columbine* gerou inquietações em autoridades e instituições governamentais quanto à prevenção e à busca das causas do *school shooting*, mas apesar disso, ainda há uma certa deficiência nos estudos científicos sobre o assunto. Como vimos no capítulo anterior, a despeito de legislações como a *Gun-Free Schools Act*, de 1994, situações em que estudantes entram no ambiente escolar portando armas⁵² não era algo desconhecido, e ainda assim, estes episódios se repetem, de tempos em tempos.

Para delimitar o que compreendemos como *school shooting* tomamos a definição que Nils Böckler nos apresenta na coletânea *School Shootings: International Research, Case Studies, and Concepts for prevention*:

School Shooting/rampage – These are mostly committed by adolescent perpetrators and occur at school or in school-related place such as the schoolyard or a school bus stop. The location is specifically chosen, often for its symbolic meaning to a perpetrator who wishes to take revenge or demonstrate power.⁵³

Para Böckler, é necessário compreender o significado que o ambiente escolar tem para aqueles que cometem tais atos de violência. A escolha pelo colégio não é aleatória, e por tanto, é preciso perceber toda a carga que esse universo carrega.

Já tratado como conceito por diversos autores⁵⁴, o *school shooting* é um tipo de evento específico, tendo como cenário delimitado os ambientes escolares e é também uma forma específica de violência, perpetrada por

⁵² Mais em: LEBRUN, Marcel. *Books, blackboards, and bullets: school shootings and violence in America*. New York: Rowman & Littlefield Education, 2009.

⁵³ BÖCKLER, N. SEEGER, T. SITZER, P. HEITMEYER, W. *School Shootings: International Research, Case Studies and Concepts for Prevention*. Springer: New York, 2013. p: 21.

⁵⁴ Muschert 2007; Kellner 2008; Böckler and Seeger 2010; Sumiala and Tikka 2010; Lindgren 2011.

estudantes ou ex-estudantes da instituição. É necessário pontuar como esses incidentes de *school shooting* possuem causas múltiplas e tratá-los com base em ideias genéricas pode nos levar a reduções e generalizações perigosas e superficiais.

What is certain is that monocausal explanations are inadequate, and that school shootings must be understood as the outcome of numerous interacting risk factors, upon whose various relevance and interrelatedness little light has to date been shed.⁵⁵

Esses eventos são consequência de diversos fatores de risco que se inter-relacionam, sendo extremamente difícil pontuá-lo com uma única motivação, seja ela *bullying*, violências múltiplas fora do ambiente escolar etc.

O nome *Columbine* é mundialmente conhecido, mesmo tendo ocorrido incidentes similares anteriormente. Acreditamos que pela forma como a mídia cobriu este tiroteio, a especulação sobre as razões que impulsionaram dois jovens há uma semana de se formarem, planejarem e abrir fogo no ambiente escolar e o que tudo isso poderia significar tornaram *Columbine* em um evento ícone desse tipo de narrativa.

Para estudiosos que buscam compreender como o *bullying* é praticado e suas repercussões sobre aqueles que o sofrem, é necessário entender como as relações de poder se estabelecem dentro do ambiente escolar. Jessie Klen, na obra *The Bully Society: school shootings and the crises of bullying in America's schools*⁵⁶, aponta os tipos de violência que ocorrem na esfera escolar e que podem ser caracterizadas como *bullying*. Mais importante, a autora ressalta como a prática de *bullying* faz parte da vivência e do *status quo* das instituições de ensino nos Estados Unidos.

⁵⁵ BÖCKLER, N. SEEGER, T. SITZER, P. HEITMEYER, W. *School Shootings: International Research, Case Studies and Concepts for Prevention*. Springer: New York, 2013. p: 27.

⁵⁶ KLEIN, Jessie. *The Bully Society: School Shootings and the crises of bullying in America's schools*. New York: New York University Press, 2012.

Tomando como exemplos o *Massacre de Columbine* e o de *Virgínia Tech*, Klein observa que apesar de não ter sido o único motivo que levou tanto Cho Seung-Hui quanto Eric Harris e Dylan Klebold a atitudes tão extremas, o *bullying* ainda configura um importante fator de risco. Partindo da premissa de que as relações sociais são importantes coeficientes dessa equação, a autora se vale dos estudos do sociólogo Pierre Bourdieu para elucidar a questão.

The French sociologist Pierre Bourdieu explains in his groundbreaking works the dynamics of power in social relationships. Social inequality becomes reified among adults through the acquisition of different forms of capital. Young people also find that to win power and influence in a given community they have to have a certain kind of body (body capital), be friends with certain people (social capital), participate in particular activities that are valued in a given school (cultural capital), be up on the latest gossip (information capital), and of course have a certain amount of money (economic capital) and the material possessions that money can buy (symbolic capital)⁵⁷.

O espaço escolar possibilita a interação entre estudantes, professores e funcionários, e por meio desse convívio, sistemas de influência são estabelecidos. Como podemos verificar na citação acima, crianças e adolescentes precisam lidar desde cedo, por meio da socialização, com o entendimento de certos tipos de poder, advindos de modelos. O “tipo de corpo certo”, os “amigos certos”, as “atividades certas”, “informações”, “poder aquisitivo” entre outros fatores são determinantes para ser uma pessoa popular, neste e em outros circuitos. Mas o caso é que aqui, a forma como esses requisitos agem sobre os corpos e as mentes em formação de crianças e adolescentes chega a ser cruel, levando a crises durante o processo de construção do indivíduo.

⁵⁷ KLEIN, Jessie. *The Bully Society: School Shootings and the crises of bullying in America's schools*. New York: New York University Press, 2012. p: 12.

Esses jovens estão sob constante pressão para serem perfeitos a partir de uma perspectiva irreal, de corpo, de gênero e do que vem a ser sucesso, seja ele profissional, pessoal ou familiar. Crianças e adolescentes a quem são negados alguns dos requisitos supracitados, possuem uma grande dificuldade de atingir seu potencial, tanto dentro da escola, quanto fora dela.

Após a temática do *bullying* ganhar espaço tanto na mídia quanto no debate social sobre o bem-estar de crianças e jovens, algumas medidas foram tomadas para prevenir esse tipo de situação. Marcel Lebrun⁵⁸ elenca vinte e sete estratégias de prevenção ao *bullying*. O que impressiona é a forma como o autor coloca em foco o papel do professor como o principal agente no combate contra o *bullying*, tomando como cerne dessa ação a desconstrução da invisibilidade que estas práticas acabam produzindo. Complementando a ideia, Klein observa que outro elemento que contribui para que o *bullying* seja um tipo de violência quase institucionalizada nas escolas dos Estados Unidos é a forma que os modelos de gêneros são construídos naquela sociedade.

Yet few reports considered the idea that gender norms in our society — and especially its masculinity prescriptions — encourage a subtle and pervasive pattern of violence against boys who are for any reason associated with femininity. Boys perceived as being too gentle or kind are often brutally attacked in an effort to demonstrate the requisites of manhood in school⁵⁹.

A separação dos papéis de gênero – do que vem ser masculino e feminino – é um dos fatores que também influenciam a perpetração de violência pela e contra a juventude. Klein coloca como a construção do que vem a ser masculinidade faz vítimas diárias nas escolas. Jovens que não vêm a se adequar ao modelo de masculinidade, por suas atitudes e comportamentos

⁵⁸ LEBRUN, Marcel. *Books, blackboards, and bullets: school shootings and violence in America*. New York: Rowman & Littlefield Education, 2009. p: 37-38.

⁵⁹ KLEIN, Jessie. *The Bully Society: School Shootings and the crises of bullying in America's schools*. New York: New York University Press, 2012. p: 45.

estarem ligados ao que, no modelo vigente, está relacionado ao feminino, costumam sofrer *bullying*.

Para o filósofo Douglas Kellner a hegemonia da masculinidade e da demonstração da virilidade por meio de atos violentos está em crise e precisa ser debatida para evitar novas vítimas. Em *School Shootings, Crises of Masculinities, and the Reconstruction of Education: Some Critical Perspective*⁶⁰, Kellner discute como a atual configuração dos papéis de gênero levam a uma série de preconceitos e que terminam por produzir cenários de violência. Para o autor, assim como para Klein, buscar uma única motivação para o *school shooting* é uma saída reducionista, mas Kellner coloca que

Thus addressing the causes of problems like societal violence and school shootings involves a range of apparently disparate things such as critique of male socialization and construction of ultra-masculine male identities, the prevalence of gun culture and militarism, and a media culture that promotes violence and retribution, while circulating and sensationalizing media spectacle and a culture of celebrity⁶¹.

Para Kellner, é necessária uma reestruturação na forma de educar, e isso inclui as abordagens sobre as questões de gênero, compreendendo que a associação entre masculinidade, armas e militarismo na estrutura social estadunidense provoca violência contra mulheres, assim como contra aqueles que se aproximam do que é tido como feminino, produzindo uma sociedade misógina e homofóbica. Buscamos compreender como essa ideia de masculinidade e de violência acabam por caminhar juntas, e quando pensamos sobre a juventude, período em que a construção do indivíduo está em

⁶⁰ KELLNER, Douglas. School Shootings, Crises of Masculinities, and the Reconstruction of Education: Some Critical Perspective. In: *School Shootings: International Research, Case Studies and Concepts for Prevention*. BÖCKLER, N. (Org). Springer: New York, 2013.

⁶¹ Idem. p: 498.

processo, observamos como estes fatores estão relacionados e condicionam uma combinação até mesmo perigosa.

Aqui podemos fazer uma aproximação com o que Robert Muchembled⁶² nos fala sobre a problemática da juventude, da masculinidade e da violência. Para Muchembled, a questão da violência está diretamente ligada à demonstração de virilidade, de masculinidade e de como elas são concebidas pela sociedade ocidental. Apesar de traçar essa relação com base na modificação dos costumes desde a antiguidade, ainda vemos essa conexão nos ímpetos e rompantes de violência contemporâneos.

O abrandamento dos *Instintos de Morte* e de *Destruição*, definidos por Freud⁶³, por meio da construção de uma sociedade civilizada⁶⁴ não se constitui como um processo definitivo e total, em que não haja eventos que rompam com essa lógica. Vemos com a colocação de Klein, como a construção da masculinidade, ainda hoje, afeta os jovens em desenvolvimento e o quanto esse estereótipo do que vem a ser *masculino* pode ser prejudicial a uma sociedade que se pretende pacífica e civilizada.

Uma outra questão valiosa para pensar o *school shooting* é percebê-lo pragmaticamente: um tiroteio em uma escola. E para tanto, é necessário que crianças e adolescentes, em um rompante de violência, planejado ou não, matem seus colegas e professores, pois têm acesso a armas de fogo e munição.

Um dos maiores problemas que os Estados Unidos encaram hoje, para Lebrun, é a forma como armas e munição são acessíveis em seu território, podendo facilitar os *school shootings*. Ainda lembrando das razões que teriam inspirado a construção da Segunda Emenda, Lebrun coloca que

⁶² MUCHEMBLED, Robert. *A História da Violência – Do Fim da Idade Média aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

⁶³ FREUD, Sigmund. *O Mal – Estar na Civilização*. Rio de Janeiro. Imago Ed. 1997.

⁶⁴ ELIAS, N. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990 (vol. 2).

Weapons have been part of this country's existence since early times. There was a belief that a weapon, no matter what, would protect against forces that lurked in the darkness. The dangers were real and anticipated: be it animals, enemies, or other perceived danger, Americans were ready to protect themselves. In these troubled times the enemy is no longer animals or conquering soldiers or native Americans; today the enemy is ourselves⁶⁵.

Com base na ideia de que a *terra da liberdade* se encontra prisioneira de suas próprias muralhas, Lebrun passa a associar os diversos fatores que podem estar envolvidos e situações que podem levar ao *school shooting*. No caso específico do *Massacre em Columbine*, Harris e Klebold compraram as armas e os produtos para produzirem as bombas pela internet, de forma impessoal e sem verificação de histórico. Dois menores de idade, sem autorização de responsáveis, compraram de forma legal armas e munição.

Em outros casos de *school shooting*, crianças e adolescentes conseguem acesso a armas e munição através de pessoas próximas, que possuem e mantêm armas de fogo. Foi o caso, por exemplo, do incidente de *Heath High School*, na cidade de West Paducah, Kentucky, em 1997. Michael Carneal teve acesso às armas na casa de conhecidos da família, e ao entrar no colégio portando uma Ruger MK II e uma pistola calibre 22, assassinou três estudantes e feriu outros cinco⁶⁶.

O acesso a armas e munição permanece até hoje um problema sem solução, pois como vimos no capítulo anterior, a deficiente legislação em vigência, que procura solucionar este problema, encontra empecilhos diversos pela abertura que a Constituição dos Estados Unidos apresenta. Após o *Massacre de Columbine*, criou-se uma iniciativa para maior vigilância no perímetro escolar, com a instalação de detectores de metais e vistorias na entrada e saída de escolas e colégios pelo Estados Unidos. Infelizmente, essas

⁶⁵ LEBRUN, Marcel. *Books, blackboards, and bullets: school shootings and violence in America*. New York: Rowman & Littlefield Education, 2009. p: 13.

⁶⁶ NEWMAN, Katherine S. *Rampage: The social roots of School Shootings*. New York: Basic Books, 2004.

medidas ainda não foram suficientes para prevenir episódios como o de *Columbine High School*.

