



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Sonia Maria Santos Pereira da Rocha

**Os cotidianos e as redes educativas no pensar a ausência de escolas nos
registros cinematográficos dos *westerns* americanos**

Rio de Janeiro

2016

Sonia Maria Santos Pereira da Rocha

**Os cotidianos e as redes educativas no pensar a ausência de escolas nos registros
cinematográficos dos *westerns* americanos**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Currículo, redes educativas e imagens.

Orientadora Prof^a Dr^a Nilda Guimarães Alves

Rio de Janeiro
2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R672 Rocha, Sonia Maria Santos Pereira da.
Os cotidianos e as redes educativas no pensar a ausência de escolas nos registros cinematográficos dos westerns americanos / Sonia Maria Santos Pereira da Rocha. – 2016.
115 f.

Orientadora: Nilda Guimarães Alves.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Cinema – Teses. 3. Filosofia – Teses. 4. História . – Teses. I. Alves, Nilda Guimarães. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37:791

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Sonia Maria Santos Pereira da Rocha

**Os cotidianos e as redes educativas no pensar a ausência de escolas nos registros
cinematográficos dos *westerns* americanos.**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Currículo, redes educativas e imagens.

Aprovada em 26 de julho de 2016

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Nilda Guimarães Alves (Orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof^o Dr^o Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal Fluminense - UFES

Prof^a Dr^a Nívea Maria da Silva Andrade
Universidade Federal Fluminense – UFF

Rio de Janeiro

2016

AGRADECIMENTOS

Na senda da vida não se caminha sozinho. Por mais que não percebamos, ou não queiramos admitir, estamos conectados de tal forma que tudo o que empreendemos tem ressonâncias do outro em nós, e vice-versa. Reconhecendo essa conexão e essa necessidade inerente do outro, eu gostaria de agradecer, em primeiro lugar, aos meus pais: Eufrásio Pereira da Rocha e Maria do Carmo Santos da Rocha, por haver permitido que eu viesse, por haver me recebido e cuidado. Pela educação que me deram e pelos ambientes em que me inseriram que fizeram de mim quem sou tecendo as minhas redes de *conhecimentossignificações* de mundo. Aos professores que fizeram parte de minha jornada, principalmente os primeiros, com atenção especial a minha alfabetizadora Dona Deluze (quase um presságio em minha vida). Ao professor Paulo Sgarbi por haver me recebido em seu grupo de pesquisas, permitindo que eu me inserisse no cotidiano acadêmico. Aos que permitiram que eu assistisse suas aulas como ouvinte, participando das discussões e partilhando os textos e autores: Professores: Inês Barbosa de Oliveira, Conceição da Silva Soares e Walter Omar Kohan. E mais ainda, àqueles que estiveram comigo bem de perto nesta jornada, minha orientadora Prof^a Nilda Alves que deu liberdade de escrita e de trazer meus autores – aqueles que caminharam comigo pelos caminhos da História dos Estados Unidos e História do Cinema - a meus colegas do grupo de pesquisa “Currículo, redes educativas e imagens”, entre eles, Alessandra Caldas que foi minha leitora crítica e a Nilton Alves que auxiliou nas questões tecnológicas, e amigos pessoais. Que acompanharam essa trajetória e colaboraram na amplitude de minhas redes. Enfim, a todos os que direta ou indiretamente, fizeram parte desse processo, o meu muito obrigada!

RESUMO

ROCHA, Sonia M S P. **Os cotidianos e as redes educativas no pensar a ausência de escolas nos registros cinematográficos de western americano**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

O trabalho em questão é fruto de uma pesquisa que veio da curiosidade do grupo de pesquisas “Currículos, redes educativas e imagens” do Laboratório de Educação e Imagem da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e se propôs a responder a pergunta: “Por quê as escolas não aparecem nos filmes de *Westerns*? O percurso da pesquisa passou por diversos territórios. O da História dos Estados Unidos com os historiadores Susan-Mary Grant (2014) e Leandro Karnal (2015); o da literatura e relato de viagens com Dee Brown (2014) e Tocqueville (2010) ; o da História do cinema com profissionais do ramo, como: Philip Kemp (2011), Mark Cousins (2013) e André Bazin (2014). Já no espaço acadêmico a pesquisa contou com Walter Benjamin (2012), Deleuze e Guatarri (1992), Marc ferro (1995), Boaventura de Sousa Santos (2010) e Alves (2008). No que diz respeito aos filmes, foram pesquisados um total de noventa filmes garimpados e assistidos entre um montante total de cento e sessenta e dois, sendo nove os selecionados para análise. A abordagem do trabalho abrange a sua pertinência em relação à pesquisa-mãe do grupo já citado, intitulada: “Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons”; o epistemicídio indígena americano sob o ponto de vista histórico e filmográfico através dos cineastas escolhidos, a saber: Henry King e Irving Cumming (1939), David Miller e Frank Borzage (1941), John Ford (1946/1950/1956/1962) e Anthony Mann (1952). Expandindo essa rede de *conhecimentossignificações* fui, ainda, até o poder de impactação do cinema sobre a percepção do espectador com Benjamin (2012). Dentro dessa perspectiva o *uso* (CERTEAU, 2013) que fiz dos filmes nessa pesquisa, seguem as premissas *Deleuzianas* de personagens conceituais – conceito também analisado no trabalho. Em suma, a pesquisa sinteticamente, se resume a um trabalho com filmes misturando-os com tudo o que não é filme – História, Filosofia e Educação - mas que fazem parte do contexto e constituição das películas e que serviram para produzir conhecimento sobre a questão da ausência de escolas nos filmes de *westerns* americanos. Dessa forma a pesquisa em questão serviu para mais do que responder a pergunta que deu início a sua saga. Serviu para chamar atenção para o cinema como instrumento de produção de conhecimento científico.

Palavras-chave: Cinema. Educação. História. Filosofia. Cotidianos.

ABSTRACT

ROCHA, Sonia M S P. **The quotidian and educational networks think the absence of schools in the westerns movies.** 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

The work in question is the result of a search that came from curiosity of the research group “Curriculum, educational networks and images” of the images laboratory of the educational college of the Rio de Janeiro State University, This research aims to answer the question: Why schools don’t appear in westerns movies? The research way went through several areas: U. S History, with Susan-Mary Grabt (2014) and Leandro Karnal (2015); the literature and the travel accounts with Dee Brown (2014) and Tocqueville (2010); the History of the cinema with that industry professionals like Philip Kemp (2011), Mark Cousins (2013) and André Bazin (2014). In academic field these research included Walter Benjamin (2012), Deleuze e Guatarri (1992), Marc Ferro (1995), Boaventura de Sousa Santos (2010) e Nilda Alves (2008). With respect movies, was watched a total of the ninety movies between a general amount of one hundred sixty-two films. They were selected for analysis nine of them. The work approach is inside the issues of the major search project, intituled: “Networking educational, cultural flows and teaching - the case of films, images in it and sounds”; American indian epistemicide under the historical and filmographic views through the chosen filmmakers, are they: Henry King and Irving Cummings (1939); David Miller and Frank Borzage (1941). John Ford (1946/1950/1956/1962) and Antony Mann (1952). Expanding the network of knowledge meanings, I talked about the power of the cinema on the human perceptions with Benjamin (2012). Within this perspective, the use that I made in this work, is second Certeau (2013) theories, and I follow the Deleuze logic about conceptual assumptions – this concept analyzed at work – Finally, the research is summarized in the work with movies mixing with what don’t movies – History, Philosophy and Education – but that are part of the context that served to produce film, and today, serve us to respond the research question. These research, actually, serves to pay attention to cinema like an instrument and the possibility in use it, for the production scientific knowledge.

Keywords: Cinema. Education. History. Quotidian.

RÉSUMÉ

ROCHA, Sonia M S P. **Les quotidien et les réseaux d'enseignement éducatifs dans le pensée jusqu'a l'absence d'écoles dans les enregistrements cinématographique du Western Américain.** 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Univerisdade do Estado do rio de Janeiro, 2016.

Ce travail est un fruit d'une recherche que est née de la curiosité de le groupe de recherche "Curriculum, réseaux éducatifs et images" du Laboratoire d'Éducation et Image de la Faculté d'Éducation de l'Université de l'État du Rio de Janeiro, et s'est proposé a répondre la question: "Pourquoi les écoles n'apparaissent pas dans les films de Western? Le chemin de la recherche a passé pour plusieurs territoires. Pour le chemin de l'Histoire des États Unit avec les historiens Susan-Mary Grant (2014) et Leandro Karnal (2015); de la littérature et rapport de voyages comme Dee Brown (2014) et Tocqueville (2010); de l'histoire du cinéma avec ses professionnels, comme: Philip Kemp (2011), Mark Cousins (2013) et André Bazin (2014). En revanche, la recherche dans l'académie, a été produite avec Walter Benjamin (2012), Deleuze et Guatarri (1992), Marc Ferro (1995), Boaventura de Sousa Santos (2010) et Alves (2008). Dans le cas du matériel cinématographique, un total de quatre vingt films furent choisi et regardé; hors le total de cent et soixante et deux films. Finalement, a resté neuf pour faire l'analyse. L'approche du travail recouvre depuis sa pertinence, liée a la recherche originaire du groupe déjà citée, appelé: "Réseaux éducatifs, flux culturels et travail instructeur- le cas du cinéma, leurs images et sons"; *l'epistemicide* indigène american sous le point de vue historique et cinématographique à partir de les cinéastes choisis: Henry King et Irving Cumming (1939), David Miller et Frank Borzage (1941), John Ford (1946/1950/1956/1962) et Anthony Mann (1952). Je suis allé jusqu'à le pouvoir d'impact du cinéma sur la perception du spectateur en augmentant cette réseaux de connaissance-signifiés, avec Benjamim (2012). Dans la perspective de *l'usage* (CERTEAU, 2013) que j'ai fait de touts les films de cette recherche suivi les prémisses de Deleuze des personnages conceptuels- concept travaillé aussi dans cet travail. En résumé, la recherche, d'une forme plus synthétique, se montre comme un travail avec films mélangé avec tout que n'est pas film- Histoire, Philosophie et Education- mais que font partie aussi du contexte et constitution des les pellicules et que ont servi a la production d'un connaissance sur la question de l'absence d'écoles dans les filmes de *western* américains. En effet la recherche montré ici a servi a plus que répondre la question initiale. Elle a servi pour faire attention a un cinéma comme un outil de production de connaissance cientifique.

Mots-clés: Cinéma. Education. Histoire. Philosophie. Quotidien.

RESUMEN

ROCHA, Sonia M S P. **El cotidiano y las redes educativas en el pensar la ausencia de escuelas en los registros de película del oeste americano**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

La obra en cuestión es el resultado de una investigación que venía desde la curiosidad del grupo de investigación "Los planes de estudio, redes educativas e imágenes" del Laboratorio de Educación e Imagen, en la Facultad de Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, y se dedicó a contestar la pregunta: "¿por qué las escuelas no aparecen en las películas del Oeste? El curso de la investigación ha pasado por varios territorios. El de la historia de Estados Unidos con los historiadores Susan-Mary Grant (2014) y Leandro Karnal (2015); la literatura y los reportes de viajes con Dee Brown (2014) y Tocqueville (2010); la historia del cine con profesionales de la industria, tales como Philip Kemp (2011), Mark Cousins (2013) y André Bazin (2014). Ya en la investigación académica tuvo Walter Benjamin (2012), Deleuze y Guattari (1992), Marc Ferro (1995), Boaventura de Sousa Santos (2010) y Alves (2008). En cuanto a las películas fueron pesquisados un total de noventa películas desde un importe total de ciento setenta y dos; y nueve, seleccionados para análisis. El enfoque del trabajo cubre su relevancia para la investigación principal del grupo que ya se ha mencionado titulado: "Redes educacionales, flujos culturales y la enseñanza - el caso de la película, sus imágenes y sonidos"; el epistemicidio indígena americano desde el punto de vista histórico y filmográfico a través de los cineastas seleccionados, a saber: Henry King y Irving Cumming (1939), David Miller y Frank Borzage (1941), John Ford (1946/1950/1956/1962) y Anthony Mann (1952). Con la ampliación de esta red de conocimientos significaciones me fui hasta el poder de retención de la película en la percepción del espectador con Benjamin (2012). Dentro de esta perspectiva del uso (Certeau, 2013) que hizo de las películas en esta investigación, siguen las premisas *Deleuzianos* de los caracteres conceptuales - concepto también analizados en el trabajo. En resumen, la investigación sintéticamente se reduce a un trabajo con películas mezclándolas con todo lo que no es cine - Historia, Filosofía y Educación - pero son parte del contexto y la creación de películas y sirvieron para producir conocimiento sobre el tema de la falta de escuelas en las películas de *western* americanos. Así, la investigación en cuestión sirve a más de contestar a la pregunta que inició su saga. Sirvió, además, para llamar la atención sobre la película como instrumento de producción de conocimiento científico.

Palabras clave: Cine. Educación. Historia. Filosofía. Cotidiano.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Arte fotográfica com o Monte Rushmore.	41
Figura 2 -	Cena do filme “Jesse James” (1939).	80
Figura 3 -	Cena do filme “Gentil Tirano” (1941).	83
Figura 4 -	Cena do filme “Buffalo Bill”.	85
Figura 5 -	Cena do filme “Paixão dos Forte” (1946)	88
Figura 6 -	Cena do filme “Caravana dos Bravos” (1950).	90
Figura 7 -	Cena do filme “Rio Grande” (1950)	91
Figura 8 -	Cena do filme “E o sangue semeou a terra” (1952)	93
Figura 9 -	Personagens principais do filme “Rastros de Ódio” (1956).	95
Figura 10 -	Cena do filme “O Homem que matou o facínora” (1962)	97

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	PERCURSOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS DAS PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS E O CASO DO CINEMA, SUAS IMAGENS E SONS	16
1.1	O projeto de pesquisa atual	26
1.2	E o western a ver com isso...	28
2	UM POUCO DE HISTÓRIA: O CHÃO DE NOSSAS CONVERSAS	30
2.1	Contexto histórico-educacional	30
2.2	Sobre a educação	35
2.3	Sobre os indígenas	36
3	EPITEMICÍDIO INDÍGENA: O POR DETRÁS DAS CÂMERAS	41
4	O CINEMA NOSSO DE CADA DIA E SEU RASTRO	56
4.1	Caminhos filosóficos das explicações	56
4.2	Caminho histórico das explicações	61
4.3	Caminhos de explicações do gênero cinematográfico: <i>western</i>	68
5	O CINEMA COMO PERSONAGEM CONCEITUAL	73
5.1	Personagens conceituais em Deleuze	74
5.2	Os ‘contadores de imagens’	76
5.3	Um mergulho nos filmes	80
5.3.1	<u>Jesse James – lenda de uma era sem lei</u> (Jesse James, Henry King e Irving Cummings, 1939)	80
5.3.2	<u>“Gentil Tirano”</u> (“Billy The Kid”, David Miller, Frank Borzage, 1941)	83
5.3.3	<u>“Buffalo Bill”</u> (William A. Wellman, 1944)	85
5.3.4	<u>“Paixão dos Fortes”</u> (<i>My Darling Clementine</i> , John Ford, 1946).....	88
5.3.5	<u>Caravana dos Bravos</u> (“Wagon Master”, John Ford, 1950).....	90
5.3.6	<u>“Rio Bravo”</u> (<i>Rio Grande</i> , John Ford, 1950).....	91
5.3.7	<u>“E o Sangue Semeou a Terra”</u> (“Bend of the River”, Anthony Mann, 1952)	93
5.3.8	<u>“Rastros de Ódio”</u> (“The Searchers”, John Ford, 1956).....	95
5.3.9	<u>“O Homem que matou o facínora”</u> (“The man who shot Liberty Valance”, John Ford, 1962)	97
5.4	Epílogo	100

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE SIGNIFICOU ESTA PESQUISA	102
REFERÊNCIAS.....	107
ANEXO A - Filmografia pesquisada	109
ANEXO B - Sinopse dos filmes citados no trabalho:	112

INTRODUÇÃO

Onde estão, hoje, os *pequots*? Onde estão os *narragansetts*, os moicanos, os *pokanokets* e muitas outras tribos outrora poderosas de nosso povo? Desapareceram diante da avareza e da opressão do homem branco, como a neve diante de um sol de verão. Vamos nos deixar destruir, por nossa vez, sem luta renunciar a nossas casas e a nossa terra dada pelo Grande Espírito, aos túmulos dos nossos mortos e a tudo o que nos é caro e sagrado? Sei que vão gritar comigo: Nunca! Nunca!

*Tecumseh, dos Shawnees*¹

Este trabalho tem como objetivo levar a bom termo o cumprimento do requisito parcial exigido para a conclusão do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Sua temática envolve o porquê de não aparecerem escolas nos filmes de *westerns* a que estamos acostumados a assistir desde sempre. Sabendo que o gênero cinematográfico é um recorte do momento histórico norte-americano em que se registra a sua expansão territorial para o Oeste, a pergunta com a qual me vi envolvida foi exatamente esta: por que em outros modelos de criação de uma nação, de expansão de um território ou de uma cultura o pilar da educação está sempre presente e, no caso de tais filmes, pelos menos nos que são veiculados com maior frequência e que são mais acessíveis, esse registro não se dá?

Movida por tal curiosidade, já que o grupo de pesquisa a que pertenço – “Currículos, redes educativas e imagens” – tem no cinema um de seus espaços de investigação, dei início aos estudos, buscando pilares nos quais pudesse sustentar a argumentação acadêmica a ser empreendida em torno de minha busca. Em primeiro lugar, percebendo os vínculos entre Sociedade, História e Educação, fui buscar na História dos Estados Unidos não apenas possíveis indícios que auxiliassem no entendimento do fenômeno como também um alicerce que embasasse questões que pudessem surgir mais adiante e que deveriam ser respondidas da maneira a mais coerente possível. Com tal intenção, lancei mão de dois historiadores que

¹ Tecumseh foi um famoso líder dos indígenas Shawnee, que viveu no estado de Michigan, Estados Unidos da América.

acabaram por se constituir nos bastiões quanto a esse aspecto da pesquisa: a norte-americana Susan-Mary Grant² e o brasileiro Leandro Karnal³. No entanto, por fidelidade ao entendimento de que, seja em que estudo for, há que se buscar a flexibilização do olhar e de que sempre existem possibilidades de existirem pontos cegos quanto ao objeto que se tenta conhecer, também busquei – e localizei – outras contribuições: na literatura em Dee Brown⁴ e em relatos de viagens em Alexis de Tocqueville⁵.

Embasada em relação à História dos Estados Unidos, voltei-me para a História do cinema, para o que acontecia na indústria cinematográfica no período em que esses filmes foram produzidos, para o que acontecia naquele momento no mundo, econômica e politicamente, que pudesse influenciar, de algum modo, o que assistia nas películas a que me refiro – um filme de John Ford⁶, por exemplo, ou de Anthony Mann⁷ ou de outros cineastas que se fizeram marcantes no gênero. Em acréscimo, também a biografia de todos os diretores envolvidos com as produções cinematográficas selecionadas foram por mim analisadas, na medida em que sabe-se bem que levamos tudo o que somos para o que fazemos.

Nesse contexto, os filmes trouxeram, além de possibilidades de análises do assunto que estava sendo investigado, a de outros tantos, pertencentes, direta e estritamente, aos filmes de *westerns* americanos, diante de enredos não se podia fazer vista grossa, como é o caso da dizimação dos indígenas, sempre tão evidenciada. Então, os filmes com suas possibilidades divagativas, e usados na linha de entendimento de personagem conceitual (o qual se verá com mais detalhes no capítulo V) trouxeram para a discussão o epistemicídio: o silenciamento cultural daqueles que habitavam o outro lado do poder. Tudo isso, à medida que foi sendo acrescido ao que já vinha sendo estudado, foi chamando outros teóricos para a conversa/pesquisa. No caso do massacre indígena e do desaparecimento dessa cultura, da ocultação de seus costumes, Boaventura de Souza Santos trouxe importante contribuição; e no caso dos personagens conceituais, foi Gilles Deleuze quem se apresentou como extremamente

² Professora de História americana da Universidade de Newcastle e autora de vários livros, ntre os quais, “A História concisa dos Estados Unidos da América”.

³ Professor de História da UNICAMP, membro da Associação Nacional de História (ANPUH) e da Associação Nacional de Pesquisadores de História Latino-Americana e Caribenha (ANPULAC).

⁴ Bibliotecário de profissão e pesquisador, considerado uma das maiores autoridades quanto à história do Oeste Americano.

⁵ Pensador político, historiador e escritor francês do século XIX.

⁶ Cineasta irlandês-americano, cujo nome real era Dean Aloysius O’Feeney e que escolheu como nome artístico John Ford (1894-1973).

⁷ Ator e cineasta americano, nascido Emil Anton Bundmann (1906-1967).

relevante. Ainda deve ser registrado que, como o *modus operandi* de quem está pesquisando num suporte tão aberto e passível de múltiplas inferências não deve ser restrito e acanhado em suas buscas, também contribuíram com seus estudos Michel de Certeau e Alves. Na tentativa de apropriação da contribuição de cada um desses pensadores fui buscando a possibilidade de uma mais ampla e profunda aproximação em relação aos filmes em questão, de modo a em torno deles, poder tecer considerações críticas.

Pelo exposto e em virtude do seu ponto de partida, do caminho percorrido e do traçado que foi adquirindo, o trabalho está assim distribuído: o capítulo I trata da sua inserção no conjunto dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa “Currículos, redes educativas e imagens” e versa sobre os cotidianos e seu percurso teórico-epistemológico, pois é ele o elemento diretor da forma de proceder da presente pesquisa. Assim, integra esse primeiro momento uma revisão acerca das perspectivas de Michel de Certeau, suas discussões acerca dos trabalhos de Michel de Foucault e de Pierre Bourdieu; e também dos movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos e todo o seu histórico de mais de três décadas de prática nos cotidianos escolares.

Em seguida, o capítulo II versa sobre a História dos Estados Unidos, exatamente no período em que se dá a marcha para o Oeste, na verdade, iniciando-se um pouco antes para que se pudesse entender melhor o significado dessa empreitada, o que estava em jogo em seu desenvolvimento e como funcionou todo o processo de expansão territorial dos Estados Unidos da América. Aqui, a intenção é a de explicitar o entendimento acerca das circunstâncias históricas, muitas vezes presentes nos filmes, conectando-as com as pesquisas de Susan-Mary Grant, baseadas em jornais da época e em documentos históricos; e com o historiador Leandro Karnal e sua obra sobre a História daquele país.

O capítulo III leva-nos pelos caminhos da crueldade vista nos filmes de *westerns* e, exemplarmente, à dizimação de aborígenes como sendo algo bom e necessário. Para atravessá-los, trago para o trabalho os relatos de viagens de Tocqueville, que estivera na região no século XIX, e a literatura de Dee Brown, baseada nos tratados dos homens brancos com os indígenas e todas as suas formas de ‘jogadas’ jurídicas. Para falar sobre tema tão forte e gritante, presente de maneira destacada nos filmes, foi necessário buscar Boaventura de Sousa Santos⁸ que versa brilhantemente sobre os processos de silenciamentos culturais pelos

⁸ Professor catedrático jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Foi um dos principais incentivadores do Fórum Social Mundial, criador do conceito ‘epistemologias do sul’. Dirige o projeto ALICE, Espelhos Estranhos, Lições Imprevistas que pretende dar continuidade à Reinvenção da Emancipação Social, repensando os conhecimentos científicos à luz das epistemologias do Sul, com o objetivo de desenvolver novos

quais sofreram os países colonizados, a partir da ação de outras culturas. Desse modo, o capítulo apresenta o que os filmes foram trazendo para o trabalho como uma espécie de necessidade urgente de discussão. Buscava-se todo o tempo a compreensão do porquê da escola estar ausente, percebida a necessidade de sua inserção no contexto – fosse como questionadora, fosse como reprodutora –, e o que poderia justificar o seu não aparecimento.

No Capítulo IV tem-se o cinema como personagem principal. A história do cinema é o cicerone que guia o estudo pelos meandros dos porquês acerca do sucesso dos filmes de westerns, de qual o seu contexto, do que acontecia naquela época. Para auxiliar-me na empreitada, busquei Mark Cousins⁹, Philip Kemp¹⁰, Walter Benjamim¹¹ e André Bazin¹², sempre em torno da história do cinema – sua importância, seu impacto na vida da sociedade, sua influência em nossa visão de vida e de mundo. Na realidade, este é o capítulo que concentra todo o alicerce cinematográfico no qual a pesquisa está embasada para fazer a análise dos filmes selecionados.

O capítulo V traz a forma com que se dá o uso do cinema na pesquisa: como personagem conceitual. E é neste ponto que Deleuze vem em meu auxílio com sua definição de personagem conceitual, aqui incorporada como premissa – a premissa Deleuziana – mediante a qual pude estudar os filmes selecionados. Quanto a estes, eles foram escolhidos de uma lista de cento e sessenta e duas películas, das quais aproximadamente noventa foram assistidas e, dentre as quais, foram definidas nove. São filmes que de alguma forma se referem à escola e que, comparados aos que não se referem a ela em sua linha histórico-temporal de abordagem contextual, possibilitam a tessitura das considerações mostradas no capítulo final. Aliás, não se pode deixar de valorizar, nesta pesquisa, a utilidade dos filmes que não citam a escola, na medida em que foram eles que, por se situarem contextualmente no período da marcha para o Oeste, ofereceram condições para que fossem feitas analogias, propiciando a elaboração do capítulo final e suas ponderações.

paradigmas teóricos e políticos de transformação social. Tem trabalhos publicados sobre globalização, sociologia do direito, epistemologia, democracia e direitos humanos.

⁹ Diretor, produtor irlandês, e ocasionalmente crítico cinematográfico. É mais conhecido pelo seu documentário em quinze episódios e 900 minutos, intitulado: *The History of Film: Na Odissey* (2011) e autor do livro: “História do Cinema”.

¹⁰ Crítico e historiador inglês.

¹¹ Walter Benjamim (1892-1940) foi um filósofo e sociólogo judeu alemão. Também era ensaísta, crítico literário e tradutor.

¹² Crítico e teórico do cinema francês (1918-1958).

As considerações finais, além de conter uma possível resposta à pergunta inicial, apresentam o percurso realizado durante a pesquisa em torno das possibilidades do cinema. Também para a sua configuração outros aportes foram buscados, como foi o caso de um mais íntimo diálogo com o pensador francês Marc Ferro¹³, tornado necessário pelo fato desse historiador conectar o cinema à categoria de documento histórico, salvaguardadas as devidas proporções. Sua contribuição se dá justamente pela busca de um entendimento mais aprofundado a respeito da conexão do cinema com o que é filme e o que não é filme e que pela pelo *modus operandis* de sua observações é capaz de trazer o cinema para a cena acadêmica como processo de estudos.

O filme é uma produção que consiste na visão do diretor sobre uma época, sobre uma história. Logo é uma versão produto das redes de significação de um indivíduo fruto de sua época sobre uma outra época. Jamais será a representação daquela época ou daquelas histórias. E sim uma luz sobre elas a partir de um determinado lugar, e muitas vezes sob a égide de alguns objetivos, sejam econômicos ou políticos.

Pelo que se vê: a pesquisa traz aspectos históricos, a eles reúne uma relevante pesquisa filmográfica de um determinado período da história do cinema de grande repercussão entre nós; fundamenta-se em teóricos pertinentes às áreas vinculadas à discussão das questões que surgem ao longo do processo de pesquisa; e diz todo o tempo de onde falo e qual o percurso teórico-epistemológico que utilizo. Além disso, faz conexões com diversas áreas do conhecimento científico e cotidiano, quando mergulha na cinefilia e nela se fundamenta, buscando e acolhendo as redes por ela tecidas para auxiliar nas considerações finais.

Como sua autora, chego a considerar que, pelo amplo e aprofundado esforço empreendido e pelas criações de sentidos e significações que foram sendo tecidas durante o estudo, o presente trabalho – a pesquisa “O cotidiano e as redes educativas no pensar a ausência de escolas nos registros cinematográficos de *western* americano” – deve vir a colaborar sobremaneira para ampliar a rede de conhecimentos acerca do cinema, colaborando para aumentar os nós da rede que já vem sendo tecida pelo projeto de pesquisa na qual se insere e do qual faço parte, até mesmo por contribuir para alçar o cinema a uma outra categoria no conjunto das pesquisas científicas. Essa é a minha expectativa e o mais firme de meus anseios.

¹³ Historiador francês, nascido em 1924, um dos principais nomes da “Escola de Annales” e considerado pioneiro no nicho da historiografia a teorizar e aplicar o estudo da relação cinema-história.

1 PERCURSOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS DAS PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS¹⁴ E O CASO DO CINEMA, SUAS IMAGENS E SONS

Tecer o pensamento em redes, que exige múltiplos caminhos e inexistência de hierarquia, em um mundo de pensamento linear, compartimentado, disciplinarizado e hierarquizado que me formou a mim mesma, na disjunção, na separação e na redução (...) vai exigir um poderoso movimento de superação no qual continuo a aprender (...) a necessidade da multirreferencialidade.

Nilda Alves

Conforme anunciado no momento introdutório deste texto, nele desejo trabalhar os modos como a escola e a Educação escolar não são mostradas nos filmes de *western* americanos. Essa ideia surgiu porque, gostando muito de cinema, fui percebendo que em uma intensa e complicada movimentação de conquista de espaço, levadas enormes da população se deslocava por aquela região da América, muitas vezes com crianças, pois formavam famílias, sem que a questão da Educação fosse mostrada, a não ser ocasionalmente. Perguntei-me, então, como isso era possível. Resolvi rever um grande número de filmes que retratavam tal deslocamento populacional, o que gerou, aproximadamente, um total de noventa filmes revistos (Anexo 1). E é, justamente, o resultado desse processo de inquietação, busca e reflexão que apresento no presente trabalho.

De maneira coerente com o que vinha sendo desenvolvido pelo grupo de pesquisa a que pertencço – “Currículos, redes educativas e imagens” – mergulhei nos cinco movimentos que caracterizam as pesquisas nos/dos/com os cotidianos (a serem detalhados mais adiante), busquei revisitar os percursos teórico-epistemológicos que fazíamos, cumprindo-o de maneira articulada ao projeto desenvolvido, cujo título é “Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons”¹⁵. Tal projeto tem por objetivo central

¹⁴ Nos grupos de pesquisa com os cotidianos, indo além do modo como Certeau (2013) se refere a estes ‘espaçotempos’, mas coerentes com a multiplicidade daqueles que pesquisou, pluralizamos o termo cotidiano, escrevendo sempre ‘cotidianos’.

¹⁵ O projeto é desenvolvido pelo GrPesq “Currículos, redes educativas e imagens”, no Laboratório de Educação e Imagem, do Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação da Faculdade de Educação da

caracterizar os ‘mundos culturais’ pelos quais circulam os docentes – em serviço e em formação – no interior das redes educativas que formam e nas quais se formam, buscando as relações que estabelecem entre os tantos ‘dentrofora’¹⁶ das escolas que estão presentes nos processos curriculares.

Diante desse vínculo, dou início a este capítulo, trazendo os questionamentos que Certeau (2013) indica acerca não só dos procedimentos de pesquisas que envolvem as áreas das ciências humanas como também as pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

Essa corrente de pesquisa surgiu, vem-se desenvolvendo e se realiza, ainda no presente, em todo o Brasil, sendo posta em prática, há mais de três décadas por grupos atuantes em diversas universidades¹⁷, todos eles referenciando-se ao pensamento de Michel de Certeau e Gilles Deleuze, entre outros. Assim é que, na construção de seu percurso de trabalho, desde a década de 1990, tais grupos vêm discutindo e acumulando *conhecimentossignificações*¹⁸ para a compreensão desses *espaçostempos*¹⁹ do viver cotidiano.

Destaca-se na trajetória de nosso grupo a pesquisa desenvolvida na década de 1990, nos municípios de Angra dos Reis e Nilópolis, realizada por Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira e Joanir Gomes de Azevedo, quando buscaram compreender e organizar os movimentos/processos necessários ao estudo, o que fica patente na seguinte consideração de uma das autoras:

Do ponto de vista teórico, essa trajetória tem a ver, também, com a escolha feita pelas ideias de redes de conhecimentos e de tessitura do conhecimento em redes (...). Esses conhecimentos e as formas como são tecidos exigem que admitamos ser

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sendo previsto o seu desenvolvimento entre março/2012 e fevereiro/2017, com financiamento do CNPq, Faperj, UERJ.

¹⁶ Este modo de grafar esses termos tem a ver com a compreensão de que, construídos de modo dicotomizado, na Modernidade, pela ciência, eles precisam ser entendidos em sua articulação necessária nas pesquisas com os cotidianos.

¹⁷ Para citar alguns dos grupos mais próximos do nosso temos o que é coordenado por Inês Barbosa de Oliveira, na UERJ; os que são coordenados por Maria Teresa Esteban e Carmem Perez, na UFF; o que é coordenado por Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães, na UFES; bem como o que é coordenado por Marcos Reigota, na UNISO.

¹⁸ No percurso das pesquisas com os cotidianos fomos percebendo que, ao criar conhecimentos, criávamos, no mesmo processo, significações que justificavam a existência dos conhecimentos criados. Por isto, hoje, escrevemos *conhecimentossignificações*.

¹⁹ Designação de duas dimensões que os grupos de estudos nos/dos/com os cotidianos entende inerentes uma a outra e inseparáveis em sua vivência de análise. Portanto a escrita junta como metáfora esse entendimento e sinaliza o nicho a que pertencem os estudos em questão.

preciso mergulhar inteiramente em outras lógicas para apreendê-los e compreendê-los (ALVES, 2008, p. 16)²⁰.

A partir dessa perspectiva, a citada pesquisa levou a efeito importantes elaborações e veio a possibilitar ser percebida a existência de cinco movimentos teórico-metodológicos nos/dos/com os cotidianos: quatro iniciais e, posteriormente, um último, incluído numa reavaliação dos caminhos que vieram a ser percorridos, já aí com um olhar de dez anos depois.

Nesse sentido, é marcante a contribuição que as autoras apresentam quando destacam serem esses movimentos o produto de entendimentos – individuais e coletivos – quanto a dois pontos: à maneira com as quais se criam *conhecimentossignificações* nos cotidianos; e à compreensão das diferentes lógicas sob as quais se articulam e que se diferenciam da forma com a qual fomos acostumados a entender como a produção de conhecimentos se dá, pelo desenvolvimento das ciências na Modernidade. Assim, por intermédio do citado estudo mostraram-se mais evidentes alguns equívocos extremamente relevantes em se tratando da criação do conhecimento: a ideia de se separar sujeito de objeto, a ideia de que trabalhávamos com objetos estáticos e não com processos em movimento, a ideia de que certeza era o produto final de uma pesquisa e a ideia de que dúvida era sintoma de defeito quando presente num processo de pesquisa.

Na contramão de tal entendimento, ‘desaprender’ a forma de entender a produção/criação de *conhecimentossignificações*, indo além das lições aprendidas com o pensamento hegemônico acerca dos movimentos das pesquisas, é condição necessária para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Não se trata de negar o método científico, pelo contrário, pois é pelo reconhecimento de que, se aqui chegamos e contamos com as redes de *conhecimentossignificações* existentes até agora, foi justamente graças a ele, apenas precisamos ir além para compreendermos os movimentos dos cotidianos. Assim, o processo de pesquisa empreendido passou a ser exercido com uma perspectiva de superação, considerada como indispensável à compreensão das tantas e complexas nuances que *espaçostempos* e ações cotidianas permitem à criação de diferentes *conhecimentossignificações*, vindo a ser vista como incorporadora de cinco movimentos, assim denominados e entendidos: 1) o de se mergulhar com todos os sentidos; 2) o de se virar de ponta à cabeça; 3) O de se beber de todas as fontes; 4) o de se narrar a vida e literaturizar a ciência; 5) e o de tomar por base a *ecce femina* .

