

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA**

HANNA GIACOMETTI HALM

**O CINEMA NA AULA DE HISTÓRIA: DEBATES
SOBRE O USO DE FILMES DE FAROESTE COMO
RECURSO DIDÁTICO**

Rio de Janeiro

2024

HANNA GIACOMETTI HALM

**O CINEMA NA AULA DE HISTÓRIA: DEBATES SOBRE O USO DE FILMES
DE FAROESTE COMO RECURSO DIDÁTICO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Programa de Pós-
Graduação em Ensino de História, ofertado
pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio
Pedro II, como requisito parcial para
obtenção do título de Especialista em
Ensino de História.

Orientador(a): Prof. Dr. Wolney Vianna
Malafaia

Rio de Janeiro

2024

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

H194 Halm, Hanna Giacometti

O cinema na aula de história : debates sobre o uso de filmes de faroeste como recurso didático / Hanna Giacometti Halm. – Rio de Janeiro, 2024.

55 f.

Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Wolney Vianna Malafaia.

1. História – Estudo e ensino. 2. Estados Unidos - História. 3. Estados Unidos - Expansão territorial. 4. Filmes de faroeste. 5. Cinema – História. 7. Cinema na educação. I. Malafaia, Wolney Vianna. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 – 5692.

HANNA GIACOMETTI HALM

**O CINEMA NA AULA DE HISTÓRIA: DEBATES SOBRE O USO DE FILMES
DE FAROESTE COMO RECURSO DIDÁTICO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Programa de Pós-
Graduação em Ensino de História, ofertado
pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio
Pedro II, como requisito parcial para
obtenção do título de Especialista em
Ensino de História.

Aprovado em 01 de abril de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Wolney Vianna Malafaia

EEH/CP II

Orientador

Prof. Dr. Leonardo Leônidas de Brito

EEH/CP II

Prof. Dr. Eduardo Antônio Lucas Parga

PPGH/UERJ

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Dr. Wolney Vianna Malafaia pela orientação e incentivo a trabalhar com cinema neste trabalho de conclusão de curso. Em seu nome, sou grata também a todos os outros professores, funcionários e colegas que conheci no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Colégio Pedro II, sem os quais esta especialização não teria tido o mesmo sabor. Por fim, agradeço à Juliana e às meninas, pelo apoio, amor e encorajamento que tudo movem.

RESUMO

HALM, Hanna Giacometti. O cinema na aula de história: debates sobre o uso de filmes de faroeste como recurso didático. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

Este trabalho discute a relação entre cinema e história a partir das possibilidades do uso de obras fílmicas nas aulas de história da Educação Básica. Com base em questões teóricas e metodológicas que categorizam produções cinematográficas enquanto documentos históricos, chamamos a atenção para o cinema de faroeste, e em especial para a obra *A Conquista do Oeste* de 1962, exemplo de produto cultural que referencia uma história dos Estados Unidos que evoca mitologias próprias de um gênero artístico atravessado pela formação de uma identidade nacional estadunidense. Por trás dos os discursos de predestinação, heroísmo e sucesso inerentes à ideologia expansionista, a temática indígena aparece como elemento subjacente, eivado de estereótipos e racismo. Como resultado desta pesquisa, propomos uma sequência didática que utiliza trechos do filme comentado como recurso didático na apresentação de conteúdos de história direcionados ao 8º ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: cinema-história; fonte fílmica; cinema western; história dos Estados Unidos; expansionismo estadunidense.

ABSTRACT

HALM, Hanna Giacometti. O cinema na aula de história: debates sobre o uso de filmes de faroeste como recurso didático. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

This study discusses the relationship between cinema and history based on the possibilities of using films in history classes in primary education. Based on theoretical and methodological issues that categorize cinematographic productions as historical documents, we draw attention to Western cinema, and in particular to the 1962 movie *How The West Was Won*, an example of a cultural product that references a history of the United States evoking mythologies specific to an artistic genre crossed by the formation of an American national identity. Behind the discourses of predestination, heroism and success inherent in its expansionist ideology, the indigenous theme appears as an underlying element, riddled with stereotypes and racism. As a result of this research, we propose a didactic sequence using excerpts from the film as a teaching resource in the presentation of history content aimed at the 8th year of Elementary School.

Keywords: cinema and history; film source; western cinema; history of the United States; American expansionism.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. O CINEMA NAS AULAS DE HISTÓRIA: DEBATES E CAMINHOS POSSÍVEIS.....	9
2.1. O CINEMA ENQUANTO PRODUTO CULTURAL E DOCUMENTO HISTÓRICO.....	9
2.2. USOS DO CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	17
3. EXPANSIONISMO ESTADUNIDENSE NO SÉCULO XIX: UM OLHAR DIRECIONADO AO CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	24
3.1. O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	24
3.2. USOS DO CINEMA FAROESTE EM SALA DE AULA – UM EXEMPLO A PARTIR DO FILME A CONQUISTA DO OESTE (1962).....	28
4. PRODUTO PEDAGÓGICO: USOS DO CINEMA PARA AS HABILIDADES EF08HI25 E EF08HI27 DA BNCC – UM EXEMPLO A PARTIR DO FILME A CONQUISTA DO OESTE (1962).....	41
5. CONCLUSÃO.....	51
REFERÊNCIAS.....	53

1. INTRODUÇÃO

Filmes históricos representam um dos gêneros cinematográficos mais conhecidos e consumidos pelo público geral. Muitas vezes é através desse tipo de produto que a História é amplamente divulgada na sociedade, seja pelo desejo das pessoas por vislumbrar uma imagem do passado ou pelo impulso mercadológico da indústria que estimula sua produção e consumo. Nas aulas de história, tais filmes também não deixam de ser referenciados. Lembrados tanto por professores quanto por alunos, esses filmes aparecem muitas vezes para ilustrar ou dar vida a determinada época, trabalhando o imaginário e os usos da memória em uma linguagem que mexe com emoções e construções de um passado.

Levando em conta as inúmeras possibilidades estéticas e políticas dos produtos culturais audiovisuais, o cinema possui aspectos específicos ligados à sua roteirização, linguagens, narrativas, questões técnicas da filmagem e escolhas de direção, edição e produção que implicam diretamente no produto final e distribuição. Seu uso em sala de aula possibilita uma prática que vai muito além da ilustração para determinado tema curricular, podendo ser articulado como um documento que incita debates variados que cabem em diversos fins do processo de ensino-aprendizagem.

Se “não podemos entender a história da sociedade humana a partir do século XX sem conhecer o cinema por ela produzido” (Maireles, 2004, p. 79), obras fílmicas são fontes privilegiadas para pensarmos a produção de memória ao longo do tempo. As discussões historiográficas sobre História e Cinema nos auxiliam no percurso de entender essa relação e compreendem um campo interdisciplinar atravessado pela produção de memória, questões industriais da produção de produtos culturais e toda uma dinâmica de mercado que influencia na maneira como fatos históricos e sociedades são representados ou não na cultura de massa.

2. O CINEMA NAS AULAS DE HISTÓRIA: DEBATES E CAMINHOS POSSÍVEIS

A primeira parte deste capítulo pretende debater as fronteiras entre o Cinema e a História a partir de um debate teórico-metodológico sobre os usos dos filmes na história, em especial os filmes históricos, bem como a sua influência na maneira como as pessoas são apresentadas a sociedades e culturas do passado a partir de produtos audiovisuais. Depois, faremos considerações a respeito dos usos do cinema enquanto recurso didático-pedagógico nas aulas de História, levando em conta a produção historiográfica a respeito.

2.1. O CINEMA ENQUANTO PRODUTO CULTURAL E DOCUMENTO HISTÓRICO

O cinema é uma das formas mais influentes e atrativas de expressão cultural do nosso tempo. Para além de produto de entretenimento, constitui-se enquanto potente ferramenta de comunicação capaz de transcender fronteiras geográficas, intercomunicando culturas e as mais variadas expressões das sociedades. Contudo, é importante destacar seu caráter econômico e industrial.

Ao desenvolver o conceito de “indústria cultural”, Theodor W. Adorno discute a comercialização e a padronização da cultura através da massificação de sua produção, distribuição e consumo. Assim, a cultura tratada como mercadoria tende a favorecer o controle de grandes corporações capitalistas sobre a produção cultural, limitando a diversidade de perspectivas e expressões artísticas e sociais. Ao abordar especificamente a indústria do cinema, afirma:

Sua ideologia são os negócios. A verdade é que a força da indústria cultural reside em seu acordo com as necessidades criadas e não no simples contraste quanto a essas, seja mesmo o contraste formado pela onipotência em face da impotência. A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada pelos que querem se subtrair aos processos de trabalho mecanizado, para que estejam de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização adquiriu tanto poder sobre o homem em seu tempo de lazer e sobre sua felicidade, determinada integralmente pela fabricação dos produtos de divertimento, que ele apenas pode captar as cópias e as reproduções do próprio processo de trabalho. (Adorno, 2002, p. 18-19)

Em outras palavras, o controle hegemônico da economia sobre a cultura, em especial o cinema, pode não ser percebido pelo espectador, já que há uma falsa noção da diversão dissociada ao mercado quando se assiste a um filme enquanto atividade “livre” e motivada pela vontade de relaxar. O prazer e o descanso como resposta ao cansaço e esgotamento físico do trabalho no mundo capitalista são tomados como um momento estático e acrítico para o indivíduo. O lazer e a distração, construídos em nossa sociedade como momento que não demanda esforço, direcionam, enquanto parte da dinâmica da mercadoria, raciocínios e reações prescritas pela indústria cultural, o que atrofia a individualidade ao padronizar e massificar a cultura.

Nota-se um “princípio deseducativo” da indústria cultural (Zuin, 2001, p. 15), uma vez que, para além do aspecto muitas vezes alienante, a massificação da produção dos produtos culturais é instrumento eficiente para uma ideia de harmonia entre as classes sociais, apesar das desigualdades que as atravessam. Ou seja, enquanto globaliza as identidades e direciona o que pode ser considerado desviante a uma conformidade padronizada, a indústria cultural também homogeneiza o consumo para apassivar o indivíduo.

Em relação ao cinema, enquanto ferramenta da indústria cultural e da dinâmica capitalista, vale pontuar sobre a difusão de ideologia que essa linguagem dispõe enquanto geradora de práticas sociais e produtora de sentidos capaz de direcionar indivíduos a uma identificação com determinados discursos dominantes (Lagny, 1997, p. 187-207). O conceito de hegemonia cultural¹ se aplica a essa discussão, uma vez que a indústria do cinema comporta forças de convencimento que levam a um consenso social em favor de uma classe dominante. Esse movimento de influências e estabelecimento de ideias, valores, normas e visões de mundo, além de se tornar amplamente aceito e internalizado pelas classes subalternas, é um mecanismo essencial da manutenção do poder da classe hegemônica. Logo, um filme tem muito mais a dizer do que sua própria narrativa imagética. Se pensarmos as implicações do contexto de produção enquanto fator indispensável para a construção e composição das representações que ele nos apresenta – personagens, cenários, recursos

¹ Ao longo do Caderno 13 o conceito de hegemonia é aprofundado por Gramsci enquanto categoria essencial para a compreensão dos processos de controle da sociedade pela burguesia. Em sua discussão, o autor também elabora uma perspectiva revolucionária de superação hegemônica onde o conhecimento sobre os mecanismos de dominação do Estado pela sociedade é fundamental para a emancipação humana. Ver Gramsci, 2007a. v. 3.

narrativos etc. –, podemos captar as formas que esse produto cultural dialoga e se posiciona em relação às estruturas de controle hegemônicas.