2.2 Juventude, sociedade escolarizada e desviança

Como vimos, além do problema da violência que tomou de assalto o espaço escolar, a ideia de juventude e adolescência também foi colocada em debate. Apesar de todo o cuidado e estudos sobre a infância, a fase posterior, a adolescência, muitas vezes é negligenciada pela sociedade, tornando esse período de transição uma incógnita. Harris e Klebold tinham 18 e 17 anos respectivamente na data do tiroteio. Eram jovens brancos, de classe média alta que frequentavam uma boa escola em Littleton e para grande parte do público que acompanhou a cobertura na época, não havia motivos que justificassem qualquer tipo de insatisfação que pudesse desencadear o massacre.

Tanto que uma das obras mais populares sobre este evento, escrito pelo jornalista David Cullen, *Columbine*⁶⁷ de 2009, se aproxima do caso com uma perspectiva diferente de Böckler, Newman, Klein e Kellner, descartando a discussão sobre *bullying* e lançando luz sobre a ideia de que o massacre teria sido causado por distúrbios psicológicos dos jovens. Essa proposta foi amplamente aceita à época, resolvendo a questão com um diagnóstico clínico *a posteriori*, quando os dois jovens já estavam mortos.

Qualificar essa tragédia como resultado de distúrbios psicológicos somente com base em depoimentos de terceiros e em análises dos diários dos jovens após o ocorrido torna-se rasa, pois seleciona e delimita quais são os testemunhos levados em consideração. E hoje, com maiores informações

⁶⁷ CULLEN, David. *Columbine*. New York: Hachette Book Group, 2009.

sobre a forma que o massacre aconteceu, o cenário que ganha destaque nas discussões sobre as características dos dois jovens apontam que “Eric Harris parece ter sido um psicopata homicida, e Dylan Klebold, um depressivo suicida”⁶⁸; a combinação que os dois amigos faziam se tornou explosiva, um fornecendo o estímulo necessário ao outro, para que o tiroteio viesse, de fato, acontecer.

Como apontou Böckler, é difícil precisar o que leva a um *school shooting*, mas como ele geralmente é perpetrado por crianças e adolescentes, se torna inegável que esse tipo de evento está diretamente ligado à juventude, e conseqüentemente à criança e ao adolescente. As construções sociais sobre o que vem a ser exatamente essas figuras – crianças e adolescentes – foram moldadas durante séculos, e apresentam um movimento de continuidade e rupturas, se adaptando a novos contextos e experiências.

A obra de Philippe Ariès *A História da Infância no Ocidente*⁶⁹ é um dos marcos em se tratando da delimitação das fases da vivência social de um indivíduo. Ao problematizar a construção social da infância, abriu-se espaço para a discussão sobre a adolescência e a juventude, como períodos de transição entre este primeiro momento (infância) e a fase adulta. Ariès nos coloca como a mudança que proporcionou a criação da infância passa diretamente pela transformação da família, pela relação com o trabalho e pela escolarização. Essa obra serviu como base para diversos estudos posteriores que investigam a forma como essas dinâmicas sociais se realizam. Angelina Peralva nos coloca que:

Os processos através dos quais ocorre a cristalização social das idades da vida são múltiplos e convergentes. Supõem, primeiro, transformações essenciais no âmbito da família e em primeiro

⁶⁸ KLEBOLD, Sue. *O acerto de contas de uma mãe: a vida após a tragédia de Columbine*. Campinas: Venus, 2016. p: 14.

⁶⁹ ARIÈS, P. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Plon, 1960.

lugar da família burguesa, com uma mais nítida separação entre o espaço familiar e o mundo exterior, e uma redefinição do lugar da criança no interior da família⁷⁰.

É importante compreender que as mudanças que se deram sobre a concepção do que vem a ser uma criança, um jovem e os direitos e deveres de cada um se arquitetou no que é conhecido como a família, e mais especificamente da família burguesa. Essa diferenciação é crucial, tendo em vista que diferentes modelos de família foram constituídos durante a experiência humana. O modelo familiar centrado nas figuras de pai, mãe e filhos, no qual os primeiros guardam pela segurança e desenvolvimento dos segundos é mais disseminado no meio burguês. Em outros núcleos familiares, muitas vezes não temos as duas figuras paternas presentes no desenvolvimento da criança, ou até mesmo, a tarefa de educar as crias é delegada aos avós ou terceiros. Nesse âmbito burguês de familiarização,

A criança se torna objeto de atenção particular e alvo de um projeto educativo individualizado, que de certo modo qualifica o lugar que ela virá posteriormente a ocupar na sociedade adulta. Escolarização e sentimento familiar se desenvolvem como dimensões complementares e contraditórias da experiência individual: por um lado, enviar a criança ao colégio traduz a atenção particular de que ela passa a ser objeto no seio da família; por outro, essa separação necessária é contraditória com o sentimento de família nascente e com a nova importância assumida pelos vínculos afetivos na estruturação das relações familiares.⁷¹

Nesse sentido, a adolescência e a juventude como espaços de transitoriedade proporcionam ao indivíduo experiências únicas para a formação de sua identidade, assim como a consolidação de suas relações sociais. A escola, como um ambiente no qual o sujeito neste período de

⁷⁰ PERALVA, A. O Jovem como modelo cultural. In: FÁVERO, O. *Juventude e Contemporaneidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. (Coleção Educação para todos; 16). p: 15.

⁷¹ Idem, *Ibidem*.

transição passa grande parte do seu tempo, é o local onde se dará sua sociabilização e seus primeiros conflitos fora do seio familiar.

Comumente, a maior preocupação quanto ao ambiente escolar se dá a respeito de sua estrutura física, a qualidade dos profissionais que ali trabalham e quais atividades são oferecidas às crianças e aos jovens. Sabemos, porém, que vivemos em uma sociedade que se configurou escolarizada, e que o ambiente escolar e a instituição “escola” são tanto produtos quanto produtores de cultura e estão sujeitos às mudanças socioculturais.

Os tiroteios e massacres que denominamos de *school shooting* ocorrem no ambiente escolar pela simbologia que envolve esse local. Não são eventos aleatórios, acontecem nas escolas pelas vivências e experiências que esses espaços proporcionam e infligem aos indivíduos, principalmente estudantes.

[...] o sentido é aquilo que uma palavra ou, mais propriamente, um discurso evoca no sujeito e que tem a ver com a história de sua experiência de vida *pessoal* – o que não significa que não seja social, pois toda experiência humana é social por natureza.⁷²

Entendendo que cada experiência é individual e o que alguns tomam como sendo mais uma situação cotidiana do meio de sociabilização da criança, para outros, pode ser encarado como um ato agressivo, perturbador. Assim, o que ocorre nesse período, seja tomado como positivo ou negativo, deixará marcas profundas no desenvolvimento do indivíduo.

Apesar de ser notoriamente reconhecido como um lugar de produção de conhecimento, a escola ainda é um espaço de padronização social, em que comportamentos e modelos são incutidos aos alunos,

⁷² PINO, A. *A interação social: perspectiva sócio-histórica*. In *Idéias (FDE)*, São Paulo, n. 20, p. 49-58, 1993. p: 54. Grifo do autor.

determinando posturas e atitudes que são socialmente aceitas. É importante compreender que essa modelagem à qual se propõe a escola é recebida por muitos alunos como uma forma de violência institucionalizada, já que seus comportamentos iniciais são progressivamente talhados para que sejam socialmente aceitos, dentro de um padrão pré-determinado. Aqueles que não se encaixam, os *outsiders*⁷³, são excluídos socialmente.

Podemos tentar compreender aqui uma formação inicial de desviança, já que aqueles que não participam, compactuam ou se encaixam dentro do sistema de padronização esperado pela escola são excluídos. Ao entender *outsiders* como aqueles que são considerados desviantes por um segmento da sociedade que se considera *normal, padrão*, o desvio é uma construção a partir da reação de terceiros sobre determinado evento, ato ou sujeito. Assim, nem sempre as reações serão as mesmas para situações similares. O sociólogo Howard S. Becker toma “o desvio como produto de uma transação que tem lugar entre algum grupo social e alguém que é visto por esse grupo como infrator de uma regra”⁷⁴.

Para Harris e Klebold a vivência dentro dos perímetros escolares era marcada por uma padronização que demorou a ser compreendida pelos estudiosos como excludente. Podemos ver isso no depoimento abaixo:

Columbine is a clean, good place except for those rejects [outcast students, including Klebold and Harris]. Most kids didn't want them here. They're into witchcraft. They were into voodoo dolls. Sure, we teased them. But what you expect with kids who come to school with weird hairdos and horns on their hats? It's not just jocks; the whole school's disgusted with them. They're a bunch of homos, grabbing each other's' private parts. If you want to get rid of someone, usually you tease'em. So the whole school would call

⁷³ “excluídos” – tradução livre.

⁷⁴ BECKER, H S. *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press, 1991. p: 24.

them homos, and when they did something sick, we'd tell them, "You're sick and that's wrong."⁷⁵

Esse depoimento foi dado por um aluno do próprio *Columbine High School*, em dezembro de 1999 para a *Time Magazine*. A cultura dos atletas, dos esportistas como os mais populares da escola e a sistemática exclusão daqueles possuem outras perspectivas, levando a prática do *bullying*, e assim como colocou Klein, as práticas de formação de relações de poder que ocorrem no ambiente escolar podem ser bem distinguidas no testemunho acima.

Becker, em *Outsiders: studies in the sociology of deviance*⁷⁶, compara algumas concepções sobre o desvio. A concepção estatística, que ele julga simplória pois deixa de lado aspectos qualitativos da pesquisa, não se preocupa necessariamente com a violação de regras em si, enquanto a concepção patológica, que compreende o desvio ou a atitude desviante como um traço psicológico, algo inerente ao sujeito, aceita o que o senso comum determina como desvio, sem buscar compreender o fenômeno da desviação a partir de outras características.

Entendendo que o desvio é uma infração de alguma regra geralmente aceita, podemos também entender que quem define o que é desvio ou não, e as sanções punitivas impostas a esses atos e aos sujeitos que os cometem é a sociedade. Para que haja grupos desviantes, no entanto é necessário compreender que há aqueles que impõem as regras, que rotulam determinados sujeitos e atitudes como desviantes.

⁷⁵ Gibbs, N., & Roche, T. (1999, December 20). The Columbine tapes. *Time Magazine*, 4ff. *op citi* BÖCKLER, N. SEEGER, T. SITZER, P. HEITMEYER, W. *School Shootings: International Research, Case Studies and Concepts for Prevention*. Springer: New York, 2013. p: 21.

⁷⁶ BECKER, H S. *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press, 1991.

O mais típico é que as regras sejam impostas somente quando algo provoca sua imposição. A imposição, portanto, requer uma explicação. A explicação repousa sobre várias premissas. Primeiro, a imposição de uma regra é um empreendimento. Alguém – um empreendedor – deve tomar a iniciativa de punir o culpado. Segundo, a imposição ocorre quando aqueles que querem a regra imposta levam a infração à atenção do público; uma infração não pode ser ignorada depois que é tornada pública. [...] Terceiro, pessoas deduram, tornando a imposição necessária, quando vêem alguma vantagem nisso. O interesse pessoal as estimula a tomar a iniciativa. Finalmente, o tipo de interesse pessoal que leva à imposição varia com a complexidade da situação em que a imposição tem lugar⁷⁷.

Por meio de uma rede fatorial de relações, as regras e aqueles que as impõe vão tecendo meios para a aplicação de sanções aos atos que são considerados por eles, seja por interesses pessoais ou por denúncias, como desviante. Assim, as teorias interacionistas colocam em perspectiva modos de vida e instituições que pertencem ao *establishment*, e que muitas vezes são tomadas como para além de críticas e de análises.

Becker pontua ainda que é importante observar que atos desviantes nem sempre têm um motivo específico ou um propósito. Não podemos colocar que somente aqueles que cometem atos desviantes possuem desejos ou impulsos desviantes. Na verdade, o que acontece é que somente alguns dão vazão a esses desejos. Os impulsos desviantes são controlados mediante o nível de compromisso com as instituições, com os grupos sociais assim como o receio das consequências em caso de o ato ser realizado. Nesse sentido, podemos observar como algumas regras são mais importantes que outras, dependendo sempre do grupo e do vínculo de interdependência entre os indivíduos que o forma. Definindo um sujeito como desviante, mecanismos se movimentam no sentido de concretizar esse desvio.

⁷⁷ BECKER, H S. *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press, 1991. p: 129-130.

As relações de interdependência – tal como observou Elias – nos grupos sociais funcionam tanto naqueles que se intitulam *normais* quanto em grupos desviantes. O pertencimento a um grupo desviante solidifica uma identidade desviante, pois o sujeito ao começar a conviver com esse grupo, aprende os *passos* para o comportamento de desvio e também aprendem a racionalizar sua posição, acontecendo uma otimização da prática desviante

Assim, o desviante que ingressa num grupo desviante organizado e institucionalizado tem mais probabilidade que nunca de continuar nesse caminho. Ele aprendeu, por um lado, como evitar problemas, por outro, assimilou uma fundamentação para continuar.⁷⁸

Vemos que os processos de relações entre grupos desviantes e grupos tidos socialmente como normais não são diferentes em essência, na dinâmica. O que diferencia um grupo do outro, são os gostos e as interpretações do que pode vir a ser permitido socialmente. Como todos os outros espaços sociais, na escola também se definem modelos a serem seguidos, e aqueles que não compactuam com esses modelos, sofrem sanções punitivas, institucionalizadas ou não, por seus pares e superiores.

Contudo, é importante não generalizar os casos de desviação, observando sempre as especificidades de cada evento, sujeito e/ou conjuntura, para não cometer análises superficiais que não abarquem a complexidade de cada evento. Para Ralph W. Larkin, o massacre que ocorreu em *Columbine High School* perpetrado por Harris e Klebold, foi uma resposta não só à intimidação e à humilhação que sofriam quase diariamente, mas também a seus pares que aceitavam aquele tipo de violência passivamente:

⁷⁸ BECKER, H S. *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press, 1991. P: 49.