²⁰ Ver nota 18.

Desse modo, foi preciso que fossem criadas maneiras diferentes daquelas que até então se mostravam hegemônicas para pesquisas em *espaçostempos* cotidianos, o que foi possível com base nos estudos que fiz em torno de Certeau (2013). Dedicando-me à sua obra, fui percebendo os porquês das diferenças na maneira de pesquisar os cotidianos, em função das considerações por ele feitas acerca dos trabalhos de Michel de Foucault e de Pierre Bourdieu. Por esse motivo, como a criação dos movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos fundamenta-se nessas reflexões, detive-me nos diálogos que Certeau (2013) estabelece com o modo como esses autores trabalham com a questão da prática e como ele – Certeau – deles se diferencia quanto a tal aspecto.

Quanto a isso, ele nos diz:

por um desvio que caracteriza a estratégia de suas pesquisas Foucault detecta aí o ‘gesto que organiza o espaço do discurso’ (...) o gesto pequeno e por toda a parte reproduzido, de delimitar meticulosamente um lugar visível para oferecer seus ocupantes a uma observação e a uma ‘informação’. Os procedimentos que repetem, amplificam e aperfeiçoam este gesto organizaram o discurso que assumiu a forma de ciências humanas. Desse modo se acha identificado um gesto não discursivo que, privilegiado por motivos históricos e sociais, que se devem explicar, se articulam nos discursos da cientificidade contemporânea (CERTEAU, 2013, p.106-107).

A partir dessa ideia, Certeau (2013) indica questões reveladoras das diferenças entre seu trabalho, quando comparado às ideias de Foucault. De saída, refere-se à impossibilidade de se reduzirem os funcionamentos e os movimentos de uma sociedade a um tipo único de procedimentos, entendendo que as múltiplas e complexas práticas cotidianas, tidas como menores e legadas ao silenciamento, deveriam estar presentes, também, nas pesquisas das áreas de ciências humanas. Certeau (2013) entende, então, que tais práticas devem ser aquilo que é preciso compreender nas pesquisas com os cotidianos, na medida em que são importantíssimas na vida dos seres humanos. Assim entendendo, Certeau (2013, p.108-109) afirma:

a formação final (...) que serve de ponto de partida para a história regressiva praticada por Foucault, explica a impressionante coerência das práticas que ele seleciona e examina. Mas será que se pode supor que os conjuntos dos procedimentos tenham a mesma coerência? A priori, não. (...) sob o monoteísmo aparente a que se poderia comparar o privilégio que garantiram para si mesmos os dispositivos panópticos, sobreviveria um ‘politeísmo’ de ‘práticas disseminadas’, dominadas, mas não apagadas pela carreira triunfal de uma entre elas.

Por isso, nos estudos com os cotidianos elimina-se a distância tão proclamada como isenção ou neutralidade nas pesquisas científicas. É que Certeau (2013) entende os

dispositivos de vigilância e punição analisados por Foucault, quando transmutados em tecnologia de poder, são também ‘colonizados’ por outros procedimentos silenciosos, ‘vampirizados’ por outras práticas, o que compromete, quando da análise, as considerações finais e sua criação de ‘verdade’. Ou seja, quando o procedimento científico, dentro dos modos tradicionais de desenvolver pesquisas, também se apresenta como instrumento de poder, tem os resultados de sua análise comprometidos, pois não levam em conta as astúcias dos cotidianos.

Analisando uma outra questão, Certeau (2013) nos diz que Foucault, quando mostrou por meio de suas pesquisas a heterogeneidade e as relações equivocadas entre dispositivos e ideologias, instituindo como questão histórica abordável essas relações, contribuiu para que outras pesquisas pudessem partir daí. De certo modo, então, Certeau (2013) mostra que Foucault reconhece os *espaçostempos* das práticas cotidianas, e seus movimentos são levados em consideração e admitidos como influenciadores no caminhar de uma sociedade.

Acerca de Bourdieu, Certeau (2013) indica os procedimentos realizados por esse autor em sua pesquisa sobre os Kabília, na Argélia, como diferentes dos movimentos que irá realizar com seu grupo nas pesquisas com os cotidianos. É bem verdade que Certeau (2013, p. 111-113) não o desafia nem desqualifica, mas, mesmo tratando-o respeitosamente – como a um grande cientista das áreas de humanas – levanta sobre ele algumas questões:

que a Kabília seja, em Bourdieu, o cavalo de Tróia de uma ‘teoria da prática’ (...) [e que os textos produzidos por Bourdieu a partir dessa pesquisa] sirvam de vanguarda plural a um longo discurso epistemológico (...) e que disseminados em efeitos que produz no discurso autoritativo, este originário Kabília desapareça também aos poucos (...) esses traços já caracterizam uma posição da prática na teoria. Não se trata de acidente. (...) Assim ‘objetivável’ fornece o suporte real (...) para introduzir nas ciências humanas o ‘habitus’ que é a marca pessoal de Bourdieu sobre a teoria. Então a particularidade da experiência originária se perde em seu poder de organizar um discurso geral. (...) [sendo assim] haveria teoria quando uma ciência tentasse pensar a sua relação a essa exterioridade e não se contentasse em corrigir suas regras de produção ou determinar seus limites de validade. Seria o caminho tomado pelo discurso de Bourdieu? Em todo o caso, é fora das fronteiras da disciplina que as práticas formam a realidade opaca de onde pode nascer uma questão teórica. (...) A racionalidade de um campo científico e as práticas que vão aparecendo fora do campo, vão ser rearticuladas. O esboço de uma teoria... (e os artigos posteriores) efetua com efeito a união desses dois elementos. Manobra delicada que consiste em encaixar a exceção ‘etnológica’ num vácuo do sistema sociológico. Para acompanhar essa operação, é preciso considerar mais de perto o trabalho da obra: de um lado, a análise dessas práticas particulares, e de outro o papel que lhes é atribuído na construção de uma teoria.

Nesse contexto, Certeau (2013) faz uma série de considerações acerca das pesquisas de Pierre Bourdieu, sabendo ter ele como preocupação o painel sociológico e antropológico do sistema de sucessão bearnês, as quais comportavam ‘estratégias’ de fecundidade, de

educação, de profilaxia, de casamentos e de investimentos econômico e social. Quanto a isso, Certeau (2013) pontua algumas propriedades das lógicas dessas práticas, vistas por dentro e não consideradas nos relatos de Bourdieu, integrando a ideia de astúcias, trazendo-a para o seu trabalho, o qual veio a ser publicado em seu livro mais conhecido e estudado: “A Invenção do Cotidiano”. Em sua exposição, ele mostra que essas ações são efetuadas ao sabor do momento e não constam em quadros, planejamentos, cadastros e árvores genealógicas. Esses quadros são práticas ‘totalizantes’ e ‘homogeneizantes’ fruto do distanciamento e da crença na neutralidade por parte do cientista que, mesmo não o reconhecendo, está imiscuído no contexto que pesquisa. Contexto que o contamina e é contaminado por ele e pelos processos das pesquisas que realiza.

Certeau (2013, p. 114) diz, então, num interessante comentário que ele próprio agrega a um texto de sua própria autoria:

(eu gostaria de acrescentar que essa diferença se situa na fronteira entre duas astúcias. Com seus quadros sintéticos, o cientista esconde a operação de afastamento e de poder que os possibilita. Por seu lado, fornecendo os ‘dados’ solicitados pelos pesquisadores, os praticantes calam necessariamente a diferença prática criada entre eles pelas operações que dela servem (ou não), e assim, colaboram na produção dos quadros gerais que escondem o observador e as suas táticas. O saber das práticas seria o efeito dessas duas astúcias)

É ainda ele quem lembra que as regras silenciosas constantes daquilo que Bourdieu chama de ‘estratégias’, mostram-se, analogicamente, como um jogo de cartas, onde existem os ‘lances’, os ‘postulados’, as ‘regras’, exigindo uma ‘habilidade’ para se manobrar em conjunturas diferentes, nas quais existem ‘princípios implícitos’. Assim, essas práticas supõem lógicas das quais constam aspectos específicos, em que um mesmo objeto tem usos e propriedades diferentes, dependendo das combinações nas quais entra; em que um objeto é sempre substituível por outro; em que as ações transgridem as dicotomias; e mais, que não contam nunca com um ‘lugar próprio’. Bourdieu, segundo Certeau (2013), sempre cogita estas duas questões: a existência de um lugar próprio e a gestão de um grupo, o que ele, Certeau, considera discutível. É a partir dessas ideias que questiona as ‘conclusões’ a que as ciências humanas chegam com seus procedimentos que fossilizam o que tem vida e movimento. Afirma, então, que os *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) criam *conhecimentossignificações* no cotidiano em que vivem, nos usos que fazem dos artefatos culturais colocados para consumo, fazendo-o, por outro lado, para designar o quanto o arcabouço engessado dos procedimentos das ciências não cabe em questões de pesquisas que estão em processo o tempo todo. E Certeau (2013, p. 120-121) prossegue:

estes textos de Bourdieu fascinam por suas análises e agridem por sua teoria. (...) São feitos de contrastes. (...) Examinando escrupulosamente as práticas e sua lógica²¹ (...) eles os reduzem, enfim, a uma realidade mística, o 'habitus', destinada a colocá-los sob a lei da reprodução. (...) A cobertura que a teoria de Bourdieu lança sobre elas como para apagar suas labaredas certificando a sua docilidade à racionalidade socioeconômica, ou como para celebrar a sua morte declarando-as inconscientes, deve nos informar alguma coisa de sua relação a toda teoria.

Com base nessas ideias, Alves (2008, p. 15) detalha:

Defendo, e não estou sozinha, que há um modo de fazer e de criar conhecimentos e significações²² nos cotidianos, diferentes daqueles aprendidos na Modernidade, especialmente, mas não só, com as ciências. Se é isso, para poder estudar esses modos diferentes e variados de *fazerpensar*, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar, em um movimento que denomino *prácticateoriaprática*, é preciso que me dedique a questionar os caminhos já sabidos e a indicar as possibilidades de traçar novos caminhos – até aqui só atalhos.

Tal questionamento levou-me buscar a compreensão, ainda mais pormenorizada, dos movimentos que as pesquisas com os cotidianos desenvolvem, por entre os quais, neste momento do trabalho, julgo ser pertinente, até mesmo indispensável, caminhar um pouco mais pausadamente.

O ponto de partida teórico-epistemológico para o desenvolvimento desses procedimentos foi a ideia da metáfora de redes de *conhecimentossignificações*, trabalhadas no presente como, também, nas redes educativas que formamos e que nos formam nos cotidianos. Desse entendimento, em se tratando de realizar pesquisas com os cotidianos, foi-se tornando indispensável para compreendê-los. E a esses movimentos convencionou-se chamar: 1) o de efetivar um mergulho com todos os sentidos; 2) o de virar-se de ponta à cabeça; 3) o de beber de todas as fontes; 4) o de narrar a vida e literaturizar a ciência; e 5) o de admitir o exercício *ecce femina*.

O primeiro movimento refere-se à maneira de se ver, postulando a inexistência de uma só maneira de fazê-lo. Percebemos a realidade com todos os nossos sentidos: a audição, o olfato, o paladar, o tato, além da visão. Todos eles contribuem para a percepção do mundo, o que também envolve sua utilização quando da realização de um trabalho científico. Tal entendimento questiona a pretensa isenção científica que, ao ser *pensadapracada*, mostra-se incoerente com o que acontece no cotidiano das pesquisas em geral. Por mais que se negue e se tente uma distância, o pesquisador influencia o processo de suas investigações, seja por sua

²¹ Nas pesquisas com os cotidianos entendemos que existem muitas e diferentes lógicas nesses *espaçostempos*.

²² Torno a lembrar que, atualmente, escrevemos *conhecimentossignificações*.

presença, seja em função das suas interpretações – fruto de suas redes de significações, só suas, que incluem os sentidos e que são por ele influenciados.

A distância científica, pelo menos nesse caso, é, pois, uma solução inexistente. E, não me servirá, assim, de álibi. Apesar disso, é preciso ter claro que não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas dos *praticantespensantes* dos cotidianos senão sabendo que estou inteiramente mergulhada nos processos que desenvolvo nelas, correndo todos os perigos que isto significa. É preciso, assim, buscar saber sempre os meus tantos limites, colocando-me em crítica, permanentemente, e buscando dialogar com o que os olhares dos outros têm a me dizer (ALVES, 2008, p.18).

Fiel a tal perspectiva, as pesquisas desenvolvidas nos/dos/com os cotidianos no seu berço de atuação – a escola e suas múltiplas realidades – e a criação de inúmeras significações admitem o total envolvimento e o mergulho nas questões pertinentes a seu cotidiano que estejam sendo alvo de intervenções. Alves (2008, p. 21) vai adiante:

as representações e os comportamentos dos *praticantespensantes* dos cotidianos, as pesquisas que desenvolvemos nos *espaçostempos* cotidianos apresentam questões muito amplas e admitem o total envolvimento dos *praticantespensantes* nos processos teórico-metodológicos desenvolvidos, pois só assim conseguirei entender o que os ‘usuários’ destes *espaçostempos* ‘fabricam’ com os artefatos culturais a que têm acesso e que redes vão tecendo em seu viver cotidiano que inclui pessoas, ideias e artefatos múltiplos.

O segundo movimento caracterizador do *modus operandis* nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, denominado de ‘virar de ponta a cabeça’, fala-nos acerca das teorias científicas usadas para fundamentar nossas pesquisas e postula devam ser usadas várias bases teóricas, numa emulsão epistemológica capaz de misturar as várias ‘verdades’ e entendê-las como limites, propondo-se a ir além delas. A sustentação para tal entendimento vem da consideração de que os cotidianos, em seus inúmeros e incontáveis caminhos, produzem conhecimentos, neles são tecidas redes de significações situadas para além do que as teorias postulam e as extrapolam em sua tessitura. Por conta disso, Alves afirma ser necessário criar uma nova organização de pensamento, sendo fundamental, para tanto, a *multirreferencialidade*, forma de pensar cientificamente que postula uma leitura plural dos objetos. Assim, estes devem ser vistos sob diferentes pontos de vista, não havendo espaço para a redução de um pelo outro; ao contrário, o que vigora é a possibilidade oficial de inserção de todo e qualquer artefato cultural como apoio, possibilitando o exercício da heterogeneidade nos modos de ver, nos objetos pesquisados, nos referenciais fundadores do que se quer dizer. E mais, na admissão de que essas práticas cotidianas

possam alargar o conceito de lógica.

Para fazer isto, não se pode usar o já sabido, nem as leis, nem as regras e nem os processos (hierarquizar, classificar, separar, recortar, agrupar etc.). É preciso criar uma nova organização de pensamento e novos processos a partir daquelas lógicas sempre vistas como inferiores ou pouco lógicas, e mesmo não lógicas, perguntando até se são ou precisam ser lógicas. Vamos, assim, precisar criar a partir da não sequência, de *espaçotempos* aparentemente vazios ou sem significados lógicos. (...) Admitir que os fatos a serem analisados e as questões a serem respondidas são complexos, neste mundo simples que dizem ser o dos cotidianos, vai colocar a necessidade de inverter todo o processo aprendido: ao invés de dividir, para analisar, será preciso multiplicar – as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes, os métodos etc. Mais que isso, será necessário entre eles estabelecer redes de múltiplas e também complexas relações (ALVES, 2008, p 23-24).

Olhar e analisar de forma inovadora a produção de conhecimento e cogitar que ela possa se dar no cotidiano, no *fazerpensarfazer* do homem ordinário, para além dos laboratórios das ciências duras, é também, possivelmente, viabilizar uma nova forma de detecção desse processo.

Outro movimento inusitado que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos nos apresentam é o de ‘beber de todas as fontes’ que não necessariamente engloba as fontes tradicionais a que estamos acostumados, as bibliografias, os documentos históricos e os registros oficiais de pesquisa de campo, mas, sim, outros artefatos que aqui são designados como personagens conceituais – conceito a ser trabalhado no capítulo V quando faço observações sobre o que é mostrado nos filmes que deram corpo à pesquisa. Quanto a esse aspecto, incorporando o entendimento acerca desse terceiro movimento, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, muito principalmente, o projeto no qual este trabalho se insere, elege artefatos culturais como agenciadores de pensamentos e reflexões para nos fazer compreender os cotidianos, neste caso específico, o cinema.

A formação do pensamento ocidental dominante, que exige ‘ver para crer’, levou à grande dificuldade em se aceitar o múltiplo: os múltiplos sentidos, os múltiplos caminhos, os múltiplos aspectos, as múltiplas regras, as múltiplas fontes. (...) começa-se a entender que as fontes usadas para ‘ver’ a totalidade do social não são nem suficientes, nem apropriadas. Ao lidar com os cotidianos preciso, portanto, ir além dos modos de produzir conhecimentos e significações anteriores, herdados, me dedicando a buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura de novos saberes necessários.(...) Isto significa a ampliação e a complexificação do que vamos considerar como fontes de conhecimentos. (ALVES, 2008, p. 25-26)

Nesse caminhar, os artefatos culturais criados pelo homem ordinário (CERTEAU, 2013) trazem em si muito desse *praticantepensante*. Em virtude disso, trata-se de considerar como dignas de interesse científico, de análise e de registro, práticas e produtos antes

desconsiderados, não contados como indício de uma tessitura de conhecimento e de redes de significações. Para tanto, já que se muda a forma de ver, muda-se também a forma de falar, a forma de serem registradas as considerações, não mais como uma ‘conclusão’, por não ser algo estanque nem um registro de um momento morto naquele movimento cotidiano de produção de conhecimentos e criação de sentidos e significações.

Nesse contexto, surge o quarto movimento, o de ‘narrar a vida e literaturizar a ciência’, qual seja, o de dar vida e poesia ao registro científico produzido no cotidiano, dos movimentos, de sensações, de inventividades, de criação por seres de sentimentos. Trata-se de caracterizar a ciência como produto de seres sensitivos e, portanto, fruto que carrega em si todas as características de seus criadores sobre o qual Alves (2008, p. 27-28) indaga e problematiza:

é possível transmitir o que for sendo apreendido/aprendido, nesses processos e movimentos, da mesma maneira como transmitia o que acumulava/via/observava em uma pesquisa dentro do paradigma dominante? (...) Há assim, uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de ‘escrita’; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, redes de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que teça múltiplas redes de comunicação e que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala*.

Dentro desse raciocínio Certeau nos aponta a ‘narrativização das práticas’ como uma forma de relato científico, utilizada, inclusive, por Freud e Marx, como uma maneira de construção textual em forma de discursos em histórias, análises de casos, histórias de vida ou de grupos, etc.

Como quinto e último movimento surge o *Ecce Femina* propondo considerarmos que levamos o que somos para o que fazemos, e neste caso a essência feminina de professoras que envolvidas nas pesquisas e em sua tessitura epistemológica também deva ser levada em consideração. Pois isso implica em um modo muito específico de ver, e que contamina a pesquisa, de alguma forma. Como o que importa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os *praticantespensantes* e seus movimentos, estamos inseridos no contexto, fazendo parte dele. Assim sendo, qualquer consideração é passível de parcialidade, chegamos às nossas considerações finais em consonância com o que somos em termos de gênero, de classe social, de experiências subjetivas e de toda uma série de leituras de todos os âmbitos realizadas em nossas vidas.

1.1 O projeto de pesquisa atual

A par dos movimentos que conduzem os passos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, percebo como oportuno, neste momento, situar mais claramente este trabalho no contexto do projeto-mor do grupo de pesquisa.

O projeto de Pesquisa: “Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons” tem como propósito conhecer os *espaçotempos* culturais por onde circulam os professores e professoras, em se tratando dos cotidianos escolares em sua redes de conhecimentos. Tal projeto, fundamentando-se no entendimento de que a partir de conversas pode-se compreender o que esses movimentos trazem para as práticas desses profissionais, vê como imprescindível a criação de possibilidades de conversas, as quais podem ser criadas por meio de filmes, mediante projetos de cineclubes, discussões e conversas gravadas capazes de permitir a formação do *corpus* da pesquisa. A escolha do cinema como polarizador se deu:

porque esse meio – que assumimos como arte – articula múltiplas possibilidades: é junção de imagens e sons; faz aparecer *espaçotempos* do viver humano em uma gama incomensurável, caracterizando inúmeras possibilidades, problematizações ou tensões às relações humanas” (ALVES, 2011, p. 2).

Essa possibilidade de uso do cinema como catalisador da pesquisa, dentro do pensamento do grupo instituiu-se ante a sua percepção como uma possibilidade de serem pensadas articulações diversificadas entre escolas e seus *praticantespensantes*, além de outras redes que nos compõem como seres sociais e individuais. A partir dessa maneira de operar é que se realizam contatos com outras tantas redes de tecnocultura, da qual o cinema é um dos produtos, possibilitando conhecer e compreender as diversas redes de significações nas quais os atores dos processos curriculares existentes nas escolas estão inseridos, a saber, os professores.

Para o projeto de pesquisa o cinema significa junção de experiências subjetivas, concentrando narrativas produtoras de estilos de habitar que, diferentemente de outras tecnologias, possibilita a produção de uma paisagem característica geradora de outra forma de significação, viabilizando uma nova maneira de perceber, de representar e de reconhecer, capaz de proporcionar experiências inéditas de pensamento e imaginação. Para além de tudo isso, a ideia-chave para a compreensão das formas audiovisuais seria a sensibilidade (nada

mais subjetivo), não como uma forma racional a fundamentar argumentos estéticos, mas como uma forma de expressão. Além do mais, o cinema opera como tática (CERTEAU, 2013) que se atreve a incomodar e a deslocar as maneiras clássicas do saber e da cultura, produzindo novos modos de subjetividades sem imposições de verdades e sendo absurdamente versátil na apreensão de seus sentidos, na criação de significações, sem verdades fossilizadas impostas de cima para baixo. Logo, constitui-se como um espaço de liberdade para a criação de conhecimento e a ampliação dessa rede de conhecimento, inclusive epistemológico.

Nessa vertente de análise, o relato audiovisual não privilegia o que se diz ou o que se lê, mas o que é exposto, dando a cada um o direito de produzir ‘seus sentidos’. A narrativa audiovisual privilegia o que se vê, o que se escuta, o que se percebe e o que se sente. No caso específico do nosso grupo de pesquisa, acrescento, sua abordagem não privilegia o texto em detrimento da imagem, ou seja, nos caminhos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos com o cinema, a imagem tem peso idêntico ao texto.

Nessas pesquisas, são colocados em pé de igualdade textos e imagens, abrindo uma fértil discussão sobre a relação de escritos e imagens. Nas ‘conversas’ desenvolvidas pelos seres humanos notamos também que *textosoraisdizeres*, sons diversos e imagens estão em pé de igualdade (ALVES, 2011, p. 9-10).

Visando conhecer e compreender os *espaçotempos* culturais dos *praticantespensantes* dos cotidianos das escolas – no entendimento de que aí estão os pontos importantes das práticas curriculares – o grupo de pesquisa usa o cinema como atravessamento que conecta as redes dos professores das escolas, para ser uma ponte para ‘conversas’. O cinema entra, nesse contexto, como personagem conceitual, de acordo com a concepção de Deleuze, sobre a qual Alves (2011, p. 10-11) acrescenta:

nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, as imagens e as narrativas ocupam importante *espaçotempo* que nos parecia ser o de fontes (...) A partir de uma ideia de Deleuze (1995) foi possível, no entanto, compreender melhor essa questão. Esta ideia é a de personagens conceituais. (...) Os personagens conceituais são, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o outro – aquele com quem se ‘conversa’ e que permanece presente muito tempo para que possamos acumular as ideias necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos e à compreensão de significações nas pesquisas que desenvolvemos. Esses personagens conceituais aí têm que estar, para que o pensamento se desenvolva, para que novos conhecimentos apareçam, para que lógicas se estabeleçam

O cinema na pesquisa mais abrangente cumpre o papel de se constituir como um polarizador de conversas, um facilitador de acesso às redes de criação de conhecimento e

significações daqueles professores. Sobre ele, pode-se ainda dizer, como faz Alves (2008, p. 4), que:

é produção silenciosa, que permite interpretações diversas e múltiplas, permite instantes perdidos e criação de memórias.(...) Entendemos que em torno dessas ideias é que podemos melhor compreender as relações que se dão nos *dentrofora* das escolas, em ‘conversas’ com os docentes em torno de filmes.

A perspectiva que norteia a pesquisa com cinema é cultural, nas múltiplas redes educativas nas quais estamos inseridos, realizando contatos com a tecnocultura. Na verdade, ao se definir cultura como redes de significações compartilhadas em diversos *espaçostempos*, tem-se que o cinema é um grande agregador, num só lugar, de uma gama de aspectos concernentes ao aspecto cultural.

1.2 E o western a ver com isso...

Indo ao encontro de outra perspectiva, a de buscar dentro dos filmes as redes de significações e criação de sentidos que pudessem responder à pergunta que havia aguçado a minha curiosidade e considerando um rol de aspectos como nós da rede que tecem o estudo, o cinema é analisado sob os seguintes aspectos: o momento histórico e político de sua produção, o contexto histórico a que a película se refere, sua forma de abordagem e as redes de *conhecimentosignificações* que constituem o diretor.

O diferencial, nesse caso, é o uso que a pesquisa faz do cinema. Aqui, ele é o ‘objeto/processo/questão’ tratado como personagem conceitual, as possibilidades de respostas à pergunta central vem dele e de suas variantes de análise. Trata-se de uma maneira similar à metáfora de Certeau (2013) sobre o caminhante numa cidade desconhecida, em que o conhecimento da cidade é mais eficaz se for feito a pé, percorrendo todas as ruas e vielas, sentindo todos os cheiros e sabores, ao invés de se fazer de cima, a partir da panopticidade, a uma distância que somente tornaria possível identificar seu contorno.

A forma de colocar em prática uma perspectiva similar e me fazer um caminhante que pudesse se embrenhar a pé pelos caminhos do material cinematográfico a ser estudado foi a de aproveitar os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, na medida em que permitem esse mergulho com todos os sentidos, admitindo a contaminação

pesquisa/pesquisador, no sentido da produção de conhecimento. Diante dessas considerações, a decisão foi a de que fosse levada a efeito uma pesquisa típica de um cinéfilo.

Assim é que foram seguidos os seguintes passos: foram selecionados cento e sessenta e dois filmes, desse conjunto foram assistidos noventa, dentre os quais foram pinçados nove deles para serem observados à luz de minhas redes de significações, passando esse conjunto menor a constar do corpo do trabalho. Fundamentando-me na história dos Estados Unidos, misturando a esse contexto aspectos da História do cinema e teorias concernente aos *westerns*, juntamente com as observações cinematográficas a respeito dos filmes escolhidos, a pesquisa teve um significado mais do que especial para mim. Sentia-me cumprindo o equivalente poético à saga de "Alice no País das Maravilhas" em que, diminuta, fui vivenciando uma aventura esplendorosa sobre as maravilhas do cinema, percorrendo a forma de criação de sentidos de suas narrativas. Aquelas que nos inventam e reinventam a cada vez que diante delas estamos e que fomenta pensamento, questionamentos e, ainda, produção de conhecimento.

2 UM POUCO DE HISTÓRIA: O CHÃO DE NOSSAS CONVERSAS

Quando nossos pais viviam ouviam dizer que os americanos estavam chegando, através do grande rio, rumo ao Oeste... ouvimos armas e pólvoras e balas – primeiro as pederneiras depois cápsulas de percussão e agora rifles de repetição. Vimos os americanos pela primeira vez em Cottonwood Wash. Guerreamos contra os mexicanos e tínhamos muitas mulas. Os americanos chegaram para comerciar conosco. Quando os americanos vieram pela primeira vez fizemos uma grande dança e eles dançaram com nossas mulheres. Também comerciamos.

Manuelito – Chefe dos Navajos

2.1 Contexto histórico-educacional

Um dos cuidados que tive ao pretender falar sobre os filmes *westerns* e a fazer fabulações sobre as possibilidades neles expostas – fossem relativas ao povo, à cultura, à educação ou a algum outro aspecto – foi o de ter claro estar falando sobre um povo que não era o meu, de uma cultura que não era a minha, de um tempo que não vivi, tudo isso, a partir do olhar de um diretor de cinema que tampouco conheci e de quem, em muitos casos, nem sou contemporânea. E mais: que o que é dado a saber sobre eles (os cineastas) é o que foi permitido ser dito em biografias autorizadas e em textos históricos da área de cinema. Logo, para fugir de um possível chavão em torno das informações colhidas e estudadas, eu haveria de concatenar o tempo histórico de cada cineasta, suas motivações – fossem políticas, sociais ou ideológicas – e imbricá-las por meio das observações sobre sua obra. Trabalho extenso, difícil e de uma responsabilidade cabal.

Para fundamentar os argumentos tive que ir longe. Tratava-se de voltar no tempo histórico apresentado nos filmes para saber como eram registrados documentalmente os fatos, o que não deixava de ser uma versão, mas era a oficial, aceita e admitida. Talvez insuficiente, mas necessária. Então, assim considerando, este capítulo fala acerca da época retratada pelos filmes de *western* em sua linha histórica, quer dizer, o que, possivelmente, nela acontecia, ou

se definiu que lá acontecia. Para tanto, fui buscar justamente referenciais históricos: em Susan-Mary Grant e Leandro Karnal; nos relatos de experiências de viagens aos Estados Unidos (Nova Inglaterra) nos anos de 1831-1832, escritos por Alexis de Tocqueville; e na literatura de Dee Brown, baseada nas documentações sobre memórias de reuniões em que se deram assinaturas de tratados, relatos de massacres e histórias tribais, disponíveis em acervos históricos, e que fazem parte do caldeirão de aspectos envoltos em filmes de *westerns*.

A tentativa era vasculhar o contexto do Velho Oeste americano antes do homem branco lá chegar, a sua passagem devastadora, a estrutura social da região, incluindo a sua vida religiosa e educacional, sempre tentando encontrar indícios que me possibilitassem entender os signos postos nos filmes. Guiava-me todo o tempo a necessidade de compreensão e a possibilidade de criação de considerações sobre o porquê de as escolas não aparecerem nos filmes e de, quando porventura neles apareciam, tal se dava de forma vaga e num percentual de tempo insignificante em relação ao total da exibição. Destaco também que, mesmo quando as escolas são metaforizadas por meio de diálogos que dão ênfase à sua necessidade, o conteúdo abordado parece ficar no vazio. É o caso do que é dito a respeito da falta de letramento ou do poder e respeito atribuído a quem lê e escreve.

O período das observações cinematográficas da filmografia tem início com a independência da então Nova Inglaterra, que viria mais adiante a ser chamada de Estados Unidos da América, com relação à sua metrópole, a Inglaterra. O contexto era de uma nova terra em que a colonização propiciava o povoamento e em que o povo que para lá se dirigia era composto por degredados, homens sem destino, indivíduos que ousavam se aventurar para começar uma nova vida. Porém, a busca pelo entendimento desse período exige que se olhe para antes dessa corrida para o Oeste, tal qual numa rede em que os primeiros nós precisam ser conectados aos caminhos posteriores, sob os quais foram criados os primórdios da colonização, para se entender como as coisas se estabilizaram. Sobre isso, Susan-Mary Grant é esclarecedora quando diz que “as colônias funcionavam como um tipo de válvula de segurança para a sociedade britânica, cujos elementos menos desejáveis podiam ser despachados com segurança para a América e o Caribe (GRANT, 2014, p.99).”

Tem-se, então, que as colônias foram concebidas e se organizaram com a mesma estrutura de seus países de origem, mas com o adendo de ser um espaço de maior liberdade, tanto religiosa quanto política e econômica, inclusive para as mulheres, em relação ao poder patriarcal. Dessa forma, a sociedade americana foi-se criando e se estabelecendo:

entre 1700 e 1776 (proclamação da declaração de independência) mais de meio milhão de imigrantes chegaram nas colônias. (...) 100 mil desembarcaram como trabalhadores servís, e cerca de 50 mil eram condenados deportados (...) principalmente da Inglaterra e do País de Gales, mas também da Irlanda, e da Escócia. Os diversos grupos que chegaram (...) não se misturavam facilmente (...) tendiam a permanecer homogêneos em termos de religião e cultura. (...) o comércio africano de escravos fez a população negra crescer de 20 mil em 1700 para 350 mil em 1763.(...) cindido por conflitos (...) consequência natural das guerras europeias do período (...) entre 1689 e 1763 as colônias americanas participaram de nada menos do que quatro guerras travadas entre Grã-Bretanha e a França (GRANT, 2014, p. 110).

A dramaturga inglesa Aphra Behn²³ analisou o perfil das colônias americanas e dos colonos no final do século XVII e início do século XVIII e constatou, segundo as redes de conhecimentos criadas em função das viagens que fazia, aspectos relevantes na composição dessa sociedade, como a “importância da qualidade de colonos, seja moral, educacional e cultural”. Nessa linha de raciocínio critica o mito do sonho americano e diz ser ele uma fonte de tensão. Grant nos traz um pouco de seu relato:

Instabilidade e incerteza eram aspectos intrínsecos da experiência colonial. Praticamente todos os imigrantes que não eram membros da elite governante inglesa – e que comportavam a maioria, homens e mulheres, negros e brancos – entravam em um mundo de incerteza, voluntariamente ou não, quando chegavam às colônias. A reação de pelo menos alguns deles foi observada astutamente pela primeira dramaturga inglesa, Aphra Behn, no fim do século XVII. Na sua interpretação dramática da rebelião de Bacon na Virgínia, um dos personagens declara que ‘este país não precisa de nada mais, exceto ser povoado por uma gente bem nascida para fazer dele uma das melhores colônias do mundo’. Em vez disso era ‘governado por conselho do qual alguns membros foram talvez criminosos degredados, que tendo adquirido grandes propriedades, agora se tornaram Vossa Excelência e Vossa Reverência e ocupam todos os cargos de autoridade’. Essa primeira definição do que seria mais tarde chamado de ‘mito da cabana de troncos’ ou de ‘sonho americano’ era, no início do período colonial, como Behn claramente entendeu, uma fonte de tensão e não de entusiasmo. Ela era interpretada como oportunismo, não otimismo. O otimismo, de fato, era bastante escasso nas colônias britânicas no começo do século XVIII. Mas estas colônias estavam prestes a conhecer um período notável de crescimento e desenvolvimento que mudaria seu mundo e sua perspectiva para sempre. (GRANT, 2014, p. 111-114)

Nesse ínterim, com todas essas controvérsias marcando a constituição daquela nação, havia ainda a necessidade de criação de uma identidade, de uma invenção de si mesmos. É nesse contexto que se desenha o que vemos nos filmes de *westerns*, expondo o quanto são eivados de crença religiosa, de exercício de hegemonia e de declaração de superioridade. Daí, ter-me indagado: como não imaginar que tudo isso possivelmente não tenha tido sua origem nos raios de influência desenhados pela educação e pelo próprio ideário religioso?

²³ Escritora, dramaturga e poeta e inglesa do século XVII (1640 (?)-1689). (não se tem conhecimento do ano preciso de seu nascimento).