Nessa perspectiva, o cinema não só é um dispositivo de representações, seus processos simbólicos de linguagem se entrecruzam com a indústria cultural. Levando em consideração que “representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre mundo ou representá-lo a outras pessoas” (Hall, 2016, p. 31), a agência da indústria cinematográfica em difundir e padronizar discursos que convencionam representações palatáveis ao mercado capitalista deixa de lado a diversidade humana e reforça estereótipos, que vão desde a simplificação das culturas e suas memórias à fetichização dos corpos e das expressões de minorias sociais. Segundo Stuart Hall:

Os estereótipos se apossam das características mais “simples, vívidas, memoráveis, de fácil apropriação e amplamente reconhecidas” sobre uma pessoa, reduzem tudo sobre a pessoa a essas características, exageram e simplificam-nas sem mudança e desenvolvimento para a eternidade. [...] O primeiro ponto é – os estereótipos reduzem, essencializam, naturalizam e fixam a “diferença”. Em segundo lugar, os estereótipos implantam uma estratégia de “divisão”. Eles dividem o que é normal e aceitável daquilo que é anormal e inaceitável. Em seguida, eles excluem ou expõem tudo o que não se encaixa. [...] Então, outra característica dos estereótipos é a sua prática de “fechamento” e exclusão. [...] Os estereótipos, em outras palavras, formam parte da manutenção de uma ordem social e simbólica. [...] O terceiro ponto é que os estereótipos tendem a ocorrer onde há grandes desigualdades de poder. (1997, p. 258)

Contudo, mesmo que as representações no campo do cinema tenham um papel significativo para moldar identidades e práticas sociais, interferindo de maneira determinante na difusão e fixação da memória, não podemos desconsiderar o lugar do espectador nesse debate. Os filmes nem sempre são absorvidos de forma passiva e acrítica, estando os espectadores limitados a aceitar e concordar com as representações e significações que a produção lhes entrega. Espectadores podem construir outros sentidos ao que a câmera procura revelar, uma vez que “as sociedades recebem as imagens em função de sua cultura” (Ferro, 1992, p. 17).

As mídias, via de regra, são espaços de produção histórica e associam-se à memória, ao passo que fazem uso dela para reforçar ou transformar identidades coletivas. Assim sendo, ao relacionarmos o cinema e a história podemos pensar que os filmes são tanto agentes da história quanto eles mesmos fontes históricas, pois em uma produção fílmica existe a ação de

interferência na história, como já comentamos, ao mesmo tempo que há uma significativa relação dialética em que o cinema é sempre influenciado pelo momento histórico no qual é produzido.

Ou seja, ao representar o passado com imagens em movimento, o filme se relaciona ao mesmo tempo com o período que sua narrativa aborda e com o presente de sua produção técnica. Ao mesmo tempo, se o crescimento da cultura audiovisual é perceptível desde sua criação no final do século XIX e seu ofício se mostra tão central na experiência contemporânea, os filmes se tornaram importantes objetos de pesquisa no campo historiográfico. Todavia, a relação entre cinema e história compreende uma discussão teórico-metodológica intensa e relativamente recente, se levarmos em conta que a academia se debruçou a destrinchar as particularidades dessa fronteira na segunda metade da década de 1960.

É a partir de Marc Ferro e seu artigo “O filme: uma contra-análise da sociedade?” (1973) que o debate sobre o uso de filmes como documento histórico ganha força e a associação cinema-história passa a ser compreendida como um campo que exige uma metodologia específica. Ferro categorizou a obra fílmica como objeto junto aos outros temas e fontes da Nova História e chamou a atenção para a análise desse produto não só por seus aspectos cinematográficos, mas pela contextualização da sua produção, financiamento, distribuição e tantos outros elementos que apontam questões a ver com a sociedade que os consome e as representações impostas pelas classes dominantes:

É preciso aplicar esses métodos a cada um dos substratos do filme (imagens, imagens sonorizadas, não-sonorizadas), às relações entre os componentes desses substratos; analisar no filme tanto a narrativa quanto o cenário, a escritura, as relações do filme com aquilo que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime de governo. Só assim se pode chegar à compreensão não apenas da obra, mas também da realidade que ela representa. (Ferro, 1992. p. 87).

Ferro também destaca a importância de uma análise de conteúdo que identifique elementos que são comunicados indiretamente nas telas – como lapsos, informações e representações – que podem ou não estar de acordo com o projeto hegemônico por trás do produto em questão. Trata-se do “latente por trás do aparente, o não-visível através do visível” (*ibid.* p.88) onde a câmera pode captar involuntariamente a realidade vai além do que o cineasta pretende expor.

Essa perspectiva é vista como contraditória por alguns teóricos, como Eduardo Morettin (2007), pois estaria desconsiderando a multiplicidade de sentidos da imagem ao interpretar a obra fílmica por dicotomias (aparente/latente; visível/não visível; história/contra-história). Logo, nessa proposta de Ferro só é viável uma análise que trabalhe o filme separando seus elementos constitutivos como algo que possa se desprender nas combinações de uma obra cinematográfica. Debatendo sobre as dicotomias presentes na abordagem de Ferro, Morettin compreende que:

Um filme pode abrigar leituras opostas acerca de um determinado fato, fazendo desta tensão um dado intrínseco a sua própria estrutura interna. A percepção desse movimento deriva do conhecimento específico do meio, o que nos permite encontrar os pontos de adesão ou rejeição existentes entre o projeto ideológico-estético de um determinado grupo social e a sua formatação em imagem. (Morettin, 2007, p. 42)

Contemporâneo de Marc Ferro, mas com outra abordagem, Pierre Sorlin, em *Sociologia do Cinema* (1977), também discute acerca da relação entre o cinema e a história e do uso de filmes como fonte. Apresentando aspectos sociológicos e ideológicos na representação fílmica, Sorlin ressalta o caráter construtivo da obra cinematográfica e os componentes que direcionam sua construção narrativa. Para ele a produção artística não é somente resultado das operações hegemônicas entre a superestrutura e a infraestrutura, valorizando o cinema enquanto medidor habilidoso que captura as flutuações da sociedade e da história para indicar e interpretar rupturas e continuidades (Vieira, 1994, p. 81-83).

Não obstante, o autor considera o lado enganador da imagem, que, se não for identificada através da palavra – data, local, autoria, etc. –, não tem caráter informativo. Sem informação, uma imagem não tem serventia para o historiador, já que compreenderá apenas uma relação sentimental com o público. Por outro lado, Sorlin leva em consideração o lugar do cineasta, considerando que a imagem é produzida através de um conjunto de regras e técnicas e o olhar de quem a produz é essencial para emitir significado ao que a câmera captura (Sorlin, 1994, p. 87-89). Ou seja, a imagem, mesmo podendo “mentir”, compreende recortes da sociedade que não podem ser excluídos em um filme.

Para Sorlin, o historiador deve pensar obras fílmicas não apenas como reflexo da sociedade ou partir unicamente de seu contexto de produção para

analisá-las. É importante pensar esses documentos a partir de sua lógica interna. Isso posto, a história representada em um filme deve ser tomada como ponto de partida para a análise, mas a imagem é um ponto central na metodologia de Sorlin na medida em que ele parte da semiótica como ferramenta analítica para explorar os signos e significados do filme. Nesse sentido, podemos salientar as diferenças de abordagem entre Sorlin e Ferro da seguinte forma:

Sorlin procura o auxílio da semiótica como forma de desvendar a linguagem do filme, ao passo que Ferro acaba por concentrar-se na análise contextual. A "busca do não-visível" de Ferro está intrinsecamente ligada a uma análise do conteúdo do filme e ao contexto de produção, e muito embora remeta-se à importância da linguagem cinematográfica, parece-nos que Ferro acaba por não integrar todos esses elementos entre si. A seleção de certos aspectos que lhe parecem significativos afastam-no de uma análise dirigida à própria construção do filme e à relação sincrônica e diacrônica de seus elementos. Sorlin, por sua vez, conduz sua análise nessa direção, possivelmente em busca de maior rigor no tratamento das imagens. (Kornis, 1992, p. 247)

Outro ponto importante para pensar a fonte fílmica e sua análise historiográfica é o papel do cineasta em sua construção. Essa questão é abordada por Robert A. Rosenstone em *A história nos filmes, os filmes na história* (2006), em que, ao pensar filmes históricos, o autor destaca que a obra fílmica, assim como a história escrita, também pode ser entendida como uma prática de se produzir história. Por conseguinte, o cineasta, assim como o historiador, trabalha com o passado para lidar com as questões do presente e os filmes históricos são "tentativas sérias de dar sentido ao passado" (Rosenstone, 2010, p. 62). Portanto, segundo Rosenstone, ao narrar a história através do filme, cineastas partem de seus próprios interesses sobre a história, mas desenvolvem um mundo que apresenta o passado como via de questionamento e produção de sentido a partir do presente de sua produção.

À vista disso, da mesma forma que a narrativa histórica de um filme é construída a partir das demandas de seu tempo, o que a aproxima da história escrita, a historiografia também traz pontos de vista sobre a sociedade através de representações. Assim, o autor compara o cinema e a historiografia e considera que alguns cineastas são historiadores, citando alguns exemplos - como Oliver Stone, D. W. Griffith e Roberto Rossellini, entre outros - e traçando pontos em comum entre eles que os identificam enquanto verdadeiros historiadores:

O que esses diretores têm em comum é uma espécie de interesse pessoal pela história. Todos parecem obcecados e oprimidos pelo passado. Todos continuam voltando a tratar do assunto fazendo filmes históricos, não como uma fonte simples de escapismo ou entretenimento, mas como uma maneira de entender como as questões e os problemas levantados continuam vivos para nós no presente. (Rosenstone, 2010, p.173-174)

Entretanto, Rosenstone afirma que a história que assistimos nas telas possui códigos, regras e práticas que não são os mesmos da história escrita. Da mesma forma, a representação da história nos filmes possui outras convenções em comparação à história acadêmica, uma vez que mira a emoção. Por essas especificidades, nota-se que não podemos analisar uma obra fílmica pela mesma ótica do texto historiográfico, uma vez que ambos representam a história por concepções e normas distintas. Os filmes tratam da história por variados recursos físicos que envolvem e estimulam o espectador pela linha das emoções. Dessa forma, na mídia audiovisual “elementos se respaldam e se contradizem criando um campo de significado que difere da história escrita na mesma medida em que a história diferiu da história oral.” (Rosenstone, p. 233-234)

Dado que o cinema tem fundamentos particulares para representar o passado, divulgar e produzir conhecimento histórico, Rosenstone evidencia a importância de o historiador conhecer o funcionamento do cinema e as formas que a câmera trabalha para representar esse passado. O conhecimento acerca dos processos de representação da história na produção audiovisual, levando em conta suas diferenças com a história escrita e sua influência na cultura histórica² da sociedade, é essencial para o estudo desse campo.

Por isso, os estudos de recepção são estratégicos para estudar os modos de vinculação entre cinema e história, porque a maneira com que se assiste filmes muda de acordo com tempos e espaços diferentes. Da mesma maneira, os usos do passado também são mutáveis, visto que são articulados a partir dos interesses de demandas do presente. Consequentemente, observar o comportamento dos espectadores em variados contextos, épocas e lugares em

² Por “cultura histórica” entendemos o conjunto de valores e atitudes de uma sociedade em relação ao passado. Levando em consideração que a visão que as pessoas têm do passado é resultado de uma gama de fatores que influenciam a interação entre a experiência de passado e a construção de sentido, o conceito de “cultura histórica” parte da perspectiva de que nas sociedades a ideia de passado pode, com frequência, não ser resultado da produção historiográfica. Portanto, o estudo desse conceito parte da experiência histórica de determinada comunidade, levando em conta tanto sua construção, como sua articulação com o presente e as formas de manutenção e legitimidade das representações reproduzidas na cultura e memória local. Ver Rüsen, 1994.

relação ao produto fílmico pode revelar muito sobre seu significado histórico e seus usos na manutenção ou alteração das representações.

Ao contribuir na discussão sobre a relação cinema-história, Michèle Lagny ressalta o poder de influência do contexto de produção na recepção dos filmes:

Fazer do cinema uma fonte histórica determina evidentemente para começar avaliar a significação do filme no seu contexto sócio-econômico e político, localizado, muito frequentemente no quadro nacional, e, é claro datado. As estruturas de produção dos filmes têm sua história própria. Aliás, cada vez mais elas são estudadas pelos especialistas do cinema, mas, estas são largamente condicionadas pelas estruturas econômicas globais. Por outro lado, a influência, que em certa medida atribuímos ao cinema no mínimo implicou no seu enquadramento e seu controle pelo viés de censuras mais ou menos declaradas, tanto ao nível da produção, quanto ao da distribuição. Enfim, o contexto geral pode influenciar largamente a recepção dispensada aos filmes. (Lagny, 2009, p. 124)

À vista disso, da mesma maneira que os historiadores lidam com outras categorias de fonte, ao trabalhar com filmes deve-se partir de um problema. Lagny sinaliza não só a necessidade de a obra fílmica ser interpretada por seu contexto de produção, mas também a partir de questionamentos que integrem tanto o que e quem motivou sua criação, quanto o modo pelo qual esse produto se relaciona com a sociedade que o produziu e com quem o consome. Uma vez que a audiência é parte essencial do processo comunicativo e o cinema parte sempre das práticas coletivas, destacamos o regime dialógico entre as dimensões de produção e recepção na narrativa cinematográfica:

A interseção entre elas se dá no processo de produção de sentido, ou seja, quando as linguagens se aproximam ou se estranham, quando o receptor apreende reflexivamente um produto cultural, transportando-o para seu íntimo e/ou compartilhando-o com os outros. (Marques; Rocha, 2006, p. 51)

Assim, a própria expressão cinematográfica já abarca a relação dinâmica entre o contexto histórico e o contexto social de quem o produz e recebe. Essa articulação nos leva a ratificar os filmes enquanto documentos históricos úteis na “compreensão dos comportamentos, das visões de mundo, dos valores, das identidades e das ideologias de uma sociedade ou momento histórico.” (Kornis, 1992, p.239). Ao produzir sentido em todas as etapas de sua expressão – produção, montagem, distribuição, recepção etc. – a obra fílmica tratada como fonte histórica demanda uma metodologia *sui generis* que considere as

subjetividade de suas representações e trate, para além de questões técnicas, das suas particularidades estéticas, enquadramentos de câmera, escolhas de elenco e construções de personagens, entre outros aspectos que podem apresentar significados para a pesquisa em história.