Klebold and Harris complained bitterly about the treatment they received at the hands of the jocks. Their rampage shooting at Columbine High School was in revenge not only for their harassment and humiliation at the hands of the jocks, but also against their peers who tolerated the violence and maintained the same attitudes toward outcast students as the jocks, but did not act upon those impulses⁷⁹.

Compreendendo dessa forma, podemos dizer que o tiroteio em *Columbine* foi uma resposta de dois jovens a um tipo de violência *autorizada* no ambiente escolar que os colocavam como desviantes do padrão vigente. Apesar disto, é importante ressaltar que as investigações concluíram que não houve uma execução de uma *lista negra* – as vítimas não eram especificamente os atletas –, o ataque teria sido à instituição e àquilo que ela representava na visão dos dois jovens: um local opressor em que os corpos e as mentes deveriam ser talhados em prol de uma normatização imposta.

⁷⁹ LARKIN, R.W. Legitimated Adolescent Violence: Lessons from Columbine. In: BÖCKLER, N. SEEGER, T. SITZER, P. HEITMEYER, W. *School Shootings: International Research, Case Studies and Concepts for Prevention*. Springer: New York, 2013. P: 159-160.

2.3 Pânico Moral, Funções do Conflito e Sociedade de risco: Encarando Columbine.

Stanley Cohen, em 1969, produziu em sua tese de doutorado uma proposta para compreender como determinados eventos produzem uma reação desproporcional, mas ela é desproporcional com relação à natureza racional dos fatos. O autor pontua como é importante levar em consideração os elementos subjetivos, como o medo que permeia as sociedades. Foi somente com a publicação da tese de Cohen, *Folks Devils and Moral Panics*⁸⁰, que o conceito de *Pânico Moral* ganha visibilidade nos estudos sociológicos.

Na introdução à terceira edição da obra, intitulada *Moral Panics as Cultural Politics*, publicada já nos anos 2000, Cohen faz uma revisão de como o *School Shooting*, mais especificamente o *Massacre em Columbine*, foi um evento que pode ser interpretado dentro do conceito de *pânico moral*. No final dos anos de 1990, esses eventos ainda eram raros e a busca pelas causas era constante. Ainda assim, *Columbine* chama a atenção não por ter sido o primeiro, como já dissemos anteriormente, mas se tornou referência até mesmo no caso do tiroteio que aconteceu na Escola Municipal Tasso da Silveira, em Realengo, na cidade do Rio de Janeiro, em 2011⁸¹. Vale salientar que a designação de *pânico moral* não deseja tirar o peso do evento, mas mensurar a reação do público ao incidente de *Columbine*, calculando as devidas proporções de causa e efeito.

Calling something a 'moral panic' does not imply that this something does not exist or happened at all and that reaction is

⁸⁰ COHEN, S. *Folks Devils and Moral Panics: The Creation of Mods and Rockers*. London/New York: Routledge, 2002 (1972).

⁸¹ Maiores informações em: <http://oglobo.globo.com/rio/ex-aluno-armado-invade-escola-municipal-em-realengo-deixa-mortos-feridos-2799486> (Acessado em 14 de julho de 2016).

based on fantasy, hysteria, delusion and illusion or being duped by the powerful. Two related assumptions, though, require attention – that the attribution of the moral panic label means that the ‘thing’s’ extent and significance has been exaggerated (a) in itself (compared with other more reliable, valid and objective sources) and/or (b) compared with other, more serious problems. This labelling derives from a willful refusal by liberals, radicals and leftists to take public anxieties seriously. Instead, they are furthering a politically correct agenda: to downgrade traditional values and moral concerns⁸².

No caso de *Columbine*, visualizamos um cenário de *Pânico Moral* típico de um evento que choca e coloca em perspectiva fundamentos de uma sociedade que se projeta civilizada, em seus próprios termos. Como colocado por Cohen,

This scurrying around for a causal theory – or, at least, a language for making sense – is found in all moral panic texts. If indeed, in President Clinton’s words, Columbine had ‘pierced the soul of America’ we must find out why *this* event happened and how to stop it happening *elsewhere*. Moreover, if this happened in a place like Columbine (and most school massacres do happen in such ordinary places) then it could well happen elsewhere⁸³.

A maior preocupação, imediatamente após o tiroteio, era determinar o que o havia causado e prevenir que outros rompantes como aquele acontecessem em outras escolas. Crianças e adolescentes se tornaram ao mesmo tempo vítimas indefesas e monstros assassinos, logo, ninguém estava a salvo. Especialistas de diversas áreas – sociólogos, psicólogos, antropólogos entre outros – foram chamados a preencher as lacunas deixadas por Harris e Klebold. A mídia e o grande público buscavam uma narrativa causal, que desse uma resposta simples e clara de porquê aqueles garotos haviam alvejado seus colegas e professores, e o discurso que permanecia,

⁸² COHEN, S. *Folks Devils and Moral Panics: The Creation of Mods and Rockers*. London/New York: Routledge, 2002 (1972). p: VII.

⁸³ Idem. p: XIV.

independente da especialidade de cada um dos convidados a falar sobre o evento, era de que as escolas continuavam um lugar seguro para crianças, adolescentes e profissionais⁸⁴.

O meio encontrado para transmitir essa mensagem de que as escolas ainda eram seguras, foi desumanizar os rapazes, colocando-os como parte de um grupo de desviança, e em algumas conjunturas midiáticas, até mesmo como monstruosidades. E então começou uma cruzada contra adolescentes e crianças que de alguma forma se assemelhavam a Harris e Klebold. Escutar *rock'n roll*, usar roupas pretas e se recusar a participar de atividades já acionava um sinal alarmante para pais e profissionais de educação.

Cohen constrói sua pesquisa justamente a partir de um estudo sobre bandas de rock, se detendo mais especificamente no grupo *The Mods and Rockers*, dos anos 1960, para se referir aos episódios de desvio juvenil e pânico morais. Este grupo marcou uma década, conduzindo um estilo e um modismo singular. Enquanto o termo *Mods* (abreviação de modernistas) se referia a um estilo de vestimenta, o termo *Rockeer* era disseminado apenas entre os grupos que assim se identificavam. A mídia se opôs a esses grupos durante algum tempo de maneira combativa, posteriormente, os grupos desapareceram da consciência pública, porém, permaneceram na memória coletiva como demônios populares.

Em *Crime and Deviance*⁸⁵, obra organizada pelo sociólogo americano Charles Lemert, o desvio se dispõe em categorias, sendo: primário ou secundário. Podemos entender assim a natureza e o efeito da reação social do desvio a partir desta distinção. O desvio primário se refere ao comportamento que pode ser problemático para o indivíduo, não produz reorganização

⁸⁴ COHEN, S. *Folks Devils and Moral Panics: The Creation of Mods and Rockers*. London/New York: Routledge, 2002 (1972). p: XIV.

⁸⁵ LEMERT, Charles (Org.). *Crime and Deviance*. New York: Rowman & Littlefield, 2000.

simbólica ao nível de *self-conception*; já o desvio secundário trata-se do indivíduo que emprega seu desvio como forma de defesa ou ataque aos problemas criados pela reação social a ele. Podemos, dentro da lógica estabelecida sobre desviança, compreender o ato violento de Harris e Klebold como do tipo secundário, no qual se configura uma resposta ao estigma que o colégio impunha à vivência deles.

As formas sociais de designar um sujeito como pertencente a um determinado grupo, fazem com que suas ações sejam interpretadas dentro de parâmetros estabelecidos para aquele grupo. No caso daqueles que são colocados como *outsiders*, as interpretações de suas ações são entendidas dentro do espectro daquilo que está estabelecido como pertencente ao grupo desviante, assim, percebemos em que ponto os estudos interacionistas se encontram com aqueles que tomam a desviança como área de interesse.

The major contribution to the study of the social typing process itself comes from the interactionist or transactional approach to deviance. The focus here is on how society labels rule-breakers as belonging to certain deviant groups and how, once the person is thus type cast, his acts are interpreted in terms of the status to which he has been assigned⁸⁶.

Nessa perspectiva, os estudos sobre desviança precisam contar também com uma análise das *mudanças na sensibilidade de grupos sociais* dominantes e de que maneira isso afeta toda a teia de relações em uma dada sociedade. A razão de determinados eventos causarem uma reação exacerbada, apesar de outros incidentes de características similares terem obtido respostas mais amenas, se dá pela alteração das sensibilidades vigentes.

⁸⁶ COHEN, S. *Folks Devils and Moral Panics: The Creation of Mods and Rockers*. London/New York: Routledge, 2002 (1972). p: 4

Columbine determinou um parâmetro ao tipo de reação esperada e desenvolvida ao se tornar um ícone dentro do que compreendemos como *school shooting*. Conseguimos observar que o modo como a reação se desenvolveu neste caso demonstra uma alteração na sensibilidade da sociedade sobre a violência sofrida e perpetrada por adolescentes. Em abril de 1999, quando Harris e Klebold entraram em *Columbine High School* e abriram fogo contra alunos e professores, um marco foi determinado na história dos Estados Unidos, assim como na do mundo ocidental.

Esse marco se dá em uma sociedade que, ao construir seu conceito de civilidade, delega a ideia de conflito para um segundo plano. O que vemos em *Columbine* é exatamente o fruto de uma sociedade que não soube lidar com confrontos em diversos níveis. O sociólogo George Simmel⁸⁷, ao analisar as *funções do conflito* na sociedade, parte da premissa de que ele faz parte da gama de interações básicas entre os indivíduos. Para compreender essa interação social, é importante ressaltar como o conflito possui um caráter positivo, apesar do senso comum muitas vezes pensar o contrário: que rixas e relações não amistosas podem levar a consequências extremamente negativas.

De acordo com o autor, o conflito está presente nos mais diversos extratos sociais, podendo ser observado desde a formação da identidade do sujeito até a aproximação e formação de grupos sociais em unidades distintas. As relações são realizadas através de forças de repulsão e atração, convergentes e divergentes, e é por meio da interação desses fatores que toda sociedade se constitui – o conflito acaba por gerar a vida.

Assim, em uma hipótese de que um determinado grupo conseguisse se livrar de todas as forças de repulsão, e o conflito não existisse, isso não

⁸⁷ SIMMEL, G., A natureza sociológica do conflito, In: MORAES FILHO, E.(Org.). *Simmel*. São Paulo: Ática, 1983.

necessariamente produziria uma sociedade mais saudável e harmoniosa. O conflito é necessário para o desenvolvimento das relações sociais. Numa sociedade urbana moderna, não há relações que não perpassem por essa questão. Como forma de preservação e articulação de um determinado grupo, a aversão e a antipatia fazem parte de uma série de aspectos que permitem essa convivência tão próxima de grupos e indivíduos tão díspares, assim como a solidariedade orgânica, como apontou Durkheim⁸⁸.

Desse modo, os indivíduos e também os grupos sociais se formam pela junção de forças conflituosas e forças unificadoras. Simmel exemplifica essa relação da seguinte forma:

A mistura de relações harmoniosas e hostis, todavia, apresenta um caso nos quais as séries sociológicas e ética coincidem. Começa com a ação de A em benefício de B, desloca-se para o benefício do próprio A sem beneficiar B, mas também sem prejudicá-lo, e finalmente torna-se uma ação egoísta de A à custa de B. Na medida em que tudo isso é repetido por B, embora dificilmente do mesmo modo e nas mesmas proporções, surgem as combinações inumeráveis de convergência e divergência nas relações humanas⁸⁹.

Nesse sentido, percebemos que um sujeito ao se opor ao seu grupo social, viabiliza a vida dentro dele. Quando a opressão é tomada pelos oprimidos com passividade e silêncio, sem revoltas ou oposições, as opressões tendem a aumentar, como especifica o autor. Logo, quando um sujeito se coloca em confronto com um outro indivíduo ou mesmo com grupo, essa situação permite que novas vias de diálogo e de pensamento sejam possíveis.

Compreendendo que situações de conflito fazem parte de todas as relações, *Columbine* pode ser percebido em dois níveis: primeiro em uma

⁸⁸ DURKHEIM, Émile. *Da Divisão Social do Trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

⁸⁹ SIMMEL, G., A natureza sociológica do conflito, In: MORAES FILHO, E.(Org.). *Simmel*. São Paulo: Ática, 1983. p: 132.

dimensão micro que foi elevada a grandes proporções – um conflito de dois indivíduos com o microcosmo que habitavam e socializavam. Em segundo, numa dimensão macro, a forma que a sociedade estadunidense em seu modo de vida ocupou-se do confronto que *Columbine* representou em amplo sentido.

Harris e Klebold solucionaram o seu conflito com o universo em que viviam, atacando-o, e tudo aquilo que ele representava. Não foi um surto. O ataque foi cuidadosamente planejado, com direito a um cronograma detalhado do seu *Dia D*. Não havia pessoas, indivíduos que deveriam ser executados, os tiros foram aleatórios, e pelo posicionamento demarcado com antecedência, os primeiros atingidos foram aqueles que voltavam da aula de educação física. As bombas colocadas nas portas da cafeteria, não explodiram como planejado, mas o plano seguiu até culminar no suicídio dos dois rapazes dentro da biblioteca, após abrirem fogo contra aqueles que ali se encontravam.

Quando do *Massacre de Columbine*, os Estados Unidos estavam envolvidos na Guerra de Kosovo. As atenções voltavam-se para o pronunciamento do então presidente Bill Clinton, enquanto os rapazes alvejavam seus colegas e professores. Após a notícia sobre a tragédia se espalhar pelo país, o foco foi alterado, e o nome de Eric Harris e Dylan Klebold tomavam as telas, se tornando o principal assunto de interesse do país. Lógico que a Guerra de Kosovo não acabou de pronto, mas naquele momento o país tinha que lidar com outro confronto.