Para uma versão dessa identidade, Grant (2014 apud CREVÈCOUER, 2013) nos fornece um lampejo de elucidação, quando disserta sobre essa criação folclórico/filosófica, tirada de uma série de ensaios intitulados “*Letters From an American Farmer*”²⁴, de J Hector (St. John de Crevècouer) - publicados pela primeira vez em 1782 – e que são cartas de um fazendeiro francês na América para um amigo francês na Europa, que ficaram famosas pela forma de argumentação, na estruturação das perguntas e respostas. Mais ainda: prestaram-se a estabelecer uma visão sobre o americano na Europa:

o que, então, indagou ele, é o americano, esse novo homem? (...) o americano, afirmou ele, era um europeu, mas com uma diferença, é americano, asseverou Crèvecoeur ‘aquele que deixa para trás de si todos os seus preconceitos e modos, recebe outros do novo modo de vida que adotou, do novo governo ao qual obedece e da nova posição que ocupa. O americano era visto como um aglomerado de tipos nacionais, uma estranha mistura de sangue que não se encontra em nenhum outro país (...) A América era um lugar onde ‘indivíduos de todas as nações são fundidos em uma nova raça de homens, cujos esforços e posteridades um dia provocarão grandes mudanças no mundo. Os americanos são os peregrinos ocidentais que estão carregando consigo aquela grande massa de artes, ciência, vigor e indústria que começou há muito tempo no Oriente; eles completarão o grande círculo... O americano é um novo homem, que age segundo novos princípios, por isso, ele deve cultivar novas ideias e formar novas opiniões. Do ócio involuntário, da dependência servil, da penúria e do esforço inútil ele passou a tarefas de natureza muito diferentes, recompensado por uma ampla subsistência... isso é um americano’ (...) mas para que o povo branco dessa nova nação adquirisse a condição mítica de ‘peregrinos ocidentais’ encarregados de cumprir o destino da humanidade. Surge a pergunta: Como isso foi possível? A pergunta, de fato, é: isso foi possível? (...) porque havia duas características predominantes na vida colonial americana: mudança e guerra. (...) as colônias eram, certamente, sociedade em transição quase perpétua (CREVÈCOEUR, 1782 apud GRANT, 2014, p.108-109).

Foi nesse contexto de criação de uma identidade, que para nós das pesquisas nos/dos/com os cotidianos a identidade consiste em processos nos quais vivemos e que nos constitui, não sendo, portanto, alguma coisa fronteira ou reduzida. Independente disso, foi naquela vertente do entendimento de identidade que veio a ser elaborado o primeiro documento que deu origem à organização das escolas nas colônias norte-americanas. Tratava-se de uma escola baseada no protestantismo, religião predominante. Sobre isso, resalto, inclusive, reiterando a supremacia do protestantismo, o fato de as demais crenças serem apenas ‘toleradas’, conforme a expressão utilizada a respeito. São perceptíveis indícios de que a religião protestante, por sinal, espalhava-se para além das fronteiras do templo religioso e alcançava, inspirando, inclusive, a redação de documentos oficiais. A educação, nesse contexto, estava sob a égide dessa forma de ver o mundo. É exemplar, a redação do decreto de

²⁴ Ensaios sobre o cotidiano da vida americana publicados num jornal londrino, de autoria de um emigrante francês, Mr. John Crèvecoeur.

1647, ao sancionar a designação do professor para as escolas das colônias da América do Norte, que assim dizia:

sendo um projeto principal do Velho Satanás manter os homens distantes dos conhecimentos das escrituras, como em tempos antigos quando as tinha numa língua desconhecida (...) se decreta para tanto que toda a municipalidade nesta jurisdição, depois que o Senhor tenha aumentado a sua cifra para cinquenta famílias, dali em diante designará a um dentre seu povo para que ensine a todas as crianças que recorram a ele para ler e escrever, cujo salário será pago pelos pais, seja pelos amos dos meninos, seja pelos habitantes em geral (KARNAL, 2015, p. 48).”

É importante destacar que as propostas são leigas, mas os documentos sobre educação apresentam um caráter religioso não clerical. São eles baseados nos preceitos religiosos, inclusive nas suas expressões em estilo de versículo bíblico. A respeito, creio ser pertinente ressaltar que a força da religião protestante dentro dos grupos que se transplantaram para os EUA e que conquistaram aquelas terras, mostrava-se tão determinante que dela decorria a maneira de se ver o índio, o significado da conquista do Oeste e o objetivo da colonização. Aspectos esses, sempre em evidência na trama dos filmes produzidos sobre o período. Além disso, tal base de cunho religioso estava imiscuída na educação ministrada às crianças tanto em casa quanto nas escolas e, obviamente, nas igrejas e agremiações sociais. A conquista da terra na América era vista como a conquista da Canã²⁵, para além de se constituir como uma necessidade, era uma missão. Tudo isso faz com que entender esses filmes da forma como foram concebidos torna-se bastante custoso quando não se dispõe do prévio conhecimento de sua história.

Alexis de Tocqueville foi um pensador francês que esteve pelas paragens norte-americanas no século XIX, entre 1831-1832, custeado pelo governo francês para fazer uma pesquisa sobre instituições prisionais. Ele nos apresenta relatos de entrevistas e, dentre elas, algumas versam sobre a importância da religião para a consolidação daquela sociedade e para a formação da nação. O relato de uma conversa com um advogado na cidade de Sinsing sobre o papel da religião na formação dessa sociedade nos dá indícios do nível de sua importância. E nos diz Tocqueville (2010, p. 38-39):

não creio que uma república possa existir sem moral e não creio que um povo possa ter moral quando não tem uma religião. Julgo, portanto, a manutenção do espírito religioso um dos nossos maiores interesses políticos (Sinsing, 31 de maio de 1831: entrevista com um advogado M.S*** sobre o papel da religião na colonização).

²⁵ Canaã foi uma cidade pagã conquistada pelo povo hebreu, cujos muros foram derrubados, segundo consta nas escrituras sagradas, sob a liderança de Josué, sucessor de Moisés, na condução do mesmo povo pelo deserto, depois da libertação do Egito.

Tal afirmativa autoriza-me a pressupor que nos diversos âmbitos daquela sociedade que se criava, mediante o avanço de levadas e mais levadas de migrantes em direção ao Oeste da América, os valores morais, espirituais e os ensinamentos bíblicos constituíam a coluna vertebral, no âmbito das leis, da convivência social que se estabelecia e, por conseguinte, da educação que se praticava.

2.2 Sobre a educação

A estruturação do projeto de nação pretendido tem suas nuances oriundas do projeto educacional que se delineava. Esse, concebido em 1745 por meio do estatuto da Universidade de Yale, 30 anos antes da Independência, e dissertava sobre o que era necessário a um cidadão norte-americano saber para ser aceito numa universidade. Dentre os quesitos ali registrados constava ler e interpretar a Bíblia, inclusive trechos em grego, escrever em latim e observar preceitos de moralidade, seguindo as regras do ‘verbo de Deus’. Em todos os documentos oficiais verifica-se uma preocupação real com a manutenção de um conhecimento relativo à religião, do ensino primário ao superior.

Os estatutos da Universidade de Yale, datados de 1745, estabelecem alguns elementos interessantes para a compreensão dos projetos educacionais dos colonos (...) para ser admitido na Universidade era necessário ter a capacidade de ler e interpretar Virgílio e trechos gregos da Bíblia, escrever em latim, saber aritmética e levar uma vida ‘inofensiva’. O candidato deveria ser piedoso e seguir as regras do verbo de Deus, lendo assiduamente as sagradas escrituras (...) e atendendo constantemente a todos os deveres da religião tanto em público como em segredo. (...) quem praticasse crime de fornicação, furto e falsificação, seria imediatamente expulso. Blasfêmias, opiniões errôneas sobre a bíblia, difamação, arrombamento de porta de colega, jogar baralho ou dados na Universidade, praticar danos ao prédio, falar alto durante o estudo, portar revólveres ou vestir-se inadequadamente poderiam resultar em advertências, multa ou expulsão, conforme gravidade do ato. (...) Em todos os documentos sobre educação há a mesma preocupação: o conhecimento das coisas relativas à religião; Do ensino primário ao superior, o conhecimento da bíblia parece ter orientado todo o projeto educacional das colônias inglesas. (...) a religião deve ser a meta de toda a instrução e dar a esta o último grau de perfeição (KARNAL, 2015, p. 48-49).

Assim, em tese, a estrutura da educação para os colonos na Nova Inglaterra, mais especificamente, para as colônias do Norte, eram esses. Ocorre-me registrar, apesar de não fazer parte de nosso estudo, na medida em que os filmes de *western* não abordam a região, que, no Sul, devido ao trabalho escravo, a realidade mudava um pouco. O foco das películas

centra-se na expansão americana para o Oeste, com gente vinda de todos os lugares, criando aí novos costumes, o que conduz a nossa pesquisa apenas para o ocidente e os filmes que o tomam por tema. Na configuração de cada parte dos Estados Unidos da América, as variações regionais em relação à educação eram díspares. No Norte, havia a presença de famílias abastadas que enviavam seus filhos para estudar na Europa, não sendo raro o fato de haver aqueles que de lá retornavam com outra visão de mundo. Obviamente, dentre os alfabetizados, o maior contingente era composto muito mais por homens, brancos e ricos do que por mulheres, negros, indígenas e pobres. Mesmo assim, o índice de letramento e o nível da educação formal, nas colônias do Norte, eram bem melhores do que os existentes durante os séculos XVII e XVIII em outros lugares do mundo.

2.3 Sobre os indígenas

Sobre o indígena, um dos personagens principais dessa saga de conquista territorial, uma questão que exigiu um maior alcance de entendimento foi a de procurar perceber como ele era visto por essa sociedade que estava se consolidando, se educando, o que o trouxe para o centro do estudo. Nos filmes vemos índios que se rendem à cultura que chega e se tornam protestantes, gritando expressões próprias de louvações. Já outros não se rendem jamais e são representados, propositalmente, como maus, tenebrosos, quase demônios, já que o estereótipo religioso é o cerne da questão nessa sociedade que se forma além-mar. É sobre esse nó da rede que vou dissertar agora. Isso porque, é a partir da forma como a sociedade enxerga esse indivíduo que ela pontuará sua educação e sua atuação em relação a ele, explicando uma série de ações hegemônicas desqualificadoras de seus conhecimentos, de tal modo a colocá-lo à margem de toda e qualquer circunstância e/ou elemento que possam ser entendidos como direitos. Dependendo do cineasta, o indígena é mais – ou menos – apresentado dentro desse perfil de perversidade. John Ford, por exemplo, o fazia de forma gloriosa, já Anthony Mann valorizava o índio, colocava-o num lugar de dissonância, apesar de seguir o rumo da História.

Por que os massacres são tão comuns nos filmes? E aceitos de forma quase que natural, sendo, por vezes, até desejado? Qual a explicação para que indivíduos com instrução formal e espiritual, não considerassem o índio um cidadão, uma pessoa? Tribos havia inúmeras, a variedade era bastante expressiva, as variedades de línguas eram, em média, de trezentas línguas diferentes entre as tribos de diversas etnias. A opinião dos colonos acerca

dos índios variava bastante, mas a maioria era negativa. Um dos mais antigos relatos sobre a questão data de 1628, foi feito por Jonas Michaëlius²⁶ e a justificativa para o tratamento rude baseava-se em preceitos religiosos.

Quanto aos nativos deste país, encontro-os selvagens e primitivos, alheios a toda a decência, mais ainda incivilizados e estúpidos, como estacas de jardim, espertos em todas as perversidades e ímpios, homens endemoniados que não servem a ninguém senão ao diabo (...) É difícil dizer como se pode guiar a esta gente o verdadeiro conhecimento de Deus e de seu mediador Jesus Cristo (relato de Jonas Michaëlius em 1628 apud KARNAL, 2015, p. 59).

O olhar do homem branco é o olhar europeizado, etnocêntrico e que em nenhum momento se preocupa com a alteridade. O interesse maior do homem colonizador da Nova Inglaterra era o de transformar os colonizados em versões de ingleses. Em Curtis (1898 apud GRANT, 2014) temos a complementação dessa ideia. Para Jeremiah Curtin²⁷ as comunidades indígenas eram “extremamente primitivas baseadas em uma combinação de fé e consanguinidade”, fazendo esse autor em sua obra “*Creations Myths of Primitive America*” uma comparação que estabelece fortes vínculos entre os índios e os homens do tempo das cavernas:

os vínculos que ligam uma nação aos seus deuses, vínculos de fé, e os que ligam os indivíduos da nação uns aos outros, vínculos de sangue, são os mais fortes conhecidos do homem primitivo e são os únicos vínculos sociais em eras pré-históricas. Era nesse estágio inicial que se encontravam até os grupos de índios mais avançados da América, quando o continente foi descoberto (CURTIN, 1898 apud GRANT, 2014, p. 28).

Já a abordagem de Susan Grant é progressista, já que ela evita falar de cima, olhando os índios à distância. Tendo sua pesquisa, que deu origem ao livro que uso como referencial, sido baseada em jornais da época, ela aponta dados preciosíssimos sobre os indígenas e suas comunidades, antes do homem branco chegar à região. Erma, a terra tinha em média de dez a 75 milhões de aborígenes em todo o território das Américas, mais até, do que os habitantes em África. Desses, entre dois e dez milhões viviam no território, onde hoje são os Estados Unidos da América, em sociedades agrárias políticas, estáveis, tidas como as mais competitivas desde a Costa Oeste até as planícies alagáveis do Mississipi e do Missouri. Para

²⁶ Um clérigo nascido em 1577, que liderava a congregação holandesa reformada na América. Faleceu presumidamente em 1638.

²⁷ Tradutor e folclorista nascido em Detroit 1835, viveu em Wisconsin e morreu em 1906. Possui em sua bibliografia seis livros sobre os mitos e jornadas americanas, dentre eles *Creatin Myths of Primitive America* de 1898.

os primeiros colonos, entender os nativos e a terra era o primeiro passo para conquistá-la. Tal processo acabaria por dizimar as comunidades indígenas pelas mais diversas razões: um primeiro conjunto delas – doenças, guerras, confrontos e negociatas – fazendo com que os índios passassem a viver em reservas sem os recursos necessários para sua sobrevivência, sem um solo fértil e sem caça disponível. Em seguida, a cooptação religiosa – forma de sobrepujar as crenças dos nativos, submetendo-os –, embora não fosse o objetivo principal da ação dos colonos, estava presente como uma pré-condição de confiança nesse selvagem, sancionando o consentimento para um convívio próximo com os homens brancos. A principal perversidade em relação à população indígena estava no tipo de imagem criada a seu respeito, consolidando uma visão sobre os índios como seres pagãos, sem alma e não humanos. Sobre os *abenakis*²⁸ chegou a ser dito que *deveriam ser vistos como ladrões e assassinos, que cometem atos de hostilidades sem declarar guerra. Eles eram como lobos e deviam ser tratados como lobos* (GRANT, 2014, p. 118).

O processo de dizimação dos indígenas se iniciou com as doenças contraídas do homem branco; depois, por força dos alinhamentos religiosos, que obrigavam os aborígenes a se converterem ao cristianismo; em seguida, em função da exploração servil; para, enfim, se fazer mais abruptamente, mediante a guerra por território. Tudo isso, num processo ‘naturalizado’ de vê-los com um olhar carregado de ampla superioridade, por parte dos colonos: *do ponto de vista econômico, os povos indígenas pareciam ideais para a exploração. Do ponto de vista religioso, eles estavam prontos para a conversão* (GRANT, 2014, p. 32). E a grande força que impulsionava e gerava a sensação nos colonizadores de que estavam no caminho certo era o protestantismo, disseminado com o objetivo de incrementar o evangelho de Cristo. Em resumo, tratava-se de espalhar o protestantismo e com ele a ‘liberdade’, promovendo o resgate do povo indígena do paganismo e, acima de tudo, subestimando categoricamente o processo de produção de conhecimento indígena e sua criação.

O objetivo era o desenvolvimento. A observação de Hariot²⁹ de que a abundância natural, seja na forma de madeira, seja na forma de minérios, peles, frutas ou cereais exigia sempre a aplicação do trabalho inglês – nem mesmo de um trabalho pesado – para tornar-se economicamente viável era mais do que um convite ao lucro, foi a base na qual os ingleses justificaram sua usurpação da terra dos povos indígenas a quem pertencia o país. (...) Hariot relatou que comparados conosco eles são um povo pobre e por falta de habilidade e juízo no conhecimento e uso de nossas coisas estimam mais nossas bugigangas do que coisas de maior valor. Não obstante, ele os

²⁸ Tribo nativa americana que estendia seu território do Canadá ao nordeste dos EUA.

²⁹ Thomas Hariot (1560-1621) é o autor de “A Brief na True report of the new found land of Virgínia” (1588).

considerava muito engenhosos, pois embora não tenham ferramentas nem os mesmos ofícios, ciências e artes que nós, mesmo assim nas coisas que fazem eles demonstram excelência de espírito. Não seria uma grande dificuldade mostrar aos nativos os erros de seus modos não ingleses Assim que eles entendessem que o nosso modo de conhecimento e ofícios excede o deles em perfeição e velocidade de feitura ou execução (...) tanto mais provável que eles desejem nossa amizade e amor e tenham o maior respeito por nos agradar e obedecer (GRANT, 2014, p. 44-45)

Sobre esse aspecto de hegemonia epistemológica, eu o abordarei mais adiante com mais propriedade, fazendo-me acompanhar da fundamentação de Boaventura de Sousa Santos, até porque é em função do cerceamento do direito de pensar e de existir que se explica o tratamento dado ao índio nos filmes de western, a ponto de fazer com que achemos que eles sejam os vilões das histórias que são narradas. São os processos de ‘silenciamentos’ que nos convencem de ideias e ideais, fazendo parte da fisiologia da hegemonia, a qual se constitui em personagem principal desses filmes que, por muito tempo, permeou toda a formação de gerações de cinéfilos.

Analisar outro ponto de vista e ver de outro lugar também são condições importantes para uma abordagem com mais propriedade sobre o objeto em estudo. Para tanto, busco o pensador Alexis de Tocqueville, importante interlocutor em nossas conversas, que esteve na América antes da Guerra de Secessão, ocasião em que a corrida ao ouro e a expansão para o Oeste estava em pleno processo de avanço. Em sua viagem, o nosso interlocutor procurou aprender o máximo que pudesse a respeito da conjuntura da sociedade daquela época. Nos seus escritos, o autor apresenta, em forma de diário, suas impressões e entrevistas feitas com pessoas locais, revelando uma capacidade de percepção e registro formidáveis para aquela época. Dentre os temas sobre os quais efetuou registros, destacam-se as instituições políticas, a democracia, o colonialismo, a escravidão, o sistema judiciário, os comportamentos sociais, a cultura predominante e sua relação com os indígenas, o processo de urbanização, a religião, a situação da mulher e a liberdade de expressão.

Em relação aos índios, seus relatos são de suma importância. Em uma de suas conversas com o Mr. Galatin³⁰, Tocqueville indaga sobre eles e sua condição naquela época. Seu interlocutor traça um painel da situação, sendo bastante elucidativo com respeito ao assunto:

as raças indígenas fundem-se em contato com a civilização da Europa como a neve aos raios do sol. (...) Os esforços que elas fazem para lutar contra seu destino só fazem acelerar para elas a marcha destrutiva do tempo. De dez em dez anos, aproximadamente, as tribos indígenas que foram empurradas para as vastidões do Oeste, percebem que nada ganharam recuando, e a raça branca avança ainda mais

³⁰ Ex-ministro dos Estados Unidos na França e na Inglaterra. Conversa acontecida em Nova York a 07 de junho de 1831.

rápido do que elas se retiram. Irritadas pelo próprio sentimento de sua impotência, ou inflamadas por alguma nova injúria, reúnem-se e lançam-se impetuosamente sobre as regiões que outrora habitavam e onde agora erguem-se as habitações dos europeus. Os indígenas percorrem o país, queimam as casas, matam os rebanhos, fazem alguns escalpos. A civilização então recua como a onda do mar que sobe. Os Estados Unidos assumem a causa do menor de seus colonos e declaram que essas miseráveis tribos violaram as leis da nações”(...) encontramos os primeiros indígenas em Oneida Castle, a 116 quilômetros de Albany. Eles mendigam (TOCQUEVILLE, 2010, p. 43-44).

Diante desse painel bem desenhado do que, sob o aspecto histórico, acontecia na conquista do Velho Oeste americano, posso entender algumas querelas apresentadas em filmes de faroeste (como costumamos chamá-los, aculturadamente), normalmente não explicados nas películas, até porque este não era seu objetivo, por exemplo, o índio falando inglês. Dentro desse contexto, tornou-se essencial saber quem eram aqueles indivíduos, quais eram os seus saberes, o que nos foi ocultado, como viviam e que processo tão poderoso seria esse que forjou uma outra realidade, absorvida como verdade. Mais ainda: seria também indispensável perceber a escola, numa vertente específica de análise, como também agente reproduzidor dessa realidade, uma célula da igreja que, mesmo sendo dela independente economicamente, não o era nem epistemológica nem ideologicamente.

Com o contexto histórico delineado dirijo-me, agora, para os tentáculos persuasivos da ideologia e do processo de silenciamento sofrido pelos indígenas, para entender por que as escolas não aparecem nos filmes, podendo, talvez, até levantar a possibilidade de que não seria interessante ou necessário que aparecessem, na medida em que a estrutura de sociedade que ela deveria ter como projeto já estava diante de nós, apresentada magistralmente por John Ford, um defensor ferrenho da ocupação do Oeste e grande autor da conhecida trilogia da cavalaria americana³¹. Ou, então, sua ausência poderia estar presente para ser mais um nicho silenciado. Na verdade, dentro de uma escola ou de um ajuntamento qualquer de pessoas, estão representados todos os atores sociais e aspectos dessa sociedade. Nada é unânime. A escola é, pois, também um lugar de questionamento, um espaço de liberdade e de subversão, em que os pequenos podem fazer todas as perguntas tal qual nos fazemos hoje. Desse modo, talvez não fosse interessante colocá-la sob um holofote. Essa, dentre tantas, revelou-se como uma das questões que me acompanhou o tempo todo, ao longo da pesquisa.

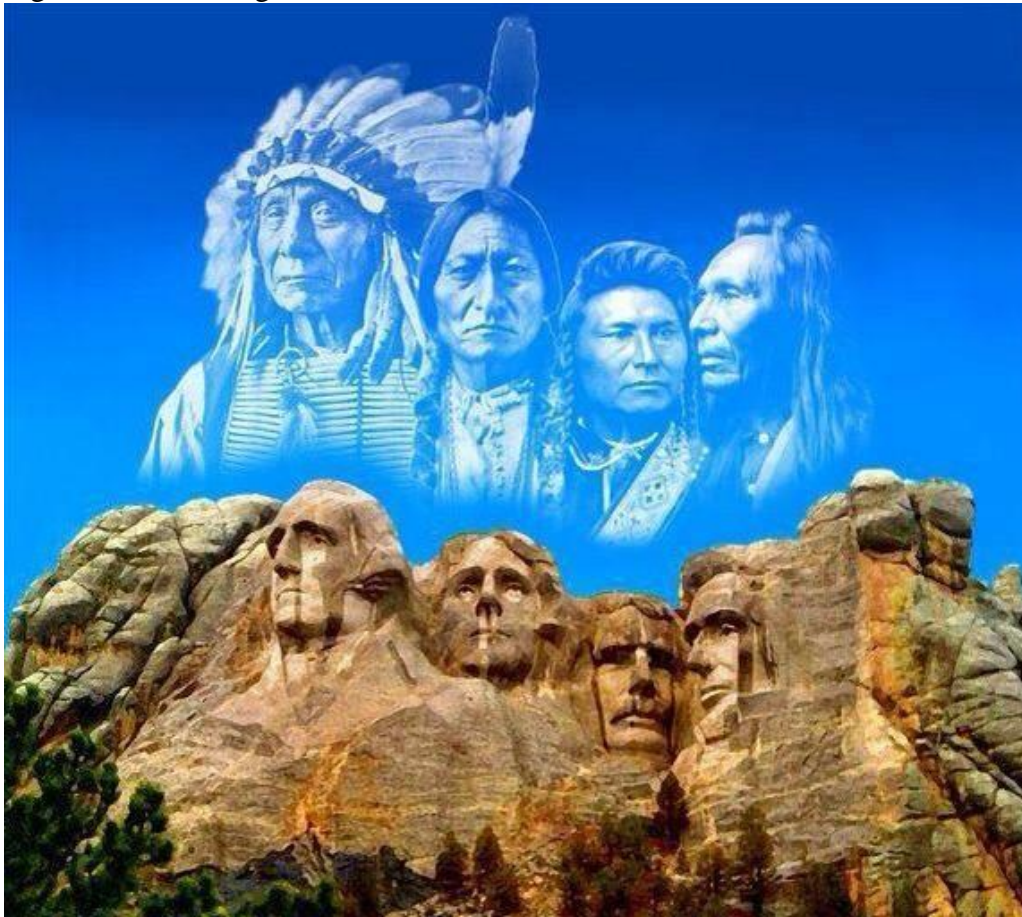
³¹ A trilogia da cavalaria de John Ford é composta dos filmes: “Sangue de Heróis/ Fort Apache” (1948); “Legião Invencível/ *She wore a yellow ribbon*” (1949) e “Rio Grande” (1950)

3 EPISTEMICÍDIO INDÍGENA: O POR DETRÁS DAS CÂMERAS

Os brancos estavam sempre tentando que os índios desistissem de suas vidas e vivessem como homens brancos – plantar, trabalhar muito e fazer como eles faziam – e os índios não sabiam fazer isso, e não queriam fazer, de qualquer maneira... Se os índios tivessem tentado que os brancos vivessem como eles, os brancos resistiriam, e foi a mesma coisa com muitos índios.

Wanditanga - Águia Grande – dos Sioux Santees

Figura 1 - Arte fotográfica com o Monte Rushmore.



Da esquerda para direita: 1) Chefe nuvem Vermelha (Makhpuya Luta) da tribo Oglala Lakota; 2) Chefe Touro Sentado (Tatnka Iyotake) da tribo Hunkpapa Lakota; 3) Chefe Joseph da tribo Nez Perce; 4) Cavalo Louco (Ta-Sunko-Witko) da tribo Ogalala Lakota. Fonte: plus.google.com

Versar sobre educação, num trabalho acadêmico que se propõe a refletir sobre a ausência de escolas num determinado contexto de colonialismo sem investigar quais eram os contextos epistemológicos do período e quais são os atores daquele tempo, é caminhar sem chão. Numa perspectiva assim delineada, torna-se indispensável investigar quais saberes habitavam o espaço invadido, analisar o processo de supressão da cultura nativa, mediante a imposição do saber hegemônico. Percorrer essa trilha é o objetivo deste capítulo.

Se na chegada dos colonizadores à América, só no território geográfico-político dos Estados Unidos, havia de dois a dez milhões de aborígenes, como se silencia, se oprime, se extingue uma maioria em números absolutos? Quais as armas retóricas que, juntamente com as armas de fogo, puderam ser responsáveis por essa extinção epistemológica? Quando falo de escola no Velho Oeste americano, vislumbro a possibilidade de ser ela também um espaço de questionamento das estratégias postas em prática e de exercício de táticas opositoras. Seria um espaço de subversão da ordem, ao mesmo tempo em que propiciaria a reprodução da ordem vigente. Pensar em por que não aparecem nas películas, sob essa ótica da contradição, mostra-se uma opção viável, aliás, muito bem representada no filme de John Ford “O Homem que Matou o Facínora”/ *The Man Who Shot Liberty Valance* (1962). Nele, a escola é criada para mudar o *status quo* de uma cidade que quer se libertar da ação espriada de *gangsters* e eleger um representante seu para atuar no congresso norte-americano, o que a faz, neste filme de John Ford, aparecer com um papel revolucionário, como um agente de mudanças.

Na construção desse saber que se fazia fundamental ao estudo, partir do conceito de epistemologias do sul³², conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão de saberes por uma norma de conhecimentos dominantes e valoriza os saberes que resistiram a essa pressão externa de extinção ou de embotamento; e ainda, que valoriza as reflexões nelas contidas, procurando um meio para ser estabelecido um diálogo entre esses conhecimentos de resistência e os hegemônicos. Realizei o levantamento de dados capazes de virem a fornecer indícios do modo de vida dos índios, de suas interlocuções com os americanos, de modo a serem percebidos o seu nível de retórica, os seus costumes, fazendo-o por meio de relatos de reverendos e de políticos da época, além de documentação referente à assinatura de tratados e acordos entre os indígenas e os americanos. Buscava reconhecer a imposição da cultura hegemônica e, nessa busca, acabei por tomar contato com aspectos de ambos os lados que permitiram que fossem percebidas nuances de valores morais, espirituais

³² Que define o que é pensamento abissal no campo do conhecimento e do direito moderno (no que tange a esse trabalho fico com a seara do conhecimento); a resistência epistemológica; o contramovimento; a copresença de conhecimentos diferentes e o diálogo entre eles, a que o autor chama de ecologia dos saberes.

ou religiosos – seja qual for a forma com que os designemos – e culturais que se sustentam como característica de ‘epistemologias’, no sentido a elas atribuído por Boaventura de Sousa Santos.

Toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. (...) Qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural quanto em termos de diferença política (...) as experiências sociais são constituídas por conhecimentos rivais (SANTOS; MENESES, p.15-16).

A partir daí, pude propor um diálogo entre saberes, ao qual o já citado teórico chamou de ecologia dos saberes, tendo como premissa o reconhecimento da diversidade epistemológica de mundo e das múltiplas formas de conhecimentos, considerando todas como válidas e com possibilidades reais de intersecção e diálogo.

ecologia dos saberes, (...) a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento de existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica em renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida, espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo. (...) provavelmente precisamos (...) de uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral (SANTOS; MENESES, p.54-55).

É a partir dessa possibilidade *ecologicoepistemológica* que dou início a essa ampla abordagem, usando, no melhor estilo Certeauiano³³, os escritos de Tocqueville sobre os indígenas e suas redes de conhecimentos. A partir daí é que me proponho a falar dessas estratégias de supressão de conhecimentos, a que Boaventura chama de epistemicídio³⁴, ou seja, o desaparecimento da produção epistemológica do que estava do outro lado da linha do conhecimento hegemônico. E o faço entendendo não só o pensamento abissal como aquele que inviabiliza a coexistência de duas formas distintas de pensar e de produzir conhecimento, negando, inclusive, que o que se produz do outro lado da linha seja conhecimento; como também o pensamento pós-abissal como sendo o contragolpe em relação ao que o antecede, a reversão dessa realidade por uma outra forma de atuação que postula a possibilidade de

³³ Referente ao historiador francês Michel de Certeau, autor da obra “A Invenção do Cotidiano”, que versa dentre outros assuntos sobre as formas de usos não autorizados e sequer aventados que o homem ordinário faz de tudo o que está à sua volta.

³⁴ Termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos que tem como significado a supressão de conhecimentos locais perpetrados por um conhecimento alienígena, ou seja, externo, desconhecido e desconectado da realidade do local que sofre a intervenção.

coexistência das duas vertentes de pensamento e de produção de conhecimento, denominada de copresença.

Sob a égide dessa teoria, analiso não apenas os relatos de Tocqueville, em entrevistas com ex-presidentes americanos, reverendos católicos e pessoas da imprensa da época, versando sobre o arcabouço religioso dos índios e suas experiências em negociações territoriais, como os escritos de Dee Brown, municidores para a compreensão das astúcias dos homens brancos nas assinaturas de tratados e nas estratégias de expulsão dos índios para lugares ermos, sem falar de suas estratagemas de coação e sufocamento da lógica indígena. Por vezes, não posso deixar de destacar o quanto o uso dessa mesma lógica – a do indígena, que era pura e voltada para a espiritualidade –, a favor da nova civilização inglesa, numa reversão de retórica e num encurralamento da lógica, mostrou-se verdadeiramente espetacular, do ponto de vista da argumentação. Esses autores nos premiam com narrativas preciosas e com diálogos primorosos e, por vezes, nos apresentam os indígenas como um povo organizado socialmente, com valores e uma cultura muito bem definida e consolidada, defendidos com retóricas e analogias estupendas por eles próprios criadas, descaracterizando serem sem inteligência intelectual ou animais irracionais, como eram tachados.

As impressões políticas de Tocqueville acerca da sociedade americana eram as mais precisas possíveis, registrando que eles, os americanos, pareciam mais voltados para seus interesses pessoais do que para os da coletividade, mostrando-se eivados de egoísmo. Analisando a sociedade norte-americana, que estava constituindo-se como tal, ante dois polos, o da virtude e o do esclarecimento, esse autor a vê como mais esclarecida que virtuosa, conforme registra, em Singsing a 20 de maio de 1831:

o princípio das repúblicas antigas era o sacrifício do interesse particular ao bem geral. Nesse sentido, poder-se dizer que elas eram virtuosas. O princípio da república americana parece-me ser o de fazer entrar o interesse particular no interesse geral: uma espécie de egoísmo refinado e inteligente parece ser o pivô sobre o qual se move a máquina (...) se este último ponto é verdadeiro, como penso em parte, essa sociedade seria mais esclarecida que virtuosa (TOCQUEVILLE, 2010, p. 37-38).

E assim, com esse viés perceptivo, Tocqueville continua sua viagem fazendo observações e relatos sobre a forma de distribuição geográfica do povoamento, sobre a moral e o caráter nacional do americano, sobre o papel da imprensa – na época em seu surgimento –, o que é muito bem representado nos filmes: “*Billy The Kid*” (1941), de David Miller e Frank Borzage e “*Jesse James*” (1939), de Henry King, destacando-se a maneira com que é

apresentada a tolerância religiosa e o poder de retórica dos índios e a contrarretórica americana.

Dentre esses relatos destaca-se, ainda, uma conversa desse mesmo autor com Mr. Galantin, em que é contada uma história de engrandecimento do indígena *Red Jacket* (Jaqueta Vermelha), tido como um grande orador dos índios *Mohawks*. Em *Cabadagua*, no dia 19 de julho de 1831, Tocqueville assim registrou a fala de seu interlocutor:

entre tribos indígenas cujos territórios encontram-se hoje encravados nas possessões, encontram-se ainda alguns homens cuja inteligência superior prevê o destino fatal de sua raça, e cuja energia selvagem ainda luta, contudo, contra essa fatalidade. Red Jacket, que morreu em 1829, próximo a Buffalo, na aldeia indígena dos Sênecas, era um desses homens a quem podemos chamar de os últimos dos indígenas. Red Jacket, foi em nossa época, o maior inimigo dos brancos, (...) Red Jacket conhecia nossos costumes, entendia o inglês, mas se negava a falá-lo. Sua influência sobre os indígenas era imensa. (...) há vários anos – prosseguiu – os presbiterianos de Boston enviaram um missionário aos índios Mohawks, estabelecidos então, no vale que ainda traz seu nome. Red Jacket encontrava-se entre eles. A tribo reuniu-se para ouvir o missionário e, em seguida, segundo o costume fizeram uma deliberação geral e Red Jacket tendo provocado a decisão de mandar de volta o ministro presbiteriano foi encarregado de comunicar-lhe esta resolução. ‘meu pai falou muito bem’, disse Red Jacket, ‘mas meus irmãos têm uma dúvida que gostariam de esclarecer. Nossos antepassados contaram aos nossos pais que eles haviam visto o grande espírito, e cremos em nossos pais. Os homens brancos disse-lhes que creem num livro que o grande espírito deu-lhes, entretanto sustentam que cada uma das inumeráveis tribos dos homens brancos dá um sentido diferente a esse livro. Fizeram um falso testemunho, os nossos irmãos?’ O missionário foi obrigado a confessar que havia algo de verdadeiro no que dizia o indígena, e este prosseguiu com uma aparência de humildade: ‘se os homens brancos, dos quais o grande espírito zelou para abrir a inteligência sobre todas as coisas e os quais ele deu o livro, não estão seguros de compreendê-lo, como meu irmão quer que pobres selvagens possam lograr êxito nisso? O missionário esforçou-se para explicar-lhe que os homens brancos só divergiam em alguns pontos, e concordavam em todo o resto. Red Jacket depois de ter-lhe deixado falar tanto quanto quis, conclui a conversa dizendo: ‘Essas coisas são de difícil compreensão para os homens vermelhos. Mas que meu pai vá repeti-las aos nossos vizinhos mais próximos, os homens brancos, e se os resultado de seus discursos impedir os homens brancos de roubar em nossas terras e nossos rebanhos, como o fazem todos os dias, meu pai poderá retornar aos homens vermelhos, e ele encontrará seus ouvidos mais bem abertos (TOCQUEVILLE, 2010, p. 49-50).