2.2. USOS DO CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Enquanto produto ligado à cultura de massa, o cinema faz parte da vivência e formação cultural das sociedades contemporâneas, sendo considerado uma entidade socializante. Mesmo com mudanças significativas na dinâmica de consumo audiovisual nas últimas décadas, gerado pelo crescimento das plataformas de *streaming* e alargamento do acesso a conteúdos digitalizados, um único filme hollywoodiano ainda é capaz de superar recordes de bilheteria global durante seu lançamento. Embora os números das salas de cinema não simbolizem toda a audiência que um filme pode vir a ter se levarmos em conta sua distribuição também pela televisão, serviços de *streaming*, mídias de DVD e *Blu-ray* – sem esquecer do consumo de pirataria que, apesar de não oficializar o consumo, influencia a recepção da obra -, eles certificam o quanto a indústria cinematográfica é imperante na disseminação de ideias e divulgação de histórias, culturas e representações.

O filme histórico é um gênero bastante popular e consagrado socialmente e exemplifica o quanto a História entusiasma um público geral não acadêmico ao ser dinamizada – e comercializada – a partir de critérios da indústria cultural. Segundo Nova, mesmo com certa resistência de muitos historiadores, “o grande público, hoje tem mais acesso à História através das telas do que pela via da leitura e do ensino nas escolas secundárias. [...] esse fato se deve à existência e à popularização dos filmes ditos históricos.” (Nova, 1996, p. 230). Além disso, como já abordado neste trabalho, esse tipo de obra se mostra bastante significativo tanto na relação que temos com o passado, quanto na nossa concepção do que é história. Sendo dever do historiador e do professor de História pensar essa categoria de filmes através de uma metodologia que analise a variedade de aspectos integrados na linguagem cinematográfica, a fonte fílmica passa a demandar uma atenção extra com a possibilidade de ser utilizada como material didático nas aulas de história.

O uso de filmes em sala de aula não é uma novidade. Contudo, uma desconfiança com esses documentos como recurso didático é perceptível, uma vez que esse tipo de material é visto como algo secundário direcionado apenas ao lazer ou, de acordo com Meirelles, como um “complemento para preencher algumas horas do calendário escolar” (2004, p. 78). Essa percepção é justificada por práticas pedagógicas pouco ou mal elaboradas, que muitas vezes não procuram relacionar criticamente uma obra fílmica, ou mesmo imagens em geral, ao conteúdo da aula e realidade cultural dos estudantes.

Reconhecendo que da mesma forma que a escola não é a única instituição socializante e formadora possível, “os historiadores já não têm o monopólio das representações do passado” (Chartier, 2010, p. 12). Assim, faz-se necessário compreender as formas com que produtos audiovisuais estão fartamente integrados ao cotidiano das pessoas. O próprio cinema, vale dizer, tem a sua origem marcada por produções intencionadas a transmitir algum conhecimento, como filmes científicos, documentários sobre determinado lugar ou mesmo dramatizações que representavam temas e personagens históricos:

Muito antes de o cinema completar vinte anos, na metade da década de 1910, o filme “histórico” era uma parte regular do entretenimento nas telas. No início da história desta nova mídia, algumas pessoas achavam que parte do seu potencial de sucesso residia simplesmente nessa capacidade de nos fazer ver o passado. (Rosentone, 2010, p. 27-28)

Nesse sentido, sabemos o quão comum é conteúdos em história serem apresentados ou relativamente aprofundados ao grande público através de filmes. Uma vez que não podemos negar a produção de saberes, significados, sentidos e ideologias presentes na prática social de assistir filmes, a escola não pode se fechar aos usos do cinema enquanto recurso útil e relevante no processo de ensino-aprendizagem. Outrossim, é importante destacar que trabalhar a linguagem cinematográfica na escola é participar de uma “comunidade interpretativa”³ onde a escola se assume ambiente de debate construtivo e de estímulo ao pensamento crítico a partir da relação dos alunos –

³ Conceito advindo da Estética da Recepção desenvolvido pelo teórico literário Stanley Fish, “comunidade interpretativa” se refere à intersubjetividade no compartilhamento de interpretações por determinada comunidade. Segundo Tereza Virgínia de Almeida, é o “ponto de intersecção a partir do qual se constrói uma certa estabilidade significativa, a partir do momento em que os indivíduos que ali se agrupam compartilham regras e estratégias de leitura que emolduram a aceitabilidade interpretativa e que permitem a comunicabilidade, o intercâmbio e a coincidência de interpretações.” (Almeida, 2009)

e também dos professores – com as mídias audiovisuais enquanto espectadores/consumidores.

Entretanto, a necessidade desse recurso ser utilizado através de uma leitura contextualizada que permita ao estudante ver além do que está óbvio na imagem é indiscutível. Na disciplina de história, em específico, a fonte fílmica deve ser empregada com uma intencionalidade pedagógica que atenda os objetivos da aula, ao mesmo tempo que esteja em diálogo com a realidade do aluno e com a historiografia atual. Isto é, o professor deve provocar seu alunado a interpretações que vão além de uma retratação ilustrativa dos fatos históricos, incentivando a percepção e discussão de elementos da obra que levem em conta a sociedade que realizou sua produção.

Referenciando Bourdieu, Duarte discute a importância de se desenvolver um olhar mais apurado em relação aos filmes a partir do que o autor determinou como “competência para ver”:

a experiência das pessoas com o cinema contribuiu para desenvolver o que se pode chamar de “competência para ver”, isto é, certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica. Entretanto, o autor assinala que essa competência não é adquirida apenas vendo filmes; a atmosfera em que as pessoas estão imersas – que inclui, além da experiência escolar o grau de afinidade que elas mantêm com as artes e a mídia – é o que lhes permite desenvolver determinadas maneiras de lidar com os produtos culturais, incluindo o cinema. (Duarte, 2002, p. 13)

Nota-se que, uma vez levado à sala de aula como recurso que instigue uma percepção crítica das representações acerca de acontecimentos do passado, a fonte fílmica possibilita ao professor apresentar novas formas de ver e perceber as mídias audiovisuais, destacando possíveis armadilhas discursivas e estimulando o pensamento crítico e autônomo. Por outro lado, vale lembrar que “o valor documental de cada filme está relacionado diretamente com o olhar e a perspectiva do ‘analista’. Um filme diz tanto quanto for questionado.” (Nova, 1996, p. 230) Assim, trabalhar com cinema demanda do professor objetivos claros com o uso da fonte em relação ao conteúdo da aula e metodologias que lhe permitam direcionar o olhar dos alunos-espectadores na identificação de ideias e representações.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) reconhecem a importância do uso de documentos históricos em sala de aula e destacam seus usos em

“propiciar reflexões sobre a relação presente-passado e criar situações didáticas para que [o aluno] conheça e domine procedimentos de como interrogar obras humanas do seu tempo e de outras épocas.” (Brasil, 1998, p. 85) E salienta sobre o uso de filmes históricos:

No caso de trabalho didático com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis, se os diálogos são ou não autênticos. Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata. É preciso antes de tudo ter em mente que a fita está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, tentativas de explicação, de reconstituição, de recriação, de criação livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos etc.

[...] Todo esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentidos e verdades plurais. (Brasil, 1998, p. 88-89)

Como podemos observar, o trecho do documento exposto acima ressalta a qualidade de fonte dos filmes enquanto produto do tempo e lugar de sua produção, subsidiando a discussão teórico-metodológica sobre cinema e história já levantada neste trabalho. Inclusive, os PCNs chamam a atenção para o esforço do professor para direcionar a interpretação dos filmes. Esse trabalho de mediação atribuído ao professor é fundamental para um uso coerente de qualquer produto audiovisual em sala de aula, uma vez que possibilita a percepção qualitativa dos estudantes acerca das representações e ideologias presentes no cinema e da indústria cultural em geral.

Além dos PCNs, podemos citar a Base Nacional Comum Curricular para pensar o trabalho com filmes nas escolas. No que diz respeito à área de Ciências Humanas, o documento apenas aborda diretamente o cinema enquanto meio de comunicação em uma das habilidades do componente curricular História para o 4º ano do Ensino Fundamental⁴. Contudo, a BNCC chama a atenção para “o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso concomitante de diferentes linguagens” (Brasil, 2018 p.356) no texto de apresentação dos anos finais do

⁴ Referência à habilidade EF04HI08: Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. Outras menções à “cinema”, “filme” e “audiovisual” podem ser encontradas com mais destaque na área de Linguagens.

Ensino Fundamental e também sinaliza a leitura de documentos como um dos procedimentos básicos para o processo de ensino-aprendizagem da História:

[...] desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens. (Brasil, 2018 p. 416)

E complementa:

O documento, para o historiador, é o campo da produção do conhecimento histórico; portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos. Os documentos são portadores de sentido, capazes de sugerir mediações entre o que é visível (pedra, por exemplo) e o que é invisível (amuleto, por exemplo), permitindo ao sujeito formular problemas e colocar em questão a sociedade que os produziu. (Brasil, 2018 p. 418)

Sabendo-se que os filmes são documentos e o cinema compreende uma linguagem, mesmo que a BNCC não mencione exatamente tais substantivos em sua redação, podemos compreendê-los como recursos privilegiados para o ensino. Problematizar a fonte fílmica em sala de aula não só colabora na construção e desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, como também oferece caminhos de autonomia na compreensão dos produtos culturais ao levantar possíveis armadilhas da linguagem cinematográfica.

Nessa perspectiva, o papel de mediação do professor está relacionado às orientações de leitura que ela pode propor aos alunos a partir dos filmes. Em *Como usar o cinema em sala de aula* (2003), Marcos Napolitano discorre sobre as possibilidades e desafios do uso da tarefa mediadora do professor ao trabalhar os filmes como recurso didático. Segundo o autor, é de se esperar que o aluno reproduza na escola o mesmo olhar de espectador que está habituado a ter em uma sala de cinema ou mesmo em casa. Todavia, tanto os ambientes são diferentes, quanto a leitura da obra na escola deve se particularizar e se distanciar da ideia de um momento de divertimento. O professor “faz a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar” (Napolitano, 2003, p. 15).

Baseado nas diversas realidades escolares brasileiras, Napolitano destrincha alguns obstáculos do uso do cinema na escola e apresenta estratégias para um melhor aproveitamento desse tipo de recurso pensando sua

adequação e abordagem com a dinâmica escolar. Partindo do que considera como os principais pontos de influência no desenvolvimento de atividades que levam cinema para a sala de aula – possibilidades técnicas e de organizativas; articulação com o currículo e com o conteúdo discutido; adequação à faixa etária e etapa escolar (*ibid.* p. 16) – o autor destaca a importância de um planejamento do professor que leve em conta a articulação da fonte fílmica com o conteúdo e com as possibilidades de análise histórica.