O que observamos nessa configuração foi *a mudança de sensibilidades* a respeito das prioridades de uma nação. A guerra, que acontecia além-mar, se tornou secundária ao se perceber uma tragédia em seu próprio quintal. Para Michael Tonry a sociedade contemporânea se configura como uma *sociedade de risco*, em que a mudança na percepção de sensibilidades altera nossa forma de

conceber determinados eventos e de reagir a eles. Por este ângulo, podemos concluir que eventos tais quais *Columbine* causam uma forte reação na sociedade, ainda mais quando aliados a um formato de mídia sensacionalista.

Em *Thinking About Crime: sense and sensibility in American Penal Culture*⁹⁰, Tonry se concentra em analisar as principais explicações para o fenômeno que ficou conhecido como encarceramento em massa, mais especificamente na sociedade estadunidense. Para isso ele desenvolveu três teses inter-relacionadas que pretendem explicar o problema. A primeira delas é que o aumento da população carcerária acontece em ciclos, com intervalos em que há baixas. A segunda tese é de que a partir da década de 1970 e 1980 houve uma *mudança nas sensibilidades* dos operadores sociais e um aumento do *pânico moral*. A terceira, apesar de alterações nas tendências das taxas de criminalidade, a combinação das *mudanças de sensibilidades* e os oportunismos políticos acabam gerando um sistema carcerário mais duro do que se imaginava.

Apesar do nosso trabalho não se tratar do movimento de encarceramento em massa, a obra de Tonry nos fala de modo singular sobre como as *mudanças nas sensibilidades* da sociedade são engendradas e de que modo elas acarretam em reações que podem passar despercebidas a um primeiro olhar, mas que quando analisadas mais profundamente apontam para discussões que nos são essenciais.

Usually policies toward crime and punishment are portrayed as the outcome of disagreements between liberals and conservatives, or between advocates of due process and advocates of public safety,

⁹⁰ TONRY, M. *Thinking About Crime: sense and sensibility in American Penal Culture*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

or between people who care about criminals and people who care about victims. The views caricatured in the first member of each of those pairs, it is said, predominated in the 1960s and the views caricatured in the second in the 1990s.⁹¹

Tonry detectou através de dados quantitativos uma mudança na sensibilidade estadunidense na década de 1960 e posteriormente na década de 1990. Apesar de tratar do encarceramento em massa que ocorreu nos Estados Unidos e as especificidades destes (como o número de homens negros são significativamente altos), podemos contar com esses dados para compreender melhor a forma que o *Massacre em Columbine* foi recebido e como isso impactou o mundo.

Ao falar das mudanças nas sensibilidades o autor se refere à alteração nas crenças e valores assim como na moda e nos gostos. Da superfície a assuntos importantes que envolvem toda a coletividade, a sociedade se torna mais ou menos sensível, dependendo do seu padrão moral no momento de um dado acontecimento.

O autor pontua que as mudanças que ocorreram em 1960 e novamente em 1990 foram de endurecimento da compreensão do que veio a ser encarado como negativo na sociedade, o que resultou num maior endurecimento também da legislação a respeito de comportamentos tidos como desviantes e conseqüentemente refletindo em um aumento da população carcerária.

Stark shifts in social practices, including punishment, occur because many or most people in a time and place share perceptions and beliefs that justify them, unmindful or indifferent that their perceptions and beliefs may be time-bound, and that they themselves in a few years or decades may see them to have been wrong. In the abstract, we understand that things change.

⁹¹ TONRY, M. *Thinking About Crime: sense and sensibility in American Penal Culture*. Oxford: Oxford University Press, 2004. p: 63.

That's life. In the particular, individuals' lives are diminished, shortened, and taken not only because of who they are or what they believed or did but also because of when they are, or believe, or do.⁹²

Independente da maneira como a compreensão do comportamento desviante foi alterado na década de 1990, essa mudança não provocou necessariamente alterações significativas na legislação que regula o acesso e o porte de armas e munição nos Estados Unidos. No entanto, no que tange a *Columbine*, as atenções estavam sobre os rapazes e não sobre como eles obtiveram acesso às armas com as quais chacinaram tantas pessoas.

Algumas vezes, as *mudanças de sensibilidades*, como menciona o Tonry, são esperadas, mas isso não significa uma reação racionalizada diante de eventos brutais. A curiosidade da sociedade no caso de *Columbine* fez com que os sobreviventes, vítimas e pessoas próximas dos assassinos fossem escrutinadas pela mídia. Procurou-se estabelecer uma rede de relações entre os assassinos e suas vítimas, em busca das razões que teriam motivado o massacre. Aqueles que haviam sobrevivido passaram por um segundo massacre, só que desta vez as armas eram câmeras e microfones, tendo suas vidas ainda mais abaladas com a sede da mídia e do público por explicações.

A necessidade desse fechamento advinha de um outro aspecto importante: como os dois rapazes se suicidaram após o incidente, ainda dentro da biblioteca da escola, o público não teve uma conclusão para essa história. O que sabemos de Harris e Klebold é fruto de meios indiretos. Eles não falaram o porquê de planejar um ataque aparentemente tão despropositado. Os seus espaços de fala foram preenchidos por diários, pelos

⁹² TONRY, M. *Thinking About Crime: sense and sensibility in American Penal Culture*. Oxford: Oxford University Press, 2004. p: 69.

relatos de seus pais, colegas e de todos os especialistas que tiveram a oportunidade de participar naquele momento.

A lacuna causada pelos suicídios é tanto narrativa quanto investigativa. A falta de um culpado para ser julgado e punido deixou a sociedade em suspenso diante do ocorrido, provocando um retorno constante ao caso. Ao tentarmos compreender *Columbine* como um fenômeno social, nos deparamos com estudos sobre desviança, *school shooting*, *funções do conflito* e *pânico moral*.

Abarcar a totalidade deste massacre é impossível, pois o evento não se repetirá e nem mesmo as vítimas possuem uma visão total dele, logo, contamos com relatos e com aquilo que foi feito do episódio e da memória sobre ele. A *mudança na sensibilidade* levou a novas interpretações sobre o tiroteio, levantando novos debates acerca do ambiente escolar e o que ele representa. Hoje contamos com um arsenal de documentários e fontes sobre o *Massacre de Columbine*, mas este, ainda assim, continua suscitando inquietações, levando a buscas de novas formas de compreendê-lo.

Nesse sentido, nosso trabalho não se pretende totalizante, cabal. Aqui traçamos algumas possibilidades teóricas que nos auxiliam a compreender um pouco mais sobre o que transformou *Columbine* em um emblema deste tipo de violência. Os estudos sobre *school shooting* nos mostram como este tipo de incidente está atrelado à escola e todo o significado que ela carrega, advindo de uma sociedade cada vez mais escolarizada, comprometida com a padronização de seus indivíduos.

Nas bibliografias sobre a violência em âmbito escolar, podemos verificar também que *Columbine* se afirma como esse emblema ao modificar a percepção da sociedade estadunidense. Muschert e Peguero apontam que o *Efeito Columbine* é “a term that referrers to how school rampage shooting change the way we think about violence and security”⁹³.

Além de modificar as noções sobre segurança e violência, o *Massacre de Columbine* escrutinado pela mídia que levantou e difundiu inúmeros detalhes do planejamento e da realização do ataque para o mundo todo. De acordo com Böckler, as particularidades e curiosidades do tiroteio não passaram despercebidas para tantos outros jovens, que viram em Eric Harris e Dylan Klebold um exemplo.

In particular, the shooting at Columbine High School in Littleton, Colorado, on April 20, 1999, attracted enormous media interest. Many subsequent perpetrators (in the United States and elsewhere) paid close attention to that reporting and saw their acts as continuing the ideas and actions of Eric Harris and Dylan Klebold as disseminated by the media⁹⁴.

A colocação de evento ícone se apresenta mais uma vez quando entendemos que Harris e Klebold se estabeleceram como modelo – tanto a se seguir quanto a ser superado – ao observarmos o número de casos de *school shootings* que se realizaram no mês de abril.

Interestingly, attacks are overrepresented in April, with 18 cases (15% of recorded incidents). April not only lies in the critical exam and pre-report phase of the school year, but is also the month in which Eric Harris and Dylan Klebold committed their notorious shooting. In 2000 and 2001, Canada and the United States

⁹³ MUSCHERT, G. W., & PEGUERO, A. A. (2010). The Columbine effect and school antiviolence policy. In M. Peyrot & S. L. Burns (Eds.), *New approaches to social problems treatment (Research in Social Problems and Public Policy)* (pp. Vol. 17, pp. 117–148). Bingley: Emerald. p: 119.

⁹⁴ BÖCKLER, N. SEEGER, T. SITZER, P. HEITMEYER, W. *School Shootings: International Research, Case Studies and Concepts for Prevention*. Springer: New York, 2013. p: 10-11.

experienced rampage school shootings on April 20, the anniversary of Columbine. The detectable clustering of rampage shootings in April strengthens the impression that for many subsequent perpetrators Columbine served as a template for action, an inspiration, or even an achievement to beat, and thus in a sense functioned as the “archetypical case” for international dissemination⁹⁵.

Columbine nos possibilitou refletir sobre as funções e dimensões do conflito na sociedade estadunidense e como as repercussões deste se aliam aos estudos de *pânico moral*. As alterações nas sensibilidades após o tiroteio possibilitaram que os debates sobre *school shooting* e sobre *bullying* ganhassem notoriedade e peso diante do ocidente. Apesar de tanta dor e sofrimento, o conflito possibilitou mais uma vez que o movimento da vida continuasse, e tantos outros estudantes que viviam e vivem situações de violência no ambiente escolar ganharam mais uma chance ao passo que os desdobramentos da violência sistematizada que ocorre na escola se tornou mundialmente conhecida.

⁹⁵ BÖCKLER, N. SEEGER, T. SITZER, P. HEITMEYER, W. *School Shootings: International Research, Case Studies and Concepts for Prevention*. Springer: New York, 2013. p: 14-15.

Capítulo 3 – A América filmada pelos americanos: Elephant e Bowling for Columbine

Quando Eric Harris e Dylan Klebold perpetraram o massacre em *Columbine High School*, um novo marco na história dos Estados Unidos foi concebido. E como tal, inúmeras narrativas foram desenvolvidas a seu respeito, tomando as mais variadas formas, que colocavam os dois rapazes desde heróis de um mundo contemporâneo e perdido até como monstros desumanizados.

Nas narrativas sobre *Columbine*, para além dos diferentes tipos de tecitura de enredos, este novo símbolo da história estadunidense também ganhou repercussão nos mais diversos meios de reprodução midiática: jogos de vídeo games⁹⁶, quiz em redes sociais⁹⁷, documentários, programas de televisão, filmes, entre outros. Em cada uma dessas narrativas, se construía um pouco mais sobre o que foi Columbine e quem foram Harris e Klebold. De forma indireta – ou não – todos esses relatos acabaram por construir e reforçar um imaginário sobre o evento.

Compreendendo *Columbine* como um evento-marco carregado de tensões e possibilidades de reapresentação dessa história, direcionamos nossa pesquisa sobre a ideia de *narrativa*. Essa palavra é carregada de significados e muitas vezes seu sentido é confundido pelos mais diversos usos que ela possui. À vista disso, Marie-Laure Ryan em *Toward a definition of narrative* (ano)

⁹⁶ Tal como Super Columbine Massacre RPG criado por Danny Ledonne em 2005.

⁹⁷ Em: <http://www.nerdtests.com/mq/uttake.php?id=94348> – teste: você sobreviveria a columbine? (Acessado em 13 de março de 2016, as 14:18).

aponta como o termo *narrativa* vem sendo usado de modo indiscriminado nas conhecidas “humanidades”.

Voltando à tradicional tipologia textual, nos deparamos com os três grandes parâmetros: narração, dissertação e descrição. Apesar de serem conceitos bem definidos, ainda há alguns desentendimentos quanto a tipologia textual, na análise de um “texto”⁹⁸ e muitas vezes há equívocos quanto ao seu tipo, se é uma narrativa, uma dissertação ou uma descrição. Não se pode considerar todo tipo de produção textual uma narrativa. Quanto a isso, Marie-Laure Ryan aponta que

Narrative and description are arguably defined the content of the text – a changing world for narrative, a static one for description – but categories such as persuasion, instruction and argumentation are things we do with language rather than what language is about, conversation is a socially defined speech situation, and reflective discourse is a meta-category whose object could be any other text type. As long as the text-type approach remains unable to make a choice between semantic apples and pragmatic oranges, it will not lead to a satisfactory definition of narrative.⁹⁹

Entendendo a *narrativa* como o conteúdo transmitido por um narrador – ou narradores - em cujo ponto de vista se organiza um enredo – ou o conjunto de fatos da história – vivenciado pelas ações praticadas por personagens dentro de determinados tempo e espaço, percebemos que em cada área de conhecimento essa palavra é carregada de um significado e é usada de forma peculiar. Os modos como a Teoria Literária, a História e a Narratologia usam o conceito de narrativa são bem diferentes, porém conseguimos alcançar alguns pontos de similaridade.

⁹⁸ Uso a palavra *texto* entre aspas, pois aqui compreendo texto como algo passível de leitura, tanto visual, quanto auditiva e imagética.

⁹⁹ RYAN, Marie-Laure. Toward a definition of narrative. In: HERMAN, David (ed.). *The Cambridge companion to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p: 27.