O poder de persuasão e retórica de Red Jacket, até hoje tido como um às da oratória pelos historiadores americanos, derruba a teoria que apregoa a inferioridade intelectual dos indígenas, fortalecendo outra linha de raciocínio – a de que se apagou da história o rastro cultural do povo aborígene.

Uma das ‘armas’ de destruição da cultura indígena foi a religião. Mesmo que o objetivo da colonização não tenha sido a catequese do índio, vigorava um princípio civilizatório de ‘oferecer-lhe a oportunidade’ de se integrar à sociedade dos homens brancos, de modo a se tornar cidadão da Nova Inglaterra. Sobre o assunto, Tocqueville conversa com o

reverendo Mr. Mullon, padre católico vindo de Detroit para levar instrução religiosa a uma colônia de indígenas católicos, recém estabelecida em *Arbre Crochu*. A entrevista, no mínimo interessante, datada de 2 de agosto de 1831, deixa evidentes vestígios jesuítas entre os indígenas, em torno de vários aspectos – seu fervor, sua eloquência, sua ferocidade nas guerras e sua organização tribal:

P - Encontrais, às vezes, vestígios do trabalho dos jesuítas entre os indígenas?

R - Sim, (...) há famílias que receberam, há 150 anos, os primeiros princípios do cristianismo, e onde ainda encontro vestígios. As tribos que receberam dos jesuítas algumas noções de cristianismo, (...) não foram apagadas completamente (...) em geral os indígenas conservam com veneração a lembrança dos batizados negros. De tempos em tempos ainda se encontram nas regiões desertas cruzeiros, outrora erguidos pelos jesuítas (...).

P - É verdade que os indígenas têm uma eloquência natural?

R - Nada é mais verdadeiro. Frequentemente admirei o sentido profundo e a concisão de seus discursos.

P - Eles ainda fazem guerra com a mesma ferocidade?

R - A mesma. Queimam e atormentam de mil maneiras seus prisioneiros. Escalpelam os mortos e os feridos. Eles são, contudo, homens gentis e honestos, quando suas paixões não são irritadas pela guerra. Nunca assisti a um espetáculo mais pavoroso. Os guerreiros que devem dançar têm o cuidado de tornar-se tão horríveis quanto seja possível, lambuzando-se de tintas. Dançando imitam todas as cenas bárbaras produzidas numa guerra entre indígenas. Em suas pantomimas, ora simulam quebrar a cabeça de seu inimigo, ora representam atormentá-lo. Ora simulam escalpelá-lo. Há alguns anos, o bispo de Cincinnati propôs a uma tribo indígena que fosse enviado um certo número de crianças para que fossem educadas. Assisti a deliberação por essa oferta (...) nunca acontece de um indígena interromper o orador

P - Que poder público existe entre os selvagens?

R - Eles têm chefes. Vários são hereditários e sua família não perde seus direitos senão em consequência de algum crime hediondo. Há, do lado do rio Saint Joseph (Michigan) um chefe indígena, cuja ascendência remonta àquele de seus ancestrais que recebeu o primeiro francês na região.

P - Os indígenas (...) são fervorosos?

R - Não conheço melhores cristãos. Sua fé é absoluta, sua obediência às leis da religião é completa. (...) batizei muitas crianças (TOCQUEVILLE, 2010, p. 55-57).

No filme “Ao Rufar dos Tambores”/ *Drums Along The Mohawk*³⁵ (1939), de John Ford, a aculturação do indígena é muito bem representada quando está em cena um indígena, com cocar e suas vestes típicas, gritando “Aleluia”! O filme é um verdadeiro compêndio sobre a luta pela manutenção da identidade indígena e o poder da religião. Trata-se de uma jornada pelos braços extensos da autoridade do pastor/reverendo, constituindo-se também numa verdadeira desmistificação de estereótipos, incluindo aí o da mulher. Os relatos sobre os indígenas e a sua forma de viver, sejam eles oriundos de escritos ou do cinema, conseguem reunir impressões que se tinha deles e o rastro que deixaram, apesar de extintos e de sua

³⁵ O título original acompanhará as citações de títulos devido ao caráter de desambiguação de títulos na versão brasileira e para facilitar a pesquisa em qualquer sítio sobre os filmes citados.

cultura ter sido abafada e suprimida, remontando quase duzentos anos de história; e uma história reveladora de que ainda resistem, se nos dispusermos a um olhar mais demorado e atento em sua direção.

Ainda conversando com Mr. Mullon, Tocqueville inquiriu sobre os desaparecimentos de tribos indígenas, já que muitas não existiam mais, e o sobre o destino daquelas que foram retiradas de seu espaço de origem. Instado pelo autor, Mr. Mullon vai além e aborda os seus prognósticos a respeito:

P - O que aconteceu com os hurons e os iroqueses que desempenharam um papel tão importante na história das colônias?

R - Os Hurons quase desapareceram. A metade dos iroqueses também foi destruída; quase todos fundiram-se com Chippeways.

P - Tendes algo a temer dos indígenas ao negociar com eles?

R - Quase nada. Os indígenas não são ladrões, e, por sinal, nós lhe somos muito úteis.

P - Pensais que os indígenas sejam melhores ou piores em função de estarem mais próximos ou mais distantes dos europeus?

R - Penso que eles são muito melhores quando não têm qualquer contato conosco, e mais felizes.

P - Como vivem esses indígenas afastados dos quais falais?

R - Num bem-estar absolutamente desconhecido próximo aos estabelecimentos europeus. Não cultivam de modo algum a terra. São menos vestidos e só se servem de arcos e flechas. Mas a caça é de uma abundância extrema em suas vastas regiões.

P - Os indígenas não têm ideia de que mais cedo ou tarde sua raça será aniquilada pela nossa?

R - Eles têm uma extrema preocupação com o futuro. Aqueles que já são semidestruídos ou sobre os passos dos quais caminhamos, veem com desespero os europeus avançarem rumo ao Oeste; mas já não é possível resistir. Todas as nações distantes do Oeste (ouvi dizer de uns três milhões) não parecem suspeitar do perigo que os ameaça.

P - Vós acreditais que os indígenas dobrem-se de fato à civilização?

R - Tenho minhas dúvidas. Eles detestam o trabalho, e, sobretudo, têm preconceitos que os conservarão sempre na barbárie. Os negros buscam imitar os europeus, e não obtêm êxito nisso. Os indígenas poderiam segui-lo, mas não querem absolutamente. Eles só estimam a guerra e a caça; veem o trabalho como uma humilhação. Longe de desejar o bem-estar da civilização, eles o desprezam e o desdenham. Vi indígenas, nos dias mais frios do ano, tendo por vestimenta apenas um cobertor. Longe de invejar nossas peliças e nossos casacos, eles o viam com piedade. Não podem conceber porque desejamos algo além de *wigwan* [tendas dos indígenas da América do norte], quando se pode dormir sob um teto; nem porque cultivamos um campo, quando, com o fuzil, pode-se abater a caça necessária à vida (TOCQUEVILLE, 2010, p. 58-61).

Todos esses relatos sorvidos em forma de conversa informal, embora os entrevistados soubessem que Tocqueville estava a trabalho, são primorosos para desmistificar a criação da imagem ‘oficial’ do índio como ser sem alma, um lobo, um ser inferior. Imagem que, mais tarde, inclusive, justificou hegemonicamente, a sua destruição e os massacres horrendos,

como o de *Sand Creek*³⁶, em que morreram centenas de índios, dentre eles mulheres e crianças.

Sobre o uso de armas de fogo como mais um instrumento de supressão da vida e da existência, Dee Brown é bem mais preciso em seus relatos, já que sua obra objetiva justamente narrar o massacre do povo indígena. Tendo em vista a sua ocupação de bibliotecário-pesquisador e seu acesso a tratados e a documentos legais relativos, não só à transferência de terras e aos registros de todos os engodos aos quais os indígenas foram expostos, como também a outros que versavam sobre emboscadas e massacres violentos, seus escritos ganham ares de documento histórico, e isto deu à sua literatura o *status* de produto de pesquisa.

Dois massacres são os escolhidos, dentre tantos, para exemplificar esse viés da dizimação epistemológica. Um, em que os índios são barbaramente assassinados – o de *Sand Creek* –, e outro em que eles dão o troco – a batalha de *Little Bighorn*³⁷ – em que morreu o general Custer³⁸, chamado pelos índios de Cabelo Comprido. Mas oficialmente o que ficou nos anais da História dos Estados Unidos da América com a definição de massacre foi a batalha de *Little Bighorn*.

Sobre esse assunto, para assegurar a credibilidade do material pesquisado, o primeiro e relevante esclarecimento que faço é sobre como foram conseguidos esses registros tão precisos e como tais relatos foram aproveitados e em que circunstâncias. Sirvo-me, para tanto, do próprio Dee Brown que se pronuncia a respeito:

A maior concentração de experiências e observações registradas ocorreu no intervalo de trinta anos entre 1860 e 1890. (...) Durante essa época a cultura e civilização do índio foram destruídas e é dessa época que vieram praticamente todos os grandes mitos do Oeste americano – histórias de negociações de pele, homens das montanhas, pilotos de vapores, mineiros, jogadores, pistoleiros, soldados da cavalaria, vaqueiros, prostitutas, missionários, professores e colonizadores. Só ocasionalmente foi ouvida a voz de um índio, e muito frequentemente, não registrada pela pena de um homem branco. O índio era a ameaça negra dos mitos e, mesmo se soubesse escrever em inglês, onde encontraria um impressor ou editor? (...) alguns relatos autênticos da História do oeste americano foram registrados por índios em pictogramas ou em inglês vertido, alguns conseguiram ser publicados em jornais obscuros, panfletos ou livros de pequena circulação. No fim do século XIX, quando a curiosidade do homem branco sobre os sobreviventes índios atingiu um

³⁶ Nome do vale onde aconteceu o massacre de *sioux* e *cheyennes* em 1862, e que ficou conhecido pelo nome da batalha.

³⁷ A maior derrota do Exército americano para os índios *sioux* e suas linhagens, nas montanhas Black Hills em 1876, na qual morreu o general Custer.

³⁸ George Armstrong Custer (1839-1876), oficial da cavalaria norte-americana, apelidado pelos índios de Cabelo Comprido.

ponto alto, repórteres de iniciativa costumavam entrevistar guerreiros e chefes, dando-lhes uma oportunidade de expressar suas opiniões sobre o que acontecia no Oeste. (...) as declarações dos índios em jornais da época, devem, portanto, ser lidas com ceticismo, embora algumas sejam obras-primas de ironia e outras ardam com explosões de fúria poética. (...) entre as fontes mais ricas de declarações de índios, em primeiro lugar, estão os registros de conselhos de tratados e outras reuniões formais com representantes civis e militares do governo dos Estados Unidos. (...) mesmo quando as reuniões ocorriam em partes distantes do Oeste, alguém, habitualmente, era encarregado de registrar os discursos, e devido à lentidão do processo de tradução, muito do que se disse pôde ser retido em manuscritos. Os intérpretes, normalmente, eram mestiços que sabiam falar as línguas, mas que quase nunca, sabiam ler ou escrever (BROWN, 2014, p. 15-16).

Nesse contexto de dizimação, a convivência ficou impossível depois de dois tratados não respeitados com os *sioux* e a perda de nove décimos de seu território de origem. Por conta disso, juntaram-se aos *cheyennes* para enfrentar o homem branco em seus Grandes Conselhos, reuniões nas quais eram assinados os tratados e discutidas as situações que se apresentavam. Uma dessas reuniões, planejada para ser de negociação, transformou-se numa batalha, sob o comando do general Chivington³⁹ que levou com seu destacamento um guia, James Beckworth⁴⁰ – sob ameaça de enforcamento – e um mulato intérprete, Robert Bent⁴¹, que é quem relata o acontecido:

vi a bandeira americana flamulando e ouvi Chaleira Preta [chefe dos *cheyennes* do sul] dizer aos índios que ficassem à volta da bandeira, e ali estavam eles amontoados, homens, mulheres e crianças. Isto quando estávamos a uns cinco metros dos índios. Também vi uma bandeira branca içada. As bandeiras estavam numa posição tão evidente que, necessariamente, seriam vistas. Quando os soldados atiraram os índios correram, alguns dos homens para suas tendas, provavelmente, para pegar armas... acho que havia ao todo uns seiscentos índios. Uns trinta e cinco bravos e alguns velhos, cerca de sessenta ao todo... o resto dos homens estavam fora do acampamento caçando... depois da salva, os guerreiros puseram as mulheres e as crianças juntas e as cercaram para protegê-las. Vi cinco mulheres sobre um banco em busca de proteção. Quando as tropas as alcançaram, saíram e mostraram para que os soldados vissem que eram mulheres, e pediram mercê, mas os soldados feriram-nas. (...) parecia haver uma matança indiscriminada de homens, mulheres e crianças. Havia cerca de trinta ou quarenta mulheres reunidas numa caverna como abrigo. Enviaram uma menina de cerca de seis anos com uma bandeira branca (...) mal dera uns passos ela foi atingida e morta. Todas as mulheres da caverna foram mortas mais tarde, além de quatro ou cinco homens fora delas (...) (Relato de Robert Bent apud BROWN, 2014, p. 106).

No relato acima foram propositalmente desconsiderados e ocultados trechos de extrema violência, tendo em vista fugirem ao objetivo deste processo de pesquisa, cujo foco é

³⁹ Coronel comandante do Fort Leavenworth.

⁴⁰ Um rancheiro conhecido e respeitado na região.

⁴¹ Um dos três irmãos mestiços, filhos de William Bent – homem com ligações políticas importantes – e uma índia. Todos serviam de intérpretes entre os índios e os homens brancos.

o de pretender, sim, trazer um registro formal de uma dizimação já sabida e conhecida por todos nós, como instrumento de fundamentação do argumento em questão. É significativo registrar que lutas e batalhas como essas não são classificadas oficialmente como massacres. Massacre veio a ser a designação dada ao retorno de toda essa violência, oferecida pelos índios nas montanhas *Black Hills* em 1876, em que vinte mil índios se reuniram para enfrentar os homens do General Custer – Cabelo Comprido – fazendo com que, em sete dias de intensa batalha, não tivesse restado exército algum. Essa luta sintetiza toda a complexidade da marcha para o Oeste.

as histórias do ouro das Black Hills haviam trazido centenas de mineiros rio Missouri acima, pela estrada dos ladrões. O exército enviou soldados para deter o fluxo de garimpeiros. Poucos foram afastados das montanhas, mas nenhuma ação legal foi tomada contra eles e logo voltaram a explorar suas terras de garimpo (...) Alarmados pela loucura de ouro dos homens brancos e pelo fracasso do Exército em proteger seu território, Nuvem Vermelha e Cauda Pintada fizeram protestos veementes a funcionários de Washington. A resposta do Grande Pai foi enviar uma comissão ‘para tratar com índios *sioux* a cessão das Black Hills’. Em outras palavras, chegara o momento de perder mais um pedaço do território que havia sido destinado em perpetuidade aos índios (...) Para assegurar a presença dos índios da agência e de fora da agência, foram enviados mensageiros para convidar Touro Sentado, Cavalo Doido e outros chefes ‘selvagens’ ao conselho. O mestiço Louis Richard levou a carta do governo a Touro Sentado e a leu para ele. ‘Quero que vá e diga ao Grande Pai’, respondeu Touro Sentado, ‘que não quero vender terra nenhuma para o governo’; pegou um punhado de terra e acrescentou: ‘nem mesmo isso’. Cavalo Doido também foi contra a venda da terra *sioux*, especialmente as Black Hills. Recusou-se a comparecer ao conselho, mas Pequeno Grande Homem iria como observador dos *oglas* livres (...) os comissários (...) tiveram uma dura surpresa, quando chegaram ao lugar do encontro – no rio White, entre as agências de nuvem Vermelha e Cauda Pintada –, as planícies estavam cobertas de acampamentos *sioux* e manadas imensas de cavalos que pastavam. Do rio Missouri, a leste, até o território de Bighorn, no oeste, todas as nações dos *sioux* e muitas de seus amigos *cheyennes* e *arapahos* haviam se reunido ali – mais de vinte mil índios (Relato de Robert Bent apud BROWN, 2014, p. 285-286).

Em toda essa conjuntura, é preciso acrescentar ainda o quanto representou de dificuldades a existência do ouro como atrativo para as montanhas do Colorado, fazendo com que o exército perdesse o controle de acessos à região, com que os tratados fossem desrespeitados e os indígenas não mais tolerassem o que vinham passando há dois séculos.

quando Crook enviou seus soldados a cavalo em cargas de cavalaria, em vez de correrem na direção do fogo de suas carabinas, os *sioux* debandaram para seus flancos e atacaram pontos fracos das linhas inimigas, Cavalo Doido Manteve seus guerreiros montados, sempre se deslocando de um lugar para o outro. Na hora em que o sol estava no alto do céu fizera os soldados se dividirem e confundirem em três combates separados. Os casacos azuis estavam acostumados a formar fileiras de escaramuças e frentes sólidas e, quando Cavalo Doido impediu-os de lutar assim, ficaram totalmente confusos. (...) quando se pôs o sol acabou a luta. Os índios

sabiam que haviam dado um bom combate a Três Estrelas, mas não souberam, até a manhã seguinte que o haviam derrotado (BROWN, 2014, p. 295-296).

O preço que o povo indígena pagou por ter vencido a batalha de *Little Bighorn* foi alto demais. A partir daí redigiu-se uma nova lei, desrespeitando o tratado de 1868, e os índios foram depostos de suas terras, como exilados, humilhados em fileiras e escoltados por soldados como se fossem degredados:

quando os homens brancos do Leste souberam da derrota de Cabelo Comprido, chamaram-na de massacre e ficaram loucos de ódio. (...) A 15 de agosto, o Grande Conselho fez uma nova lei exigindo que os índios renunciassem a todos os direitos sobre o território do rio Powder e as Black Hills. Fizeram isso sem ligar para o tratado de 1868, afirmando que os índios haviam violado o tratado, entrando em guerra com os Estados Unidos. (...) Os comissários deram uma semana para os índios discutirem os termos entre si e logo se tornou claro que eles não iriam assinar nada. Os chefes assinalaram que o tratado de 1868 requeria as assinaturas de três quartos dos adultos do sexo masculino das tribos *sioux* para ser mudado, e mais de metade dos guerreiros estava no norte com Touro Sentado e Cavalo Doido. Em resposta a isso, os comissários explicaram que os índios fora das reservas eram hostis. Só índios amistosos eram incluídos no tratado. A maioria dos chefes não aceitou isso. Para dobrar sua oposição, os comissários insinuaram repetidas vezes que, se não assinassem, o Grande Conselho, em sua fúria, cortaria todas as rações imediatamente, iria removê-los para o território índio, ao sul, e o Exército tomaria todos os seus cavalos e armas. Não havia escapatória. As Black Hills foram roubadas; o território do rio Powder e seus rebanhos de caça foram roubados. Sem caça, sem rações, o povo iria morrer de fome. A ideia de mudança para longe, até um território estranho no sul, era insuportável, e, se o Exército tomasse suas armas e seus cavalos, não seriam mais homens. (...) Nuvem Vermelha e seus subchefes assinaram primeiro, depois assinaram Cauda Pintada e sua gente, Depois disso, os comissários foram para as agências de Standing Rock, rio Cheyenne, riacho Crown, Lower Brulé, Santee e forçaram as outras tribos sioux a assinar. Assim Paha Sapa, seus espíritos e seus mistérios, suas grandes florestas de pinheiros e seu bilhão de dólares em ouro passaram para sempre das mãos dos índios ao domínio dos Estados Unidos (...) Pelo frio e seco outono de 1877, compridas fileiras de índios exilados guiadas por soldados dirigiam-se para o norte, rumo à terra estéril. Pelo caminho vários grupos escaparam da coluna e se desviaram para o norte decididos a fugir para o Canadá e se unir a Touro Sentado. Com eles foram o pai e a mãe de Cavalo Doido, levando o coração e os ossos de seu filho. Num lugar só conhecido por eles, enterraram Cavalo Doido, em alguma parte de Chankpe Opi Wakpala, o riacho chamado Wounded Knee (BROWN, 2014, p. 303-316).

De posse desse conhecimento acerca dos acontecimentos relativos aos indígenas, suas lutas e às características de seus cotidianos, tive algum material para trazer à conversa Boaventura de Sousa Santos com seus conceitos relativos à estratégia hegemônica de supressão desse *modus vivendi* como produtor de conhecimento.

A obra que Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Meneses⁴² organizam é composta de artigos de acadêmicos diferentes e, no seu bojo, versam sobre conhecimentos

⁴² Investigadora coordenadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra integrando o núcleo de estudos sobre Democracia, Cidadania e Direito.

produzidos não reconhecidos como conhecimentos e sobre seus sujeitos, não reconhecidos como tal. Falando sobre os índios e as tribos africanas, destrincha a hegemonia do conhecimento, situando o colonialismo como um agente de supressão de conhecimentos. “O colonialismo (...) foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu a supressão de muitas formas de saberes próprias dos povos e nações colonizados e relegando outros saberes ao espaço de subalternidade.” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 11). Na contramão desse caminho de imposição cultural de conhecimentos e valores, os autores cunharam o termo ‘Epistemologias do Sul’, para tratar da denúncia desses processos e da valorização desses conhecimentos que resistiram, passando a estudar uma possibilidade de diálogo entre esses conhecimentos. Constitui-se, assim, “um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação com o mundo” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

Este campo de estudos parte de algumas premissas e, dentre elas, seleciono três que podem ser aproveitadas nesse contexto de colonialismo em que estamos mergulhados (as outras referem-se à dicotomia entre o conhecimento científico e o senso comum que não são alvo desta proposta). A primeira é a de que a epistemologia dominante é estabelecida na diferença cultural e política. Num mundo ocidental-cristão que se impõe a culturas não ocidentais e não cristãs, tal mecanismo é realizado com base na força política, econômica e militar. A segunda premissa diz respeito à descredibilização das práticas sociais de conhecimentos que contrariem os interesses dominantes. E nisso consiste o epistemicídio, um movimento de homogeneização do mundo que elimina diferenças culturais e reduz a diversidade epistemológica, cultural e política das sociedades. A terceira premissa é sobre a crítica a esse regime epistemológico hegemônico, baseado num conjunto de circunstâncias que permitem a identificação de alternativas epistemológicas e ao mesmo tempo denunciam os obstáculos políticos e culturais que impedem sua viabilização.

Algumas definições são importantes para melhor entendimento do que se quer dizer. O pensamento que se propõe hegemônico foi denominado de ‘pensamento abissal’, caracterizado pela capacidade homérica de produzir diferenças. Nele, a divisão de realidades é tão contundente que o outro lado da linha (a outra cultura, os costumes e a produção de conhecimento) torna-se invisível, desaparece, em sua condição de realidade. Passa a não mais existir sob qualquer forma de relevância. A grande característica da linha abissal de pensamento é a impossibilidade de copresença com outros conhecimentos e costumes, o que fica claro quando Santos define pensamento abissal:

o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis. Sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos. (...) a divisão é tal que o ‘outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como existente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha (...) para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (...) o pensamento abissal moderno salienta-se pela sua capacidade de produzir e radicalizar distinções.(SANTOS; MENESES, 2010, p. 31-33)

Essa forma de entendimento ideológico do que se impõe e a forma com a qual se impõe explica todo o arsenal de estratégias usado para suprimir os povos colonizados e seus costumes, devendo ser aqui reafirmado ter isso ocorrido em todos os lugares que foram alcançados por este modo de produção econômica e política (o colonialismo). A atuação do pensamento abissal, para além da produção de conhecimento, estende-se também ao direito moderno que, de certa forma, contempla os aspectos aqui analisados, quando um dos subterfúgios de coação era a assinatura de tratados que manipulavam os direitos indígenas. Isso porque na visão hegemônica de então não há um indivíduo e uma produção respeitável, tudo é inferior. “do outro lado da linha não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, matéria-prima para a inquirição científica” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 33-34).

A impossibilidade da copresença de conhecimentos diferentes e de manutenção de direitos fundamenta a premissa filosófica que opõe o verdadeiro e o falso, o legal e o ilegal, tal como no espaço das áreas coloniais, onde o exercício da ‘abissalidade’ ideológica era exercido ou executado, como queiram, de forma contundente e natural. Os filmes, nesse contexto, também são instrumentos dessa postura ideológica.

Sobre a negação dessa *copresença* e a *geografização* dessa prática, Santos e Meneses discorrem:

essa negação radical da co-presença fundamenta a afirmação da diferença radical que, deste lado da linha, separa o verdadeiro do falso, o legal do ilegal. O outro lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, tal como os seus autores, e sem uma localização territorial fixa. (...) originalmente existia uma localização territorial e esta coincidiu historicamente com um território social específico: a zona colonial. Tudo o que não puder ser pensado em termos de verdadeiro ou falso, de legal ou ilegal ocorria na zona colonial (SANTOS; MENESES, 2010, p. 34-35).

Os territórios de atuação humana em que isso se impunha como verdade eram diversos. Destaco aqui o da intelectualidade europeia e o da religião – aspecto poderosíssimo, como já se viu anteriormente. A estranheza das práticas indígenas e o nenhum interesse em conhecê-las por taxarem-na de sub-humana, levou ao extremo da declaração de que os índios eram sem alma, receptáculos vazios.

A completa estranheza de tais práticas [a dos indígenas] conduziu à própria negação da natureza humana dos seus agentes. Com base nas suas refinadas concepções de humanidade e dignidade humana, os humanistas dos séculos XV e XVI chegaram à conclusão de que os selvagens eram sub-humanos. A questão era: Os índios têm alma? Quando o papa Paulo III respondeu afirmativamente na bula *Sublimis Deus*, de 1537, fê-lo concebendo a alma dos povos selvagens como sendo um receptáculo vazio, uma ‘*anima nullius*’, muito semelhante à ‘*terra nullius*’. O conceito de vazio jurídico justificou a invasão e a ocupação dos territórios indígenas. Com base nestas concepções abissais de epistemologia e legalidade, a universalidade da tensão entre a regulação e a emancipação, aplicada deste lado da linha, não entra em contradição com apropriação e violência aplicada do outro lado da linha (SANTOS; MENESES, 2010, p. 35-37).

Dentro desse contexto, a apropriação e a violência tornam-se multifacetadas nas áreas dos direitos e da produção de conhecimentos. No domínio do conhecimento: o uso de aborígenes como guias em uma terra que não conheciam, o uso de mito e cerimônias, como rituais de conversão e de inversão ideológico-religiosa em relação ao protestantismo; a pilhagem de conhecimentos indígenas sobre a diversidade ecológica das regiões, a proibição do uso do idioma vernáculo em lugares públicos (o que explica o índio falando inglês quase o tempo todo nos filmes), a adoção forçada de nomes cristãos, a destruição de símbolos e lugares de culto e todas as formas de discriminação racial e cultural. No que tange aos direitos: trabalhos forçados, uso manipulador das autoridades tradicionais das tribos, pilhagem de recursos naturais, deslocamentos maciços de populações, guerras e tratados desiguais, diferentes formas de *apartheid* e de assimilação forçada.

Todos esses foram os mecanismos de atuação que suprimiram os conhecimentos dos ‘do outro lado da linha’ do pensamento abissal, constituindo-se em estratégias que extinguiram uma maioria, em números absolutos, entre dois e dez milhões de aborígenes, trazendo por consequência o fato de se relegar sua produção de conhecimento ao nada.

No desenvolvimento do presente estudo, mais adiante o foco veio a ser o cinema, esse veículo que, segundo Benjamin já nasceu para ser de massa; e que no início de sua viabilização como instrumento para fazer a revolução, segundo as premissas

*Eisensteinianas*⁴³, também serviu para os dois lados (como tudo na vida), tanto para o de disseminar a linha abissal (como nas obras de John Ford), como para questioná-la veementemente, para o que nos serve as obras de Anthony Mann.

Sobre esse veículo, é preciso lembrar que surgiu como artigo de feira e discriminado, a era da escrita, como sendo para iletrados, por ser basicamente constituído de imagens. No contexto deste trabalho, o do cinema do gênero *western*, proponho-me a falar utilizando essa ideia de ‘personagem conceitual’ (conceito já até anunciado em momento anterior, mas a ser trabalhado mais adiante). É sobre tal suporte, seu surgimento e em que pé estava na era de ouro do *western* (fase que cobre os filmes vistos e selecionados) que o abordarei no próximo capítulo.

⁴³ Advindo de Eisenstein, cineasta russo – Sergei Eisenstein (1898-1948) –, que participou da Revolução Russa de 1917 e da consolidação do cinema como meio de expressão artística.

4 O CINEMA NOSSO DE CADA DIA E SEU RASTRO

Assim encontramos na origem do *western* uma ética da epopeia e mesmo da tragédia. (...) O *western* faz da mais moderna das epopeias uma nova Guerra de Tróia. A Marcha para o Oeste é nossa Odisseia. (...) É que o cinema, de agora em diante, é a arte específica da epopeia.

André Bazin

Longe de pretender criar um compêndio histórico e filosófico sobre cinema, este capítulo versa sobre o ‘impacto’ do cinema na sociedade moderna a partir da ideia da reprodutibilidade técnica, em meio às premissas de Walter Benjamin. Início tal percurso sobre os pontos nevrálgicos da história do cinema presentes no período coberto pelos filmes observados, para melhor entendimento do contexto em que foram produzidos e para melhor fundamentar as ideias com as quais vou trabalhar a partir das observações sobre os mesmos. Trazendo para dialogar com eles as particularidades do gênero *western* fundamentadas nas ideias de André Bazin⁴⁴ e Philip Kemp⁴⁵ sobre o gênero.

4.1 Caminhos filosóficos das explicações

Mais do que versar sobre a história do cinema e seus aspectos pontuais de desenvolvimento como indústria cinematográfica, é importante falar sobre seu impacto no cotidiano das pessoas, como mecanismo de reprodutibilidade técnica, segundo Benjamin. O filósofo, no texto em que trata do assunto – “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica” – faz analogias entre cinema e diversas artes: a pintura, a xilogravura, a litografia, a fotografia, a arquitetura e o teatro. Em sua explanação, o autor nos proporciona um passeio pela história da humanidade em relação à percepção – abordando a definição de aura, os

⁴⁴ Crítico e teórico de cinema francês (1918-1958).

⁴⁵ Crítico e historiador inglês.

rituais advindos dela, o de culto, por exemplo – e as mudanças de comportamento em toda uma sociedade, trazidas pela reprodutibilidade técnica. Começando com primeira delas, a fotografia, chegando à derradeira (até aquele momento, 1936, data de seu texto por mim utilizado), o cinema.

Ouso levantar a hipótese de que não seria Walter Benjamin se não fizesse a analogia da analogia. Sim, porque, ele compara tudo isso aos movimentos políticos e econômicos de uma época (ao fascismo e ao movimento do proletariado). Neste caso, porém, apenas vou me deter na abordagem técnica de Benjamin, no seu foco na obra de arte e sua condição, no momento em que surgem as primeiras possibilidades de reprodução e de ‘desaturação’⁴⁶, quando ela passa a ser posta num lugar comum. O filósofo versa sobre cinema nesse contexto, por ser o símbolo maior da reprodutibilidade técnica, constituindo-se como a máquina mais voraz nessa ação, porque o faz para uma massa e tem na sua origem a condição de ser um veículo dessa espécie, acelerando ainda mais sua ação e seus efeitos. Quando Benjamin analisa o impacto do cinema sobre a sociedade, inicia uma jornada pelos instrumentos que, ao longo da história, foram permitindo a propagação de imagens e textos para um contingente cada vez maior de pessoas. E desenha um inventário de mudanças comportamentais e dos aspectos que as propiciaram.

A parte que aqui me interessa é o quanto a reprodutibilidade técnica mudou o modo de percepção dos indivíduos e o quanto isso mudou a concepção de mundo e a forma de se estar nele; a influência e o poder da reprodutibilidade técnica, enfim. Segundo ele, a mudança veio daí. Não existiria, segundo Benjamin, no mundo das obras de arte reproduzidas, o momento único, o objeto único que é cultuado, a aura. Ele foi trazido aos montes para perto do observador por meio da reprodução fotográfica e do cinema. Isso desobriga o ritual e a liturgia diante dela – a obra de arte – diante das circunstâncias do cotidiano em que ela é exposta.

Com a xilogravura, a arte gráfica tornou-se reproduzível e, mais adiante, a litografia revelou-se capaz de acompanhar o cotidiano, dando impulso aos jornais, somente sendo sobrepujada pela fotografia, que trouxe para perto do observador tudo o que havia de ‘aurático’⁴⁷, de distante, possuindo, em seu entorno, toda uma liturgia. Na fotografia estava embutido, mais a *posteriori*, o filme sonoro. A reprodutibilidade técnica acabou com a aura da originalidade, a importância do aqui e do agora da obra de arte, do momento único, não só o

⁴⁶ Perda da aura, do lugar de importância.

⁴⁷ De litúrgico e único.

da concepção como o da contemplação. A reprodução manual dessa mesma obra é caracterizada falsificação, a reprodução técnica, não. Sua produção é autônoma e em série, sem intenção de ferir o original, mas de socializá-lo e colocá-lo em situações em que o próprio original jamais poderia estar. Por exemplo, a “Monalisa” numa capa de caderno. Ou o quadro “O Grito”, de Edvard Munch⁴⁸ num jogo americano, em que o alimento lhe sobeja e mancha sua importância e tradição. É nesse sentido que Benjamin postula a perda da aura e afirma que essas proximidades e variações de valores mudam também a forma de percepção do observador que, além de fisiológica, também é condicionada historicamente, trazendo, por conseguinte, e a longo prazo, condicionamentos para o seu comportamento em todas as esferas de sua atuação social.

pode-se resumir essas marcas distintivas com o conceito de aura e dizer que o que desaparece na época da reprodutibilidade técnica é a sua aura. (...) a reprodutibilidade técnica (...) destaca o reproduzido da esfera da tradição, na medida em que multiplica a reprodução, coloca no lugar de sua ocorrência única sua ocorrência em massa. E na medida em que permite à reprodução ir ao encontro daquele que a recebe (...) atualiza o reproduzido. Esses dois processos conduzem a um violento abalo do que foi transmitido – um abalo na tradição – que consiste na (...) renovação da humanidade (...) seu agente mais poderoso é o cinema. (...) inclusive precisamente em sua forma mais positiva (BENJAMIN, 2012, p. 23).