Importante ferramenta do processo educativo, o planejamento faz toda a diferença na programação de qualquer ação pedagógica, porque é a partir dele que o docente estabelece os caminhos possíveis para alcançar os objetivos de determinada atividade, indicando as metas desse percurso e as metodologias para tal. Também representa um momento de pesquisa e reflexão para o professor, que partirá tanto do currículo, etapa escolar e faixa etária, quanto da realidade e conhecimento prévio e cultura cinematográfica dos alunos para escolher uma obra cinematográfica com mais coerência e propósito educativo. Ademais, sabemos que a realidade das escolas não é homogênea em se tratando de acesso a equipamentos, espaço físico adequado e carga horária viável para a exibição de um filme com certa comodidade. Na realidade das escolas públicas brasileiras, por exemplo, nota-se uma séria falta de acesso a computadores, projetores, caixa de som, internet para uso de acervos digitais de vídeos e imagens em geral, entre outros itens que implicam diretamente no sucesso das aulas com esse tipo de material. O desafio implícito em propor uma aula com uso de fontes fílmicas pode afastar o professor desse tipo de proposta, ou levá-lo a adquirir equipamentos com recursos próprios para dar conta de realizá-la – o que não devemos romantizar ou normalizar.

Independente da realidade, pensar objetivos claros e apropriados para cada situação é parte significativa do trabalho do professor e demandará preparo do mesmo não só a ver com o conteúdo, mas também sobre a linguagem e indústria do cinema.

Boa parte dos valores e das mensagens transmitidas pelos filmes a que assistimos se efetiva não tanto pela história contada em si, e sim pela forma de contá-la. Existem elementos sutis e subliminares que transmitem ideologias e valores tanto quanto a trama e os diálogos explícitos. (Napolitano, 2003, p. 57)

Ou seja, para tratar das mensagens não explícitas dos filmes com seus alunos, o professor precisa saber identificá-las e ser capaz de articulá-las para

além da história que o filme conta. Conhecer um pouco sobre a história do cinema e de seu funcionamento pode fazer toda a diferença no andamento da aula, enriquecendo-a e tornando o debate em sala mais diversificado. A partir desse conhecimento, o professor também poderá construir um planejamento mais dinâmico que aborde questões que vão desde o gênero do filme, elementos de sua produção, ficha técnica e fotografia, a discussões sobre a distribuição e recepção da obra, trazendo uma gama de informações que podem colaborar para a percepção das representações, questões ideológicas e mensagens subliminares da fonte fílmica.

3. EXPANSIONISMO ESTADUNIDENSE NO SÉCULO XIX: UM OLHAR DIRECIONADO AO CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A primeira parte deste capítulo aborda a trajetória do ensino de História da América na Educação Básica do Brasil, levando em conta elementos atravessados por projetos nacionalistas de construção da identidade brasileira que nortearam a produção de currículos ao longo das décadas. A influência dos Estados Unidos na estruturação da disciplina História foi fundamental na produção de discursos hegemônicos que balizaram a disciplina para localizar o Brasil nas Américas e no mundo. Contudo, ao mesmo tempo que um modelo ideal de sociedade era apresentado como espelho para o pleno desenvolvimento da nação, perspectivas curriculares comumente identificavam países latino-americanos em geral nas categorias de “subdesenvolvimento”, sem valorizar suas experiências sociais específicas.

Dessa forma, buscamos salientar pontos de ruptura que a partir da década de noventa passaram a influenciar as formas de se ensinar a história da América, como os PCNs e a BNCC. Tendo em vista o currículo comum atual, partimos de conteúdos que demonstram essa mudança na abordagem de temas como o projeto expansionista praticado pelos Estados Unidos no século XIX e sua relação com os países e povos originários de seu atual território.

A partir desse gancho, a segunda parte deste capítulo trabalha a possibilidade de uso de obras fílmicas do gênero faroeste, muito referenciadas por alunos, professores e livros didáticos do 8º ano, em sala de aula. Ressaltando as mitologias e ideologias inerentes a esses produtos culturais, analisaremos o filme *A Conquista do Oeste*, produzido em 1962, como documento histórico a ser utilizado como recurso pedagógico.

3.1. O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

O ensino de História da América na educação básica do Brasil possui uma trajetória marcada por diferentes linhas curriculares e objetivos específicos que sofreram alterações ao longo das décadas. Contudo, podemos notar nesse percurso uma certa continuidade no que tange à organização da disciplina História, constantemente norteadas por uma ideia de “História das Civilizações”,

de um tempo linear e evolutivo e, principalmente, de um projeto nacionalista de construção da identidade brasileira.

Esse panorama contribuiu para a legitimação de uma ideologia hegemônica, estimulando discursos discriminatórios e interpretações sobre a história latino-americana que justificavam a ideia de dominação a partir de características étnicas, raciais e culturais ou ligadas a seus elementos climáticos e ambientais. (Dias, 1997, p. 53-61) Desejava-se, portanto, distanciar o Brasil dessa delimitação geográfica, projetando-o ao espelho dos Estados Unidos.

A partir da década de 1930 o Brasil foi bastante influenciado por abordagens positivistas. Logo, um currículo voltado para a História das Civilizações e baseado em concepções de tempo evolutivo e tempo linear favorecia um ensino baseado em dualidades – como subdesenvolvimento e desenvolvimento, atraso e progresso, agricultura e indústria – nos conteúdos sobre a América Latina e Estados Unidos. Assim, embora o Estado Novo tivesse um projeto nacionalista que priorizava a história brasileira destacada do restante do continente, a imagem dos Estados Unidos como expressão máxima da civilização também orientou os conteúdos sobre história da América a partir da ideologia imperialista:

Havia uma tendência de destacar a formação populacional das Américas para explicar as diferenças entre o desenvolvimento norte-americano, país predominantemente branco, e as demais áreas americanas, constituídas por uma população nativa e mestiça. As classes dominantes buscavam justificar o atraso do Brasil frente ao poderio norte-americano pela presença de uma população mestiça incapaz de incorporar. Ideário de trabalho do capitalismo industrial. Assim, o Brasil possuía as mesmas raízes históricas que os demais povos colonizados pela composição étnica da maioria da população e não pela ineficiência de suas elites brancas em face da dominação externa e por compromissos submetidos a interesses particulares. (Bittencourt, 1996, p. 206-207)

Nas décadas de 1940 e 1950 o ensino de História se volta para questões econômicas como base para delimitações do tempo histórico. Nesse momento, o Brasil era visto em separado da América Latina pela linearidade de seus ciclos econômicos que desembocavam, finalmente, na industrialização para a superação do subdesenvolvimento. Essa perspectiva também reforçava uma dualidades, como “industrializado” e “não-industrializado”, entre outras categorizações.

Além de expressarem inegável influência econômica no Brasil dessa época, os Estados Unidos também transmitiam valores culturais e ideológicos que eram cada vez mais incorporados ao cotidiano nacional. Segundo Dias, “americanismo e nacionalismo criavam uma relação de reciprocidade, reforçando, no entanto, a dominação cultural e econômica dos Estados Unidos no Brasil.” (1997, p. 77)

Esse quadro foi impulsionado pela Segunda Guerra Mundial devido a questões econômicas e militares, mas principalmente pela indústria cultural estadunidense, que desde o início do século XX perpetrava e expandia sua dominação imperialista através da música e do cinema, por exemplo. Desse modo, um conjunto de valores a serem seguidos eram apresentados à sociedade brasileira como modelos ideais da modernidade. O Brasil, ciente do seu “atraso” e “subdesenvolvimento”, se esforçava a fazer parte do “mundo civilizado” a partir de parâmetros dos Estados Unidos, cuja missão ideológica podia ser expressada pelo encargo de levar o “progresso” e a “civilização” aos povos “atrasados”.

Segundo Circe Bittencourt, o ensino de História da América a partir da década de 1970 tinha como objetivo trabalhar o lugar do Brasil no mundo capitalista, partindo de semelhanças no processo histórico com outros países da América Latina. Nota-se, portanto, uma certa continuidade, uma vez que essa iniciativa se baseava em identidades econômicas apoiadas em discursos que separavam o continente em dois extremos, categorizados entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos ou países de primeiro e terceiro mundo (Bittencourt, 2005, p. 10). Por trás dessa perspectiva, o sucesso econômico dos Estados Unidos corroborava com a interpretação de uma América Latina atrasada e dependente de uma “América” estadunidense potente, sem problematizar o projeto imperialista responsável tanto pela sua grandeza territorial e disposição de recursos, quanto pela construção de sua identidade nacional e econômica.

Em contrapartida, na década de 1990, o ensino de História da América foi influenciado por movimentos que estimularam a “história integrada”, que retirava o enfoque da concepção de identidades nacionais para privilegiar as relações históricas das sociedades de um mesmo tempo em espaços distintos. Assim, discussões sobre classe, gênero e pertencimento étnico e regional ganharam espaço no currículo escolar, trazendo importantes questões para a seleção de conteúdos para a disciplina de História em geral.

Os PCNs de 1998 apresentam alguns caminhos que dão conta dessa mudança. No que se refere à disciplina de História para a segunda etapa do Ensino Fundamental, podemos observar temas relacionados à história da América mais direcionados a discussões que valorizam experiências sociais particulares. O eixo temático “História das representações e das relações de poder” tem como um de seus subtemas “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções”, que indica conteúdos relativos aos processos de constituições dos estados nacionais na América que gostaríamos de destacar como centrais para a discussão sobre as relações entre Estados Unidos e América Latina no século XIX:

Processos de constituição dos Estados Nacionais na América, confrontos, lutas, guerras e revoluções:

[...]

* colônias inglesas na América, processo de constituição do Estado Nacional norte-americano, expansão do território dos Estados Unidos (marcha para o Oeste, conquista do Texas), elaboração dos ideais liberais e republicanos;

* intervencionismo norte-americano na América Latina, Canal do Panamá, Porto Rico, Cuba, El Salvador e Nicarágua, política externa norte-americana para a América Latina (Doutrina Monroe, Pan-Americanismo, Punta del Este, Aliança para o Progresso);

[...]

* confronto entre europeus e populações nativas da América inglesa, confronto entre ingleses e franceses pelo território americano, Guerra Civil Americana, confrontos entre negros e brancos nos Estados Unidos, os latinos nos Estados Unidos etc. (Brasil, 1998, p. 70)

Nota-se que o documento dá espaço a conteúdos que não trabalham somente o território e a trajetória individual de certos heróis da pátria pelo viés nacionalista. Em diversos temas sugere-se a abordagem da participação popular nos movimentos sociais e políticos, respeitando diferenças étnicas e viabilizando uma percepção crítica do processo histórico heterogêneo do continente. Dessa maneira, as revoltas populares e as resistências ao imperialismo estadunidense ganharam espaço na cultura escolar e possibilitaram um ensino de história da América em que os estudantes pudessem conhecer e refletir sobre as amplitudes do processo histórico, levando em conta as relações entre as diferentes sociedades que o continente engloba.

Mais recentemente, a BNCC (2018) listou um currículo comum para todo o território nacional. No conteúdo direcionado ao 8º ano do Ensino Fundamental temos a unidade temática “Configurações do mundo no século XIX”, onde duas habilidades trabalham a temática do imperialismo estadunidense no período:

“EF08HI25 - Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX”, e “EF08HI27: Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios”, avaliando os impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

Embora a habilidade EF08HI25 trate especificamente do cenário das relações, a habilidade EF08HI27 evoca uma gama de questões que fazem referência ao projeto expansionista estadunidense, a aquisição de territórios do México, por exemplo, o genocídio de povos originários ao longo do século XIX e as bases ideológicas que fundamentaram todo esse processo. Podemos observar os objetivos e do conhecimento referentes a essa habilidade:

Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo
O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas
A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória. (Brasil, 2018, p. 426)

É importante lembrar que o currículo escolar atualmente é composto pela BNCC e pela Parte Diversificada formulada pelas próprias redes, instituições e sistemas de ensino para enriquecer e complementar o conteúdo curricular de acordo com as características regionais, culturais, sociais e econômicas de cada comunidade escolar. Logo, existe ainda a possibilidade incluir componentes que ampliem a gama de conteúdos a serem ensinados, podendo também indicar novas formas de se abordar o que a própria BNCC indica. Por exemplo, ao tratar das habilidades apontadas acima, o professor pode debater conceitos e princípios como “eugenia”, “hegemonia”, “civilizado/não civilizado”; questionar o que é “ser americano”; e ainda, fazer conexões com a história do Brasil, comparando a resistência dos povos indígenas dos Estados Unidos com os do Brasil, e trabalhar Temas Contemporâneos Transversais, como diversidade cultural.

3.2. USOS DO CINEMA FAROESTE EM SALA DE AULA – UM EXEMPLO A PARTIR DO FILME *A CONQUISTA DO OESTE* (1962)

O *western*, ou faroeste, como chamamos no Brasil, é provavelmente um dos gêneros mais populares do cinema e da arte estadunidense em geral.