When we speak about narrative today, we inevitably associate it with the literary type of narrative, the novel or the short story. The word narrative, however, is related to the verb narrate. Narrative is all around us, not just in the novel or in the historical writing. Narrative is associated above all with the act of narration and is to be found wherever someone tells us about something.¹⁰⁰

A relação referida por Fludernik entre a narrativa, o verbo narrar e, conseqüentemente, com o narrador, aquele que conta uma história, revela um modo de interligação da utilização da narrativa em tantas áreas do conhecimento. Pensando o ato de narrar como algo performático, entendemos que a sétima arte pode ser um veículo extremamente prolífico para a construção e propagação dessas histórias.

A forma como o cinema narra suas histórias é particular e específica. Pensando em uma questão de autoria, uma película conta com toda uma equipe que participa da construção e desenvolvimento do filme, mas geralmente os créditos são dados ao diretor, que transmite a história a partir de sua visão sobre o roteiro. Ainda assim, contamos com a edição, a direção de fotografia e o roteiro – para dizer o mínimo. Trata-se de uma obra produzida em conjunto. No entanto, dentre as diversas formas narrativas que *Columbine* inspirou, nos voltamos para duas obras cinematográficas que a partir de um mesmo evento, possuem posicionamentos e abordagens distintas, o que acaba por gerar um novo espaço de discussão sobre o cinema assim como sobre *school shooting*.

Aqui nos debruçamos sobre *Elephant* (2003) de Gus Van Sant e *Bowling for Columbine* (2002) de Michael Moore. Estas duas obras nos chamam a atenção, como narrativas específicas sobre o massacre que trazem interpretações e reflexões que podem nos auxiliar a compreender um pouco

¹⁰⁰ FLUDERNIK, Monika. Narrative and narrating. In: *An Introduction to narratology*. (Org.). Londres: Routledge, 2009. p:1.

mais sobre os Estados Unidos, esse lugar de bem viver e violência que inquieta por suas inconclusões.

Gus Van Sant nos apresenta em *Elephant* (2003) uma interpretação e uma representação do *Massacre em Columbine*. Apesar de ser uma ficção, a obra é baseada em um evento real. A película nos traz a trajetória de jovens estudantes do *Watt High School* (Elias, John, Nathan, Carrie, Eric, Alex, Michelle) em um dia de aula que toma um rumo insperado quando Eric e Alex entram armados e assassinam colegas e professores. Este filme é o produto de um projeto desenvolvido pelo cineasta em uma escola localizada na cidade de Portland, Oregon. *Elephant* foi fruto de um longo projeto que envolve os produtores do filme, entre eles Diane Keaton e o próprio roteirista e diretor, Gus Van Sant.

Já em *Bowling for Columbine* (2002) temos um documentário escrito e dirigido por Michael Moore. O documentário de Moore é uma tese sobre a violência nos Estados Unidos, que a partir do fatídico evento no *Columbine High School* constrói sua trama com entrevistas e “imagens reais”, traçando uma relação entre a violência, o porte de armas e a mídia nos Estados Unidos.

Apontamos aqui um caminho metodológico que se iniciou na própria história dos Estados Unidos, passando pela sua Constituição e mais especificamente pela Segunda Emenda para compreender um terceiro personagem principal nas diversas narrativas sobre *Columbine*: a arma de fogo.

As produções fílmicas que escolhemos também tomam a arma como personagem, ora coadjuvante, ora principal e colocam em cheque a ideia que se tem, em geral, do que viria a ser ficção e realidade por meio do documentário de Moore e do drama de Van Sant.

3.1 *Bowling for Columbine* e o Medo na América

O documentário de Michael Moore de 2002 toma como ponto de partida o massacre ocorrido em *Columbine High School* para desenvolver uma tese sobre a violência nos Estados Unidos. Para o cineasta, a terra dos livres e o lar dos bravos foi contruída sobre a insígnia do medo e, por conseguinte, da violência.

O título da sua obra parte da última atividade desenvolvida por Harris e Klebold antes de iniciarem o massacre na escola em que estudavam – os dois rapazes teriam jogado boliche logo cedo naquela fatídica manhã, como parte das atividades ofertadas pelo colégio.

A obra se inicia com um trecho de uma película da *National Rifle Association* – NRA, no qual um senhor com vestes completas de militar abre o filme com a seguinte fala: “A Associação Nacional de Rifles produziu um filme que você vai achar de grande interesse. Vamos dar uma olhada”. Temos após essa fala um corte e passamos para uma série de imagens começando pelo espelho d’água e o Monumento de Washington, em seguida por um subúrbio bem arborizado e por pastagens que dão a ideia de um local no interior do país.

Enquanto essas imagens tomam a cena, a voz de Moore em off nos diz que “Era 20 de abril de 1999. E era basicamente como qualquer outra manhã na América”. Enquanto narrava, um fazendeiro realizava suas tarefas e um leiteiro fazia suas entregas. Moore nos aponta que os Estados Unidos também naquela manhã bombardeavam mais um país cujo nome os estadunidenses não conseguiam pronunciar, Kerry McWilliam fazia sua

caminhada matinal em Fargo, Dakota do Norte e uma professora em Michigan recebia seus alunos. Às seis da manhã, em uma pequena cidade no Colorado, dois rapazes foram jogar boliche. Sim, era uma típica manhã na América. As imagens que se apresentam ao espectador seguem a narração de Moore e nesta última frase, temos um corte – o plano sai de um corredor de boliche para uma garota vestindo um maiô preto e segurando uma M-16 enquanto sorri alegremente para a câmera. Em seguida acontece uma fusão, do rosto da garota segurando a metralhadora com a imagem da Estátua da Liberdade. É com essa imagem que o discurso de Moore sobre uma típica manhã nos Estados Unidos da América se encerra.



Figura 2: Land of the free, home of the brave.

Fonte: *Bowling for Columbine* (2002) Roteiro e Direção: Michael Moore. Cor. Duração: 120’.

O modo como Moore constrói sua narrativa parte de uma intenção de mostrar a “realidade”, com entrevistas feitas com pessoas reais, cenas de câmeras de seguranças e vivências particulares dele que são mostradas ao espectador.

Ao contrário da ficção, o documentário estabelece asserções ou proposições sobre o mundo histórico. São duas tradições narrativas distintas, embora muitas vezes se misturem. O fato de autores singulares explicitamente romperem os limites da ficção e do documentário não significa que não possamos distingui-los.¹⁰¹

Moore deixa claro desde o início da película suas asserções sobre o massacre e o que ele pensa da forma de viver norte-americana. A narrativa do documentário muitas vezes nos leva a mergulhar no que está sendo mostrado, tomando aquilo como uma “verdade absoluta” sobre os eventos narrados. Aqui, além da montagem e sequência de planos, a narrativa também é dada por um narrador em off: o próprio Moore.

Bill Nichols em *A voz do documentário* nos traz uma breve história da mudança dos estilos de documentários dentro do cinema, especificando que houve quatro fases passando pelo estilo de discurso direto da tradição griersoniana ao “cinema direto” que articulava um “efeito de verdade”, chegando em 1970 a um terceiro estilo, que incorporava o discurso direto por meio de inclusão de entrevistas ao filme. Ele aponta que

Mais recentemente parece ter-se iniciado uma quarta fase, em que os filmes assumem formas mais complexas, que tornam mais visíveis os pressupostos estéticos e epistemológicos. Esse novo documentário autorreflexivo mistura passagens observacionais com entrevistas, a voz sobreposta do diretor com intertítulos, deixando patente o que esteve implícito o tempo todo: o documentário sempre foi uma forma de re-presentação, e nunca uma janela aberta para a realidade. O cineasta sempre foi testemunha participante e ativo fabricante de significados, sempre foi muito mais um produtor de discurso cinemático do que um repórter neutro ou onisciente da verdadeira realidade das coisas.¹⁰²

Vemos claramente como o documentário de Moore participa desse quarto estilo do qual fala Nichols. Em momento algum o cineasta tenta se

¹⁰¹ NICHOLS, Bill. *A voz do documentário*. In RAMOS, Fernão Pessoa (Org.) *Teoria Contemporânea do Cinema, Volume II*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005, p: 22.

¹⁰² Idem. p: 49.

abster de mostrar sua opinião sobre os fatos e as pessoas que entrevista, muito pelo contrário, suas intenções são claras a um espectador com um olhar um pouco mais treinado. Entretanto, para o grande público, as estratégias utilizadas por Moore pode transparecer uma neutralidade, sendo uma representação fidedigna da realidade que se apresenta.

Durante toda a película, nossa percepção é guiada pela voz de Moore, que argumenta e constrói um enredo que num primeiro momento pode deixar pouco espaço para questionamentos. O documentário se trata do massacre em *Columbine*, mas mais especificamente, da perspectiva do diretor sobre o modo de viver estadunidense. É notável o quanto aquilo que vemos e ouvimos tem muito da própria experiência de Moore. A todo o momento, o diretor recorre à sua história para elucidar argumentos no filme, trazendo para o espectador imagens de sua infância, juntamente com o dado que desde a adolescência ele próprio é um filiado da NRA, sempre deixando claro que o seu envolvimento com armas de fogo se deu desde criança.

Assim, compreendemos que para Moore, *Columbine* foi um “efeito colateral” de uma sociedade que já demonstrava sinais de que algo estava errado, incômodo.

Antes de falar de *Columbine*, o filme nos leva a uma série de casos específicos que vão corroborando a premissa de Moore. Por meio da película, o diretor demonstra a facilidade em se adquirir legalmente armas e munição em supermercados, salões de beleza, e até mesmo bancos que oferecem gratuitamente armas de fogo aos clientes que abrirem suas contas, como o North Contry Bank. Um corretor de imóveis e também membro da Milícia de Michigan, ao ser entrevistado, relata que a arma “é uma tradição americana. É responsabilidade do americano estar armado. Se você não está armado, você

não é responsável. Quem vai defender seus filhos? A polícia? O Governo Federal? Não. Nenhum deles. Cabe a você defendê-los. Se você não o fizer, está falhando com seu dever como um americano”.

A relação de uma boa parcela da população estadunidense com as armas se inicia logo na infância, com a caça e outros esportes com armas de fogo. A Segunda Emenda da Constituição dos Estados Unidos garante o porte de armas. Desde a fundação do país, estar armado não é somente normal como também um direito constitucional.



Figura 3: Quem vai proteger sua família?

Fonte: *Bowling for Columbine* (2002) Roteiro e Direção: Michael Moore. Cor. Duração: 120’.

A senhora na Figura 3 não é identificada durante a cena, mas faz parte da Milícia de Michigan. Essa mulher relata que possui armas desde que teve idade o suficiente para segurá-las. Ela também diz que sendo uma mulher, sente necessidade de buscar meios para sua proteção e que a arma é uma delas. Enquanto está agachada falando com o entrevistador, há uma criança brincando no espaço da tenda. Podemos perceber que há outras

crianças nesse ambiente. Moore deixa explícito que a ideia de crianças próximas a armas de fogo não é incomum, já que é uma tradição no país.

Outro momento que pode nos ser chocante, é a entrevista realizada com James Nichols, um dos acusados no caso do atentado em Oklahoma City, em 19 de abril de 1995, em que um caminhão com 2,3 toneladas de explosivos caseiros explodiu em frente ao Edifício Federal Alfred P. Murray. O atentado teria sido planejado por Timothy McVeigh e Terry Nichols, irmão de James. McVeigh recebeu a pena de morte e Terry Nichols prisão perpétua. Por não haver evidências suficientes, James Nichols foi liberado.

Ao entrevistar James Nichols em sua fazenda, Moore questiona o porquê dele ter sido indiciado, e se haveria na fazenda produtos que poderiam ser transformados em bombas. Nichols responde que possui materiais típicos de uma fazenda, como fertilizantes, dinamite, entre outros. Ao retomar a conversa com Nichols, já no interior da casa, Moore pergunta se ele tem alguma arma. Espantosamente, mesmo tendo sido indiciado por um atentado que até o 11 de setembro de 2001, quando dois aviões atingiram o *World Trade Center*, era considerado o maior atentado em solo norte-americano, James Nichols ainda possui uma Magnum 44 sob seu travesseiro, que ele mostra para Moore, apesar de pedir para a equipe de filmagem esperar do lado de fora do quarto.

Vemos aqui mais uma vez como que mesmo havendo leis de restrição, que fazem verificação de antecedentes para se adquirir uma arma de fogo nos Estados Unidos, um acusado de um atentado que matou 168 pessoas e deixou mais de 500 feridos consegue, ainda assim, portar uma pistola com considerável facilidade.

A abordagem que Moore toma para lidar com o massacre parte de uma área mais ampla até chegar ao fato em si. O diretor nos leva até a cidade de Littleton, onde se situa *Columbine High School*, mas antes de chegar ao colégio, primeiro ele entrevista Evan McCollum, representante de relações públicas da Lockheed Martin, a maior fábrica de armas do mundo, que possui uma instalação nos arredores de Littleton e emprega mais de cinco mil moradores daquela região.

Moore questiona McCollum se alguma criança, filho de algum dos seus funcionários se perguntaria qual seria a diferença da destruição em massa causada pelos mísseis construídos por seu pai na Lockheed e aquela causada por Harris e Klebold. McCollum diz que não vê essa relação, pois os mísseis construídos ali serviriam ao propósito de defender o país de agressores externos. McCollum diz ainda que “não é só porque ficamos irritados com alguém, vamos soltar uma bomba ou atirar nele”.

O diretor se aproveita dessa fala e constrói uma montagem com mais de dois minutos de imagens e dados informativos quanto às guerras e conflitos em que os Estados Unidos se envolveram desde 1943, como a derrubada do Primeiro Ministro do Irã até os 245 milhões de dólares doados ao Afeganistão, que era governado pelo Talibã, associando esse fato com a queda das Torres Gêmeas em 11 de setembro de 2001. Todas essas informações seguem ao som do clássico “What a Wonderful Word” na voz de Louis Armstrong.