Esse poder que a reprodução da obra de arte tem na mudança na percepção humana e as transformações que se dão a partir daí são os mecanismos que o cinema vai utilizar e que passam a compor as suas características principais. Para além de se constituir como entretenimento, contemplação e distração, outros ângulos de visão mostram a importância desse veículo no que diz respeito ao seu alcance. Sua primeira diferença em relação aos demais é que ele nasceu para ser de massa. Explica-se: uma produção cinematográfica tinha um custo tão elevado que ao cinema era impingida a condição de apenas se tornar realizável a partir do momento em que tivesse um contingente mínimo para sua viabilização. Diante de sua existência vinculada a essa prévia exigência, o cinema acaba por ser içado, quase que naturalmente, à condição de veículo de massa. É como bem detalha Benjamin (2012, p. 34):

nas obras cinematográficas, a reprodutibilidade dos produtos não é, como por exemplo, nas obras de literatura ou da pintura, uma condição externamente imposta para sua difusão em massa. A reprodutibilidade técnica de obras cinematográficas está fundada imediatamente na técnica de sua reprodução. Esta possibilita não só a sua difusão em massa das obras cinematográficas do modo mais imediato, como muito mais as obriga a tal difusão. Isso porque a produção de um filme é tão cara que um indivíduo que poderia comprar um quadro não pode mais pagar um filme.

⁴⁸ Pintor norueguês e um dos pioneiros do expressionismo alemão (1893-1944).

Em 1927 calculou-se que um filme de maior porte, para ser rentável, precisaria alcançar um público de nove milhões de pessoas.

As características que dão ao cinema a condição de ser chamado de arte, segundo Benjamim e Bazin, são a montagem e a atuação. Sendo essa definição bastante ampla: engloba tanto películas com registros de realidades, como: “A Chegada de um trem à estação” (Lumière⁴⁹, 1895) - primeiro filme exibido no mundo - “O Homem com a Câmera” (Dziga Vertov⁵⁰, 1929); aos representados por atores seguindo um roteiro, como “O nascimento de uma nação” (D. W. Griffith⁵¹, 1915) e “O encouraçado Potemkin” (Sergei Einsenstein⁵², 1925). Segundo as premissas de Walter Benjamim, o molde que situa o que se quer dizer e a orientação dada pela montagem e pela atuação é que insere o cinema na categoria de arte.

Um tipo de reprodução é a da fotografia de uma pintura, outro tipo é aquela que se deixa fazer de um acontecimento fictício em um estúdio cinematográfico. (...) a obra de arte aqui surge então em razão da montagem. De uma montagem na qual cada componente individual é a reprodução de um acontecimento que não é em si mesmo uma obra de arte, nem resulta em uma obra de arte pela fotografia. O que são esses acontecimentos reproduzidos no filme, já que não são obras de arte? (...) A resposta deve vir a partir do desempenho artístico peculiar do ator cinematográfico. Ele diferencia do ator de teatro, pois seu desempenho artístico, em sua forma original, pela qual serve de base para a reprodução, não ocorre diante de um público casual, mas diante de um grêmio de especialistas que podem, enquanto produtor, diretor, operador de câmera, engenheiro de som, iluminador, etc... a qualquer momento chegar a uma situação de intervir em seu desempenho (...) tal intervenção determina de fato inteiramente o processo de produção cinematográfico (BENJAMIN, 2012, p. 61).

Quando o cinema é comparado à pintura e o operador de câmera ao pintor, Benjamin destaca o poder da câmera na forma de impactar nossa fisiologia de percepção e conduzi-la, fazendo-o de modo a evidenciar o quanto a diferença trazida por meio de todas essas novas intervenções produz alterações perceptivas, comportamentais e amplia significativamente o poder desse novo artefato cultural.

Compare-se a tela sobre a qual o filme se desenrola com a tela sobre a qual se encontra uma pintura. A imagem de uma altera-se, a da outra não. A última convida o espectador à contemplação; diante dela ele pode se entregar ao desenrolar de suas próprias associações. Diante do registro cinematográfico, isso não é possível. Mal ele apreendeu o registro com seus olhos, este já se transformou. Ele não pode ser

⁴⁹ Auguste Marie Lumière e Louis Nicholas Lumière, inventores do cinematógrafo.

⁵⁰ Nascido Denis Arkadievitch Kaufman e tendo escolhido como nome artístico Dziga Vertov, foi um jornalista, cineasta e documentarista russo que viveu de 1896 a 1954.

⁵¹ David Wark Griffith, um dos nomes mais proeminentes do cinema americano no início do século XX.

⁵² Sergei Mikhailovich Einsenstein foi um estudioso do cinema e diretor russo que viveu de 1898 a 1948.

fixado. O desenrolar das associações daquele que observa é imediatamente interrompido por meio da sua transformação. Nisso se baseia o efeito de choque do cinema que, como todo efeito de choque, requer ser captado por meio de uma presença de espírito intensificada. (...) corresponde a profundas transformações no aparelho de percepção⁵³ – transformações tal como a vivência, na escala da existência privada (BENJAMIN, 2012, p. 108).

Benjamin prossegue aprofundando considerações em torno da analogia entre pintura e cinema, justamente por ser a primeira tão proeminente como obra de arte e este último tão novo, mas ao mesmo tempo, com tentáculos tão fortes junto às massas. Enquanto o pintor capta a realidade a distância e a insere numa tela a partir de sua capacidade artística, produzindo segundo essa, uma imagem total, o operador de câmera penetra profundamente na realidade dada e a fragmenta, mas este não é o resultado do processo: essas mesmas partes se juntam pelos desígnios de quem faz a montagem. Dessa forma, a realidade cinematográfica possui um significado maior para o homem de hoje do que a pintura. Na verdade, o cinema apresenta um território livre e de divagação infinita de possibilidades em movimento, até porque, por meio dos movimentos de câmera, tomamos consciência do nosso movimento óptico, assim como numa terapia psicanalítica somos apresentados ao nosso inconsciente.

O cinema, por meio dos grandes planos retirados do inventário do mundo circundante, por meio da ênfase dada a detalhes ocultos nos adereços que nos são comuns, por meio da investigação de ambientes banais sob a direção genial da objetiva, por um lado, amplia a perspectiva sobre necessidades que regem nossa existência e, por outro, chega ao ponto de nos assegurar um enorme e insuspeitado espaço de jogo. (...) nossos bares e ruas de grandes cidades, nossos escritórios e quartos mobiliados, nossas estações de trem e fábricas, pareciam nos encerrar sem esperanças. Então veio o cinema e explodiu esse mundo encarcerado com a dinamite dos décimos de segundo, de tal modo que nós, agora, entre as suas ruínas amplamente espalhadas empreendemos serenamente viagens e aventuras, Com o grande plano, o espaço se dilata, com a câmera lenta, o movimento. (...) desse modo, torna-se evidente ser uma a natureza que fala à câmera e outra a que fala aos olhos (BENJAMIM, 2012, p. 95-99).

Seguindo nesse raciocínio de impacto, se o dadaísmo⁵⁴ promovia um choque físico em seu observador, o cinema o faz, quando agiliza essa captação pelo aparelho de percepção, quando intensifica a presença de espírito e a rapidez necessária à compreensão do que se diz, acentuando aquilo a que Walter Benjamin veio a designar como ‘tatibilidade’. A diferença

⁵³ Termo usado como sinônimo de percepção, devido às diferenças vocabulares de épocas distintas e da tradução. No corpo do texto revisado e recontextualizado para o nosso cotidiano, a editora Zouk usa o termo percepção. Quando as referências são as explicações de Walter Benjamin nas notas de rodapé ela mantém sua forma de escrita.

⁵⁴ Movimento artístico iniciado em 1916 por um grupo de escritores, poetas e artistas plásticos que marca o *non-sense*, a falta de sentido que pode estar contida dentro da linguagem, seja ela qual for, abolindo a lógica, a organização e a postura racional.

entre o recolhimento ou contemplação a que se entregava um observador diante de uma obra de arte foi substituída pela distração a que é exposto o espectador. Enquanto o primeiro mergulha no seu objeto de devoção, o segundo é possuído por ele, que aqui já não tem o *status* de algo a ser cultuado. É essa, segundo Benjamin, uma das principais mudanças na relação entre a massa e a obra de arte na era da reprodutibilidade técnica, especificamente em relação ao cinema. O cinema abriu um espaço em que teve uma representação insignificante em relação ao mundo onírico. Com ele assoma a criação de figuras de imaginário coletivo. O *cowboy* e o mito do velho Oeste, juntamente com o Mickey Mouse, são exemplos disso.

O cinema liberou o efeito do choque físico da embalagem do efeito de choque moral, em que o dadaísmo o manteve como que empacotado. (...) A massa é a matriz, da qual, atualmente, todo comportamento familiar diante de obras de arte emerge de modo renovado. A quantidade converteu-se em qualidade: a massa substancialmente maior de participantes fez surgir um modo diferente de participação. (...) reclama-se a ele que as massas procurariam distração, enquanto que o amante da arte se aproximaria do recolhimento. Para as massas, a obra de arte seria uma oportunidade de entretenimento; para o amante da arte, ela seria um objeto de devoção. (...) aquele que se recolhe perante uma obra de arte emerge nela, entra nessa obra tal como um pintor chinês no momento da visão de seu quadro acabado. Ao contrário, a massa distraída, por seu lado, submerge em si a obra de arte; circunda-a com as batidas de suas ondas, envolve-as em sua maré cheia (BENJAMIN, 2012, p. 109-111).

A importância do cinema nessa transformação, embora lenta, serve para cogitarmos o caminho inverso perante o qual cabe indagar: o que a criação cinematográfica, com todo esse espaço de poder e convencimento, pode fazer a partir da criação de mitos e de versões para uma massa? Não é preciso ir muito longe. É só voltarmos à Segunda Guerra Mundial e vermos sua instrumentalização nas mãos dos sociais-nacionalistas, na Alemanha, ou seu poder de fogo nas campanhas eleitorais no mundo inteiro. É sobre a criação dessa nova arte, o cinema, hoje, indústria, e seu rastro histórico que pretendo versar agora.

4.2 Caminho histórico das explicações

O período para o qual me volto engloba os primeiros setenta anos do cinema, já que as obras analisadas são das décadas de 30 a 60. Delimito assim o estudo para melhor contextualizar o cenário da época e tentar penetrar em quais influências sofreram os filmes em análise.

Como é comum em qualquer ser humano, quando está por traçar um ‘espaçotempo’⁵⁵, histórico, vi-me instada a começar do começo ou a atribuir um começo ao que pretendia abordar, quase me esquecendo de que tudo são processos. O cinema não começou de um dia para o outro. Antes de legitimada como primeira exibição pública paga de uma mostra de imagens em movimento, uma série de invenções e aperfeiçoamentos foram necessários e foram-se fazendo. Desde o domínio da técnica fotográfica até o surgimento do cinematógrafo, muita coisa aconteceu, muitos inventos foram aperfeiçoados. Assim é que, em mais de setenta anos de dedicação e de estudos baseados na síntese do movimento e na fisiologia da visão, uma longa história foi empreendida, englobando muitos avanços: a invenção dos jogos ópticos com o uso do thaumatrópio⁵⁶; os estudos sobre a persistência da visão diante de objetos em movimentos, trazidos pelo Fenacitoscópio⁵⁷; a criação dos movimentos ilusórios, proporcionada pelo Zootropo⁵⁸; o surgimento do Praxinoscópio⁵⁹, propiciador da projeção de imagens; e a invenção do Cinetógrafo ou cinetoscópio⁶⁰, dando movimento e essas imagens, até chegar ao cinematoscópio ou cinematógrafo. baseados na invenção de Thomas Edson – o cinetógrafo ou cinetoscópio – os franceses Auguste Marie Lumière e Louis Nicholas Lumière o aperfeiçoaram, criando o cinematógrafo. Com ele a história nos lega seu primeiro uso público como sendo a primeira exibição oficial de um filme: “A chegada do trem à estação” (“*L’Arrivée d’un train en gare de La Ciotat, 1895*”). Da mesma maneira que a invenção, a expansão também foi um processo e cada país desenvolveu suas próprias técnicas, cada um vendo um uso e investindo num viés para suas produções. Aqui, apenas me detenho na história do cinema norte-americano, por ser ele o chão das análises da presente pesquisa.

Durante trinta anos, os filmes foram mudos. Em 1903, o primeiro filme americano foi exibido. Tratava-se de “*Life of American Fireman*”, de Edwin S. Porter, assistente de Thomas Edison, e, com ele, veio a público a primeira edição de imagens do mundo. Ainda nesse ano, o mesmo cineasta apresentou ao público o primeiro *western* da história do cinema, “O grande

⁵⁵ Termo escrito de forma a designar a não dissociação das duas dimensões. Cunhado dessa forma pelos estudos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos para metaforizar por meio da escrita a sua forma de concepção e de uso em seus textos e produções.

⁵⁶ Aparelho inventado por Peter Mark Roget, em 1824, baseado na persistência da visão diante de objetos em movimento.

⁵⁷ Criado por Joseph Plateau em 1829, demonstra a persistência da retina.

⁵⁸ Inventado em 1834 por William George Horner, cria ilusão de movimento aparente.

⁵⁹ Criado pelo francês Émile Reynaud, em 1877, o aparelho projeta imagens desenhadas sobre fitas transparentes.

⁶⁰ Criado por Thomas Edson em 1891, o cinetoscópio é antecessor do cinematoscópio.

roubo do trem” (“*The Great train robbery*”, 1903), tendo sido ele a inaugurar a primeira censura em relação ao cinema. É que seu diretor precisou mudar o desfecho do filme, que previa um final sem punição para os bandidos. Considerou-se que o cinema não podia passar a imagem de impunidade e, a partir daí, o cinema passou a se mostrar ‘educador’. Uma potência para a criação da chamada boa conduta.

Surgem então os *nickelodeons*⁶¹, que viviam lotados, chamando a atenção das elites locais. Cinema, até aqui, era atividade para a classe menos educada. Mais tarde, em 1907, os irmãos Lafitte, na França, corrigem essa questão criando o filme de arte, produzindo adaptações de grandes clássicos da literatura francesa e mundial – como Baudelaire, Gustave Flaubert e Molière, dentre outros – e passam a atrair a elite para uma sala mais luxuosa para ver ‘conteúdo’. Enquanto isso, é lançado o primeiro longa metragem, com setenta minutos de duração. Trata-se do filme australiano, “*The Story of the Killy Gang*” (1906). As técnicas vão-se desenvolvendo e os espaços de exibição se diferenciando, inclusive, durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918):

no período de 1913 a 1918, muitos dos ingredientes de contar histórias de estabeleceram: a edição de continuidade, *close-ups*, montagem paralela, a iluminação expressiva, a atuação mais sutil, e a edição de campo/contracampo. Um conjunto impressionante de técnicas. No entanto uma está faltando, talvez a mais importante. É difícil identificar sua origem exata, mas ela apareceu bem no final desse período: a continuidade de olhar (*eye-line matching*)” (...) o meio do cinema havia se tornado adulto e intensamente ambicioso. Havia descoberto o poder do enredo e desenvolvido um conjunto complexo de técnicas para construir narrativas. Em sua criação fortuita de um ‘*star system*’ ele se direcionara para o romance e para o sublime. Palácios para exibição cinematográfica, como o *Grauman’s Million Dollar Theater* em Los Angeles, foram construídos. Esses locais eram os palácios grandiosos do cinema de entretenimento, exibindo filmes formulares e também os de distintos diretores como Griffith. Os filmes de outros diretores pioneiros dessa época (...) também encontravam com frequência grandes audiências em seus próprios países. (...) o cinema já tinha um punhado de talentos maduros (COUSINS, 2013, p. 56-57).

Com isso, ao invés da quase indústria cinematográfica se enfraquecer, ela se fortalece, pois os EUA continuam produzindo seus filmes, enquanto o resto do mundo para. É dessa época o polêmico “O nascimento de uma nação” (“*The Birthday of nation*”/ 1915), de D. W.Griffithy, que, segundo algumas análises, insuflou o surgimento da Klux Klux Klan, que veio a ser criada logo em seguida, levando a que se pensasse, a partir deste episódio, nas possibilidades de influência do cinema. No ano seguinte, estreia o filme que é considerado uma das grandes obras do cinema mudo – “Intolerância” (“*Intolerance: love’s struggle throughout the ages*”/ 1916) – narrando quatro histórias simultâneas. Com a produção em

⁶¹ Pequenas salas de exibição com ingresso a um níquel.

franca expansão, por ocasião do término da guerra, os EUA tinham uma demanda extraordinária para atender, inclusive à Europa inteira, lucrando de maneira extraordinária, o que fez com que surgissem, a partir daí, os poderosos estúdios de cinema.

Muito mais importante foi o oportunismo de Hollywood durante a Primeira Guerra Mundial. Tendo importado poucos filmes entre 1914 e 1918, Hollywood praticamente tinha o monopólio dos frequentadores de cinema e do entretenimento visual nos Estados Unidos. Quando indústrias nacionais de países como a França, que vinham se desenvolvendo desde a virada do século, paralisaram-se diante das exigências da guerra, Hollywood fortaleceu-se rapidamente. E quando 1918, a neblina da guerra levantou uma poderosa nova oligarquia de entretenimento norte-americana, controlada em última instância pelos interesses financeiros do Wall Street, surgiu à vista, e uma de suas primeiras ações foi inundar os cinemas europeus com suas produções recentes. As indústrias locais não tiveram como reagir, (...) A década seguinte viria a testemunhar uma expansão maciça do estilo cinematográfico por todo o mundo. Os públicos afluíam aos cinemas, os astros atraíam uma atenção fanática e todos os aspectos da forma cinematográfica seriam explorados (COUSINS, 2013, p. 57-59).

Os grandes conglomerados industriais do cinema norte-americano começaram a surgir em função disso. Em 1912, surgem os “Estúdios Universal”, fundados por Carl Laemmle⁶², e a “Paramount”, de Adolph Zukor⁶³, com o nome de “*Famous Players Film Company*”, mudando para o que conhecemos em 1925; em 1915 surge a “*Fox Film Corporation*”, fundada por William Fox; em 1919, Charles Chaplin⁶⁴, Douglas Fairbanks⁶⁵, Mary Pickford⁶⁶ e David Wark Griffith, os quatro mais poderosos de então, fundam a “*United Artist*” para competir com os grupos que estavam surgindo. Logo em seguida, em 1923, é inaugurada a *Warner* dos irmãos Harry, Albert, Sam e Jack Warner. Surge também o “*Star System*”, sistema de promoção de ‘astros’ e ‘estrelas’, ideologias e pensamentos de Hollywood. Estava montado o grande circo de atrações cinematográficas que ficou completo com as construções faraônicas de casas de exibição e estúdios de gravações. Com esses avanços econômicos investiu-se em aperfeiçoamento técnico, em identificação de público e em melhoria na arte das atuações. A conquista do público era muito importante, o cinema havia se tornado um negócio, um grande negócio.

⁶² Carl Lammler (1867-1939) foi pioneiro do cinema americano, tendo produzido cerca de 400 filmes.

⁶³ Adolph Zukor (1873-1976) foi um dos maiores produtores do cinema americano, de origem húngara. recebeu um Oscar honorário pelos serviços prestados à sétima arte.

⁶⁴ Charles Chaplin (1889 - 1977) foi ator, produtor, diretor, humorista, empresário, escritor, dançarino, roteirista e músico britânico.

⁶⁵ Douglas Fairbanks (1883-1939) era ator de cinema americano.

⁶⁶ Mary Pickford (1892-1979) foi uma atriz e produtora canadense radicada nos Estados Unidos.

O aperfeiçoamento técnico era uma variante de extrema importância para melhor aproveitar o que Benjamim chamou de ‘tatibilidade’. Criar artisticamente com vistas a atingir o espectador de uma forma cada vez mais completa e potente era fundamental. Surgem enquadramentos específicos como ideia de proximidade entre o público e os atores, com o objetivo era atingir o aspecto psicológico da clientela. De posse dos resultados dessas técnicas, vendo um público sempre mais expressivo e se expandindo, o cinema estava deixando de ser artigo de feira, apenas produto para uma massa de iletrados.

Em 1908, ainda era norma filmar o corpo humano por inteiro (...), mas em 1909, (...) os filmes americanos começaram a incluir enquadramentos mais próximos, dos joelhos para cima, Isso ficou conhecido na Europa como ‘plano americano’. (...) Não era apenas no rosto dos atores, mas também em seus pensamentos que o público estava interessado. Como o cinema ainda era mudo, os atores não podiam ser ouvidos, mas os cineastas e roteiristas começaram a entender que o público seria atraído para dentro do filme se conseguisse entender o que os atores poderiam estar sentindo e sentir com eles (...) Para expressar esses sentimentos e emoções, os cineastas tiveram de mover a câmera mais para perto e aprender a usar os planos e cortes para revelar os seus sentimentos. O ‘*star system*’ assegurou que a psicologia se tornasse a força motriz dos filmes, especialmente dos filmes americanos (COUSINS, 2013, p. 44).

O último filme mudo foi exibido em 1929, “O beijo”, com Greta Garbo⁶⁷; os que vieram depois, como é o caso de “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin, o foram por opção, isso porque, em 1927, já se tinha dado a estreia do primeiro filme sonoro. Trata-se de “*The Jazz Singer*”, da Warner Bros. Para encerrar com chave de ouro o alicerce imperial dos Estados Unidos da América no tocante à indústria cinematográfica foi criado o prêmio maior da academia de ciências cinematográficas: o Oscar. Estava, assim, institucionalizada a Hollywood como a conhecemos hoje.

Com o advento do *crash* da bolsa de valores de Nova York, com a malfadada quinta-feira de 24 de outubro de 1929, iniciaram-se no país doze anos de depressão econômica. É bem verdade que o cinema não sentiu tanto, sua dependência em relação a Wall Street ainda não era tão forte. As produções se intensificaram na década de trinta, mas não deixou de haver reflexos da crise no setor cinematográfico, do que é exemplo a fusão dos estúdios da 20th Century Fox, reunindo a Fox com a MGM (Metro Goldwyn Meyer).

Nos Estados Unidos em 1931, os nove estúdios estabelecidos durante a década de 20 – Universal, Paramount, United Artist, Warner Bros, Disney, Columbia, MGM, RKO e Fox (que viria a se tornar a 20th Century – Fox em 1935) formavam uma oligarquia que controlava o setor. Hollywood não tinha apenas se transformado

⁶⁷ Greta Lovisa Gustafsson era uma atriz sueca eleita pela Instituto Americano de Cinema como a quinta maior lenda da história da sétima arte.

fisicamente – de um lugar sonolento de laranjais e pumas para uma cidade próspera de cinemas estilo *déco* e estúdios *hi-tech* – como também acumulara mitos. Destinos eram manipulados, a cidade era o lar dos melhores músicos de jazz do mundo, seus cinemas grandiosos (...) começou a perpetuar impressões de mãos e pés de astros do cinema em suas calçadas (COUSINS, 2013, p. 135).

A década de 30 seria um momento rico no surgimento e consolidação de novos gêneros: filmes de *gansters*, comédia maluca (*screwball*), filmes de terror, filmes de guerra, animações, dramas sérios e, dentre eles, o *western*, que viveu seu tempo de ouro com cineastas renomados dirigindo filmes do gênero, como John Ford⁶⁸, Anthony Mann⁶⁹ e William A. Wellman⁷⁰. Sobre o gênero Cousins (2013, p.141-142) assevera:

Muitos *westerns* foram feitos entre 1928 e 1945, mas eles foram mais bem explorados em seu auge no final da década de 1940. No entanto, é preciso notar como é rica sua comparação com os filmes de gângsteres. (...) uma grande proporção dos *westerns* trata de sociedades emergentes e de uma exploração da falta de leis e das consequências da criação de leis. Os *westerns* tendem a ser ambientados no período de 1860-1900. Anos que se cruzam com o *início* do cinema. Antigos *cowboys* participavam com frequência como extras ou dublês nos primeiros filmes. William F. Cody, também conhecido como Buffalo Bill ficou amigo de cineastas, que transformaram sua história de vida em um mito. (...) vários *westerns* épicos como ‘Os Bandeirantes’ (*The Covered Wagon*, James Cruze, 1923) e ‘O Cavalo de Ferro’ (*The Iron Horse*, John Ford, 1924) foram feitos na década de 1920 e, em 1935 um novo e pequeno estúdio o Republic Pictures começou a produzir *westerns* B e seriados para serem exibidos antes do filme principal (...) Poucos atores desses filmes transferiram-se para os grandes filmes de *westerns* A. Mas um o fez (...) seu nome era John Wayne.

No que diz respeito ao mundo, o cinema passa a ser visto como um instrumento de veiculação ideológica nas proximidades da Segunda Guerra Mundial. Mussolini cria a “Cinecittà⁷¹”, Hitler o utiliza para propaganda e a produção norte-americana se volta para filmes patrióticos.

Terminada a guerra, durante as décadas de 1940 e 1950 a questão dominante no cenário internacional era a Guerra Fria. A bipolaridade ideológica mundial estava posta e, com ela, iniciavam-se perseguições a simpatizantes da causa socialista. Chamados de comunistas, vários roteiristas, diretores e profissionais do entretenimento foram perseguidos e presos, pois buscavam-se nuances da ideologia socialista nos filmes. O Comitê de Segurança

⁶⁸Cineasta irlandês-americano, cujo nome real era Dean Aloysius O’Feeney e que escolheu como nome artístico John Ford (1894-1973).

⁶⁹Ator e cineasta americano, nascido Emil Anton Bundmann (1906-1967).

⁷⁰Diretor americano que fez filmes de *western*, filmes policiais, de aventura e de ação. Viveu de 1896 a 1975.

⁷¹Complexo de teatros e estúdios cinematográficos situados em Roma e que foi responsável por boa parte da produção italiana de cinema.

dos Estados Unidos fez uma lista de dez roteiristas e cineastas norte-americanos que foram acusados, julgados e sentenciados à prisão de um ano. Os filmes condenados e que chamaram a atenção para o fato de se poder usar o cinema a favor da causa comunista foram “Missão em Moscou” (“*Mission to Moscow*”, de Michael Curtis, 1943) e “Canção da Rússia” (“*Song of Russia*”, de Gregory Ratoff e laslo Benedik, 1944). Os acusados e perseguidos integravam uma lista que só aumentava à medida que o tempo passava e tiveram seus empregos subtraídos. O cinema daquela época ressentia-se e incorpora um certo temor, mesmo sendo subversivo discretamente por conta do momento político sério do país. Sobre os *westerns* dessa época, Kemp afirma:

faroeses menos afirmativos marcaram a década de 1940 e principalmente a de 1950. Escrito por Carl Foreman, que logo entraria para a lista negra do FBI, ‘Matar ou Morrer’ foi aclamado na época não apenas pelo talento com que cria o suspense até o prazo final, até o meio-dia, em torno do qual gira a trama, mas também pela metáfora de como o medo na comunidade cinematográfica estava evitando a resistência eficiente às investigações anticomunistas da época (apesar de o filme ser igualmente aberto às leituras mais conservadoras) entre outros escritores incluídos na lista negra do FBI que trabalhavam com faroeste Albert Malz e Ben Maddow, que escreveram *Broken Arrow* (A Flecha Quebrada, 1950) e *Johnny Guitar*, (1954). Respectivamente, *Broken Arrow* é um retrato mais solidário para com os nativos americanos. Como também se vê em o ‘O Último Bravo’ (1954) (...)“O faroeste psicológico se tornou outra marca registrada do pós-guerra. (...) o faroeste de Hollywood sobreviveu à década de 1960 e além, impulsionado por uma nova geração de diretores que se transferiram da televisão para a indústria cinematográfica, entre eles Robert Altman, Arthur Penn (1922-2010) e Sam Peckinpah (1925-1984). (...) Hollywood fez uma pausa, mas prosseguiu produzindo faroeses adolescentes” (KEMP, 2011, p. 244-245).

A década de 1960 é o momento em que aparece com grande força o cinema independente americano, em que um de seus representantes é John Cassavetes⁷². Essa época já não se mostra tão interessante para o estudo, pois as produções de *western* estavam escasseando e ampliando seu leque para outras versões mais comerciais e menos voltadas para aspectos históricos. Agora já se vestiam com outra roupagem, surgindo, inclusive, os *westerns* italianos, com suas paródias e outras abordagens que, por conta da grande abrangência, passou a não interessar para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

Para aquele que, logo no início, era voltado para uma massa iletrada, debruçando-se sobre imagens, sem nenhuma blindagem de códigos, prestando-se a ser exibido em minúsculos ‘pulgueiros’ chamados *nickelodeons*, o cinema foi muito além do que se poderia

⁷² Ator e cineasta norte-americano considerado o pai do cinema independente dos Estados Unidos. Tornou-se referência por conta de seu estilo autoral e quase artesanal de trabalho. Viveu de 1929 a 1989.

imaginar. Hoje é uma das indústrias mais rentáveis do mundo e produz dezenas de milhares de filmes por ano, se for somada toda a produção mundial.

Todo esse contexto é de suma importância para embasar os argumentos que se reúne aqui, levando em consideração a época em que foram produzidos os filmes vistos, de modo a se verificar sob a égide de qual momento e de qual ideologia foram produzidos. Já que os nós da rede de conhecimentos estão conectados, a viagem sobre esse tempo, o chamado caldo cultural e a economia, tudo isso garante mais fundamento às possibilidades de considerações a que posso chegar, sempre concernentes às abordagens presentes nas obras cinematográficas sobre a escola no período. E sendo o *western* o nicho da pesquisa, a ele me dirijo a seguir.

4.3 Caminhos de explicações do gênero cinematográfico: *western*.

A origem do gênero *western* remonta a uma época anterior ao advento do cinema. Ele surge da literatura e seu primeiro título americano considerado oficialmente é “*The Virginian*”⁷³ (1902), de Owen Wister⁷⁴, inspirado no viajante/escritor alemão Karl May⁷⁵ que, em suas viagens, incluindo as Américas, registrou e romanceou suas aventuras. Já na seara da literatura, o *western* era território de vários autores, dentre os quais se destacam Zane Grey⁷⁶, Louis L’Amour⁷⁷ e Elmore Leonard⁷⁸, todos contemporâneos do início do cinema e do gênero no âmbito cinematográfico.

Depois do surgimento do cinema e das narrativas imagéticas, o *western* também foi transposto para tal linguagem. Bazin chega a dizer que a origem do *western* e a origem do cinema se confundem, não só por ser um gênero que nos primeiros anos do cinema já estava presente com uma de suas primeiras produções – “O grande roubo do trem” (“*The great train*

⁷³ Primeiro livro de *western* escrito em território norte-americano antes do gênero chegar aos cinemas. Em 1914, Cecil B. DeMille faria a adaptação do livro para o cinema com a colaboração de Owen Wister e daria o título de “O paladino da vitória”.

⁷⁴ Escritor americano de ficção *western* que viveu de 1860 a 1938.

⁷⁵ Karl Friedrich May foi escritor e viajante alemão que viveu de 1842 a 1912.

⁷⁶ Escritor americano, autor de histórias de *western* que viveu de 1872 a 1939.

⁷⁷ Escritor de ficção sobre o Velho Oeste, que assinava sob o pseudônimo de Louis Dearborn LaMoore, que viveu de 1908 a 1988.

⁷⁸ Elmore John Leonard Jr. foi escritor e roteirista americano, que viveu de 1925 a 2013.

robbery”, 1903) –, como também por se confundir com a história do próprio cinema, em que sua consolidação usava a conquista desse Oeste para se estabelecer na Califórnia, chegando a apropriar-se muitas vezes da diversidade de tipos da região para produzir seus filmes como: índios, *cowboys*, indianos, negros, asiáticos e demais e usa-los como mão de obra na própria indústria cinematográfica.

Denomina-se como gênero *western* qualquer forma de arte que represente, de maneira romanceada, acontecimentos entre 1860 a 1900, contextualizando-se na expansão para o Oeste norte-americano, seja na forma de literatura, de quadrinhos, de programas de televisão ou de cinema. Trata-se de um gênero que se instituiu como um tipo de arte originalmente americana, que fez história no cinema hollywoodiano, mas não só. Suas películas possuem características bastante específicas: em relação à *mise-em-scène*, seus cenários incluem uma avenida central, um *saloon*, uma cadeia, o telégrafo, a locomotiva e a imprensa (em alguns filmes, acenando para a chegada do progresso); a composição de seu roteiro apresenta, como elementos fixos, perseguições, confrontos (duelos), diligências, caravanas e enfrentamento cultural entre brancos e índios; as histórias são lineares, sem grandes enredos e com uma moralidade definida: o bem sempre vence, tendo como valor principal a honra em oposição à cultura do direito e formando uma hierarquia social baseada na reputação angariada com violência e na generosidade criadora de dependência.

O faroeste foi um dos principais produtos de Hollywood desde o início do cinema. Ele é, sem dúvida, o mais americano dos gêneros. (...) com a chegada do som a popularidade do gênero de modo algum caiu. Apesar de a produção dos faroestes ter diminuído pouco até os anos de 1960, Hollywood fez mais de 800 filmes do gênero na década de 50. (...) ‘No Tempo das Diligências’ (1939) de John Ford (1894-1973) marca o início de um período no qual os faroestes foram dirigidos por cineastas importantes como o próprio Ford. (...) Após a segunda Guerra Mundial o interesse cada vez maior de Hollywood se ateve, a princípio a diretores como Ford, e, depois, ao próprio gênero de faroeste, que acabou sendo visto como parte da mitologia norte-americana, um espaço imaginário para a batalha entre os fora da lei e os defensores da ordem entre a selvageria e a civilização (KEMP, 2011, p. 242).

O *western*, apesar de se ancorar em fatos da História dos Estados Unidos, não necessariamente está comprometido com a história, é território de fantasia e ilações, como toda boa ficção. Mas, em algumas produções, numa minoria delas, a mistura das duas facetas se dá, apesar de oferecerem analogias com o real. Na verdade, a vinculação da realidade com a história é dialética e ocorre com o seu ‘entre-lugar’⁷⁹, comportando como que um revisionismo da história real.

⁷⁹ Licença poética

Faroestes são quase sempre associados com um lugar e um período histórico específicos: a oeste do rio Mississippi, (...) norte do Rio Grande e em algum momento entre 1865 (fim da Guerra Civil Americana) e 1890 (quando o censo demográfico afirmou que a fronteira já não existia). Tudo isso é uma simplificação. Há faroestes contemporâneos, (Sua última Façanha, 1962), faroestes canadenses, (Região de Ódio, 1954), faroestes mexicanos (Vera Cruz, 1954) e faroestes da costa leste (Ao Rufar dos Tambores, 1939). Para alguns o faroeste é uma narrativa que pode se passar no Texas, no Vietnã ou no espaço sideral. (...) Assim, o conjunto de eventos históricos, personagens e lugares mantém seu núcleo. O faroeste ao mesmo tempo celebra e reescreve a história dos Estados Unidos. John Ford, o mais conhecido diretor de faroestes dizia que seu retrato de tiroeteio no O.K Corral em Tombstone, no Arizona, em ‘Paixão dos Fortes’ (1946) era inspirado diretamente no relato feito pelo próprio Wyatt Earp. Essa história – como muitas das histórias de outros faroestes que se afirmam baseados em fatos reais – é discutível. Dizem que os faroestes não falam tanto sobre o Oeste e, sim sobre outros faroestes. Levando em consideração o peso do mito que a última fronteira tem sobre a psique americana, é de se esperar esse tipo de revisionismo (KEMP, 2011, p. 243).

Dentro do contexto da história do cinema, o gênero passou por todas as fases que vimos no tópico anterior, sofreu os reflexos da Primeira e da Segunda Guerra Mundial, estando sua era de ouro situada entre a década de 1930 a 1960 e apresentando nuances bem sutis de influência e mudanças.