Carregado de elementos que se relacionam diretamente com o processo histórico da expansão territorial dos Estados Unidos para oeste do continente, o gênero se expressa como um instrumento da ideologia colonialista do Destino Manifesto. Mesmo antes da criação do cinema, a arte sobre o oeste dos Estados Unidos já ajudava a legitimar a política imperialista através da literatura e artes plásticas ao longo do século XIX. Logo, com o advento e popularização do cinema no século XX, a temática *western* ganhou um potente difusor.

Uma narrativa comum ao gênero faroeste está centrada no conflito entre a "civilização" e a "barbárie". Evoca-se a migração e ocupação dos chamados pioneiros - e seus descendentes - para o interior dos Estados Unidos, com o desenvolvimento de fazendas, minas de ouro e a expansão de ferrovias que pretendiam cortar o continente em direção ao oeste, como ideal civilizatório. Em contrapartida, há a representação do desconhecido e selvagem na figura das inúmeras nações indígenas que habitavam o território e foram forçadas a deixar suas terras a partir da Lei de Remoção Indígena⁵, que fixava uma fronteira entre o território indígena e o restante do país a partir do rio Mississipi.

Sabemos que o triunfo dos colonos "civilizados" sobre os povos nativos é atravessado por violências diversas e pelo genocídio de dezenas de comunidades indígenas. Mesmo com a formação de uma fronteira fixa o avanço de colonos sobre terras indígenas não cessou. Isso se dava tanto pela conivência do Estado quanto pelo uso do Destino Manifesto para perpetuação de um mito fundador:

Se a conquista do Oeste marcou a dinâmica social e econômica depois da independência, o imaginário que aí se constituiu não se reduz à dimensão bélica da conquista, ao domínio da natureza e à apropriação de suas riquezas, mas inclui também um rebatimento simbólico que deu nova inflexão para um nacionalismo da singularidade de caráter forjada na construção do "novo homem" revigora do por tais desafios, apto a superar as "doenças civilizacionais" que teriam acometido uma Europa permeada de guerras de religião e perseguições das quais os puritanos fugiram em direção à terra prometida. A conotação bíblica presente nesse imaginário se traduziu, por exemplo, na noção de Destino Manifesto, que supõe o Novo Mundo como um território destinado aos brancos europeus, seus ocupantes legítimos. Posse inelutável que ganha especial inflexão na ideia daquele caráter nacional forjado em estreito contato com forças tectônicas que catalisam um novo modo de ser que, no limite,

⁵ Entre outras deliberações, a Lei de Remoção Indígena de 1830 determinava que as terras pertencentes aos nativos apenas poderiam ser compradas pelo Estado. A partir disso, o governo dos Estados Unidos passou a negociar a remoção de comunidades indígenas para oeste do rio Mississipi em troca de seus territórios originários.

define uma espécie de Adão americano a cumprir a vocação de transformar o deserto — uma terra virgem supostamente desabitada ou em mãos que devem ser excluídas — em jardim. (Xavier, 2014, p. 172)

A ideia de que os povos indígenas seriam um “obstáculo na construção de uma sociedade superior” (Vugman, 2006, p.161), muito comum ao gênero faroeste, é, portanto, fruto de uma mitologia baseada em narrativas e valores que foram produzidos concomitantemente ao processo de conquista do oeste, sendo parte indissociável da cultura nacional estadunidense e que corroborava com a política expansionista do país. Segundo Vugman:

Esses elementos míticos estão na literatura dos EUA até o século XX, atravessando gêneros literários e diferentes fases históricas e econômicas. De fato, as origens da fórmula do *Western* antecedem o aparecimento do gênero cinematográfico. Sua genealogia inclui a música *folk* colonial, as narrativas do cativo, os livros de James Fenimore Cooper e os romances populares do século XIX. Quando o *Western* surge nas telas de projeção, vê-se diante da necessidade, como obra de ficção e como produto cultural, de incorporar ou rejeitar elementos míticos preexistentes e de definir esteticamente as eventuais incorporações. Por exemplo, como retratar a figura do índio ou como representar a natureza. (2006, p. 161)

Portanto, quando o cinema surge no final do século XIX, produtos culturais sobre o território do oeste já faziam parte do imaginário coletivo e no folclore dos Estados Unidos. Vale ressaltar que o *western* pode ser entendido como “o único gênero cujas origens quase se confundem com as do cinema” (Bazin, 1991, p. 199), uma vez que tanto o nascimento do cinema quanto a definição final da fronteira dos Estados Unidos a partir da anexação do Havaí aconteceram na década de 1890. Contudo, a afirmação de Bazin não diz respeito apenas a essa coincidência temporal. Ela também leva em conta que o faroeste é um dos primeiros gêneros cinematográficos na história, já que podemos datar filmes dessa temática no final do século XIX (Vugman, 2006, p. 159), mas principalmente porque esse gênero foi importante na formação da identidade estadunidense e seu ideal de nação. Assim, o cinema serviu como uma poderosa ferramenta de divulgação da hegemonia dos Estados Unidos, pois essas populares produções, ao abordarem um passado histórico sobre a Conquista do Oeste, difundiam os mitos fundadores dessa nação.

Nesse sentido, o cinema *western* reproduz em grande medida a realidade sociopolítica dos Estados Unidos, sendo influenciado pelo conjunto de valores

culturais essenciais à identidade estadunidense onde o “bem” contra o “mal”; de “mocinhos” contra “vilões”; e/ou da “civilização” contra a “barbárie” ainda são fortemente difundidos em narrativas hollywoodianas que influenciaram e influenciam toda a indústria do cinema.

Ao falarmos sobre a Conquista do Oeste em sala de aula, não é difícil que alunos e professores lembrem de alguns filmes de faroeste para facilitar a assimilação do conteúdo sobre a expansão territorial dos Estados Unidos no século XIX. Isso se dá principalmente pela popularidade desse gênero na cultura pop e pela constante produção de filmes dessa temática, ou mesmo inspirados nela, até hoje. De fato, novas abordagens são feitas atualmente e podemos identificar com facilidade que algumas representações sobre cowboys, mexicanos, indígenas norte-americanos, pioneiros e colonos europeus – entre outros clássicos personagens dessa temática – produzidas ao longo do século XX são ultrapassadas e datadas pelos estereótipos de seu tempo. Entretanto, lembrar títulos mais antigos e consagrados na história do cinema pode dar a oportunidade de se trabalhar um filme enquanto documento histórico e pensar elementos próprios da relação cinema-história, seja pelo estranhamento que algumas narrativas podem gerar ao virem de encontro com os conhecimentos escolares e socioculturais dos alunos de hoje, ou ainda por exercícios de crítica que o professor pode desenvolver para localizar determinada obra cinematográfica no seu contexto histórico e espacial de produção, distribuição e recepção ao longo das décadas.

O filme *A Conquista do Oeste* (“*How the West Was Won*”) é um excelente exemplo para trabalharmos os usos do cinema na História, pensarmos a produção de obras hollywoodianas na construção de um imaginário popular sobre o processo histórico da marcha para o Oeste e debatermos o conceito de faroeste a partir da indústria cultural. Dirigido por John Ford, Henry Hathaway e George Marshall, a obra lançada em 1962 é considerada um épico do gênero faroeste e narra a história de três gerações da família fictícia Prescott através de cinco momentos pontuais e marcantes de sua trajetória. Esses momentos são destacados no filme como “Os Rios” (*The Rivers*); “As Planícies” (*The Plains*); “A Guerra Civil” (*The Civil War*); “As Estradas de Ferro” (*The Railroad*); “Os Fora da

Lei” (*The Outlaws*), além de um epílogo que faz referência ao estado de Los Angeles nos anos 1960, o momento presente do lançamento da obra.⁶

Figura 1 - Poster original do filme “A Conquista do Oeste”



Fonte: Reynold Brown, 1962.

Se a Era de Ouro de Hollywood já tinha acabado na década de 1960 e os estúdios de cinema se desdobravam para reagir aos impactos da popularização da televisão comercial nos Estados Unidos (Rocha, 2020, p. 113-116), uma produção como a de *A Conquista do Oeste* teve que empreender algumas estratégias para atrair público. Além de reunir diretores premiados do cinema e consagrados no gênero *western*, o filme também conta com um elenco bastante

⁶ Henry Hathaway é responsável pelas sequências “Os Rios”, “As Planícies” e “Os fora da Lei”; John Ford por “A Guerra Civil”; e George Marshall por “A Estrada de Ferro”.

popular e aclamado, como Debbie Reynolds, estrela de *Cantando na Chuva* (1952) e um dos maiores nomes do cinema de faroeste, John Wayne. Contudo, talvez o que trouxe mais impacto ao espectador foi o uso do Cinerama, um sistema de projeção cinematográfica onde três projetores tradicionais de película 35mm são sincronizados para exibir a imagem uma tela longa e curva. A *Conquista do Oeste* foi o primeiro filme narrativo a usar essa tecnologia, já que anteriormente a tecnologia era utilizada apenas para documentários (Hardy, 1985, p. 281). Certamente, assistir a essa obra – em seu contexto de lançamento – trazia uma experiência imersiva tanto pela amplitude da projeção quanto pelo impacto visual das imagens apresentadas através dessa tecnologia. Com efeito, o filme teve uma boa recepção em seu lançamento nos Estados Unidos e, das oito indicações ao Oscar em 1964, ganhou as estatuetas de Melhor Roteiro Original (James R. Webb), Melhor Montagem (Harold F. Kress) e Melhor Som (Estúdio de som da Metro-Goldwyn-Mayer; Frank E. Milton) (Newman, 2018, p. 125).

Figura 2 – Simulação das três projeções que juntas compõem o tríptico do cinerama para uma cena de “A Conquista do Oeste”



Figura 3 - Simulação de projeção do filme “A Conquista do Oeste para um espectador em uma sala de cinerama



Fonte: Lipton, 2021.

Como já mencionamos, a história de *A Conquista do Oeste* está dividida em cinco capítulos. Em “Os Rios” a saga da família Prescott tem início com sua partida em direção à Oeste através do Canal Erie, Nova Iorque, em 1839. Tal travessia é repleta de dificuldades, como fortes correntezas e a emboscada de bandidos no percurso, encetando as dificuldades e aventuras que a família viveria ao longo da migração. Em “As Planícies” a trama se passa em 1851 quando uma das personagens se une a uma caravana rumo às minas de ouro na Califórnia. Em um dos momentos dessa aventura, o grupo de carroças da caravana é atacado por indígenas Cheyennes, destacando as dificuldades no itinerário por terra. “A Guerra Civil” retrata a participação de um integrante da família Prescott na Guerra Civil Americana entre os anos 1861 e 1865. Na sequência “A Estrada de Ferro” vemos o desenvolvimento de empreendimentos ferroviários no Oeste em 1868 e os esforços de um dos personagens, veterano da Guerra de Secessão apresentada na parte anterior, para manter a paz com os indígenas Arapahos, quando um empresário ferroviário descumpra a lei e constrói em território indígena. Na última parte do filme, “Os Fora da Lei”, esse mesmo personagem segue com sua família do Arizona para São Francisco, onde deverá assumir um rancho no ano de 1889. No percurso, um conflito entre ele e um grupo de bandidos resulta em um tiroteio a bordo de um trem. Contudo, a família consegue seguir viagem rumo a uma nova vida e oportunidades.

Nota-se que a jornada apresentada é atravessada por elementos que fazem referência ao expansionismo estadunidense ao longo do século XIX, datando questões específicas desse processo que se relacionam com a construção do imaginário do faroeste. Ao apresentar uma trajetória de 50 anos, entre 1839 e 1889, o filme destaca algumas situações chave do processo expansionista através de uma narrativa que combina aventura e história. A partir disso, podemos chamar a atenção para alguns elementos. Uma das primeiras cenas de *A Conquista do Oeste* é a interação de um viajante das montanhas, um caçador e comerciante de peles, com uma comunidade indígena – um contato aparentemente amistoso que serve de plano de fundo para que o narrador pontue a possibilidade de uma boa convivência entre brancos e indígenas quando a ganância não é um ponto de partida. O viajante segue seu trajeto por terra, com o uso de cavalos, e por canoa, fazendo referência à principal forma de se chegar ao oeste no começo do século XIX. A propósito, é justamente pela abordagem de um caminho fluvial que a primeira parte do filme se desenvolve e somos apresentados à família Prescott. A viagem feita pelos rios e as dificuldades inerentes à época, seja pela embarcação frágil, ou pelos perigos da travessia, evidencia a forma mais utilizada em viagens rumo ao oeste antes da abertura de estradas carroçáveis e ferrovias no trajeto. O caminho por rio era estratégico, uma vez que os afluentes do rio Mississipi - rio Missouri, rio Arkansas etc. - direcionam-se naturalmente para as Montanhas Rochosas, o que facilitava o acesso ao oeste, embora encalhes e ataques indígenas e de bandidos fossem constantes. (Fohlen, 1989, p. 22-25). Em “Os Rios”, a empolgação dos personagens ávidos por desbravar a região e fascinados pelas oportunidades de riqueza tão difundidas pelas propagandas da época também é notória, o que remonta ao papel desempenhado pela imprensa nesse contexto.