A ironia que a letra e a melodia da música trazem ao expectador nessa passagem da película coloca em xeque a última fala de McCollum. Moore, ao apresentar na tela imagens de diversos atentados em que os

Estados Unidos estiveram envolvidos, promove outra imagem do país, bem diferente daquela que sustenta o imaginário do *American Way of Life*.

Os caminhões que transportam os mísseis fabricados na Lockheed Martin possuem um adesivo com os dizeres “We are Columbine”. Veremos essa frase novamente quando Moore finalmente visita o colégio.



Figura 4: We are Columbine.

Fonte: *Bowling for Columbine* (2002) Roteiro e Direção: Michael Moore. Cor. Duração: 120’.

A ideia por trás dessa frase é de uma comunidade. Durante as entrevistas de Michael Moore aos moradores de Littleton, é perceptível o impacto do massacre naquele local. Mesmo anos após o episódio, a emoção ainda toma os entrevistados de assalto e notamos um cuidado com a fala, no como dizer e sobreviver ao ocorrido.

As imagens e as narrativas sobre esse evento correram o globo, levando a reflexões diversas, sobre a violência como um todo, assim como nos Estados Unidos em particular. Imagens das câmeras de segurança da

biblioteca do colégio (Figura 5) mostravam os dois rapazes acuando seus colegas, atirando sem pudores. Na montagem do filme de Michael Moore ela está justaposta ao áudio em que um estudante pede socorro ao 911.

Usamos o frame desta sequência para ilustrar a debandada e o pânico que se seguem com a entrada dos dois rapazes no ambiente. As pessoas que estavam na biblioteca se dividiam entre os que obedeciam e se abaixavam e os que tentavam fugir daquele local.



Figura 5: *Biblioteca de Columbine High School*. Uma das imagens da câmera de segurança interna do colégio que impressionaram os Estados Unidos e o mundo.

Fonte: *Bowling for Columbine* (2002) Roteiro e Direção: Michael Moore. Cor. Duração: 120'.

No tiroteio em *Columbine*, doze alunos e um professor foram mortos, e outras dezenas de pessoas ficaram feridas pelas mais de 900 balas disparadas naquela manhã. Após o massacre, foram tomadas medidas de segurança pública na vigilância das escolas para que um evento como aquele não tornasse a acontecer. Além das vistorias para evitar uma possível arma dentro do perímetro escolar, o comportamento dos alunos também passou a ser acompanhado de perto.



Figura 6: O verdadeiro “lar dos rebeldes”.

Fonte: *Bowling for Columbine* (2002) Roteiro e Direção: Michael Moore. Cor. Duração: 120’.

O documentário informa que após Columbine, escolas de todo país passaram a ter uma vigilância mais pesada sobre os estudantes, e se criou um perfil de possíveis situações-problema. Alunos que não se encaixavam antes dessa medida e já sofriam *bulliyng* por não se adaptarem a modelos pré-estabelecidos passaram a ser alvo dessa vigilância por parte de seus colegas, dos governos locais e federal.

Na Figura 6 temos o frame que mostra uma placa que fica em frente à escola, logo na sua entrada. *Columbine High School, Home of the Rebels*. A imagem é colocada de forma enfática na película, deixando em evidência a própria ideia de “rebeldes”. Apesar de ter sido um massacre que causou o óbito de 13 pessoas além de Harris e Klebold e deixou toda uma comunidade perplexa, muitos viram o ato dos dois assassinos como algo rebelde, heróico. Como vimos no capítulo anterior, outros episódios de *school shooting* ocorreram tanto em homenagem a Columbine quanto em tentativa de superação.

Crianças e adolescentes passaram a ser encarados como um perigo e um problema a ser resolvido. Moore mostra como a mídia jornalística

culpava a própria televisão, com suas imagens e seus filmes violentos e a proliferação da cultura do Rock 'n' Roll e do Heavy Metal.



Figura 7: Entrevista com Marlyn Manson. O cantor foi colocado muitas vezes pela mídia como um ícone da cultura do Rock 'n' Roll que deturpava a juventude estadunidense.

Fonte: *Bowling for Columbine* (2002) Roteiro e Direção: Michael Moore. Cor. Duração: 120'.

Na entrevista realizada com o cantor Marlyn Mason, Moore pergunta a Mason: “Se tivesse que falar algo aos garotos de *Columbine*, o que falaria? ”. Mason que olha para as mãos durante a pergunta, levanta o rosto e responde: “Eu não diria nada, simplesmente ouviria o que eles têm para dizer. E foi isso o que ninguém fez”. Podemos perceber como que a colocação de Mason vai ao encontro à proposta de Gus Van Sant com *Elephant*.

Apesar dos telejornais colocarem a culpa da “revolta” dos jovens na música e em filmes violentos, Moore insiste em mostrar como essa mesma cultura musical e cinematográfica é vivenciada por diversos países ocidentais que não apresentam esses rompantes de violência em sua história.



Figura 8: Uma família armada é uma família feliz.

Fonte: *Bowling for Columbine* (2002) Roteiro e Direção: Michael Moore. Cor. Duração: 120'.

Para exemplificar mais claramente sua tese, Moore conta com um pequeno curta produzido pelos criadores do famoso desenho South Park, Matt Stone e Trey Parker. Na animação temos a versão de Moore da história dos Estados Unidos, desde a vinda dos peregrinos para a América até a contemporaneidade e como toda essa narrativa é permeada pelo medo.

Moore entende que a constante presença do medo nos meios de comunicação, por meio de telejornais e programas que escolhem a violência e o medo como melhor produto a ser vendido em dosagens diárias produziram um ambiente que, combinado com a tradição da arma de fogo no país, levaram a massacres e episódios como o de Columbine. Sua concepção, apesar de não trazer nomes e conceitos já formulados teoricamente, coincide com as teorias de *pânico moral* de Cohen e *sociedade de risco* de Tonry.

Moore não se abstém de utilizar todas as possibilidades que o cinema lhe apresenta para produzir o efeito que deseja. A trilha sonora, os cortes das falas dos entrevistados, a montagem e tantos outros recursos auxiliam a construir um argumento de que os Estados Unidos vivem e reproduzem uma cultura do medo.

O documentário de Michael Moore não revela uma “verdade real” na tela. Ou seja, a realidade não se constrói pela filmagem, ela é articulada a partir de uma assertiva pré-determinada pelo diretor para defender uma tese desenvolvida pela montagem. É interessante ter acesso à fala de um famoso documentarista estadunidense, que realiza uma crítica ao seu país, se valendo de diversos clichês que ele próprio critica. É uma espécie de máxima americana, e isso fica muito claro durante todo filme, fazendo com que possamos concluir que a ilusão própria do dispositivo cinematográfico está ali, à disposição do documentarista para que suas prerrogativas sejam confirmadas.

3.2 Elephant e a sensível adolescência

Elephant, de Gus Van Sant estreou em 2003, quatro anos após o massacre de *Columbine*. Neste meio tempo, outros episódios de *school shooting* já tinham ocorrido em “homenagem” ao dia 20 de abril de 1999. Alunos que nunca haviam encenado profissionalmente foram colaboradores e utilizados como atores. As filmagens tomaram lugar na própria escola, o que proporcionou um ambiente fecundo para as intenções do diretor. As escolhas de como filmar, os cortes e posicionamentos de câmera são extremamente peculiares. Mostrando os personagens de modo similar a video games que possuem uma câmera popularmente conhecida entre os jogadores como

“primeira pessoa”, na qual os personagens são observados pelas costas, similar ao efeito de “mira” como em jogos tais quais *Counter Strike* e *GTA*. Manuel Asensi Pérez nos traz outra possibilidade de interpretação para os modos que as tomadas são configuradas na película de Gus Van Sant:

Likewise, throughout most of the long traveling shot in which we follow Nathan from the athletic field to his encounter with his girlfriend, the camera films him mostly from behind, along the back of his sweatshirt that displays the aforementioned white cross. The effect of anonymity does not signify any kind of depersonalization but instead indicates that Van Sant is researching his characters integrally and intimately with the objective of emphasizing their notable isolation.¹⁰³

A forma como a câmera se afasta dos personagens realmente transmite uma sensação de isolamento e distanciamento de um elemento pouco conhecido, mas comumente pressuposto: o adolescente.

Além deste momento selecionado por Asensi Pérez, podemos perceber esse distanciamento em inúmeras cenas da película e um dos fatores que auxiliaram na transmissão dessa sensação de isolamento foi a própria locação. O *Watt High School*, local selecionado para as filmagens, possui amplos corredores e salas, espaços abertos e ginásio coberto em que se passam cenas com Michelle, Nathan, Elias e John.

O enredo da obra de Gus Van Sant parte da ideia de mostrar o cotidiano em uma escola, no qual acompanhamos alguns personagens em suas atividades diárias no colégio. O que aparenta ser um dia completamente ordinário é tomado por uma reviravolta quando dois alunos, Eric e Alex, entram na escola e abrem fogo contra seus colegas e professores. Mas antes

¹⁰³ PÉREZ, Manuel Asensi. *Elephants in the eye of Gus Van Sant: World Modeling in Elephant*. Discourse, Volume 35, Number 1, Winter 2013, pp. 101-119 (Article) Wayne State University Press. P: 105-106.

de cuminar no *school shooting*, temos a oportunidade de observar o cotidiano e a complexidade de vivências adolescentes.

Uma das personagens adolescentes é Michelle. Ela sai da aula de educação física no espaço externo do colégio e segue caminhando até abrir uma porta branca e entrar no ginásio. Ao atravessar a quadra para chegar até ao vestiário, temos um plano geral (Figura 9), no qual Michelle aparece como um ponto ao fundo do plano. A câmera parada nos passa a amplitude e a desolação daquele local e da trajetória da nossa personagem. À medida que caminha para o vestiário, Michelle vai se aproximando da câmera e passando por ela, quando acontece um corte e vamos para Elias abrindo uma porta e entrando no laboratório de fotografia.



Figura 9: Isolamento.

Fonte: *Elephant* (2003) Roteiro e Direção: Gus Van Sant. Formato: 1:85:1. Cor. Duração: 79'.

Em entrevista realizada por Charlie Rose em 2003¹⁰⁴ para divulgar o filme, Gus Van Sant e Diane Keaton contam sobre como foi a realização do projeto. Ao falar sobre o próprio nome da película, Keaton e Van Sant possuem perspectivas complementares sobre o que o *Elephant* viria a significar. Para a produtora, o elefante é aquele incômodo sobre o qual ninguém quer falar, aquilo que perturba silenciosamente. Van Sant fala sobre a ideia de um cego ao tocar em um elefante, pois dependendo do local que está a tocar pode ter diferentes ideias do que vem a ser realmente, mas que dificilmente entenderá a complexidade total do objeto por somente tocar uma única parte. Assim, os problemas colocados na película dependem da perspectiva que cada espectador.



Figura 10: Elephant.

Fonte: *Elephant* (2003) Roteiro e Direção: Gus Van Sant. Formato: 1:85:1. Cor. Duração: 79’.

¹⁰⁴ Mais em: https://www.youtube.com/watch?v=OL_SgNMapGQ (acessado em 18 de agosto de 2016)

Podemos apreender essa noção de diferentes perspectivas ao nos voltarmos para o modo de construção do filme. A montagem que Van Sant nos proporcionou não é linear, tendo muito mais a ver com a sensibilidade do momento vivenciado pelo personagem do que com a cronologia em si.

A narrativa vai e volta, mostrando o mesmo acontecimento de tomadas e perspectivas diferentes. A câmera acompanha os personagens e de acordo como a história vai se desenvolvendo, temos cenas diferente para um mesmo momento. A escolha de Van Sant em utilizar essa técnica nos dá a oportunidade de observar a perspectiva de cada personagem sobre o mesmo evento, como podemos verificar na Figura 11, mostrando que a mesma cena teve que ser gravada três vezes no mínimo, uma tomada para cada personagem – Elias, John e Michelle.

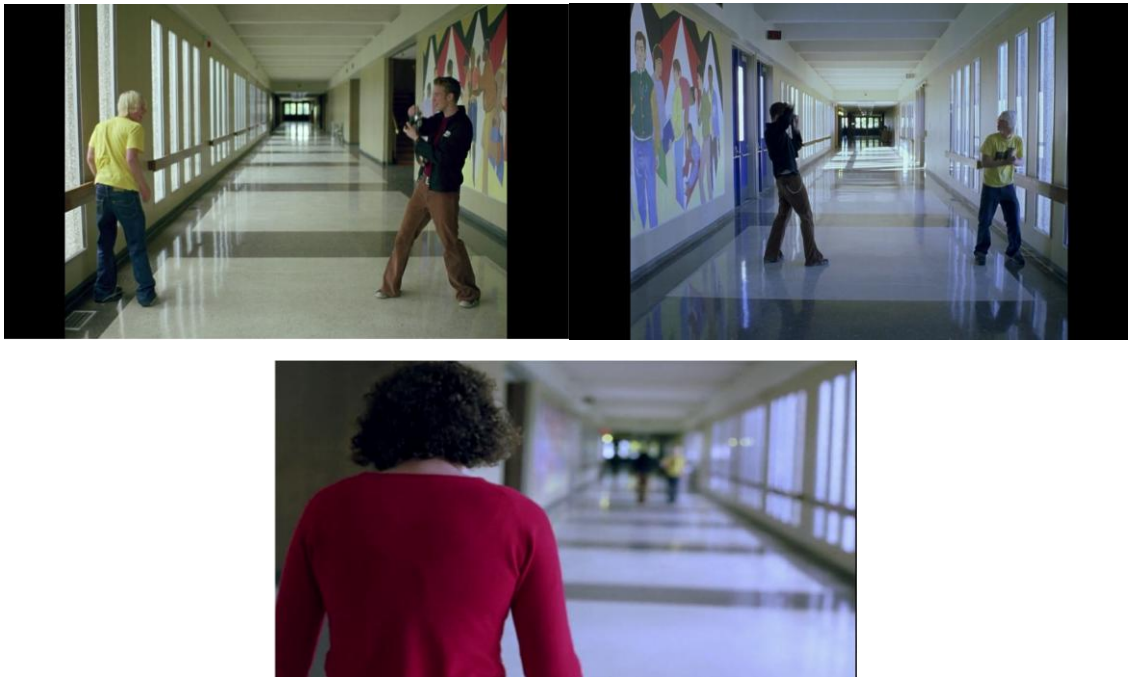


Figura 11: Perspectivas.