Tecnicamente, nesse período os grandes diretores passaram a dirigir os filmes do gênero, que eram artefatos culturais de filmes B, surgem John Ford, Antony Mann e William A. Wellman que elevam o cinema *western* ao *ranking* dos gêneros competitivos de Hollywood. Contextualmente, em relação aos aspectos socio-políticos da época, por ocasião da Segunda Guerra Mundial o tom dos roteiros dos *westerns* mostram-se como de afirmação patriótica. Raoul Walsh cria uma versão romantizada do General Custer com “O Intrépido General Custer” (1941); William Wellman faz a mesma coisa com relação a “Buffalo Bill” (1944); e John Ford em “Paixão dos Fortes” (1946) conta a história do delegado Wyatt Earp – personagem real da história dos Estados Unidos, que chega a *Tombstone*, acaba com todos os ladrões, constrói uma igreja e uma escola – e que virou um mito.

A influência do contexto de produção é bastante visível nos filmes que se seguem, principalmente no pós-guerra, com a perseguição aos chamados comunistas e com o surgimento do McCarthismo⁸⁰. Bazin é elucidativo quando assim define o período:

às vésperas da guerra. O Western havia chegado a um determinado grau de perfeição. O ano de 1940 marca um patamar para além do qual uma nova evolução devia fatalmente se produzir, evolução que os quatro anos de guerra simplesmente atrasaram, e depois desviaram, sem, no entanto, determiná-la. ‘No Tempo das

⁸⁰ Termo cunhado para designar a perseguição e acusação de comunismo promovidas pelo senador Joseph McCarthy, entre 1947 e 1957.

diligências' é o exemplo ideal dessa maturidade de um estilo que chegou ao classicismo. John Ford atingia o equilíbrio perfeito entre os mitos sociais, a evocação histórica, a verdade psicológica e a temática tradicional da *mise-en-scène* do *western*. Nenhum desses elementos fundamentais levava vantagem sobre o outro. 'No Tempo das Diligências' evoca a ideia de uma roda tão perfeita que ela permanece em equilíbrio no seu eixo em qualquer posição que a coloquemos. (...) 'Esse fenômeno pode ser explicado pela promoção que parece beneficiar o *western* de 1937-1940. Talvez a tomada de consciência nacional que preludia a guerra na era rooseveltiana tenha contribuído para isso. É o que tendemos a pensar, já que o *western* tem sua origem na história da nação americana, que ele exalta diretamente ou não. (...) A perfeição ou o classicismo que o gênero alcançara implicava que ele procurasse justificar sua sobrevivência com alguma novidade. (...) Mas a influência profunda da guerra é sem dúvida mais indireta e é preciso discerni-la cada vez que o filme substitui os temas tradicionais por uma tese social ou moral ou se superpõe a eles. Sua origem remonta a 1943 com 'Consciências Mortas' ('Ox-bow Incident', William A. Wellman) de quem 'matar ou morrer' é o descendente afastado (notemos, entretanto, que, para o filme de Zinnemann, é principalmente a influência do MacCarthismo triunfante que se deve levar em conta) (BAZIN, 2014, p. 247-249)

Bazin ainda acrescenta detalhes mais específicos quanto ao estilo e a outros aspectos que foram inseridos nos *westerns*, relativos a essas influências contextuais, como as da guerra e, muito principalmente, depois dela, a do período da Guerra Fria. Ele denomina o *western* dessa época de '*metawestern*', aponta o acréscimo de aspectos – estéticos, sociológicos, morais, psicológicos e eróticos – e também a mudança da estrutura narrativa do *western* para o trabalho com temas e normalmente com objetivo de propiciar reflexão.

Chamarei por convenção '*metawestern*' o conjunto das formas adotadas pelo gênero depois da guerra (...) '*metawestern*' é um *western* que teria vergonha de ser apenas ele próprio e procuraria justificar sua existência por um interesse suplementar: de ordem estética, sociológica, moral, psicológica, política, erótica...em suma, por algum valor extrínseco ao gênero e que supostamente o enriqueceria. Mas convém assinalar de antemão a influência da guerra na evolução do *Western* depois de 1944. (...) os grande filmes que ele inspirou são posteriores a 1945. Mas o conflito mundial não apenas ofereceu a Hollywood temas espetaculares, ele também impôs, principalmente, pelo menos durante alguns anos, temas de reflexão. A história que era apenas a matéria do *Western*, vai frequentemente converter-se em seu tema; é o caso de 'Sangue de Heróis (Fort Apache, John Ford; 1948), onde vemos aparecer o restabelecimento político do índio, seguidos por numerosos *Westerns* até 'O Último Bravo' (Apache, de Robert Aldrich, 1954) e ilustrado notadamente por 'Flechas de Fogo' (Broken Arrow, Delmer Davis; 1950) (BAZIN, 2014, p. 249).

Esse período abrange seis dos nove filmes selecionados para estudo dentro da proposta deste trabalho. É, pois, em torno dessa época, com respeito a aspectos subjetivos, políticos e contextuais, que as ponderações do material cinematográfico se dá.

Então, a par do que considero serem informações básicas relativas ao contexto dos filmes, em que os rastros de escolas sinalizam alguma pista para as considerações que teço, o momento é de definir quais os parâmetros teóricos me utilizo para fundamentar o uso desses

filmes nesta pesquisa e que margem de embasamento lógico sustenta o alicerce de minhas argumentações. Para tanto, conversar com Deleuze sobre um de seus conceitos - o de personagem conceitual - e a forma como posso utilizá-lo, pareceu adequado e oportuno.

5 O CINEMA COMO PERSONAGEM CONCEITUAL

Um filme testemunha. Termina por desestruturar o que várias gerações de homens de Estado, de pensadores, de juristas, de dirigentes ou de professores tinham reunido para ordenar um belo edifício.

Marc Ferro

O cerne da questão deste capítulo é a definição de personagens conceituais e a vestimenta deste conceito nos filmes de *westerns*, que vem a ser o objeto – processo⁸¹ pesquisado/referenciado para possibilitar algumas considerações sobre o porquê das ausências de escolas nesse gênero de filmes, nas realizações de quase todos os seus diretores, salvo raríssimas exceções. A partir daí, e com base nessa ideia, faço as observações sobre aspectos concernentes ao tema do trabalho nos filmes escolhidos imbricando-os às fundamentações históricas, abordadas nos capítulos I e III, a eles acresço o perfil e o contexto de cada cineasta, diretor da obra, sempre procurando estar atenta ao fato de que levamos o que somos para o que fazemos.

À medida que os filmes passaram a ser assistidos, foram-se estabelecendo critérios afinados com a questão proposta, circunscrevendo um tempo histórico para facilitar as observações. Nesse processo, o foco foi-se voltando para filmes pertencentes à era de ouro do *western* (1930 a 1960), na medida em que fazem parte da criação dos mitos e do imaginário sobre a conquista do Oeste. Também parecia interessante que fossem de fácil acesso, até porque são antigos, mas não são raros nem desconhecidos; e necessariamente, que fossem americanos.

A relação dos nove filmes é a seguinte, por ordem cronológica: Jesse James – a lenda de uma era sem lei (“*Jesse James*” de Henry King e Irving Cummings, 1939); “Gentil Tirano” (“*Billy The Kid*” de David Miller e Frank Borzage, 1941); “*Buffalo Bill*” (William A. Wellman, 1944); “Paixão dos Fortes” (“*My Darling Clementine*”, de John Ford, 1946); “Caravana dos Bravos” (“*Wagon Master*” de John Ford, 1950); Rio Grande (“*Rio Bravo*”,

⁸¹ A palavra processo neste caso (as pesquisas nos/dos/com os cotidianos) designa o objeto da pesquisa, pois entendo que, neste âmbito, o objeto pesquisado não é um objeto estanque e sim um processo, algo que está sempre em movimento e passível de ‘n’ interpretações.

de John Ford, 1950); “E o Sangue Semeou a Terra” (“*Bend of River*”, Anthony Mann, 1952); “Rastros de Ódio” (“*The Searchers*”, de John Ford, 1956); e “O Homem que Matou o Facínora” (“*The Man Who Shot Liberty Valance*” de John Ford, 1962).

Antes das observações acerca dos filmes, a pontuação sobre cada diretor fez-se necessária pois, assim como se tem bem recortado o tempo histórico do cinema, o tempo histórico do *western* e a própria significação do cinema no âmbito do impacto na percepção, também é importante saber quais olhares estão depositados sobre as questões postas nas películas para, assim, se poder fechar com mais propriedade, mas nunca certeza, o círculo das possibilidades que respondem ou encaminham um novo horizonte à pergunta que deu início a toda essa empreitada.

5.1 Personagens conceituais em Deleuze

Para melhor orientação no que diz respeito ao aporte teórico, é interessante efetuar um passeio pelas considerações de Deleuze e Guatarri sobre a abordagem escolhida para alinhar o trabalho: o filme como personagem conceitual. Busco, então, a obra “O que é Filosofia?” de Deleuze e Guatarri, na qual versam sobre o conceito e sua estruturação, o seu caminho de constituição, o que perfaz o plano de imanência e os personagens conceituais, estes que basicamente são os itens constituintes dessa criação.

Para chegar à definição de Deleuze de personagem conceitual passo inicialmente por sua definição de conceito, em torno do qual ele localiza o fazer do filósofo por excelência. Para Deleuze não existe conceito simples, todos são formados de variantes de aspectos pertencentes a seu plano de significação, ou de sentidos aproximados. Tal conjunto de componentes de sentidos aproximados está disposto num plano etéreo que Deleuze chama de plano de imanência. Nesse plano, sendo ele um *espaçotempo* ou um ‘entre-lugar’⁸² é que se agenciam aspectos que, conectados, podem compor os conceitos, constituindo-se como seu suporte. O plano de imanência é a imagem do pensamento. Fazendo analogias entre conceito e plano de imanência, Deleuze esclarece:

os conceitos são como as vagas múltiplas que erguem e que se abaixam, mas o plano é a vaga única que os enrola e os desenrolam. O plano envolve movimentos infinitos

⁸² Licença poética.

que o percorrem e retornam, mas os conceitos são velocidades infinitas de movimentos finitos que percorrem cada vez somente seus próprios componentes (...) os conceitos são arquipélagos ou a ossatura, antes uma coluna vertebral do que um crânio. Enquanto o plano é a respiração que banha essas tribos isoladas, Os conceitos são superfícies ou volumes absolutos, disformes e fragmentários, enquanto o plano é o absoluto ilimitado, informe, nem superfície nem volume, mas sempre fractal. Os conceitos são agenciamentos concretos como configurações de uma máquina, mas o plano é máquina abstrata cujos agenciamentos são as peças. Os conceitos são o acontecimento, o plano é o horizonte dos acontecimentos, o reservatório ou a reserva dos acontecimentos puramente conceituais: não o horizonte relativo que funciona como um limite, muda com um observador e que torna o acontecimento como um conceito independente de um estado de coisas visível em que ele se efetuará. Os conceitos ladrilham, ocupam ou povoam o plano, pedaço por pedaço, enquanto o próprio plano é o meio indivisível em que os conceitos se distribuem sem romper-lhe a integridade, a continuidade: eles ocupam sem contar (a cifra do conceito não é um número), ou se distribuem sem dividir. O plano é um deserto que os conceitos povoam sem partilhar. São os conceitos mesmos que são as únicas regiões do plano, mas é o plano que é o único suporte dos conceitos. (...) o plano de imanência não é pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar. (DELEUZE; GUATARRI, 1992, p. 52-53).

Nesse meio de caminho em que a imagem de pensamento toma forma como criação, como devir sem fronteiras e sem regras ou lastro, tem-se o embrião do personagem conceitual que vem a ser o estágio anterior ao conceito.

imagem é somente o que o pensamento cria, tendo-se em conta o plano de imanência que se dá por pressuposto, e todos os traços desse plano, negativos tanto quanto positivos, tornados indiscerníveis: pensamento é criação, não vontade de verdade (DELEUZE; GUATARRI, 1992, p. 73-74).

O personagem conceitual, então, é um ente de existência fluida, intermediária e que funciona como agentes de enunciação, como potências de conceitos.

Os filmes nesta pesquisa entram nesse lugar, no de heterônimo do filósofo, aquele que traz as questões para serem pensadas, são as imagens de pensamentos que fomentam as reflexões e não necessariamente a formação de conceitos, Mas que, sendo figuras estéticas, adentram a área de afetos e de perceptos. O cinema junta os dois, o personagem conceitual e a figura estética, pois evoca a potência de conceitos e atinge a percepção por meio da emoção – com suas imagens, com um código aberto e sua narrativa imagética, textual e musical.

Sobre a definição de personagem conceitual, Deleuze e Guatarri (1992, p. 80-87) dizem ainda:

há outra coisa, no caso de Descartes, para além do cogito criado e da imagem pressuposta do pensamento? Há efetivamente outra coisa um tanto misteriosa que aparece em certos momentos, ou que transparece, e que parece ter uma existência fluida, intermediária entre o conceito e o plano pre-conceitual indo de um a outro. (...) uma aptidão do pensamento para se ver e se desenvolver através de um plano

que me atravessa em vários lugares (...) ele vive, ele insiste (...) esses personagens se tornam, eles mesmos, coisa diferente do que são historicamente, mitologicamente ou comumente (...) o personagem conceitual é o devir ou o sujeito de uma filosofia (...) os personagens conceituais são verdadeiros agentes da enunciação (...) as diferenças entre personagens conceituais e as figuras estéticas consistem de início no seguinte: uns são potência de conceitos, outros são potência de afectos e perceptos.

Os personagens conceituais nesse trabalho funciona à medida que vão me permitindo fazer perguntas sobre a história contada, sobre os tipos apresentados. Eles me permitiram pensar nessa problemática da ausência de escolas, mesmo que não sejam esses os caminhos da narrativa fílmica. Essa vestimenta teórica é aquela a que nós – do Grupo de Pesquisa “Currículo Redes educativas e imagens” do Laboratório de Educação e Imagem da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – usamos para estudar e observar artefatos culturais, o cinema aí incluído. A título de esclarecimento, relembro estar sob sua responsabilidade a pesquisa-mor, vigente, intitulada “Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente: o caso do cinema suas imagens e sons”, à qual se filia o presente estudo. Assim sendo, para estabelecer a variante que possibilita chegar a alguma consideração sobre a proposta de trabalho, é de suma importância saber quem são estes homens do cinema que ousaram pôr suas ideias na tela sobre um determinado tema para uma massa. Por isso, busquei conhecê-los.

5.2 Os ‘contadores de imagens’

O fazer de cineastas equivale, grosso modo, ao de contadores de histórias. Antes da escrita, a oralidade e as histórias que constituíam o arcabouço cultural das sociedades, eram disseminadas pelos mais velhos que passavam seu legado por meio das ‘contações’ de histórias, com estruturas mnemônicas que facilitavam a evocação da lembrança e da transmissão para as gerações futuras. Depois veio a escrita e todo o rastro de produção de conhecimento e cultura, relativos a costumes, a acontecimentos históricos, à forma de pensar e afins, que passaram a ser registrados na escrita cuneiforme que, como se sabe, é blindada contra os que não possuem seu código – a alfabetização na língua. Mas, paralelo às duas modalidades de registro e de perpetuação de fatos e de culturas diversas, a imagem também sempre esteve presente. Seja por meio dos hieróglifos dos homens das cavernas, dos desenhos egípcios, da pintura, da xilogravura, da litografia, da fotografia e, por último, do cinema – que

é a nossa fronteira – ela estava lá. Dar um nome, uma definição conceitual, ao indivíduo que dela se apropriava para deixar sua marca, contar sua história, mostrar sua versão, sua visão de um fato, de um acontecimento ou de um período na saga da humanidade, sempre foi uma questão humana. Para aqueles que trabalham com cinema, sua designação foi, inicialmente, a de ‘realizadores’, para hoje serem conhecidos como cineastas.

Esse personagem da narrativa imagética, como todos os outros em outras modalidades, traz sua versão para o que faz. Sua narrativa deixa rastros de seu modo de pensar que podem ser buscados em suas redes constituintes de vida: suas experiências, sua trajetória, suas leituras, a classe social a que pertence, de onde veio – lugar, cultura –, suas convicções políticas, etc, tudo isso a que se chama de ‘redes educativas’. Por conta desse entendimento, a partir da filmografia selecionada, foi pinçado um grupo de cineastas, pertencentes ao grupo seletivo dos ‘bons de Hollywood’, sobre os quais percebi como interessante, necessário mesmo, investigar as respectivas redes educativas para melhor precisar as possibilidades nas observações realizadas. Alguns desses cineastas dirigem mais de um filme, enquanto existem outros que o fazem em conjunto. Desse modo, reuni os seguintes diretores, num total de sete, por ordem cronológica dos filmes: Henry King, Irving Cummings, David Miller, Frank Borzage, William A. Wellman, John Ford e Anthony Mann.

Henry King, de “*Jesse James*”, dividiu a direção com Irving Cummings, viveu de 1886 a 1982 e foi ator de peças teatrais. Migrou para o cinema a partir de 1912, realizando seu primeiro filme em 1915, intitulado “*Who Pays?*”. Lutou na Segunda Guerra Mundial comandando um esquadrão aéreo. Foi um dos fundadores da Academia de Ciências e Artes Cinematográficas. Versátil, não fazia somente *westerns*, também fazia filmes românticos e religiosos, melodramas sentimentais e épicos, musicais e dramas psicológicos de guerra. Sobre o também norte-americano Irving Cummings (1888-1959), o mesmo pode-se dizer dele, excetuando o engajamento patriótico. Foi ator, diretor, produtor e escritor. Dirigiu o primeiro grande filme de *western* a usar a nova tecnologia de som e a filmar em locações reais. Era afeito a musicais.

Já David Miller (1909-1992), de “*Gentil tirano*”, cuja realização dividiu com Frank Borzage, teve atuações mais discretas. Também cineasta norte-americano, de 1935 a 1981, dirigiu 52 filmes de gêneros variados, com ênfase em *thriller*. Era o típico cidadão americano pacato e simpático à ideia de filme como produto comercial. Frank Borzage (1894-1962) iniciou sua carreira em 1912 e dirigiu seu primeiro filme em 1915. Influenciado por Friedrich

Murnau⁸³, desenvolveu seu próprio estilo com ares de romantismo visual, abordando temas como: a Segunda Guerra, dissonâncias pessoais, incapacidades, depressão, o surgimento do nazismo, dentre outros. Bem contextualizado politicamente e indivíduo engajado, já em 1917 era um ator reconhecido e iniciava uma carreira sólida de diretor.

Sobre John Ford (1894-1973) que, na seleção feita, conta com cinco filmes – “Paixão dos fortes”; “Caravana dos Bravos”; “Rio Grande”; “Rastros de ódio”; e “O Homem que matou o facínora” – há muito o que dizer, já que foi um dos grandes diretores da Broadway no século XX. Descendente de irlandeses, nascido no Maine e católico, John Ford foi o mais proeminente diretor no gênero *western*. Durante a Segunda Guerra, serviu na Marinha dos EUA, integrando a unidade de fotografia do serviço estratégico do Departamento de Marinha, realizando documentários. Um dos filmes de *western* que ficou marcado em sua carreira foi “No Tempo das Diligências” (“*Stagecoach*”, 1939) seu primeiro filme com som. Com um preciosismo a toda prova na produção de suas obras, explodiu com os custos da indústria cinematográfica gastando duas vezes e meia mais do que o planejado, no longa-metragem em questão, o que abriu precedentes para outros virtuosos do cinema. Foi ele quem revitalizou o gênero que estava moribundo, mostrando com este seu filme de 1939 que o *western* pode ser inteligente, artístico e continuar sendo um entretenimento lucrativo. Teve o mérito de ser indicado a sete Oscars. Seu primeiro filme colorido foi “Ao Rufar dos Tambores” (1939). Foi autor da trilogia da cavalaria: “*Fort Apache*” (1948); “*She Wore a Yellow Ribbon*” (1949) e “*Rio Bravo*” (1950). Tinha personalidade forte e algumas idiosincrasias e excentricidades. Era republicano, apoiou Nixon e a guerra do Vietnã. Sobre ele, Cousin (2013, p. 173) diz que “Ford tinha tornado central em sua obra o espaço aberto” e que, além de classicista, era romântico e abordava a solidão dos homens em detrimento de sua decência; e mais, que desenhou uma jornada mítica sobre a civilização das fronteiras selvagens do Oeste. Mesmo sendo tradicionalista, conservador e patriótico, John Ford trabalhava dissonâncias em sua obra.

‘No Tempo das Diligências’, de John Ford nos mostra que uma prostituta pode ser mais respeitada que os beatos que a expulsaram da cidade e do que a mulher de um oficial; que um jogador debochado pode saber morrer com dignidade de aristocrata; que um médico bêbado pode praticar sua profissão com competência e abnegação; um fora da lei perseguido, por algum ajuste de contas passado e provavelmente futuro, dar provas de lealdade, de generosidade, de coragem e de delicadeza, enquanto um banqueiro considerado fuge com o cofre (BAZIN, 2014, p. 243).

⁸³ Friedrich Wilhelm Murnau (188-1931) é um dos mais proeminentes diretores do cinema mudo expressionista alemão.

William Augustus Wellman (1896-1975), de “*Buffalo Bill*”, tinha tradição. Descendia de uma família de imigrantes irlandeses que aportaram na América no século XVII (1640), mais precisamente em Massachusetts, tendo como ancestrais o puritano Thomas Wellman e sendo tatarata tataraneto de Francis Lewis, signatário da declaração de independência dos Estados Unidos da América, no século XVIII. Também associado à tradição era o sobrenome de William A. Wellman, já que seu pai era um muito bem sucedido corretor de valores. Serviu na Primeira Guerra Mundial, como motorista de ambulâncias nos EUA; e como piloto de avião na Legião Estrangeira, na França. Conhecido como “*Will Bill*” por conta das suas aventuras como piloto, escreveu um livro “*Battle of Saint-Mihiel*” que depois virou filme. Os personagens de Wellman ocasionalmente são loucos e irresponsáveis, mas, a julgar pelo que deles se apresenta, o são por boas razões.

Antony Mann, de “E o sangue semeou a terra”, nascido Emil Anton Bundsmann, era filho de um acadêmico e de uma professora de teatro. Foi um ator e diretor californiano que viveu de 1906 a 1967, cuja obra é composta de filmes *noir* e *westerns*. Na década de 1960, Mann pôs os *westerns* de lado e investiu nos filmes “El Cid” (1961) e “A Queda do Império Romano” (1964). Considerado, na seara dos *westerns* um dos mais clássicos, seus filmes possuem uma franqueza e sinceridade espontâneas. Chamado de cineasta dos *westerns* puros, Anthony Mann criou heróis justiceiros e criminosos arrependidos. Seu *western* pertence justamente aos tempos do fim do gênero.

Rancièrre assim define o herói Manniano:

o herói Manniano pode muito bem ser justiceiro, uma vez ou outra, ou criminoso arrependido. Mas não é disso que recebe sua qualidade. Ele não pertence a nenhum lugar. Ele é sem função social, nem papel Westerniano tipificado: nem xerife, nem bandido, nem proprietário de rancho, nem caubói, nem oficial do exército; não defende nem ataca, não conquista nem defende nenhum território. Ele age, simplesmente, faz certas coisas. Com exceção de ‘O Homem dos Olhos frios’(...) Mann, por sua vez, não faz Westerns póstumos. Seus Westerns pertencem, sem dúvida, ao tempo do fim dos westerns, ao momento em que suas imagens e suas crenças dissociam-se e oferecem-se a novos jogos” (...) Mann (...) abriu com Daves o caminho da reabilitação dos índios e usa com alegria o caçador Victor Mature para solapar a moral dos tunicas azuis e semear a desordem no quartel e na casa de todos os aprendizes de Custer” (...) ele sabe, ao contrário do pitoresco das origens, povoar seus últimos westerns com personagens crepusculares – o rancheiro cego e seu filho semilouco, o coronel com sede de revanche, o velho bandido no meio do seu bando de degenerados, cada um levando para o túmulo um pedaço da lenda do Oeste. (RANCIÈRE, 2013, p. 87-89)

Aí estão os cineastas com os quais conversei por meio das observações de seus filmes. As informações que trago sobre o seu estilo de vida, o modo de pensar e as redes educativas desses agentes de pensamento contribuem para balizar suas obras e pensar nas questões nelas

postas, alargando o olhar para dentro do contexto da história abordada no filme e para o contexto histórico e de produção nos quais estavam inseridos.

5.3 Um mergulho nos filmes⁸⁴

Buscando pensar com os filmes sobre a questão que me moveu neste trabalho organizei uma forma de elaboração deste raciocínio que possibilitasse os usos das informações que até agora vimos nos capítulos anteriores. Assim sendo, as observações sobre o material cinematográfico se dispôs da seguinte forma: sinopse do filme, sua dissertação sobre o observado como obra cinematográfica, estudo do contexto histórico/cultural em que se insere, seguindo-se de uma breve consideração sobre os nós que o conectam com a escola, e portanto, na questão que move a pesquisa. Utilizando os filmes eu fui interrogando o que está sendo mostrado.

5.3.1 Jesse James – lenda de uma era sem lei” (Jesse James, Henry King e Irving Cummings, 1939)

Figura 2 - Cena do filme “Jesse James” (1939).



Fonte: cineentucara.blogspot.com

⁸⁴ Os nove filmes analisados são clássicos do gênero western e de fácil acesso a qualquer cidadão. Seja nas modalidades on-line para download legal, seja para assisti-los em plataforma *streaming*, seja para alugar em espaços de tv paga ou adquiri-los em suportes como DVD ou Blu-ray.

Sinopse: Depois da Guerra de Secessão, a conquista do Oeste passou a ser a última fronteira a ser ocupada e a construção de estradas de ferro fez-se necessária para ligar o Oeste à chamada civilização. Nesse contexto, um funcionário da empresa St. Louis Midland, Sr. Bashee (Bryan Donlevy), vai de casa em casa colhendo assinaturas de colonos que queiram vender suas terras para desapropriação a um preço mais de dez vezes menor do que elas valem. Ao bater na casa de Frank (Henry Fonda) e Jesse James (Tyrone Power), sua mãe se nega a assinar o documento e uma querela faz com que o Sr. Bashee fique ferido. Ultrajado, ele vai ao xerife e exige que os irmãos sejam punidos. Porém, a pedido da mãe e do editor do jornal da cidade, Ruffus Cobb (Henry Fill), eles fogem. No momento em que a diligência chega à casa de sua mãe, uma confusão se estabelece, acaba em um incêndio e provoca a morte da mãe de Frank e James. A partir daí, os irmãos viram foras-da-lei e se vingam assaltando os passageiros da ferrovia e os bancos criados nas redondezas.

Observações: O longa-metragem de Henry King é questionador e subversivo, mostrando os desmandos dos brancos entre si numa disputa por espaços de poder. O progresso é bem descrito com o advento da ferrovia e da imprensa. Os enganos a que são submetidos os colonos surgem por conta da falta de letramento e a frase ‘eu não sei ler’ aparece algumas vezes. Há ainda a considerar o fato de a imprensa e seus editoriais aparecerem como um terceiro poder que pode enfrentar e questionar os desmandos. O editor, Sr Ruffus, havia sido um ex-major da cavalaria, fez parte de uma elite que detinha o poder, foi oficial militar na criação da nação americana e, na sua era de progresso econômico, passa a ser a voz da denúncia. Assim, segundo o roteiro de Nunnaly Johnson e sob a batuta de Henry King e Irving Cummings, fica evidenciado o poder da imprensa, por meio do exercício de poder da escrita, mostrando-se, inclusive, altamente tendenciosa, o que era revelado pelo fato de os editoriais serem escritos ao prazer das insatisfações do Sr. Ruffus. Porém, independente disso, a personagem era politizada, questionadora e expressiva.

As questões trazidas para a discussão no filme são as mudanças de valores que a ordem e a lei estavam trazendo em relação à honra, à ‘palavra de homem’ dada e afiançada, mostrada em desuso em troca do poder da retórica, da argumentação e do dinheiro. Quem manda na cidade de Liberty não é mais o xerife, é o empresário dono da ferrovia, que depõe o juiz, manda no xerife e amedronta os auxiliares da delegacia. A palavra de honra, mesmo a escrita, é desrespeitada, rasgada e amassada (numa metáfora escancarada). O novo opositor do homem branco na era do progresso não é mais o índio e, sim, o próprio homem branco e seus interesses. A questão da raça está presente, Pinkie (Ernest Whitman), o fiel escudeiro da

família James, é negro, as questões de gênero também são apresentadas quando se diz o que é indicado para o homem e o que é indicado para a mulher. O filme aborda também o processo de surgimento de uma lenda – a de Jesse James, personagem real da História dos Estados Unidos – de forma bem superficial, mas o faz. Possui romance, ação, drama e discursos politizados e inflamados, inclusive no interior da igreja. Logo, o sagrado, o profano e o político caminham juntos, numa miscelânea bem metaforizada, evidenciada no casamento da sobrinha do jornalista Zee (Nancy Kelly) com o bandido mais procurado da região. Isso, além das misturas de nuances de poder, a da honra do xerife, a da imprensa e a do dinheiro, esta última muito bem imagnetizada na perseguição aos irmãos James: no meio do caminho, muito dinheiro é jogado avanço e a perseguição termina com toda a diligência parando e todos os seus passageiros catando notas de dólares caídos no chão. O poder da garrucha, paralelo ao poder oficial, também se faz presente e é bem posto na cena em que o auxiliar de delegacia tem medo do recado de Frank James diante do empresário Sr. McCoy (Donald Meek) que também se mostra inquieto.

A abordagem das composições políticas, feitas para ludibriar as leis já instituídas e o questionamento sobre o conceito de lei e ordem, é muito bem feita e enfatizada. “*Jesse James*” mostra o mundo do velho oeste em processo de mudança, não só em relação ao progresso, mas também em relação ao poder que muda de mãos e aos valores em conflito.

Considerações: Por tantos aspectos sutis e poderosos sendo apresentados num filme contextualizado como produção do início da Segunda Guerra Mundial, num momento de recuperação de uma depressão econômica – o *crash* de 1929 –, em que as mensagens patrióticas estavam surgindo em profusão, vindo de um cineasta que pertencia à seara do teatro e às vésperas de lutar na Segunda Guerra, impossível não captar o discurso nele posto. É o caso das expressões: “Eu não sei ler” e “Vamos ao editorial...”, como ditos extremamente expressivos e contundentes mostrados na película sobre situações cotidianas que não posso deixar de perceber como se nada quisesse dizer. Se disseram o que entendemos é outra história, mas o que está ali sinalizado parece ser inegável, ou seja, a capacidade da escrita e sua decodificação conferem a quem o possui poder, cujo processo, por via institucional, se dá na escola. Mesmo que assim se dê e embora sua falta e importância sejam sinalizadas o tempo todo, não se tem sequer a citação da instituição de *ensinoaprendizagem* formal da escrita e da decodificação da língua e criação de redes de *conhecimentossignificações*. É bem verdade que o contexto é perpassado por violência, banditismo, atravessamentos de poderes instituídos e instituintes, onde talvez ficasse dissonante o aparecimento de escolas. No entanto, aparecem

crianças, deixando a quem assiste à película a sensação de que as escolas são sinalizadas por sua falta, por sua ausência.

5.3.2 “Gentil Tirano” (“Billy The Kid”, David Miller, Frank Borzage, 1941)

Figura 3 - Cena do filme “Gentil Tirano” (1941).



Fonte:memocine.com.br

Sinopse: Billy the Kid (Robert Taylor) vivia de roubar gado e cavalos, até que um dia encontra, numa de suas tentativas de roubo, o amigo de infância Jim Sherwood (Brian Donlevy), este o leva a conhecer o fazendeiro Eric Keating (Ian Hunter) que lhe dá emprego e também a seu amigo mexicano Pedro (Frank Puglia). Outro rancheiro, Dan Hickey (Gene Lockhart), mata seu amigo Pedro e seu patrão. A partir daí, Billy se recusa a permanecer em uma vida correta e procura vingança voltando para a condição de fora-da-lei.

Observações: Baseado no livro: “A Saga de Billy, The Kid” (em tradução livre), de Walter Noblus Burns e roteirizado por Gene Fowler, este longa-metragem faz uma viagem pela vida de William Bonney (Billy The Kid) – personagem real da história do velho oeste –, que perdera a família aos 14 anos de idade e vivia de delinquências. O ano é o de 1877, Billy é destemido, bom no gatilho e afamado, tendo vivido de 1859 a 1881. A história dirigida por

David Miller e Frank Borzage é baseada em fatos reais, mas, seus argumentos e floreamentos, são totalmente fictícios, inclusive, no que diz respeito aos nomes dos personagens. O mote da obra é o mesmo de “*Jesse James*”, ou seja, o progresso e a mudança de valores, dentre os quais se destaca o da substituição da lei ‘do olho por olho’ pela lei escrita e suas argumentações. Os valores de *Billy the Kid* são os de não atirar pelas costas e não o fazer a um homem desarmado, só que estes entram em desuso. A introdução a outro modo de vida e o polimento social, por exemplo, também fazem parte do floreamento que David Miller imprime ao filme. A fita aborda a situação da mulher, cujos homens morriam e as deixavam desamparadas, e o cotidiano das famílias, mostrando festas e reuniões familiares com sinais de refinamento cultural, música e bons modos. Mr. Ward (Henry O’Neil) era o editor do jornal, cuja prensa vivia com problemas, um editor que tudo acompanhava de perto para contar a seus leitores. O filme, assim, mostra o outro lado do progresso, o da informação, além de evidenciar o poder de eternização do mito.

Considerações: Mesmo com as cidades já estabelecidas, as escolas não aparecem, as referências feitas são relativas a leitura. Quando Mr. Ward é perguntado pelo ferreiro porque a comunidade tinha interesse por sua prensa, Mr. Ward responde: “entenderia o porque se soubesse ler”. Naquele lugar inóspito, em que o progresso estava chegando, simbolizado pela ferrovia e pela imprensa, a ausência da escola é mais uma vez sinalizada pela imprensa e pela necessidade de leitura. A civilização das cidades do Leste é dada pelo letramento, como se vê em “*Buffalo Bill*”. David Miller fica no raso do mundo da Broadway, como era seu estilo, com muitos floreamentos romanescos e clichês de *western*, como tiroteios e duelos, enquanto Borzage não se dá a opinar muito. No filme, que possa ter alguma relação com a escola, só é citado o fato da necessidade de leitura. Já sobre a imprensa, ela é pontuada como coadjuvante do progresso. Nessa época, a pessoa do segundo diretor nem entrava nos créditos oficiais da película, era uma mera formalidade curricular, tanto para o filme como para o diretor, que, assim, contava muito mais com um assistente do que com um codiretor com voz ativa para impingir sua marca.

5.3.3 “Buffalo Bill” (William A. Wellman, 1944)

Figura 4 - Cena do filme “Buffalo Bill”.