A viagem por via terrestre que é mostrada na segunda parte do filme, “As Planícies”, simboliza um ponto de virada interessante no tocante a novos caminhos e a novos “oestes”, uma vez que o avanço dos pioneiros para além das Rochosas ampliava o raio de destinos e oportunidades. Essa parte leva em conta também a popularidade das viagens a bordo de diligências durante o período conhecido como “a corrida ouro na Califórnia” (1849-1855). Inclusive, é por conta das oportunidades ligadas à mineração que uma das personagens do filme se empenha nessa viagem no início da década de 1850. Segundo Fohlen, após a descoberta de ouro na Califórnia em 1848, muitos aventureiros, banqueiros e famílias inteiras seguiram para a região na promessa de fazer

fortuna. A corrida pelo ouro “promoveu efetivamente o povoamento de uma faixa da Califórnia e determinou, a médio prazo, a ocupação de todo o oeste” (1989, p. 54). Nesse sentido, entre um capítulo e outro, o filme mostra tanto o movimento migratório, cada vez mais distante do Missouri, quanto questões históricas que incentivaram continuamente a conquista de novos territórios.

É também na segunda parte do filme que temos uma cena representando um ataque indígena à caravana de carruagens que segue a oeste. No filme, o grupo de Cheyennes ataca os viajantes brancos aparentemente sem motivo ou por uma “selvageria nata”. Essa representação se aproxima da percepção comum aos viajantes que muitas vezes abominavam esses povos e alimentavam uma cultura de ódio que já fazia parte do imaginário sobre o oeste no século XIX. Contudo, ela não dá conta de outras possibilidades de contato, uma vez que para além da ideia de perigo iminente das viagens pelas planícies, a interação com indígenas estava também ligada à permuta de objetos ou alimentos (Fohlen, 1989, p. 27).

Vale lembrar que o oeste concentrava um bom número de comunidades indígenas devido aos tratados de Remoção Indígena acordados no início do século XIX, que exilaram vários grupos étnicos para o *Indian Territory*, localizado para além do Mississipi, afastando-os de seus territórios ancestrais. Essas terras, como já comentamos, estariam garantidas aos povos indígenas, mas conforme colonos e aventureiros avançavam sobre o oeste do país, esses tratados eram frequentemente desrespeitados e várias etnias foram oprimidas e dizimadas ao longo do século. Se a própria migração forçada do começo do século já fora devastadora, tendo obrigado comunidades advindas de regiões mais irrigadas do leste e do norte que essencialmente praticavam coleta e pesca para subsistência a se adaptarem à geografia árida das planícies, doenças e violentos conflitos com migrantes brancos trataram de colaborar para o genocídio desses povos.

A terceira parte da obra, “A Guerra Civil”, não aborda a presença indígena e foca principalmente na jornada pessoal de um integrante da família Prescott que se alista no exército da União como uma oportunidade de mudar de vida. Entretanto, a relação entre colonos e indígenas retorna na quarta parte do filme e está conectada à Guerra de Secessão e o papel desenvolvido pelo exército estadunidense na chamada “pacificação do oeste” no pós-guerra.

Sabemos que nesse contexto, tanto soldados do norte quanto do sul passaram a integrar missões no oeste, agindo principalmente no controle de indígenas nas planícies:

O exército dá apoio à penetração dos pioneiros na construção de estradas de ferro, vigia as estradas ao longo das quais são estabelecidos fortes, muitos deles na origem de cidades atuais [...] O exército serviu de anteparo entre os índios e os pioneiros, na tentativa de impedir atritos, e por isso mesmo conduziu a política de acantonamento que mais tarde resultou nas reservas indígenas. (Fohlen, 1989, p.138)

À vista disso, no capítulo “A Estrada de Ferro” temos o ex-combatente da Guerra Civil que protagoniza a parte anterior desempenhando nova função enquanto tenente da cavalaria do exército: proteger as estradas ao redor das obras de instalação de uma companhia ferroviária – a Union Pacific –, “mantendo a paz” com os indígenas da região. Nota-se um conflito com o povo Arapaho, que questiona a ilegalidade de trilhos estarem sendo assentados dentro de suas terras. Em diálogo com os arapahos, esse tenente consegue apaziguar a relação entre os indígenas e a companhia ferroviária a partir da promessa de que a empresa evitaria a chegada de novos colonos e caçadores naquelas passagens, preservando-a tanto de invasões em terra indígena, quanto da caça excessiva dos rebanhos de búfalo. Todavia, esse combinado é descontinuado quando trens cheios de colonos, europeus e estadunidenses, começam a chegar por essa linha. Como consequência, os arapahos promovem um estouro de búfalos em direção ao povoado que se fixou ao redor da construção da ferrovia, causando mortes e destruição.

Nessa parte do filme podemos observar novamente o desenvolvimento dos modos de se chegar ao oeste ao passar dos anos. Mas se as vias navegáveis e as caravanas de diligências apresentavam severas dificuldades e significavam jornadas longas demais para os pioneiros, a construção de ferrovias mudaria tudo para a plena “conquista” do oeste, facilitando tanto o transporte de mercadorias e acesso de imigrantes, quanto favorecendo colonos isolados em estados mais longínquos, como a Califórnia. Nesse sentido, a partir de 1862 o Congresso dos Estados Unidos liberou a construção de ferrovias transcontinentais para cruzar o país, dando a concessão de construção às linhas *Central Pacific Railroad* – responsável pelo trecho de Sacramento à fronteira da Califórnia e Nevada – e *Union Pacific Railroad* – responsável pelo trecho de Omaha ao limite ocidental de Nevada. Com uma rápida construção, as duas

linhas se encontraram oficialmente em uma viagem de 1869, ligando finalmente as duas costas do país e marcando um novo tempo para a colonização do oeste.

É importante pontuar que, além das concessões, o governo dos Estados Unidos ofereceu vastas porções de terra às companhias ferroviárias. Isso foi fundamental não só para gerar lucro a essas empresas, mas principalmente para atrair novos pioneiros. Ao vender terras aos colonos, as companhias garantiam um fluxo de pessoas pela ferrovia, o que era essencial à subsistência dessas empresas. Para os colonos, fixar-se próximo a estradas de ferro era geralmente mais vantajoso, seja pela ideia de conexão com a civilização ou pelo acesso a bens de consumo e facilidade de comércio, se comparado às oportunidades de terras oferecidas pelo governo. A lei do *Homestead* de 1862, em que os Estados Unidos davam cerca de 64 hectares pelo pagamento de apenas dez dólares, dificilmente fazia frente às terras próximas das estradas de ferro, pois em geral eram localizadas em zonas semiáridas e áridas, difíceis de cultivar.

Podemos observar em *A Conquista do Oeste* que o conflito entre o povo Arapaho e os homens brancos envolvidos na construção da ferrovia está centrado tanto na questão da terra, exprimida pela construção de um trecho da linha férrea em território indígena, quanto pela preocupação com o aumento de caçadores de búfalo na região. Esse segundo ponto faz referência a uma questão relevante à manutenção da vida tradicional desses povos e de tantos outros grupos nativos nos Estados Unidos. A intensa migração para oeste, incentivada ainda mais a partir da construção de ferrovias, foi determinante no extermínio de populações de búfalos, ou bisões, que ocupavam as planícies. Esses animais compunham rebanhos numerosos e estavam intensamente ligados à vida dos povos indígenas que habitavam a região, tanto por questões alimentares, quanto pela pele e ossos do animal que eram comercializados e usados na confecção de roupas, canoas, moradias, instrumentos e utilitários diversos.

De acordo com Fohlen (1989, p. 144-146), a espécie quase foi extinta no século XIX, já que seu couro também passou a ser produto bastante valorizado na Europa, estimulando uma caça desenfreada nos Estados Unidos, e também porque era uma das principais alternativas de alimento aos colonos e aventureiros que chegavam no oeste. Na construção das linhas ferroviárias, caçadores foram contratados pelas empresas para fornecer carne de búfalo continuamente aos homens que trabalhavam no assentamento dos trilhos. A caça esportiva de bisão foi praticada como estratégia publicitária das mesmas

empresas, que organizavam grandes e sangrentos safaris pelas planícies nas últimas décadas do século XIX. Desse modo, o desaparecimento desses animais essenciais à subsistência dos indígenas representava também seu flagelo diante da política de colonização do oeste.

Em “Os Fora da Lei”, a quinta e última parte de “A Conquista do Oeste”, temos como elemento principal a criminalidade e insegurança das cidades do oeste. Nessa parte os personagens que acompanhamos já cruzam o país com facilidade e rapidez pelas linhas ferroviárias, simbolizando justamente a conexão entre leste e oeste, mas principalmente entre as oportunidades de trabalho, enriquecimento e mudança de vida que o oeste dos Estados Unidos significava. O narrador do filme chama a atenção justamente para o papel das ferrovias na formação das cidades, geralmente construídas a partir dos terminais. Inclusive, é em um terminal ferroviário que temos um exemplo do problema de segurança comum às cidades do oeste, quando o protagonista encontra um grupo de bandidos e desconfia que eles estejam arquitetando um roubo. Essa situação tem como desfecho um tiroteio a bordo de um trem em movimento, certamente uma das cenas de maior destaque do filme. Por fim, o personagem principal sai vitorioso desse evento. Essa é uma alusão à história dos Prescott, uma tradicional família estadunidense cuja trajetória é inter-relacionada com a colonização do oeste dos Estados Unidos.

O desfecho do filme e toda a saga narrada dizem muito sobre o imaginário da cultura *western*, principalmente de produtos culturais criados até meados do século XX. A construção de uma família simbólica como os Prescott e seus descendentes ressalta uma ideia de sucesso e desenvolvimento contínuo em um cenário de desafios, mas cheio de oportunidades. Assim, o final feliz parece como destino certo para os homens brancos, os ditos civilizados, o povo ideal para o sucesso do expansionismo. Após a cena do estouro de bisões, localizada na quarta parte do filme, não há menções aos povos indígenas, o que acaba por reforçar uma representação pejorativa, colocando-os como elemento violento capaz de vitimar um vilarejo inteiro por vingança, mas não como defesa ou resistência. Dessa forma, a “terra de liberdade e das oportunidades” que o filme evoca só pode ser acessível para o grupo que é compreendido enquanto raça superior – ou seja, o cidadão estadunidense que persevera em seus objetivos e luta pelo desenvolvimento da nação enquanto se reinventa heroicamente na construção de uma nova vida e na espera por sucesso.

Vale lembrar que com o fim da era de ouro do cinema, o cinema *western* também sofreu mudanças significativas e a década de 1960 é um ponto de virada para esse gênero:

o cinema de Hollywood lançou um novo olhar sobre a história dos EUA, interrogando a sua política imperialista, e utilizando o *western* como metáfora da Guerra do Vietnam e dos conflitos sociais que marcaram as décadas de 1960 e 1970, filmando deste modo a agonia e a morte dos “mitos”, sobre os quais o *western* clássico fora erguido. (Carrega, 2015, p. 14-15)

Contudo, mesmo tendo sido produzido em 1962 e referencie vários acontecimentos históricos, a obra *A Conquista do Oeste* é carregada de lugares-comuns da cultura faroeste clássica, corroborando ideias simplistas, racistas e românticas do processo expansionista já cristalizadas na mitologia sobre o tema e internalizadas na construção ideológica do que é “ser americano”. Nas palavras de David Carter:

Embora o filme seja muito ambicioso em seu escopo, ou talvez porque seja, seu tratamento dos acontecimentos é muito superficial. Proporciona um espetáculo deslumbrante, mas apenas em algumas sequências consegue evitar o clichê, refletindo mais as convenções do gênero do que a realidade histórica. Um título mais adequado poderia ter sido *A Conquista do Faroeste...* (Carter, 2010, p. 115-116)

Portanto, é importante ressaltar o caráter das obras fílmicas enquanto documentos, tendo em vista que elas expressam especificidades ligadas ao contexto de produção ao qual está inserido. Ou seja, o filme é sempre fruto de escolhas, tanto técnicas quanto ideológicas.