Fonte: *Elephant* (2003) Roteiro e Direção: Gus Van Sant. Formato: 1:85:1. Cor. Duração: 79'.

Como cada cena nos mostra a perspectiva de um determinado personagem, eles são introduzidos na narrativa de forma delicada, e começamos a ver como as vivências desses jovens são corrompidas desde o início do longa-metragem. Logo na cena inicial, John é obrigado a tomar o volante do pai que está alcoolizado e quase atropela um ciclista enquanto o leva para a escola naquela manhã.

Há um corte que passa a relatar na cena seguinte sobre Elias no parque fotografando dois outros adolescentes antes da aula. Ao voltarmos para a história de John, vemos que o garoto entra frustado na escola e faz um telefonema para seu irmão Paul. O jovem pede para Paul buscar seu pai que está bêbado novamente. No momento da ligação, John é repreendido por seu atraso pelo diretor da escola, Mr. Luce, sem haver um questionamento das razões de seu atraso. O rapaz se desculpa pela demora, mas mesmo assim é chamado pelo diretor a comparecer em seu escritório. John retoma a ligação e informa que o pai está no carro na entrada da escola e pede para que Paul não demore, pois não sabe se ele (o pai) ficará aguardando no local.



Figura 12: John na ligação. As relações mostradas no filme são problemáticas, revelando complexidades e levezas da adolescência.

Fonte: *Elephant* (2003) Roteiro e Direção: Gus Van Sant. Formato: 1:85:1. Cor. Duração: 79'.

Esta não é a única cena em que podemos notar relações de desequilíbrio entre os estudantes. As personagens Brittany, Jordan e Nicole conversam na cafeteria durante o almoço e em seguida entram no banheiro para vomitar aquilo que haviam acabado de ingerir. Antes de entrar no ginásio, após a aula de educação física (Figura 9), Michelle, que se encontra no lado externo do colégio, é repreendida por não usar shorts para a aula (a menina se encontra vestida com um conjunto de moleton tão adequado para a prática de exercícios físicos quanto o uniforme solicitado pela professora) e colegas que estão atrás dela começam a rir da situação e retomam a zombaria quando Michelle finalmente chega ao vestiário para se trocar.

As diferentes nuances das relações desses jovens reforçam a sensação de um dia comum na vida dos personagens: Elías segue com seu projeto de fotografia; Michelle vai à aula de educação física e depois para a biblioteca; Nathan e Carrie caminham descontraídos pela escola; Brittany, Jordan e Nicole fazem planos de irem às compras após a aula. Mas o que é cotidiano também é invadido pela sensação de estranhamento que a normalidade pode passar ao ser exposta em uma tela.

Alguns artifícios são usados para transmitir esse estranhamento através da absurda normalidade. Aspectos que podem parecer meros detalhes à primeira vista são fundamentais para a construção sensorial do filme. A luminosidade das cenas é ímpar: é um dia claro e ensolarado que nos é apresentado durante a película, o que pode ser relacionado à juventude e sua vivacidade. Os sons do ambiente e a trilha sonora são construídos de forma a causar no espectador as sensações experimentadas pelos personagens.

Após se limpar de todo o papel molhado jogado nele durante a aula de química, Alex entra na cafeteria com seu bloco de notas, observa os

funcionários servindo o almoço. Nesse momento, há um *close up* do personagem, que se vira e observa o teto e o local como um todo. A câmera segue parada e o personagem se desloca ao longo da bancada onde é servido o almoço. Outros estudantes entram e saem do ângulo da cena. Alex se afasta e segue caminhando lentamente, retira uma caneta de seu bolso direito e começa a fazer anotações no bloco. Uma aluna que está se servindo na bancada seguinte se dirige a ele perguntando o que ele está escrevendo. Alex se faz de desentendido, perguntando “isso aqui?” e a garota responde que “é”. Ele responde “é o meu plano”, “para quê?” pergunta a moça e ele finaliza a conversa dizendo “você vai ver”.

A menina sai de cena com seu almoço e temos um plano americano de Alex, que continua a caminhar lentamente e podemos observar o movimento dos alunos na cafeteria lotada. Durante toda a cena, ouvimos o barulho do local, que é secundário durante o primeiro momento, quando Alex chega à primeira bancada do almoço e no decorrer da conversa com a menina. Quando se encontra sozinho, caminhando e anotando, o ruído do local – lotado com estudantes no horário do almoço, temos conversas paralelas, risadas, gritaria e algazarra típicas desse ambiente – vai aumentando até se tornar ensurdecedor. O rapaz levanta as mãos e as leva a cabeça, atordoado.



Figura 13: Ensurdecedor – o barulho cotidiano colocado como insustentável.

Fonte: *Elephant* (2003) Roteiro e Direção: Gus Van Sant. Formato: 1:85:1. Cor. Duração: 79’.

Outro momento no qual o som é notável é quando Elias está com fone de ouvidos andando pelo corredor do colégio, completamente distante daquilo que o rodeia e ao retirar os fones, a vida ao seu redor também nos toma inesperadamente.

O que nos é mostrado durante um filme de ficção clássico presume um espectador ideal, como se víssemos por meio do olhar de um “personagem ausente” que presencia cada ação dada. Essa é uma questão que não está presente na obra de Van Sant, uma vez que ele retorna a um mesmo evento várias vezes, quebrando a lógica da continuidade, assim como o ritmo de alguns *raccords* são diferentes da narrativa clássica do cinema. Para entendermos a diferença, retomamos a explicação de Fernão Pessoa Ramos sobre o cinema ficcional clássico

O campo *ficcional* clássico no cinema se define a partir da estrutura narrativa (chamada *narrativa clássica*) construída nos anos 1910, centrada em uma ação ficcional teleológica encarnada por entes com personalidade que denominamos personagens. Tipicamente, a ação ficcional estrutura-se em trama que se articula através de reviravoltas e reconhecimentos. A estruturação espaço-temporal das imagens em movimento, através de unidades que chamamos *planos*, é basicamente motivada pela estrutura da trama. [...] Através de procedimentos como *montagem paralela*, *planos ponto-de-vista*, estrutura de *campo/contracampo*, *raccords* de tempo e espaço motivados pela ação, o cinema ficcional aprendeu a narrar, compondo a ação ficcional em cenas ou sequências.¹⁰⁵

Elephant nasce de uma série de debates entre a equipe de filmagem, os alunos, os professores e a comunidade da escola em que foi filmado. Desses encontros surgiram os atores e algumas das ideias para a construção do enredo. Isso aproxima o filme de Gus Van Sant muito mais das prerrogativas do neorealismo italiano do que do cinema clássico americano. O ritmo lento de algumas tomadas (como a de John com o cachorro na entrada do colégio – Figura 14) também escapa do procedimento tradicional, quebrando a unidade espaço-temporal e imprimindo outras perspectivas aos planos, que não são motivados apenas pela estrutura da trama, mas sim marcados por sensibilidades e subjetividades que podem ser vinculadas àquilo que Pasolini chamou de subjetiva-indireta-livre¹⁰⁶.

¹⁰⁵ RAMOS, Fernão Pessoa. *Mas afinal... o que é mesmo um documentário?* São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008. p: 25.

¹⁰⁶ A Subjetiva-indireta-livre é uma alteração no plano que não se vincula à diegese, mas às sensibilidades advindas da imagem, que ampliam a interpretação e a fruição da obra cinematográfica. Ver em: PASOLINI, Pier Paolo. *Empirismo herege*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1982.



Figura 14: A leveza antes de um aviso.

Fonte: *Elephant* (2003) Roteiro e Direção: Gus Van Sant. Formato: 1:85:1. Cor. Duração: 79’.

As cenas em câmera lenta apreendem momentos de vivacidade, leveza e juventude. Como na cena em que John ao sair para área externa do colégio se depara com um cachorro (Figura 14), e o chama “Boomer, venha aqui”, o rapaz brinca com o cachorro e a cena é colocada em câmera lenta somente neste instante, como se o segurasse de alguma maneira. John segue caminhando lentamente até se deparar com Alex e Eric caminhando em direção ao colégio com bolsas pesadas e vestidos de preto com estampa militar. John questiona “o que vocês estão fazendo aqui?” ao que Alex responde “saia daqui e não volte mais. Algo ruim vai acontecer”. John pergunta novamente o que os rapazes estão fazendo, mas é ignorado.

A cena sai de um plano americano de John com o cachorro e passa para um primeiro plano, entrando na imagem Alex e Eric. A dupla em movimento sai do ângulo e a imagem foca em um *close up* de John. Acontece um corte e vemos Alex e Eric entrando na escola. A leveza da câmera lenta de John e o cachorro é rapidamente substituída pelo peso do aviso de Alex. A

contraposição das sensações no filme segue levando o espectador no suspense da trama.

Essa contraposição também é realizada quando Alex está em seu quarto. O adolescente está sentado diante de um piano tocando *Para Elise*, de Ludwig van Beethoven. Em primeiro plano, vemos Alex tocar suavemente (Figura 15), o rapaz olha para cima, para uma pequena janela e vê alguém, acena com a cabeça e a pessoa que está do lado de fora, usando um capuz escuro, segue pela esquerda. A câmera acompanha seu movimento, dando uma volta completa pelo quarto e voltando ao rapaz. Lentamente vamos tendo acesso ao universo particular de Alex, com sua cama desarrumada, seus desenhos pendurados nas paredes e seus pertences. Nada naquele cenário dá indícios de um jovem problemático que abriria fogo contra seus colegas no dia seguinte.



Figura 15: *Para Elise*.

Fonte: *Elephant* (2003) Roteiro e Direção: Gus Van Sant. Formato: 1:85:1. Cor. Duração: 79'.

A cena ritmada pelo som do piano vai se modificando de acordo com a progressão da música. Eric aparece na porta – neste instante a música começa a ficar mais alegre – diz que a música está incrível e cumprimenta Alex. Eric entra no quarto, pega o notebook em cima da mesinha de cabeceira de Alex e se deita na cama. A câmera segue dando mais uma volta no quarto, até parar novamente em Eric na cama. O ângulo vai se aproximando com um *traveling* de Eric, até se fechar em um *close up* dele deitado com o notebook no colo. Há um corte e passamos a ver a tela do notebook com um jogo de tiro que Eric está jogando, mostrando novamente as similaridades das câmeras de Gus Van Sant com as dos jogos de video game. Nesta cena a música se torna mais tensa, dando um maior peso para os corpos virtuais que caem no jogo de Eric.

As escolhas de Van Sant, muitas vezes, nos aproximam mais de diversos fatores que compuseram o massacre de *Columbine*, como a adolescência e suas nuances, o ambiente escolar e o seu impacto na vida de tantas pessoas, do que o documentário que supostamente seria uma janela para a realidade, com suas entrevistas e pessoas reais.

Contudo, se um filme de ficção como *Elephant* não tem compromisso com uma “verdade factual ou histórica”, não quer dizer que a ficção não produza assertivas sobre o mundo real. No caso de *Elephant*, temos uma ficção que se baseia em fatos reais e que apesar das formas narrativas particulares do diretor e a sua visão sobre o acontecido, ainda assim, estamos tratando de um massacre real.

3.3 Cinema ficcional e documentário

Ao nos depararmos com essas duas obras que possuem como ponto de partida o mesmo evento, nos impressiona a disparidade das impressões que Moore e Van Sant imprimiram às suas películas. Encontramos nessas duas obras outra possibilidade de se pensar o cinema, pois quando falamos de cinema ficcional e documentário, alguns feixes de sentido nos tomam, dizendo o que cabe a cada um deles respectivamente.

Elephant de Gus Van Sant participa desse universo do cinema ficcional, e também do cinema *mainstream* hollywoodiano, sendo reconhecido por seus pares ao ganhar o prêmio Palma de Ouro no Festival de Cinema de Cannes em 2003, como outras obras do diretor tais quais *Paranoid Park* (2007), *Milk* (2008) e *Psyco* (1998). O cinema ficcional, e mais especificamente o cinema clássico hollywoodiano, conta com algumas premissas, como ressaltou David Bordwell:

O filme hollywoodiano clássico apresenta indivíduos definidos, empenhados em resolver um problema ou atingir objetivos específicos. Nessa sua busca, os personagens entram em conflito com outros personagens ou com circunstâncias externas. A história finaliza com uma vitória ou derrota decisivas, a resolução do problema e a clara consecução ou não-consecução dos objetivos. O principal agente causal é, portanto, o personagem, um indivíduo distinto dotado de um conjunto evidente e consistente de traços, qualidades e comportamentos¹⁰⁷.