Fonte: cinema10.com.br

Sinopse: William Frederick Cody, que atendia pelo codinome de Buffalo Bill, é um homem da fronteira. Foi batedor da cavalaria americana, caçador de búfalos e *showman*. A história tem início com Buffalo Bill (Joel McCrea) conhecendo e se apaixonando por Louisa Frederici (Maureen O’Hara). Bill sabia ler, mas tinha dificuldades para escrever e recebe um bilhete de Louisa convidando-o para um jantar em sua casa com sua família e amigos políticos importantes. Bill vai à escolinha de crianças e pede à professora, a índia Estrela Caída (Linda Darnell), que escreva a resposta do bilhete no quadro e Buffalo Bill para que ele copiasse. Bill é um homem bruto que não sabe pegar num garfo, é amigo dos índios, mas é um homem branco. Guerreira contra os índios na batalha de War Bonnet e mata o chefe *cheyenne* Mão Amarela, que havia estudado em escola de homens brancos e sabia ler e escrever, e frisa isso. Depois de tudo, Buffalo Bill vira herói e vai receber honrarias na cidade New York, lá fazendo o discurso mais antiamericano que o congresso já ouvira, e possivelmente à época, o cinema também. Wellman acende todos os holofotes em cima dessa cena. Buffalo Bill é tido historicamente como o primeiro *showman* do mundo a levar o espetáculo da matança indígena, da conquista do velho oeste, para o palco e transformá-lo em *show*.

Observações: Buffalo Bill é outro personagem real da história do velho oeste. Outra lenda fabricada por meio dos jornais e revistas da época. O jornalista desta vez é chamado de Editor (Fred Graham) e é responsável pela imagem de Buffalo. A imprensa já não mais se contenta em dar a notícia, ela já manipula a opinião pública, fabrica e derruba heróis. Buffalo Bill é o homem da fronteira que vive a mistura das duas culturas na sua própria vivência. Ele é amigo de índios, defende seus interesses básicos, como o direito a território e à alimentação. Apesar de matar búfalos, questiona a forma irresponsável com que é feita (na cena de pessoas em um trem atirando nesses animais a esmo na pradaria ao longo da linha férrea) e vive um grande conflito interno entre, de um lado, a honra e o dever, e, de outro, a nova realidade que surge com a civilização chegando ao velho oeste. Ele se reinventa e retorna para o Oeste, que é seu lar. Mas, o mais interessante do diretor Wellman – homem de tradições americanas, vindo de família conservadora – e dos roteiristas Clements Ripley e Cecile Kramer foi o de incluírem o discurso de Bill no congresso quando lá comparece a um jantar em sua homenagem:

Não concordo com o General Sherman de que o bom indígena é o morto. Pelo que eu vi, o indígena é um americano nascido livre que lutará pelo seu povo, por sua terra e seu meio de vida como qualquer outro americano. Se vocês conhecessem os indígenas e pudessem vê-los pessoalmente, como vivem na natureza com nada além das mãos nuas, vocês jamais os forçariam a violar tratados para não morrer de fome. Mas o problema é que vocês não sabem o que estão fazendo. É por isso que nós do Oeste e os indígenas temos que sofrer. Há apenas um indígena que vocês conhecem e em quem vocês pensaram, aqui está ele, Mr Vandervere, o indígena em sua moeda (BUFFALLO Bill, direção: William A. Wellman, USA, 1944. DVD, 90 Min, P&B.).

Colocar esse discurso em um filme em plena Segunda Guerra Mundial é uma ação de questionamento visceral capaz de mostrar o estilo crítico de Wellman, independente de suas origens tradicionalistas e quatrocentonas. Quanto ao mais, para amenizar a contundência de sua abordagem e conquistar um público mais afeito ao produto cinematográfico, não faltaram romance e relatos cotidianos, mas o doce veneno do fomento a um tipo de pensamento fora do modelo hegemônico e mais voltado para a ‘esquerda’ está lá.

Considerações: A partir do estilo de Wellman para direcionar seus argumentos verifico que o questionamento do letramento está presente quando o diretor coloca o homem da fronteira voltando-se para as letras assim que se aproxima de um mundo mais polido. Na cena em que, com seu filho já nascido, a mulher lhe pede para ir para o Leste para criar o menino com mais conforto, na civilização, com médicos e escolas, o protagonista diz que médicos não são necessários, tendo em vista que ela tinha acabado de dar à luz pelas mãos de uma índia, e

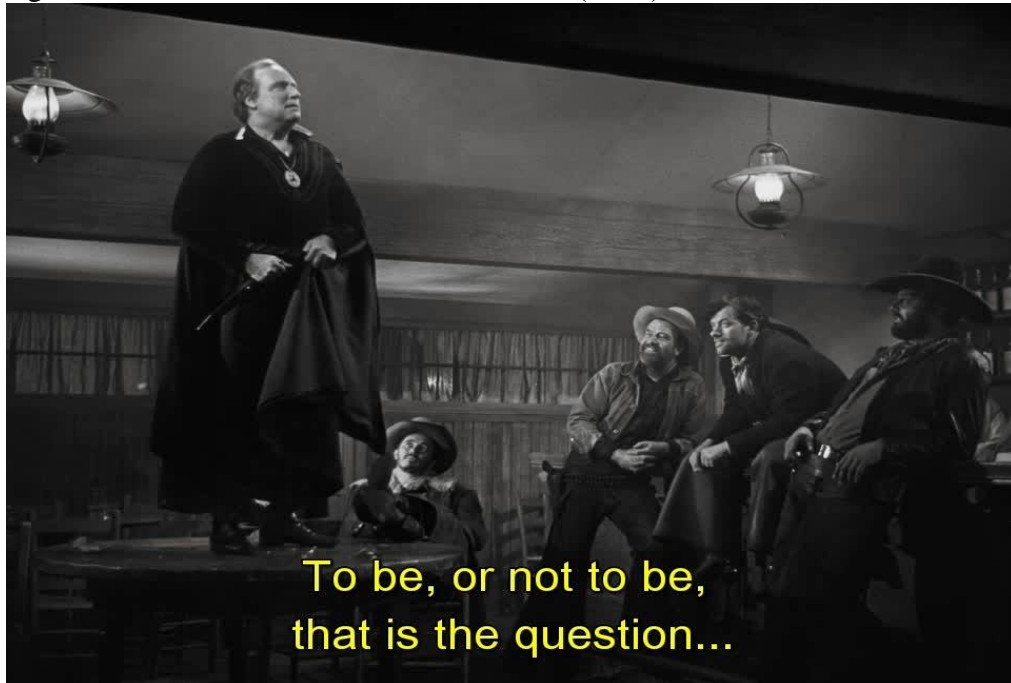
quanto a escola... ficam as reticências no diálogo. Ao que parece, fica subentendido ser a escola um espaço exclusivo de uma elite, para um contingente de pessoas que habitam a o lado ‘civilizado’ da sociedade.

A escolinha que tinham no forte onde estavam no Oeste, da qual Bill dispunha de vez em quando, tinha como professora uma índia que queria ser branca, que era apaixonada por Buffalo Bill e que se questionava quanto à possibilidade de ser tão bonita e atraente como uma branca. Era ela quem ensinava a língua dos brancos aos filhos dos colonos brancos. Um importante registro é de que foi morta na batalha de *War Bonnett* sem sequer ser substituída. A escola naquele forte mostrava-se um luxo dispensável. Em se tratando de William A. Wellman e de sua assertividade em questionar o *status quo* (do qual se beneficiava, é claro, até para estar dirigindo uma produção hollywoodiana) acredito não haver exagero em colocar tal suposição nessa conta.

Em outra cena, já em New York, quando se torna atração de *show* sobre o velho oeste, Wellman coloca um grupo de crianças aprendendo a atirar com Buffalo Bill. Elas perguntam a Bill se no velho oeste existem escolas e se as crianças indígenas aprendem aritmética, ao que Bill responde que sim, existem escolas, mas o que tais crianças aprendem é a montar, a pescar, a caçar e a nadar. Isso parece evidenciar o questionamento silencioso feito pelo diretor em relação à cultura do armamento e às aulas de tiro como atividade diversificada das crianças do Leste e a contextualização da escola às necessidades de sua comunidade. Por esses e outros aspectos, mostrou-se interessante saber quem é o diretor. Essa é a linha de Wellman, o que jamais seria visto, da mesma forma, em um filme de John Ford.

5.3.4 “Paixão dos Fortes” (*My Darling Clementine*, John Ford, 1946)

Figura 5 - Cena do filme “Paixão dos Forte” (1946)



Fonte: bertrandcouderc.blogspot.com

Sinopse: O longa-metragem conta a história de um momento na vida de Wyatt Earp, personagem real da história dos Estados Unidos. Num recorte de tempo de sua vida, Wyatt Earp (Henry Fonda) e seus três irmãos, Morgan Earp (Ward Bond), Virgil Earp (Tim Holt) e James Earp (Don Garner), tocam uma boiada e são vigiados por Oldman Clanton (Walter Brennan) e seus quatro filhos. Enquanto pernoitam na cidade de *Tombstone*, o gado é roubado e James Earp é morto. Wyatt então decide se estabelecer na cidade, torna-se xerife e começa a ‘limpeza’ com a força da lei e da ordem. Seu aliado mais dissonante é o médico cirurgião Doc Holliday (Victor Mature). Após conseguir seu intento, Wyatt Earp ergue a igreja, que tem seu primeiro culto com a cidade toda presente no domingo pela manhã, com a promessa de criação de uma escola (a ficar sob a égide da igreja) que teria como professora Clementine Carter (Cathy Downs).

Observações: a premissa maior do filme de John Ford é a substituição da selvageria da lei de *gangsters* pela lei e pela ordem. A história que Ford conta, segundo ele, foi narrada para ele pelo próprio Wyatt Earp (1848-1929), a quem Ford conheceu pessoalmente. A questão das diferenças culturais em função do letramento é enfática quando o diretor coloca um ator de

teatro recitando Shakespeare no reduto de Oldman Clanton, sob uma saraivada de tiros e zombarias. Em seguida, chegam Doc Holliday e Wyatt Earp para levá-lo para o teatro para se apresentar, e Doc termina sua citação de Hamlet sob o olhar apavorado de Earp. A associação da selvageria à falta de polimento cultural é visceral em “Paixão dos Fortes”. Doc é um médico formado que está doente e que vive no velho oeste numa insatisfação visível e enfatizada. Não se encaixa em lugar nenhum. Wyatt Earp, por sua vez, vai conduzindo o gado, instituindo a lei e a ordem, para, por último, vislumbrar o polimento.

Considerações: Assim como em “*Billy The Kid*” e em “*Jesse James*” a ordem vigente também muda em “Paixão dos fortes”. Mas o diferencial deste filme é o humano. John Ford insere os pequenos detalhes cotidianos que marcam o indivíduo e sua origem: o contraponto entre a garota de saloom Chihuahua (Linda Darnell) e a moça da cidade Clementine Carter; as diferenças entre Wyatt Earp/ Doc Holliday/Oldman Clanton e todos os demais passando pelo polimento, pela educação, pelos valores, ou seja, pelas redes que constituem esses indivíduos. *Tombstone* é a cidade que sintetiza o processo de desenvolvimento que, de igual modo, são vistos em Liberty, de Jesse James, no povoado de “*Billy The Kid*”, e ainda no forte e na cidade grande de “*Buffalo Bill*”. Na verdade, é a cidade que mostra a constituição do novo *status quo* e as instituições que vão surgindo como estruturais no processo de avanço do ‘progresso’ no velho oeste. Nela, a escola era a última das instituições que fundamentavam aquela estrutura de sociedade, cuja inauguração vinha sempre depois da igreja. O filme de *western* que não mostrasse uma cidade estabelecida, ainda gozando da lei ‘do olho por olho, dente por dente’, sem apresentar nenhuma estrutura educacional, muitas vezes nem a família, somente homens solitários que duelavam por disputa de poder, estava num estágio anterior na formação em processo de uma sociedade do velho oeste. Isso é asseverado, por exemplo, em “Caravana dos Bravos”, analisado a seguir: um filme cheio de crianças e sem escola.

5.3.5 Caravana dos Bravos” (“Wagon Master”, John Ford, 1950)

Figura 6 - Cena do filme “Caravana dos Bravos” (1950).



Fonte: eovideolevou.com.br

Sinopse: Dois vendedores de cavalos, Travis Blue (Ben Johnson) e Sandy (Harry Carey Jr.), são contratados como guias de uma caravana de mórmons que vai se aventurar Oeste adentro à procura da terra prometida. Com cerca de cem famílias, a maioria composta por mulheres e crianças, o comboio parte para viver uma nova vida e fundar sua colônia no Oeste. No meio do caminho encontram um carroção de vendedores de elixir que se junta ao comboio e um grupo de bandoleiros que dificultam bastante a viagem. O longa-metragem faz um passeio pelo cotidiano das famílias do velho oeste e é um *roadmovie* no melhor estilo ‘*westerniano*’.

Observações: o tempo de produção do filme é o pós-guerra e enfatiza as origens do estado do Utah – terra mórmon por excelência – versando sobre o começo da civilização no velho oeste em relação à constituição da família. John Ford sai da seara dos bandoleiros e dos confrontos com indígenas para mostrar como as famílias viviam, quem eram as pessoas que acreditavam no sonho americano, trazendo um festival de crianças brincando durante as paradas do comboio quando se faziam os acampamentos. A abordagem do cotidiano das famílias do

velho oeste é o grande mote do filme. Nele estão presentes: a boa acolhida dos índios às famílias - diferente da mostrada pelos homens solitários - as reuniões, as festas, as comemorações e a forma com a qual enfrentavam os perigos advindos da terra inóspita. Apesar de todo esse contexto, não há escolas, mas a velha citação do ‘não sei ler’, ‘não sou bom nisso’, feita por um dos bandoleiros acolhidos pelo comboio, apontando para os letreiros do carroção dos vendedores de elixir e conversando com o vendedor. Há também a ênfase na ignorância, mostrada quando o *uncle* Shiloh Clegg (Charles Kemper), chefe dos bandoleiros, que entende, equivocadamente, que o vendedor de elixir é um médico e o intima a retirar um projétil de seu ombro, dizendo não gostar de mentirosos. Ou seja, a cena evidencia o não discernimento quanto à diferença entre um possível charlatão e um médico.

Considerações: “Caravana dos Bravos” assevera a consideração de que, após a formação de um vilarejo, de uma cidadezinha, suas instituições básicas constituintes se dão com a chegada da lei e da ordem, existindo apenas, antes disso, o *saloon* e a delegacia. O filme de John Ford mostra o processo de colonização começando, ainda bem insipiente. A igreja e a escola veem depois, sendo que antes desse advento a escola não é sequer cogitada, mesmo que os indivíduos e suas necessidades (aos olhos de hoje) aí estivessem presentes.

5.3.6 “Rio Bravo” (*Rio Grande*, John Ford, 1950)

Figura 7 - Cena do filme “Rio Grande” (1950)



Fonte: classicwesterns.wordpress.com

Sinopse: Depois de reprovado em matemática em West Point, uma das escolas militares mais tradicionais da América, Jeff Yorke (Claude Jarman Jr.), filho do comandante Kirby Yorke (John Wayne), alista-se na cavalaria e passa a servir no forte comandado pelo pai. A mãe, Mrs Katleen Yorke (Maureen O'Hara), com a firme certeza de trazer o filho de volta, rumo para o forte e tenta convencê-lo a voltar para casa, e ao pai, a assinar a sua baixa. Em meio ao imbróglio familiar, a cavalaria se prepara para lutar contra os Apaches. Os índios sequestram as crianças do Forte, durante a transferência de mulheres e crianças para o Forte Bliss, e as mantêm numa igreja. Depois de fogo serrado, as crianças são libertadas e os soldados condecorados.

Observações: “Rio Bravo” é o terceiro filme da trilogia da cavalaria de John Ford e, como sempre, ele a transforma num lar. Com direito a jantar íntimo, brigas familiares, serenatas e muita luta com índios. A tribo escolhida dessa vez é a dos índios Apaches, na fronteira com o México. O Forte Starke, comandado por Kirby Yorke, tem batedores índios e esses são impedidos de fazer seus rituais e cultos, cantorias e cerimônias, e são moldados num perfil de traiçoeiros. São chamados por um oficial francês, tido como o bom idioma da civilização, de ‘selvagens’ e ‘bárbaros’ e, na condecoração dos soldados, de ‘hostis apaches’. O letramento é evocado em relação aos próprios homens da cavalaria e na incipiência da capacidade do filho do comandante, que lá está por haver sido reprovado num lugar melhor.

John Ford homenageia os irlandeses, (sua ascendência) com a música “Glória aos Bravos Irlandeses”, ao mesmo tempo em que faz apologia à superioridade da nação americana e salva o futuro dos Estados Unidos, por meio das personagens das crianças, além de conceder honrarias aos destemidos da Cavalaria. A trama se passa num tempo em que os valores ainda se concentravam na palavra, restando ao romance se configurar como a argamassa que alinhava o roteiro com um humor ingênuo.

Considerações: o ano é o de 1950, plena época do macarthismo quando fazer apologia a igualdades, além de não ser do estilo de Ford em relação aos índios, ainda traria alguns problemas. Evocar o letramento, como o fez Willian A. Wellman e David Miller, fugiria a seu estilo. Então, como bom militar que foi, durante a Segunda Guerra, conhecedor das limitações do corpo militar, limitou-se a lançar a pecha do não letramento sobre os menos graduados, dizendo, como um demérito, que para lá iam os menos preparados. Exemplo disso é quando confere ao soldado Yorke, reprovado em matemática, a condição de ser lotado no pelotão do Sargento-Major Quincannon (Victor McLaglen), um xucro com problemas em

relação à semântica inglesa, o mesmo que tira dúvidas com o médico do Forte: “Doutor, o senhor que é um homem letrado, pode me dizer uma coisa?...o que é um incendiário?”. Não existe escola no forte militar, mas lá vivem muitas crianças. O letramento sempre esteve presente de forma bem sutil nas películas de Ford e, sendo ele o cineasta meticoloso que foi, os elementos presentes em seus filmes não estão lá à toa, como pode ser visto em “O Homem que matou o Facínora”.

Em relação ao despreparo da cavalaria e à seleção de seus integrantes, o cineasta já havia abordado o tema no treinamento dos recrutas em “Forte Apache”, o primeiro filme da trilogia da cavalaria. Ao militar cabe somente montar, atirar e ter disciplina, sendo ele relegado à ignorância política e epistemológica.

“Rio Bravo” vale como uma amostra da visão de John Ford sobre o cotidiano dos soldados e das mulheres do Forte, que lavam roupa no rio e frequentam os jantares com autoridades, bem como sobre os costumes na criação das crianças, e a cultura do cavalheirismo. Isso, sem falar do rastro de epistemicídio muito bem definido e defendido pelo cineasta.

5.3.7 “E o Sangue Semeou a Terra” (“Bend of the River”, Anthony Mann, 1952)

Figura 8 - Cena do filme “E o sangue semeou a terra” (1952)



Fonte: luciointhesky.wordpress.com

Sinopse: Glyn McLyntock (James Stewart) era um homem da fronteira que realizava assaltos; decide, então, ajeitar a vida, tornar-se rancheiro, e criar gado. Aceita ser guia de um comboio de colonos que está se dirigindo para um pedaço de terra nas montanhas. No meio do caminho, liberta Emerson Cole (Arthur Kennedy) da forca, este era um homem que roubava cavalos, um bandoleiro do Kansas. Juntos seguem viagem até Portland, onde Cole decide ficar. O inverno está chegando, o caminho de subida da montanha com carroças cheias de suprimentos é complicado, então, o comboio decide comprar mais suprimentos no Porto e alugar um espaço num barco a vapor que subiria o rio para levá-los, devendo os suprimentos ser aguardados em seu destino. Após dias em sua terra a encomenda não chega. Descobrem então que, por causa da corrida do ouro, os barcos já saíam lotados e os preços aumentaram. Quando vão à cidade resolver a querela, conseguem ajuda de um grupo de homens para levar os suprimentos por terra, mas os tais pretendem renegociá-los a um preço maior para os mineiros no meio do caminho.

Observações: O filme de Anthony Mann é cheio de camadas superpostas quanto a seu enredo. Na primeira está o herói, um herói hesitante, que sempre pensa duas vezes: anda desarmado, sempre munido de logísticas e de estudos de possibilidades. Na segunda, ao mesmo tempo em que aborda o progresso, questiona os valores e filosofa. É quando coloca a questão: ‘Um homem pode mudar?’, a partir da qual traça uma analogia com a metáfora da maçã podre que contamina todo um cesto, pondo-se a questionar se um homem, com sua complexidade, pode ser comparado a uma maçã. Depois, coloca esse homem diante da questão: a gratidão ou cem mil dólares, os valores humanos ou o dinheiro? Isso, para 1952, em pleno momento de ‘caça às bruxas’ não era uma boa ideia, principalmente por que mexia com o mito do americano, sua própria criação. Desmistificava esse herói bravo e o colocava na condição de mercenário. Mann ainda mistura tudo isso ao romance e, assim mesmo, o desmistificando, deixando a mocinha, Laura Baile (Julie Adams) – uma heroína que usa calças compridas e não é afeita a firulas – descobrir os problemas de caráter do amado, antes de se casar.

Considerações: Anthony Mann versa sobre o estabelecimento de uma colônia de povoamento e suas estratégias de assentamento. Primeiro, a construção das casas dos colonos, depois a ‘casa em comum’ – a igreja (a expressão é essa) – e, por fim, a escola. Já havia uma professora escolhida pelos colonos, em consonância com o que era proferido pela lei quanto à instituição de escolas, na época. Mas o diretor não apresenta esse desfecho em imagens,

somente em narrativa verbal. A cena final de “E o Sangue semeou a terra” é extremamente significativa quando o herói ouve o ‘Muito Obrigada’, sonoro e pausado, expondo o alcance de seu objetivo – a opção feita em detrimento de ter escolhido o dinheiro. Na concepção de Mann, valeu a perda dos cem mil dólares.

Pelo que se vê a respeito do filme desse diretor, mais uma vez se referendam os passos que a colonização de povoamento segue até se chegar ao ponto da construção de escolas, sendo este enredo o mesmo de “Caravana dos Bravos”, qual seja, o do processo de assentamento de colonos com suas famílias no Oeste.

5.3.8 “Rastros de Ódio” (“The Searchers”, John Ford, 1956)

Figura 9 - Personagens principais do filme “Rastros de Ódio” (1956)



Fonte: westerncinemania.wordpress.com

Sinopse: Após lutar na Guerra de Secessão, Ethan Edwards (John Wayne) volta para a casa do irmão para reencontrar sua família. O território é o Texas e a tribo indígena que habita o espaço é a dos comanches. Na noite em que retorna, o chefe Scar (Henry Brandon) e sua tribo

sequestram sua sobrinha Martha Edwards (Dorothy Jordan) e Debbie Edwards (Natalie Wood) e matam todo o restante da família, incendiando a casa. Ethan junta-se ao mestiço Martin Pawley (Jeffrey Hunter) e ao reverendo/capitão Samuel Clayton (Ward Bond) e fazem um grupo de busca. O longa-metragem perfaz um tempo de cinco anos nesse intento.

Observações: “Rastros de Ódio” é um dos filmes mais completos em relação à mistura de aspectos que John Ford já fez. Nele, o diretor mistura aspectos religiosos, militares, culturais, emocionais, familiares, sociológicos e antropológicos e educacionais, num filme de 1956. Ethan é um ex-militar que ficou longe de casa durante três anos depois da guerra, convivendo com tribos, tendo aprendido a falar a língua dos comanches, não precisando de intérprete. Conhecia suas crenças e usava seus princípios contra o próprio povo indígena, num jogo de xadrez interessante. O pastor, por sua vez, é um ex-capitão da cavalaria comandante da expedição que, ao matar índios, grita: “Aleluia”! Os homens são perturbados, por sua jornada dura e sem ternura, do que é exemplo a personagem Mose Harper (Hank Worden), um louco que não quer dinheiro, apenas deseja uma cadeira de balanço em frente a uma lareira. Já Mrs Jorgensen (Olive Carey) é uma professora aposentada, da boca de quem sai o discurso mais americano já dito por um civil – e mulher – num filme de John Ford. Sua filha Laurie Jorgensen (Vera Miles) é uma mulher afoita que veste jeans e lê correspondências para a família, este que era o meio de comunicação usado naquelas paragens. O filme não deixa de ter aventura e ação, mas é eivado de aspectos constituintes de uma sociedade – a americana – e do próprio fazer do homem em sua constituição como humano.

Considerações: Em relação ao aspecto educacional o filme se mostra interessante. Não existe uma cidade constituída, o que há são residências esparsas e vizinhos que se conhecem e se consideram. A professora aposentada era de ensino médio – *high school* – o que pressupõe ter vindo do Leste para se estabelecer com o marido na região. Ford coloca em sua boca o seguinte discurso, após seu marido dizer que fora aquele país que matara seu filho: “*Somos texanos. Um texano nada mais é do que um ser humano em apuros. Este ano, no seguinte, e talvez durante mais cem anos será assim, mas não sempre. Um dia esse país se tornará um lugar ótimo. Talvez tenhamos que morrer antes que esse dia chegue*”. E o marido explica seu engajamento numa frase. “*Ela era professora*”.

Outro momento espetacular de imbricação cultural em relação a letramento é o encontro de Ethan Edwards com o chefe comanche Scar. É quando Ethan pergunta: “*Você*

fala inglês muito bem para um comanche, quem te ensinou?”. O chefe comanche responde: *“E você fala comanche. Quem te ensinou?”*

Em “Rastros de Ódio” – “The Searchers” no original – o aprendizado em todos os sentidos é a mola propulsora da história.

5.3.9 “O Homem que matou o facínora” (“The man who shot Liberty Valance”, John Ford, 1962)

Figura 10 - Cena do filme “O Homem que matou o facínora” (1962)



Fonte: criticpop.blogspot.com

Sinopse: O senador Ransom Stoddard (James Stewart) volta à cidade de *Shinbone* para o funeral de um de seus melhores amigos, Tom Doniphon (Jonh Wayne), juntamente com sua mulher Mrs Halley (Vera Miles) e assim que chega à cidade é interpelado por um jornalista e seu editor para dar uma entrevista. O senador aceita e essa consiste em contar a sua trajetória, que tem como ponto de partida a sua chegada a então cidadezinha de *Shinbone*, há décadas atrás, falando de sua amizade com Tom Doniphon e da verdadeira versão da lenda que o aponta como matador de Liberty Valance, um dos maiores *gangsters* do Oeste.

Observações: “O homem que matou o facínora” é uma ficção baseada na história de Dorothy M. Johnson (1905-1984). O filme em questão junta as duas estrelas dos filmes de *westerns*, os

‘queridinhos’ de John Ford e de Anthony Mann, atuando juntos, respectivamente, John Wayne e James Stewart. O longa-metragem conta a história do estabelecimento de uma cidade, desde a era dos *gangsters* até a instituição da lei e da ordem, e a formação de um estado com representantes no congresso americano. Quando o senador Stoddard e sua mulher chegam à cidade para o funeral de Tom Doniphon, Mrs Hallie diz: “*como essa cidade mudou, tem hospital, escolas de ensino médio (high school), lojas...*”.

De todos os filmes de *westerns* vistos que abordam a colonização de povoamento, “O homem que matou o facínora” é aquele em que o crescimento citadino percorre um extenso processo e chega às raias da constituição de uma grande cidade. Nele, o jornal já é um grande jornal, o “*Shinbone Star*”, de seu fundador, Mr. Dutton Peabody (Edmond O’Brien); a Ferrovia já corta a cidade e a liga a Washington; e as carruagens estão aposentadas.

O filme é uma narrativa desse processo de crescimento, tanto econômico quanto político e educacional. “O homem que matou o facínora” é um filme citadino que apresenta o choque entre dois mundos, o do Leste, representado pelo advogado recém-formado, e o da cidadezinha do Oeste, em que o banditismo é representado por Liberty Valance (Lee Marvin), um homem sem escrúpulos e sua gangue. De um lado, o homem civilizado, letrado, cheio de credenciais e ideologia. De outro, a lei do Oeste: a garrucha. Na primeira cena das memórias do senador, Liberty Valance o assalta, rasga o livro de direito e o surra. O paradoxo entre as duas realidades é grande e proposital: um homem que não bebe em meio a bêbados, um homem que não anda armado em meio a pistoleiros; com as boas maneiras passando longe, postas como medida das diferenças. Na cena em que Mr. Peabody tenta ensinar a Hallie, que era garçoneiro no restaurante do tio, a colocar os talheres à mesa, dizendo qual talher fica à esquerda e qual é à direita, a resposta é hilária: “*Qual o seu problema? O Sr. é supersticioso ou coisa assim? O que vai comer?*”

John Ford, diretor competente e detalhista jamais colocaria essas pequenas sutilezas se não quisesse fazer analogias e mostrar o quanto a ‘evolução’ se deu, o quanto o ‘progresso’ fez diferença. A linha política ‘de direita’ de Ford diz o quanto o país cresceu, o quanto os EUA são um país próspero e exemplar. Nessa linha de entendimento não poderia faltar a escola. E não faltou.

Considerações: As pontuações de John Ford no filme “O homem que matou o facínora” sobre a escola a colocam num momento em que a cidade já está instituída e há a necessidade de crescimento. O advogado, Sr. Stoddard, descobre que Hallie, sua família e boa parte das pessoas da cidade não sabem ler. Quem compra os jornais e os lê é uma elite. Os

trabalhadores, o homem comum, não leem. Mas para que a cidade deixe de ser mandada por facínoras há que ser representada no congresso, há que se dar um movimento de politização, logo, há a necessidade de leitura. E é essa mola mestra que move a cidade a frequentar as aulas em que o Sr. Stoddard é o professor. Cada um tem sua motivação pessoal, Hallie, por exemplo, quer aprender a ler para ter acesso direto à Bíblia, sem passar pelos sermões pastorais.

A sala de aula funciona nas dependências do jornal e, lotada de crianças e adultos, tem a foto de George Washington na parede e a frase “A Educação é a base da lei e da ordem” escrita no quadro-negro. Nela, até o xerife bonachão aparece. O discurso de Ford e dos roteiristas James Warner Bellah (1899-1976) e Willis Goldberg (1898-1979) posto na boca das personagens é fantástico, principalmente para a época, 1962:

O professor Ransom Stoddard diz:

— Começamos nossas aulas estudando o nosso país e sua forma de governo – e pergunta à Nora [Jeanette Nolan] o que é república.

Nora Responde:

— República é um Estado onde o povo é o chefe e se os manda-chuvas de Washington não fizerem o que queremos, não votamos mais neles, nunca mais!

O professor continua:

— Alguém lembra da lei da terra?

Pompey [Woody Strode], o negro, responde:

— Escrita por Thomas Jefferson é a declaração de independência – e continua: – acreditamos que estas verdades são evidências... e esquece o resto.

O professor completa:

— ...de que todos os homens são criados iguais.

Pompey acrescenta:

— Eu sabia, mas eu esqueci.

(O HOMEM que matou o facínora. Direção: John Ford, 1962. DVD, 124 min. P&B)

Nesse diálogo, John Ford mostra, certamente de forma intencional, que a escola era o espaço de reprodução da ordem vigente, mas também de questionamento. E o diálogo segue. Tom Doniphon adentra a sala de aula e chama Pompey à suas responsabilidades: “(...) *pare de desperdiçar tempo aqui e vá cuidar de seus afazeres. Ao trabalho! Sua educação acabou.*” Pompey sai da sala correndo. Tom ainda briga com o professor diante da turma inteira, questiona a liberdade de imprensa e as consequências de algumas notícias em relação aos rancheiros e traz novidades das atividades dos *gangsters* e de Liberty Valance. Em seguida, grita com Hallie: “*Hallie, volta para a cozinha, não quero você na linha de fogo*”. Ford, então, coloca uma fala na boca de Hallie, que é o que ele vem fazendo, aos poucos, em toda a sua filmografia com relação às mulheres, quando se trata de comportamento e vestimentas: “*O que eu faço e onde eu vou, não é da sua conta*”. Depois desse episódio, o professor

Ransom Stoddard apaga a inscrição do quadro negro e diz: “Para combater a força não adianta conversa”.

O filme narra, mais do que o crescimento de Shinbone, narra o processo de instituição da democracia, da lei e da ordem, o que é evidenciado quando vão todos para uma assembleia para escolher os delegados que representarão a cidade na convenção de Washington. Com a inscrição “*Capital, lá vamos nós*” a votação se dá baseada na lei que dá a proporcionalidade de delegados em relação à quantidade populacional, e ela pode escolher dois delegados, ou seja, já é uma cidade de aporte respeitável. Destaca-se nesta cena o fato de Ford colocar os eleitores para enfrentar Liberty Valance no território ideológico, no qual as armas são outras. E quando a notícia da derrota de Liberty Valance a candidato a delegado sai nos jornais, o facínora quebra a redação do jornal e deixa o editor à beira da morte.

Como um bom *western* tem que ter duelo, Ford não poderia dispensar tal prerrogativa e põe o professor/advogado/delegado para enfrentar o facínora no território dele (o da violência). Porém, o ganho é lenda. No duelo estão simbolizadas as duas lógicas, os dois mundos. O filme é um painel de diferenças culturais e uma confissão de que “quando a lenda se torna fato, publica-se a lenda”.

5.4 Epílogo

Todos os filmes analisados têm em seu roteiro um aspecto em comum, além do contexto do velho oeste e de todo o arcabouço, o crescimento da cidade. Nos filmes de *western* que são ‘a cereja do bolo’ do gênero, os de *gangsters* que dão espaço para o homem solitário e fora-da-lei – sendo percebidos como os que vendem o estilo do gênero – a escola sequer é cogitada. Por isso, os filmes escolhidos fogem desse arcabouço e trazem o povoamento em níveis de implementação diferentes, abarcando o cotidiano do homem do velho oeste, suas cidades e famílias. Sendo assim, sobre a escola o que ficou bem marcado foi a forma como aparecem nas películas.

Usar os filmes, nos termos de Certeau, a partir de suas conexões com a História, levando em conta as suas fabulações no tratamento do real, de acordo com o que se podia dizer na época das produções e conhecendo quem o diz, ajudou-me a chegar às considerações acerca das ausências das escolas na maioria dos filmes de *westerns*.

A premissa de considerar o filme como personagem conceitual, como aquele que traz, a partir de suas redes, aspectos para se pensar esse caminho da escola na constituição da nação americana, sendo desenhada pelos filmes, percebendo sua lógica e o aporte epistemológico, abriu-me as possibilidades de chegar a considerações acerca do tema.

Embora sejam duas circunstâncias diferentes – a aparecer nos filmes e fazer parte da constituição dessa criação de nação – as duas têm interseções, que são abordadas nos filmes em que o contexto histórico favorece tais aproximações.

Neste ponto, a julgar pelo observado nos filmes integrantes da presente pesquisa, posso afirmar que eles, pertencendo ao *espaçotempo* da conquista do Oeste, com foco no movimento das famílias no processo de instituição de vilas e de pequenas cidades e de assentamento de colonos, a escola fazia parte das necessidades e das conversas. Em algumas películas há personagens que a compõem – caso da professora, mesmo aposentada e fora do exercício da função. Mas só aparecem na narrativa como instituição depois de aberto o caminho para o crescimento e observações de polimentos sociais. A escola surge com a ferrovia, com a imprensa e com a busca por direitos políticos e civis. Num velho oeste já bastante amadurecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE SIGNIFICOU ESTA PESQUISA

As imagens, portanto, são propriamente as coisas do mundo. Uma consequência deve, logicamente, decorrer disso: o cinema não é o nome de uma arte. É o nome do mundo.

Jacques Rancière

Ao término de uma pesquisa que levou dois anos entre amadurecer a pergunta a ser feita, acertar o passo do que seria pesquisado – escolha de autores, temas e áreas pertinentes, leituras, fichamentos e elaboração do texto que contivesse as ideias a serem esboçadas – e em vias de dar a tão esperada resposta à pergunta inicial, dou-me conta de alguns aspectos bem interessantes. Por exemplo, por quais caminhos me levou esta pesquisa, o quanto minhas redes de significações cresceram, quantas teorias foram conectadas a partir de um movimento de procura de uma resposta; em que grandeza os filmes pesquisados, antes mesmos dos escolhidos, foram personagens conceituais para pensar aspectos outros, como a história dos Estados Unidos, a História do cinema, a conexão dos filmes com sua época, com sua tecnologia de produção, também associada a um momento político e econômico, e que é indício dela. Ocorre-me perceber com lucidez o quanto vim tecendo, por este caminho afora, uma rede de conhecimentos e significações pessoais nessas áreas, a partir do cinema.