Logo, ao considerar a exibição de uma obra como *A Conquista do Oeste* em uma aula de história, deve-se ter como um dos objetivos uma análise que evidencie esses aspectos como questões norteadoras do que podemos enxergar na tela. Se os filmes não possuem compromisso com a verdade histórica, o professor, enquanto mediador entre esse tipo de fonte e o aluno-espectador, deve direcionar a leitura do filme para facilitar a percepção das representações, os possíveis clichês, estereótipos e racismos. Dessa forma, o filme enquanto recuso didático oferece uma boa oportunidade para um debate construtivo e enriquecedor que, em diálogo com o conteúdo, pode desenvolver a criticidade a partir do cinema.

4. PRODUTO PEDAGÓGICO: USOS DO CINEMA PARA AS HABILIDADES EF08HI25 E EF08HI27 DA BNCC – UM EXEMPLO A PARTIR DO FILME *A CONQUISTA DO OESTE* (1962)

Sequência Didática sobre a expansão territorial dos Estados Unidos no século XIX e a questão indígena:

Utilizado como fonte para o estudo de História, o cinema pode estar presente na sala de aula como um rico recurso didático. Além de aproximar o currículo escolar da realidade do aluno, hoje em dia imerso em um mundo audiovisual, os filmes têm potencial de ilustrar temas, mas também podem servir como motor de debates acerca da produção cultural de documentos e sua influência na sociedade.

Contudo, o cinema, enquanto linguagem artística, não se resume somente a um tema. Ele possui aspectos específicos ligados à sua roteirização, linguagens, narrativas, questões técnicas da filmagem e escolhas de direção, edição e produção que implicam diretamente no produto final. Conseqüentemente, o cinema pode ser usado em sala de aula como um documento que extrapola seu uso ilustrativo para determinado tema histórico, ampliando a gama possível de debates para diversos fins no processo de ensino aprendizagem.

Segundo Flávia Eloisa Caimi (2006, pp. 25-26), a escola deve dialogar com as produções culturais, uma vez que o conhecimento é o resultado de um diálogo entre o meio físico, social e simbólico em que o aluno é um elemento vivo desse processo. Nesse sentido, a leitura de um filme enquanto documento em sala de aula permite pelo menos duas perspectivas de análise: em primeiro lugar a partir da questão temática da aula; e também como uma possibilidade de discutir com os alunos a dimensão do filme enquanto objeto estético que compreende uma interpretação singular referente à sua direção, produção, distribuição etc.

Ademais, o uso do cinema em sala de aula é ferramenta potente para dialogar com os conteúdos de aprendizagem, considerando o desenvolvimento das capacidades críticas do estudante, levando em consideração que a educação não deve se restringir às contribuições das disciplinas ou a matérias tradicionais (ZABALA, 1998, p. 30). Desse modo, a sequência didática a ser desenvolvida neste projeto pretende, a partir da obra cinematográfica escolhida

e da exposição do tema curricular relacionado em aula, instigar os estudantes a analisarem criticamente as cenas assistidas. Além disso, pretende-se incutir um diálogo do tema com a atualidade, trabalhando temas como a construção de uma hegemonia econômica e cultural estadunidense nas Américas, assim como as consequências sociais geradas tanto para povos originários, quanto para países latino-americanos no contexto de expansão territorial dos Estados Unidos.

- Público alvo: 8o ano do Ensino Fundamental

- Tema: A expansão territorial dos Estados Unidos no século XIX e a questão indígena

- Conteúdos Trabalhados:

Incorporação de novos territórios pelos Estados Unidos no século XIX por meio de compras e guerras; Imperialismo; Conquista do Oeste; Destino Manifesto; Lei de Povoamento (1862); Lei de Remoção Indígena (1830); Guerras Indígenas.

- Objetivos gerais:

- Compreender aspectos da expansão dos Estados Unidos'
- Usar o cinema para discutir o imperialismo dos Estados Unidos no século XIX;
- Suscitar o debate e a análise fílmica como documento, problematizando representações e narrativas ideológicas.

- Objetivos específicos:

- Conhecer o processo de expansão territorial dos EUA no século XIX a partir da tomada de terras indígenas na Conquista do Oeste;
- Identificar em produtos culturais questões curriculares específicas relativas ao tema da aula;
- Incentivar o desenvolvimento da leitura audiovisual;
- Provocar debates sobre representações de povos originários no cinema estadunidense.

- Habilidades (BNCC):

- EF08HI25 – Caracterizar e contextualizar aspectos das relações terre Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
- EF08HI27 – Identificar as tensões e os significados dos discursos

civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

- Tempo da sequência didática: 2 aulas (100 minutos)

- Materiais necessários:

Lousa; Livro didático; Mapas; Trechos do filme *A Conquista do Oeste* (1962); Projetor; Caixa de som; Atividade impressa.

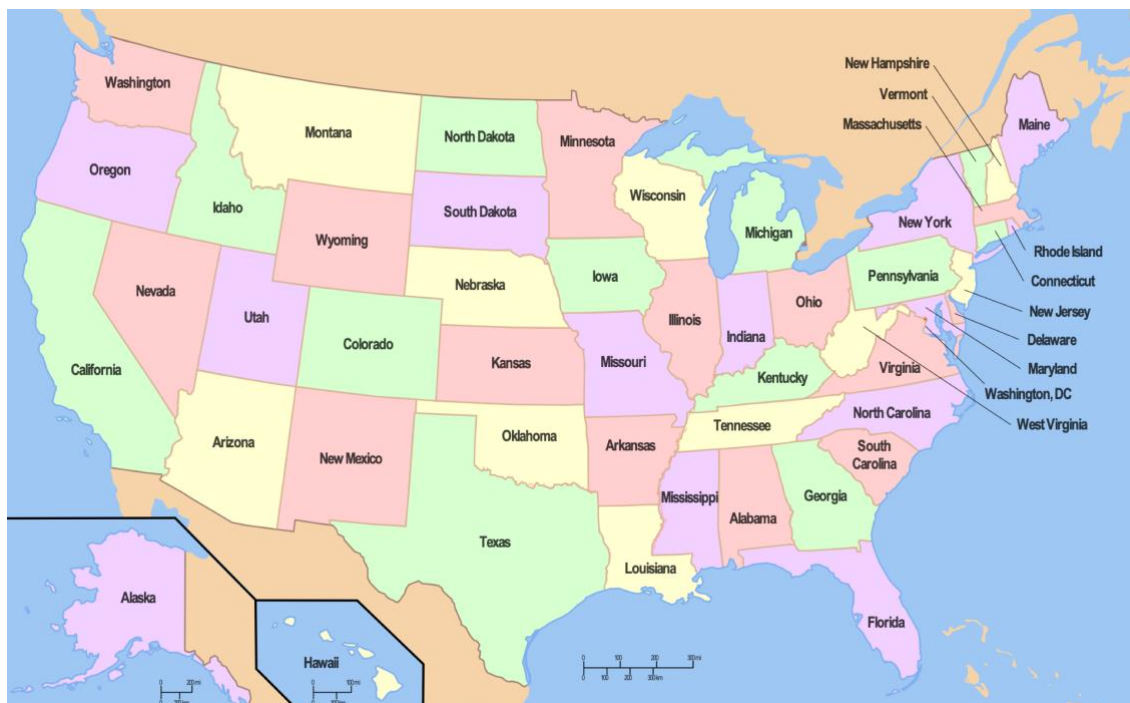
- Organização da turma: Grupos de até 6 integrantes.

- Metodologia:

1) (Introdução: 10 min):

Começaremos essa aula projetando um mapa atual do território dos Estados Unidos e levantando uma provocação aos alunos: O que faz dos Estados Unidos uma grande potência mundial?

Figura 4 - Mapa dos Estados Unidos com as divisões dos estados



Fonte: Wikimedia Commons:

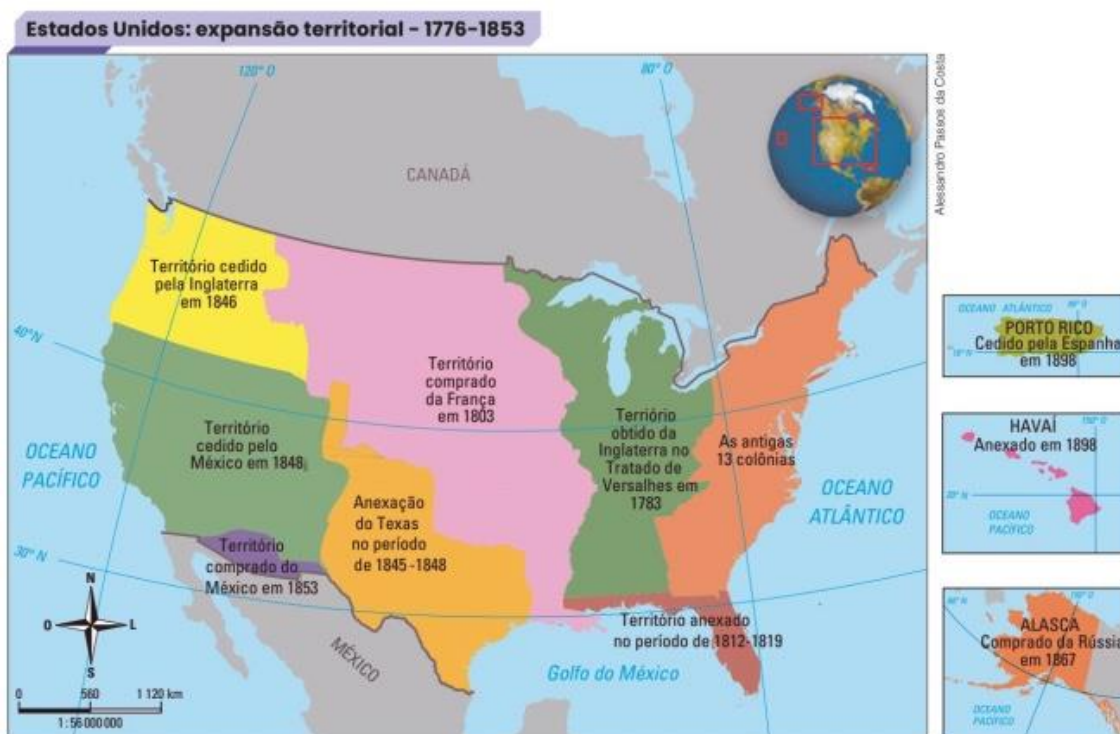
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Map_of_USA_with_state_names.svg, 2005.

Conforme os grupos forem se manifestando a partir da pergunta inicial, iremos escrever as respostas na lousa.

2) (Desenvolvimento: 30 min):

Projetaremos um outro mapa da expansão territorial dos Estados Unidos entre os anos 1776 e 1883, onde chamaremos a atenção para o avanço de seu território ao passar dos anos.

Figura 5 – Mapa de expansão territorial dos Estados Unidos



Fonte: FRANCO JÚNIOR, Hilário; ANDRADE FILHO, Ruy de, 2022.

A partir disso, levantaremos outras perguntas:

- Como vocês acham que se deu a expansão dos Estados Unidos?
- Vocês acham que o processo de expansão territorial foi pacífico?

Enquanto os alunos respondem oralmente, escreveremos na lousa alguns conceitos a serem trabalhados:

- Relações internacionais;
- Guerras contra o México;
- Conquista do Oeste.

Ao comentar os dois primeiros pontos é interessante chamar a atenção para o mapa projetado, onde podemos ter exemplos mais específicos de cada situação.

Ao tratar da Conquista do Oeste, levantaremos dois pontos importantes na exposição:

- a) Os incentivos à migração de colonos estadunidenses e imigrantes europeus para o oeste do continente ao longo do século XIX (Lei de Povoamento 1862);
- b) Genocídio de povos indígenas que ocupavam esses territórios.

4) (Exibição de dois trechos do filme *A Conquista do Oeste*: 10 min.):

A Conquista do Oeste. Direção: Henry Hathaway. Produção de Bernard Smith. Estados Unidos: Cinerama Releasing Corporation [us], MGM/UA Home Entertainment Inc., Turner Pictures, 1962.