Quando nos voltamos para a obra de Michael Moore, reconhecemos o famoso documentarista por diversas obras, como *Fahrenheit 9/11* (2004), *Roger and Me* (1989) e *Bowling for Columbine*, que são populares por suas críticas ao modo de vida estadunidense. Como vimos na

¹⁰⁷ BORDWELL, David. O cinema clássico hollywoodiano: normas e princípios narrativos. In: RAMOS, Fernão Pessoa (Org.) *Teoria Contemporânea do Cinema, Volume II*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005. P: 279.

definição de Fernão Pessoa Ramos, a forma de se fazer cinema ficcional e cinema documentário são distintas, mas ainda existem cineastas que rompem com essas barreiras.

As tênues divisas entre ficção e documentário podem ser percebidas tanto em *Elephant* quanto em *Bowling for Columbine*. Entendemos que nenhum dos dois se pretende diferente daquilo que seus gêneros lhe asseguram. Van Sant produziu uma ficção baseada em um evento real e Moore um documentário a partir do mesmo evento.

Entendendo que o cinema hollywoodiano clássico é primordialmente um cinema de personagem, que por meio de suas motivações e objetivos a trama é desenvolvida, *Bowling for Columbine*, apesar de não fazer parte do cinema clássico hollywoodiano, ainda assim abre espaço para pensarmos o quanto há de ficção no documentário, que muitos tomam como mais próximo da realidade histórica. Seu filme nos traz um personagem (ele próprio), que por meio de motivações X ou Y nos arrasta por Michigan, Hollywood e finalmente até Littleton, Colorado.

O desfecho de sua busca se dá quando ele encontra Mark Taylor e Richard Castaldo, dois rapazes que sobreviveram ao massacre e que carregam em si marcas e sequelas das balas de Harris e Klebold. Mas além de entrevistar e perguntar sobre os diversos procedimentos cirúrgicos que os dois meninos enfrentaram desde *Columbine*, ele propõe aos rapazes que ainda possuíam balas alojadas no corpo a irem até o K-mart (uma das lojas que Harris e Klebold compraram a munição para o massacre) e devolverem a mercadoria.

Após conversarem com Mary Lorenz, diretora de relações públicas do K-mart, sobre como Castaldo e Taylor foram alvejados em *Columbine* e

pedirem que a rede não venda mais balas de 9mm, Lorenz garantiu que levaria as questões colocadas por Moore e os rapazes até a presidência e promete uma resposta. No dia seguinte, eles são chamados para uma reunião, e Moore convoca a imprensa para prestigiar o evento.

Todo este momento com Taylor e Castaldo é um dos mais constrangedores do documentário. Para cumprir sua agenda, Moore se utiliza dos rapazes, que quase não falam durante todo esse processo, para alcançar seu objetivo. Observamos assim que as proximidades do documentário de Moore com o cinema hollywoodiano são claras e podemos entender que

Para além dos termos bizantinos que alimentam as definições para cercar o cinema documental em uma categoria, Moore empurra os limites que o separam dos “filmes” e se aproxima, de variadas formas, do modelo com que divide o mercado: a ficção hollywoodiana¹⁰⁸.

Como vimos anteriormente, Moore utiliza de diversos recursos técnicos que o cinema lhe disponibiliza para construir, através de imagem e som, seu argumento de que nos Estados Unidos, questões como o *school shooting*, além da violência por arma de fogo como um todo, se tornam presentes por serem uma sociedade que vive sob a ínsigna do medo.

Assim, o que temos em sua película não é a realidade estadunidense, mas aquilo que Moore quer que vejamos sobre ela. Suas asserções sobre o real são enfáticas; suas entrevistas verdadeiras; mas aquilo que vemos passou antes de chegar a nós, espectadores, pelo crivo do diretor na montagem. Ao selecionar quais frames iriam participar, em que momento a fala de um entrevistado seria cortada ou que música integraria a cena, o que

¹⁰⁸ AMADO, Ana. *Michael Moore e um Narrativa do mal*. Em: MOURÃO, Maria Dora e LABAKI, Amir. O Cinema do real. São Paulo: Cosac Naify, 2004. p: 342.

temos é um produto tão ficcional quanto qualquer outra película do cinema hollywoodiano.

Já *Elephant*, também extrapola os limites do que viriam a ser o cinema de ficção. As escolhas do diretor de se aproximar do indizível, daquilo que não se pode apreender, nos leva muito próximo a realidade através de seu roteiro e da atuação de seus atores. Entendemos que

Para narrar a tragédia de Columbine Gus Van Sant faz um relato arrepiante sem traçar a menor linha explicativa, sem apelar a nenhuma reparação (o mal é irreduzível, sustenta Elefante). No lado oposto dessa ficção perfeita, *Tiros em Columbine* persegue um arco amplo de causas que decifram o massacre, utilizando todas as ferramentas da cultura popular e hiperbólicas – em termos hiperbólicos - aquilo que Van Sant define como indizível¹⁰⁹.

As diferentes formas de abordagem quanto a *Columbine* nos levam a um ponto de confluência entre a produção ficcional e documental na tentativa de compreender ou simplesmente notar a banalidade do mal em um ato que não deixou explicações ou causas, somente uma lacuna que a sociedade até hoje encontra dificuldades em lidar.

O silêncio que permeia os episódios de *school shooting* não é superado mesmo com toda uma produção literária, científica e midiática sobre *Columbine* e tantos outros massacres. Ao fim e ao cabo, concluímos que as fronteiras entre ficção e realidade são tênues e – talvez por isso mesmo – sejam articuladoras de discursos narrativos dotados de regimes de historicidade, na medida em que conseguem construir discursos e reflexões complexas acerca de uma realidade tão singular quanto essa em que nos debruçamos: o *school shooting*.

¹⁰⁹ AMADO, Ana. Michael Moore e um Narrativa do mal. Em: MOURÃO, Maria Dora e LABAKI, Amir. O Cinema do real. São Paulo: Cosac Naify, 2004. P: 344.

As relações entre cinema ficcional e o documentário não são tão simples quanto podem parecer à primeira vista. Enquanto *Elephant* trabalha com propriedades de um elemento real para a construção de uma ficção, o documentário é montado a partir de assertivas sobre o mesmo evento.

CONCLUSÃO

Quando falamos sobre os Estados Unidos da América temos as mais diversas reações: alguns são admiradores de suas políticas, modelo econômico e modo de viver, enquanto outros são críticos ferozes destes mesmos tópicos. Mas um aspecto que é extremamente notável quando tratamos da maior potência do mundo contemporâneo é que não há aquele que se ausente do debate. A indiferença não é uma possibilidade até onde pudemos verificar e esse é o maior motivo que nos impulsiona a estudar esse lugar e essa história que é capaz de causar reações tão adversas.

Permeado de narrativas que o colocam como o herói do mundo pós Segunda Guerra Mundial ou como vilão opressor desde a sua independência, os Estados Unidos contam com os mais diversos episódios que podem servir de metáfora de um mundo em conflito.

Columbine é mais um exemplo desse mundo. A ação de dois jovens, semanas antes de sua formatura colocou mais uma vez o Estados Unidos no mapa imaginário do conflito e da violência. Pela forma como o país recebeu e lidou com o massacre de Eric Harris e Dylan Klebold, *Columbine* se tornou um ícone quando falamos de *school shooting*.

O *school shooting* deixou de ser simplesmente o acontecimento e se converteu em um conceito complexo, que compreende que esse tipo de violência no perímetro escolar não é aleatório, mas possui significação pela própria escolha do local – a escola, esse ambiente no qual que crianças e adolescentes contemporâneos passam grande parte do seu tempo.

Este trabalho buscou compreender um pouco melhor quais foram as condições em que *Columbine* se desenvolveu e o impacto desse evento. A partir dele, diversas formas de narrativas foram criadas, a discussão sobre o *bullying* em espaço escolar se ampliou e ainda podemos pensar questões para abordar *Columbine*, tais como a de pânico moral, funções do conflito e sociedade de risco. Esses estudos não são definitivos, novas variáveis podem aparecer ao longo do tempo e o processo investigativo para a compreensão de como esse massacre modificou nossa percepção do que vem a ser a juventude e a própria violência, podem ser novamente alteradas.

O que podemos verificar aqui, analisando as películas elaboradas por Gus Van Sant e Michael Moore é que a discussão sobre essa temática possibilita infinitos caminhos para se aproximar e refletir tanto sobre *Columbine* quanto outros *school shootings*. Compreender *Columbine* como um fenômeno social que impactou os Estados Unidos nos levou de encontro às sensibilidades e formas de se pensar esse evento muito particulares. Gus Van Sant com delicadeza se aproxima da incógnita que é o adolescente e sua vivência, ora leve e apaixonada, ora densa e profunda. Ali, encontramos um ambiente carregado de condições que poderiam ocasionar o massacre. E o que se torna mais perturbador é que as condições que Eric Harris e Dylan Klebold encontraram em *Columbine High School* são as mesmas de tantas outras escolas, de tantos outros adolescentes, não havendo, portanto, uma explicação única e definitiva.

Moore em seu documentário nos apresenta uma série de coincidências interessantes que colocam Littleton no mapa, por muito mais que somente o massacre. O diretor nos mostra que a cidade já não é a mesma. E como poderia ser? Sua tese sobre qual seria o problema dos Estados Unidos fica clara na animação produzida pelos criadores de South Park, mas ainda

assim temos acesso a diversas informações que trazem *Columbine* para mais próximo do espectador.

O que pudemos observar durante a pesquisa é que *Columbine* é sintoma de uma construção feita por uma série de variáveis que passa pelo *bullying* e quais as condições que levam a ele. Não houve um único motivo, e pelo suicídio dos dois jovens haverá sempre uma lacuna do silêncio deixado por eles, que continua sem resolução, mas que nem por isso deixa de provocar e instigar todo um mundo pós *Columbine*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, Ana. Michael Moore e um Narrativa do mal. Em: MOURÃO, Maria Dora e LABAKI, Amir. *O Cinema do real*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- AUMONT, Jacques (et. al) *A Estética do Filme*. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARIÈS, P. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Plon, 1960.
- BAZIN, André. *O que é cinema?* São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- BECKER, H S. *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press, 1991.
- BÖCKLER, N. SEEGER, T. SITZER, P. HEITMEYER, W. *School Shootings: International Research, Case Studies and Concepts for Prevention*. Springer: New York, 2013.
- BÖCKLER, N., SEEGER, T., & HEITMEYER, W. (2011). School shootings: A double loss of control. In W. Heitmeyer, H.-G. Haupt, S. Malthaner, & A. Kirschner (Eds.), *Control of violence: Historical and international perspectives on violence in modern societies* (pp. 261–294). New York: Springer.
- BRUNO, Fernanda. *Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia e subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- COHEN, S. *Folks Devils and Moral Panics: The Creation of Mods and Rockers*. London/New York: Routledge, 2002 (1972).
- ELIAS. Norbert. *O Processo Civilizador – Volume 1: Formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1997.
- _____. *O Processo Civilizador – Volume 2: Uma história dos Costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1994.
- FARGE, Arlette. *Lugares para a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FLUDERNIK. Monika. Narrative and narrating. In: *An Introduction to narratology*. (Org.). Londres: Routledge, 2009.
- FREUD. Sigmund. *O Mal – Estar na Civilização*. Rio de Janeiro. Imago Ed. 1997.

GERRABA, Lucena. O Poder e o Cotidiano: Breve Discussão sobre o Poder para Norbert Elias, 2005. Disponível em: <http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1H5TV3CW6FY5Y4V1KV/O%20PODER%20E%20COTIDIANO%20Breve%20discuss%C3%A3o%20sobre%20o%20poder%20para%20Norbert%20Elias%20Ademir%20Gebara%20%20Ricardo%20de%20F%20Lucena.pdf> Acessado em 10 de novembro de 2015.

MACHADO, Arlindo. *O sujeito na tela: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço*. São Paulo: Paulus, 2007.

MIGLIORIN, Cezar (org.) *Ensaio no real*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2010

MUSCHERT, G. W. (2007). Research in school shootings. *Sociology Compass*, 1 (1), 60–80.

NICHOLS, Bill. A voz do documentário. In: RAMOS, Fernão Pessoa (Org.) *Teoria Contemporânea do Cinema, Volume II*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

_____, *Introdução ao documentário*. Campinas: Papirus, 2005.

PASOLINI, Pier Paolo. *Empirismo herege*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1982.

PERALVA, A. O Jovem como modelo cultural. In: FÁVERO, O. *Juventude e Contemporaneidade* Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. (Coleção Educação para todos; 16).

PÉREZ, Manuel Asensi. *Elephants in the eye of Gus Van Sant: World Modeling in Elephant*. *Discourse*, Volume 35, Number 1, Winter 2013, pp. 101-119. Wayne State University Press.

PINO, A. A interação social: perspectiva sócio-histórica. *Idéias (FDE)*, São Paulo, n. 20, p. 49-58, 1993.

RAMOS, Fernão Pessoa. *Mas afinal... o que é mesmo um documentário?* São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

_____,(Org.) Teoria contemporânea do cinema, volume II. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *As distâncias do cinema*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RYAN, Marie-Laure. Toward a definition of narrative. In: HERMAN, David (ed.). *The Cambridge companion to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *A Democracia na América*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1962.

TONRY, M. *Thinking About Crime: sense and sensibility in American Penal Culture*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

VANOYE, Francis. GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Campinas: Papyrus, 1994.

XAVIER, Ismail. *O olhar e a cena – Melodrama, Hollywood, Cinema novo*, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

Refêrencia Fílmica

Elephant (2003) Roteiro e Direção: Gus Van Sant. Formato: 1:85:1. Cor. Duração: 79'.

Bowling for Columbine (2002) Roteiro e Direção: Michael Moore. Cor. Duração: 120'.