A pesquisa em questão proporcionou reinventar-me de maneira intensa como pesquisadora num início de trajetória como tal. Vivenciei a possibilidade de reafirmação das proposições de Marc Ferro em relação ao cinema como uma possibilidade de contra-análise da sociedade e de uma época, e que o postula como um dos instrumentos de análise histórica. Exercitei os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos e os diferentes usos preconizados por Certeau, ambos intensamente ligados. Pude diversificar meu olhar sobre o cinema e o seu uso foi outro aspecto interessante, como a vertente de personagens conceituais, de acordo com as ideias de Deleuze. A pesquisa serviu ainda como instrumento político que me levou a mergulhar nos silenciamentos sofridos pelos indígenas, quando os analisei sob a égide do pensamento de Boaventura de Sousa Santos; silenciamentos que ainda existem, seja no que diz respeito às culturas quilombolas no Brasil e à cultura popular na música, seja em outros nichos culturais no mundo todo. Outro ganho, foi a viagem que pude realizar pela História dos Estados Unidos e pelo arcabouço da História da educação daquele país.

Neste momento de desfecho, comecei abordando o que me possibilitou a pesquisa em relação ao pensamento de Marc Ferro, para quem o cinema é um novo instrumento de análise histórica tão potente quanto os documentos que registram fatos e circunstâncias que permitem fazer análises científicas. Assim diz Marc Ferro:

o cinema não tinha nascido quando a história adquiriu seus hábitos e aperfeiçoou seu método, cessou de narrar para explicar. A ‘linguagem’ do cinema verifica-se ininteligível, de interpretação incerta. Porém essa explicação não poderia satisfazer os que conhecem o infatigável ardor dos historiadores, instados a descobrir novos domínios, a considerar como essencial o que julgavam até esse momento interessante. (...) as fontes que o historiador consagrado utiliza formam, no presente, um que é tão cuidadosamente hierarquizado como a sociedade à qual destina sua obra. Como esta sociedade, os documentos estão divididos em categorias, onde se distingue sem esforço, privilegiados, desclassificados, plebeus, um Lumpen. (...) A ciência história se transformou. O filme encontra-se sempre à porta do laboratório histórico (...) por um lado o filme parece suscitar ao nível da imagem, o factual; por outro, apresenta-se em todos os sentidos do termo, como uma manipulação. A direita tem medo, a esquerda desconfia (...) de que realidade o cinema é verdadeiramente a imagem? (...) não é suficiente constatar que o cinema fascina, que inquieta; os poderes público e privado pressentem que ele pode ter um efeito corrosivo; eles se apercebem que mesmo fiscalizado, um filme testemunha. Termina por desestruturar o que várias gerações de homens de Estado, de pensadores, de juristas, de dirigentes ou de professores tinham reunido para ordenar um belo edifício. Ele destrói a imagem do duplo que cada instituição, cada indivíduo se tinha constituído diante da sociedade. A câmera revela o funcionamento real daquela, diz mais sobre cada um do que se queria mostrar. Ela descobre o segredo, ela ilude o feiticeiro, tira as máscaras, mostra o inverso de uma sociedade, seus *lapsus*. (...) a ideia de que um gesto poderia ser uma frase, esse olhar, um longo discurso, é totalmente insuportável: significaria que a imagem, as imagens, esses passantes, essa rua, esse soluço, esse juiz distraído, esse pardieiro em ruínas, essa jovem assustada, constituem matéria de uma outra história que não a História, uma contra-análise da sociedade” (FERRO, 1974, p. 200-203).

Marc Ferro faz toda uma análise sobre o quanto a História já havia instituído seus instrumentos de análise antes do nascimento do cinema e o quanto as fontes que os historiadores utilizavam eram hierarquizadas, categorizadas, classificatórias e fechadas, tanto quanto as sociedades a que pertenciam; ao mesmo tempo em que percebia como o cinema, com uma linguagem incerta e aberta, ficava de fora dessa matriz institucionalizada. O cinema era “uma máquina de embrutecimento e de dissolução, um passatempo de iletrados, de criaturas miseráveis iludidas por sua ocupação” (GEORGES DUHAMEL⁸⁵ apud FERRO, 1974, p. 201). O filme era considerado uma atração de feira, o direito não lhe reconhecia sequer o autor, que se considerava ser o roteirista, sem ao menos se dar crédito a quem filmava ou a quem conduzia as atuações, o diretor. Meio século depois, a ciência História se transforma e o filme, que esteve sempre à porta do laboratório histórico, vivendo da doce

⁸⁵ Escritor francês (1884 a 1966). Fundou o Grupo da Abadia que reunia poetas, músicos e pintores e foi membro da academia francesa de literatura.

dúvida em relação à sua significação (por um lado, imagetivamente, parecendo apresentar o factual; por outro apresentando-se como manipulação), passa a ser visto de uma outra forma, a partir das conexões que o constituem. Apoiando-se nesse poder de desconstrução, Ferro vem a afirmar que o filme, quando observado em conjunto com tudo o que não é filme e que o rodeia, traz quem o estuda para um lugar privilegiado de possibilidade de entendimento acerca de uma sociedade. Mais ainda, da realidade que apresenta.

o filme aqui é abordado (...) como um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas. Ele vale por aquilo que testemunha (...) a crítica não se limita somente ao filme, integra-o no mundo que o rodeia e com o qual se comunica necessariamente. Nessas condições, empreender a análise de filmes, de fragmentos de filme, de planos, de temas, levando em conta, segundo a necessidade, o saber e o modo de abordagem das diferentes ciências humanas não poderia bastar. É necessário aplicar esses métodos a cada substância do filme (imagens, imagens sonoras, imagens não sonorizadas), as relações entre os componentes dessas substâncias. Analisar no filme principalmente a narrativa, o cenário, o texto, as relações do filme com o que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime. Pode-se assim esperar compreender não somente a obra como também a realidade que o representa. (...) Os escritores, eles próprios, são perfeitamente mestres das palavras da língua? Por que seria diferente com o homem da câmera que, além do mais, filma involuntariamente muitos aspectos da realidade? Esse traço é evidente para as imagens de atualidades: a câmera deve filmar a chegada do Rei Alexandre, registra, além disso, o gesto do assassino, o comportamento da polícia, o do público. Porém o documento tem uma riqueza e significações que no momento, não são percebidas. O que é patente para os 'documentos', para os filmes de atualidades, não é menos verdadeiro para a ficção. Demais a parte inesperada, involuntária, pode também ser grande nesse caso. Esses lapsos de um criador, de uma ideologia, de uma sociedade se constituem reveladores importantes. Podem ocorrer em todos os níveis do filme, como na sua relação com a sociedade. Seus pontos de ajustamento, os das concordâncias e discordâncias com a ideologia, ajudam a descobrir o latente por trás do aparente, o não-visível através do visível. (FERRO, 1974, p. 203-204)

É nesse sentido que a presente pesquisa significou a possibilidade real do uso de filmes para se fazer observar aspectos de um momento histórico, podendo ser aqui afirmado que tal empreendimento foi feito como um nó de conexão em relação a todos os aspectos que o cercam, dizendo mais sobre ele o que está fora do plano, do que o que está dentro, na película em si.

Outro lugar a que fui levada por esta pesquisa foi o do exercício dos movimentos das pesquisas nos/dos/com cotidianos. Tal inserção se traduz numa atitude inusitada numa pesquisa acadêmica: poder usar todos os sentidos com todas as possibilidades de imprecisão que eles denotam; usar de fontes variadas, mesmo que imprecisas; inverter a hierarquização do método científico e levar em consideração o que, talvez, ninguém levasse, as impressões e as conexões sucintas que tecem o cotidiano; beber de todas fontes e considerar filmes como fontes críveis para um trabalho acadêmico; ter a liberdade de literaturizar a ciência; além de

poder dar uma forma mais amena e humana àquilo que é produção de conhecimento por meio de uma escrita pessoal; e, ainda por cima, em *Ecce Femina*, levar a minha identidade de alma para todos os passos do trabalho, contaminando-o e me deixando contaminar por ele. Em Certeau esse caminho fica ainda melhor quando falo do uso e da forma com que fiz isso com os filmes, usando a cinefilia, que é uma paixão incurável e me aproveitando dela para conseguir os resultados mais positivos possíveis. Comparei-me de verdade ao viajante que percorre a cidade pelas ruas e vielas sentindo todos os seus cheiros, odores e sabores e me deixando levar por eles, o que, metaforicamente, significa todas as impressões e a criação de sentidos que um cinéfilo aciona quando faz suas conexões com as inúmeras obras assistidas ao longo da vida e com os outros conhecimentos já incorporados.

Mas o principal em relação aos caminhos percorridos e a significação desta pesquisa foi o quanto o uso dos filmes como personagens conceituais me legou a oportunidade de amplificar a pesquisa. Por conta da utilização das possibilidades de assuntos que os filmes de *westerns* me trouxeram, fui à história dos Estados Unidos, sob o aspecto acadêmico, e ao conteúdo literário, com Dee Brown e com Tocqueville, na modalidade de relatos. Vi uma mesma coisa de ângulos diferentes. Pude estar diante de um mesmo fato, contado numa história épica sobre os indígenas, numa linha de literatura com nuances pessoais e tendência confessa de defesa dos índios americanos; como de uma narrativa em forma de diário de viagens. Nisso tudo, resalto: a relevância se fez presente não somente pelos aspectos encontrados e abordados, mas pela forma com a qual eles foram registrados.

Todo esse caminho foi o percurso percorrido a partir de uma dada pergunta: por que as escolas não aparecem nos filmes de *westerns*? E a resposta é simples. O cinema é um produto comercial como apresentei no capítulo IV e, como todo produto, tem um público, uma demanda, uma expectativa. Ao longo da história do cinema os filmes de *westerns* se estabeleceram com características bem definidas: o mocinho, o xerife, o *saloom*, os duelos, os tiroteios, a imposição da lei e da ordem etc... Isso tudo alimentou vários mitos: o do *cawboy*, o do homem da lei, o do justiceiro, o da mulher numa terra erma, etc. Tudo isso institucionalizou os clichês inerentes a esse produto, que eram os duelos, o embate entre o fora-da-lei e o xerife, e todas as cenas que cinematograficamente se tornaram sua marca registrada. Tais circunstâncias desembocavam nas ações/clichês que se davam antes da instituição da cidade como um lugar em que a ordem e a lei passaram a reinar. E as escolas só aparecem neste período, em que já era seguro para as famílias se assentarem e criarem seus filhos, fazerem sua vida. Enfim, investir no sonho americano.

Havia, é bem verdade, um contingente muito maior de filmes sobre o mencionado período do clichê do que sobre o período da instituição da lei e da ordem, da migração de famílias. Daí, a impressão de que não havia escolas, de que elas não eram citadas, o que é devido justamente à maior quantidade de produções em torno do período da ilegalidade do cotidiano como produto mais lucrativo para a exibição, não por acaso dos filmes mais famosos, mais assistidos, mas rentáveis para os estúdios. Em contrapartida, poucos foram os filmes produzidos tendo como contexto o período da lei e da ordem e do assentamento de famílias. E os que se sobressaíram na indústria cinematográfica, todos citam a escola como necessidade, com a instituição sempre aparecendo direta ou indiretamente: por meio de uma personagem, uma professora aposentada, por exemplo; pela necessidade do letramento; pela ênfase na diferença impactante entre quem tem a cultura do chamado mundo ‘civilizado’ (que lê, conhece peças teatrais, versa sobre política, etc.) e quem não a possui; havendo alguns, mais explícitos, nos quais a escola aparece de fato, com sua estrutura e alunos, sempre, porém, após a construção/instauração da igreja e sob a sua tutela. A exceção está em “O Homem que matou o facínora” em que a escola vem associada à política e está sob a tutela do jornal da cidade, já que todos os outros a trazem de forma tradicional, sob a tutela da igreja e com o financiamento dos pais dos alunos, explicando, inclusive, o sistema educacional americano atual.

Depois de tamanha empreitada – que envolveu pesquisa histórica, filmográfica, leituras, fichamentos e recortes de textos acadêmicos de vários teóricos sobre assuntos variados – e chegar ao seu final, reunindo estas considerações que parecem tão simples e que um cinéfilo mais aplicado, ao longo de sua experiência e tessitura de redes em relação a filmes de *westerns*, também pudessem chegar. Eu me ponho a pensar, sobre o que move de fato o mundo não serem as respostas, mas as perguntas. São estas que nos fazem sair da zona de conforto e procurar uma resposta. Que na realidade, não é fechada em si, nem fossilizada como uma verdade, mas que tenha sua importância na caminhada, no meio do caminho, naquele *espaçotempo* da ação que ousou chamar de aventura. A aventura de descobrir outros pensamentos, outros caminhos que levam a uma resposta, que pode ser a mesma ou não. E que propicia a criação de inúmeras conexões que tornam a nossa rede de conhecimentos infinita.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DPetAliv, 2008. p. 15–38

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. *Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DPetAliv, 2008. p. 39-48.

_____. *Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons*. Rio de Janeiro: ProPEd/UERJ, 2011. (Projeto de pesquisa, entre 2012 e2017; financiamento: UERJ; FAPERJ e CNPq)

BAZIN, André. *O que é o cinema?* São Paulo: Cosac Naify, 2014.

BENJAMIM, Walter. *A obra de arte na época da reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2012.

BROWN, Dee. *Enterrem meu coração na curva do rio: a dramática história dos índios norte-americanos*. Porto Alegre: L&M , 2014.

BUFFALLO Bill. Direção: William A. Wellman, USA, 1944. DVD, 90 Min.

CARAVANA dos bravos (*Wagon Master*) Direção: John Ford, USA, 1950. Plataforma streaming, 86 Min. P&b

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COUSINS, Mark. *A história do cinema: dos clássicos mudos ao cinema moderno*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. Os personagens conceituais. In: DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 81-109.

E O SANGUE semeou a terra (*Bend of the river.*) Direção: Anthony Mann, USA 1952. DVD, 87 Min. Technicolor

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. p. 199-215.

GRANT, Susan-Mary. *História Concisa dos Estados Unidos da América*. São Paulo: EDIPRO, 2014.

GENTIL tirano (*Billy the Kid*). Direção: David Miller & Frank Borzage, USA, 1941. DVD, 94 Min. Technicolor.

JESSE james: lenda de uma era sem lei. (*Jesse James*) Direção: Henry King e Irving Cummings. USA, 1939. DVD, 106 Min. Technicolor.

KARNAL, Leandro. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KEMP, Philip. *Tudo sobre cinema*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

O HOMEM que Matou o Facínora (*The man who shot Liberty Valence*). Direção: John Ford, USA, 1962. DVD, 124 Min. P&b

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alli, 2012. p. 47-70.

PAIXÃO dos Fortes (*My Darling clementine*). Direção: John Ford, USA, 1946. DVD, 97 Min. P&B

RANCIÈRE. Jacques. *A Fábula Cinematográfica*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013.

RASTROS de Ódio (*The Searchers*). Direção: John Ford, USA, 1956. DVD, 119 min. Technicolor.

RIO bravo (*Rio Grande*). Direção: John Ford, USA, 1950. DVD, 95 Min. P&B

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez editora, 2010.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *Viagem aos Estados unidos*. São Paulo: Hedra, 2010.

ANEXO A - Filmografia pesquisada

- 7 HOMENS Maus. (*The Walking Hells*). Direção: John Sturges, USA, 1949
- 7 HOMENS sem destino. (*Seven Man from Now*). Direção: Budd Boetticher, USA, 1956.
- A ÁRVORE dos enforcados (*The Hungung tree*). Direção: Delmer Davis, USA, 1959.
- A BALADA do pistoleiro (*Desesperado*). Direção: Robert Rodrigues, USA, 1995.
- A FERA do Forte Bravo (*Scape from Fort Bravo*).Direção: John Sturges, USA, 1953
- A HORA da Pistola. (*Hour of the Gun*).Direção: John Sturges, USA,1967.
- A LENDA do cavaleiro solitário (*The legendo f the lone ranger*). Direção: William Fraker, USA/Reino Unido, 1981.
- A NOITE de 23 de Maio (*Mystery Street*). Direção: John Sturges, USA, 1950.
- AO RUFAR dos Tambores (*Drums Along the Mohawk*). Direção: John Ford, USA, 1939.
- APPALOOSA: uma cidade sem lei (*Appaloosa*). Direção: Ed Harris, USA, 2008.
- ARDIDA como pimenta (*Calamity Jane*). Direção: David Buttler, USA, 1953.
- A ÚLTIMA carroça. (*The Last Wagon*).Direção: Delmer Davis, USA,1956.
- A UM PASSO do Fim. (*The People Against O'hara*). Direção: John Sturges, USA, 1951.
- BONDADE Fatal (*Kind Lady*).Direção: John Sturges, USA, 1951
- BRAVURA indômita (*True Grit*).Direção: Ethan Coen & Joel Coen, USA, 2010.
- BUTCH Cassidy (*Butch Cassidy and the sundance kid*). Direção: George Roy Hill, USA, 1969.
- CAVALGADA trágica (*Comanche Station*). Direção: Budd Boetticher, USA, 1960.
- CHISUM: uma lenda americana (*Chisum*). Direção: Andrew V. Mclaglen, USA, 1970.
- COMO NASCE um Bravo. (*Cowboy*).Direção: Delmer Davis, USA, 1958.
- CONSPIRAÇÃO do Silêncio (*Bad Day at the Black Rock*).Direção: John Sutrges, USA, 1954.
- CREPÚSCULO de uma Raça (*Cheyenne Autumm*).Direção: John Ford, USA, 1964.
- DANÇA com Lobos (*Dancing with Wolves*). Direção: Kevin Costner, USA/Reino Unido, 1990.
- DESAPARECIDAS (*The missimg*). Direção: Ron Howard, USA, 2003.
- DÍVIDA de honra. (*Homesman*). Direção: Tommy Lee Jones, USA/França, 2014.
- DJANGO. Direção: Sergio Corbucci, Itália/Espanha, 1966.
- DJANGO livre (*Django unchained*). Direção:Quentin Tarantino, USA, 2012.
- DUELO de Titãs (*Last Train from Gun Hill*). Direção: John Sturges, USA, 1959.

DUELO na Cidade Fantasma (*The Law and Jack Wide*). Direção: John Sturges, USA, 1958.

ENTARDECER Sangrento. (*Decison of Sundown*). Direção Budd Boetticher, USA, 1957.

E O SANGUE Semeou a Terra (*Bend of of the River*). Direção: Anthony Mann, USA, 1953

ERA UMA VEZ no Oeste (*C'era Uma Volta il West*), Direção: Sérgio Leone, Itália/USA/Espanha/México, 1968.

FLECHAS de Fogo (*Broken Arrow*). Direção: Delmer Davis, USA, 1950.

FUGINDO do Inferno (*The Great Scape*). Direção: John Sturges, USA, 1963.

GALANTE e Sanguinário. (*3:10 to Yuma*). Direção: Delmer Davis, USA, 1957.

HOMEM morto (*Dead man*). Direção: Jim Jarmush, USA/Alemanha/Japão, 1995.

LEGIÃO Invencível (*She Wore a yellow Rubbon*). Direção: John Ford, USA, 1949.

MAVERICK . Direção: Richard Donner, USA, 1994.

MEU NOME é ninguém (*My name is nobody*). Direção: Tonino Valerii, Itália/França/Alemanha Ocidental, 1973.

MEU ÓDIO será sua herança (*The wild Bunch*). Direção: Sam Peckinpah, USA, 1969.

NO TEMPO das Diligências (*Stagecoach*). Direção: John Ford, USA, 1939.

O ASSASSINATO de Jesse James pelo covarde Robert Ford. (*The assassination of Jesse James by coward Robert Ford*). Direção: Andrew Dominic, USA/Candá/Reino Unido, 2007.

O CAMINHO do diabo (*Devil's doorway*). Direção: Anthony Mann, USA, 1950.

O CAVALEIRO solitário, (*The lone ranger*). Direção: Gore Verbinski, USA, 2013.

O CÉU Mandou Alguém (*3 Godfathers*). Direção: John Ford, USA, 1948.

O DÓLAR furado (*Un dolare bucato*). Direção: Giorgio Ferrone, Itália/França, 1965.

OESTE selvagem (*Back Patch*). Direção: Allen H. Minner, USA, 1957.

OESTE Selvagem. (*Buffalo Bill and the indians*). Direção Robert Altmann, USA, 1976.

O ESTRANHO Sem Nome (*High Plains Drifter*). Direção: Clint Eastwood, USA, 1973.

O HOMEM do Oeste (*Man of the West*). Direção: Anthony Mann, USA, 1958.

O HOMEM dos Olhos Frios (*The Thin Star*). Direção: Anthony Mann, 1957.

O HOMEM que Matou o Facínora (*The man who shot Liberty Valance*). Direção: John Ford, USA, 1962.

O INDOMADO (*Hud*). Direção: Martin Ritt, RITT, USA, 1963.

OS BRUTOS também amam. (*Shane*). Direção: George Stevens, USA, 1953

OS HOMENS das terras Bravas (*The Bandlanders*). Direção: Delmer Davis, USA, 1958.

OS IMPERDOÁVEIS (*Unforgiven*). Direção: Clint Eastwood, USA, 1992.

O INDOMADO (*Hud*). Direção: Martin Ritt, RITT, USA, 1963

NOBRE Rebelde (*The Magnificent Yankee*). Direção: John Sturges, 1950.

- OS INDOMÁVEIS (*3:10 to Yuma*). Direção: James Mangold, USA, 2007. (versão de 1957)
- OS INFRADORES (*Lawless*). Direção: John Hilcoat, USA, 2012.
- O LIVRO de Eli (*The book of Eli*). Direção: Albert Hughes e Allen Hughes, USA, 2010.
- O PEQUENO grande homem (*Little big man*). Direção: Arthur Pen, USA, 1970.
- O PORTAL do paraíso (*Haven's gate*). Direção: Michael Cimino, USA, 1980.
- O PREÇO de um Homem (*The Naked Spur*). Direção: Anthony Mann, USA, 1953
- O ÚLTIMO dos moicanos (*The last of the moicans*). Direção: Michael Mann, USA, 1992.
- PACTO de justiça (*Open range*). Direção: Kevin Costener, USA, 2003.
- PAIXÃO dos fortes. (*My Darling Clementine*). Direção: John Ford, USA, 1946
- POR UNS DÓLARES a Mais (*Per Qualche Dolare in Piú*). Direção: Sergio Leone, Itália/Espanha/Alemanha Ocidental, 1965.
- POR UM PUNHADO de Dólares (*Per um Pugno di Dolare*). Direção: Sergio Leone, Itália/Espanha/Alemanha Ocidental, 1964.
- PUNIDO pelo Próprio Sangue. (*Backlash*). John Sturges, USA, 1956.
- QUANDO é preciso ser homem. (*Soldier Blue*). Direção: Ralph Nelson, USA, 1970.
- RAJADAS de Ódio. (*Drumbeat*). Direção: Delmer Davis, USA, 1954.
- RASTROS de Ódio (*The Searchers*). Direção: John Ford, USA, 1956
- REGIÃO de Ódio (*The Far Country*). Direção: Anthony Mann, USA, 1954
- RIO Bravo (*Rio Grande*). Direção: John Ford, USA, 1950
- RIO vermelho (*Red River*). Direção: Howard Rawks e Arthur Rosson, USA, 1948.
- SANGUE de Heróis (*Fort Apache*). Direção: John Ford, USA, 1948.
- SEM LEI e Sem Alma (*Gunfight at Ok Corral*). Direção: John Sturges, USA, 1957 (versão de *My darling Clementine*)
- SETE Homens e Um destino (*The Magnificent Seven*). Direção: John Sturges, USA, 1960.
- SILVERADO. Direção: Lawrence Kasdan, USA, 1985.
- TRÊS HOMENS em Conflito (*Il Buono, Il Bruto, Il Cativo*). Direção: Sérgio Leone, Itália/Espanha/Alemanha Ocidental, 1966.
- UMA PISTOLA para Ringo (*Uma Pistola per Ringo*). Direção: Duccio Tessari, Itália/Espanha, 1965.
- UM CERTO Capitão Lochart (*The Man from Laramie*). Direção: Anthony Mann, USA, 1955
- UM HOMEM chamado cavalo (*A man called horse*). Direção: Elliot Silverstein, USA, 1970.
- UM HOMEM de Coragem (*West Bound*). Direção: Budd Boetticher, USA, 1959.
- WINCHESTER 73 (*Winchester 73'*). Direção: Anthony Mann, USA, 1950.

ANEXO B - Sinopse dos filmes⁸⁶ citados no trabalho:

1. *Ao Rufar dos Tambores (Drums along the Mohawks/ficção) de John Ford. USA, 1939, 104 Min; película: sonoro, technicolor (p.48)*
Gil (Henry Fonda) e Lana (Claudette Colbert) tentam estabelecer uma fazenda no Vale Mohawks, mas são ameaçados por índios e a ‘guerra revolucionária’ começa.
2. *A Chegada do Trem à Estação (L’Arrivée d’un train à la ciotat/documentário) de August lumière e Louis Lumière. França, 1895, 1 min; película: Mudo/P&B– (p.61)*
Um grupo de pessoas esperam um trem na plataforma. Quando o trem para e suas portas se abrem as pessoas na plataforma ajudam os passageiros desembarcar.
3. *O Homem com a Câmera (Chelovek s Kino-apparatom /The man with câmara/documentário) de Dziga Vertov. União Soviética, 1929, 68 Min; película: mudo, P&B (p.61)*
Um homem viaja com uma câmera no ombro documentando a vida urbana com sua deslumbrante invenção.
4. *O nascimento de uma nação (The birth of a nation /Ficção) de D. W Griffith. EUA, 1915, 165 Min; película: mudo, P&B (p.61)*
O filme conta a história de duas famílias e seus servos: os Stonemans e os Camerons, na época da escravidão americana e seu contexto é a guerra civil e o que de corre dela.
5. *O encouraçado Potemkin (Bronemossets Potemkin/ficção) de Sergei M. Eiseinstein. União Soviética , 1925, 75 Min; película: mudo, P&B (P.61)*
Um motim num navio ancorado em Odessa gera o apoio da população e um massacre policial.
6. *A vida de um Bombeiro Americano (Life of an american fireman/ficção) de Edwin S. Porter. USA, 1903, 6 Min; película:mudo, P&B (p.64)*
Um homem responde a um chamado de incêndio e salva uma mulher, mas seu filho dorme dentro da casa, então ele volta para salva-lo.
7. *O grande roubo do trem (1903) (The great train robbery /Ação e crime) de Edwin S. Porter. USA, 1903, 11 Min; Película:mudo, P&B. (p.64)*
Um grupo de bandidos roubam um trem e acabam mortos num tiroteio final.
8. *The story of the Kelly Gang (Biografia/crime e drama) de Charles Tait. USA, 1906,70 Min; Película: mudoP&B. (p.65)*
Western australiano que conta a história do meliante Ned Kelly.
9. *Intolerância (Intolerance: Love’s struggle throughoutthe age - Drama/História/Guerra) de D.W.Griffith). USA, 1916 , 163 Min; Película: mudo, P&B.(p.66)*

⁸⁶ A modalidade do suporte é a de origem do filme e estão listados na ordem em que aparecem no texto.

Quatro histórias que atravessam o tempo. Da babilônia ao massacre de São Bartolomeu na França passando pela crucificação de Cristo que relatam episódios de intolerância ao longo da história.

10. *O Beijo (The Kiss – Romance/Drama) de Jacques Feyder. USA, 1929, 99Min; Película, mudo, P&B (p.67)*

Uma mulher infeliz no casamento se envolve com um homem mais jovem e em um escândalo de assassinato.

11. *Tempos Modernos (Modern Times –Comedia/Drama) de Charles Chaplin.USA, 1936, 87 Min; película, mudo, P&B. (p.67)*

A saga de um operário que vive numa sociedade industrial.

12. *O cantor de Jazz (The jazz singer – Drama/Musical) de Alan Crosland. USA, 1927, 88 Min; película: sonoro, P&B.(p.67)*

O filme conta a história de Jakie Rabinowitz (Al Jolson) um judeu que resolve cantar na noite e é reprimido pela família.

13. *Os bandeirantes (The covered wagon – Aventura/Romance/Western) de James Cruze. USA, 1923; película: mudo, P&B.(p.67)*

A história de um triângulo amoroso entre Sam (Alan Hale), Molly (Lois Wilson) e Will (J. Warren Kerrigan) durante uma viagem do Kansas para Oregon enfrentando deserto, montanhas, nevascas, fome e ataque indígena.

14. *O cavalo de ferro (The iron horse - História/Romance/Western) de John Ford. USA,1924, 150 Min; película: mudo, P&B. (p.68)*

A saga da construção da ferrovia transcontinental, a Union Pacific, a partir da autorização de Abraham Lincoln.

15. *Casablanca (Drama/Romance/Guerra) de Michael Curtiz. USA, 1942, 102 Min; película: sonoro, P&B.(p.68)*

Um romance entre um homem expatriado que administra um café no Marrocos e uma mulher casada no contexto da segunda guerra mundial.

16. *Missão em Moscou (Mission to Moscow – Drama/História/Guerra) de Michael Curtiz. USA, 1943, 124 Min; película: sonoro,P&B.(p. 69)*

Um embaixador americano Joseph Davies (Walter Huston) é enviado a União Soviética para aprender sobre o sistema soviético e volta defendendo Stalin.

17. *Canção da Rússia (Song of Russia – Drama/Romance) de Gregory Ratoff e Laslo Benedek. USA, 1944, 107 Min; película: sonoro, P&B. (p.69)*

A história de amor entre um maestro americano, John Meredith (Robert Taylor) que vai para a Rússia agenciar Hank (Robert Benchley) e conhece a cidade onde nasceu Tchaikovsky. Lá John se apaixona por Nadya (Susan Peters). Mas na hora de irem para a América, Nadya fica para lutar contra a invasão alemã à URSS.

18. *Um rei em Nova York (A King in New York - Comedia/Drama) de Charles Chaplin. USA, 1957, 110 Min; película: sonoro, P&B. (p. 69)*

Um monarca destituído de seu trono pede asilo político nos EUA e quando chega lá percebe os grandes danos do capitalismo e acaba sendo chamado de comunista.

19. *Matar ou morrer (High Noon – Thriller/Western) de Fred Zinnemann. USA, 1952, 85 Min; película: sonoro, P&B.(p.69)*

O xerife Will Kane (Gary Cooper) vive o dilema de consciência entre se vive uma vida tranquila casado com Amy (Grace Kelly) ou se vai ajustar contas com o foragido Frank Miller (Ian MacDonal) que quer vingança.

20. *Flechas de Fogo(Broken Arrow – Drama/Romance/Western) de Delmer Daves. USA, 1950, 93 Min; película: sonoro, technicolor.(p.69)*

A tentativa de paz entre duas tribos indígenas realizada por um homem branco, Tom Jeffords (James Stewart).

21. *Johnny Guitar (Drama/Western)de Nicholas ray. USA, 1954, 110 Min; película: sonoro, Trucolor (p.69)*

A história da dona de um salloon que para manter afastados os rancheiros que querem suas terras por causa da ferrovia, pede ajuda a seu ex-amante, mas ainda tem que enfrentar uma rival num duelo a altura do de homens.

22. *O ultimo bravo (Apache/ Western) de Robert Aldrich. USA, 1954, 91 Min; película: sonoro, technicolor. (p.69)*

A história de Massai (Burt Lancaster) que era do bando de Gerônimo e acaba fugindo da rendição às tropas dos EUA, tenta a convivência pacífica, mas vendo que não dá certo resolve se revoltar contra todos brancos e índios.

23. *No tempo das diligências (Stagecoach – Aventura/Western) de John Ford. USA, 1939, 96 Min; película: sonoro, P&B.(p.71)*

Um grupo de estranhos viajam numa diligência para o Novo México. No meio do caminho há conflitos.

24. *Sua última façanha (Lonely are the brave –Drama/Western) de David Miller. USA, 1962, 107 Min; película: sonoro, P&B. (p.72)*

Um cowboy à moda antiga resolve ir para prisão para libertar o seu amigo, só que as coisas não saem como planejado.

25. *Região de ódio (The far country /Western) de Anthony Mann. USA, 1954, 97 Min; película: sonoro, technicolor.(p.72)*

Um faroeste no Alasca. Jeff Webster (James Stewart) vai para Klondike no Alasca juntamente com seu amigo Ben Tatum (Walter Brennan) a procura de ouro e lá encontra encrencas.

26. *Vera cruz (Aventura/Western) de Robert Aldrich. USA, 1954, 94 Min; película: sonoro, technicolor.(p.72)*

Ambientado no México o filme conta a história de Ben Trane (Gary Cooper) um ex-coronel confederado que após ter suas terras arrasadas se alia ao exército do Imperador Maximiliano.

27. *O intrépido General Custer (They died with their boots on - Biografia/Drama/Romance) de Raoul Walsh. USA, 1941, 160 Min; película: sonor, P&B.(p.72)*

A história da vida do general George Armstrong Custer.

28. *Consciências mortas (The ox-bow incident – Drama/Western) de William A. Wellman. USA, 1943, 75 Min; película: sonoro, P&B.(p. 73)*

Três homens são suspeitos de roubar gado e matarem um fazendeiro local. Porém não havendo provas as opiniões se dividem quanto ao linchamento dos suspeitos.

29. *Who pays?(Drama) de Harry Harvey; H.M Horkheimer e Henry King. USA,1915, 1 Min; película: mudo, P&B.(p.79)*

Composto de doze episódios com temas diferentes e independentes entre si.

30. *Sangue de Heróis (Fort Apache /Western) de John Ford. USA, 1948, 125 Min; película: sonoro, P&B.(p.80)*

O tenente-coronel Owen Thursday (Henry Fonda) vai com sua filha Philadelphia (Shirley Temple) para o Fort Apache e lá comete todos os equívocos possíveis na negociação com os índios.

31. *Legião invencível (She wore a yellow ribbon /Western) de John Ford. USA, 1949, 103 Min; película: sonoro, technicolor. (p.80)*

Nos últimos dias de serviço do capitão Nathan Cirtuing Brittles (John Wayne) e após a batalha sangrenta de Little Bighorn, ele tem que lidar a ameaça de guerra dos índios e com os caprichos da sobrinha e da esposa do Major.

32. *El Cid (Aventura/Biografia/Drama) de Anthony Mann. Itália/USA, 1961, 182 Min; película: sonoro, technicolor.(p.81)*

A história romanceado do herói espanhol Rodrigo Diaz (Charlton Heston)

33. *A queda do império romano (The fall of the Roman Empire – Drama/História/Guerra) de Anthony Mann. USA, 1964, 188 Min; película: sonoro, technicolor. (p.81)*

A história do Marco Aurélio e de sua sucessão.

34. *O homem dos olhos frios (The Tin Star /western) de Anthony Mann. USA, 1957, 93 Min; película: sonoro, P&B.(p.81)*

A história de Morgan Hickman (Henry Fonda), um caçador de recompensas mal visto pela cidade e que se hospeda na casa de uma viúva que vivia com um índio. E que acaba ajudando o xerife com algumas questões de justiça.