Link para assistir os trechos selecionados:

<https://drive.google.com/file/d/17QOZCVPTyAggoG1JHQpyOgBPqkliW6HT/view>

O filme *A Conquista do Oeste* (título original: *How the West Was Won*) é um filme de faroeste estadunidense lançado em 1962 que aborda a transformação do oeste americano no século XIX. Dirigido por Henry Hathaway, John Ford e George Marshall, a trama é dividida em cinco partes a partir das gerações da família Prescott migrantes das Treze Colônias que inicialmente se aventuram a oeste para reivindicar uma propriedade, cujos descendentes ao longo dos anos participam de episódios específicos da história estadunidense, como a Guerra Civil, e com questões relativas ao desenvolvimento econômico do país, como a construção de ferrovias e colonização de novas terras.

Embora seja considerado um dos maiores filmes de faroeste, tendo ganhado vários prêmios, como o Oscar de Melhor Roteiro, Melhor Edição e Melhor Edição de Som, *A Conquista do Oeste* deve ser trabalhada como um produto cultural de seu tempo e de maneira alguma como uma simples representação didática de momentos da história. Dessa forma, na narrativa apresentada quase como uma epopeia, podemos facilmente levantar críticas a algumas representações do filme. Um ponto importante, por exemplo, é a caracterização dos colonos enquanto grupos aventureiros e heroicos desbravadores de áreas selvagens, enquanto os povos indígenas, aqui representados pelos Arapahos, povos nativos do que hoje conhecemos como os estados do Colorado e Wyoming, são limitados a figuras selvagens e cruéis.

Contudo, mesmo que o elemento indígena bárbaro seja representado simbolicamente como o “não-civilizado”, o filme evidencia que eles não têm escolha a não ser ceder à marcha de migrantes não-indígenas disposta a “civilizar” o território por completo. Assim, os trechos selecionados para exposição em sala de aula privilegiam a representação dos povos indígenas em meio à migração para o Oeste (trecho 1) e à romantização da figura dos colonos enquanto fundadores da nação, sintetizada no final do filme (trecho 2).

5) (Concluindo a aula/atividade em grupo: 50 min):

Ao final da exibição dos trechos do filme. Será distribuído aos grupos uma lista de atividade na qual os alunos irão responder coletivamente a partir da aula expositiva e do livro didático.

DISCIPLINA:

47

PROFESSOR:

DATA:

NOME:

ATIVIDADE EM GRUPO

De acordo com a aula de hoje e os trechos do filme *A Conquista do Oeste*, debata e responda em grupo as questões abaixo:

1) O trecho 1 começa com o desembarque de um grupo de imigrantes para colonizar aquele território. Como o governo dos Estados Unidos incentivou a migração de cidadãos estadunidenses e europeus durante a conquista do oeste?

2) Observe o diálogo e leia abaixo:





“O *wilderness* (região selvagem) e a fronteira marcaram profundamente o imaginário nacional nos Estados Unidos, permitindo reforçar o excepcionalismo norte-americano. Segundo este imaginário, foi no Oeste que se construiu a nação norte-americana. Portanto, entender como os norte-americanos percebiam o seu próprio espaço territorial é importante para compreender como eles viam a si mesmos e às outras culturas.”

(JUNQUEIRA, Mary Anne. Ao sul do Rio Grande. Imaginando a América Latina em Seleções. Oeste, Wilderness e Fronteira (1942-1970). 1. ed. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2000, p. 69).

No filme, o personagem credita o sucesso da migração para o oeste à disposição dos colonos e defende que os indígenas estariam “acabados” caso resistissem ao avanço territorial dos Estados Unidos. Discorra sobre a ideia de Destino Manifesto e como ela está representada nesse diálogo e no texto de Junqueira:

3) “O Oeste que foi conquistado pelos pioneiros, colonizadores, aventureiros há muito desapareceu.

Mas lhes pertence para sempre, porque deixaram rastros na história que nem o vento, nem a chuva poderão apagar, nem os tratores sulcar, nem enterrados pelo tempo.

Da dura simplicidade de sua vida, de sua vitalidade, de sua esperança, sua dor, surgiram as lendas de coragem e orgulho que inspiram seus filhos e aos filhos de seus filhos.

Da terra regada com seu sangue, de seu afã de busca e construção, surgiram lagos do deserto ardente e os frutos da terra, minas e trigais, pomares e serrarias.

Toda a fibra de um país em crescimento.

De suas colônias rudes, seus postos de comércio, surgiram cidades que se acham entre as principais do mundo.

A herança de um povo livre para sonhar, livre para agir, livre para fazer seu próprio destino.”

(Narração final do filme *A Conquista do Oeste*, 1962)

Embora cerca de um século separe o filme *A Conquista do Oeste* do momento histórico que ele representa, a película não trabalha os impactos para os povos indígenas originários como algo negativo, o que fica evidente nas cenas finais do filme – que assistimos no trecho 2 – onde o narrador exalta a figura dos colonos e aventureiros mas não cita o genocídio indígena.

a) Na sua opinião, os trechos do filme que assistimos retratam corretamente a situação dos povos indígenas dos Estados Unidos? Por quê?

5. CONCLUSÃO

A relação entre cinema e história envolve a produção de memória, questões industriais da produção de produtos culturais e uma dinâmica de mercado que influencia na maneira como fatos históricos e sociedades são representados ou não na cultura de massa. O cinema pode ser entendido como uma prática de se produzir história, onde o cineasta - assim como o historiador - trabalha com as construções de memória para lidar com as questões do presente, buscando dar sentido ao passado a partir de seu tempo e das questões subjetivas que o cercam.

Utilizadas como recurso didático-pedagógico nas aulas de história, obras fílmicas podem proporcionar reflexões sobre a relação presente-passado, possibilitando que alunos identifiquem ideias e representações de diferentes tempos históricos, levando em conta também o local e contexto de produção de um filme. Contudo, é essencial que o professor medie o olhar dos alunos na identificação desses elementos, interrogando o filme como uma fonte produzida e difundida em um tempo-espço específico. Além disso, trabalhar a linguagem cinematográfica na escola pode estimular o pensamento crítico e mobilizar uma "comunidade interpretativa", onde a escola se torna um ambiente de debate construtivo.

Neste trabalho, discutimos tanto os aspectos teóricos e metodológicos sobre a relação cinema-história, quanto as possibilidades de filmes históricos serem utilizados nas aulas de história enquanto fonte histórica e produto cultural fruto de seu momento de produção. O filme de faroeste *A Conquista do Oeste*, escolhido para análise no capítulo anterior, exemplifica esses apontamentos. A partir dele, levantamos aspectos próprios do gênero *western*, localizando as mitologias que desde o século XIX, com a literatura, música e artes plásticas, expressam ideologias enraizadas no cinema hollywoodiano do século XX e inerentes à construção da identidade estadunidense.

Considerando as limitações da carga horária da disciplina de História na maioria das escolas brasileiras, optamos por selecionar dois trechos de aproximadamente sete minutos no produto pedagógico proposto. Objetivando compor um momento de estímulo à análise crítica a partir de um conteúdo específico presente nas habilidades EF08HI25 e EF08HI27 da BNCC, a atividade foca principalmente na representação de povos indígenas em filmes desse gênero e também na cultura popular em geral. Certamente, o filme

escolhido pode ser bem mais explorado se o tempo hábil para sua exibição e discussão for possibilitado - em projetos e/ou atividades extraclasse que as escolas muitas vezes viabilizam, por exemplo. Com base nessa possibilidade, outras questões podem ser levantadas, como a representação das mulheres no gênero *western*, os meios de transporte do século XIX, ou ainda questões técnicas sobre cinema, destacando os planos abertos do Cinerama, por exemplo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALMEIDA, Tereza Virginia de. S.v. “Comunidade Interpretativa”, **E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)**, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/comunidade-interpretativa>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Percurso acidentado do ensino de história da América. In: IOKOI, Zilda Márcia Gricoli; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Educação na América Latina**, Rio de Janeiro: Expressão E Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996, p. 203-218.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, n. 4, p. 5-15, 2005. Disponível em: <https://revista.anphlac.org.br/anphlac/article/view/1358/1229>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

BAZIN, André. **O Cinema: ensaios**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1991.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo. Revista do Departamento de História da UFF**, v. 11, n. 21, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>. Acesso em: 25 mar. 2024.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos avançados**, v. 24, p. 6-30, 2010.

CARREGA, Jorge. O western entre a história e o mito: a arte do oeste americano no western de Hollywood. **Metakinema: Revista de Cine e Historia**, p. 1-18, 2015. Disponível em: <https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8319/1/O%20Western.METAKINEMA.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

DIAS, Maria de Fátima Sabino et al. **A invenção da América na cultura escolar**. Campinas, SP, 1997. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/77191/109438.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 mar. 2024.

DUARTE, Rosália. **Educação e cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007a. v.3.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FOHLEN, Claude. **O Faroeste 1860-1890**. Companhia das Letras, 1989.

FRANCO JÚNIOR, Hilário; ANDRADE FILHO, Ruy de. **Atlas histórico geral**. São Paulo: Scipione, 2000. p. 51. Apud. Amplitude: história, 8: ensino fundamental: anos finais. – 1. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: EdPUC-Rio, Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. The spectacle of the “Other”. In: HALL, S.; EVANS, J.; NIXON, S. (Orgs.). **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. Londres: Sage, 1997. p. 225-279.

HARDY, Phil. **The Encyclopedia of Western Movies**. Octopus Books. 1985.

JUNQUEIRA, Mary Anne. **Ao sul do Rio Grande. Imaginando a América Latina em Seleções. Oeste, Wilderness e Fronteira (1942-1970)**. 1. ed. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2000.

KORNIS, Mônica Almeida. História e Cinema: um debate metodológico. **Revista estudos históricos**, v. 5, n. 10, p. 237-250, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1940/1079>. Acesso em: 25 mar. 2024.

LAGNY, Michele. **Cine e historia: problemas y métodos en la investigación cinematográfica**. Barcelona: Bosch, 1997.

LAGNY, Michele. O cinema como fonte de história. **Cinematógrafo: um olhar sobre a história**. Salvador: EDUFBA, p. 99-131, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/164/4/Cinematografo.pdf#page=101>. Acesso em: 25 mar. 2024.

LIPTON, Lenny. **The cinema in flux: the evolution of motion picture technology from the magic lantern to the digital era**. New York: Springer, 2021.

MARQUES, Ângela; ROCHA, Simone. A interseção do processo comunicativo: o diálogo entre produção e recepção. JACKS, Nilda; SOUZA, Jacob. **Mídia e Recepção: televisão, cinema e publicidade**. Salvador: Edufba, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16998/1/MidiaeRecepcao.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

MEIRELLES, William Reis. O cinema na história: o uso do filme como recurso didático no ensino de história. **História & Ensino**, v. 10, p. 77-88, 2004.

MORETTIN, Eduardo Victorio. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. **História: questões & debates**, v. 38, n. 1, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/viewFile/2713/2250>. Acesso em: 25 mar. 2024.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. Editora Contexto, 2003.

NEWMAN, Alfred. How the west was won. In: LAWSON, Matt; MACDONALD, Laurence. **100 greatest film scores**. Rowman & Littlefield, 2018, p. 125-127.

NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da história. **Olho da História**, Salvador, v. 2, n. 3, p. 226, nov. 1996.

ROCHA, Anderson Alves da. Entre a era de ouro e o novo cinema de Hollywood. **Comunicologia: Revista de Comunicação da Universidade Católica de Brasília**, p. 112-129, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31501/comunicologia.v13i2.11653>. Acesso em: 25 mar. 2024.

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes, os filmes na história**. 2010.

SÁNCHEZ MARCOS, Fernando. *¿Qué es la Cultura Histórica?*. **Culturahistorica.org**, 2009. Disponível em: <https://culturahistorica.org/es/cultura-historica/que-es-la-cultura-historica/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SORLIN, Pierre. Indispensáveis e enganosas, as imagens, testemunhas da história. **Revista Estudos Históricos**, v. 7, n. 13, p. 83-95, 1994. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1974/74391>. Acesso em: 25 mar. 2024.

VIEIRA, João Luiz. Indispensáveis e enganosas, as imagens, testemunhas da história de Pierre Sorlin. **Revista Estudos Históricos**, v. 7, n. 13, p. 81-83, 1994. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1968/74392>. Acesso em: 25 mar. 2024.

VUGMAN, Fernando Simão. Western. In: MASCARELLO, Fernando (org.). **História do cinema mundial**. Campinas: Papirus, p. 159-176, 2006.

XAVIER, Ismail. John Ford e os heróis da transição no imaginário do western. **Novos estudos CEBRAP**, p. 171-192, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/hYHhgYQyL7fxKc6YQCRHfkw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 9-18, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000200002>. Acesso em: 25 mar. 2024.